Contexto ontoepistemológico y metodológico de la evaluación. De la instrumentación pedagógica a lo dialogal y reflexivo

Cruz Ramón Villarroel Pérez[1]

[1]Universidad de Oriente. Cumaná, Venezuela. cruzramonvilla@gmail.com y cruzrvillarroel@hotmail.com

RESUMEN

En Venezuela la evaluación educativa se ha transformado en los últimos años en uno de los elementos vitales del debate pedagógico. Esto se debe particularmente, a que la manera de entenderla y concebirla en los espacios escolares, dista mucho de las tendencias pedagógicas actuales, ya que no se reconoce la potencialidad reflexiva del sujeto de la educación y su necesaria participación protagónica en los procesos del enseñar y del aprender. De allí que, sea ineludible repensarla como un espacio de diálogo intersubjetivo, propiciador de nuevas subjetividades transformadoras. Es notorio la parquedad con la que se asume el proceso evaluativo en su semántica contextual, que anula toda posibilidad de lo comunicacional-dialogal, aspecto necesario en los procesos inherentes a las relaciones humanas, en el ámbito educativo, se ha desnaturalizado el sentido del hacer evaluativo, reduciéndolo a la simple medición de conocimientos, reflejado en las calificaciones. Esta propuesta metodológica tuvo como objetivo general desarrollar líneas de fuerza ontoepistemológicas en torno a la evaluación dialogante como espacio de formación intersubjetiva en el nivel de educación media general. El trabajo se fundamentó en los aportes teóricos expuestos por: Freire (1972), Zemelman (1992), entre otros.

Palabras claves: evaluación, diálogo, formación intersubjetiva.

Abstract

In Venezuela the educational evaluation has become in the last years one of the vital elements of the pedagogical debate. This is due, in particular, to the fact that the way of understanding and conceiving it in school spaces is far from the current pedagogical tendencies, since the reflective potentiality of the subject of education and its necessary protagonist participation in the processes

of teaching and learning are not recognized. Hence, it is ineluctable to rethink it as a space for intersubjective dialogue, propitiating new transformative subjectivities. It is well-known the persistence that evaluative process is assumed in its contextual semantics, which annuls any possibility of the communicational-dialogal, necessary aspect in the processes inherent to human relations, in the educational context, the evaluative sense has been denatured, reducing it to the simple measurement of knowledge, reflected in the qualifications. This research aimed to develop ontoepistemological lines about the dialogical evaluation as an intersubjective formation space at General Media Secondary Level. The work was based on the theoretical contributions presented by: Freire (1997), Zemelman (1992), among others.

Key words: evaluation, dialogue, intersubjective formation.

Introducción

En Venezuela la evaluación educativa se ha transformado en los últimos años en uno de los elementos vitales del debate pedagógico. Esto se debe particularmente, a que la manera de entenderla y concebirla en los espacios escolares, dista mucho de las tendencias pedagógicas actuales, ya que no se reconoce la potencialidad reflexiva del sujeto de la educación y su necesaria participación protagónica en los procesos del enseñar y del aprender. De allí que, sea ineludible repensarla como un espacio de diálogo intersubjetivo, propiciador de nuevas subjetividades transformadoras. Es notorio la parquedad con la que se asume el proceso evaluativo en su semántica contextual, que anula toda posibilidad de lo comunicacional-dialogal, aspecto necesario en los procesos inherentes a las relaciones humanas, en el ámbito educativo. Se ha desnaturalizado el sentido del hacer evaluativo, reduciéndolo a la simple medición de conocimientos, reflejado en las calificaciones. Práctica que se ha convertido en el común denominador en los espacios de la educación media general del sistema educativo venezolano, lo cual dista mucho de la evaluación formativa, dialógica y reflexiva referida en el Currículo Nacional Bolivariano (2007).

Por lo tanto, es necesario hurgar entre los intersticios que repliegan una forma constitutiva de la evaluación desde lo instrumental para dar paso a

modos de constitución sustentado en el diálogo, en lo sociocontextual y en lo vivencial. Al respecto, Pérez (1999) refiere que “La evaluación representa la realidad para generar un encuentro con las bases fundamentales del objeto que se estudia” (pp 10-11). Este mismo autor ofrece una concepción diferente a la mirada técnico instrumental que por mucho tiempo ha estado desubjetivando el sentido de la evaluación. Por lo cual, es necesario que en ésta se considere las actitudes personales de cada individuo para lograr establecer un verdadero diálogo entre los actores involucrados en el proceso y se reflexione sobre la práctica pedagógica. De igual manera, se le atribuye como un elemento vinculado a la labor pedagógica, donde se involucra todo lo que se relacione o forme parte del proceso de aprendizaje del estudiante; entre lo que se puede mencionar: las condiciones personales, económicas, sociales, ambiente, docentes, proyectos de aprendizaje, competencias, criterios e indicadores entre otros tantos aspectos que forman parte del mismo.

Queda claro, que la evaluación de los aprendizajes supone más que la especialización para la elaboración y aplicación de instrumentos de medición, supone una cierta concepción del modo de cómo se aprende de cómo se imparten los saberes, así de cómo, cuándo, por qué y para qué evaluar, partiendo de los constructos epistemológicos del nuevo paradigma de evaluación (Ministerio de Educación, 1997). En tal sentido, la evaluación es entendida por muchos docentes como un suceso independiente del proceso de enseñanza aprendizaje y no como un instrumento de comunicación que facilita la construcción de los saberes en el aula. Sin embargo, se podría afirmar que este modelo de gran potencialidad para el aprendizaje, posiblemente sea poco conocido por los docentes. Este desconocimiento refleja el producto de la postura positivista en la que aún está inmersa la evaluación cuantitativa que se centraba más en la medición permitiendo reflejar sólo los resultados de la enseñanza aprendizaje de forma aislada o parcelada.

Lo anterior muestra claramente que la evaluación su concepción y praxis dentro del paradigma positivista, está amarrada al puro tecnicismo, en el cual la verificación del producto logrado es su principal cometido. De allí que, Carreño (1994) defina a la evaluación como “el conjunto de operaciones que tiene por objeto determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, con respecto a los objetivos planteados

en los programas de estudio" (p. 20). Se hace claro que los obstáculos limitantes de esta forma de evaluar, es que solo está centrada en los logros más no en el proceso. Desde tal acepción evaluativa, la tarea del docente se restringe a la simple calificación y comprobación de conocimientos, actividad que es discriminatoria, ya que a través de ella se etiqueta y segrega a los educandos con una asignación o valor numérico deshumanizante. Por lo tanto, es necesario resignificar la concepción de la evaluación desde lo ontológico, epistemológico y praxiológico, de manera que se constituya en un proceso, que a través del diálogo, potencialice la conformación de nuevas subjetividades, es decir, se generen espacios para la formación intersubjetiva entre quienes participan en los encuentros pedagógicos.

En este sentido, la UNESCO (2008) señala que "la evaluación asumida como ayuda a la toma de decisiones es más dinámica, abierta y conlleva una noción más constructivista del aprendizaje" (p. 4). Se entiende entonces, que evaluar la actuación del estudiante implica un mayor sentido de responsabilidad y compromiso por ser ésta el eje vertebral del proceso educativo y por ende, de una buena enseñanza. Tales planteamientos son pertinentes con los datos aportados por Moreno (2013) en su investigación donde destaca que:

> Es posible aplicar una pedagogía pensada, no sólo hacía lo educativo sino hacía lo social, como eje impulsor de transformación para formar individuos para la creación, un sujeto activo y protagonista, que demanda nuestra sociedad actual. Una nueva pedagogía desde nuevos espacios y con otra visión (p. 203).

El estudio citado muestra, la necesidad de promover una pedagogía que se constituya en un espacio de reflexión sobre el sujeto, la cual deberá acercarse a los problemas que preocupan su formación, para alcanzar mayores niveles de autoconciencia permitiendo con ello poder luchar por transformar la realidad. Sobre este hecho en particular se debe pensar a la evaluación como un proceso complejo, la cual no se puede simplificar, responde al dialogo que sólo se puede dar en una comunidad democrática donde se produzcan aprendizajes abiertos al contraste y a la participación. En términos generales,

se puede afirmar que evaluar implica adoptar una determinada actitud ideológica ante la educación, la cual debe responder satisfactoriamente a las exigencias y demandas sociales. Por ello, se hace evidente la construcción de unos criterios de evaluación, los cuales deben ser el resultado del consenso de quienes participan en dicho proceso, donde se consideren las vivencias, experiencias e interpretaciones de la misma sociedad. Bajo estos parámetros se podrá afirmar que la evaluación como actividad que permea la actividad escolar, no podrá anular procesos sociales importantes por limitaciones técnicas, ni ventajas individuales o grupales, por el contrario debería incorporar los supuestos históricos concretos para interpretar y reflexionar sobre la realidad reinante para así poder transformarla.

Se puede decir, que la evaluación de los aprendizajes transciende la mera obtención de información y da lugar a las reflexiones, interpretaciones y juicios basados en las cualidades que denotan las potencialidades del sujeto en formación como ser social en permanente desarrollo. Permitiendo con ello la comprensión y transformación de la práctica educativa, mediante el análisis que se obtenga en el proceso. Desde el contexto educativo, la evaluación es percibida como un paso esencial para recoger información de manera sistemática sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Concretamente, el diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) concibe a la evaluación de la siguiente manera:

> La evaluación como un proceso centrado en el diálogo, lo que implica acciones de cooperación solidaria y comunicación interactiva de los y las estudiantes entre sí, y de éstos y éstas con los docentes, y la familia. Se necesita de un trabajo en equipo para valorar, analizar, tomar decisiones y realizar los ajustes pertinentes de manera democrática.

Desde esta perspectiva, el diálogo se constituye como una forma de relación incluyente que busca encontrar soluciones ajustadas no sólo a las generalidades de proceso educativo; sino también al contexto individual del estudiante a partir de un debate abierto y democrático entre los diferentes actores involucrados en la formación del estudiante. Este paso permite

trascender la forma tradicional de concebir la evaluación de los aprendizajes, para dar paso a un proceso ontoepistemológico del sujeto en formación, es decir, se pretende con esta nueva visión dejar de lado la relación de poder existente dentro del hecho escolar entre sabios y aprendices, para dar marcha a un proceso pedagógico reflexivo, sistémico y riguroso de búsqueda sobre la realidad, donde se consideren todas las particularidades del sujeto social y predomine la ética escolar. Esto significa la ruptura de relaciones asimétricas entre el docente y el aprendiz dentro de proceso de evaluación y facilitar la formación de un sujeto crítico, consciente y capaz de cambiar su propia realidad.

Desde este punto de vista, el diálogo como proceso de indagación, auto reflexión y cambio promueve la identificación de soluciones a los problemas de aprendizaje y define formas de evaluación ajustadas a las realidades, necesidades e intereses de los docentes, estudiantes, familia y comunidad. Sobre este particular hay que acotar que el diálogo reconoce al sujeto en toda su complejidad, tal como lo manifiesta Zubiria (2010) desde lo “cognitivo, reflexivo, social y práxico” (p. 101), es decir, desde las diversas dimensiones humanas.

En este contexto Freire (1972) afirma que “el dialogo como práctica de la libertad, en una educación problematizadora se centra en la acción y la reflexión” (p. 69), es decir, educadores y educandos se encuentran en una tarea común, donde se asume un verdadero compromiso para la liberación; la práctica pedagógica a través del diálogo deja de ser un instrumento del docente con el cual manipula a los estudiantes para transformarla en la propia conciencia. Asumir esto significa que a través del diálogo el educador reconoce la humanidad del sujeto en formación, donde se explora el rol esencial y determinante de los mediadores en este proceso, en el cual se garantice una síntesis dialéctica, en el que esta última asuma que efectivamente el conocimiento es una construcción externa al espacio escolar y que indudablemente, la ejercitación y la reiteración cumplan un papel central en el proceso de aprendizaje, donde el alumno debe ser visto como el eje central del proceso pedagógico, por lo tanto, su papel es vital para el logro de los objetivos.

En este ámbito, Zubiria (2010) plantea la necesidad de reconocer que "el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente" (p. 101). En otras palabras, el diálogo se convierte en una exigencia donde se solidariza la reflexión y la acción de los sujetos, donde se reconoce al sujeto como un ente constituido y constituyéndose que posee lo existenciable y lo historizable, lo que supone un panorama abierto de posibilidades para construir escenarios posibles. En ese sentido, el proceso educativo debe convertirse en un acto creador y dialógico en el que los sujetos sociales involucrados en dicho proceso se desafían mutuamente a producir lo nuevo. Desde este punto de vista, señala Sacristán (2001) "que la educación constituye un espacio a través del cual se expresa una particular relación sujeto-mundo y ello se constituye en seres sociales y culturales". Se trata, por las complejidades y dinamismo que caracterizan a la educación, de pensar en un sujeto que está siempre en construcción, como horizonte, siempre inacabado.

Se trata, desde este planteamiento, de asumir la apertura del debate en torno de la búsqueda de lo otro de la evaluación y del otro que conforma su subjetividad en el hecho evaluativo. Es decir, se pretende revitalizar la escuela como espacio formativo y transformativo, con nuevos horizontes de vida. En ese sentido, cuando se plantea repensar la formación desde la relación formación-evaluación, como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre como acto de libertad del sujeto que actúa, la evaluación desde su base ontológica, debe ser en esencia búsqueda del ser social como sujeto de la evaluación y en el ser mismo de la evaluación en su historicidad.

Por lo tanto, asumir un proceso de evaluación como actividad reflexiva, implica por ende, reconocer al ser social tal y como es en toda su complejidad y sus dimensiones humanas y en función de ello, promover una sociedad más humana y justa para todos, donde los sujetos sociales tengan la posibilidad de desarrollarse y por ende, sean capaces de pensar y aprender de una manera racional, autónoma, reflexiva, dialógica y critica. Atendiendo lo anterior, Pérez y Sánchez (2005) refieren que la evaluación es "un proceso de construcción e interpretación de significados, que a su vez se transforme en un permanente

diálogo, en una reflexión conjunta, en la cual los sujetos pueden cambiar y decidir en torno a su propia realidad" (p. 31). Desde esta visión, la evaluación se convierte en un proceso que favorece la transformación, estimulando durante el desarrollo cambios en los conceptos, creencias, valores e interpretaciones, promoviendo con ello la práctica de un proceso libre, abierto y auto reflexivo, sin hegemonías de poder en el contexto escolar.

En relación con los anteriores planteamientos, se deduce que a pesar de los cambios sustanciales que en materia evaluativa se han generado desde las teorías educativas emergentes, reformas curriculares, reglamentos y circulares, en la generalidad de los espacios escolares, a nivel de educación media general, evaluar aún sigue siendo sinónimo de examinar, es decir, la comprobación de logros y certificación de saberes, muy a pesar de los esfuerzos que en este particular se han hecho para modificar estos viejos esquemas, lo que implica una visión netamente instrumentalista del proceso evaluativo. Esta situación niega completamente la posibilidad de reflexión, toma de conciencia, revisión y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario, entonces, redimensionar la concepción de evaluación que subyace en los espacios educativos por una que se integre al enseñar y al aprender a través del diálogo de saberes. En este punto, es relevante los aportes dados por Zabala (2013) quien destaca que "la evaluación es un espacio para el encuentro, construcción y resignifizcación de los saberes científicos, académicos y cotidianos desde lo convivencial" (p. 168). Esta afirmación, supone un proceso de diálogo a través del cual los sujetos sociales le otorgan un nuevo sentido y significado al conjunto de saberes mediante la construcción e interpretación de su propia realidad.

De lo que se trataría es de una evaluación dialogante, que genere espacios para la potenciación de la formación intersubjetiva entre quienes participan en los encuentros pedagógicos. Por lo tanto, es necesario resignificar la concepción de la evaluación desde lo ontológico, epistemológico y praxiológico, de manera que se constituya en momentos para un dialogo de saberes, en el cual las diversas miradas, experiencias y modos de construcción del conocimiento se entrecrucen, dando paso a la conformación de nuevas subjetividades. De allí que, la evaluación sustentada en el diálogo, será la base para la enseñanza aprendizaje, en tanto generara información oportuna en

torno a los modos cómo se van construyendo los saberes, la pertinencia de los mismos y sobre cómo son apropiados por los sujetos en formación. De igual forma, se constituya en un eje que permee ambos procesos, enriqueciendo de forma continua el proyecto de aula.

En virtud de ello, se plantearon las siguientes interrogantes ¿Cuáles implicaciones podría tener desde lo ontológico y lo epistemológico esta otra mirada del proceso de evaluación en la formación intersubjetiva del ser en la Educación Media General? ¿Cuáles son las debilidades que se pudieran presentar en la praxis evaluativa de los docentes en el contexto de la educación media general? ¿Qué visión tienen los docentes sobre la evaluación como espacio de diálogo para la formación intersubjetiva en el contexto de la Educación Media General? ¿Es posible plantear otra forma de evaluación en Educación Media General? ¿Cuáles serán las líneas de fuerza ontoepistemológicos para desarrollar una evaluación dialogante?

Metodología.

Para dar respuesta a estas interrogantes, se propone partir desde el enfoque cualitativo de la investigación; ya que su naturaleza permitie dilucidar el sistema de creencias y valores que los docentes del nivel de educación media general que se ha configurado sobre la evaluación de los aprendizajes; es decir, este enfoque permitió comprender reflexivamente la cultura evaluativa que, se ha instituido en los espacios escolares y que, ha dado origen a la unilianidad en la formación del ser. Para ello, se reflexionó e interpretó críticamente en torno a los modos discursivos que se entrecruzan en los centro de formación pedagógica, permitiendo en tal caso la incorporación de otro modo de comprender y concebir a la evaluación desde una visión epistemológica, la cual debe establecerse dentro de un paradigma de investigación que se oriente en una teoría y una práctica para reflexionar una posición ontológica para la formación intersubjetiva.

Por otro lado, cabe destacar que la metodología cualitativa, permitie indagar la realidad social con el propósito de explicar, comprender o transformar la misma, en este sentido, Taylor y Bogdan (1986) consideran que la investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de la personas habladas o escritas y la conducta observable”

(p. 20), se puede afirmar en tal caso, que la misma permitió comprender a las personas dentro del marco de referencia de ello mismos, todas las perspectivas son valiosas, son humanistas. El enfoque cualitativo consintió en conocer el fenómeno humano, al interpretarlo y comprenderlo desde la realidad de los sujetos sociales desde su propia realidad. Esto consistió en identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica. En este contexto, Martínez (1989:) sostiene que "el estudio de las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta" (p. 167).

El abordaje metodológico se realiza desde la fenomenología, la cual en palabras de Husserl (1959), ésta permite la "descripción fenomenológica y lo es tanto del modo de la aprehensión cognoscitiva como de lo aprehendido por el conocimiento" (p. 26), es decir, con este método filosófico se pretende proceder al análisis intuitivo de los objetos tal como fueron captados por la conciencia de los sujetos, a partir de lo cual se pudo inferir los rasgos esenciales de la experiencia y lo experimentado por cada informante clave. De esta manera se podrá permitir el estudio del fenómeno tal y como fue experimentado por cada uno de los sujetos que se entrevisten, con lo se puede comprender reflexivamente las visiones que los actores pedagógicos asumen sobre el binomio evaluación-formación intersubjetiva en los espacios escolares, lo cual fue es necesario para el desarrollo de la teoría en relación a la evaluación dialogante como espacio para la formación intersubjetiva.

Al respecto, Rodríguez y García (1996), afirman que la fenomenología "es el pensar sobre la experiencia originaria" (p. 113). En definitiva, la fenomenología permite conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia, en otras palabras, la fenomenología permiti ver las cosas desde el punto de vista de otros actores sociales, describiendo, comprendiendo e interpretando. En síntesis, la fenomenología permitie inferir los rasgos esenciales de la experiencia y lo experimentado, es decir, facilita el estudio de un fenómeno tal y como fue percibido, experimentado y vivido por una persona. Desde este punto de vista, a través de la fenomenología se logra descubrir las estructuras esenciales de la conciencia, en este caso, el fin no fue describir un fenómeno sino descubrir en

él la esencia válida universal y científicamente útil. Este permitió, en tal caso describir la realidad vivida por los docentes y estudiantes del nivel de educación media general en torno a la praxis evaluativa y las visiones que tienen estos sobre tan complejo proceso educativo.

De manera paralela se pude estructurar el plan metodológico, el cual se fundamenta en tres niveles de investigación a saber: un primer nivel fenomenológico-hermenéutico, en el cual la reflexión interpretativa critica en torno a los referentes teóricos, provenientes de filósofos, pedagogos e investigadores, permitiendo al investigador problematizar sobre la realidad evaluativa en los contextos escolares de la Educación Media Bolivariana. En ese sentido, asumir, desde la fenomenología, una actitud hermenéutica es un elemento esencial para la interpretación y explicación de la praxis evaluativa a través de la relación sujeto-objeto-sujeto-investigador. Un segundo nivel, consistie en el trabajo de campo, el cual permitie obtener de manera directa información sobre las representaciones sociales de los docentes y alumnos entrevistados en torno a la evaluación dialogante como espacio para la formación intersubjetiva en el nivel de educación media general. Sobre este particular para desarrollar la presente propuesta metodológica se amerita una selección intencional de un grupo de docentes y alumnos quienes conformarán a los informantes claves integrado por un número de seis profesores y seis alumnos del nivel de educación media general.

En relación a las técnicas e instrumentos que se recomienda utilizar para la recolección de la información son, en primer término, la entrevista a profundidad, la cual en palabras de Martínez (2004), refiere que “esta entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial” (p. 66). Esta técnica tiene como ventajas ser flexible, dinámica y en profundidad. Esto permitie que el investigador pueda tener una visión clara y precisa desde la experiencia y puntos de vista de los actores pedagógicos sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes. En relación con este tema Álvarez y Jurgerson (2003), refieren que “una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito (p. 109).

En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistador, y desmenuzar los significados de su experiencia. Esta técnica permitier el encuentro cara a cara entre el

investigador y los informantes clave, lo cual garantiza el descubrimiento de percepciones, valores y creencias en torno a la praxis evaluativa que se medían en el contexto escolar y de las visiones que tienen los docentes acerca de la evaluación como espacio de diálogo que propicia la formación intersubjetiva. De manera paralela, se puede realizar una revisión bibliográfica para develar los fundamentos teóricos de la evaluación en los espacio de formación en el nivel de educación media general. Asimismo se propone realizar la fase final de esta propuesta, consistente en la obtención de resultados y conclusiones (Rodríguez Gil y García, 1999). Sobre este apartado cabe destacar que esta etapa se puede orientar hacia la explicación de la realidad, de tal manera que se generen aproximaciones teóricas en torno a la evaluación dialogante. Para ello, se debe utilizar la triangulación, técnica que permitie confrontar las diferentes opiniones emitidas por los informantes clave; de tal suerte que, se pueda tener la certeza de que las conclusiones generadas de esta investigación sean el producto de un trabajo riguroso, sistemático y ordenado de las realidades inmersas en la evaluación de los aprendizajes en el nivel de educación media general.

Por último, el tercer nivel debe ser prospectivo, al respecto Zemelman (1992) refiere que:

> Cuando la conciencia pretende ir más allá de lo organizado, permite superar la diferencia entre existencia y significado, entre hechos y saber, transformando la subjetividad en un nuevo horizonte de realidad y posible de convertirse en nuevos contenidos de nuevas experiencias (p. 168).

Esto consistie, en realizar los análisis previos sobre el sentido y significado que los sujetos sociales tienen sobre el proceso evaluativo en los espacios de formación, los cuales permitien desarrollar significados que generen una teoría epistemológica sobre la evaluación dialogante como espacio para la formación intersubjetiva en la Educación Media.

Cruces de visiones, miradas y vivencias en torno a la concepción y praxis de la evaluación: Una experiencia con los informantes claves

Al contrastar las visiones y percepciones aportadas por los informantes claves sobre la temática abordada, se denota la imperativa necesidad de iniciar un proceso de reflexión y comprensión en torno a la concepción y práctica del acto evaluativo y de la importancia que éste representa en el contexto escolar. Es de hacer notar, que gracias a los aportes dados por los sujetos entrevistados, se extraen una serie de categorías, las cuales guardan estrecha relación con el quehacer pedagógico, dentro de estas destacan: praxis pedagógica; educación, realidad y contexto; cambio de paradigma; sentido y enfoque de la evaluación; calidad educativa; fines de la educación; política educativa; intención de diálogo; formación docente y visión tradicional de la evaluación.

Bajo ese escenario, reflexionar en torno al quehacer pedagógico, trae consigo un diálogo en torno al proceso de evaluación de los aprendizajes, el cual en los últimos años ha sido tema central para la confrontación de ideas, posiciones y visiones paradigmáticas en el contexto escolar venezolano. Por lo que se hace necesario, repensar la concepción de evaluación, que como proceso histórico manejan los docentes de educación media general, ello sugiere, abrir un debate sobre el ser docente y su praxis pedagógica, la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y el conocimiento. Sobre este particular, hay que aclarar que la evaluación ha conservado el carácter técnico-instrumental, centrada en prácticas pedagógicas tradicionales ajustadas a ciertas situaciones, contextos e intereses que operan y que aún continúan vigentes en el nivel de educación media general, esto muy a pesar de los cambios y transformaciones que en esta materia se han impulsado desde las teorías emergente, reformas, resoluciones y articulaciones.

En virtud de tales planteamientos, queda claro que ese cambio de paradigma al que hacen mención algunos informantes claves, aún no ha dado los resultados esperados, posiblemente porque se ha desvirtuado el sentido y enfoque de la evaluación, o tal vez a la formación del docente o en última instancia a la dinámica social, que hoy reina en los centros educativos, producto de las improvisadas políticas educativas, hecho que es calificado por sujetos sociales como una situación errada, no planificada y

descontextualizadas de la realidad escolar. Lo que genera mayores controversias y poco aporta al mejoramiento de la actividad docente, situación que repercute en el trabajo que a diario realizan los docentes. En relación con los argumentos arriba planteados, y por las contribuciones dadas por los entrevistados, es notorio que el proceso tradicional de evaluación está vinculado al papel que cumple la cultura escolar dominante; en otras palabras la evaluación se ha convertido en un instrumento que no permite la expresión de la intimidad del sujeto pedagógico que se está formando. En consecuencia, al tratar de entender el proceso de evaluación, el problema se traslada al plano ontológico, ya que la evaluación no podría seguir siendo legitimación de preceptos y formas culturales.

En este contexto pedagógico, se hace evidente trascender hacia una pedagogía autogestionaria, cuyo propósito se fundamente en revivir la creatividad y la formación integral del educando, una formación que se adapte a los nuevos tiempos. Desde esta perspectiva la evaluación como proceso ético de reconstrucción social debe estar guiada por la conformación de un planteamiento teórico-epistemológico de evaluación, donde se fundamente esa otra concepción de aprendizaje, hombre y sociedad. Interpretando a Pérez (2015) la acción pedagógica debe reflexionar en torno al sujeto, en ese sentido, éste deberá acercarse a los problemas que preocupan su formación para alcanzar niveles de autoconciencia.

Tomando como referencia los planteamientos expresados en el diseño curricular del sistema educativo bolivariano (2007), donde hacen mención a que la evaluación de los aprendizajes, en el marco de la propuesta de diseño curricular aquí descrita, está orientada por los principios del enfoque crítico, es decir, esta debe centrar la atención en comprender qué y cómo aprenden los sujetos pedagógicos, para que la evaluación se convierta en una herramienta que permita el desarrollo de las potencialidades y la toma de decisiones, es decir, la evaluación debe trascender la mera obtención de información, lo que da lugar a las reflexiones, interpretaciones y juicios basados en cualidades, en otras palabras, la evaluación debe centrarse en la formación integral del ser social. En este ámbito, la evaluación se considera un proceso dinámico y reflexivo-cooperativo.

Sobre este particular, hay que recalcar que el proceso de transformación curricular en educación media general (2016) dentro de sus reflexiones, destaca la necesidad de transformar las practicas pedagógicas, lo que implica un cambio de actitud frente la actividad docente, para lograr de manera efectiva los cambios y modificaciones que en esta materia se promueve; sin embargo, este elemento tan importante de la actividad docente, no se ha desarrollado con éxito en los espacios escolares, situación que es manifestada de manera muy preocupante por los informantes claves, donde expresan, que los docentes asumen estos cambios como una imposición, repercutiendo directamente de manera negativa en la praxis pedagógica.

En este contexto, cabe agregar que, estos procesos de cambios y transformaciones planteados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016) contemplan además de trascender las prácticas pedagógicas, iniciar un proceso promoción y reflexión de la actividad docente, lo que implica comprender la concepción y propósitos educativos; así como también la actualización de las estrategias y la modernización de los recursos sobre los cuales se soporta el proceso de enseñanza y de aprendizaje. De allí, que el proceso de evaluación como piedra angular y eje vertebral que permea toda la actividad escolar, debe de igual forma, revitalizarse y transformarse en un proceso de autogestión, que exprese las dimensiones cognoscitivas y afectivas inmersas en las experiencias escolares. En otras palabras, este proceso de evaluación debe pensarse desde la relación entre el ser, conocer, hacer y convivir.

Desde este punto de vista, se hace pertinente reconocer la verdadera dimensión social de la evaluación, la cual más que una actividad técnica y neutra, es un proceso ético. Para ello, se necesita proyectar la evaluación desde otra perspectiva, lo que significaría superar su carácter descriptivo y empírico que aún se manifiesta en las practicas pedagógicas tradiciones, tal como se evidencia en la información suministrada por los informantes claves a través de la entrevista, donde éstos manifestaron que la concepción y practica evaluativa en nuestros contextos escolares sigue entrampada en un actividad de control y comprobación de conocimientos, por lo cual sigue siendo el principal medio que utiliza el docente para expresar su poder.

Por lo antes planteado, urge un cambio de concepción y praxis evaluativa desde lo ontológico y epistemológico. Donde evaluar implique valorar y tomar decisiones que impacten directamente en la vida de los sujetos pedagógicos, en tal sentido, debe ser una práctica que comprometa una dimensión ética. En otras palabras, la práctica pedagógica, requiere un proceso reflexivo, crítico y consciente en virtud de las acciones que se realizan conjuntamente con las intenciones que se persiguen. Por consiguiente, la evaluación de los aprendizajes implica entender, desde otra percepción el significado de los sujetos escolares, dotados de potencialidades internas, actitudes, aptitudes, intereses y anhelos, los cuales ira construyendo en la medida en que interactúa y evoluciona en convivencia con los otros, formándose como un ser capaz de aprender y desaprender, en contexto socio-cultural diferentes, como ámbitos de formación académica o social. De allí, que la evaluación se considere como un proceso dinámico y reflexivo-cooperativo; permitiendo en tal caso apreciar las cualidades de cada uno de los sujetos pedagógicos y sus experiencias de aprendizaje.

Este planteamiento es pertinente, cuando hace referencia a la intención de diálogo en la acción escolar, visto éste como un proceso a través del cual se constituye un discurso pedagógico creativo, capaz de conducir a una nueva relación cognoscitiva en el proceso de formación, para ello, se debe reconocer al otro como sujeto activo, con sus experiencias y vivencias. Así, la pedagogía debe ser práctica para una forma de razonamiento lógico que se defina en la diversidad y como conexión de todas las representaciones.

Horizontes ontoepistemológicos para una evaluación dialogante como espacio de formación intersubjetiva

El recorrido epistemológico que se promueve, está encauzado en la búsqueda de nuevos elementos que posibiliten la construcción y reconstrucción de lo que sería la evaluación dialogante: un espacio para la formación intersubjetiva en el nivel de educación media general. Esto conducirá a la imperativa necesidad de transitar hacia un nuevo pensamiento y concepción de otra evaluación, una que rompa con los preceptos y la noción de una pedagogía técnico-instrumental, la cual se centra en el dominio y control para vigilar y castigar la acción escolar.

Durante el recorrido de los apartados anteriores se ha venido describiendo de manera detallada como se ha interpretado en el contexto onto-epistemológico la concepción de evaluación y su praxis pedagógica, la cual ha estado constituida en una forma donde el sujeto se pierde de vista, es considerado un ser pasivo, depositario de los saberes, es decir, el proceso de evaluación dio lugar al desplazamiento del sujeto. En virtud de tales aspectos, se hace imperativo proponer líneas de acción de forma reflexiva y comprensiva que permitan en tal caso hacer un recorrido hacia una evaluación, que desde el diálogo posibilite la formación de intersubjetividades en el nivel de educación media general. Para ello, se necesita romper con cualquier forma de racionalidad que exprese su acción de poder y control para la dominación y domesticación del sujeto pedagógico.

En este sentido, se apunta a modos de conformación basadas en relaciones más humanas, sensibles y autónomas, para dar paso a otra concepción de la evaluación, una que se centre en el diálogo como elemento vital para la praxis pedagógica, la cual debe ser asumida como un proceso democrático, libre, critico, reflexivo y consciente entre los actores pedagógicos, quienes desde sus vivencias, experiencias y formas de vida deben interactuar y compartir para llegar al consenso, de allí, la importancia del respeto, y la comprensión sensible del otro con los otros en ese intercambio discursivo en los espacios escolares. Por otro lado, cabe destacar que, ese compartir libre de experiencias, modos de ver y entender posibilitaran a los sujetos de manera autónoma y consciente para la conformación de subjetividades. En síntesis, el diálogo de saberes se constituye en una práctica vital humana, donde todos se expresan libremente, sin ataduras ni presiones. Se puede acotar, que a través del diálogo cada actor pedagógico asume posiciones diversas que se comparten y se transforman en nuevos modos para acceder al conocimiento.

Desde esta perspectiva y basadas en las ideas de Freire (1972) y Pérez (2015), cabe agregar que, la evaluación tendrá que reflexionar y aprender a captar los pensamientos que se desarrollan al interior de las subjetividades, es decir, en la medida que se promuevan esos espacios de comunicación compartida en el contexto escolar, se generaran momentos de reflexión en torno a los modos de cómo se construye el conocimiento escolar. Donde, indudablemente ese intercambio de ideas permitirá fomentar una

autoevaluación y coevaluación como elementos inherentes a la evaluación-formación, que constantemente se generarán en los espacios pedagógicos a través de diálogo permanente entre quienes forman parte del hecho escolar.

Se pretende con esta nueva visión de la evaluación que quienes participan en el proceso formativo, sean capaces de expresar nuevas formas de interacción formativa. Esto quiere decir, que la evaluación dialogante se constituya en un espacio de conformación de subjetividades; propiciando con ello, la autonomía de los sujetos escolares que intervienen en la acción formativa, por cuanto les da la libertad de poder transformarse desde la comprensión e interpretación de la experiencia de vida que se comparten. En este sentido, cabe puntualizar que, la evaluación dialogante como proceso de formación integral del sujeto escolar, debe transitar hacia una pedagogía intersubjetiva, que este necesariamente concatenada con la realidad de los actores pedagógicos. En este contexto, ésta debe generar de manera permanente información relevante sobre la acción para su mejoramiento. Es por ello, que tiene que ser más humana y sensible, donde se creen espacios de reflexión dialógica y dialéctica, de modo tal que éstos desde la comprensión y reflexión crítica de su realidad, puedan presentar estrategias que orienten nuevas formas de conformación de subjetividades en y desde lo colectivo y lo convivencial.

Por consiguiente, la evaluación dialogante se presenta como espacio donde emergerán de manera inquebrantable elementos enriquecedores para los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se irán configurando en ese intercambio de ideas entre docentes y estudiantes en el nivel de educación media general. En otras palabras, la evaluación dialogante, como actividad que procesa todo el quehacer pedagógico para la formación integral del individuo, sólo podrá ser entendida desde una pedagogía intersubjetiva en la que se desarrollen los espacios para la conformación de nuevas subjetividades, las cuales deben ser emancipadoras y liberadoras en y desde lo colectivo.

En este ámbito de ideas, esa nueva concepción de evaluación debe marchar hacia la noción de un hacer pedagógico centrado en lo meramente cognoscitivo para impulsar vías alternativas de un pensar diverso y heterogéneo. Implica darle espacio a la creatividad, la autonomía y la libertad. Se podría afirmar que estos espacios dialógicos y dialecticos se sustentan en

un pensar desde lo diverso y lo complejo, por lo tanto, hay que problematizar los áreas de formación, haciendo de la enseñanza y del aprendizaje momentos de encuentro reflexivos, donde se ponen de manifiesto los diferentes puntos de vista. Así los sujetos pedagógicos se expresan sobre su realidad, la interpretan y la transforman. En tal sentido, el espacio escolar se constituye en un lugar para el pensar desde lo diverso y lo altero, posibilitando la reflexión sobre la realidad que involucra a los actores escolares.

En este escenario, esta relación entre alumnos y docentes debe configurarse en un compartir de experiencias y vivencias que se resignifican en el diálogo de saberes, donde se reconoce al otro como sujeto consciente. Desde esta visión, la evaluación se constituye en un lugar para el encuentro con lo diverso, por con siguiente, evaluar desde el diálogo de saberes implica reflexionar los procesos involucrados en los modos de subjetivación que se desarrollan en el contexto escolar.

Esto último significa que, el diálogo de saberes permite la discusión abierta sobre lo diverso, por lo tanto, los saberes se transversalizan y garantizan el desarrollo de un eje epistemológico que vincula los saberes de la escuela con los saberes cotidianos, el diálogo denota un sujeto que necesita del otro para poder constituirse. Esto denota, que a través del diálogo la acción pedagógica revitaliza su disposición para el intercambio subjetivo.

Referencias

Álvarez y Jurgerson, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidos.

Carreño, F. (1994). *Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación*. México: Trillas.

Currículo Básico Nacional. (1997). *Programas de Estudios de Educación Básica*. Caracas, Venezuela: M.P.P.E.

Freire, P. (1992). *La Educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Husserl, E. (1959). *Introducción a la fenomenología*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Martínez, M. (1989). *El Método Hermenéutico-Dialectico en las Ciencias de la Conducta*. Venezuela: Anthopos.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México. Trillas.

Ministerio de Educación. (1997). *Programa de Estudio de Educación Básica*. Venezuela: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Venezuela. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016). *Proceso de Transformación Curricular en Educación Media*. Venezuela: Ministerio de Educación.

Moreno, A. (2013). Transversalidad-Transdisciplinariedad: Eje Epistemológico para la Formación Técnica. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Oriente. Venezuela.

Pérez, E. (2015). *La Pedagogía que vendrá*. Caracas, Venezuela.

Pérez, E. (1999). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid, España. Morata.

Pérez, E. y Sánchez, J. (2005). *Fundamentos de la Evaluación Cualitativa*. Venezuela: Colección el Nacional.

Rodríguez, G y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.

Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.

Sacristan, G. (2001). *Educar y Convivir en la Cultura Global: las Vigencias de la Ciudadanía*. Madrid. España: Morata.

Taylor, S. I. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. España.

Téllez, M. (1998). *Desde la Alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo*. RELEA. N. 5. Caracas Venezuela.

Unesco (2008) Resultados de Aprendizajes en América Latina a partir de las Evaluaciones Nacionales.

Zabala, J. (2013). La Est*ética* de la evaluación como espacio de formación intersubjetiva. (Tesis doctoral inénidata). Universidad de Oriente. Venezuela.

Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón*. [Tomos I y II]. Anthropos. México. Zubiría, J. (2010). *A Refundar la Escuela.* Colombia: Olejnik.