UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR-MARACAY: UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Bárbula, Octubre 2017

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR-MARACAY: UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Autor: MSc. José R. Quintana
Tutora: Dra. Iris Camacho de Arao

Bárbula, Octubre 2017

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR-MARACAY: UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Autor: MSc. José R. Quintana
Tutora: Dra. Iris Camacho de Arao

Tesis Doctoral presentada ante la Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo como requisito para optar al título de Doctor en Educación.

Bárbula, Octubre 2017

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

VEREDICTO

Nosotros, Miembros del jurado designado para la evaluación de la Tesis Doctoral titulada: **EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR-MARACAY: UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA,** PRESENTADO POR el (la) ciudadano: JOSÉ RAFAEL QUINTANA, TITULAR DE LA CÉDULA DE IDENTIDAD Nº V-8.685.375. PARA OPTAR AL **TÍTULO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN**, ESTIMAMOS QUE EL MISMO REÚNE LOS REQUISITOS PARA SER CONSIDERADO COMO _____

NOMBRE	APELLIDO	CÉDULA	FIRMA

BÁRBULA, OCTUBRE 2017

AUTORIZACIÓN DE LA TUTORA

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su Artículo 133, quien suscribe Dra. **IRIS CAMACHO DE ARAO,** titular de la cédula de identidad No. 3.300.267, en mi carácter de Tutora de la Tesis Doctoral en Educación titulado: **EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR- MARACAY: UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA,** presentada por el Magíster José Rafael Quintana, titular de la cédula de identidad N° V-8.685.375, para optar al Título de **DOCTOR EN EDUCACIÓN,** hago constar que la Tesis Doctoral reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador designado para tal fin.

En Bárbula, a los nueve (09) días del mes de Octubre de 2017.

Dra. IRIS CAMACHO DE ARAO
C.I. N° V- 3.300.267

AVAL DE LA TUTORA

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su Artículo 133, quien suscribe, Dra. **IRIS CAMACHO DE ARAO**, titular de la cédula de identidad N° V-3.300.267, en mi carácter de Tutora de la Tesis Doctoral en Educación titulada: **EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR-MARACAY: UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA** presentada por el Magíster **José Rafael Quintana,** titular de la cédula de identidad N° V-8.685.375, para optar al Título de **DOCTOR EN EDUCACIÓN,** hago constar que dicha Tesis Doctoral reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador designado para tal fin.

En Bárbula, a los nueve (09) días del mes de Octubre de 2017.

Dra. IRIS CAMACHO DE ARAO
C.I. N° V- 3.300.267.

INFORME DE ACTIVIDADES

Participante: MSc. José Rafael Quintana. Cédula de Identidad: N° V-8.685.375.

Tutora: Dra. IRIS CAMACHO DE ARAO. Cédula de identidad N° V-. 3.300.267

Correo electrónico del participante: josrafquintana@hotmail.com

Línea de Investigación: **Educación y Currículo.**

SESIÓN	**PERÍODO/ FECHA**	**HORA**	**ASUNTO TRATADO**	**OBSERVACIÓN**
1 al 3	Del 05/04/13 al 29/05/13	8:00 –10 am 2:00-4:00 pm	Selección, revisión de la bibliografía y su relación con la línea de investigación desde el ámbito curricular y educativo (Teóricos afines auscultados al entramado cognitivo del fenómeno abordado) (arqueo bibliográfico). Sustentación desde lo metodológico y epistémico con respecto al proyecto doctoral para construir la Ruta Crítico.reflexiva de la Investigación). **Episodios I y II**	Selección de ejes temáticos y delimitación del título con base en criterios unísonos.
4 al 6	Del 30/10/13 al 16/03/14	10:00-12 m 1:00-3:00pm	Auscultación de teóricos y/o pensadores a la luz de la evaluación. Referentes Teóricos o estudios previos	Revisión, previos registros anecdóticos y descriptivos desde disensos y consensos

			(Fase preambular y episodio I). Intención Investigativa y ejes teleológicos.	onto-epistémicos: relación heterárquica Tesista-Tutor.
7	24/06/14	3:00 -4:30pm	metalectura, reflexión, comprensión e interpretación (Análisis de discursos y proyección de las implicaciones teóricas). Referentes regulatorios y legales de la evaluación **(Episodio III)**	Propósitos del abordaje tesible desde la realidad estudiada.
8	Del 18/07/14 al 02/12/14	2:00-4:00pm 3:00-6:00pm	Organización y reflexión en cuanto a la Metódica (**Episodio IV**) (diseño y técnicas) de recolección de la información. Soporte estratégico de acción que condujo a la construcción matricial de las entrevistas que emergen factores dimensionales y categoriales (**Episodio VI**)	Revisión y auscultación de elementos discursivos extra e intramatricial (matriz de entrevistas)
9	07/02/15 al 07/04/15	11:00-100pm 1:00-3:00pm	Aplicación de las técnicas de recolección de la información, previa sistematización de la metódica.	Sintonía con las observaciones prescritas desde la dialógica y heterotopía.
10	07/04/15	3:00-5:00pm	Análisis (argumentación) de los hallazgos desde la legitimación de saberes a la luz de las entrevistas en	Consenso con los elementos multifactoriales que emergen de la

			profundidad (exégesis) (**Episodio VII**)	investigación.
11	Del 09//07/15 al 18/10/15	1:00-3:00pm 10 -12:00m	Giro teórico fenomenológico y hermenéutico de los hallazgos desde las categorías y dimensiones.	Organización de las categorías y dimensiones según el análisis de contenido.
12	Del 26/03/16 al 28/06/16	1:00-5:00pm	Construcción teórica a la luz de un nuevo episteme de la evaluación en la docencia universitaria (**Episodio VIII)**	Revisión desde la reflexión con el participante. Evaluación del documento doctoral con base en criterios e indicadores desde lo metodológico y epistemológico.
13	04/07/16	1:00-3:00pm	Los ideogramas como comprensión alegórica desde el episteme didáctico de la evaluación en la docencia universitaria actual. Recursos idiosincrásicos en alternancia con los mapas conceptuales. Referencias clásicas y actualizadas **(Episodio V)**	Revisión y Corrección bajo la perspectiva del corpus teórico y metódica. Eskaner en las referencias según las Normas APA. Pertinencia: citas intertextuales con la lista de referencias.
14	10/10/16	8:00 am	Consignación de la Tesis Doctoral ante la Comisión y demás dependencias.	Culminación

Título de la Tesis Doctoral: **EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR-MARACAY: UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA.**

COMENTARIOS FINALES ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN: La investigación es pertinente, novedosa y goza de rigurosidad académica y científica, además reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del Jurado Examinador designado para tal fin.

Declaramos que las especificaciones supracitadas representan el proceso de dirección de la Tesis Doctoral correspondiente.

Dra. Iris Camacho de Arao	MSc. José Rafael Quintana
Tutora	Candidato a Doctor
C.I: 3.300.267	C.I: 8.685.375

DEDICATORIA

Consagro esta Tesis Doctoral, en primer lugar a Dios omnipotente;
y a mi Madre, amada fuente de miel, sutil candor y agua fresca,
quien además de darme la vida, ha estado
siempre solícita de mis frutos diarios,
constituyéndose en mi
legado existencial.

RECONOCIMIENTOS

A todas aquellas personas por haber creído fehacientemente
en mi talante como maestro e investigador permanente
de quien recibí dedicación y valioso aporte
académico- investigativo y humano

A todos mis profesores del Doctorado de
tan augusta Alma Máter:
Universidad de Carabobo; y a mis formadores y colegas de la
Upel-Maracay por ser ejemplos de vida y profesionalismo.

A Tod@s, infinitas gracias por contribuir a materializar este gran sueño.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer, más que un acto de gratificación, constituye el sentido del Compromiso amparado en la fidelidad de la memoria o evocación. La mayoría de las veces, quedan ausentes los que realmente debieran estar incluidos. Así, la inadvertencia se convierte en un advenimiento misterioso, pues su aparición conduce a lo etéreo.

Para evitar tal situación, es oportuno extender mi gratitud a todo aquel talento humano que sin su apoyo no hubiese sido posible cristalizar esta gran meta.



ÍNDICE GENERAL

pp.

DEDICATORIA…… xi

RECONOCIMIENTOS……...…… xi

AGRADECIMIENTOS……...…… xii

ÍNDICE GENERAL……..…….. xvii

LISTA DE IDEOGRAMAS……..…….. xvii

RESUMEN……..…… xiii

ABSTRACT…… xix

PROLEGÓMENO DISCURSIVO…….……. 20

EPISODIO

I ENTRAMADO COGNITIVO-ONTOLÓGICO DE LA SUSTANTIVIDAD FENOMÉNICA……. 26

Conexión con la Realidad Abordada……..……...……..... 26

Intencionalidad de la investigación……..……... 40

Justificación…… 41

II TEORÍAS FUNDANTES……... 43

Tejiendo la Red Discursiva: Entrelazando Argumentos……..……... 43

Necesidad de contextualizarse frente al conocimiento……..... 43

Conocimiento, inteligencia y aprendizaje: los límites de la evaluación…. 47

La Epistemología de la investigación…….. 48

Concepciones de la evaluación de los docentes y su articulación con las concepciones epistemológicas y de aprendizaje……. 51

El conocimiento como construcción socio histórica: la pedagogía crítica 54

Enfoque fenomenológico-hermenéutico……. 57

Enseñar a pensar desde la fenomenología…….. 61
Evaluación de los aprendizajes: nuevas miradas hacia la integración…… 70
Caracterización de la evaluación según una concepción pedagógico-didáctica…….. 71
La evaluación desde una perspectiva alternativa…… 73
La evaluación auténtica…….. 75
Concepciones de carácter implícito sobre el aprendizaje y los modelos pedagógicos predominantes en los docentes…….. 76
Niveles representacionales: modelos mentales, teorías de dominio y teorías implícitas……. 77
La evaluación educativa desde una mirada ontológica……. 81
Características de la evaluación educativa…….. 86
Concepto globalizante y extensivo……. 86
Concepto polisémico……... 88
El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones.
Delimitación conceptual……. 90
Dualidades en torno a la evaluación……... 93
Naturaleza y sentido de la evaluación en educación……... 96
Relaciones necesarias……. 96
Evaluación del currículo……. 97
Características, dimensiones y ejes definitorios de la evaluación…….. 99
Elementos de la praxis evaluativa……... 99
¿Qué evaluar?..... 99
¿Cuándo y cómo evaluar?..... 99
Técnicas y recursos de evaluación: La importancia relativa de los métodos……... 100
La evaluación de la creatividad…….. 103
Las paradojas de la evaluación……... 106
Primera paradoja o el mito del Orfeo educativo……. 106
Segunda paradoja o el mito del Pigmalión invertido…….. 106

Tercera paradoja o el mito del Sísifo escolar…….. 107
La evaluación al servicio del aprendizaje……... 108

III ESCENARIO DE LA METÓDICA……... 111

Soporte estratégico de acción……. 111
Precisiones metodológicas…….. 112
Diseño……. 113
Principio metódico vinculante de la realidad abordada…….. 119
Fuentes de información……... 121
Contexto y actores de la investigación……. 122
Técnicas e instrumentos de recolección de la información…… 123
Técnicas de análisis de la información……...… 124
Procedimiento……. 125
Escenario I……...……... 125
Escenario II……. 125
Escenario III…… 126
Escenario IV…...……...…. 126

IV LOS IDEOGRAMAS COMO COMPRENSIÓN ALEGÓRICA DESDE EL EPISTEME DIDÁCTICO DE LA EVALUACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA ACTUAL.……... 128

V MATRIZ DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD…….……. 137

VI ARGUMENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS DESDE LA EXEGESIS DE LEGITIMACIÓN DE SABERES……..... 182

VII CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LA EVALUACIÓN DESDE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE EL ESCENARIO EPISTEMOLÓGICO…….. 206

Exordio medular de la construcción teórica de la investigación……..... 205
Factores que prevalecen en la praxis evaluativa del docente……..…… 209

1. Falta del referente epistemológico…..…… 210
2. Formación docente descontextualizada de la realidad……..…...….... 212
3. Formación inicial y continua del docente……..……...…….. 215
Una aproximación a los conceptos de formación del profesorado…..….... 217
La evaluación desde la formación……..……...……. 219
La concepción docente construida desde la aproximación teórica……. 223
Construir sobre las concepciones……..…….. 226
Pensamiento didáctico desde las teorías de enseñanza y aprendizaje……..... 230
Construcción de experiencias y saberes desde las concepciones didácticas……. 232
El estado del arte de la enseñanza y el aprendizaje en la docencia universitaria……...……. 239
Praxis docente: desde los metarrelatos……..……...…….. 253
La fenomenología: un referente metodológico en la interpretación de los significados de la praxis pedagógica……..……...……. 255
La praxis pedagógica desde el escenario de la investigación……..... 259
Los actores……..…… 259
Los significados que emergen de la praxis pedagógica de los docentes formadores en conjunción con sus pares…….……... 263
Función docente en la comunidad y en la educación que queremos…..... 270
El pensamiento epistémico como vehículo para construir una nueva mirada desde la evaluación……..……... 275
Construcción de problemas desde el pensamiento epistémico……..……. 286

REFERENCIAS…….. 297
ANEXOS…… 315
Anexo A…….. 316
Anexo B…….. 317
Anexo C…….. 319

Anexo D…….. 320
Anexo E…….. 321
Anexo F……... 322
Anexo G…….. 323
Anexo H…….. 324

LISTA DE IDEOGRAMAS

pp.
1. Disciplinas de la epistemología……...…… 45
2. Modelos pedagógicos y currículos…….. 46
3. Áreas del currículo desde la epistemología…….……..... 49
4. Representaciones epistemológicas del docente universitario en su rol como evaluador del proceso de enseñanza y aprendizaje...……..……... 51
5. Concepciones epistemológicas del docente universitario en torno a su discurso y práctica evaluativa. ……..…….. 52
6. Áreas del currículo desde la ontología……...……. 55
7. Áreas del currículo desde el pensamiento filosófico…….….. 61
8. Procesos de pensamiento, predominantes en el docente universitario, desde las teorías y enfoques de aprendizaje que utilizan como referencia en su praxis pedagógica.…….…… 78
9. Áreas del currículo desde la lógica……...…….. 98
10. Áreas del currículo desde la axiología…….…… 98
11. Concepciones del docente universitario en la praxis evaluativa desde las dimensiones sociológicas, ontológicas, metodológicas y epistemológicas…….……..... 100
12. Bases del currículo Upel (2011)……..… 110
13. Ruta crítico-reflexiva de la investigación. Pluridiversidad metódica como mirada emergente para encontrarse con la sustantividad fenoménica …….. 136

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR-MARACAY: UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA

EVALUATION OF TEACHING AND LEARNING PROCESS IN THE EXPERIMENTAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY LIBERTADOR-MARACAY: AN EPISTEMOLOGICAL APPROACH

Autor: MSc. José R. Quintana
Tutora: Dra. Iris Camacho de Arao
Año: 2017

RESUMEN

El presente documento doctoral tuvo como propósito construir una aproximación epistémica de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, tomando como espacio microsocial la Universidad Pedagógica Experimental Libertador con sede en Maracay estado Aragua, producto de asumir fundamentos axiológicos, teleológicos y deontológicos. La metódica utilizada corresponde a la dimensión epistémica propia, a partir de la construcción con base en el análisis, interpretación, reflexión y argumentos de los hallazgos. La investigación estuvo sustentada en el paradigma post positivista, con metodología de investigación cualitativa. El carácter naturalístico fue aplicado bajo el enfoque multirreferencial, de tipo exploratorio, descriptivo e interpretativo, de allí el carácter fenomenológico y hermenéutico establecido entre las teorías fundantes, la experiencia del investigador y los informantes clave en torno a los ejes teleológicos amparados en el propósito del estudio. Las instancias de recogida de información: observación participante, análisis de contenido y la entrevista en profundidad, permitieron enriquecer y validar los hallazgos alcanzados. Durante el proceso investigativo, emerge la construcción teórica de la evaluación desde un episteme didáctico, desde la docencia universitaria actual a través de diversas aristas, lo cual constituye el aporte a la presente investigación en proyección con los niveles y modalidades educativas precedentes, que contribuya a diversificar las formas de concebir la enseñanza, a fin de identificar obstáculos y potencialidades implícitas en la sociedad del conocimiento.

Línea de Investigación: Educación y currículo.
Palabras clave: Evaluación, enseñanza, aprendizaje, docencia universitaria, epistemología, pensamiento epistémico.

UNIVERSITY OF CARABOBO
FACULTY OF EDUCATION
ADDRESS OF POSTGRADUATE STUDIES
DOCTORATE IN EDUCATION

Author: MSc. José R. Quintana
Tutor: Dra. Iris Camacho de Arao.
Year: 2017

ABSTRACT

This doctoral document was aimed to build an epistemic approach to the evaluation of process of teaching and learning, based as a microsocial space the of the Experimental Pedagogical University Libertador-Maracay state Aragua as a result of assume axiological, teleological and deontological foundations. The methodical used corresponds to a own epistemic dimension from the construction based on analysis, interpretation, reflection and reasoning of the findings. The research was supported by the post positivist paradigm with qualitative research methodology. The naturalistic character was applied under the multireferential approach, exploratory, descriptive and interpretative, hence the phenomenological and hermeneutical established between the theories fundantes, the experience of the researcher and key informants around the teleological axes covered in the study purpose, Instances of collecting information: participant observation, content analysis and in-depth interviews, allowed to enrich and validate the find achieved during the investigative process emerges the theoretical construction of evaluation from a didactical episteme in the current university teaching, through different approaches, which constitutes a contribution of this research, into projection with educational levels and modalities foregoing which contributes to diversify ways of thinking teaching, to identify hurdles and potential implicit in the knowledge society.

Investigation line: Education and curriculum.
Keywords: Evaluation, teaching, learning, university teaching, epistemology, epistemological epistemic thought.

PROLEGÓMENO DISCURSIVO

Prefacio Intertextual

Los aportes que brinda la educación son reconocidos a nivel mundial para la formación de los ciudadanos como pilares fundamentales del desarrollo social y cultural de una nación. En efecto, al concebir la educación como una realidad histórica producida por los hombres y vinculada a su contexto socio-cultural, y como un proceso social e intersubjetivo de transmisión y asimilación de reglas, valores, pautas y saberes compartidos; la educación universitaria puede representar la máxima concreción de este concepto, por las características y condiciones ya establecidas para sus actores.

En tal sentido, se cree que la educación universitaria pudiera ser un proceso social de crecimiento y cambio continuo, tendente al perfeccionamiento intencional constructivo e integrador que conduzca a los recursos humanos egresados en tal subsistema educativo a alcanzar sus propios logros fundamentados en sus capacidades y potencialidades, producto de relacionar su aprendizaje con las responsabilidades personales y sociales que le son propias, mediante su preparación para aportar soluciones concretas en su entorno profesional y laboral, permitiendo al ser humano acceder a una cultura, cuyo norte sea incluir a toda la sociedad de la participación del saber.

Por consiguiente, es primordial la participación de los formadores de recursos humanos en la docencia, específicamente, en su praxis pedagógica, ya que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuya calidad va a depender de su formación e información, de aquí la relevancia que se le asigna a su desarrollo profesional desde la integralidad del ser.

Tal importancia es destacada desde diversos ámbitos culturales sociales, políticos y económicos. Es por ello que, dentro de la comunidad de científicos de la educación se han abordado diversos tópicos de la educación en torno a problemas vinculados al aprendizaje y centrados en los estudiantes y, en particular, sobre sus concepciones previas (Gupta y Saravanan, 1995; Graber, 1996).

No obstante, se observa que desde las últimas décadas del pasado siglo, se ha venido manifestando un creciente interés por los problemas educativos centrados en el profesor, ya que se le atribuye a él la baja productividad y calidad de la educación; incluyendo déficits en su formación, desconocimiento de las últimas tendencias educativas, o si las conoce no aplica los nuevos paradigmas socioeducativos y corrientes pedagógicas, concepciones epistemológicas del aprendizaje, evaluación e investigación, así como también poca familiaridad con la metodología de proyectos e innovaciones pedagógicas implementadas en los ambientes de aprendizajes; debido a la teoría curricular donde se ha desarrollado; en el caso venezolano, tradicionalista, academicista y de carácter técnico-administrativo.

Los autores supracitados coinciden en que la formación del docente debe ser integral y, en correspondencia con las realidades y contextos; sin embargo la realidad es otra, ya que su formación es generalmente parcelada, disciplinaria y en su mayoría, distante de los avances científicos de las nuevas tecnologías educativas, tanto de la disciplina que enseñan como de las bases teóricas a nivel didáctico y profesional.

Por ser la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Upel), una institución de educación universitaria, cuya misión es la formación de profesionales para atender la demanda de docentes en los diversos niveles educativos del país, se consideró importante realizar un estudio, dirigido a construir una aproximación epistemológica de la evaluación desde su sustantividad fenoménica en el orden didáctico, a partir del contexto universitario actual, teniendo como intención primigenia brindar aportes, en torno a las concepciones epistemológicas y enfoques

pedagógicos que resulten implícitos en la praxis evaluativa del docente desde el pensamiento epistémico, por cuanto la evaluación es considerada como parte medular del sistema educativo desde espacios transdimensionales del ser.

En tal sentido, la investigación desde la psicología y la didáctica de las ciencias en los últimos tiempos ha llegado a la definición desde marco prácticos y teóricos de cómo los alumnos construyen sus conocimientos y sobre los factores que influyen y cómo afectan a su aprendizaje, generando cambios de paradigmas y metodologías, lo cual ha traído como consecuencia de manera parcial, un abandono progresivo de la enseñanza por transmisión-recepción y el cambio de rol del profesor de simple transmisor a facilitador de técnicas, métodos y recursos (López Martínez, 2009).

Empero, es difícil aceptar que el cambio de paradigma se ha consolidado definitivamente, mientras no se vea acompañado de un cambio profundo en la concepción y el modo en que se lleva a cabo. Esto conduce a que el docente debe reflexionar y revisar su práctica en términos de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Por consiguiente, el episteme con base en posiciones filosófico-científicas que emerge desde la presente urdimbre doctoral, representa una valiosa herramienta para promover o profundizar los esfuerzos hacia el desarrollo profesional en servicio de esta casa de estudios: Upel, dado que su participación en la formación de nuevas generaciones de profesores, demanda de ellos competencias evaluativas acordes con el contexto teórico, tecnológico y social actual.

En efecto, La presente investigación es inherente al mundo profesional o personal del autor que la aborda, debido a que desde el año 2001, forma parte del personal académico de la Upel-Maracay, en la Maestría enseñanza de la química y gerencia educacional, a nivel de pregrado y postgrado, en las áreas de formación pedagógica y metodología, vinculadas con la práctica docente y evaluativa, lo cual le ha permitido mirar de cerca realidades educativas dentro del contexto microsocial

de los ambientes de aprendizaje.

Del escenario discursivo fundamentado en el presente documento doctoral emergieron siete (07) episodios que se encuentran imbricados entre sí, los cuales se relatan de la siguiente manera:

En el Episodio I, se esboza el Entramado Cognitivo-ontológico de la Situación Fenoménica, el cual contempla su conceptualización epistémica de la realidad abordada, la cual sirvió al investigador para conectarse desde lo intersubjetivo a la luz de la fenomenología y hermenéutica, con base en la intención de la investigación en torno a los ejes teleológicos y la justificación del estudio.

El Episodio II aborda las Teorías Fundantes, entretejidas desde la red discursiva, producto de reportar aquellos hallazgos que sirvieron de aporte para construir el hilo discursivo desde la sustantividad contextual explorada; en los cuales, los argumentos ofrecen sistemáticamente un corpus teórico coherente sobre la evaluación a nivel del contexto universitario actual, teniendo como escenario la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo: Maracay en sinergia con el sistema educativo a escala nacional desde la docencia universitaria bajo dimensiones onto-epistémicas y deontológicas.

Del Episodio III, emerge el escenario de la Metódica abordada, que conforma el Soporte Estratégico de Acción, a partir de sus precisiones epistemológicas y metodológicas, referidas al nivel, tipo de estudio, diseño, entre otros rubros de interés. Las diversas fuentes de información estuvieron conformadas por tres (03) docentes adscritos al área didáctico-metodológica de la Upel-Maracay a nivel de pregrado y postgrado, específicamente de las Maestrías de Química y Gerencia Educacional. Así mismo, esta sección incluye las técnicas e instrumentos de recolección de la información, entre otras aristas de interés.

El Episodio IV permite presentar de manera sucinta y precisa los Ideogramas como Comprensión Alegórica desde el Episteme Didáctico de la Evaluación en la Docencia Universitaria Actual, como uno de los aportes al presente documento tesible en el ámbito metodológico y epistemológico. producto de la imaginación creativa e innovadora del investigador; a partir de una mirada epistémica, que transite de la mano con las teorías fundantes y los informantes clave, con base en los metarrelatos, de los cuales emerge un sinfín de representaciones transdimensionales y categoriales con matices hologramáticas, constituyendo, además, una incalculable contribución al presente documento doctoral amparado en la comprensión e interpretación de los hallazgos a partir de una mirada interfásica, como medida de conciliar su esencia creática y estética con las matrices de investigación desde lo conceptual, metodológico, epistemológico y ontológico

El Episodio V, conformado por la Matriz de las Entrevistas en Profundidad desde la fenomenología hermenéutica. Este cabildo abierto se caracteriza por presentar el cuerpo de los metarrelatos, los cuales permitieron conocer de primera fuente el enfoque epistemológico que tienen docentes en ejercicio a nivel de la evaluación e investigación en el ámbito universitario actual, dentro del sistema educativo venezolano a escala mundial, en proyección de los niveles y modalidades precedentes. A partir de este intersticio, se pudo develar la presencia ontológica, epistémica, teleológica y deontológica, entre otras categorías emergentes asociadas a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje; a los efectos de construir un nuevo pensamiento epistémico y sus procesos legitimadores de cambio, el cual se vislumbra desde las dimensiones y categorías que emergen, constituyendo uno de las aportaciones primigenias de la presente tesis doctoral.

El Episodio VI revela la Argumentación de los Hallazgos desde la Exégesis amparada en la Legitimación de Saberes, previa auscultación, interpretación y reflexión de los metarrelatos a cargo de los tres (03) informantes clave a la luz de la fenomenología hermenéutica, a partir del escorzo de la intención investigativa,

asumida por el autor del presente discurso tesible, lo cual permitió cubrir las expectativas del trabajo doctoral, a nivel de la legitimación de saberes, referido a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje a la luz de la docencia universitaria.

El Episodio VII alude la Presentación Teórica en términos de los aportes del abordaje doctoral realizado desde el escenario epistemológico en el ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria actual, previo exordio medular desde la construcción teórica y epistémica de la investigación, producto de la sistematización de las entrevistas a profundidad, desde las categorías que emergieron fundamentadas, a partir de las dimensiones epistémicas, ontológicas y axiológicas, con base en la intención investigativa en torno a los ejes teleológicos a la luz de la fenomenología, por cuanto no es posible estudiar la realidad de la evaluación educativa como sustantividad fenoménica en el contexto universitario de manera objetiva, sin soslayar de tal interacción al investigador, modificando lo que éste ausculta y, otro tanto porque, los sujetos que viven los fenómenos son quienes le atribuyen sentido y significados a los fenómenos estudiados.

Bajo esta mirada fenoménica, no es posible interpretar una realidad social, sin aceptar que ésta se encuentre anclada en el significado que le otorgan quienes lo viven. En efecto, el enfoque fenomenológico tiene como foco develar el significado que tienen los eventos, experiencias y actos para las personas estudiadas. Tal situación coincide con Martínez (2005), al referir que, “los sujetos y su manera de percibir el mundo, el sentido y significado que éstos atribuyen a los fenómenos, es lo que constituye la realidad y, lo que es importante develar” (p. 87).

EPISODIO I
ENTRAMADO COGNITIVO-ONTOLÓGICO DE LA SUSTANTIVIDAD FENOMÉNICA

Conexión con la Realidad Abordada

Entre las innovaciones que plantea la Reforma Educativa Venezolana (1999), se destacan las bases epistemológicas que sustentan las nuevas posturas, modelos y enfoques evaluativos en el marco del Diseño Curricular Bolivariano. En tal sentido, el Currículo Básico Nacional (1997), en sintonía con los fundamentos teóricos que le sirven de orientación, señala que la evaluación es un proceso democrático, respondiente, iluminativo e integrado a la enseñanza y al aprendizaje, concibiéndolos como procesos constructivos, interactivos y participativos; por cuanto se considera que el estudiante es partícipe de su propio aprendizaje, a partir de las experiencias previas adquiridas en su entorno familiar y social, consolidadas en el aula y en la cultura escolar.

Sobre este particular, la importancia en la educación es reconocida a nivel mundial, para la formación de los ciudadanos como promotores sociales del desarrollo, en tal formación influye la participación de los docentes en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo del país; las políticas educativas que implantan las universidades, las facilidades institucionales para acceder a los medios de información globalizada y, sobre todo, el interés de los ciudadanos por su formación.

De la participación de los docentes, interesa particularmente su praxis en los ambientes de aprendizajes ya que ellos dirigen el proceso de enseñanza en aras de lograr el aprendizaje en sus estudiantes. Empírica y científicamente, se reconoce que su actuación para facilitar el aprendizaje, depende de su formación e información, de aquí la importancia que se le asigna a su desarrollo profesional como formadores de

docentes, la cual, se destaca desde diversos ámbitos sociales, políticos y económicos.

Dentro de la comunidad de científicos de la educación, se han realizado investigaciones sobre problemas referidos al aprendizaje, centrados en los estudiantes y, en particular, actualmente sobre sus concepciones previas (Gupta y Saravanan, 1995; González y Carter, 1996; Graber, 1996). No obstante, se observa que desde la década de los 80 del pasado siglo se ha venido manifestando un creciente interés por los problemas educativos centrados en el profesor, ya que se reconoce que en el aprendizaje de los estudiantes, no sólo intervienen factores dependientes de ellos, sino que también inciden diversos aspectos relacionados con la actuación del docente en el aula para facilitar el proceso educativo.

Esto incluye lo que dicho docente, construye cuando planifica, desarrolla las actividades de clase, evalúa e interactúa con los estudiantes en el entorno socio-cultural y afectivo. En este sentido, de acuerdo a la experiencia docente del autor del presente estudio y de diversas investigaciones abordadas, se destaca que la praxis pedagógica de los docentes se relaciona con sus concepciones epistemológicas y profesionales, la formación recibida y la experiencia acumulada a través de su práctica en el aula (Martínez, García y Mondelo, 1993; Gupta y Saravanan, ob. cit.; Fang, 1996; Graber, ob. cit.; González y Carter; ob. cit).

Según Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998), las concepciones que el docente tenga, así como su praxis inter y transdimensional desde los ambientes de aprendizajes, pueden cambiar a través de la experiencia, más aún, la reflexión y el sentido crítico que él haga de las teorías que se aplican en el ámbito educativo.

Los precitados autores sostienen que entre los docentes no es frecuente la aplicación de la tríada constituida por: práctica en el aula, reflexión crítica y práctica innovadora, sino que lo común es que *piensen* en términos de la formación recibida y actúen con base en la información, de la cual disponen. En tal sentido, de acuerdo con lo citado por los autores anteriormente, existe consenso en cuanto a que la

formación del docente debe ser integral; no obstante, en la realidad, su formación es, generalmente atomizada, disciplinaria y distante de los avances científicos del momento, tanto de la disciplina que enseñan como de las bases teóricas en el campo pedagógico y profesional.

Bajo esta perspectiva, se acota que la diversidad actual de las nuevas formas de organizar el conocimiento interdisciplinario y transdisciplinario, el ritmo veloz de cómo se produce, así como la forma de concebir su evaluación en términos de la pluralidad de la ciencia y la complejidad de los nuevos saberes, hace que se conciba de manera diferente la transmisión del conocimiento, o mejor dicho los procesos generados por el estudiante para construirlo.

En efecto, el problema de la evaluación educativa en todos los niveles ha tenido carácter controvertido y dilemático debido a la falta de claridad, en cuanto a la formación de un marco referencial desde el pensamiento epistémico, definido teóricamente como explicación para comprender la cuestión metodológica en su campo de estudio. Bajo tal perspectiva, ha prevalecido la propuesta de aceptar como objeto de conocimiento de la evaluación, la práctica instrumental que pretende asegurar la "objetividad" de sus propósitos, escenario empírico que privilegia la presencia del "cómo", deber por el "hacer", subestimando la importancia de un sistema conceptual como existencia previa y referente legitimador del estatuto epistemológico que otorga condición científica, tanto a la teoría, como la práctica didáctica.

Inexorablemente, nuestro sistema educativo actual en todos los niveles, presenta un modelo de evaluación en crisis que afecta al proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el más afectado es el estudiante, causando una metástasis a tal fenómeno; influyendo negativamente en la familia y la sociedad, pasando por todos los factores que integran el Estado como el político, espiritual, moral, ético, económico o industrial, entre otros. Es propicio el momento de preguntarse, ¿quién realmente está en crisis? Tal crisis conduce a una estructura en caos o desequilibrio, donde todo cambia, nada es estable y, mucho

menos, en los ámbitos educativos a nivel de la didáctica.

Así es como el diseño curricular de educación universitaria en Venezuela con proyección en América Latina como primer plano de referencia, en el cual se encuentra insertada la realidad estudiada destaca la misión y visión que tiene este nivel como ejecutor del conocimiento y de las tendencias actuales en tiempos de cambios paradigmáticos y en sintonía con el papel que cumplen las universidades, lo cual permite enfocar el estudio en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maracay (Upel-Maracay) como ente rector del sistema educativo venezolano, seleccionada para llevar a cabo el estudio de caso.

En este orden de argumentación, es pertinente acotar que, todavía el diseño curricular de educación universitaria está fundamentado bajo los criterios de evaluación en el paradigma pragmático-conductista que admite como postulado científico las comprobaciones de resultados del aprendizaje a nivel del rendimiento estudiantil. La evaluación es, entonces, verificación de información por parte del alumno y medio de control social, siendo afirmada, generalmente, como mesura del logro de objetivos para asignar calificaciones y acreditar "conocimientos" adquiridos.

En tal sentido, la educación universitaria, como uno de los niveles que conforma el sistema educativo, está llamada para la educación de este siglo XXI, en aras de responder a estas nuevas posturas que están emergiendo como son el postmodernismo y globalización, caracterizados por innovaciones, rápidos cambios, explosión de avances tecnológicos, interdependencia de actividades humanas, aumento de la población, creciente incertidumbre, entre otros, (López, 2000; Nóguez, 2002; Lampert, 2000).

Para la Unesco (1998) existen tres (03) aspectos claves que van a determinar el funcionamiento interno de la posición estratégica de la educación universitaria para el siglo XXI como lo son: (a) la pertinencia, cada institución ha de revelar alternativas de trabajo, vida económica y cultural en atención a las necesidades que demande la

sociedad de cada país o comunidad, (b) calidad, el desarrollo y los cambios sociales se traducen en la parquedad de promover estructuras académicas y programas de estudios variados, flexibles y de reconocimiento académico que impacten en la sociedad, además del tríptico misional docencia, investigación y extensión para garantizar la calidad de la docencia, el de los programas y métodos de enseñanza y aprendizaje; y (c) la internacionalización, generada por cada institución al determinar su propia misión para que tengan en mente una nueva visión de la Educación Superior en el mundo, mucho más dinámica y proactiva, con un nuevo pacto académico que responda a las expectativas presentes y futuras del desarrollo humano sustentable. (Tünnermann, 2006: 69)

Por otra parte, al contextualizar teóricamente la identidad de la evaluación, hemos de reconocer que la misma se constituye en el marco de la Ciencias de la Educación, por lo que la concepción pragmática asumida generalmente por estas, afecta su propia condición, en términos de sus disciplinas y campos de conocimientos, es así, como, los principios y las relaciones propias de esta postura, quizás marcarían todos los discursos producidos en su esfera de saber, ya que el universo en función al lenguaje, a las ideas y la conciencia conforma una realidad unitaria para explicar-desde su lógica- los fenómenos de la evaluación.

De esta manera, un modelo de evaluación cualitativamente distinto, requiere apostar por un enfoque paradigmático de proceso unitario de enseñanza-educación que fundamente la teoría y la praxis evaluativa en la unidad de lo cognitivo-categorial, lo moral, valorativo y los social-histórico, postulado que pretende indagar las propiedades y condiciones últimas de sus objeto de conocimiento.

En consecuencia, concebido de esta manera el problema, la evaluación se reconoce en la Ciencias de la Educación como un campo de especificidad científica que ha de establecer las teorías fundamentales que interpretan su objeto de estudio; los principios, categorías y métodos que le competen; el conocimiento de los procesos cognitivos, valorativos y sociales del sujeto que aprenden; los contenidos

que le son propios; el contexto disciplinar que le concede saberes y, por consiguiente, el ámbito científico de la enseñanza y de la investigación. Como vemos, desde esta perspectiva, la evaluación no puede ser considerada como una técnica, un instrumento, un hecho empírico, por cuanto la búsqueda de su verdad legítima la condición del saber científico.

En este orden, adquieren significado distinto el conocimiento a evaluar, así como, las categorizaciones, valoraciones, actitudes, habilidades y destrezas del sujeto que aprende categorialmente; siendo entonces, su constitución, un proceso único, al cual hemos de remitirnos para indagar acerca de sus fundamentos y prácticas con el fin de comprender como ella su estructura en los procesos precedentes y como se gestan los procesos que le suceden en el desarrollo de la complejidad conceptual.

Con respecto a las habilidades y destrezas conviene aclarar que, cuando pensamos nos valemos de categorías para afirmar, negar, relacionar, analizar, y en este proceso habría que concebir las destrezas, no de manera instrumental, como lo acepta tradicionalmente la evaluación, sino asumidas epistemológicamente para acceder al conocimiento reflexivo, objeto propio del paradigma científico de la evaluación. De hecho, al evaluar la destreza tendríamos que considerar los conceptos, los juicios, los razonamientos y la valorizaciones contenidas en ellas pues lo que nos interesa de este modelo es el proceso constitutivo de las destrezas y habilidades, y a la vez, su pertinencia en la teoría y práctica evaluativa, en relación con los procesos de aprendizaje categorial desarrollado por el sujeto-alumno en la práctica social transformadora.

Se trata aquí, de reconocer que este paradigma es antagónico al prototipo evaluativo que fundamenta el currículo de educación superior, bajo la corriente empirista-pragmática-conductista, cuyos presupuestos teóricos se asientan en la concepción cuantitativa o instrumentalista u objetiva, que de manera-explicita e implícita justifica los principios de control, predicción, medición, comprobación, adecuación, normatividad, experimentación y fragmentación, legitimadores del objeto

de estudio de la evaluación en el sistema de pensamiento mencionado.

En otra perspectiva, hemos de establecer que el proceso evaluativo, se potencia en el proceso de aprendizaje categorial; de este modo se funda en la aproximación a la verdad del saber en el alumno, saber constituido en la complejidad del conocer-valorar la realidad del objeto de estudio. De allí, se desprende el supuesto de que el dominio inicial de un campo de las ciencias, concede fundamento para el subsiguiente desarrollo de un conjunto de procesos cognitivos-valorativos sumamente complejos en el pensamiento del alumno.

Pensar epistemológicamente la evaluación, como sustantividad fenoménica desde el ontos, no es sólo pretensión científica, es también un desafío articulado a preguntas fundantes, como: ¿Qué es? ¿Para qué? ¿Para quién? En este sentido, se trata de buscar una propuesta que haga propia la tarea de recuperar la fuerza crítica del conocer y enfrentar creativamente el universo discursivo, en el cual la escisión pensamiento/realidad conforma versiones que ocultan el papel de la educación en el proceso de producción de condiciones sociales concretas.

Siendo así, es imperativo descubrir el sistema de códigos conceptuales que revela elementos estructurales para la orientación y la implementación de la praxis didáctica en el ámbito educativo. Nos referimos aquí, -en interpretación distinta- a la esfera de los práctico como acción transformadora del sujeto en el ámbito teórico, de ninguna manera para afirmar que lo práctico se origina en lo teórico, sino que lo práctico llega a ser en lo teórico al igual que éste llega a ser en lo práctico. Entonces, lo que se ha de tener presente es la investigación sobre la naturaleza y la verdad del modelo de evaluación que admitimos de manera consciente o inconsciente, pues la definición paradigmática es substancial a la búsqueda de propiedades y conexiones últimas del objeto de conocimiento de la evaluación.

En el abordaje de la situación que se devela del presente estudio, esta realidad está imbricada en la teoría de la evaluación, de su naturaleza y verdad, de su

discurso emergente de su saber, nexos y relaciones, de su cualidad polisemia y de su devenir científico e histórico.

Este corpus teórico del problema, permite desvelar acerca del logos de una postura que pretende reivindicar el ser y la función de la evaluación en el paradigma teórico-crítico e histórico-educativo, desde el cual es posible preguntar por el origen y la verdad del conocimiento, en relación con la sociedad, con los problemas del ser humano, con la esfera de los valores morales y éticos; postura de reflexión que opone al derecho de lo establecido, el derecho de la subjetividad crítica como manifestación de libertad humana, fuerza opuesta a la inanición del pensamiento que conduce a aceptar y cumplir las normas sin hacer juicios sobre el valor contenido en ellas.

En efecto, para que esa actitud reflexiva sea práctica y consciente, es necesario un proceso de educación, donde se enseñen a los recursos humanos a confrontar su condición de ser sujeto con el hecho instituido, a concebir el conocimiento en su espacio de categorías matrices. Esta fuerza crítica, que es a la vez condición autocrítica, valora todo el proceso unitario de enseñanza-educación, donde la evaluación existe en ese mismo proceso y admite las implicaciones cognitivas, valorativas y sociales de aquél por lo que la enseñanza, el aprendizaje y la misma evaluación, no tienen lugar de manera independiente y separadas, pues estos procesos se provocan, complejizan, penetran teóricamente y se manifiestan en una praxis que es parte de la practica social transformadora.

La problemática socioeducativa planteada anteriormente, permite formular las siguientes interrogantes: ¿Cómo concibe el docente la evaluación en el contexto universitario, en el cual actúa bajo el enfoque teórico y epistemológico ¿Cómo está caracterizada la concepción de la evaluación que se ha manejado en la actualidad? ¿Será que concibe al individuo de manera integral? ¿Cómo evaluar la enseñanza y el aprendizaje con base en el proceso de pensamiento del docente? ¿Cómo están relacionados los procesos del pensamiento del docente con su praxis evaluativa?

El autor del presente estudio considera que, si la concepción de la evaluación es errónea, quizás también lo sería el proceso de enseñanza y aprendizaje fundamentado en el principio que, de acuerdo como el docente valore las competencias en el educando; de esta manera serán alcanzadas por él mismo, debido a la supuesta transferencia del saber del maestro al aprendiz, de una manera que nadie sabe cómo ocurre, y que también afecta la información que el docente recita en clases y que el estudiante está obligado a repetir en la oportunidad que le sea asignada y, en unas condiciones que usualmente, no son las más apropiadas.

Tales interrogantes surgen como motivación genuina de la indagación, puesto que forma parte del mundo profesional del investigador, como activador cognitivo. Además, es de interés, el tema sobre aproximación teórica y epistemológica de la evaluación en la Educación Universitaria, como línea de investigación en materia curricular, que quizás permita comprender las dimensiones de compromisos del nuevo docente y la realidad cotidiana actual que se vive en el contexto microsocial del aula universitaria.

Desde esta mirada, coincidiendo con las ideas de Sartre (1999), es pertinente destacar que, la evaluación desde todo acto humano tiene tres componentes fundamentales: obrar consciente, voluntariamente y libremente por un fin. En este sentido, el acto educativo también es acto humano porque cumple con estas características, aunque acentuando el componente de la libertad, en tanto, las personas son en última instancia radicalmente libres: “El hombre no es nada de lo que él hace... el hombre es la libertad. De tal argumento se desprende que, es posible reconocer que la pregunta sobre el carácter ontológico de la educación desde el seno de la evaluación en tanto sólo el hombre es capaz de educarse.

Ahora bien, entonces la pregunta sobre el ser de la educación puede ser entendida como la pregunta que se hace el existente sobre la manera en que se conoce, conoce su entorno y se da cuenta que su existir es concreto real y autentico.

En este sentido, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay (Upel-Maracay) como Institución que forma parte del sistema educativo venezolano y específicamente del nivel de educación universitaria, que no escapa del análisis precedente. Esta institución rectora de formación docente, también ha de responder a los cambios que exigen los tiempos actuales. Al respecto, Bermúdez (1999), citado en Figueroa (2005) señala que la universidad venezolana está en trance, una crisis que se refleja, sobre todo en lo académico e intelectual, lo cual es reflejado en las acciones, opiniones y pensamientos de los docentes sin un compromiso real para las transformaciones sociales. Es así, como el presente estudio permitió construir un episteme didáctico desde la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Focalizando el problema de investigación, cabe destacar que la Upel-Maracay, debe responder a los propósitos fijados en la Ley Orgánica de Educación (1980 y 2009), la Ley de Universidades (1970), y también los determinados en el Reglamento de la Upel (1997), el cual establece específicamente en el artículo 3, que el personal académico que lo integra tiene como misión: “crear, asimilar y difundir el saber en apertura a todas las corrientes del pensamiento universal”… (pág. 23). Formar un magisterio apto para el cabal ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión e (p.p. 1-2) en sintonía con la Universidad de Carabobo, específicamente la Facultad de Ciencias de la Educación, cuyo cometido como Institución Nacional Autónoma es promover la formación de profesionales de la docencia altamente calificados, mediante la producción y facilitación de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos basados en principios éticos y morales.

De lo cual, se deduce que, ambas universidades tiene una misión especial en la sociedad, como lo es la formación de los futuros docentes, a través del desarrollo en el ámbito pedagógico con la competitividad a la vanguardia de esta sociedad que está emergiendo, en la que se espera y aspira un hombre capaz de responder a los cambios que establece la globalización a escala planetaria.

A estas alturas del tercer milenio, parece estar claro que la humanidad ha entrado en una etapa novedosa de desarrollo. Los escenarios de la nueva ciencia, los avances tecnológicos y financieros se encuentran en una situación de tal dinamismo, que pareciera de momento que se desmoronan y continúan en su lucha a veces en contra, otras a favor de la competitividad y del proceso de globalización. Cobrando de esta manera vital importancia el proceso educativo como pilar fundamental para la nueva construcción social. Todo esto, demanda en el docente, conocer apropiadamente los nuevos descubrimientos que se han incorporado desde la neurociencia hasta investigaciones, tendentes a mejorar la tecnología educativa en pro de la calidad de vida de los ciudadanos.

Bajo otra perspectiva, se acota que, las concepciones epistemológicas de los profesores que se desempeñan en universidades responsables de la formación de los docentes, para los diversos niveles educativos, en especial, el ámbito universitario representan actualmente, una de las áreas de investigación de reconocida importancia a escala mundial, pues se ha demostrado que lo que el profesor hace cuando enseña se relaciona con lo que piensa; es decir, su praxis, y que de una u otra forma, manifiesta concepciones que se corresponden con alguna teoría implícita o explícita referida a aspectos del currículo.

A fin de precisar tales circunstancias, es necesario realizar diagnósticos asociados con lo que el docente piensa acerca de su praxis evaluativa. Ahora bien, en Venezuela, el Instituto Pedagógico de Caracas ha tenido una amplia trayectoria de docentes, requeridos para atender la demanda nacional. En esta institución, así como en las otras que conforman la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y, en consonancia con sus políticas de docencia (Upel, 2003), se revisan y ponen en práctica, con cierta frecuencia, nuevos diseños curriculares.

No obstante, la adopción de éstos no se realiza en concordancia con la ejecución de una política de mejoramiento de las competencias profesionales de los docentes formadores de docentes, quienes tienen la responsabilidad de

operacionalizar el currículo oficial, prescrito por la Upel. Además, tales diseños curriculares no han sido adoptados como resultado de investigaciones sobre el particular dentro del contexto de la universidad.

Indudablemente, el interés por la evaluación está vinculado a la calidad y esto a los proyectos de cambio o reforma educativa. Se cambió para mejorar, de otra forma no se justifica socialmente; de hecho, la búsqueda de la calidad está en el discurso de todo, por lo que a simple vista parecería no plantear problemas ideológicos, ni políticos.

Ante la situación planteada, la evaluación, al igual que todo el proceso escolar, debería experimentar grandes cambios en la manera de concebir y administrar el currículo y, por tanto, generar importantes controversias políticas y pedagógicas. No obstante, no ha sido así, pues en los últimos años, la sociedad ha venido evolucionando de manera acelerada; hoy en día estamos en pleno siglo XXI, y nuestro sistema educativo está colapsado. A pesar de la convicción de que la educación es el elemento clave para enfrentar los nuevos retos y lograr una mejor producción y distribución de los bienes y servicios que la sociedad genera, así como también, contribuir a canalizar conflictos internos, tales como: la pobreza, la ausencia de valores, la falta de cultura individual, entre otros.

Por otra parte, una de las líneas de investigación que más se ha desarrollado en torno al conocimiento profesional, es sin duda la del “pensamiento del profesor”, hasta el punto de que se habla incluso del “Paradigma del Pensamiento del profesor, cuyo interés fundamental es conocer las teorías implícitas y tendencias que ocurren en la mente del docente, durante su práctica evaluativa.

En efecto, el pensamiento, tal como lo han expresado algunos psicólogos, filósofos, médicos, investigadores y expertos de diversos ramos del saber, es un proceso característico de la especie humana, a partir del cual se generan nuevos aprendizajes y se construye conocimiento común ordinario y científico. En este plano,

es preciso señalar, que la noción de conocimiento se convierte en un elemento común, tanto para la educación, la psicología y la epistemología, aludiendo a su vez áreas de estudio que busquen describir y explicar su naturaleza.

En otro marco de ideas, según el Currículo Nacional Bolivariano (2007), la evaluación de los aprendizajes responde al principio de continuidad entre los subsistemas educativos; de allí, que se plantee la utilización de la evaluación cualitativa y cuantitativa. La evaluación, bajo el paradigma cualitativo está basada en la descripción o registros de logros, avances y alcances de los discentes en el desarrollo de los procesos en cada una de las modalidades que integran el Sistema Bolivariano y a su vez, su objetivo es la de comprender y valorar los resultados de la acción educativa.

En cuanto a la evaluación, desde el paradigma cuantitativo, se destaca que está orientada por el uso de registros con escala de calificación numérica, de los logros, avances y alcances de los alumnos en el desarrollo de los procesos en cada una de las áreas de aprendizaje que conforma el sistema educativo; es por ello que, en la presente investigación se hace referencia al proceso de enseñanza y aprendizaje, pues no todo lo que el docente administra a nivel cognitivo, los estudiantes lo aprenden o asimilan, debido a que el acto didáctico está supeditado a los ritmos, intereses, experiencias y actitudes que presentan los educandos, considerados como el eje principal o núcleo del sistema educativo a la luz de la evaluación; de allí reside el aporte a nivel doctoral del abordaje tesible presentado por parte del investigador como formador del talento humano.

Sobre la base de lo anteriormente citado, y desde un enfoque crítico, la evaluación de los aprendizajes debe ser considerada como un proceso centrado en la formación del ser social; ésta en su esencia no debe concebirse sólo en términos de medición (calificación), ya que de esta manera se estaría excluyendo a los estudiantes, prevaleciendo el registro basado en cualidades, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, intereses y anhelos.

A partir de esta postura se puede inferir que, evaluar es participar en la construcción de un tipo de conocimiento axiológico a través de la interpretación de la información, estableciendo visiones no simplificadas de la realidad y facilitando la generación de una verdadera cultura evaluativa, producto de equilibrar las concepciones epistemológicas del docente, construir dicha cultura implica incorporar a la evaluación como una práctica cotidiana que realizan todos y afecta a la institución en su conjunto, ya no para sancionar y controlar, sino para mejorar y potenciar el desarrollo de sus miembros. De esta manera, la evaluación ya no puede reducirse a una práctica que realizan unos con autoridad o poder sobre otros.

Sin embargo, cualquiera de los enfoques y/o concepciones que se sigan dentro de la evaluación, generan en todos una misma interrogante ¿Cuáles son los elementos fundamentales para lograr una educación de calidad?; para poder responder esta pregunta, se debe verificar qué se entiende por calidad educativa, si bien se opta por creer que es aquella que permita reproducir la mayor cantidad de conocimiento científico o técnico, asimismo que brinde parámetros ordenados y objetivos para medir el proceso educativo, evidentemente nos inclinaremos por una visión positivista y todo aquello que rompa con este esquema no será considerado útil.

Si por el contrario, se observa la calidad educativa en función del desarrollo de potencialidades de cada individuo, donde se valoran las estrategias y la construcción del aprendizaje, todo lo desarrollado, en torno a métodos de evaluación continuos, entonces aquello que se salga de estos criterios o proponga la predominancia de un conocimiento sobre otro carecerá de interés.

Así pues, en función del paradigma que se adopte, se podrá establecer con claridad, qué educación se quiere lograr y, si de veras, ésta será de calidad, a juicio del autor del presente estudio, dados los cambios en la concepción del mundo, en términos de las teorías implícitas y explicitas desarrolladas por el docente, donde el conocimiento cambia continuamente producto de los avances tecnológicos, no es el saber científico, el fin último de la educación, sino más bien el desarrollo de un

pensamiento crítico, capaz de implementar distintas visiones sobre un objeto de estudio.

Con base en las ideas precedentes, se infiere que a pesar de que el objeto de estudio del presente abordaje doctoral, esté imbricado desde la dimensión en la que se aplica el pensamiento de corte positivista racional e instrumental, producto del método científico; el presente hilo discursivo se entreteje desde la mirada de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje bajo dimensiones epistemológicas, ontológicas y axiológicas, ya que a partir de ellas se obtienen nuevos conocimientos y saberes de gran utilidad y trascendencia desde el contexto universitario actual en aras de legitimar teorías desde lo académico e investigativo ante cualquier comunidad científica a la luz de la fenomenología hermenéutica.

Intencionalidad de la investigación

De acuerdo a lo planteado en el discurso comunicativo, emerge la intención investigativa, la cual consistió en construir una aproximación epistemológica en torno a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador con sede en Maracay estado Aragua, en proyección con el sistema educativo venezolano, tal como se mencionó anteriormente.

Este corpus teórico se evidenció a la luz de la metodología como plataforma estratégica de acción a fin de conceptualizar y articular la didáctica epistémica con la fenomenología, en virtud de que ésta permitió profundizar en la comprensión del ontos evaluativo y, en consecuencia, favoreció el tránsito hacia el ser de la docencia universitaria, a partir de los siguientes ejes teleológicos:

- ✓ Explorar los factores predominantes en la praxis evaluativa del docente a nivel de la educación universitaria en términos de sus concepciones epistemológicas.

- ✓ Develar los procesos de pensamiento predominantes en el docente de la Upel-Maracay desde las teorías y enfoques del aprendizaje, que utilizan como referencia en su praxis pedagógica.
- ✓ Examinar las concepciones del docente adscrito a la Upel-Maracay en su praxis evaluativa desde las dimensiones ontológicas, axiológicas, metodológicas y epistemológicas.
- ✓ Construir los principios básicos de una nueva didáctica del siglo XXI para instituciones de formación docente, a partir de la interpretación epistemológica de la evaluación desde un constructo filosófico-científico.

Justificación

La necesidad de una actualización de los profesionales de la enseñanza en un mundo que cambia al ritmo acelerado, es universalmente aceptada y de manera especial, ante un nuevo diseño educativo. El docente de hoy debe enfrentarse a múltiples problemas, tanto en lo relacionado con el aprendizaje de los estudiantes, como en lo asociado con las demandas educativas de la sociedad.

Es por ello que, el autor del presente estudio, considera relevante centrar su interés por la investigación de problemas educativos, específicamente, por parte de los docentes adscritos a la Upel-Maracay, que tengan como eje principal lo que piensan acerca de algunos constructos pedagógicos y aspectos vinculados con su praxis evaluativa, así como también sus teorías implícitas y explicitas, y la formación que poseen. Por consiguiente, esta investigación, se justifica, dado que la praxis del docente cuando enseña, y sus concepciones epistemológicas, así como su pensamiento, están estrechamente relacionados.

La situación planteada justifica la necesidad de diagnosticar qué piensan los docentes de la supracitada casa de formación pedagógica en proyección de la docencia universitaria, acerca de los constructos relacionados con la didáctica y con su praxis evaluativa, a fin de explicitar cuáles son las concepciones epistemológicas subyacentes

y enfoques educativos implícitos, dentro del contexto microsocial del aula.

En efecto, el aporte relevante derivado de la presente investigación, sirve de fundamento para promover en términos de profundizar los esfuerzos hacia el desarrollo profesional del docente, en materia de evaluación desde la construcción de un nuevo episteme didáctico en el contexto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay en proyección a la docencia universitaria del presente milenio a escala mundial, dado que su participación en la formación de nuevas generaciones de profesores, demanda de ellos competencias pedagógicas acordes con el ámbito social, cultural, pedagógico y axiológico. Aunado a ello, se justifica, el presente estudio por estar inserto en la línea de investigación: Educación y Currículo.

De allí la relevancia de proyectar en profundidad desde futuras investigaciones los aspectos fundamentales de la evaluación en el orden didáctico en el contexto universitario actual como realidad fenoménica.

De lo citado anteriormente, se infiere que, la tarea del docente le exige valorar y emitir juicios en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre los más diversos aspectos que integran tales procesos formativos; lo cual le permitiría reflexionar no sólo a nivel del aprendizaje de los estudiantes y emitir juicios sobre el mismo, sino también desarrollar actitudes y valores fundamentales que apunten hacia el respeto y la aceptación de sí mismo y de los demás, como personas dignas, libres y autónomas.

EPISODIO II

TEORÍAS FUNDANTES

Tejiendo la Red Discursiva: Entrelazando Argumentos

En este apartado, se presenta de manera reflexiva e interpretativa las teorías relevantes que guardan relación con la realidad fenoménica estudiada, así como también el abordaje referencial, que sirvió de sustento a la presente investigación, aludiendo aquellos elementos imbricados con los procesos de pensamiento del docente y su praxis evaluativa en términos de construir una aproximación teórica y epistemológica al problema de la evaluación en el contexto universitario actual. Al respecto, cabe acotar que la manera de pensar y de actuar de cualquier ser humano, no es un hecho generalizable, por el contrario, es su forma particular de vivir, de existir y, en fin, de conocer.

Necesidad de contextualizarse frente al conocimiento

Desde una coherencia epistemológica y como grandes visiones encontradas, el positivismo y la hermenéutica, el racionalismo y la epistemología genética, representan polos epistemológicos opuestos desde los que se contemplan y se leen los fenómenos sociales. Desde ellos surgen formas distintas de comprenderlos y de explicarlos. Consecuentemente, representan modos distintos de actuar ante ellos y con ellos cuando concretamos las ideas que representan en concepciones curriculares. Así, toda evaluación que el profesor hace del rendimiento académico en alguna materia curricular concreta, en cualquier contenido escolar, refleja la concepción que del conocimiento y del mismo rendimiento tiene quien evalúa, más que el valor que tal contenido posee en sí. (Nova, 1988).

En torno a este debate, al formular la pregunta o plantear el problema, el profesor ya ha elegido, al mismo tiempo, una forma de dilucidarlo. Esto conlleva

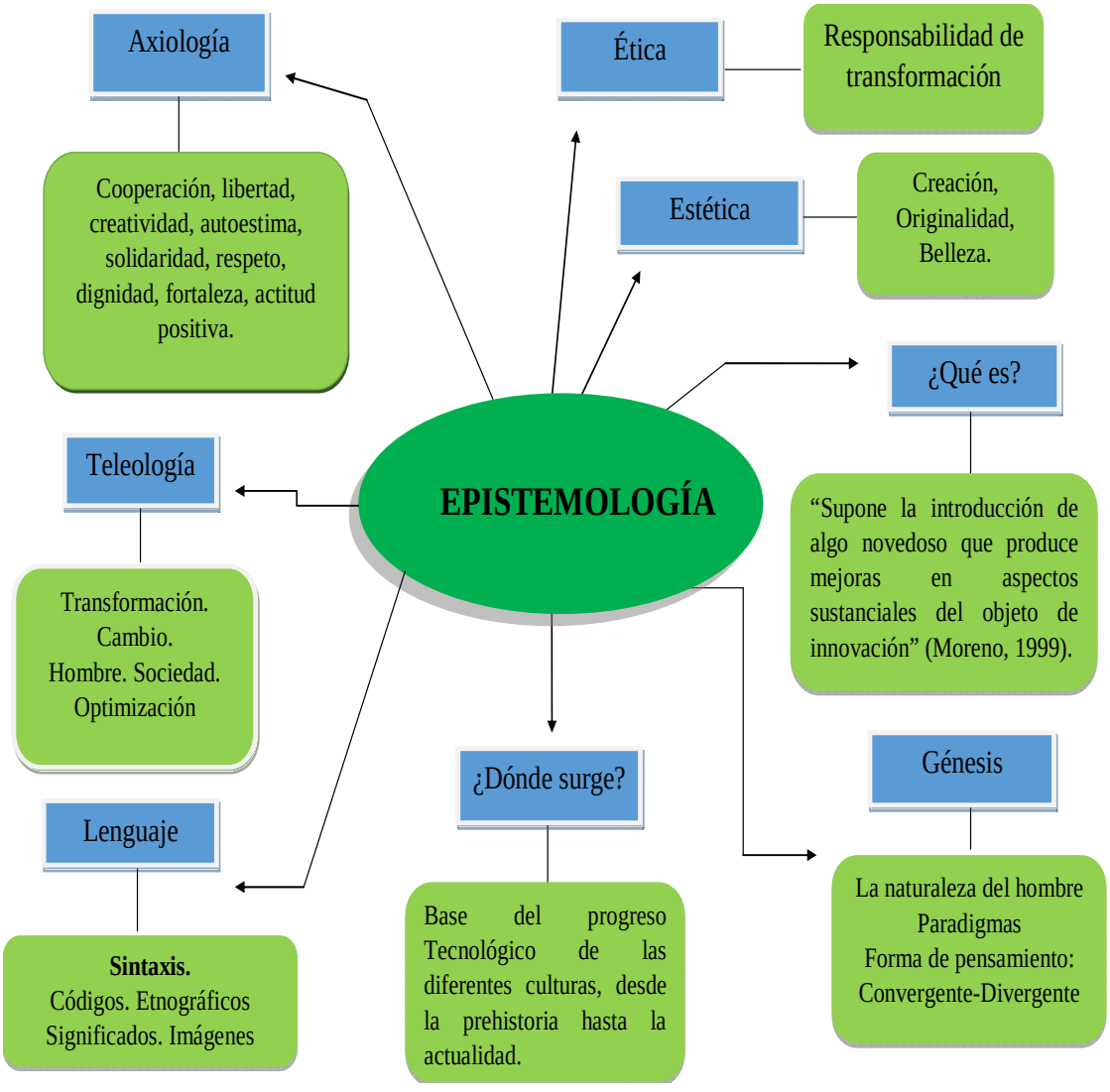
una manera de ver e interpretar el conocimiento. Sucede, no obstante que estos pasos suelen darse de un modo tan automatizado que muchos profesores no reparan en este trasfondo epistemológico que implicaría el compromiso de actuar razonablemente de un modo determinado y coherente.

De allí reside la razón por la cual muchas prácticas obedecen más a la inercia de la costumbre que a un quehacer reflexivo, amparada en el estudio de los problemas filosóficos y de las raíces históricas de las cuestiones científicas, que facilita una correcta comprensión, ahondamiento, ordenación y evaluación de los conocimientos específicos acerca del mundo y proporciona estímulos para que estudiantes de ciencias y científicos encaren su tarea con mayor profundidad, responsabilidad, eficacia y gratificación intelectual. (Bunge, 1980).

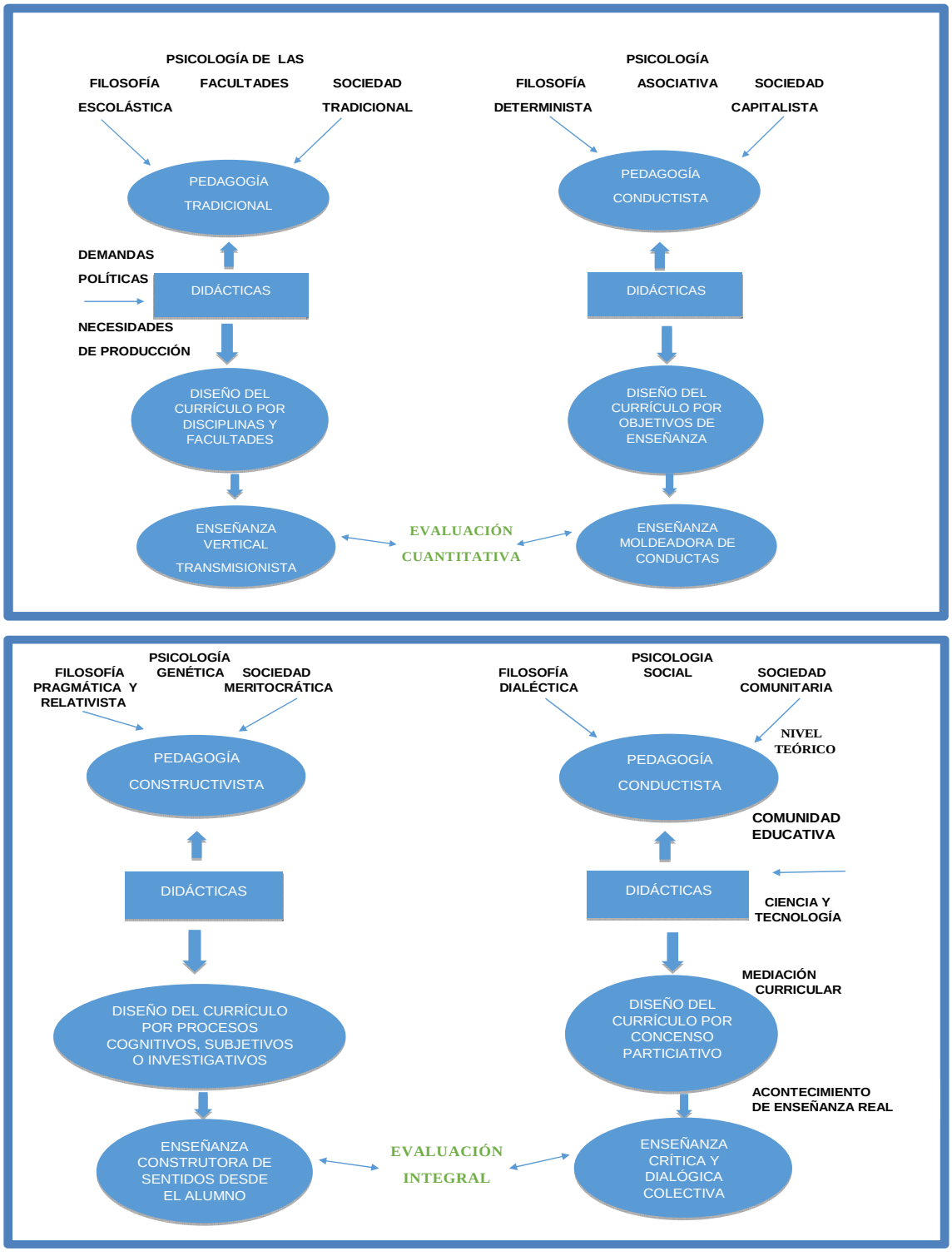
Bajo esta perspectiva, se deduce que la epistemología le confiere ventajas al docente de Ciencias Naturales y al resto de las disciplinas del saber, así como también al investigador educativo en términos de ampliar su espectro que permita la comprensión de su objeto de estudio. Para ilustrar tal situación, de una manera más efectiva (Ver ideograma 1), el autor del presente documento doctoral, presenta a continuación las disciplinas de la epistemología en interacción con elementos asociados a esta disciplina como parte de la filosofía que estudia los principios, fundamentos, extensión y métodos del conocimiento humano, que representa una piedra angular desde el discurso amparado en la evaluación como episteme didáctico, la cual le aporta un incalculable sentido y significados con base en la teleología de la investigación.

A la postre, la humanidad se ha trazado un camino para buscar, entender y conocer todo lo que ocurre en su alrededor y ha creado para tal fin la ciencia con base en la experiencia de las cosas que están a su alcance; no obstante, se ha basado en la racionalidad para crear nuevas estructuras de pensamiento bien desarrollados desde su óptica de ver el mundo al cual pertenece. Se puede percibir a través de los años

como el hombre ha logrado organizar la información que capta de sus sentidos basados en sus experiencias propias y ajenas para dar forma a sus pensamientos y acercarse a la meta que algún se trazó, en busca del conocimiento y comprensión del mundo del que forma parte importante. De esta manera surge la epistemología como herramienta capaz de ayudar a construir y estructurar el conocimiento que se tiene acerca de los objetos del mundo que los contiene.



Ideograma 1. **Disciplinas de la Epistemología**
Fuente: Afcha (2009).



Ideograma 2. **Modelos Pedagógicos y Currículos**
Fuente: Flórez.

En relación con el estudio de la epistemología, cabe acotar que, ésta permite distinguir los juicios de tipo científico de los juicios de opinión característicos de las construcciones metafísicas y religiosas, así como de las valoraciones éticas.

Conocimiento, inteligencia y aprendizaje: los límites de la evaluación

No todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido ni tiene el mismo valor. Afortunadamente los alumnos aprenden mucho más de lo que el profesor suele evaluar. No está tan claro, por contra, que lo que el profesor evalúa sea realmente lo más valioso, aunque en las prácticas habituales lo más valioso suele identificarse con aquello que más puntúa.

Conocimiento, educación y currículum son referentes de evaluación inevitables. Entre ellos se establecen relaciones directas en los procesos educativos. Aclarar la relación que se establece entre cada uno de ellos y la evaluación reviste una importancia que va más allá del simple ejercicio metodológico. Nos permitirá actuar y decidir coherentemente.

Parece razonable defender que las finalidades que persigue la educación, así como el valor del conocimiento y del curriculum, como concreción académica de aquél, deben orientar y guiar a la evaluación.

Cuando se cambian los papeles y es la evaluación, en cualquiera de sus fórmulas de control meritocrático, a que condiciona y orienta al conocimiento y al currículum, todo el proceso de formación se pervierte, reduciendo estos papeles a límites de estricta significación académica. La educación se convierte entonces en una carrera por la consecución de títulos. El conocimiento dejará de ser un valor en sí mismo, y los contenidos perderán su significación cultural y su facultad formativa. El currículum será el artefacto que canalice los intereses hacia el éxito inmediato. Todos estos referentes esenciales se verán convertidos en meros instrumentos de contingencia (satisfacen las expectativas de la inmediatez del aula) al servicio de una

forma de entender la evaluación que condiciona toda su potencialidad formativa al éxito de los exámenes. Es entonces cuando lo más valorado se confunde con lo más valioso.

También parece claro que una enseñanza orientada al examen, un aprendizaje condicionado por la presión de los exámenes, distorsiona el currículum porque da o desplaza el interés hacia los factores de medición, otorgándoles un poder de control -sobre todo del currículum, y de toda su implementación-, que no les corresponde. Igualmente podemos decir que sobrestimar la evaluación en cuanto rendimiento distorsiona el conocimiento.

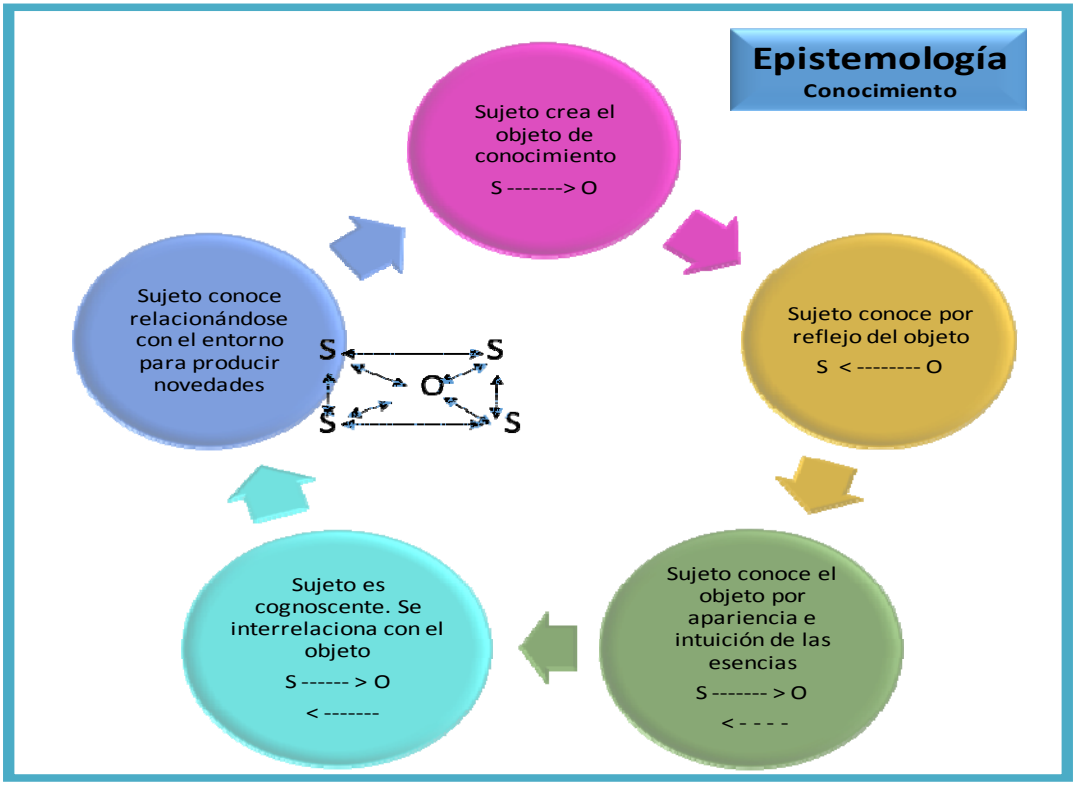
Diferencia y divide artificialmente en partes insignificantes la información que se considera más importante para la puntuación, y termina confundiendo lo que merece la pena aprender con lo que se sospecha que va a ser objeto de evaluación: vale sólo aquello que "entra en el examen", aquello que "va para el examen". Lo que no es objeto de examen, carece de valor y, por tanto de interés. Si acaso, valdrá en otro momento, en otras circunstancias, pero en el contexto de aula, sólo merece la pena dedicar tiempo y esfuerzo a aquello que se percibe como objeto de control. El interés por aprender es otra cuestión. El valor intrínseco de los contenidos de aprendizaje queda al margen.

Tales argumentos pueden interpretarse de acuerdo a la posición del autor del presente hilo discursivo a la luz de lo epistemológico como asignarle un valor a una categoría de aprendizaje en términos de establecer un determinado juicio. Desde luego que la formación de tal juicio no representa una acción independiente; ya que para valorar un contenido, competencia u objetivo instruccional, es indispensable contar con la información necesaria que permita al docente la toma de decisiones.

La Epistemología de la investigación

La epistemología está enmarcada en el estudio de los problemas filosóficos y de las raíces históricas de las cuestiones científicas, lo cual facilita una correcta

comprensión, ahondamiento, firmeza, ordenación y evaluación de los conocimientos específicos acerca del mundo y proporciona estímulo para que estudiantes de ciencias, científicos y docentes encaren su tarea con mayor profundidad, responsabilidad, eficacia y gratificación intelectual (Bunge, 1980).



Ideograma 3. **Áreas del currículo desde la epistemología.**
Fuente: Figueroa (2005) (Tomado de material mimeografiado de Sabino, 1992)

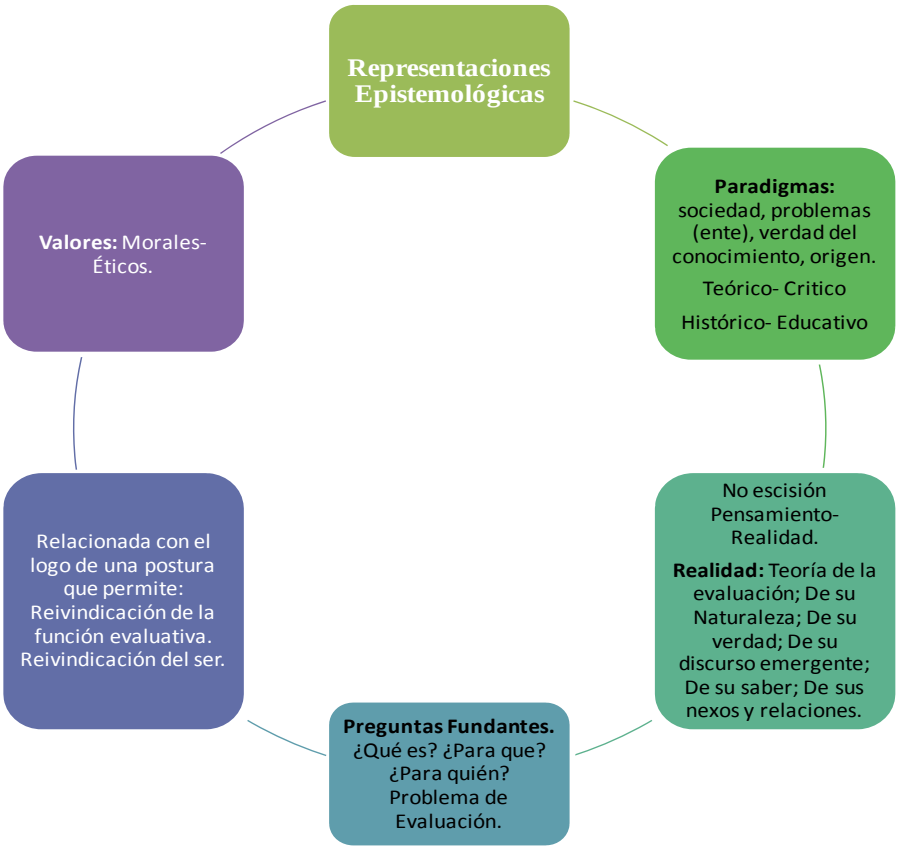
En efecto, si se asume que la concepción epistemológica del profesor constituye el sistema conceptual, desde el cual él juzga y toma decisiones acerca de cómo se origina y organiza el conocimiento, es oportuno indicar que tal concepción varía según la noción de realidad de la cual se parta.

Según Berger y Luckmann, (1967), una noción de realidad que ha predominado por mucho tiempo se caracteriza por considerarla objetiva, externa al sujeto cognoscente e independiente de él, lo que implica una "visión única y absoluta del mundo" (p. 121). Tal noción dominante, se debe a que quienes han ostentado el

poder del conocimiento y de la investigación, de la política educativa y otras han defendido y promocionado esa visión del mundo en la sociedad a través de los diversos ámbitos del quehacer humano, entre ellos el educativo. Es el estudio de los problemas filosóficos y de las raíces históricas de las cuestiones científicas, facilita una correcta comprensión, ahondamiento, ordenación y evaluación de los conocimientos específicos acerca del mundo y proporciona estímulos para que estudiantes de ciencias y científicos encaren su tarea con mayor profundidad, responsabilidad, eficacia y gratificación intelectual (Bunge, 1980). Por lo que su estudio, confiere ventajas al docente de Ciencias Naturales y al Investigador educativo ampliando la comprensión de su objeto de estudio .

En este orden de argumentación y basado en la intencionalidad del presente documento doctoral, se infiere que, en nuestro país se polemiza considerablemente sobre la educación, y no es para menos, pues es aceptada por todos, desde los especialistas del tema, que los problemas que le atañen a nuestra educación son muy graves y complejos.

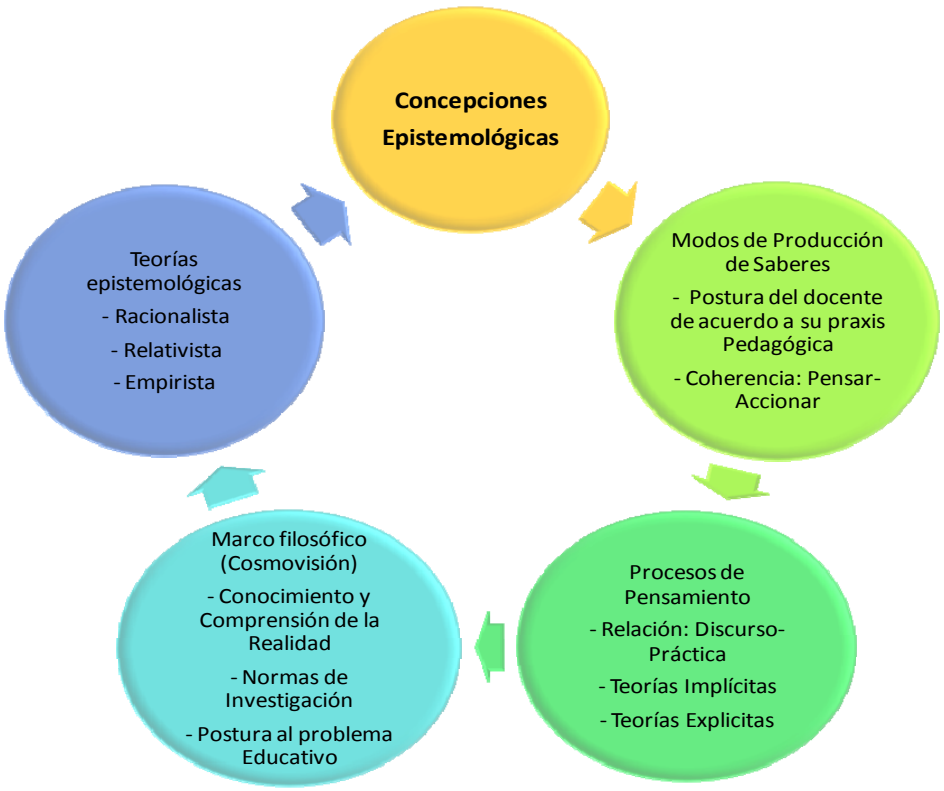
Más allá de la responsabilidad que tiene el Estado en este problema, lo que se pretende vislumbrar en el siguiente presente abordaje tesible es observar y analizar el cuestionado aspecto desde el enfoque epistemológico de la educación y la significativa implicancia que tiene ésta en la evaluación que se lleva a cabo, pues si los docentes reflexionáramos en torno a nuestra práctica pedagógica desde un nuevo episteme didáctico en términos de actitudes, habilidades, experiencias y saberes en sintonía con los ritmos, necesidades y contextos del estudiante, el proceso de enseñanza y aprendizajes tendrían un matiz diferente en pro de elevar la calidad de vida con base en principios y valores sociales que permitan reivindicar al ser, tal situación se puede apreciar en el diagrama adjunto que se presenta a continuación



Ideograma 4. **Representaciones epistemológicas del docente universitario en su rol como evaluador del proceso de enseñanza y aprendizaje.**
Fuente: Quintana (2006).

Concepciones de la evaluación de los docentes y su articulación con las concepciones epistemológicas y de aprendizaje

Numerosas investigaciones entre las que encontramos las de Koulaidis y Ogborn (1989) y López, et al (2004), parten de la premisa de que los compromisos epistemológicos de los profesores inciden en su práctica docente. Las investigaciones realizadas sobre el tema, presentan ciertos aspectos problemáticos con relación a: los enfoques y categorías utilizados, la caracterización de la muestra y la vinculación de las concepciones epistemológicas de aprendizaje y evaluación. Tales aspectos se ilustran en el gráfico que se presenta a continuación:



Ideograma 5. **Concepciones epistemológicas del docente universitario en torno a su discurso y practica evaluativa.**
Fuente: Quintana (2016).

En materia de las concepciones de evaluación de los docentes y su sinergia con las epistemológicas y de aprendizaje, los autores citados anteriormente, destacan la articulación que se presenta entre las creencias, enfoques, visiones y tendencias que tienen los docentes en términos del aprendizaje y evaluación.

Ahora bien, el autor del presente estudio considera que para identificar las concepciones mencionadas anteriormente, es necesario apoyarse en un marco teórico de referencia construido previamente como resultado del análisis de la historia de la filosofía de la ciencia, de la cognición y de las teorías de aprendizaje, en el marco del seminario "Fundamentos Epistemológicos y Psicológicos de la Educación en Ciencias UPN-UNAM", dicha investigación se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional de México.

Por consiguiente, en el devenir histórico, son diversas las posiciones acerca del conocimiento; aquí sólo se refieren las que han sido mayormente consideradas en las investigaciones consultadas sobre la relación entre el pensar y el hacer de los profesores en el aula, es decir, racionalismo, empirismo y relativismo realista crítico.

A partir de la idea de que es posible conocer la verdad, cabe preguntarse, en concordancia con Verneaux (1981), ¿por qué medio se conoce la verdad? Así como, ¿qué es lo que se puede conocer? La primera pregunta fue respondida por los filósofos empiristas, diciendo que la experiencia es la única fuente del conocimiento, mientras que para los racionalistas; la fuente es la razón; en relación con la segunda pregunta, para los idealistas, "el espíritu sólo puede conocer sus propias ideas", mientras que para los realistas se puede "conocer lo real, lo que existe en sí fuera de nuestro espíritu" (p.30).

La producción del conocimiento puede explicarse desde diversas teorías epistemológicas. Así por ejemplo, según los autores precitados, para los innatistas y racionalistas, el conocimiento se alcanza a partir de las capacidades (o potencialidades) con que nace el individuo. En cambio, desde el empirismo, el conocimiento se logra a partir de la experiencia, la realidad existe objetivamente, fuera del sujeto cognoscente e independientemente de él. Entre esos dos extremos surgió la síntesis, como condición para producir el conocimiento. En relación con esta unión entre razón y experiencia, se concuerda con Verneaux (op cit.), cuando dice que se puede conocer "por experiencia y razón conjuntamente" (pág. 30). Al respecto, Delval (1997), refiere que, se puede buscar la raíz del innatismo y el racionalismo en Platón, mientras que la del empirismo y el realismo tendría que buscarse en Aristóteles.

Por otra parte, Salcedo (1995), plantea la misma postura de diálogo y complementariedad entre diversos paradigmas, al aducir que "la utilización en forma excluyente de un paradigma permite solo una visión parcial del objeto en estudio. Todo esto guarda íntima relación con el presente estudio ya que el docente cuando

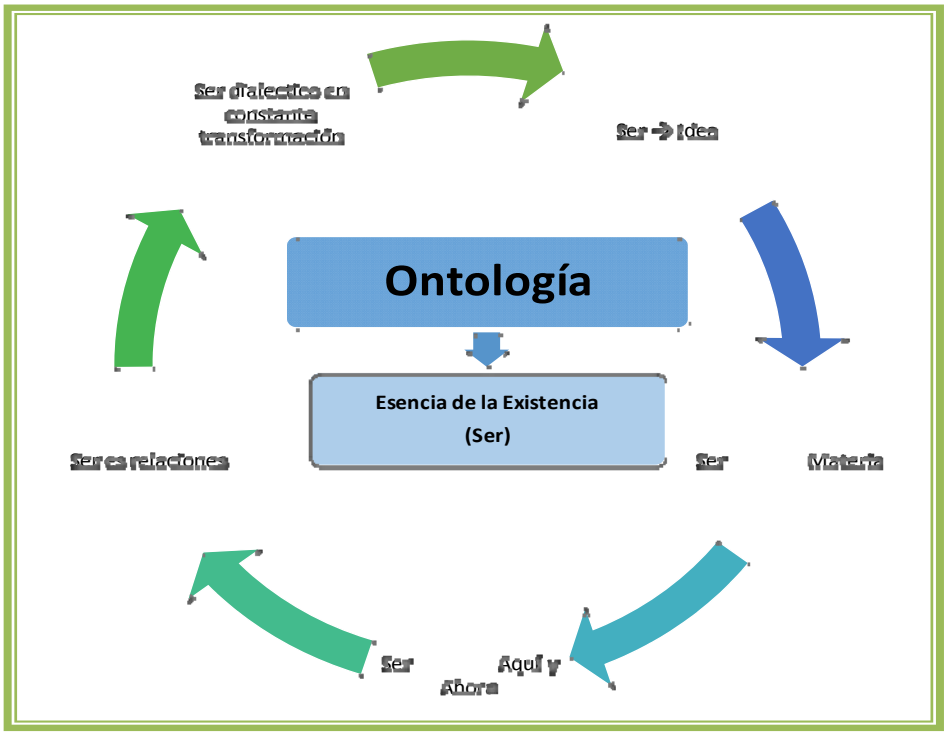
evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje, podría adoptar creencias, tendencias, visiones, enfoques o concepciones, de acuerdo a la formación que haya recibido a nivel académico y pedagógico.

Bajo tal perspectiva, es pertinente propiciar la incorporación en forma complementaria de los siguientes aspectos que permiten consolidar las ideas expresadas anteriormente:

El conocimiento como construcción socio histórica: la pedagogía crítica

Desde concepciones epistemológicas distantes y opuestas respecto del positivismo, de la hermenéutica, de la nueva sociología, de la teoría crítica, de la epistemología genética y del constructivismo (psicológico y social) surgen concepciones del conocimiento como construcción histórica y social dinámica que necesita de contexto para poder ser entendido e interpretado. Aquí el currículum se entiende como construcción histérica y sociocultural. Tales corrientes de pensamiento coinciden en parte con planteamientos de la epistemología genética desarrollada por Piaget (1975), los cuales tienen en común su oposición al positivismo. La visión que ofrecen del conocimiento es práctica y situada. Concreta su modo de comprender y de explicar en la racionalidad práctica y crítica.

Desde este espectro, se reconoce la participación activa de los sujetos en la construcción del mismo. Quien aprende participa activamente en la adquisición y en la expresión del saber, de ahí el carácter dialéctico y temporal del conocimiento desde lo ontológico; y a partir de “la investigación del ser”, determinadas por categorías que permiten develar si los objetos que las contienen pueden ser calificados de “seres”; expresado de otro modo, la ontología estudia la existencia o no existencia de ciertas entidades y la manera en que se relacionan entre sí en caso de existir. En pertinencia a lo expresado, la ideografía que se muestra a continuación, permite apreciar mejor los aspectos precitados.



Ideograma 6. **Áreas del currículo desde la ontología.**
Fuente: Quintana (2016) (Tomado de material de mimeografiado de Sabino, 1992)

Ahora bien, la tarea de la educación que surge de esta visión dinámica del conocimiento es ayudar a quien aprende a desarrollar reflexivamente un conjunto de modos de pensamiento o modos de aprendizaje de contenidos que son considerados valiosos en la sociedad. Más que las respuestas plasmadas en conductas específicas para identificar la realización de aprendizajes concretos desde la perspectiva constructiva del conocimiento (visión que no debe reducirse a una lectura exclusivamente psicológica), en tanto importa descubrir lo que saben quienes aprenden y cómo han adquirido aquellos saberes. La capacidad mental de los sujetos desempeña un papel relevante en esta actividad. La enseñanza no consiste tanto en la transmisión de información sino en incentivar la curiosidad por la exploración de contenidos valiosos de conocimiento.

Para asegurar el aprendizaje reflexivo de contenidos concretos, quienes aprenden necesitan explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender

sus propias ideas y creencias. Simultáneamente aprenden a evaluar. La clave de entendimiento reside en la calidad de las tareas de aprendizaje, mediatizadas por la calidad de las relaciones e interacciones que se dan en el aula, entre alumnos, y entre alumnos y profesor, con unos contenidos de aprendizaje seleccionados por su valor educativo y por su potencialidad formativa.

El quehacer del profesor consiste en despertar en los alumnos la curiosidad por aprender y en ayudarlos a sentir, actuar e interiorizar las normas y criterios para juzgar lo que hace diferente su particular contenido de aprendizaje como un modo propio de crear, organizar y comprender la experiencia de aprendizaje. La preocupación se centra, no en lo que hacen los sujetos que aprenden, sino en cómo han adquirido aquellos conocimientos que les permiten actuar de modos diferentes en contextos nuevos no conocidos.

Desde este debate, se desprende que, el docente en todos los niveles educativos, debe propiciar en sus estudiantes la creatividad, producto de concebir los procesos didácticos, de manera coherente con su praxis pedagógica a fin de transformarlos como un acto de comunicación y liberación, pues en su rol no se limita sólo a enseñar, sino a crear condiciones que le permitan facilitar el aprendizaje, desde una relación heterárquica que consiste en un diálogo permanente con ellos. Así, ambos se transforman en sujetos de un proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de autoridad ya no operan.

Allende de concebir su práctica pedagógica en términos relacionales, conjugando la experiencia vivida; tal situación le permite mantener una formación permanente, puesto que no es posible que pueda enseñar lo que no sabe o es ajeno a su entorno. En efecto, al planificar el currículo se ha de partir de circunstancias espacio-temporales y asumirse como práctica permanente de la institución educativa. En este sentido, conviene reconocer que lograr la integralidad en las propuestas curriculares desde el contexto no es tarea fácil; en particular, cuando no se ha alcanzado en los espacios de aprendizajes, una práctica cooperativa, mediada por la

investigación e innovación en la que el cuerpo docente formule propuestas curriculares que respondan a las necesidades de las comunidades a las que van dirigidas.

Enfoque fenomenológico-hermenéutico

Los inicios de este enfoque se remontan al siglo XVII, por los teólogos protestantes, quienes buscaron la forma de proporcionar a sus seguidores una nueva forma de interpretar la Sagrada Biblia opuesta a la interpretación oficial defendida por la Iglesia Católica. Para esto se apoyaron en la hermenéutica concebida como el arte para interpretar textos sagrados y fijar su auténtico sentido.

La fenomenología y la hermenéutica son, junto con la filosofía analítica, las corrientes filosóficas más actuales del pensamiento contemporáneo. Ambas comparten la condición de haber nacido como opciones metodológicas frente al problema epistémico que, durante el siglo XIX, enfrentó a las ciencias de la naturaleza con las ciencias del espíritu. El éxito de las primeras se sostenía sobre los logros científicos y tecnológicos, conseguidos a través del método experimental. En cambio, las segundas sufrían lo que Grondin (1993) denomina “un complejo de inferioridad metodológica”.

Desde esta mirada, las ciencias humanas o del espíritu no contaban con un método propio que hiciera frente a los innegables éxitos del método experimental, lo cual terminaba por poner en cuestión su propio estatus epistemológico de “auténticas ciencias”. La psicología, la educación, la sociología o las ciencias jurídicas se enfrentaban, entonces, a dos posibilidades de auto comprensión. La primera opción era aceptar y hacer propios los métodos que habían conducido a los afamados logros de las ciencias naturales.

A lo largo del siglo XX, la fuerza de ambas propuestas hizo que la fenomenología y la hermenéutica dejaran de ser simples opciones metodológicas y se convirtieran en vigorosas escuelas de filosofía de posguerra. El problema es que, en

ese proceso, ambas corrientes quedaron enfrentadas, y hoy, en numerosos casos, se presentan como opciones excluyentes que vuelven a poner en cuestión el punto de apoyo que parecían haber conseguido para las ciencias del espíritu. En tal sentido, es cierto que los aportes de Husserl (1952) a la hermenéutica se han producido casi a pesar suyo. Se le considera, en verdad, un "alérgico" a ella en tanto no toleraba su historicismo (como testimonia su debate con Dilthey de 1911).

Sin embargo, su rechazo no parece haber sido tampoco tan radical ni absoluto. Sin duda, le interesaban más los fenómenos mismos que sus interpretaciones, pero ya sugiere Ricoeur, -tal vez el más fenomenólogo de los hermeneutas-, que el famoso lema «el retorno a las cosas mismas», es decir, a lo esencial que se mantiene a través de las interpretaciones, se realiza precisamente en la multiplicidad de interpretaciones, pues es al hilo de ellas que se termina por reconocer aquello esencial a un fenómeno. De manera que la fórmula de *Investigaciones Lógicas* «de las meras palabras…a las cosas mismas» podría releerse también hermenéuticamente. Lo que hay detrás de las palabras no son tanto las cosas, sino las intenciones de sentido que constituyen las cosas, por eso el retorno a ellas consiste en interrogar a la intencionalidad lingüística oculta detrás de lo que se muestra, lo cual ya es una tarea hermenéutica.

Bajo la posibilidad de este acercamiento de los opuestos, enfrentamos como asunto del presente curso una pregunta: ¿En qué medida podemos realizar "una introducción a la hermenéutica desde el suelo de la fenomenología"?

De acuerdo a lo planteado, cabe destacar que, el significado de lo que es el pensamiento varía según el enfoque psicológico con que se mire y se describa. Para la escuela psicológica asociacionista, el pensar consiste en la combinación de pensamientos, siguiendo las leyes de la asociación; para los estructuralistas, el pensar es un proceso perceptivo, suscitado por un estímulo y se relaciona formando un conjunto con procesos anteriores, traídos a la memoria; mientras que para la escuela cognoscitivista-constructivista el pensamiento es un agregado de estructuras mentales

que se van construyendo en la medida que se adquieren en el ser pensante (Martínez y Martínez, 2000).

Para llevar a cabo el presente estudio, se tomó como punto de referencia, el significado del pensamiento, desde la perspectiva cognoscitivista-constructivista, debido a la importancia que se le atribuye al "ser" como pensante; es decir, los pensamientos existen es por la persona que piensa, por eso el sujeto, en este caso el docente, juega un papel importante dentro de sus concepciones de pensamientos, en torno a la evaluación. Todo esto es preponderante a nivel epistemológico, pues el docente quizás evalúe, de acuerdo a sus concepciones o posturas. De tales argumentos, se desprende que los métodos con los cuales han sido estudiados los fenómenos naturales no son adecuados para abordar los hechos sociales e históricos, de allí que trate de fundamentar las ciencias del espíritu.

Desde este debate, es inexorable de que la pedagogía se conciba como deudora de la fenomenología. Esto se debe a que la habilidad descriptiva y hermenéutica de la fenomenología es un factor imprescindible tanto para penetrar en la vida cotidiana como para reflexionar sobre el fenómeno educativo. A la postre, el rigor de la fenomenología, la amplitud de sus aplicaciones y su penetrante tematización del mundo de la vida son razones suficientes para tenerla presente en cualquier programa dirigido a conocer o transformar la realidad humana, incluida obviamente la realidad educativa. Por todo ello, pensamos que el programa de filosofía para niños se enriquecería considerablemente con ella.

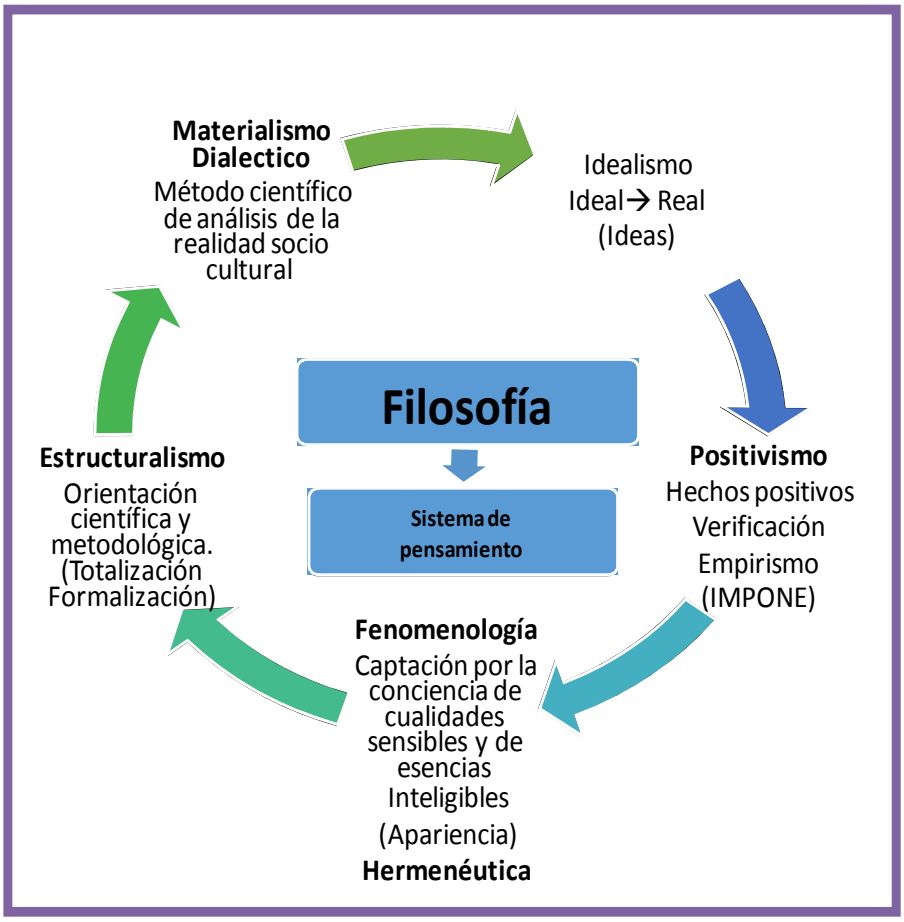
De los supracitados planteamientos, se proyecta que, si la educación a la luz de la evaluación desde un nuevo episteme didáctico en todos los niveles y modalidades ha de ser crítica y reflexiva y, por ende, debe basarse en la filosofía, pero no únicamente desde el pragmatismo, sino también a partir de otras tendencias como la fenomenología; pero no necesariamente amparadas en la fenomenología esencialista de la que refieren los manuales, sino en una fenomenología bien entendida, cuyas posibilidades aún siguen explorándose. Nos referimos a la fenomenología que se

inicia con Husserl, se prolonga con la fenomenología existencial francesa y la filosofía hermenéutica y llega a nuestros días con aplicaciones concretas y cada vez más ricas a diversos problemas demasiado humanos.

En efecto, optamos por ella, porque hace de la existencia, la experiencia vivida y el cuerpo el núcleo de sus planteamientos; este es nuestro suelo (*Boden*), el mundo de la vida (*Lebenswelt*) pre-predicativo en el que estamos inmersos siempre; ese el mundo que Husserl recondujo a la subjetividad, el lugar de la intersubjetividad inmediata, el horizonte originario.

Con base en la doxa asumida por los precitados pensadores, el autor de la presente urdimbre tesible arguye que ha quedado establecido que la evaluación para que pueda avanzar en términos de mejorar la calidad educativa, dependerá de la concepción epistemológica que asuma el docente, tal como se ha señalado en argumentos precedentes, desde el enfoque que se adopte. Con esto, se destaca ese espíritu por parte del sujeto que aprende, ya que contempla las capacidades y posibilidades de desarrollo de la persona en función de su situación particular y considerando su esfuerzo y firme deseo de aprender y formarse. Por su parte, el educador tendrá la responsabilidad de crear un clima propicio de aceptación y confianza, de motivación y solidaridad en los ambientes de aprendizajes, situación que sólo podrá lograr si tiene muy definidos los propósitos, fines y estrategias de enseñanza y aprendizaje aumentando su espectro, que le permita proyectar una visión compleja de tal fenómeno.

En torno a este nivel pericial, la evaluación de los aprendizajes tendrá un enfoque multifactorial, constituyéndose en una práctica indispensable, concebida como un proceso continuo y de carácter formativo. Con tal enfoque, se pretende dejar atrás la idea de que una educación sólo puede ser valiosa en función de sus productos, y no por sus procesos, con base en los criterios que se emplean para la evaluación, lo cual se puede vislumbrar de manera reflexiva, en la figura que se muestra a continuación:



Ideograma 7. Áreas del currículo desde el pensamiento filosófico.
Fuente: Quintana (2016) (Tomado de material de mimeografiado de Sabino, 1992)

Enseñar a pensar desde la fenomenología.

No cabe duda de que la pedagogía es deudora de la fenomenología. Esto se debe a que la habilidad descriptiva y hermenéutica de la fenomenología es un factor imprescindible, tanto para penetrar en la vida cotidiana como para reflexionar sobre el fenómeno educativo. El rigor de la fenomenología, la amplitud de sus aplicaciones y su penetrante tematización del mundo de la vida son razones suficientes para tenerla presente en cualquier programa dirigido a conocer o transformar la realidad humana, incorporada desde la realidad educativa. Por todo ello, pensamos que el programa de filosofía para niños, se enriquecería considerablemente con ella (López, 2013).

Desde este debate se acota que, si la educación ha de ser crítica y reflexiva, debe basarse en la filosofía, pero no únicamente en el pragmatismo, sino también en otras tendencias como la fenomenología, pero no en la fenomenología esencialista de la que tanto nos cita la literatura, sino en una fenomenología bien entendida, cuyas posibilidades aún siguen explorándose.

Nos referimos a la fenomenología que se inicia con Husserl (ob.cit) se prolonga con la fenomenología existencial francesa y la filosofía hermenéutica y llega a nuestros días con aplicaciones concretas y cada vez más ricas a diversos problemas demasiado humanos. Optamos por ella porque hace de la existencia, la experiencia vivida y el cuerpo el núcleo de sus planteamientos; este es nuestro suelo (*Boden*), el mundo de la vida (*Lebenswelt*) pre-predicativo en el que estamos inmersos siempre; ese mundo que Husserl recondujo a la subjetividad, el lugar de la intersubjetividad inmediata, el horizonte originario.

Desde los argumentos de López (ob. cit), se desprende que la fenomenología describe las vivencias y aclara el sentido que nos envuelve en nuestra vida cotidiana, el significado del ser humano. En suma, la experiencia que somos. De hecho, la fenomenología ha sido especialmente sensible a la problemática desatada en torno a la *Lebenswelt*; fenomenólogos de la talla de Husserl o Merleau-Ponty, consideran que la ciencia ignora este mundo y, así, olvida sus propios fundamentos. En cambio, la filosofía tiene como tarea interrogar al mundo de la vida sin dar nada por descontado.

Tanto Husserl como Merleau-Ponty, de acuerdo a lo planteado por López, (2013), se sirven de la fenomenología para recuperar la *Lebenswelt*; ambos entienden la filosofía como pregunta planteada a la vida silenciosa que está ahí antes del *Logos*, porque es el ser que precede a todo pensamiento del ser. El objetivo de la fenomenología es describir la íntima relación existente entre ambos; de modo que, si queremos enseñar a ser (no a tener), tenemos que enseñar a pensar y el pensamiento no es nada, si no es crítico de lo dado; no es la reproducción de lo que hay, desde la

simple justificación de las condiciones de existencia actuales, sino que ha de descubrir las insuficiencias de las mismas y superarlas.

No es cierto que la filosofía, como la lechuza de Minerva, llegue demasiado tarde para transformar la realidad; por su parte, la fenomenología nos enseña que cuando filosofamos construimos la realidad intersubjetivamente, confiriéndole sentidos. Incluso, el mundo de la vida previo a toda reflexión necesita ser tematizado para revelarnos toda su riqueza. (López, ob.cit).

Tal reflexión y crítica persiguen la transformación y, para ello, habría que iniciar tempranamente a los niños en las habilidades propias de la filosofía. Tras tantos siglos de enseñanza monológica (reflejo de la vida pública y del dominio del cientificismo), la filosofía continúa dialogando con su historia y con los filósofos, fomentando la escucha del alter ego y aprendiendo incluso a no tener razón, pero el poder ya no dialoga con ella, sino que la reduce cada vez más haciéndola desaparecer de los currícula, permitiendo únicamente sus manifestaciones menos belicosas o integrando sus reductos en el sistema.

Para recuperar tal interés, la fenomenología insiste en la necesidad de practicar el diálogo y enseñar a pensar desde la filosofía. Dialogar no significa absolutizar la opinión de cada uno, porque no todo el mundo tiene opinión ya que ésta también se construye, se justifica y modifica hasta transformarse en pensamiento colectivo. La actitud dialógica no es innata; es un proceso que requiere aprendizaje y práctica. Para no caer en el relativismo en el que todo el mundo tiene razón, el diálogo ha de ser una práctica esencial, no puntual, en el aula, tan esencial como lo es para el ser humano y para la democracia. La tecnificación de la educación no ha afianzado el diálogo y ha excluido de la escuela los valores desviando su transmisión a la familia. A ello se ha unido el triunfo generalizado del decisionismo ético y estético en la sociedad. Esto, unido a la decepción que la vida pública produce en las personas refuerza el aislamiento, la competitividad y el desinterés por los demás.

Tal transformación se sustenta en el diálogo verdadero. Éste es, ante todo, búsqueda de la verdad y de la verdadera forma de vida humana. La verdad no ha de entenderse como posesión de un objeto o como adecuación del sujeto con el objeto, sino como un acontecimiento en el que ambos se implican. Entendida así hermenéuticamente, la verdad acontece en el diálogo y el alumno participa en ella tanto como el enseñante.

En una época como la presente en la que desde niños disponemos de una enorme cantidad de información inconexa que incita al consumo indiscriminado y al culto de lo novedoso, se hace cada vez más necesaria una enseñanza que integre de forma crítica dicha información, que aliente a pensar por uno mismo y que restaure los valores. Para ello hay que establecer condiciones que favorezcan el aprendizaje infantil de habilidades de pensar y amplíen la razonabilidad del niño, del adolescente y, en esencia, del ser humano; y, en el caso que nos ocupa del profesional de la docencia; es decir, desde el razonamiento con los otros y el uso de la razón en provecho del desarrollo humano. Esta es la meta de la fenomenología, la cual entiende la razón como utopía de la humanidad y no como un simple medio para lograr determinados fines.

Por tanto, desde la doxa del autor del presente documento doctoral, se hace imperioso repensar los procesos didácticos de la mano con una evaluación que permita legitimar un episteme, donde el docente elabore nuevas estrategias y métodos de aprendizajes en respeto de las diferencias individuales de los estudiantes, producto de evaluar desde lo relacional sus propios ritmos, necesidades y contextos.

De los argumentos precedentes, es oportuno hacer una breve reflexión, tomada de un pensamiento del gran filósofo Einstein, citado en Foucault (2004) desde la hermenéutica, en tanto partiendo de tal famosa, pero distante fábula pedagógica, referida a la capacidad que tenemos como formadores del currículo escolar, *a juzgar a un pez por su habilidad de "trepar" árboles*, sin tomar en consideración elementos y factores desde la didáctica y evaluación, tales como:

potencialidades, actitudes ritmos de aprendizajes y contextos y, lo más importante, sin ser conscientes como pedagogos de las lesiones irreversibles que les causamos a nuestros estudiantes como seres humanos, cercenándolos y haciéndoles pensar que son incompetentes o inútiles.

Ahora bien, Si nos ponemos a pensar en el modo o estrategia que utilizan la mayoría de los recintos educacionales a la hora de "educar", no quedaremos muy airosos y satisfechos. Si le preguntáramos a un docente qué estrategias aplica a nivel metodológico y de evaluación, en términos de criterios e indicadores, quizá, desconocemos, que éste debe seleccionar tales elementos, en términos de tomar en cuenta cada una de las individualidades presentes en sus estudiantes: estilos de aprendizaje, ritmos, habilidades, tipos de inteligencia…,por decir, lo menos, que posee cada uno de sus alumnos; más del 60%, por no estimar el 80% no sabría qué hacer, debido a las concepciones epistemológicas asumidas a nivel del currículo y de la evaluación, constituyéndose en el entramado primigenio cognitivo-ontológico de la presente urdimbre a nivel doctoral.

A su vez, la realidad educativa que en la actualidad muchos de los educadores poseen dentro de una misma sala de clases o ambientes de aprendizajes, aunque tal escenario, no justifica los fines pedagógicos en que han sido sumidos. De hecho, aún atendiendo una matrícula equivalente a 38 discentes; tomando en cuenta que cada uno de ellos, representa un mundo en particular con las características antes señaladas.

Aunque muchos docentes no poseen el tiempo, o por lo menos, en algunos casos, no lo saben distribuir en términos de las estrategias, y por sobre todo, gozar del apoyo desde la convivencia por parte del establecimiento escolar, a nivel de la gestión educativa, conformada por padres, madres, representantes y entes gubernamentales y ministeriales, consideradas como piedras angulares del proceso curricular, producto de realizar la planificación basada en proyectos pedagógicos e institucionales, los resultados esperados tendrían una matiz favorable en sintonía

con el modelo de país, consustanciado en elevar la calidad educativa desde una formación integral y holística del ser humano.

Desde esta óptica y reflexionando de manera detenida, podemos darnos cuenta del error que se comete a la hora de no tomar en cuenta cada una de las particularidades que posee cada niño (a), adolescente o cualquier ente sujeto de derecho, a la hora de educar, debido al afán por los resultados académicos. Muy distantes de procesos de evaluación en sincretismo con el ser y el hacer.

Con base en esta plataforma epistémica, cabe destacar que, el pretender siempre la "excelencia" esconde un abismo plenado de vicisitudes, presiones y decepciones por parte de los alumnos que siempre están comparándose con el de al lado, sabiendo quizás que podrían ser o haber sido muy eficientes y exitosos en algunos ámbitos o áreas socio-cognitivas, si se hubieran tomado en cuenta sus actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas; pero qué más da, si total al final y al cabo a todos se les evalúa por igual, desde la premisa que todos deben ser sometidos por las mismas estrategias.

En tales estrategias de evaluación, el examen siempre ha constituido el común denominador como mecanismo de poder, debido a que en la mayoría de los casos, ha sido considerado como el único instrumento en su esencia para obtener "aprendizajes" desde el paradigma cartesiano y atomista en todos los niveles y modalidades en casi todos los espacios pedagógicos, y hasta ha llegado a ocupar una dimensión estelar en los "concursos de oposición" que se celebran desde los escenarios universitarios para ingresar como personal de planta, lo cual es un reflejo de la formación recibida por los profesionales de la docencia, distante de interpretación a la luz de la fenomenología.

Tal situación trae como consecuencia, en muchas ocasiones, tantos fracasos escolares, profesionales y vivenciales, matizados con deserciones, estrés y agobio, ajenos a sus proyectos de vida, producto de hacer reflexiones infundadas, tales como:

"*Yo jamás podré ser igual de exitoso, como lo es mi compañero de al lado en matemáticas desde el pensamiento lógico y deductivo amparado en física y química, y otras unidades curriculares; así como también de las áreas de formación pedagógico-metodológica; y nunca podré alcanzar a mi par u homólogo desde ciertos niveles de efectividad, eficacia y eficiencia en arte o ciencias en todas sus dimensiones, ni desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo como algunos han tenido la dicha y la capacidad de lograrlo*".

Esta serie de situaciones, desde lo convivencial, nos debe llevar a la reflexión como docentes investigadores e innovadores de los procesos didácticos en pro de la formación integral del ser humano y, además, nos concita a descubrir o explorar cada una de las aptitudes o talentos que posee cada uno de nuestros estudiantes para dirimir conflictos de carácter emocional, personal y profesional, constituyendo una tarea, compromiso y reto, que para muchos aún está pendiente en aras de estimular, trabajar y pulir ese pequeño tesoro o legado que todos sin exclusión llevan en su interior. Tal reflexión como formadores permite elevar la calidad de vida de la humanidad desde una visión ecológico-planetaria, que nos catapulta o eleva a un episteme didáctico de la evaluación como principio que reivindique la autonomía del ser, a partir de una pedagogía crítica. Para ilustrar mejor este panorama (ver Anexo H).

De allí, la importancia que reviste la fenomenología, más que una disciplina filosófica como una forma de hacer ciencia y una forma de existencia, en materia curricular desde la evaluación, en tanto nos enseña que la conciencia es intencionalidad hacia el mundo y que éste está constituido por aquélla en la medida en que le da sentido. A su vez, Lipman (1991) asegura que los niños aprenden aquello que tiene sentido para ellos. El sentido no se enseña, pero la educación puede propiciar el desarrollo de habilidades que contribuyan a descubrir el significado de los temas generadores compartidos por el alumno; y éste deje de permanecer ajeno a ellos. Desde niños, nos vemos obligados a organizar el mundo de manera que tenga una constancia y un sentido del mundo circundante.

Un diálogo verdadero implica interlocutores verdaderos y, en el aula, los estudiantes, en especial, en la etapa de la infancia, suelen considerarse a lo sumo como interlocutores potenciales. Piaget (1975) ha tenido parte de culpa en esto. Al respecto, Lipman (1991), dese el escenario de la fenomenología corrige el error de Piaget; comienza respetando los pensamientos e interrogaciones infantiles y viendo al niño como un interlocutor válido que se desarrolla preguntando, comprendiendo el mundo y dándole sentido. Por su parte, Merleau-Ponty (2000) que los órdenes superiores no sustituyen o niegan a los inferiores, sino que les confieren una nueva significación. Este fenomenólogo se enfrenta a las visiones evolutivas que clasifican al niño y conciben su máximo desarrollo en la racionalidad discursiva. Como Lipman (ob. cit) y Merleau-Ponty (Ob. cit)) comprende que para desarrollar la capacidad de pensar lo importante son los problemas y no las soluciones.

La filosofía merleau-pontiana de la corporalidad es una filosofía de la intersubjetividad; la vinculación de ambos conceptos es evidente para la fenomenología: ser cuerpo es estar en el mundo con los otros. Para la educación fenomenológicamente entendida, el cuerpo se convierte en una categoría necesaria y mediadora en el proceso de desarrollo; el cuerpo es la existencia y la filosofía es una potencia de interrogarla. Educar desde el cuerpo es, sin embargo, una tarea todavía pendiente. Esto puede deberse a la tendencia reduccionista a separar el pensamiento conceptual de la vida, a establecer definiciones y clausurar así el sentido que fluye sin cesar. Cuando Piaget (Ob. cit) abandona el componente expresivo e intuitivo del lenguaje está ilustrando esta tendencia.

En cambio, Merleau-Ponty (Ob. cit) dialectiza las funciones del ser humano de forma que ninguna de ellas queda subordinada a las otras, sino que todas contribuyen al desarrollo de la inteligencia y a la adquisición del lenguaje. Esta visión relacional del psiquismo es lo que produce el enfrentamiento de Merleau-Ponty con Piaget. Éste piensa en términos de dicotomías; no pretende comprender las concepciones del niño, sino traducirlas al registro del adulto y, más concretamente, del adulto sabio. En tanto, Piaget (Ob. cit) pierde de vista la experiencia real y sólo

considera la racionalización adulta de la misma; su actitud implica una concepción claramente negativa del pensamiento infantil, porque al entenderlo como una especie de traducción artificial del pensamiento adulto, lo presenta como absurdo, lo cual se ampara en el pensamiento adquirido, independientemente de que piense de manera egocéntrica, autista, sincrética e infantil.

Merleau-Ponty (ob. cit) interpreta la definición husserliana del filósofo como "funcionario de la humanidad" como el rol profesional de asumir la existencia humana que es una existencia racional, puesto que también los niños son parte de esa humanidad a la que ambos filósofos aluden, no hay motivo para excluirlos de la filosofía. Si son educados en ella. La confianza de la fenomenología en la razón y la influencia fenomenológica en las teorías pedagógicas contemporáneas explica que la concepción de la educación como reproducción esté siendo matizada por otra que subraya el papel activo de alumnos y educadores, las resistencias educativas y las posibilidades de cambiar las tendencias dominantes en la escuela.

Así mismo, Lipman (ob. cit) está convencido de la contribución de la educación al desarrollo individual y social; ambos pensamientos transcienden la dicotomía clásica entre una ciencia que produce y una escuela que reproduce pasivamente. Este optimismo es fruto del interés universalista y de la creencia en la participación de la racionalidad de todos los seres humanos.

Bajo esta línea de argumentación, se desprende que, junto a esta "hermenéutica de la confianza" en la fuerza liberadora del pensamiento y en las posibilidades de los niños, habría que ejercer una hermenéutica de la sospecha para desenmascarar las diferentes formas que ha tomado la razón a lo largo de la historia y sacar a la luz las determinaciones y distorsiones que nos acosan, tanto en la vida como en la escuela. Para ello, valdría la pena emplear un análisis fenomenológico y descriptivo de la realidad escolar que sacase a la luz las desigualdades existentes, los distintos mundos de la vida reales y posibles presentes en la escuela y abogase por la articulación de los mismos.

En síntesis, la fenomenología concibe la educación, y, en especial, la pedagogía como un proceso íntimo de formación del hombre desde una perspectiva holística. El maestro desde el aula necesita de la hermenéutica de la mano con la fenomenología para evaluar a partir de la valoración del ser, producto de reconocer el sujeto como actor, en interacción con el diálogo, partiendo de su propia experiencia. En efecto, los estudiantes requieren ser ayudados, ser guiados por el profesor.

Por consiguiente la pedagogía desde el método fenomenológico contribuye de modo privilegiado a las realidades de los escolares, en especial, a las vivencias de los actores del proceso formativo, teniendo como parte medular la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje; de este modo las universidades en proyección de los niveles educativos precedentes están llamadas a construir un episteme didáctico dirigido a elevar la calidad de vida de nuestra sociedad.

De tales argumentos, surgen otros enfoques evaluativos considerados por Goncalves (2014) en lo que respecta a las concepciones epistemológicas de los docentes:

Evaluación de los aprendizajes: nuevas miradas hacia la integración.

La evaluación puede ponerse al servicio de la toma de decisiones de naturaleza pedagógica y didáctica, confiriéndole una función pedagógica y didáctica, la cual puede lograrse a través de la evaluación formativa, llevándose a cabo durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las tareas y medios de evaluación son una extensión de este proceso, que enfatiza una caracterización cualitativa y dinámica de los aprendizajes. Esta función pedagógico-didáctica tiene carácter holístico, en el sentido de que hace posible la integración de la unidad enseñanza, aprendizaje y evaluación.

A esta función pedagógica se contrapone una función social de la evaluación, que separa las actividades de la evaluación del proceso de enseñanza y de

aprendizaje. Esta concepción se caracteriza, entre otras razones, por el empleo de la evaluación sumativa; por el énfasis en los resultados cuantitativos y estadísticos, que redunda en la calificación de los estudiantes al final del proceso de enseñanza y de aprendizaje; por el empleo de pruebas escritas de tipo test, diseñadas por el profesor, pero que imitan las pruebas estandarizadas. Esta función social hace que la evaluación esté disociada del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la realidad del proceso educativo que se da en las aulas de nuestras escuelas existen tensiones entre estas dos funciones, la social y la pedagógico-didáctica, pero predomina la función social. De hecho, la evaluación debe estar relacionada con un modelo cognitivo que no excluye la ayuda social que el enfoque sociocultural aporta con respecto a cómo aprende el estudiante.

Caracterización de la evaluación según una concepción pedagógico-didáctica.

Las características necesarias para que la evaluación tenga una función pedagógico-didáctica, según Esquivel (2009), citado en Sanmartí (2010) requiere que:

- Los objetivos o intenciones de aprendizaje estén claramente definidos y deben ser entendidos de igual forma por el profesor y sus estudiantes. Estas intenciones deben ser objeto de discusión en la sala de clase y de una debida apropiación por parte de todos los actores: estudiantes y profesor.
- Además deben estar igualmente claros los criterios con que se juzgarán las tareas, demostraciones, exhibiciones y resolución de problemas con que el estudiante demostrará el dominio de los aprendizajes. La elaboración conjunta o la discusión de una propuesta de las hojas o escalas de calificación o rúbricas entre el profesor y los estudiantes constituyen una excelente forma de comprensión de esos criterios.
- El desempeño del estudiante debe ser juzgado en relación con los criterios definidos y no comparando su desempeño con el de sus compañeros.

- Los estudiantes deben participar en la valoración de sus propios aprendizajes y en la valoración del proceso de sus compañeros del aprendizaje. En otras palabras, el profesor propiciará oportunidades de autoevaluación y coevaluación del planeamiento de su proceso de enseñanza.
- La evaluación debe ser esencialmente formativa y formadora**.** Tales características implican que el profesor no sólo debe ofrecer numerosas y continuas oportunidades para que el estudiante se enfrente a situaciones problemáticas que le permitan demostrar sus aprendizajes, sino también establecer el clima apropiado para una clara retroalimentación que sea entendible y que ofrezca al estudiante la oportunidad de llenar las carencias y reflexionar sobre su propio aprendizaje. La evaluación formadora requiere no sólo que los estudiantes se apropien de los objetivos o intenciones, como se ha explicitado en una caracterización anterior, sino también que logren supervisar su propio mejoramiento y asumir la plena responsabilidad de su aprendizaje. Los estudiantes deben realizar procesos mentales más complejos y retadores, pues las actividades de evaluación los obligan a ejercitarse en estos procesos.
- Es importante la comprensión por parte del profesor de las consecuencias motivacionales de la retroalimentación, pues podrían tener consecuencias negativas el empleo de elogios falsos o exagerados y la retroalimentación negativa directa. Facilitar el aprendizaje es la finalidad fundamental de retroalimentación; por lo tanto, este propósito debe ser bien comprendido por los profesores y los estudiantes.
- La relación estrecha entre enseñanza, aprendizaje y evaluación se ejemplifica con el diseño y la ejecución de actividades de evaluación que se constituyan de la forma más semejante posible en ejemplos de los objetivos reales de aprendizaje. De tal manera, las actividades de enseñanza se convierten en actividades de evaluación.

- La evaluación debe ser continua. Las oportunidades de realizar evaluaciones formativas se planifican de tal forma que se presenten durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje

Tales características le confieren a la evaluación, la perspectiva epistemológica amparada en procesos de aprendizajes, pues no todo lo que enseña el docente es asimilado por sus educandos, de allí la importancia de superar la dualidad enseñanza-aprendizaje desde el paradigma crítico y reflexivo en tanto, se aprende para consolidar actitudes, experiencias y saberes que le permitan al ser humano elevar su calidad de vida en sintonía con el Art. 44 de la L.O.E (2009), el cual considera la evaluación como producto de aplicar procedimientos científicos, técnicos y humanísticos de manera permanente.

La evaluación desde una perspectiva alternativa.

Al respecto, Sanjurjo y Vera (2006) señalan que la evaluación debe basarse en una concepción de sujeto activo, en permanente interacción con su medio. Se parte de la visión del aprendizaje como un proceso espiralado en permanente construcción, a partir del cual el sujeto de aprendizaje se interrelaciona activamente con el objeto a aprender, apropiándose de él y produciéndose mutuas modificaciones. Se aprende no a partir de certezas impuestas, sino de dudas, cuestionamientos o problemas a resolver.

Con base en tales argumentos, la evaluación se concibe como el proceso de comprensión del camino realizado, independientemente que incluya la medición y la acreditación, pero cumplirá también múltiples funciones, principalmente la de ajuste pedagógico, considerando los procesos y los productos. A la postre, se convertirá en una permanente tarea investigativa de las dificultades y logros, tendiendo a ser un proceso continuo, formativo e integral; como consecuencia de propiciar en el alumno la autoconciencia de sus procesos de aprender.

En efecto, se evaluarán todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y participarán de dicho proceso, todos los sujetos involucrados; demandando por parte de docentes y alumnos, la puesta en práctica de todas las capacidades posibles. En suma, el docente no será un simple corrector de ejercicios, sino que tendrá que poner en juego su creatividad para fijar criterios y diseñar instrumentos unísonos.

Por su parte, la escuela cumplirá con su misión: acrecentar el capital cultural de los sujetos que concurren a ella, crear aprendizajes significativos, compensar las diferencias producidas por las distintas posibilidades de acceso a experiencias enriquecedoras fuera de la escuela. Adquirirá sentido desde esta perspectiva, la recuperación en proceso en lugar de la repetición. Cuando empiezan prácticas alternativas de enseñanza y aprendizaje se plantean un conjunto de tareas más relevantes y significativas para el universo del adolescente y, esto necesita tener un correlato en la evaluación.

Desde esta perspectiva la evaluación alternativa ofrece instrumentos diferentes como los portafolios, los diarios de aprendizaje, los proyectos de trabajo, entre otros, a través de los cuales los estudiantes no sólo dan cuenta de un saber declarativo sino muestran desempeños a través de los cuales resuelven problemas, definen problemas, analizan perspectivas diferentes, comunican lo aprendido a diversos tipos de auditorios y conocen los criterios de evaluación que son públicos.

En suma, la recuperación se convierte, institucionalmente, en una acusación al alumno de que el hecho de no aprender es un problema exclusivamente suyo. Si no se preparó de manera oportuna, deberá hacerlo en otro momento que resultará más doloroso, ya que otros lo dedican a las vacaciones o al descanso.

Sanjurjo y Vera (ob.cit) sostienen que “el fracaso escolar debe llevarnos a reflexionar acerca de cómo enriquecer las estrategias didácticas para promover el aprendizaje efectivo y colaborativo en aquellos alumnos que no aprendieron con los

recursos habituales". Y propone la compensación, porque puede ser un buen recurso didáctico, pues permitiría dedicar más tiempo a aquellos que necesitan una mayor atención. En la escuela primaria, existen excelentes experiencias docentes niveladoras. Y, en la escuela secundaria, es más difícil de concretar porque los profesores trabajan "horas cátedras" y se trasladan de una institución escolar a otra.

Ahora bien, con respecto a la *recuperación en proceso*, bien instrumentada, puede resultar un buen recurso, ya que posibilitaría que el alumno que no comprendió algo, pueda revisar más o menos inmediatamente dicho aprendizaje. Se debe *evitar que* el alumno haga el proceso de recuperación fuera de la escuela y luego, se les tome exámenes parciales para dar cuenta de ese proceso realizado.

La evaluación auténtica

Poseer un conocimiento determinado no significa recibir pasivamente y memorizar la nueva información; significa ser capaz de organizarla, interpretarla y utilizarla a la luz de las habilidades y experiencias previas, la propia identidad y las necesidades personales; significa también procesar las ideas de diversas formas, de modo de construir niveles progresivamente mayores de comprensión y, utilizar esta nueva información, para revisar la propia comprensión del mundo.

Es por ello que, la evaluación auténtica responde a este cambio de paradigma, dado que se centra en un estudiante real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal.

En consecuencia, la evaluación auténtica es consistente con el uso de portafolios, que permiten evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo con borradores y evidencias del aprendizaje de los alumnos en sus primeras etapas. Cuando hablamos de portafolios estamos aludiendo a la recopilación sistemática, durante un período de tiempo determinado, de trabajos del estudiante que se analizan para mostrar el progreso alcanzado respecto de los objetivos de

aprendizaje establecidos. La evaluación no ocurre en un momento especifico, si no durante todo el tiempo que el estudiante está en la escuela.

La autoevaluación por otra parte, ofrece al estudiante oportunidades para que éste auto-regule su aprendizaje y se responsabilice de evaluar su propio progreso. La autoevaluación puede ser estimulada a través de distintas técnicas, tales como diarios de aprendizaje, registros de la actividad a través de listas de cotejo, entre otras. Para que esta sea efectiva se requiere establecer objetivos, propósitos y criterios claros, que le permitan al alumno formular juicios sobre su propio rendimiento, y saber hacia dónde avanzar y que se espera de él, en una situación determinada.

Concepciones de carácter implícito sobre el aprendizaje y los modelos pedagógicos predominantes en los docentes

Las representaciones implícitas son construidas más a partir de la propia experiencia con el mundo, que con el resultado de la educación formal recibida.

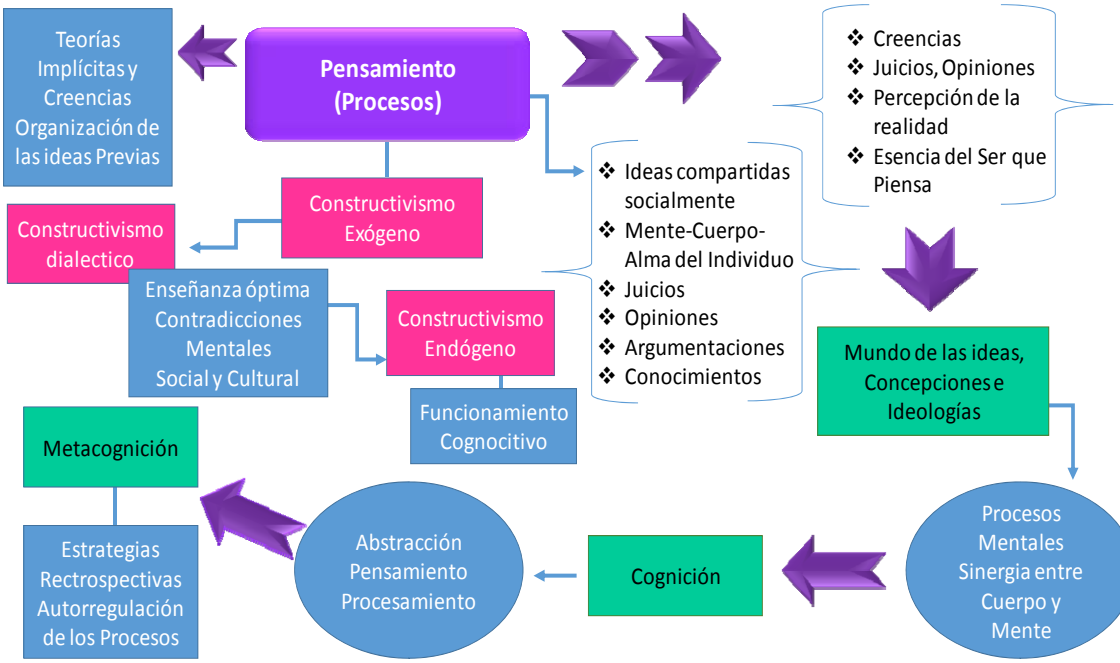
Es así como los estudios realizados desde la psicología cognitiva, asume la posibilidad de interpretar las acciones de las personas en términos de representaciones mentales y procesos. Desde un punto de vista cognitivo, es el sujeto quien aprehende al objeto y construye representaciones para interpretarlo.

Estas representaciones son unidades que manejan y procesan las personas y dan cuenta de las construcciones mentales a través de las cuales captan el mundo. Se parte del supuesto de que existe un lenguaje del pensamiento, un conjunto de representaciones mentales que funcionan como los objetos inmediatos de los dominios de los procesos mentales (Martínez, citado por Villanova y García en 2007), esta perspectiva supone una diferencia elemental entre percepciones y representaciones: los objetos de la percepción son perceptibles para muchos individuos; los contenidos de la representación son individuales.

Niveles representacionales: modelos mentales, teorías de dominio y teorías implícitas

Los modelos mentales, están formados por las creencias, actitudes y juicios que cada sujeto realiza frente a las distintas situaciones que se le presentan, son ideas de menor jerarquía, respuestas inestables que los sujetos no vacilan en cambiar al abordar problemas similares y se activan desde la memoria a corto plazo. Por otra parte, las teorías de dominio, están organizadas a partir de estructuras de carácter más general y estable sobre la base de una serie de supuestos tácitos, constituidos por las teorías implícitas, tal visión constituye el marco conceptual, epistemológico y ontológico, a partir del cual el sujeto elabora las teorías de dominio, de manera que restringen tanto la selección de la información procesada, como las relaciones establecidas entre los elementos de tal información (Rodrigo, 1997).

Las teorías implícitas forman parte del pensamiento del profesor, se puede incluso decir que, en la última década del siglo XX han mostrado una tendencia predominante sobre esta área temática, en la cual el docente se percibe como un "profesional reflexivo", que posee un sistema de teorías y creencias que incide en sus acciones (Liston y Zeichner, 1993); Baena, (2000). En este sentido se cree necesario, destacar qué son las teorías implícitas, puesto que se trata de una categoría que se ha encontrado en el análisis de otras indagaciones como un componente importante que prevalece en el pensamiento docente. Estos aspectos definitorios se ilustran en el sucesivo diagrama:



Ideograma 8. **Procesos de pensamiento, predominantes en el docente universitario, desde las teorías y enfoques de aprendizaje que utilizan como referencia en su praxis pedagógica.**
Fuente: Quintana (2016).

De acuerdo a lo señalado y tomando en cuenta que el objetivo fundamental de la educación, se centra en la calidad de la enseñanza (Marrero, 1993), es de especial interés indagar sobre dichas teorías, implícitas en el abordaje del presente estudio en la que se pretende hacer una aproximación epistemológica al problema de la evaluación en la educación universitaria, dicho proceso implica revisar las prácticas educativas y reflexionar sobre ella, a través de la búsqueda de las teorías pedagógicas, sociales y culturales que subyacen en el pensamiento docente, en su praxis evaluativa , y que han sido elaboradas y transmitida a través de su formación personal y profesional.

En este sentido, Marrero (1988), describe en su investigación sobre las teorías implícitas y planificación del profesor, cinco tipos de teorías sobre la enseñanza, las cuales el autor del presente estudio, sólo se limita a mencionarlas: 1. Teoría

dependiente, 2. Teoría productiva, 3. Teoría expresiva, 4. Teoría interpretativa y 5. Teoría emancipadora. Para lograr los objetivos de la presente investigación, se partió del análisis de los hallazgos observados en la práctica pedagógica de los informantes claves de este estudio, para identificar las teorías implícitas que están presentes en estos docentes, como un caso particular; no obstante, este marco referencial, se tomará en cuenta para hacer comparaciones y nuevas propuestas a cerca de dichas teorías.

El enfoque de las teorías implícitas se vincula con el paradigma definido como "Pensamiento del Profesor", pues desde este enfoque las investigaciones sobre la enseñanzas se proponen analizar, no sólo las acciones de los profesores, sino principalmente los procesos de pensamiento que los provocan. Esta nueva concepción de la enseñanza sugiere incorporar en el análisis la perspectiva de los sujetos de la investigación, dado que concibe al profesor y al alumno como agentes activos, cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan su conducta. Dentro de esta mirada, se plantea que el comportamiento es, en gran escala, el resultado del pensamiento del profesor, tanto de sus conocimientos como de sus estrategias para procesar la información y utilizarla en la resolución de problemas.

A la postre, el pensamiento docente siempre es puesto de manifiesto en toda actividad educativa, donde pueden notarse sus creencias y sus teorías implícitas que lo constituyen. La creencia es un proceso mental que consiste en asentir a una proposición o conjunto de proposiciones (Bunge, 2005). Tales creencias son referidas aquí como las concepciones acerca del conocimiento propio de los profesores y que buscan darle un sentido a las declaraciones hipotéticas sobre un objeto, que en este caso es lo educativo (Rodrigo, 1993). Tales creencias y teorías van a orientar sus ideas sobre lo que es el conocimiento, cómo se construye, cómo es impartido y cómo es aprendido. Claro está que este pensamiento docente está condicionado por aspectos históricos, sociales, culturales, personales y otros que caracterizan su desarrollo.

En este sentido,, la disertación sobre las teorías implícitas de los docentes se

asienta en investigaciones sobre el pensamiento del profesor que han sido reseñadas anteriormente. Por ende, el estudio de este contexto psicológico de creencias, representaciones y concepciones permite la explicación de las visiones, a través de las cuales, los profesores perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientas sus prácticas pedagógicas. Tal situación aparece como alternativa de enfoques proceso-producto que intentan medir la reciprocidad entre la eficacia docente y los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos, dando luz a los procesos mediadores entre la enseñanza de los profesores y el rendimiento de los alumnos en términos de actitudes, habilidades, destrezas y experiencias de aprendizaje.

En síntesis, se podría afirmar que los aspectos que abarcan las teorías implícitas aún es un problema no resuelto. Se trata de investigar el pensamiento del profesor en materia de evaluación desde lo epistemológico, vinculándolo con aspectos culturales, conocimientos subjetivos y su propia formación profesional. En efecto, las teorías implícitas están amparadas en el acto pedagógico y personal, la cuales se reconstruyen sobre la base de conocimientos a la luz de la didáctica, históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación del individuo y en la práctica pedagógica per se.

Finalmente, las teorías implícitas de los docentes son especies de síntesis dinámicas que se activan, dadas las demandas de sus sistemas cognitivos. Pueden referirse a situaciones teóricas (conceptuales) o prácticas (metodológicas), afectivas (clima de colaboración) o morales (valor de ciertos aprendizajes, personales o sociales (Rodrigo, Ob. cit).

Por otra parte, cabe destacar que existe consenso de los investigadores en torno a la necesidad de contar con paradigmas que puedan librar al docente de las limitaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que el paradigma positivista impuso en el ámbito de las ciencias sociales y educativas por más de cincuenta años, lo cual puede influir en su praxis pedagógica.

La evaluación educativa desde una mirada ontológica.

El hombre es un animal ético, que forma y emite juicios acerca del propio comportamiento y del ajeno. "¿Acaso podemos arbitrar qué sea evaluación sin referencia al hombre, que es precisamente lo evaluado en alguna de sus manifestaciones, sean éstas, económicas, psíquicas o bien directamente educativas? (Zaragoza, 2003).

El precitado autor, considera que la evaluación desde lo semántico se inscribe en la esfera técnica. No obstante, ésta alude a un asunto antropológico y considerable en tanto "no es sombra, sino bulto humano" (Fullat, 1998, reseñado en Zaragoza, ob. cit) Este corpus teórico en materia de evaluación, constituye el objeto de análisis, estudio y reflexión desde lo discursivo, cuyo común denominador es la substantividad de la misma. Etimológicamente el vocablo evaluación está relacionado con el verbo de origen latino **valeo,** que significa ser fuerte, ser potente o ser vigoroso. La **e** de e-valuación, le confiere el sentido desde. A partir de aquello que vale, que tiene una utilidad o un precio determinado, es posible pronunciar un juicio acerca de algún fenómeno humano con el fin de saber hasta qué punto lo observado se separa o se aproxima a aquello que se le atribuye un gran "valor" y puede convertirse en punto de referencia, sin el cual no contamos con evaluación alguna.

De tales argumentos precedentes se infiere que la evaluación es una de esas palabras que pueden asumir diversos significados; en su esencia, parece querer denotar algo distinto para cada persona, de acuerdo a su cultura o formación académica y deontológica, en suma, supeditando tales sentidos, significados y significantes a su pensamiento epistémico; de allí su vinculación con las creencias, actitudes y enfoques o paradigmas que se adopten, bien sea, desde la modernidad o postmodernidad, de lo cual se desprende que la evaluación está estrechamente relacionada con el lenguaje como eje integrador del saber en materia curricular a la luz del proceso de enseñanza y aprendizaje, dándole la importancia medular al estudiante como sujeto significante, el cual deja de ser objeto de la enseñanza.

Concebido así, desde varias perspectivas, los sujetos, entonces, no son cosificados por cuanto no son objetos de estudio. El lenguaje empleado se diversifica, en tanto a que la parte más importante de cualquier problema a investigar son las soluciones. En efecto, la transformación radical emplea el lenguaje de la negociación, cuyo modo de subsistir es sustantivo. Es decir, toda investigación es impulsada por los organismos no gubernamentales, las empresas, la escuela, entre otros.

Pero, no es la idea de dividir cuál de los dos discursos de la posmodernidad encaja con el "nuevo modo de pensar" del siglo XXI. La cuestión es conocer que el sujeto no es individuo, sino que es sociedad y, se re-construye y de-construye, como parte del fenómeno de la investigación (Quintana, et al, 2015). No se trata de contraponer "un éste u otro postmoderno". Pudiéramos considerar que el discurso de la posmodernidad es fantasma. Es decir, donde halla los vacíos, las fracturas, del "yo moderno" es allí donde presencia el lenguaje su sitial de honor en cuanto a que en la ciencia de la escritura tendría que ir a buscar su objeto en la raíz de la cientificidad. En palabras de Derrida (1997) "la historia de la escritura debiera volverse hacia el origen de la historicidad". En este sentido, *Un sujeto* aislado de su contexto socio-histórico que de pronto se ve al espejo y se encuentra incompleto, y por su incompletitud, es monstruoso.

El sujeto es lenguaje y conforma un contexto sociocultural que asume el sentido de su existencia como un contradecir de que todo no está dado, sino que es socialmente construido a través de ámbitos y prácticas institucionales. En este sentido, el discurso es objeto y *campo de batalla* donde diversos grupos luchan por la hegemonía y la producción de sentido (Quintana, et al, ob. cit)

Para Foucault (2004), quien desarrolló en los años sesenta una noción de lenguaje no-discursivo, afirmó que éste podía utilizarse para contrapesar y construir resistencia contra el discurso. Propuso que el sujeto va más allá del lenguaje escrito, del discurso. Ello permite la diferencia entre lo que piensa y lo que dice.

Por su parte, Derrida (1989) lleva todo esto a sus últimas consecuencias: si la *diferencia* es la que posibilita toda comunicación posible mediante la actuación, ésta no se puede reducir a ninguna presencia. Es decir, la *diferencia* se convierte por tanto en la nueva estructura profunda. Sólo que Derrida toma como referencia una teoría probabilística, una "teoría de los juegos", que permita saber lo que *podría* suceder allí donde no hay ninguna estructura determinada.

El lenguaje en el sujeto se metaforiza en razón de su relación con el contexto social. El pensamiento juega en los márgenes del texto como objeto de la relatoría de la investigación. En el discurso de la modernidad el modo tradicional de lectura cree que se puede expresar el significado de un texto de una forma unívoca, es decir, que el texto tiene un único e inalterable significado que puede ser evocado una y otra vez con diferentes palabras sin que haya ningún tipo de desgaste. En el discurso de la posmodernidad, según Derrida (ob.cit.), nuestra cultura establece una prioridad logocéntrica a la palabra frente a la escritura. No obstante, la palabra no valoriza a la escritura, sino que es mera sustituta deconstructiva de las presencias del texto.

En otras palabras, las metáforas del discurso escrito se traduce en el poder estético de un texto que se halla en el conjunto de todos sus significados simultáneos, no en sus elementos aislados (Muñoz, 1999, citado en Ramírez Velázquez, 2005). Lo mismo sucede para la imagen, por cuanto también está cargada de sentidos y significados que también reflejan la estructura de la cultura y que a la vez permiten el juego del lenguaje en las distintas interpretaciones que los sujetos dan a su realidad circundante.

Por lo tanto, se “juega” en torno a las múltiples significaciones del sujeto con otros sujetos en tanto se encuentren interrelacionados. Esto es, las intersubjetividades que dan lugar a las múltiples funciones contextuales de lo social permiten *comprender e interpretar la realidad mediante el diálogo recíproco*. La construcción de imágenes es otra forma de sustitución; la imagen, al igual que la palabra, no es el

único elemento sino que es parte de los objetos. Foucault (2004) afirma que los objetos *referidos a y en la realidad* son el asentamiento entre la construcción y clasificación cognitiva de las diferentes percepciones que los hombres tenemos del mundo que los rodea (palabras), y la realidad real subyacente que está alrededor nosotros (cosas), *"son conjuntos orgánicos de formas y sustancias"*.

Tal como se puede comprender, el discurso del postmodernismo (o posmoderno) rechaza el *pensamiento de una sola vía* propuesto por el discurso del modernismo. El discurso posmodernista, asume que los sujetos no sólo proclaman la heterogeneidad, sino que admite lo clandestino, lo ilegítimo: las fronteras, los fuelles, las filigranas, los quiebres de la sociedad. Y en ambas vertientes expresa un profundo disgusto con una razón absoluta.

Por otra parte, cabe destacar que la etnografía de la comunicación surge por la necesidad de plantear un nuevo enfoque en el estudio del sistema de hábitos reconocidos tanto lingüística como extralingüísticamente. Esas consideraciones están intercaladas en lo social, psicológico y etnológico; pero, no como porciones tomadas aisladamente para investigar un problema de la lengua. De lo que se trata es tomar en cuenta que cualquier actividad humana ha de indagarse en contextos claramente definidos hasta discernir las pautas propias de la actividad de hablar. (p.51). De hecho, tal explicación no puede ser sometida únicamente al ámbito social, psicológico o etnológico en cuanto al contexto, sino que cada aspecto puede abstraer las pautas de la actividad lingüística, de forma tal que pueda ser enfocada dentro de otro marco de referencia:

Desde este prisma, se infiere que, la investigación etnográfica se basa en la complejidad comunicativa y no en la lengua, formalmente hablando. Pues, la comunicación registra el marco de referencia dentro del cual describe el lugar que ocupa la lengua en la cultura y en la humanidad.

Si bien, la evaluación es inherente a toda actividad humana, presentándose la actividad evaluadora en el devenir cotidiano, ya sea de forma espontánea y sin o con poca planificación (De la Orden, 1997, citado en Zaragoza, 2003), lo cual permite abordar su vertiente intencional y sistemática que forma parte constituyente de una práctica profesional y tecnológica, que es la que realiza el docente.

Tal planteamiento coincide con lo expresado por Camacho (2013) al referir que aunque las calificaciones constituyen un gran referente a la hora de estimar el grado de conocimiento que presenta un alumno, éstas siempre tendrán un margen de error o de apreciación, puesto que existen diversos factores que intervienen en el momento de aplicar el instrumento con el cual se va a medir el aprendizaje. Es por ello que, el profesor ha de mantenerse en constante formación y ha de ser un gran observador con una capacidad creativa, matizada de un espíritu humanista.

Del argumento precedente, se desprende que, la razón de ser de la evaluación debe estar amparada en la realidad educativa desde el punto de vista formativo. Por consiguiente, la evaluación que no ayude a aprender de modo más cualificado y menos discriminatorio desde la emancipación y autonomía del ser en los diferentes niveles y modalidades del currículo educativo, es mejor no practicarla.

Como lo asevera Stenhouse (1984), “para evaluar hay que comprender y reflexionar desde la proclama y la acción pedagógica” (p. 49). Para ello, es necesario que el docente sea crítico desde lo académico hasta el ámbito humano, y no un simple calificador.

Tal situación, nos permite señalar como docentes que debemos auscultar y develar ese rostro humano de la evaluación en cada actuación del estudiante dentro del proceso de aprendizaje como espacio para confrontar ideas y lograr consenso, producto del respecto de los puntos de vista de los diferentes participantes; para ello es necesario que el docente esté en la capacidad de desparadigmatizar visiones y enfoques del currículo cartesiano, positivista o instrumental de la ciencia ante las

bondades, desviaciones y nudos críticos que se presentan en el proceso de aprendizaje desde su formación académica, profesional y humana amparada en principios deontológicos en pro de elevar la calidad de vida de las nuevas generaciones.

De acuerdo a lo expresado anteriormente, se infiere que la evaluación está fundamentada en la comparación de la manifestación de un fenómeno (objeto de evaluación) con un modelo como referente. En tal sentido, la evaluación conduce a unas potencialidades que al autor del presente discurso tesible, le parece interesante explicitar en términos de profundizar desde una mirada conceptual, trascendiendo los universos simbólicos que, como modelos teóricos, dan sentido particular a cada expresión paradigmática escolar.

Características de la evaluación educativa.

Concepto globalizante y extensivo.

Cualquiera que sea la conceptualización que se haga de la evaluación, siempre se encuentra una referencia al objeto evaluado. Por ser todos los elementos que intervienen en el sistema educativo susceptibles de ser evaluados, se confiere a este concepto la característica de globalizante y extensivo.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación (2009), en su artículo 44, recoge las intenciones de la evaluación de manera muy precisa: “la evaluación como parte del proceso educativo es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa”. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores sociales e históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño de los docentes como facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje y de todo el talento humano que hace vida en las instituciones educativas en todos los niveles y modalidades.

Tales características coinciden con lo planteado por Coll y Martin (1983); De la Torre (2001) al enumerar e identificar diversos elementos pertenecientes al campo educativo que son susceptibles de ser objeto de evaluación: los profesores y la eficacia docente; los equipos directivos; los planteamientos institucionales, programas y proyectos; los materiales curriculares y los medios audiovisuales; los centros escolares, organizaciones educativas e instituciones escolares; el clima escolar y de aula.

Por consiguiente, las características de la evaluación, descritas anteriormente, sin importar el orden en que se han presentado no les confiere prioridad alguna ni el listado se agota con ellas; aunque tengan como núcleo al estudiante en términos de su aprendizaje, lo cual coincide con lo planteado por Zaragoza, (2003), al referir que la consideración de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos no es nueva ni en la vasta literatura pedagógica existente sobre el tema, ni en la política legislativa en materia educativa.

No obstante, el autor del presente estudio considera que en la actualidad, se han incorporado elementos innovadores en la evaluación de los aprendizajes, tales como la integralidad y el carácter continuo de la misma, dándole mayor relevancia al ámbito humano y destacando el hecho de que los docentes deben registrar de manera sistemática los aprendizajes de los estudiantes con base en sus diferencias individuales o ritmos a nivel cognitivo, afectivo y personal; así como también, actitudes, capacidades, experiencias e intereses en pro del potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social, consustanciada con los valores de la identidad local, regional, nacional y universal. Tales características superan el enfoque cuali-cuantitativo de la evaluación en tanto que prevalece su carácter axiológico y ético sobre lo cognitivo e intelectual.

Concepto polisémico.

La representación que los distintos agentes se hacen de la evaluación, desde una perspectiva analítica, le confieren una multiplicidad de aspectos, facetas o atributos que contribuyen a dotarla de un carácter polifacético y polimórfico (Zaragoza, ob. cit).

Sin pretender ser exhaustivo, la medición como evaluación es una de las significaciones que se le atribuye al concepto. Al respecto, Popham (1980b, citado en Florenzano, et al (2007) utiliza el término apreciación como sinónimo de evaluación; otro vocablo cercano es el de estimación. Por su parte, Cronbach (1963, reseñado en Álvarez, 2007) emplea la evaluación como un concepto inclusor de la toma de decisiones encaminada a mejorar los procesos y los programas.

Por otra parte, Coll y Martin (Ob. cit)) opinan que una característica relevante de la evaluación es el acopio de información sistemática, más que de datos con base en la interpretación de dicha información, poder emitir juicios que faciliten la toma de decisiones. Asimismo, Norris (1990); Elliot (1990) incorporan en el campo de la evaluación el uso de indicadores. Según Stufflebeam (1988: 197, citado en Zaragoza, 2003) la evaluación coincidiría con "*la investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto*". A ello habría que añadir la sinonimia que se ha establecido entre evaluación y calificaciones, puntuaciones o notas y con la identificación de la práctica evaluativa con exámenes, pruebas o controles. Concepción muy difundida, especialmente, entre los alumnos tal como lo recoge muy acertadamente Coll (1987):

> Poco importa que deje de hablarse de notas o exámenes y que se adopte el término más neutro de evaluaciones; o que se abandone el sistema de calificaciones numéricas (de 0 a 10) en favor de otras más cualitativas (insuficientes, suficientes, bien,...); en todos los casos, la idea que predomina es que (...) la evaluación es considerada, de forma unidimensional, como evaluación del aprendizaje del alumno (p. 14).

No obstante, según el autor del presente estudio, la evaluación allende de asignar calificaciones o literales, debe propiciar en los estudiantes, el desarrollo de la capacidad de abstracción y del pensamiento crítico con base en técnicas, métodos y recursos innovadores que promuevan un aprendizaje cooperativo y colaborativo desde la cotidianidad y experiencias que permitan impulsar la formación de una conciencia ecológica para preservar la biodiversidad, las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales; de esta manera, la evaluación se le atribuiría un carácter pluridimensional en aras de detectar y corregir fallas y brindarle las condiciones de aprendizaje a los discentes y; que sean ellos, quienes diseñen su estructura de interacciones y mantengan el control sobre las diferentes decisiones que influyen en sus conocimientos y saberes.

En tal sentido, la praxis pedagógica del autor de este argumento tesible y sustentado por López (2009); la evaluación sumativa no requerirá necesariamente de una prueba o situación especial de evaluación, sino que podría ser aplicada a través del análisis de algunos de los últimos y mejores trabajos que los alumnos han realizado, he allí, el cambio epistemológico del docente en términos de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en el cual predomina un criterio de evaluación, allende de otorgar una nota, le permite al docente comprobar el aprendizaje alcanzado por sus estudiantes y, lo más importante educarlo con base en sus logros, distorsiones, debilidades o desviaciones, lo cual le permite al docente superar el concepto de didáctica en aras de "evaluar para enseñar y no enseñar para evaluar"

Aunque López, (Ob. cit), en su discurso se limite a la evaluación por objetivos y no aborde en su doxa, el enfoque de la evaluación por competencias, plantea tres (3) conceptos cardinales en este ámbito, tales como: cognición, metacognición y actitudes. No obstante, en sus argumentos pareciera imbricar en tema de las competencias con poca profundidad, lo cual permite vislumbrar que el precitado autor todavía no ha superado el enfoque de contenidos a la luz de la Reforma Educativa del nuevo milenio, en tanto no delimita bien los indicadores en el conocer, hacer y convivir.

En otro orden, cabe acotar que el estudio diacrónico del proceso de transformación sufrido por la evaluación revela una elevada pluralidad teórica y diversidad metodológica del concepto. En torno a tal situación, se profundizará más adelante, en la medida que se abran aristas relacionadas con tal fenómeno a fin de que los docentes mejoren su praxis evaluativa como herramienta importante para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual es responsabilidad de todos, no solamente a nivel nacional, sino a escala mundial.

El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones.
Delimitación conceptual.

Según Álvarez (2007), todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos: bien hace usos muy dispares, con fines e intenciones diversas, o bien lo aplica con muy poca variedad de instrumentos, siguiendo principios y normas diferentes, para dar a entender que, en su aplicación sigue criterios de calidad.

Sin duda que en nuestra práctica pedagógica, asumimos una posición desde la polisemia del concepto precitado, atribuyéndole el atributo "calidad", presumiblemente, de manera subjetiva, lo cual según el autor del presente entretejido tesible, se produciría una distorsión o desviación del término, de acuerdo a la concepción epistemológica que se adopte en relación con la enseñanza y el aprendizaje. El hilo conductor entre ambos conceptos (calidad y evaluación) es estrecho y, en la práctica docente, difícilmente pueda darse la una sin la otra. Únicamente, cuando se habla de modo aislado y segregado de lo que sólo en la unidad tiene sentido y significado, se puede mantener el discurso. Pero en el estilo propio de la dispersión está su limitación y su poca relevancia, y su nula incidencia sobre prácticas docentes consideradas como complejas (Villanova, et al, 2007).

En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar

ni es examinar ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé, es necesario la presencia de sujetos.

Desde el interés de la racionalidad práctica y crítica, caracterizada por la búsqueda de entendimiento, la participación y la emancipación de los sujetos, en la educación no puede darse la evaluación sin el sujeto evaluado, dando por supuesta la presencia del sujeto evaluador. El quehacer conjunto, orientado por principios morales, distingue igualmente lo que representa el enfoque práctico, desde el que hablo, de otro que sea racionalista, identificado con la racionalidad técnica o instrumental. En el primero el profesor está llamado a desempeñar autónoma y responsablemente la profesión docente, participando en la esfera en la que se toman decisiones sobre el currículum y lo que representa en su implementación.

En el segundo, el profesor viene a ser un aplicador de técnicas y recursos en cuya elaboración él no participa directamente, pero al que se le aseguran altos niveles de eficiencia y de eficacia raramente demostrable en el empleo de técnicas de programación y de evaluación.

En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento (Álvarez 2007).

En efecto, el profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad; y colaborar en el aprendizaje del alumno, conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone

en funcionamiento. El alumno aprende de ya a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora.

Según Ravanal (2009), necesitamos aprender de y con la evaluación. De ser así, la evaluación actúa, entonces al servicio del conocimiento, del aprendizaje y de los intereses formativos a los que esencialmente debe ser de gran utilidad. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección.

De hecho, sólo cuando aseguramos el aprendizaje, podremos asegurar la evaluación, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa. Consciente de que el fracaso escolar está ahí el profesor que actúa cabal y razonablemente en favor de quien aprende, trabaja con el ánimo de superarlo. En este sentido, no lo acepta como algo inevitable debido a causas que obedecieran únicamente y de un modo determinante a las capacidades naturales de los sujetos, cuestión de dones innatos, sin tener en cuenta factores socioculturales, económicos, sin descartar los de orden didáctico e institucional.

Entendida la educación como acceso a la cultura y a la ciencia —bienes comunes históricamente construidos— el reto que cada profesor tiene es no dejar a nadie fuera. Tomar conciencia de este hecho es comprometerse con modos razonables de actuar con cada sujeto que se encuentre en esa situación delicada para no excluir a nadie de la participación del saber.

A partir de este marco de referencias, más allá de las definiciones que tan poco resuelven, resulta más fácil recoger una serie de rasgos que pueden ir caracterizando las prácticas de evaluación, según tendencias actuales, si bien en algún caso están referidos a ámbitos de aplicación que trascienden lo educativo en un sentido restringido, tal como pueden ser la evaluación de programas o evaluación curricular

como referentes más próximos.

Dualidades en torno a la evaluación.

A partir de este periodo, el campo de la evaluación se hizo más complejo. Apareció un campo semántico desconocido hasta entonces, en el que se multiplicaron los términos que tienen que ver con ella, según el abanico de posibilidades que se abrió tanto para la educación como para la evaluación como área más específica. Alguno de estos términos, y muchos otros que han ido apareciendo según se desarrolla el pensamiento curricular, son los que destaco en el siguiente cuadro en forma de dualidades que representan formas distintas de contemplar los mismos hechos. Todas tienen que ver con la evaluación y el campo que abarca. Simbolizan modos distintos de situarse ante ella y lo que significa. Paradigmáticamente representan ideologías distintas.

De las ideas precedentes, se infiere que el hecho de evaluar, le permite al profesor conocer las actitudes y las habilidades en el orden didáctico por parte de sus estudiantes, superando la calificación de contenidos que incluyen una secuencia instruccionales en términos de ofrecer garantía de credibilidad y veracidad sobre la calidad de respuestas emitidas por los escolares, representando sólo el valor del eco que repite reiteradamente las mismas generalidades y formulaciones simplistas de parcelas de conocimiento difíciles de identificar.

Por consiguiente, parte de la confusión que se produce en la evaluación del rendimiento de los alumnos se le atribuye a la falta de definición de las funciones que se asignan a la evaluación educativa. Es evidente que desempeña muchas y muy variadas, más de las que formalmente se le reconocen: formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente; funciones relacionadas con la motivación y la orientación; funciones administrativas, académicas de promoción, de información y de retroalimentación, de control. Aumentan en cantidad en la misma proporción en que pierden en transparencia. No

dejando por sentado a qué tipo de competencias corresponden las diversas funciones ni de qué distintos métodos, técnicas y recursos se sirven.

Tampoco se establecen diferencias respecto a los objetos de evaluación. Parece ser, en el terreno de lo supuesto y de las sospechas, que a los mismos fines formativos y a los recursos e instrumentos —el examen, por ejemplo-, y a cualquiera que sea el objeto que se oriente con esta finalidad se les añade cualquier tipo de función; y ello sin más exigencias de justificación, de explicación y de clarificación. En la confusión, un mismo acto, un mismo concepto, una misma actividad de evaluación desempeña funciones contrarias para las que no están destinados.

De acuerdo a la doxa asumida por el autor del presente trabajo doctoral, todo esto se produce dentro de una concepción epistemológica que entraría en franca contradicción en el desarrollo e implementación del proceso didáctico a los que aquellos principios rectores dan lugar. En la medida en que la educación se ha ido expandiendo, todo lo que tiene que ver con ella se ha vuelto cada vez más complejo. Surgen conceptos nuevos que pretenden explicar y atender a todos los escenarios que emergen, trayendo como consecuencia el advenimiento de funciones que se van añadiendo a las tradicionales, reducidas a la puntuación o calificación y con fuerte tendencia al interés por los datos sumativos o terminales, complicando el campo no siempre de un modo justificado.

En efecto, ya no sólo es la evaluación de alumnos la que entra en juego, sino la de profesores y la del espacio académico. También la evaluación de programas cuenta, y cada vez más. De esta última, surge la preocupación gerencial por el rendimiento de cuentas como un efecto de la expansión educativa y una consecuencia de la necesidad de pensar más sofisticadamente sobre las organizaciones crecientemente complejas. Ante esta situación, que se repite con frecuencia en otros campos y en otras esferas “de lo social”, conviene hacer una pausa que invite a la reflexión: ¿Estoy aludiendo a la introducción de conceptos nuevos?

Evitaríamos, por una parte, crear palabras nuevas para explicar conceptos que ya cuentan con una tradición y una terminología asentadas; por otra, dispondríamos de un marco de referencia para conocer el valor que encierran los nuevos conceptos, el rendimiento de lo que aportan respecto a los que ya conocemos y la utilidad de los mismos. Evitaríamos así la precipitación, si no ligereza, con la que se introducen conceptos nuevos que ocultan o "distraen" la misma realidad que quieren transformar.

A la luz de estas ideas podemos plantearnos con ánimo reflexivo y crítico y no descalificador: ¿Qué aporta de nuevo la práctica de enseñanza y de evaluación el aprendizaje, independientemente del enfoque aplicado? ¿A qué cambios debe llevar en el papel asignado a cada uno de los protagonistas del aprendizaje? ¿Obliga a "otras formas de actuación" por parte del profesor y de los alumnos? ¿Qué trae de nuevo efectivamente la evaluación formativa, continua, evaluación de la enseñanza, del currículum? ¿Qué hay de nueva voluntad educativa en la autoevaluación, en la co-evaluación? ¿Y en el aprendizaje orientado a la comprensión, aprendizaje autónomo, pensamiento crítico, aprender a aprender? ¿Y qué, de nuevo, en la autonomía de profesores y centros? ¿Qué son realmente las adaptaciones curriculares? ¿Qué debemos adaptar a qué y para quiénes?

Es evidente que, no sólo con proclamar o decretar los cambios, éstos actúan como tales transformando los centros escolares. Conviene primero conocer los contenidos que conllevan las proclamas. Para convertir algo en lo que se anuncia no basta con añadir o fijar la etiqueta, cualquiera que sea, sino que debe hacerse en virtud del contenido de las ideas que encierran las nuevas propuestas y de los argumentos en que se sostienen.

Es fácil caer en la trampa de una utilización con resonancias ideológicamente progresistas que oculta prácticas y usos de carácter conservador, si no reaccionario. Como advierten Sokal y Bricmont (1999) "un pensamiento no se convierte en 'crítico' por el mero hecho de ponerse esa etiqueta, sino en virtud de su contenido".

El supracitado planteamiento coincide con Álvarez (2007) al referir que tal posición asumida en el ámbito educativo, se convierte en crítico y progresista debido a la credibilidad de las prácticas que provoca y de su potencialidad transformadora de prácticas coherentes y emancipadoras, lo cual se evidencia a través de la praxis comprometida con tan nobles objetivos cívicos por parte del docente.

Naturaleza y sentido de la evaluación en educación.
Relaciones necesarias.

Al situarnos frente al tema de la evaluación, una de las primeras cuestiones que debemos plantearnos es el sentido que tiene la propia evaluación educativa. Las urgencias llevan con demasiada frecuencia a preguntar cómo hacerla, antes de averiguar o de reflexionar sobre el porqué y el para qué de la misma.

Las respuestas a estos interrogantes remiten necesariamente al sentido que tenga o que demos al conocimiento y la actitud que, como docentes, adoptemos ante el mismo. El conocimiento debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de hacer una evaluación. Este puede diferir según la percepción teórica que guía la evaluación. Aquí está el sentido y el significado de la evaluación y, como sustrato, el de la educación.

Ahora bien, Según se entienda el conocimiento, la evaluación debe ir por unos caminos o por otros. Y, cuando la desligamos del conocimiento, la convertimos en una herramienta meramente instrumental que sirve para todo, aunque realmente valga para muy poco en el campo de la formación integral de las personas que aprenden, ya sea en el ámbito intelectual o en el profesional, en el plano del aprendizaje o de la enseñanza o en el de la implementación del currículum. Una vez esclarecida ésta, la evaluación debe ajustarse a ella si quiere ser fiel y mantener la coherencia epistemológica que le dé consistencia y credibilidad prácticas, manteniendo la cohesión entre la concepción y las realizaciones concretas.

Evaluación del currículo

La evaluación del currículo guarda relación con todas las partes que lo conforman (fines y objetivos, contenidos, metodología y evaluación). Se contempla como un proceso de permanente indagación que tiene como fin analizar la adecuación de los diferentes componentes del currículo con la realidad de la institución y del entorno social en el que se desarrolla el Plan curricular**.**

El propósito de la evaluación del currículo es el de valorar su congruencia, viabilidad, continuidad, integración, vigencia, eficiencia (grado de aprovechamiento de los recursos durante las actividades realizadas), y eficacia (comparación entre resultados y metas). Se valoran, también, cuestiones relacionadas con la propia organización curricular como: la adecuación de tiempo, las secuencias de las materias, los segmentos de instrucción, la interrelación de contenidos y los materiales didácticos. También las facilidades con las que cuenta su desarrollo (locales, recursos, entre otros); el coste y la población.

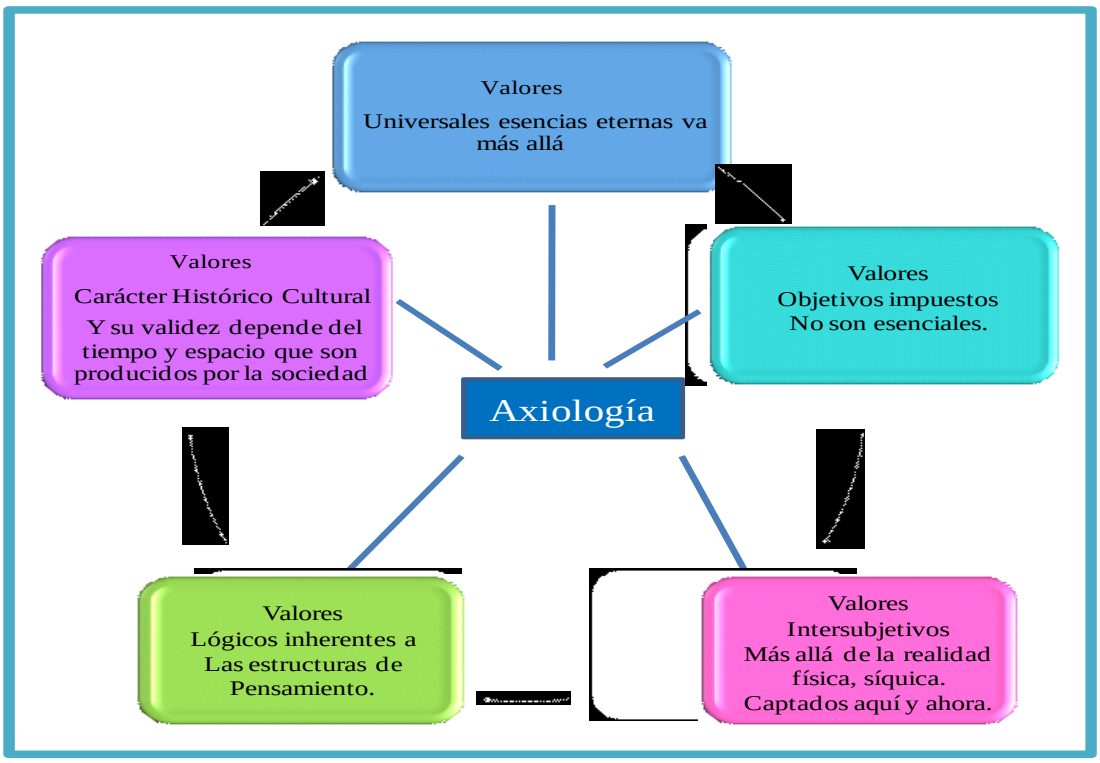
En un currículo de tipo abierto, la evaluación continua del proceso individual de cada aprendiz, es decir, la evaluación de sus avances y logros obtenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, somete al currículo a un análisis crítico, retroalimentando así la especificación de fines y contenidos. En este modelo curricular, la evaluación del centro, de los profesores y de los alumnos puede modificar tanto decisiones de planificación como decisiones que se hayan ido tomando en los sucesivos niveles de aplicación. El currículo sufre, pues, modificaciones a lo largo de su desarrollo.

La información que suministra la evaluación sirve como orientación para la actuación pedagógica y se relaciona con los objetivos y con el plan de acción para llevarlos a cabo. Se evalúa la programación del proceso de enseñanza y la intervención del profesor como organizador de estos procesos.

La evaluación del currículo constituye un proceso continuo que tiene como finalidad principal la adecuación del proceso de enseñanza al progreso real del aprendizaje de los alumnos. Tales características y elementos en materia curricular, se vislumbran en las figuras que se muestran a continuación:



Ideograma 9. **Áreas del currículo desde la lógica.**
Fuente: Quintana (2016) (Tomado de material mimeografiado de Sabino, 1992)



Ideograma 10. **Áreas del currículo desde la axiología..**
Fuente: Quintana (2016) (Tomado de material mimeografiado de Sabino, 1992)

Características, dimensiones y ejes definitorios de la evaluación.
Elementos de la praxis evaluativa.

La Dirección General de Registro y Control Académico del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) plantea que, los elementos de la praxis evaluativa responden al qué, cómo, con qué y cuándo evaluar mediante la reflexión, acción, teorización y sistematización del proceso de aprendizaje del estudiante, el desempeño del maestro, así como la participación de la familia. Tales elementos generan nuevas formas de enseñar, aprender y evaluar, fundamentándose en las siguientes interrogantes:

¿Qué evaluar?

Las potencialidades (conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes, virtudes); es decir, las competencias y avances de los estudiantes; la actuación del docente, la selección y aplicación de las estrategias en el desarrollo del proceso de aprendizaje, relacionados con la finalidad de cada componente de las áreas de aprendizaje, los pilares, los ejes, integradores del currículo y el perfil del egresado.

¿Cuándo y cómo evaluar?

Tales interrogantes se reflejan a través de los tipos de evaluación: (Inicial y/o diagnóstica, procesual y/o formativa, fin y/o sumativa), las formas (autoevaluación, coevaluación y heteroevalución) de manera integral, sistemática, continua y permanente; aplicando diversas actividades de evaluación, basándose en los tipos y características de la misma.

En este orden de ideas, cabe destacar que el proceso educativo se enmarca dentro de un sistema complejo, en donde aparecen distintos subsistemas, componentes, etapas, niveles, propósitos, y en general, un conjunto de criterios y situaciones que permiten evaluarlo de manera parcial o global. Tal como lo plantea Alves y Acevedo (2002), cuando refieren que dicho proceso es tan complejo que es

difícil hablar de una sola evaluación. De allí que surjan muchas clasificaciones, en algunos casos excluyente y en otros no. A continuación se exponen algunos aspectos vinculados a las supracitadas preguntas fundantes, las cuales le atribuyen relevancia a la presente investigación.



Ideograma 11. **Concepciones del docente universitario en la praxis evaluativa, desde las dimensiones sociológicas, ontológicas, metodológicas y epistemológicas.**
Fuente: Quintana (2016).

Técnicas y recursos de evaluación: La importancia relativa de los métodos.

La evaluación implica tomar en consideración un conjunto de estrategias, tales como técnicas, métodos y recursos; lo cual está supeditado a los diferentes estilos, niveles y contextos de los estudiantes. Al respecto, según la opinión del autor, existe una vasta literatura que maneja tales elementos, la cual depende del enfoque o

concepciones epistemológicas que asuma el docente.

Sin embargo, no son tan variados, sobre todo porque la mayoría están al servicio de los fines y propósito que persiguen. Por consiguiente, se debe tener mucho cuidado a la hora de aplicarlos, ya que no siempre se manejan los mismos criterios con base en las funciones que desempeñan. Por eso hay tan poca diversificación en la oferta, más allá de expresiones nuevas; examen tradicional, entrevista, observación, corrección de pruebas, pruebas objetivas; autoevaluación, coevaluación, informes, dossiers, entre otros. Lo importante en todos los casos serán los usos que de ellas se hagan y, con ellos, las funciones anunciadas y las ocultas que ejerzan (Camilloni, et al, 1998).

Otro de los criterios para elegir los mecanismos de evaluación está en función del tipo de información que queremos recoger. Y ésta, en función del propósito de la evaluación: ¿Evaluación para reproducir, repetir, memorizar, crear, comprender? ¿Evaluación para comprobar la capacidad de retención, ejercer el poder, mantener la disciplina? ¿Evaluación para comprobar aprendizajes, desarrollar actitud crítica, de sumisión, de obediencia, de credibilidad? ¿Evaluación para garantizar la integración del individuo en la sociedad o para asegurar el éxito escolar? ¿Evaluación en un sistema que garantiza el acceso a la cultura común y la superación de las desigualdades sociales por medio de la educación? ¿Evaluación para garantizar la formación correcta de quienes aprenden? (valga la tautología).

Las respuestas que se den a estas preguntas deberían llevar a formas de evaluación distintas. Olvidarlas o enfrentarse a ellas hace de los sistemas de educación general sistemas de selección y de exclusión, dando lugar a la segregación, sobre todo de aquellos que no pertenecen a la élite o, por el contrario, de acceso y de promoción del conocimiento.

Con tales reflexiones iniciales, se pretende llamar la atención sobre la necesidad de que el profesor se sitúe, tome postura respecto al conocimiento, al

contexto sociocultural y económico y al proceso educativo, en el cual se va a llevar a cabo. Al igual que el sistema educativo, la evaluación no es un ejercicio neutro. Reducida a ejercicio técnico, por el contrario, oculta otros valores que pudiesen atribuirse a las funciones implícitas que desempeña de manera eficaz, aunque no siempre justa.

Bajo esta perspectiva, La forma en que se realiza la evaluación inspirada en la racionalidad práctica y crítica presupone la toma de posición ideológica a favor de la educación, entendida como proceso de desarrollo de las personas. Es una apuesta por las posibilidades que tienen todos los ciudadanos para la integración productiva en la sociedad. Es también compromiso ideológico frente a la educación, al conocimiento y a la formación integral de las personas (Álvarez, 2007). Por tales razones, es necesario explicitar las propias creencias que subyacen sobre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje, no siguiendo un orden lineal, pues el docente continuamente evalúa sin detenerse, concibiendo tal fenómeno como medio y no como fin. De lo contrario, asumiríamos una postura, donde prevalezca el adoctrinamiento, el proselitismo, el engaño o cualquier otro tipo de fundamentalismo.

Sólo desde enfoques racionalistas y técnicos, abanderados de la desideologización, se oculta la necesidad de posicionarse personalmente ante la educación, que el punto de interés desarrollado por nosotros como promotores de cambios sociales en lo que respecta a los estudiantes (Segovia y Goncalves, 2014).

Desde otro punto de vista, si la enseñanza deja de considerarse como un proceso exclusivo de adaptación a fuentes de información acríticamente recibidas ya formas de acomodarse la mente a estructuras de conocimiento estables e inamovibles, necesitamos buscar modos distintos de evaluar el conocimiento, porque aquella manera de entender la enseñanza lleva a otra forma de entender el aprendizaje y sus representaciones. Igualmente necesitamos cambiar los criterios de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza.

De hecho, si aceptamos el cambio en materia curricular nos enfrentamos a una transformación en el concepto de aprendizaje y, consecuentemente, a un cambio en los principios y criterios proyectados en nuevas formas de enseñar y de evaluar y nuevas funciones de la enseñanza y de la evaluación. Por el contrario. En contraposición, tal vez convenga dejar las cosas como están, que al menos no confunden más a quienes vienen actuando sobre la tranquilidad anquilosada de prácticas tan automatizadas como cuestionables, por no decir disfuncionales a juzgar por los resultados que con ellas se consiguen.

En tal situación, conviene dejar las cosas corno están si antes no media el análisis y la toma de postura. Se trata de reconocer inicialmente a qué se compromete cada uno y a qué le comprometen las nuevas formas de actuación que se proponen para sopesar la fuerza de las convicciones con las que cada uno cuenta. Cada cual podrá discernir el nivel de compromiso que está dispuesto a asumir. En esta dinámica, el profesor debe estar dispuesto a aprender de la evaluación que ejerce de y con sus alumnos (Bertoni, et al, 1999).

La evaluación de la creatividad

Según Eisner (1966, citado en Cerda, 2008), afirma que no todos los estudiantes serán creativos de la misma manera, por cuanto los estudiantes cuestionan los límites o reglas impuestos, pues consideran la evaluación como una amenaza desde su visión sobre la realidad o los temas abordados en clase. De lo cual se desprende que, existe una impronta a nivel personal, en cuanto al tipo de creatividad que pueda generar.

Por su parte, Torrance (1974) aborda cuatro (04) componentes en la creatividad, tales como: (a) Originalidad, que consiste en la capacidad de producir ideas, inusuales, infrecuentes, no banales y obvias. (b) Fluidez, concebida como la capacidad de producir un gran número de ideas. (c) Flexibilidad, considerada como el potencial de producir una gran variedad de ideas. Este componente permite incorporar la creática, concebida como un modelo de sistematización del estímulo

creativo, convirtiéndola en el cuerpo de conocimiento y aplicabilidad de la creatividad; y (d) Elaboración, entendida como la habilidad de desarrollar, embellecer o completar.

En efecto, Camacho (2011) destaca los modelos de la creatividad, tales como: psicoanalítico, gestáltico, asociacionista, conductista, cibernético, humanista, cognitivo, transaccional, Guilford y de desarrollo de procesos para la solución de problemas, de los cuales se desprende que desde la intuición emerge el mundo interior del hombre sobre el medio, en el cual se desenvuelve, ya que lo transforma y comunica su visión personal. De allí la importancia de la evaluación como proceso medular a nivel didáctico, que permite a los estudiantes diseñar su propia estructura de interacciones y mantener el control sobre las diferentes decisiones que determinan su aprendizaje.

En este orden de argumentación, Becemery (1981, citado en Camilloni, et al. (1998) plantea tres (03) criterios para evaluar la creatividad, representados por: (a) La novedad: Capacidad de un producto para provocar e inspirar. (b) La Resolución: Grado en que un producto satisface una necesidad y (c) La síntesis: Grado en que un producto combine elementos que son diferentes.

Asimismo, Fryer (1996) establece que se debe completar la evaluación del profesor con la autoevaluación de parte de los estudiantes. De acuerdo a este autor, es necesario que en la evaluación, los estudiantes conozcan los criterios mediante los cuales serán valorados a fin de generar una reflexión en torno a estos.

De acuerdo a los autores supracitados, cabe formular las siguientes interrogantes: ¿Es posible medir la creatividad? ¿Qué validez ecológica pueden tener aquellas pruebas que tratan de efectuar valoraciones de tipo cuantitativo sobre éstas? Estas dos preguntas complejas con las que nos enfrentamos día a día tanto profesionales como investigadores en el campo de la creatividad y que devienen necesariamente en un relativo malestar ante tan apasionante campo de estudio,

constituyen prácticamente cualquier punto de partida que se aproxime a una evaluación psicológica de la creatividad. En el fondo, ambas preguntas tienen como raíz la ausencia de una teoría ampliamente aceptada acerca de lo que la creatividad es (Forteza, 1974).

No obstante, estas dificultades, derivadas de la objetividad en la medida y su validez en contextos múltiples, y del hecho de que no existan respuestas "correctas" previamente definidas, cuando medimos creatividad, podrían en buena medida subsanarse, delimitando la parcela de estudio de aquello que queremos medir, así como intentando idear un sistema susceptible de poder concretarse dentro de una cantidad discreta de respuestas que se corresponda con este constructo, objeto de medida.

Entre tales planteamientos, se recrea el significado de la creatividad en tanto que en el presente siglo reflecta la relevancia del sentir creativo para la vida del estudiante en formación, concebido como proceso que planteado como elemento para dinamizar aprendizajes significativos, lo cual se convierte en un medio poderoso que promueve la participación, la autonomía, el auto concepto, la capacidad de resolver problemas, independencia, innovación, tanto en los estudiantes como en los docentes, quienes al desarrollar su capacidad para enfrentar desafíos, lideran procesos promotores de cambios; así la actividad puede motorizar el aprendizaje, pues éste representa un valioso e insustituible medio para el currículo educativo a nivel de la educación universitaria, lo cual constituye una dimensión que apertura nuevas experiencias y permite desarrollar, a su vez, otras experiencias para la vida.

Tal argumento coincide con lo planteado por Criollo (2002) al referir que los cambios curriculares del nuevo diseño de la Educación Básica de los años ochenta del pasado siglo, en lo que respecta a la evaluación, se sumergen en la diatriba, ocasionando ciertas imprecisiones del fin último o sentido del acto educativo escolar, representando una mirada desde la otra orilla: la vista obligada a los "laboratorios educativos primigenios", las aulas. Desde ahí, una observación participativa que

permita articular imágenes y hechos que el autor del presente discurso tesible pretende presentar para problematizar, allende de ofrecer la panacea, es brindar un referente teórico que permita construir una teoría evaluativa del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario.

En tal sentido, es necesario hacer un esbozo de las paradojas presentadas por Criollo (Ob. cit) en materia de la evaluación que permita develar las concepciones epistemológicas del docente en términos de reflexionar sobre su propia práctica.

Las paradojas de la evaluación.

Primera paradoja o el mito del Orfeo educativo.

Un nuevo diseño, cambios administrativos, didácticos y pedagógicos, cursos y jornadas, suplicando horas de trabajo, nuevos curriculeros, adaptación a nuevas teorías psicológicas, cambio de culto u otros ritos: Proyecto Pedagógico Educativo Institucional Comunitario, Proyecto Pedagógico de Aprendizajes, otros rostros y, sin embargo, persiste la evaluación como centro de poder, control, promoción académica, así como también la base de datos para los cuadros de honor de las instituciones educativas, prefiguraciones cuasimodianas de las antiguas medallas de los hermanos Maristas. Evaluaciones que son meros exámenes, apreciaciones ingenuas y empíricas del intelecto humano, lo cual le permite al docente caer en el mismo lugar, de donde salió con una esperanza: salvar la educación escolar (House, 1997).

Segunda paradoja o el mito del Pigmalión invertido

No se le dice al alumno lo que se espera de él; sus sentimientos y sus afectos le son escamoteados; los procesos límbicos del aprendizaje no son tomados en cuenta; en cambio se le castiga con enviarlo a la seccional o unidad pedagógica o a la dirección, llamar a su representante, expulsarlo de clase por algún chiste o conducta disruptiva adoptada; todo posible de evaluar a través de un registro anecdótico, pero que el tiempo del módulo o medio módulo le impide llenar. Siguiendo con él… “esta materia es muy difícil”, “casi nadie me pasa”, “la culpa la tiene el maestro”, la

escuela, el liceo público, la universidad, pues los entes educativos a nivel privado son mejores. Y las “tres Marías” siempre esperando el alto índice de aplazados porque “ustedes no saben multiplicar ni dividir entre decimales”, “no saben leer ni analizar”. Sin hacer nada para cambiar radicalmente los hechos; recrear la nueva escultura de Pigmalión: un estudiante creativo y crítico (Camilloni et al, 1998).

Tercera paradoja o el mito del Sísifo escolar

Cada cambio supone una subida a la montaña con la piedra a cuesta; Sísifos modernos que se metamorfosean en montaña-educación y piedra-pedagogía imperante o dominante, para tratar de concluir su trabajo que es casi infinito. Muchas han sido las acciones para moldear la escolaridad y adaptarla a los nuevos tiempos y a la tecnología desde una pedagogía crítica Rodriguiana y no Vallejiana, superando el adagio que reza que “la escuela continúa enseñando contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a estudiantes del siglo XXI”, pues la nueva era requiere de docentes a la vanguardia de los cambios curriculares; que sean proactivos y asertivos.

Pero como Sísifo, algunos docentes visualizan esta tarea como castigo; elaboran una planificación didáctica que dista de los nuevos retos de la educación, amparada en la UNESCO-OREALC (2014): “Formar a un ciudadano (a) para la vida desde el aprender haciendo” y sólo se limitan a reproducir en los ambientes de aprendizajes la competencia y no la solidaridad para el aprendizaje; el halo para cuantificar a su antojo; las relaciones dogmáticas de la Edad Media, con todos sus saberes: salones con pupitres unidireccionales que permita la mejor “observación” y toda una parafernalia de pedagogía descontextualizada de la realidad: copia del pizarrón y dictado de las ideas del profesor sin tomar en cuentas las ideas previas de los estudiantes; poca o ninguna comunicación con el representante; otras subidas infinitas con la misma roca.

Orfeo, Pigmalión y Sísifo excusas metafóricas de los procesos escolares que pretenden lograr una resonancia entre los docentes para permitir otras miradas, sin

prejuicios, sin vanidades académicas. Y para que el verso vallejiano no nos susurre al oído ¡Y si después de tanta retórica no sobrevive la palabra en términos de establecer niveles de intersubjetividad que nos invite a acceder a nuevos significados para repensar la pedagogía desde otros escenarios en aras de construir una teoría evaluativa que supere la atomización de los saberes.

Tal planteamiento coincide con Buitrago y Cubillos (1986, reseñado en Vasco Montoya, 2000), al referir que si conceptualizamos el aprendizaje como una fenomenología; para tal fin, es necesario que dispongamos de unos instrumentos que puedan focalizar la magnitud de dicho fenómeno. La necesidad de poseer instrumentos de evaluación reside en el imperativo de conocer la estructura de partida y de llegada del estudiante.

La evaluación al servicio del aprendizaje

Por su parte, Sanmartí (2010) plantea que el aprendizaje y, simultáneamente, la evaluación deben estar orientados y dirigidos por el currículum, —como idea global de principios y marco conceptual de referencia que concreta en prácticas especificas la educación como proyecto social y político — y por la enseñanza que debe inspirarse en él.

Partiendo de los presupuestos constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y teniendo en cuenta la teoría implícita que ilumina el curriculum, debemos reconocer, coincidiendo con Álvarez (2007), que una buena enseñanza contribuye positivamente a hacer eficaz el aprendizaje; y que una óptima actividad de enseñanza y de aprendizaje, le confiere calidad a la evaluación.

Análogamente, debemos reconocer que una evaluación, que considere elementos de calidad, le atribuirá eficacia, tanto a la actividad de enseñar como de aprender, estableciendo así una relación simétrica y equilibrada entre cada uno de los elementos que componen el “curriculum total”, considerado como medio ideal de

aprendizaje y, como tiempo y lugar de intercambio, en el que se construyen cooperativa y solidariamente los aprendizajes escolares.

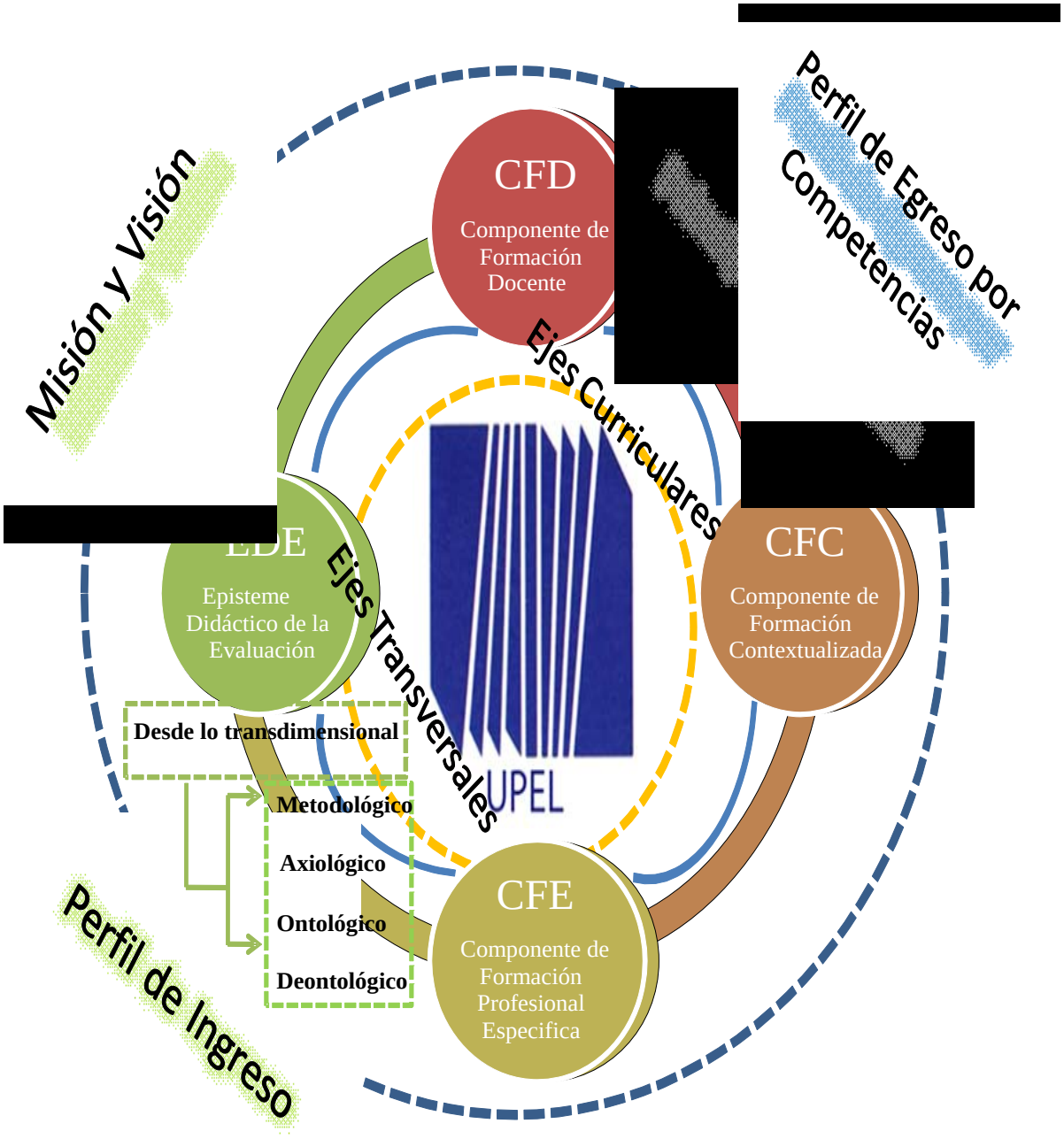
Dejando por sentado que, en ningún caso la preocupación por los exámenes —que pueden ser, razonablemente bien utilizados, recursos aceptables, aunque no únicos de evaluación— debe condicionar o dirigir el aprendizaje. Tampoco, por supuesto, debe condicionar el currículum y la enseñanza. No podemos perder de vista que los exámenes, cualquiera que sea la forma que adopten, deben estar al servido del aprendizaje, de la enseñanza y del currículum y antes, por supuesto, del sujeto que aprende. De lo contrario, serán los exámenes, el curriculum proclamado y el currículum practicado, los que determinarán el currículum real y lo que él representa.

Desde una interpretación tradicional de la evaluación, propia de la función asignada, el profesor ha venido desempeñando un papel decisivo, además de decisorio, de un modo unidireccional. El papel asignado a quien aprende fue el de responder a cuanta pregunta se le formulara. El cambio en el enfoque y la concepción de todo el proceso debe llevar necesariamente a una transformación en el papel que deben desempeñar las técnicas en la implementación de la evaluación.

Con base en concepciones alternativas y, más a la luz de los nuevos enfoques curriculares, orientados por la racionalidad práctica y crítica, quien aprende tiene mucho que decir de lo que aprende y de la forma en que lo hace, sin que sobre su palabra gravite constantemente el peso del ojo evaluador que todo lo ve y todo lo juzga.

Por este camino podremos llegar a descubrir la calidad de lo aprendido y la calidad del modo en que aprende el alumno, las dificultades que encuentra y la naturaleza de las mismas, la profundidad y consistencia de lo aprendido y la capacidad generadora para nuevos aprendizajes de aquello que hoy damos por aprendido con sólo haberlo oído y haberlo volcado en un escrito. Esta es la

evaluación que aprecia al valor agregado de la enseñanza como indicador válido de la calidad de la educación.



Ideograma 12. **Bases del Currículo Upel (2011)**
Adaptado por Quintana (2016).

EPISODIO III

ESCENARIO DE LA METÓDICA

Soporte Estratégico de Acción

El investigador, al explorar hallazgos sobre una realidad o fenómeno determinado en aras de producir y legitimar conocimientos y saberes, lo hace de modo totalizador y unitario; es por ello que el método nunca puede ser presentado como un recurso de carácter externo que constituya la panacea para dar respuesta a todas sus interrogantes, independientemente del paradigma o de la concepción teórica y epistemológica que asuma desde su compromiso con la realidad o bajo la mirada de la concepción del mundo que adopte; por la cual la elección de un método implica el desafío que permita cubrir sus expectativas fundadas a partir de su cosmovisión para comprender y reflexionar ante cualquier comunidad científica (Taylor y Bogdan, 1990).

En la presente investigación desde lo metodológico, el sujeto no podrá mantenerse ajeno a la situación que se propone develar, sino que la penetra, implicándose a sí mismo en el contexto de estudio. De igual manera, el modelo teórico se incluye en una modalidad, donde la relación sujeto-sujeto está imbricada con las proposiciones generales bajo el paradigma postmoderno.

Tal metódica desde la plataforma de acción estratégica está referida a la dimensión epistémica propia, a partir de la construcción y proceso metodológico que llevó a cabo el investigador para la interpretación de los hallazgos. Se trata de una metódica emergente que podría implicar la reconstrucción retrospectiva que irá discurriendo en el contexto empírico.

Precisiones metodológicas

En torno al abordaje metodológico del hilo discursivo, se presenta detalladamente y de manera acuciosa el nivel, el tipo de investigación, diseño de la indagación, contexto y actores de la investigación, el periplo trazado durante la metódica las fuentes de información, entre otros.

En esta línea de argumentación, se destaca que el nivel del presente argumento discursivo está en correspondencia con el alcance, estableciendo además el nivel de profundidad que tendrá la investigación (valga la tautología). En efecto, Ramírez (1995) refiere que "se debe dejar claramente establecido cuál va a ser el nivel de profundidad que tendrá el estudio", por tanto, tal abordaje se inscribe desde lo proyectivo. De allí que la presente indagación, se ubica en este contexto; por cuanto, su propósito es construir aproximaciones epistemológicas al problema de la evaluación en términos del proceso de enseñanza y aprendizaje desde el contexto universitario actual, caso: Upel-Maracay con proyección a escala nacional.

La investigación estuvo sustentada en el paradigma post positivista, con metodología de investigación cualitativa, según la naturaleza de los hallazgos. Al respecto Bisquerra (1989) expresa: "Se trata de una investigación desde dentro, que supone una preponderancia de lo individual y subjetivo. Su concepción de la realidad social discurre desde la perspectiva humanística, lo cual le atribuye un carácter cualitativo- interpretativo" (p.64).

En torno a este debate y coincidiendo con lo planteado por Cordero (2011), el presente documento doctoral se aborda bajo el paradigma cualitativo, por ser el que más se vincula con las características e intenciones delineadas, donde lo objetivo se transfigura ante lo subjetivo en aras de concretarse en una intersubjetividad que permite comprender y reflexionar el fenómeno de la evaluación en el orden didáctico desde la docencia universitaria, tomando como espacio microsocial la Universidad Pedagógica Experimental Libertador con sede en Maracay estado

Aragua. La información obtenida surge del discurso de los sujetos involucrados, conformados por tres (03) docentes adscritos al área pedagógico-metodológica a nivel de pregrado y postgrado, específicamente, a las maestrías Enseñanza de la Química y Gerencia Educacional de la precitada institución de formación docente, quienes administran metodología de la investigación, planificación y evaluación de los aprendizajes y, además, interactuaron de manera permanente con el investigador en su rol exclusivo como informantes clave del presente estudio a través de las entrevistas en profundidad con base en temas generadores y ejes integradores vinculados con la evaluación a la luz del proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a sus concepciones epistemológicas.

Así mismo, diversos autores apoyan el paradigma seleccionado para llevar a cabo la investigación, entre ellos Eisner (2009), quien sostiene que el sistema sensorial representa el avío mediante el cual se perciben las cualidades que constituyen el entorno en el cual se co-vive. Tal planteamiento está asociado con Cordero (ob.cit) al expresar que ni la ciencia ni el arte pueden existir al margen de los saberes y experiencias por parte del investigador y de los sujetos significantes; siendo esta última netamente e inexorablemente humanista.

Diseño

Son muy variadas las vías y las formas de abordar este tipo de estudio; sin embargo, dada la naturaleza de los propósitos de la investigación se puede observar el privilegio del carácter subjetivo y la complejidad de interpretar fenómenos referidos a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria a la luz de generar una matriz epistemológica. En tal sentido, el diseño que emergió es de carácter naturalístico, puesto que la recolección de la información se realizó en el contexto natural donde se suscitaron los hallazgos dignos de interés por parte del investigador, debido a su imbricación con la situación contextual.

En este sentido, el espacio microsocial estuvo representado por los ambientes de aprendizajes de la Upel-Maracay, donde emergió el hilo discursivo, producto de la intención investigativa en torno a sus ejes teleológicos. El carácter naturalístico fue aplicado bajo el enfoque multirreferencial a través de una combinación de métodos para la obtención y procesamiento de la información, lo cual facilitó comprender en mayor profundidad, el fenómeno auscultado por el investigador.

Este diseño de investigación naturalístico, fue considerado de tipo exploratorio, descriptivo e interpretativo por la tendencia a desentrañar y encarnar desde la concepción fenomenológico-hermenéutica con base en los relatos obtenidos, a partir de la entrevista en profundidad a la luz de la praxis evaluativa de los docentes participantes en la investigación.

En este orden de ideas y reforzando argumentos planeados anteriormente, se acota que, el presente abordaje doctoral está enmarcado desde la perspectiva cualitativa, en virtud de que a la hora de recoger la información en su carácter intertextual, permitió privilegiar la negociación de y entre los sujetos involucrados (profesores) a través de un diseño evolutivo-emergente que demanda del investigador descripciones y protocolos acuciosos de eventos, situaciones, personas e interacciones, incorporando el "habla" de los participantes, tal como lo plantean Carrasco y Calderero (2000); Flick (2004) y Sandín (2003).

Los supracitados autores refieren, entre otros aspectos, que su propósito fundamental reside en la comprensión de los fenómenos sociales a profundidad con base en la indagación de hechos. Tal como se mencionó anteriormente, la investigación tuvo carácter interpretativo, constructivista y naturalista en tanto intentó aproximarse lo máximo posible a los sujetos observados en aras de recoger un análisis e interpretación profunda de las situaciones basadas, fundamentalmente en la observación de las personas desde su ambiente natural, intentando comprender a los sujetos de investigación dentro del marco de referencia que proviene de ellos mismos.

En torno a esta argumentación, cabe destacar que, las entrevistas en profundidad, requirieron por parte del investigador, propiciar un clima de respeto, prudencia y cordialidad; libre de tendenciosidad, estableciendo, a su vez, rapport entre los sujetos significantes, donde prevalecíó la sintonía psicológica y emocional, matizada de atención recíproca y coordinada desde relaciones heterárquicas o heterotópicas, lo cual permitió catapultar a los informantes clave hacia niveles que inviten flexibilidad, confianza, armonía, privacidad y fiabilidad; de allí el carácter fenomenológico y hermenéutico de la urdimbre discursiva que se estableció entre el investigador y los informantes clave en atención a los ejes teleológicos que emergieron de la intención investigativa.

En efecto, la entrevista en profundidad constituyó una forma apta e idónea en el presente documento doctoral, permitiendo develar la sensación que produjo el contacto directo rapórico del investigador con los sujetos involucrados. Tal técnica de investigación fue aplicada, en primera instancia para auscultar por parte del investigador las creencias, enfoques y visiones del docente en las dimensiones enseñanza, aprendizaje y evaluación y, en segunda instancia, para observar y escuchar de manera acuciosa las vivencias y relatos que emergieron en los ambientes de aprendizajes.

Tales argumentos coinciden con lo planteado por Ives (1980) al referir que en el desarrollo de la entrevista en profundidad es trascendental que el entrevistador tenga suficiente experiencia en el arte de entrevistar; así sabrá plenamente que los óptimos o no tan óptimos resultados dependerán de la metódica y la técnica empleada para dejar expresarse a los informantes clave. Desde la mirada del autor del presente abordaje tesible a nivel de la evaluación didáctica en la docencia universitaria, éste expresa que tal plataforma medológica le permite a los entrevistados posicionarse sobre un “topus uranus” o una especie de lugar celestial, donde las ideas o relatos se entretejen y discurren, proyectándose en su mundo in-vivido (Córdoba, 1995), lo cual constituye una única fuente existencial genuina de creencias, sentidos y significados puros sin albergar desde el espacio y el tiempo los

arquetipos perfectos y paradigmas únicos de la realidad desde las entidades incorpóreas absolutas y eternas, matizadas desde relaciones intersubjetivas en torno a los temas generadores tratados, incluidos en el guión de entrevista. De forma tal, que puedan expresar libremente el caudal de sus múltiples ideas.

Desde esta perspectiva, es aconsejable prestar cuidado en esto, sobre todo en las entrevistas iniciales, ya que el informador debe tener libertad, espacio y tiempo suficiente para expresar lo que piensa sobre la materia o abordado; viéndose y sintiéndose motivado para continuar en aras de que sus ideas, comentarios y representaciones fluyan libremente (Moreno,2000). Tal escenario permite comprender el mundo socio simbólico del entrevistado, sus enfoques, opiniones y puntos de vistas, aunque no sean compartidos por el entrevistador.

Para Rodríguez, Gil y García (1996), las comprobaciones cruzadas son esenciales para aclarar algunas ideas y verificar la convicción de ciertas inquietudes por lo que se sugiere preguntar indefinidamente desde distintas formas y ángulos. Por otra parte, la atención y la sensibilidad discursiva también son fundamentales, así el informante clave percibirá que sus ideas son percibidas y digeridas atentamente; lo que facilita las imbricaciones afectivas con lo que se está abordando en lo referido a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario actual desde su construcción teórica y epistemológica.

En efecto, antes de formular las preguntas de las entrevistas se optó por considerar la discreción al cuestionar. Una entrevista realizada a la luz de la seriedad no debe incluir preguntas indiscretas o tendenciosas sobre datos personales o sociales que puedan ofender al entrevistado; teniendo especial cuidado en la sistematización, secuencia y un orden lógico de cada pregunta; por muy sencilla que parezca. En tal sentido, se consideró importante agruparlas, procurando siempre establecer interrelaciones lógicas.

Con respecto a la claridad en la redacción de tales interrogantes, fue cardinal, evitar preguntas ambiguas o que generen distorsiones o interpretaciones anfibológicas en los informantes clave. Así mismo, el autor del presente abordaje doctoral consideró de vital importancia, soslayar ciertos cuestionamientos que permitieran lograr respuestas ajenas e inconsistentes con la realidad estudiada.

Por otra parte, el estudio llevado a cabo desde la metódica, permitió evitar en lo posible, las preguntas de respuestas libres o abiertas; así como también las formulaciones que requieran cálculos numéricos por parte del entrevistado, lo cual le atribuyó al guión inicial un carácter conciso y preciso; tratando en lo posible de que con el menor número de preguntas, se obtenga la mejor información a la luz de los ejes teleológicos del estudio.

Ahora bien, en lo que respecta a los tipos de preguntas formuladas por el investigador, fue pertinente distinguir muchos prototipos de interrogantes de manera reflexiva vinculadas con la entrevista en profundidad, lo cual dependió de la intencionalidad de la investigación, del nivel académico y profesional del informante y de la pericia del entrevistador.

De acuerdo a Patton (1990) citado por Rodríguez, Gil y García (1996), destacan los siguientes tipos de preguntas:

- Las demográficas o biográficas: formuladas principalmente para conocer la información personal del entrevistado. Entre ellas, surgieron: dirección o lugar de los sujetos significantes, tipo de curso o unidad curricular que administra, años de servicios o experiencia laboral o investigativa, entre otros elementos de interés.
- Las sensoriales: relativas a lo que se observa, escucha, percibe, toca, huele o prueba. En este caso, se tomó en consideración que su naturaleza tuviese un prisma subjetivo desde niveles de alteridad a cargo de los informantes clave, ya que por su carácter sensorial, las respuestas obtenidas estuviesen

matizadas de categorías ontológicas. Es aquí donde la pericia del investigador jugó un papel preponderante, pues éste debió saber identificar la subjetividad que el informante clave dé a cada respuesta.

- Las preguntas de experiencia: son aquéllas vinculadas con las costumbres del informante, respecto a lo que hace o ha hecho una persona. Se dirigen a la experiencia o trayectoria del informante en determinados aspectos de valor científico.
- Las cuestiones de sentimientos: se caracterizan por estar dirigidas hacia la emotividad de las personas. Al igual que las sensoriales, se apela a la experiencia del entrevistador por el valor subjetivo que estas preguntas pueden generar. Los sentimientos nacen del mundo relativo de la realidad sociosimbólica del entrevistado.
- Las de conocimientos: Este tipo de preguntas permitieron examinar la información que posee el sujeto significante o entrevistado sobre los hechos o ideas en estudio. Tales interrogantes emergen como el resultado de la experiencia o el aprendizaje. A pesar de que muchas veces se confundan con las preguntas de experiencia antes abordadas, por lo cual se debe tener especial cuidado. En sentido amplio, se trata de todo aquello que necesariamente es verdadero para el informante o de mayor interés. Se vincula con la percepción sensorial, el entendimiento y la razón.

En torno a las ideas precedentes, se encuentra la clasificación de Mertens (2005), las cuales son: expresión de sentimientos, de opinión, sensitivas, (relacionadas con los sentidos) conocimientos, de antecedentes y, finalmente de simulación que ponen en evidencia la creatividad o simulacro de algún evento (Ives, 1980).

Bajo esta perspectiva, se destaca a Spradley (1979) citado por Rodríguez, Gil y García (1996), quien identifica tres (03) tipos de preguntas que son: estructurales, descriptivas y de contraste, las cuales conducen al conocimiento,

comprobación y relación de modo que sea posible extraer abundante información para un primer acercamiento como arjé de la realidad estudiada. Las preguntas estructurales según el mismo autor, están asociadas a un tipo de guión que sólo contiene los ítemes y no establece previamente ningún tipo ni clase de respuesta, dejando ésta al libre arbitrio del encuestado. Las preguntas descriptivas se caracterizan porque se expresan en forma interrogativa, la respuesta esperada es netamente descriptiva; por lo general, coincide con vocablos, frases, entre otros.

No obstante, tal encuentro discursivo puede conducir a otras preguntas que requieren de meditaciones o reflexiones. Finalmente, Ives (ob.cit) manifiesta que las preguntas de contraste son las que comúnmente permiten obtener tipos de ideas heterogéneas e informaciones diferenciales del informante. Conceden descubrimientos, oponiendo términos y relaciones entre los mismos.

Por los argumentos supracitados, el presente abordaje doctoral no demandó necesariamente una cantidad tal de sujetos para justificar una muestra estadísticamente representativa y obtener resultados generalizados, sino examinar particularidades en términos de reflexiones a profundidad. A la postre, la fiabilidad de los hallazgos, atribuida a los relatos expresados por los sujetos involucrados, con base en las categorías y dimensiones onto-.epistémicas, axiológicas y deontológicas, coadyuvó a redefinir y reelaborar tanto instrumentos como categorías de análisis según las necesidades, compromisos y desafíos por parte del investigador.

Principio metódico vinculante de la realidad abordada

La develación e interpretación permanente como vía expedita para abordar la sustantividad fenoménica a partir de la entrevista en profundidad y el análisis de contenido, permitió que el estudio ahondara a posturas filosóficas demandantes sin soslayar la rigurosidad metodológica requerida. En efecto, la primera contribuyó a garantizar el rapport entre el investigador y los informantes clave; que de acuerdo a Rodríguez, Gil y García (1996), permitió abonar el terreno discursivo para “focalizar

progresivamente el interrogatorio hacia puntos cada vez más precisos" (p.168), consolidando en cada encuentro, desde las dimensiones y categorías, la construcción teórica de la evaluación, amparada en un pensamiento epistémico a la luz de la docencia universitaria actual, tomando como espacio microsocial la Universidad Pedagógica Experimental Libertador con sede en Maracay estado Aragua.

En consecuencia, cabe acotar que, el término "interrogatorio" tuvo la connotación de una conversación armónica, flexible y dinámica donde el entrevistado y el entrevistador generaron una acción comunicativa sencilla que permitió trastocar los diferentes puntos emergentes de interés científico con base en la intención investigativa del documento doctoral.

Desde este espectro discursivo, para Taylor y Bogdan (1990), la entrevista cualitativa en profundidad implica encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, los cuales están dirigidos hacia el juicio y comprensión de las representaciones que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras, de donde emergen otras categorías y dimensiones que resultaban incomprensibles e indescifrables, a lo cual el autor del presente hilo tesible le atribuye un carácter de ignoticidad, en tanto desencadenaron episodios impredecibles e inalcanzables, cuyo propósito era a veces "ignoto", inexplorado o incierto en la espesura de lo inimaginable desde escenarios discursivos por parte del investigador e informantes clave, permitiendo superar lo ambiguo e inextricable, cual artista expresa su imaginación y creatividad con sus pinceles aquel misterio que consideraba difícil de resolver antes de plasmar en su lienzo la pintura.

La segunda instancia para obtener los metarrelatos a cargo de los entrevistados, la constituyó el análisis de contenido, el cual se efectuó bajo la propuesta de Tusón (1995) en Calsamiglia (1999) y Tusón (1999) ya que "invita a profundizar en detalles desde la transcripción, sin exigir tampoco demasiadas complicaciones." (p.361), para metacomprender la producción discursiva generada en la entrevista propiamente dicha

en torno a los ejes teleológicos de la investigación, concebida como un método de análisis que a partir de una categorización establecida, permitió identificar, crear y clasificar conceptos o ideas que aluden a conocimientos o sentimientos expresados en diferentes fuentes de información, con el fin de formular explicaciones y generar conocimiento. En su aplicación se manejan técnicas de conteo de frecuencias bien sea de palabras o categorías en la estructura de un discurso o texto determinado. Al respecto, Briceño (2007) indica que:

> …es válido señalar que el análisis de contenido sirve de herramienta cuando el interés se orienta a profundizar sobre un tópico u objeto de estudio, se hace imprescindible organizar la actividad intelectual reflexiva para comprender la intersubjetividad relacionada con el discurso, significantes, significados, textos y datos relevantes (p.169).

Siguiendo el exordio antes planteado se puntualiza que el análisis de contenido parte del pensamiento especulativo y se proyecta en la escritura, la cual siempre está cargada de todo un matiz filológico y teleológico, en donde se presenta un universo óntico por comprender mediante la acción hermenéutica filosófica. Ahora bien, tal concepción en el ámbito de la evaluación educativa se puede interpretar, partiendo de la premisa de que la huella logocéntrica se ubica en los diferentes cuerpos teóricos y producciones científicas que trataron de solucionar, explicar y conducir las diferentes manifestaciones desde el pensamiento epistémico.

En suma, es cardinal acotar y llamar la atención en los nodos contenidos en las palabras representadas en redes socio-simbólicas y abstractas que trasmiten la voz del pensamiento, al sumergirse en la ontología intertextual de la huella logocéntrica, mediante la entrevista en profundidad y el análisis de contenido, convirtiéndose éstas en las mejores vías para abordar y darle el carácter de legitimidad al estudio.

Fuentes de información

El presente abordaje discursivo que permite construir la aproximación epistemológica de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en educación

universitaria fue tomado de un grupo de tres (03) docentes como informantes clave, en su mayoría con elevada experiencia pedagógica (background), investigadores permanentes; y con elevado desempeño en planificación y evaluación de los aprendizajes, del cual dos (02) se desempeñan a nivel de Educación Media General; y los tres (03) administran programas de formación docente en la Upel-Maracay, tanto a nivel de pregrado como postgrado, en las Maestrías: Enseñanza de la Química y Gerencia Educacional, adscritos al Departamento de Componente Pedagógico. Tales profesionales de la docencia, en su mayoria, se ubican en la categoría de agregados y titulares que administran las unidades curriculares: Evaluación de los Aprendizajes, Planificación y Metodología de la investigación, entre otras unidades curriculares afines.

Este grupo de docentes constituye las fuentes primarias de información considerados como unidades de análisis de casos simples, con base en los siguientes criterios: interés sobre el estudio, motivados para la participación, con gran disposición para comprometerse con los ejes integradores presentes en el abordaje que se desarrolló; dinamismo y responsabilidad, entre otros.

Tal cuerpo de informantes fue distribuido y codificado, tomando dos literales específicos y un número como subíndice, los cuales se refirieron al docente del 1 al 3, respectivamente (DE1, DE2 y DE3), quienes brindaron los insumos de información necesaria para desarrollar el presente estudio. Tal como lo plantea Taylor y Bogdan (1990), en el sentido de que “en la investigación cualitativa un grupo de uno puede ser tan esclarecedor como una muestra grande” (p. 105).

Contexto y actores de la investigación.

Tal como se mencionó anteriormente, el escenario donde se llevó a cabo la investigación tuvo lugar en la Upel-Maracay, creado en sus inicios bajo la denominación de Instituto Pedagógico de Maracay (IPMAR) el 11 de noviembre de 1971, con el nombre del insigne Educador Rafael Alberto Escobar Lara, el 27 de

junio de 1988, mediante Resolución N° 22 del Ministerio de Educación, lo cual le permitió integrarse a la Upel, que tiene según folleto informativo, una sede rectoral ubicada en Caracas y ocho (8) Núcleos que funcionan a nivel nacional.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En lo referido a este aspecto metodológico, Elliot (2000), citado en Loreto (2006) presenta una relación de métodos y técnicas que se utilizan en la investigación, los mismos pueden emplearse para detectar pruebas en las fases de revisión y acompañamiento de los docentes, sujetos de estudio. Al respecto, Seltis (2001) reafirma lo precisado por dicho autor al referir que tales técnicas de investigación constituyen una directriz metodológica que orienta científicamente la recopilación de información de datos u opiniones emitidas por los tres (03) informantes clave utilizados en el presente estudio. Así mismo, los diarios de registros, se llevaron de forma permanente, ya que contienen narraciones o relatos sobre los sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones y explicaciones personales, que se dieron durante las observaciones o acompañamientos realizados por el investigador.

Por otra parte, tal como se mencionó en argumentos precedentes; el presente abordaje incorporó la observación participante, por cuanto el autor observó minuciosamente el contexto a indagar para narrar por escrito los hechos y protocolos acaecidos en el contexto pedagógico a la luz de la práctica evaluativa a nivel del proceso de enseñanza y aprendizaje de los sujetos seleccionados a través de registros descriptivos y anecdócticos.

Tal técnica tuvo su principio teórico y filosófico en Demo (1985) quien le atribuye preferencia en el estudio a la relación práctica con la realidad social, como consecuencia de develar en este aspecto un camino hacia el descubrimiento y manejo de la realidad, caracterizándose por un compromiso formal con el contexto considerado, pasando éste a ser un instrumento importante en el desarrollo del

presente discurso tesible.

En este sentido, Demo (ob.cit) precisa que la investigación pretende reconocer los sujetos involucrados, de modo de suspender el carácter objetivo o de los hallazgos, libre de prejuicios o epojé como abstracción fenomenológica de lo no esencial, y la captación de lo fundamental, pues su finalidad es servir de método para unificar en mundo de la vida y el mundo de la ciencia (Husserl, 1952). Para este filósofo "el investigador que viene de afuera debe identificarse ideológicamente con la comunidad, asumiendo su propuesta política, al servicio de la cual se pone el investigador" (p.27).

En efecto, la investigación participante, tal como lo señala Goetz y LeCompte (1988). Goetz (1988), representa la principal técnica etnográfica de recogida de datos en donde el investigador pasa todo el tiempo posible en el escenario seleccionado, conviviendo con las personas que estudia, tomando parte en su existencia cotidiana, estudiando sus interacciones y actividades tras la búsqueda de interpretar la realidad basada en sus percepciones, las cuales están en plena empatía con los participantes o actores de estudio.

Técnicas de análisis de la información

Para analizar la información recabada, se utilizó la técnica de la triangulación de instrumentos, considerando la información recogida a través de la entrevista a profundidad, y las observaciones sobre situaciones generadas en el ambiente áulico y su periferia desde diversos ángulos o perspectivas a fin de compararlos y contrastarlos, lo cual permitió establecer semejanzas y diferencias o contraposiciones; en los casos de oposición, se contrastó la información con las grabaciones y videos. Dicha técnica de investigación permitió obtener ciertas categorías que serán descritas posteriormente y que caracterizan a los profesores como de corte tradicional, interpretativo o evolutivo, lo que implica la generación de las dimensiones vinculadas con tal visión.

Procedimiento

El medio que se tomó para el presente estudio estuvo conformado por cuatro (04) escenarios o ciclos de investigación, atribuyéndole a cada fase o acto un significado particular; los mismos fueron concebidos como procesos cíclicos evaluados permanentemente de manera continua a través de los informes de avances para su posterior sistematización.

Escenario I

El primer escenario o ciclo básico de actividades, constituyó la búsqueda y organización de la información sobre la problemática de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria y la realidad educativa estudiada. Tal fase consistió en la recopilación documental a partir de un arqueo bibliográfico en diferentes centros de investigación y documentación, lo cual permitió construir el corpus teórico desde el discurso intertextual, previa argumentación a la luz de las diferentes miradas propuestas por diversos autores, y así, lograr incorporar aspectos conceptuales y metodológicos relevantes a la idea general, permitiendo ampliar el espectro del contexto teórico de la investigación; así como también, fortalecer los talantes metodológicos, además de consolidar competencias en el investigador de manera sistemática y reflexiva de cómo emprender el estudio. Tal organización es considerada por Bunge (1980) como "la reflexión crítica de una gama interesante e hechos para alcanzar su adecuada articulación de lo que se pretender comprender" (p.120); asimismo, dicho autor hace referencia al proceso de sistematización.

Escenario II

En esta sección se procedió a organizar y emprender la puesta en marcha del plan de acción , constituido por las visitas o encuentros para consolidar el soporte estratégico desde la metódica; y así poder aplicar los instrumentos a los informantes clave, conformados por loa tres (03) precitados docentes adscritos al área pedagógico-

metodológica a nivel de pregrado y postgrado, específicamente a las maestrías: Enseñanza de la Química y Gerencia Educacional de la Upel-Maracay, tal como se señaló anteriormente, tales informantes poseen gran bagaje en planificación y evaluación de los aprendizajes a nivel teórico, producto de su práctica de formación pedagógica.

Escenario III

En este acto se llevó a cabo el trabajo de campo y la aplicación de los instrumentos. Se realizaron las entrevistas a profundidad (apoyada por recursos audiovisuales técnicos para tal fin, tales como grabadora, videocámaras, entre otros); de igual manera, se inició el proceso de observación participante en los ambientes de aprendizajes, haciendo uso de una cámara de video y el diario de registros anecdóticos y descriptivos (bitácora), facilitando de esta forma la sistematización de los acontecimientos, escenarios o actos investigativos.

Escenario IV

En este ciclo de acción, se realizó la interacción y acompañamiento permanente a los docentes, quienes constituyeron los informantes clave, incorporando las herramientas y elementos necesarios para desarrollar y caracterizar el Plan de Acción; de igual modo, se sistematizó la información, a través de la presentación en matrices organizadas a partir de la categorización. Durante este proceso, se obtuvo una serie de unidades de segmentos importantes y relevantes para la interpretación de la información y teorización.

Este escenario permitió establecer de manera comparativa la información ubicada en matrices a través del proceso de triangulación y contrastación, lo cual coadyuvó a la construcción de la teoría desde la mirada de la evaluación a la luz del proceso de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria actual, tomando como espacio microsocial la Upel-Maracay desde dimensiones epistemológicas, ontológicas, axiológicas y deontológicas con base en las categorías y dimensiones fundadas desde la intención investigativa en sintonía con los ejes

teleológicos que emergen del presente abordaje doctoral.

El análisis e interpretación de la información hizo posible la aproximación a la realidad abordada desde la acción educativa como reflexión al proceso desarrollado durante el procedimiento a través de contextos empírico, teórico, epistemológico y metodológico; emergiendo así los metarrelatos y protocolos con base en la construcción teórica en términos del hallazgo original del estudio. Así mismo, se destacó el carácter de integralidad y flexibilidad en el proceso de cualificación durante los momentos presentes en la investigación.

EPISODIO IV

LOS IDEOGRAMAS COMO COMPRENSIÓN ALEGÓRICA DESDE EL EPISTEME DIDÁCTICO DE LA EVALUACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA ACTUAL

Los ideogramas, a partir de una óptica incorpórea, se abordaron como herramienta sinóptica expresada mediante representación esquemática a través del color, la imagen, el sentido y el significado, producto de la imaginación creativa e innovadora del investigador desde el periplo discursivo y epistémico transitado con los informantes clave, de los cuales emergieron diversas representaciones transdimensionales y categoriales como componente hologramático, constituyendo un valioso aporte al presente documento doctoral amparado en la comprensión e interpretación de los hallazgos a partir de una mirada interfásica, como medida de conciliar su esencia creativa y estética con las matrices de investigación desde lo conceptual, metodológico, epistemológico y ontológico para generar una visión holística de la realidad estudiada.

De hecho, fue tal su contribución a nivel creático que le atribuyó al presente estudio doctoral legitimidad cientifica como estado del arte desde la acción investigativa, lo cual permitió construir un episteme didáctico en materia de evaluación, allende de imprimirle estética, coadyuvó a la innovación hermenéutica desde una plataforma fenomenológica con base en conceptos y elementos a través de diversos sentidos y significados, previa sistematización de actitudes, enfoques, conocimientos, experiencias y saberes haciendo uso de la imagen, el texto, entre otros elementos; caracterizada por dar respuestas desde la algoritmia con la mirada puesta en los hallazgos producto de las entrevistas en profundidad como consecuencia de proyectar conceptos, características, elementos y demás aristas a partir de una progresión de sucesos y descripción de procesos.

Tales recursos ideográficos lograron dimensionar y contextualizar de manera compleja una realidad determinada en aras de develar que la evaluación didáctica en la docencia universitaria debe tener como propósito primigenio la formación integral del ser humano donde prevalezca, sobre todo, principios éticos y sociales; dichos planteamientos coinciden con Derrida (1989) al referir que se tiende ahora a decir "escritura" en lugar de todo esto y de otra cosa: se designa así no sólo los gestos físicos de la inscripción literal, pictográfica o ideográfica, sino también la totalidad de lo que la hace posible; además, y más allá de la faz significante, también la faz significada como tal; y a partir de esto, todo aquello que pueda dar lugar a una inscripción en general, sea o no literal e inclusive si lo que ella distribuye en el espacio es extraño al orden de la voz: cinematografía y coreografía.

De tales planteamientos, se desprende que, también se podría hablar de una escritura atlética y, con mayor razón, si se piensa en las técnicas que rigen hoy esos dominios, de una escritura militar o política. Todo esto para describir no sólo el sistema de notación que se aplica secundariamente a esas actividades, sino la esencia y el contenido de las propias actividades.

Asimismo, es en este sentido que el biólogo se refiere hoy día a escritura y de pro-grama a propósito de los procesos más elementales de la información en la célula viva. En fin, haya o no límites esenciales, todo el campo cubierto por el programa cibernético será un campo de escritura.

Aun suponiendo que la teoría de la cibernética pueda desanudar todos los conceptos metafísicos -hasta del concepto de alma, de vida, valor, elección, memoria- que anteriormente han servido para oponer la máquina al hombre, tendrá que conservar, hasta que sea denunciada, su pertenencia histórico-metafísica, la noción de escritura, de huella, de grama o de grafema. Incluso antes de ser determinado como humano (con todos los caracteres distintivos que siempre se han atribuido al hombre, y todo el sistema de significación que ellos implican) o como a-humano, el grama -o

el grafema- dará así el nombre al elemento. Elemento sin simplicidad, ya sea que se lo entienda como medio ambiente o como átomo irreductible, de la archi-síntesis en general, de aquello que tendríamos que prohibirnos definir en el interior del sistema de oposiciones de la metafísica, de aquello que, en consecuencia, incluso no tendríamos que llamarla experiencia en general, ni siquiera el origen del sentido en general.

En efecto, los ideogramas están constituidos por íconos o imágenes convencionales representadas por sentidos y significados, en los cuales se establecen relaciones abstractas o ideas de conceptos. Tales recursos se caracterizan por su universalidad, su economía y la rapidez lo que permite alcanzar o lograr su percepción, matizadas por un conjunto de ideas o construcciones ideográficas homogéneas o de formas heterotípicas, combinados con otros tipos de esquemas o representaciones logográmicas o pictográmicas y son diseñados con fines pedagógicos o didácticos. En suma, un ideograma es una representación gráfica de una teoría, enfoque concepción, visión, idea o palabra, en el caso que nos ocupa, imbricada desde lo metadiscursivo, producto de experiencias, actitudes, conocimientos y saberes a cargo de los profesionales de la docencia desde el entretejido amparado en la evaluación didáctica de la docencia universitaria.

Por otra parte, la ideografía desde lo conceptual se constituye como una herramienta metodológica, matizada a través del lenguaje, el color y la imagen; una idea, un conocimiento, o sencillamente, representa el producto de investigación como elemento holográfico que engloba la comprensión, a partir de una perspectiva interfásica en virtud de los hallazgos; brindando un gran aporte substancial al presente documento doctoral, producto de conjugar su naturaleza artística con las matrices investigacionales como herramienta que permita generar conocimiento en el ámbito de la evaluación en la docencia actual; allende de la técnica misma, presentó a diferencia de los mapas mentales y conceptuales, fundada en la creática poética del conocimiento, junto a la imagen y la graficología, una forma de exponer la arteología

del conocimiento con un único fin científico: la acción comunicativa; contribuyendo a optimizar y agilizar los procesos de comprensión, basándose en la mayor cantidad y precisión de las ideas, conceptos y significados que emergen de la imagen y el texto, en sintonía del interés de vincular los gráficos informativos la producción del conocimiento en los documentos de tipo doctoral, trayendo consigo una interpretación formativa a la luz de la hermenéutica, tal como se muestra en el Ideograma 13.

En este orden de argumentación, se destaca que, la ideografía se constituyó en una herramienta eficaz y potencial desde el carácter comunicativo, por responder al cómo de una idea, imagen e ícono, en términos de visualizar una sucesión de acontecimientos, descripción de proceso y secuencia, coadyuvando desde la proyección de mecanismos complejos como producto de dimensionar y contextualizar un hecho o reflejar el discurso fundamentado en los metarrelatos descritos por los informantes clave.

En efecto, tales recursos ideográficos ayudaron a comprender que la evaluación como parte medular del sistema educativo debe tener como intención primigenia la formación de un ser humano consciente, que demanda retos y compromisos como ciudadano y se fundamente en los valores ontológicos, axiológicos y deontológicos en pertinencia con el pensamiento epistémico.

Desde esta perspectiva, se acota que, el ideograma es un término que supera el concepto utilizado por los Chinos desde la cultura oriental, por cuanto cada elemento utilizado o manejado, se integra en lo que el autor del presente abordaje tesible, ha denominado principio ideográfico o ideogramático, según el cual algunas imágenes buscan representar directamente a un referente, teoría, postulado, concepción a partir de un campo semántico, de allí su valioso aporte para facilitar el nivel discursivo que

permita construir un nuevo episteme didáctico a la luz de la evaluación a nivel de la educación universitaria.

Tales representaciones reflejadas en su mayoría tridimensionalmente están estrechamente relacionadas con la pictografía a fin de materializar los significados y sentidos de los conceptos y teorías manejadas en el hilo discursivo desde la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje para la construcción de un marco epistemológico en el nivel educativo supracitado. En efecto, entre los ideogramas se establece cierta similitud con los mapas conceptuales, en tanto constituyen una representación gráfica basada en una red de conocimientos transdimensionales a partir de elementos hologramáticos donde interactúan conceptos y proposiciones.

De hecho, tales recursos pueden ser utilizados como estrategias de aprendizaje, tomando en cuenta diferentes aspectos que tienen como finalidad: (a) demostrar ideas previas; (b) estudiar y reforzar textos instruccionales amparados en el análisis del discurso; (c) desarrollar el pensamiento crìtico y reflexivo; (d) reforzar material de lectura; (e) analizar y contrastar categorías y dimensiones en la técnica de entrevista en profundidad, permitiendo develar elementos presentes a nivel de los metarrelatos; y (f) como estrategia de evaluación en el ámbito de la investigación y de los procesos pedagógicos en todos los niveles y modalidades del currículo (Quintana, 2001).

Desde este debate, cabe destacar que, uno de los aportes que brindan los ideogramas a la evaluación, de manera análoga con los mapas conceptuales, se le atribuye a su carácter idiosincrásico, debido a que ambos recursos poseen elementos inherentes al temperamento y carácter distintivo de una persona o colectivo desde la creatividad, lo cual representa su impronta o sello personal como ente diverso, en respeto de su pluralidad de pensamiento, lo cual permite potenciar el aprendizaje colaborativo, cooperativo y autónomo.

Por otra parte, cabe acotar que, aunque una vasta cantidad de lenguas han sido construidas a través del empleo o incorporación de símbolos ideográficos, tales como el chino, el japonés, el egipcio antiguo (jeroglífico), el sumerio y el sistema “nsibidi” (una alternativa de escritura popular en el sur de Nigeria), entre otros.

En tal sentido, los ideogramas diseñados en el presente estudio, tienen como propósito fundamental desde lo primigenio establecer relaciones intersubjetivas, ideas, conceptos, principios y teorías que gravitan en torno a los ejes teleológicos de la investigación, incorporando elementos sintagmáticos significativos a la evaluación didáctica en el ámbito universitario actual con proyección en niveles y modalidades precedentes, tomando como referente la creatividad, amparada en cuatro (04) elementos fundamentales, tales como: originalidad, fluidez, flexibilidad y producción; por cuanto, a partir de los 90 ha existido un consenso en que la persona creativa no nace, sino que se hace, dependiendo de las oportunidades que encuentra en su contexto social para actualizar su potencial creativo. Dado que aprendemos y enseñamos la creatividad, el contexto escolar es vital en cómo influye (inhibiendo o potenciando) su desarrollo.

Bajo este marco discursivo, si los docentes perciben la evaluación desde su definición más amplia o espectral, es decir, a partir del simple hecho de emitir un juicio, sin restringirla a la calificación desde la sinonimia de asignar un puntaje determinado, diversos psicólogos en el ámbito educativo han diseñado criterios e indicadores que podemos aplicar en el quehacer pedagógico para evaluar la creatividad.

Por otra parte, se acota que, los ideogramas constituyeron un incalculable aporte a la presente urdimbre discursiva refugiada en el pensamiento sistémico, el cual sostiene que el todo es la suma de las partes, concebido desde un enfoque holístico, que se expresa a través de un lenguaje universal o dinámica de sistemas relacionados entre sí, cuyos andamiajes se sustentan en niveles heterárquicos

conformado por las estructuras de dichos sistemas. En suma, el estado de arte del pensamiento sistémico reside en evaluar los efectos que emergen del acto seleccionado a partir de los ejes teleológicos que gravitaron en la presente investigación, considerando la premisa que sostiene que el pensamiento de hoy será la fuente de los problemas y soluciones futuras.

Así mismo, este tipo de representaciones gráficas permitió proyectar un corpus reflexivo en conexión a una determinada comunidad científica o grupos sociales y académicos específicos desde lo ocular en aras de televisar ideas, hechos y valores gráficamente procesados y sintetizados en términos de forma y factores culturales, sociales y tecnológicos enfocados en un propósito y concepto bien precisos y definidos, que conjugados por:

- Conceptos, expresados a través de los mensajes, relatos, historias e ideas a cargo de los entrevistados, de las cuales emergen las dimensiones y categorías.

- Diseño y creatividad; propiedades, en armonía con el estilo intelectual, elemento cardinal para evaluar la creatividad, que trasporta al lector desde sus potencialidades para percibir los conceptos, teorías y enfoques desde otra perspectiva que le confiere a la imagen un carácter más comunicativo que decorativo en armonía con la esencia, sentido, intencionalidades y significados desde niveles discursivos, teóricos y metodológicos (Camacho, 2011).

- Universalidad y atemporalidad, expresada a través de lo diverso, integral y holístico a la luz de la pluralidad del pensamiento, siendo la constancia su común denominador.

- Versatilidad, la cual se evidencia mediante su aplicabilidad en diferentes ámbitos de la experiencia, conocimientos y saberes, facilitando los niveles de

comprensión, interpretación y reflexión de los mensajes que el investigador se propone transmitir.

- Estética, considerada como la cualidad que le imprime a la imagen un conjunto de necesidades a nivel cognitivo, axiológico y epistemológico, a partir de un lenguaje kinestésico que va de la mano de un público (lector), respetando la perspectiva como se interpreta la realidad, a fin de alcanzar (o de llegar) a la emoción "subjetiva" del receptor o de la persona o comunidad científica a quien va dirigida, donde lo "feo" (desagradable) o bello y grato es producto de posturas idiosincrásicas (modo de ser del "ente" o cosa que lo distingue de su entorno, cultura, historia personal, costumbres y hábitos principios éticos y morales (ontológicos), permeados por los enfoques, visiones y concepciones epistemológicas.

- Categoría, cada imagen o representación grafica está ubicada en un estrato o jerarquía, producto de establecer un sistema de códigos para comunicarse, representado por un conjunto de imágenes o iconos que le permita evaluar el diseño propuesto.

Por consiguiente, al momento de diseñar y evaluar los ideogramas, los cuales van dirigidos a una determinada comunidad científica y académica en el orden didáctico, es necesario soslayar las emociones, opiniones simplistas, emotivas o de gusto personal, atributos de la personalidad que es necesario fomentar; y que permiten tolerar la ambigüedad, la voluntad de superar obstáculos y perseverar, la voluntad de crecer, la disposición a correr riesgos, tener el valor de las convicciones y creer en uno mismo, donde se conjuga la motivación intrínseca y extrínseca, tanto del investigador como del público lector.



Ideograma 13. **Ruta crítico-reflexiva de la investigación.**
Pluriversidad metódica como mirada emergente para encontrarse con la sustantividad fenoménica.
Fuente: Quintana (2016).

Hacer hablar a la palabra escrita más allá de lo que aparenta decir. Bajtín (1992).

EPISODIO V MATRIZ DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD.

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD N° 1		
Informante clave N° 1: DE1 **Fecha:** 03/04/2013 **Perfil Profesional:** Docente adscrito al Ministerio de Educación Universitaria, específicamente en la Upel-Maracay. **Lugar de la entrevista:** Oficina del docente (maestría enseñanza de la química), ubicada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay estado Aragua **Condiciones generales del ambiente:** Acogedor, armonioso, agradable y muy privado. **Hora de inicio del encuentro:** 7: 30 a.m. **Hora de cierre:** 10:00 a.m.		
JRQ: Eh, Muy Buenos días, reciba un cordial saludo**,** Como preludio a nivel discursivo **¿puede describirse desde lo afectivo, personal y profesional en el ámbito de la educación universitaria, extrapolando los niveles educativos precedentes?**	Formación personal Talento humano	Holística Ontológica
DE1: Buenos días**.** Mnn!, apreciado colega, De veras, para mi es gratificante compartir experiencias pedagógicas con usted como docente e investigador. Me considero una persona asertiva, socialmente amable; expreso siempre lo que soy, mis puntos de vista, esperando. Siempre sean respetados los puntos controvertidos en aras de fijar una posición, este, eh, relacional, permitiendo así compartir conocimientos en pro de la educación venezolana con proyección de América Latina y a nivel global. Me inclino mucho por el saber desde mi experiencia o vivencias; estudio cada día aspectos y elementos por mí descifrados o ignorados desde el ser, el saber y el conocer, dentro de	Formación Académica continua Formación profesional Perfil pedagógico	Axiológica Epistémica Epistemológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
mis funciones que ejerzo en la Upel-Maracay en las unidades curriculares: Planificación y Evaluación de los aprendizajes, Metodología de la Investigación y Tutorías. Me apasiona establecer relaciones interinstitucionales a nivel de la Upel-Mácaro, Universidad Simón Rodríguez, Iup- Caracas, U.C, U.C.V, entre otras casas de estudios de formación pedagógica a nivel universitario, lo cual me permite establecer contacto directo o vincularme a la luz del proceso de enseñanza y aprendizaje y, sobre todo, intercambiar, eh, saberes con otros niveles educativos. Como le decía, eh, este, tales entes me han permitido profundizar y reflexionar sobre mi práctica pedagógica y, así poder discernir en torno a la praxis docente en tanto la práctica ajena a la praxis, pierde su esencia desde lo ontológico, deontológico, epistemológico y, por supuesto, axiológico, que es aquí donde el maestro debe auscultar su esencia, este.. desde lo integral en pro de la formación de los seres humanos, lo cual les garantice una óptima calidad de vida desde lo emocional, académico, profesional y ocupacional, valga la redundancia con base en la exploración y ejecución de proyectos de aprendizajes e institucionales y, por ende, un proyecto de país con proyección internacional a la vanguardia de los cambios y transformaciones desde lo curricular, social, económico, político y evaluativo, partiendo desde un diagnóstico de necesidades en sintonía con los contenidos o tópicos desarrollados en cada unidad curricular, fundamentados en los ejes integradores a la luz de los fines de la educación, amparados en la Ley Orgánica de Educación (2009), la Unesco, entre otros entes que regulan el órgano educativo a la luz de la educación universitaria y de otros niveles educativos a cargo de instituciones integradas con el resto de los niveles y modalidades. De hecho, la ley del subsistema de educación universitaria (2009) determina la adscripción, la categorización de sus componentes, la conformación y operatividad de sus organismos y la garantía de participación de todos sus integrantes, pues tal ley tiene sus principios rectores	Experiencia laboral Sentido de pertenencia Fundamentación Legal Fundamentación Política Ámbito Social Valor Agregado Pensamiento crítico y reflexivo	Bioética Epistémica Epistemológica Ontológica Contextualización Holística Complejidad Deontológica Metodológica Holística Epistemológica Epistémica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
fundamentales, amparados en la Constitución de la República de Venezuela, en consonancia con elementos cardinales, tales como el carácter público, la calidad, la investigación e innovación, el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo, la inclusión, la pertinencia, la formación integral, eh…y, por supuesto, la formación a lo largo de toda la vida, la autonomía, la articulación y cooperación internacional… ¡Mnn! Este, sin caer en proselitismos políticos, la democracia la libertad, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos y, sin dejar de mencionar, la bioética, entre otros. ¡Es apasionante!,,, lo importante es que nosotros como docentes universitarios desarrollar valores académicos y sociales. De esta manera, contribuiríamos a una evaluación más justa y democrática como valor agregado y sus implicaciones en la esfera social, proyectada con lo universal.	Proyectos pedagógicos Proyecto institucional Ámbito comunitario	Propuesta pedagógico-didáctica Organización académico-administrativo Epistemológica Holística Social
JRQ: ¡Vaya!, interesante el abordaje que hizo al respecto, lo cual logró establecer sinergia entre lo didáctico y pedagógico a la luz de las preguntas generadoras de la presente entrevista en el ámbito de las ciencias naturales, específicamente en la especialidad de química. A propósito, con base en su reflexión, **¿considera necesario que la evaluación aplicada en nuestro sistema educativo debe estar asociada con la contraloría social?**		
DE1: Uh,...la evaluación que está normada, en el sistema educativo actual en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, urge de cambios, con pertinencia social, en términos de ejercer seguimiento, vigilancia, supervisión y control de los planes y proyectos, en el ámbito pedagógico que responda, este… ¿Cómo le digo? a las necesidades e intereses de la sociedad, permitiendo, eh, la formación integral de ciudadanos, en aras de incorporarse al trabajo… este…., por ello es necesario que la evaluación, desde mi experiencia docente, tome en cuenta; eh, no sólo lo académico, sino también que esté proyectada a lo comunitario y que responda al modelo de país que	Conflictos cognitivos Conflictos paradigmáticos	

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
queremos. **JRQ:** ¡sí! Me podría relatar **¿cómo está caracterizada la concepción de la evaluación que se ha manejado en la actualidad desde su bagaje como investigador de la docencia universitaria?** **DE1:** El docente de hoy día, no está claro en cuanto al enfoque o tendencia, al cual está identificado… eh… presentando una terrible contradicción entre lo que aprendió en las teorías de aprendizaje abordadas y su praxis evaluativa. En tal sentido, tales concepciones permiten que el aprendizaje siga siendo libresco y descontextualizado de la realidad. Concibiendo al ser humano no como integral, sino como un ente aislado de la realidad, atentando contra su autonomía; al no respetar sus propios ritmos y estilos de aprendizajes. **JRQ:** ¡Aja¡ entonces estimada colega **¿cuáles son las preguntas fundantes, que se formularía en términos de una evaluación que tiene como núcleo al estudiante?** **DE1:** En primer lugar, ¿A quién va dirigida la evaluación?, pienso, que…. este… no sólo a los estudiantes, sino hacia la escuela o Instituciones educativas … este, en el caso que nos ocupa desde la docencia universitaria que apuntale al proyecto de país y, que pretenda mejorar su calidad de vida, en segundo término: ¿Para qué evaluar?... de esta manera los docentes estaríamos conscientes y le enseñaríamos a nuestros estudiantes (formadores de formadores) el gran papel que tiene la escuela, genéricamente hablando, en nuestra sociedad**.** En fin**,** qué, todo depende de la visión que se tenga de la evaluación, eh, tradicionalmente, existe una peligrosa tendencia a reducir el trabajo escolar en este ámbito, ¡Uhm!, en sus niveles puramente instrumentales, sin ningún referente filosófico o epistemológico que incluya los conceptos y los fundamentos más generales sobre el qué, para qué, el cómo y el donde de un proceso evaluatorio. O, sea, una base teórica que de hecho se constituya en una auténtica	Proyecto Nacional Estrategias didácticas Enfoque inter y transdisciplinario Proyecto Nacional	Epistémica Axiológica Ontológica Metodológica Epistemológica Formativa Didáctica Pedagógica Académica Epistémica Axiológica Ontológica Epistemológica Metodológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
concepción sobre la praxis educativa, que trascienda el concepto de práctica, pues alude, eh.. tu reflexión desde lo metacognitivo sobre la realidad donde actúa.	Ámbito socio-cultural	
JRQ: ¿Por qué lo cataloga como un peligro?... ¡Es interesante!		
DE1: Bueno; en efecto, Sin estas premisas básicas, cualquier instancia en materia de evaluación corre el peligro de convertirse en una suma de métodos, técnicas y normas burocráticas, quizá, tal como lo concibe alguien a quien le tengo mucho respeto, se trata de Hugo Cerda Gutiérrez, él plantea desde su discurso que la evaluación es producto de la experiencia total del maestro, eh, sin la presencia de tales métodos y técnicas y sin contar con una concepción definida, eh, aunque le digo, las concepciones evolucionan a medida que nos revisamos como personas, docentes y seres humanos… (Se hace una pausa) cuyo propósito se agota en el instante en que se agotan sus funciones operativas. Disculpa, si me salgo de la pregunta, pero es emocionante, de veras, me impacta… ¡Me pongo fría!.. de tales preguntas fundantes va a depender la concepción epistemológica que asuma el docente, lo cual le va a permitir definir las teorías de aprendizajes, y, por supuesto, de enseñanza, pero desde su práctica o cotidianidad, sin caer en posiciones librescas, ¿cuántos autores no han escrito sobre evaluación?, pero será que sehan puesto a reflexionar sobre las teorías implícitas desde su quehacer pedagógico, ¡guau!, de veras, me erizo, porque me gusta, me mueve el piso. (Mira hacia el techo por un momento)…"…. Me inclino hacia allá porque es mi visión de vida." "…Y aunque se nos termine el tiempo, es un estilo de vida, es una convicción, es una sociedad, es la manera de ver las cosas. Donde quiera que yo voy, no voy a dejar de ser docente, es muy difícil…"	Enfoque positivista o instrumentalista Política de Estado Teorías implícitas	Epistémica Axiológica Epistémica Ontológica Epistemológica Deontológica
"…Es muy difícil, es mí ser. Tiene que ver conmigo. Yo creo que me lo llevo hasta la tumba. En mi cabeza no cabe el proceso de que… ya no estudie, ya no soy docente. ¡No! Yo seré docente hasta que muera."	Praxis pedagógica	

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
"... Si tomamos como la educación, a la formación de un individuo para moldear su conducta; por supuesto que esa conducta está respaldada o apoyada de una ideología, de una filosofía, de una política, ella está fundamentada en todos esos elementos, ¿por qué? porque depende de un estado, depende de una intencionalidad, entre otras aristas de interés que vale la pena tocar."		
"…la praxis pedagógica es constante, Eh! Se alimenta en el proceso, evoluciona, como todo. No es un concepto, es un concepto que necesariamente se ha ido moldeando y que ha cambiado por diferentes razones…"	Ámbito social	
"…El docente debe ser, aparte de entender, que es un proceso que va cambiando, evolucionando y moldeando cual propiedad extensiva de los materiales químicos, tales como la maleabilidad, ductilidad, fusibilidad, entre otras. Se trata de un docente que tiene que estar acostumbrado a la praxis educativa, que tiene como uno de sus requisitos o elementos a estudiar, formarse continuamente, de aquí emerge un adagio que usted creó como investigador y formador de formadores: "quien tiene libros leídos y aprendidos, tiene labios para hablar y reflexionar; superando la proclama o el discurso para cristalizarse en acciones y hechos"; esto es novedoso, el cambio que reclama por parte del docente, la apertura del docente...	Ámbito político Teorías de aprendizajes Teorías implícitas	Epistémica Epistemológica Gnoseológica
Porque nosotros somos responsables de nuestro pedacito o "isla". Olvídese del mundo macro, empiece por usted, porque los cambios se hacen así, como se hace una cascada, gota a gota, es el principio y valor agregado de la perseverancia. Esa misma gota que caerá constantemente sobre la roca; y cuando nos damos cuenta "se perfora, se horada o excava", tal como reza el adagio en latín inspirado en un verso del poeta Ovidio (43 a. C – 18 d. C): **Gutta cavat lapidem**, **non bis, sed saepe cadendo",** cuyo significado en español es: "la gota perfora la roca, no por su fuerza, sino por la constancia, lo cual nos concita a reflexionar que la perseverancia todo lo vence. En efecto, yo creo en el poder del niño, del adolescente como talentos humanos. Yo creo en sus dones, tesón y	Teorías explícitas Conceptos Modelos Enfoques	Ontológica Metodológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
esfuerzos. Porque la teoría crítica, nos dice que con sólo uno de la manada que cambie, provoca cambios sustanciales a nivel colectivo…" "… Bueno, esa es una pregunta que tiene muchas aristas, pero si vamos a la categoría que tú manejas "praxis pedagógica", es aquel docente, que aquel individuo que se forma para actuar de una manera moldeada, adaptada, flexible a los cambios y que sea capaz de interactuar y poder, por lo menos interactuar con ella y generar cambios, o formar repetidores, por decir un término. ¿En qué sentido? Tú eres docente en tu casa, tú eres docente en la farmacia, tú eres docente en el supermercado, tú eres docente en todas partes. Entonces, la praxis educativa, para mí es el enlace, el camino, la conexión que hay entre la teoría y la realidad, esa realidad que debemos transformar desde la "Política" como principio para dirimir las diferencias o desencuentros en todo orden, en especial, el educativo, formativo y deontológico para que apostemos por un futuro promisorio desde la calidad, eficiencia y eficacia…" Estos pareceres llevan a concluir que la praxis pedagógica de los docentes formadores como un fenómeno social, es un proceso comunicativo, mediado en un contexto de interrelaciones sociales. Buscan la transformación social desde la comprensión de sus propias prácticas, entendimientos y los valores sociales y de esta manera lograr la consolidación de la formación integral de un docente reflexivo, crítico y colaborativo. **JRQ:** ¡Así es, amiga!.. ¿Será que todo queda en el discurso, por parte de algunos teóricos que han escrito sobre el tema o tópico de la evaluación? , pues, a veces, caen en lo positivista… y no develan tal realidad, más que misterio… ¡es impresionante! **DE1:** ¡Síii!, de hecho, la evaluación más que un instrumento para calificar es un medio que nos permite corregir fallas y procedimientos, el meollo de la situación, es que retroalimenta los mecanismos o estados del aprendizaje, dirige la tención y el interés de los alumnos,	Visiones Creencias Conciencia heterárquica Relaciones humanas Alteridad Valores Planificación Normativa Planificación Estratégica Enfoque teórico-realista- crítico Episteme didáctico Panificación estratégica	Sociológica Metodológica Epistémica Epistémica Deontológica Epistemológica Epistémica Fenomenológica Hermenéutica Pensamiento complejo Humanista Historia de vida

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
manteniéndolos conscientes de su nivel, o como quiera llamar, suelo, piso, grado de logro o competencia, reforzando oportunamente algunas áreas de estudio en el aprendizaje que se perciben como insuficientes, planea nuevas experiencias de aprendizaje intra y extraescolares, porque trasciende el espacio microsocial del aula, proyectándose en su contexto o ambientes de aprendizajes, llegando a lo societal y habitando en lo humano en el ser u ontos del individuo. Definitivamente, la evaluación es un proceso complejo, ¿será que Edgar Morin, ha trastocado tal fenómeno, no como espécimen, sino desde lo fenomenológico, desde la conciencia del ser o teoría husserleana o heiddergeana; desde el discurso de la complejidad pero imbricado en la conciencia desde lo heterárquico (relación sujeto-sujeto) o heterotópico, ubicándose en el lugar del otro o alter ego, como lo plantea Alejandro Moreno desde la co-vivencia del ser humano. **JRQ:** Su suelo discursivo tan sólido, convincente e introspectivo Este, eh, me lleva a catapultar a niveles cuánticos desde la evaluación, ¡De veras, estoy impresionado como docente e investigador! ¿Tales teoría fundantes la introyectan como docente a establecer semejanzas y diferencias entre criterios cuantitativos y cualitativos a la luz de la evaluación?... De ser así, ¿de qué manera podría develarme dichos criterios? **DE1:** Este**,** por razones no exentas de ciertas intenciones didácticas, nosotros como docentes responsables y comprometidos con la sociedad del conocimiento desde las ciencias humanas y las ciencias naturales, hemos considerado necesario, suficiente y cardinal identificar los principales componentes que actúan en la evaluación y hacer una revisión crítica y reflexiva de todas aquellas prácticas más comunes de la comunidad educativa. Muchas veces no se tiene plena conciencia en torno al lugar que ocupa la evaluación en el currículo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Otras veces, no se sabe establecer las diferencias fundamentales entre un criterio	Desconocimiento de las teorías ecológico-contextual política educativa Mediación Curricular Formación Continua Actualización docente Sociedad del conocimiento Filosofía dialéctica Filosofía pragmática Calidad de vida Enseñanza constructora de significados Enfoque ecológico Metacognición Globalización Descomposición social Ciencias humanas Ciencias naturales Valores Ética y moral Paradigma crítico	Epistémica Epistémica Epistemológica Teleológica Epistémica Holística Pedagogía social

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
cuantitativo y uno cualitativo. Me atrevería a afirma que, este.., tampoco se está preparado para analizar y construir una escala de evaluación o diseñar y elaborar instrumentos según las exigencias, necesidades y contextos que emerjan en cada caso. De ahí, la necesidad para entender los verdaderos alcances de la evaluación en la solución de múltiples problemas teóricos y prácticos que deben enfrentar todos los niveles educativos, sobre todo, desde la docencia universitaria, piedra angular o medular para el desarrollo integral del ser que lo eleve a alcanzar una calidad de vida.	Impacto social	Epistémica
	Mediación curricular	Epistémica
	Estilos de aprendizaje	Holística
JRQ: Ahora bien, con base en los supracitados argumentos discursivos desde su experiencia como docente e investigadora, podría explicarme desde tal doxa **¿de qué manera la concepción de evaluación utilizada por usted, ha permitido concebir al estudiante como un ser integral?**		
DE1: ¡Mnnn!, en realidad según mi experiencia docente, debo confesar que uno de mis propósitos ha sido lograr un ciudadano que se enfrente a los desafíos que le ponga la vida, no sólo a nivel profesional, sino axiológico. No obstante, la globalización y la descomposición social que vivimos, son un arsenal que bombardea las lecciones y los buenos ideales que les inculcamos.	Contexto	Epistémica Gnoseológica Epistemológica
	Necesidades	Axiológica Deontológica
	Compromiso	Epistemológica
He allí, eh, el papel que juega la evaluación, allende de lo académico, instrumentalista o positivista para alcanzar niveles desde las ciencias humanas o espirituales. Desde mi experiencia y saberes, este… colega es un problema deontológico de orden didáctico y, por ende, pedagógico, pues la evaluación debe superar tales concepciones atomistas y cartesianas y más que la evaluación; el docente como ente activo de tal fenómeno, por cuanto, no todo se puede resolver mediante la actividad técnica, porque la evaluación es más que un proceso ético que instrumental, trasciende el hecho de otorgar una calificación en aras de caracterizar (más que comprobar) el aprendizaje alcanzado por el estudiante, lo cual dilucida la intencionalidad del hecho pedagógico o el para qué		Teleológica
	Responsabilidad	Axiológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
evaluar, se trata de educar al estudiante sobre su aprendizaje pasando por varias fases: logros o avances, distorsiones, debilidades, dificultades y desviaciones. Apreciado colega e investigador, se trata de **evaluar para enseñar y no enseñar para evaluar**, aunque el aprendizaje supera la enseñanza, yo tuve un docente acá en el pedagógico de Maracay a nivel de pregrado, que tuvo 24 años administrando planificación de los aprendizajes y psicología educativa, después que él se retiró del ejercicio de sus funciones, afirmó categóricamente que él nunca como docente "enseñó a nadie", pues la enseñanza obedece a las teorías explícitas, y depende de los estilos, necesidades, contextos e intereses del estudiante, con esto quiero significar que el mejor docente; es decir, revestido con la ética, el compromiso, la responsabilidad, la mística y todo ese arsenal humano logra que sus estudiantes aprendan, a la postre de las técnicas, métodos y recursos utilizados por el docente, más aún, si la planificación didáctica está impregnada por lo axiológico y humano, más que lo académico, con esto no pretendo significar que lo cognitivo no sea vital, sino que el docente debe sistematizar la enseñanza desde las dimensiones del conocer, hacer y convivir; implicando relaciones imbricadas o heterárquicas. **JRQ:** ¡Formidable su apreciación y muy sustentada su doxa como docente e investigadora! Ahora bien; es decir, que **¿La evaluación es un proceso ético?** **DE1:** Desde luego que sí. Este…eh, La evaluación es un proceso ético más que instrumental en tanto para valorar se requieren algunos criterios que sirvan como base de comparación: conocimiento e información acerca del "objeto", realidad o fenómeno develado y, sobre todo, tener mucha claridad desde los fines que persigue la evaluación. A veces, los errores comienzan en el campo valorativo, porque el acto de juzgar es en esencia, ¡uhm! valorativo desde lo eidético y, a pesar de la información y del buen trabajo técnico que se realice conduce a	Ética Principio eidético Principios técnicos y académicos Proceso ético de la evaluación Evaluación como proceso Praxis didáctica Práctica Evaluativa Contextualización Ambiente Cultura Idiosincrasia Estilos de enseñanza y aprendizaje	Epistémica Deontológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
falencias. **JRQ:** Sobre la base de lo relatado anteriormente por usted, **¿considera que la enseñanza y el aprendizaje es un proceso bidireccional o independiente?** **DE1:** Según mi praxis pedagógica, estimo y me atrevo a legitimar que la enseñanza y el aprendizaje son procesos interdependientes, pues no todo lo que enseña el docente, el educando lo asimila o asume. Todo depende de los intereses, necesidades y estilos de aprendizajes y de otros factores vinculados con el currículo, tales como la participación de las madres, padres y/o representantes, el ambiente, la cultura, entre otros. **JRQ:** ¡Ajá!... ¡Interesante! Muy oportuna su intervención a la luz de la urdimbre abordada con base en el discurso doctoral de la evaluación. En otro orden de argumentación, desde su perspectiva y experiencia en la docencia universitaria, **¿Considera usted que la evaluación concebida desde lo instrumental o positivista ha contribuido a excluir a los recursos humanos del contexto educativo?** **DE1:** La educación en su esencia debe fomentar el cambio social, pero lo hace concibiendo que el estudiante es una especie de "0bjeto", cuyo comportamiento puede ser manipulado o controlado cuando el docente aplica la tecnología que considera adecuada para la modificación de su conducta. Por ende, el docente tiene la responsabilidad de observar los comportamientos de jóvenes o adolescentes, familias y comunidades y regularlos mediante programas de modificación del comportamiento, debidamente diseñados por lo que denomina "la ingeniería de la conducta". Quienes asumen este enfoque practican entonces un modelo educativo dirigido y controlado por los docentes, quienes asumen que pueden y deben decidir los cambios necesarios en sus estudiantes, familias y comunidades, asumiendo que es su responsabilidad regir el proceso educativo así concebido. Algunos asumen esta visión con verdadera convicción,	Cambio social Pedagogía social Sociedad meritocrática Verdadera convicción Resolución de problemas a nivel social Exclusión educativa y social Revisión personal y profesional Descontextualización social Cosmovisión Contexto Familiar Fundamentación Legal	Bioética Teleológica Fenomenológica Humanista Deontológica Fenoménica Epistémica Epistemológica Epistémica Fenomenológica Ecológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
entendiendo que los padres y alumnos no saben, no pueden, dependen de su gestión y conducción para solucionar sus problemas y, en estos casos, los educadores actúan incluso con recursos propios. Ahora bien, el adolescente o recurso humano excluido del contexto educativo en todos los niveles y modalidades, sobre todo de la educación universitaria, se percibe como una violación a sus legítimos derechos, que el Estado no regula, pues no existen verdaderos controles para su permanencia en la educación formal a la postre de su ocupación laboral. Sin embargo, es posible observar que en este modelo educativo imperante, el desempeño docente se estructura y limita en el marco que exige el mínimo requerido en la planificación institucional; el docente se restringe a ser un reproductor de una información que otros han preparado y organizado, negándose la oportunidad de revisión, de adaptación crítica, de recreación del saber con sus alumnos, convirtiéndose en docentes autómatas, repitiendo los mismos contenidos y ejemplos; y negando así su posibilidad de influir y apoyar el desarrollo humano. Entonces, la escuela desde la academia se convierte en un espacio desvinculado de la vida, intereses y problemas de quienes en ella participan, con lo que se condena a sí misma a ser una instancia formal, donde predomina lo administrativo aislado de los procesos pedagógicos desde los proyectos de aprendizajes, donde prime lo personal, familiar y social, característica esencial del ser, proyectando al ciudadano que aspiramos formar con calidad de vida desde nuestro proyecto de país en consonancia con lo establecido por la Unesco en materia curricular y didáctica. Indudablemente si adoptamos tales enfoques y paradigmas alejados de la realidad, el proceso educativo se convierte en una experiencia deshumanizadora, siendo el alumno como una especie de suerte de objeto pasivo, quien es tratado, moldeado y educado por sus docentes. Ese niño, niña o adolescente que está en la escuela con tantas inquietudes, con tantas preguntas sin respuestas. De allí, que la realidad del adolescente y de los recursos humanos a nivel universitario se ve influenciada con tales creencias,	Personal Familiar Social Creencias Visiones Enfoques Paradigmas Ámbito académico, profesional y laboral Exclusión Derechos humanos Visión	Epistemológica Humanista Epistémica Teleológica Teleológica Sociológica Metodológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
visiones y posiciones epistemológicas por parte del docente, no motivándolos para continuar sus sueños desde lo académico, profesional y laboral y, si éstos son materializados en lo cognitivo, a veces caen en frustración, pues no se incorporan en sus puestos de trabajo, debido a que el esfuerzo educativo así concebido resulta claramente inútil, no es pertinente y coherente a las realidades y se vive como una experiencia inacabada, que no es significativa para el destino y vida de los recursos humanos, cada vez más inaccesible a las mayorías de ellos, por lo tanto surgen muchas interrogantes para solventar la exclusión de los jóvenes y adultos que se han trazado metas y proyectos en el contexto educativo, social, cultural y económico que permita garantizar sus derechos, logrando una elevada calidad de vida a la educación.	Pedagógica Valores	Epistémica
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD N° 2 **Fecha: 20/04/2013** **Lugar de la entrevista:** Oficina del docente (lugar antes citado), ubicada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay estado Aragua. **Condiciones generales del ambiente:** Acogedor, armonioso, agradable y muy privado. **Hora de inicio del encuentro:** 9: 30 a.m. **Hora de cierre:** 11:00 a.m. **JRQ:** Buenas días, Eh, En la sesión anterior compartíamos impresiones en torno a su percepción personal y afectiva y de tales asunciones, emergieron una serie de preguntas generadoras de gran utilidad y valor de alto calibre a la presente urdimbre discursiva. De lo cual pude constatar que usted tiene una visión muy integral y, en ningún momento, se desvinculó de su experiencia como docente desde lo pedagógico, didáctico y, por supuesto, desde la evaluación como proceso medular del	Perfil docente Formación profesional Formación pedagógica Formación técnica Experiencia laboral Función docente	Axiológica Epistémica Ontológica Epistemológica Deontológica Holística

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
sistema educativo, con el objeto de desarrollar la segunda entrevista en profundidad para… nutrir eh… los fundamentos teóricos del abordaje tesible a la luz de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en tan augusto nivel académico que labora usted, desarrollando en la Universidad de Carabobo, e…		Epistémica
La profesora ED1 (presentación)…., Apreciada colega, ante todo este, en aras de continuar con el hilo del guión de entrevistas, donde planteo algunos fundamentos básicos, como dijimos, aprovecho la oportunidad de solicitarle su síntesis curricular para luego plasmarla, la cual servirá de activador cognitivo y experiencial de manera de consolidar sus opiniones o impresiones, ¿no?, el lugar de la entrevista es la oficina de la profesora y las condiciones naturales permiten que discurra la dialógica, está presente su secretaria, el ambiente goza de privacidad, a pesar de que su secretaria se encuentra organizando unos archivos del departamento, tal cual como lo señala la entrevista a profundidad. Hm… Evidentemente el registro se va a hacer a través de video y el análisis se desarrollará mediante la observación posteriores registros descriptivos y anecdóticos sobre la entrevista, **¿Tiene usted algunas inquietudes o dudas que pudiese aclararle o socializar con ud.?**	Enfoque Ecléctico	Teleológica
	Enfoque Sincrético	Axiología
	Formación profesional	Epistémica
DE1: No en lo absoluto, de veras, todo ha fluido muy bien		Deontológica
JRQ: ¡Formidablemente! Ok, entonces de no surgir ninguna pregunta en particular vamos a continuar propiciando el suelo fenomenológico desde la investigación, interactuando con usted con base en algunas inquietudes que surgen producto de la intención investigativa. En este caso, **¿ podría usted comentarme sobre su experiencia como docente a nivel de pregrado y postgrado o si lo prefiere, puede relatarme si ha tenido experiencia en otro nivel educativo?…**	Formación pedagógica	Axiológica
		Teleológica
DE1: Si, este, he tenido experiencia en tres oportunidades. En mi primera experiencia tendría, ¿qué?, la edad de 22 años y fue en la Unidad Educativa Andrés Bello de esta ciudad, en… en… urb. Las Delicias, este, para mí,	Formación técnica	

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
considero que esta experiencia fue gratificante por dos motivos, uno porque… eh… acababa de terminar mis estudios en la Upel-Maracay y, eso me permitió como soy egresada en la especialidad de Química y allí se ve mucho lo que es la parte pedagógica en materia de planificación y evaluación, eso me permitió mucho, e… poner en práctica esos conocimientos teóricos que obtuve allí, Uhm… sin embargo para ese momento por mi corta edad y no haber tenido una experiencia previa desde el punto de vista pedagógico, desarrolló en mí ese incentivo por las ciencias naturales a la luz de la docencia. Me llamó poderosamente la atención el hecho de que en las escuelas de ingeniería química de la universidad de Carabobo, la universidad central de Venezuela y la Simón Bolívar, los docentes que administran los cursos del pensum de estudio, en su mayoría, tienen la formación técnica o académica de la química, en detrimento de la pedagogía a la luz de los procesos de evaluación didáctica. Para ese entonces, ingresé como personal docente titular con sólo 10 hrs en tal unidad educativa, y estaba también contratada en la Upel-Maracay en el Departamento de componente docente, para esa oportunidad me ofrecieron un curso de evaluación de los aprendizajes, uno de investigación educativa y otro de planificación de los aprendizajes.	Experiencia laboral	Epistémica Epistemológica
JRQ: ¡Vaya! **¿Podría profundizar desde su enriquecedora experiencia como docente e investigadora en torno a los factores que coadyuvan en su práctica evaluativa?**		Axiológica
DE1: Desde luego, que sí... eh, realmente multifactorial, en primer lugar, la formación que he recibido en la Upel-Maracay juega un papel estelar, pues dentro de la carrera docente, una tiene que cursar unidades curriculares, tales como psicología evolutiva, psicología educativa, currículo, evaluación, entre otras. En primera instancia, la formación impartida tiene un enfoque ecléctico y, sobre todo, conductista e instrumentalista te enseñan a planificar por objetivos y por contenidos, y la planificación muchas veces, se convierte en “planeamiento” ; “planeo y después		Epistémica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
miento" Jajaja, es una cosa desquiciada y descontextualizada de la realidad, otro hecho cardinal, está vinculado a la evaluación, al parecer la formación pedagógica se reduce a calificar "aprendizajes" lejos de la evaluación, por aquello que pregonamos: "calificar para excluir y evaluar para conocer", pero todo se queda en la proclama o el discurso lejos de la acción, todo gracias a la formación descontextualizada con la realidad y con las épocas,; es oportuno citar a Antonio Gramsci, uno de los más grandes pensadores revolucionarios del siglo XX: "Lo viejo que no termina de morir y lo nuevo que no termina de nacer", lo cual nos debe hacer crear conciencia desde la reflexión que debemos estar en constante formación más aún en estos tiempos postmodernos, de crisis paradigmática, complejidad e incertidumbre. De las ideas precitadas, pretendo aclarar, reflexionar y profundizar que el docente de estos nuevos tiempos debe tener una visión integral desde sus concepciones epistemológicas, en términos de creencias, actitudes, capacidades humanas de orden inferior y superior, que le permita al ciudadano que estamos formando catapultarlo a niveles que fomenten su pensamiento crítico y reflexivo sin matices proselitistas donde prevalezca una verdadera política educativa de Estado, donde el nivel central a cargo del Ministerio de Educación a escala nacional con proyección internacional, orqueste cambios significativos con las Zonas educativas e instituciones escolares en todos los niveles y modalidades de cada entidad federal desde la evaluación de los procesos didácticos, generando transformaciones desde lo sincrético, que permitan conciliar visiones enfoques y paradigmas a la luz del sistema educativo, diluyendo o disolviendo los "refritos" o pastichos epistémicos en la estructura cognitiva de los formadores de formadores. **JRQ:** ¡Perfecto!… Esta es una oportuna asunción desde su praxis pedagógica como agente de cambios y transformaciones en la docencia universitaria en materia de las concepciones epistemológicas, lo cual le brinda un valioso escenario a la realidad que estoy estudiando	Panificación Normativa Exclusión Visión Concepción Tendencias Creencias Pensamiento crítico Pensamiento reflexivo Capacidades humanas (inferior y superior) Políticas de estado	Psicológica Filosófica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
allende de responder a la intención investigativa de la presente urdimbre discursiva, su planteamiento tan sustentable representa un vasto insumo a la didáctica a la luz de la evaluación.	Proselitismo	
	Pastichos epistémicos	
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD N° 3		
Fecha: 08/06/2013	Estructura cognitiva	
Lugar de la entrevista: Oficina del docente (antes pre-citada), ubicada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay estado Aragua		
Condiciones generales del ambiente: Acogedor, armonioso, agradable y muy privado.		
Hora de inicio del encuentro: 7: 30 a.m. **Hora de cierre:** 10:00 a.m.		
JRQ: reciba un cordial saludo, cuénteme desde el bagaje que ha tenido como constructora de experiencias, conocimientos y saberes en el contexto microsocial universitario, si las decisiones tomadas por usted en cada fase de las evaluaciones están asociadas con sus concepciones de enseñanza.		
DE1: Eh, de hecho, en mi trayectoria como docente e investigador desde la docencia universitaria como formador de formadores las estrategias de enseñanza y evaluación que he aplicado son producto de mis creencias, visiones, enfoques y paradigmas desde mi formación como estudiante de la docencia y, por supuesto, de la actualización permanente que he tenido. Confieso que, al principio del ejercicio de mis funciones como docente, tendía aplicar los mismos métodos y enfoque que aprendí en el componente pedagógico y, me duele decirlo, reproducía las teorías de enseñanza y aprendizaje que me enseñaron mis profesores, al principio pensaba que la evaluación era sinónimo de calificar los objetivos o contenidos de la instrucción, es más, como soy egresada en la especialidad de química, mi formación siempre estuvo matizada desde un pensamiento atomista o	Visiones	Modernidad Postmodernidad Holística

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
cartesiano. De hecho, gran parte de las estrategias de evaluación aplicadas a mis estudiantes, se reducían a pruebas estandarizadas o exámenes de pre laboratorio y post laboratorio,; muy poco aplicaba pruebas de ensayo, incitando de manera exigua el pensamiento crítico y reflexivo de los futuros docentes, es más; eh… terminé por concebir la química como una disciplina alejada del contexto del estudiante, asumiendo una visión simplista de las ciencias naturales, sin percatarme que éstas están estrechamente vinculadas con las ciencias sociales o humanas en tanto si no hay conciencia ecológica, se pierde el equilibrio natural desde la salud, la economía y la cultura. Los primeros cinco años de servicio a nivel de la docencia universitaria, considero que fueron nefastos, debido a que independientemente, que manejaba de manera óptima los contenidos académicos impartidos, el índice de estudiantes aplazados en química general e inorgánica se incrementaba exponencialmente. A veces, reflexionaba sobre tal situación, pero cambiaba mi manera de administrar los cursos. Al sexto año de trabajar como docente acá en el pedagógico, comencé una maestría en enseñanza de la química y, paralelamente, me ofreció la universidad dictar planificación y evaluación de los aprendizajes. Un año posterior, hice metacognición o reflexioné sobre mi práctica docente, percatándome que el error que había cometido en cinco años, se le atribuía a la manera como planificaba y evaluaba los contenidos y objetivos instruccionales, totalmente desarticulados del entorno sociocultural de los estudiante con miras a graduarse como docentes de química. Por supuesto, me di cuenta de que mi vieja práctica asumida a evaluar está vinculada con mis concepciones epistemológicas, tal como me evaluaron desde el método hipotético- deductivo o cartesiano propio de las ciencias naturales.	Enfoques Paradigmas Formación permanente Pensamiento cartesiano Paradigma ecológico Sincretismo	Epistemológica Epistémica
JRQ: desde luego que sí, su nivel discursivo y la forma como entreteje las ideas goza de gran sustentación, entonces, definitivamente, sus concepciones epistemológicas estaban muy imbricadas con su forma de evaluar, cuénteme ahora los cambios favorables que ha	Ámbito multifactorial de las Ciencias Naturales	Epistemológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
tenido, producto de su reflexión…	Ciencias humanas	
DE1: ¡Así es! Tal como le relaté, he hecho metacognición, he reflexionado al respecto; de hecho, las concepciones que tenía estuvieron estrechamente vinculadas con mi práctica pedagógica y, por tanto, mi forma de evaluar y concebir el aprendizaje. No obstante, a estas alturas del nuevo milenio, ya no se puede seguir aceptando el postulado aristotélico referido al conocimiento como una adecuación del intelecto a la realidad.. Hoy se habla de la realización de lo real (valga la redundancia), retomando los términos que utiliza Gaston Bachelard para referirse a los límites y estructura del conocimiento humano, tema ampliamente desarrollado en su obra "La formación del espíritu científico". En consecuencia, todas estas situaciones determinan su sentido e importancia, puesto que de acuerdo al enfoque que se tenga de la evaluación en materia de los aprendizajes y, por supuesto, de la enseñanza puede determinar puede determinar (repite con énfasis la expresión) aspectos multifactoriales derivados de dicho enfoque o visión, tales como creencias, actitudes y posiciones asumidas por el docente, el diseño curricular.	Metacognición Viejas prácticas desde la evaluación Planificación estratégica Estrategias didácticas	Epistémica
JRQ: Evidentemente, ¡qué interesante!, apreciada colega, puedo comprender, entonces, que con base en los testimonios que me acaba de narrar, es indudable que su práctica pedagógica está imbricada con los procesos de pensamiento que predominan en usted a la hora de planificar y evaluar...		Epistemológica Epistémica
DE1: Por supuesto que sí, el pensamiento del docente es crucial, pues triangula tu forma de evaluar, al combinar tu didáctica con las teorías y enfoques de aprendizajes asumidos. No obstante, independientemente de eso, es fundamental estar en constante actualización y formación, no nos debemos quedar anclados en una corriente del pensamiento. Se trata de superar lo ecléctico, pues no se trata de que vas a escoger o seleccionar enfoques y teorías a tu conveniencia, es más considero, que, en esta nueva era, el maestro postmoderno debe conciliar teorías y		Axiológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
enfoques de enseñanza y aprendizaje, haciendo partícipes a los estudiantes, coordinadores, rectores y supervisores, para lograr una aprendizaje sincrético que permita la interacción de elementos y factores determinantes del currículo como una manera de aplicar la teoría pedagógica en los ambientes de aprendizajes a la enseñanza real; tal sincretismo recoge lo novedoso de los significados, constituyéndose en un entramado cognitivo que se refiere a un enfoque multidimensional para la enseñanza a todo nivel, sobre todo, a la luz de la docencia universitaria. Este sincretismo ya manejado en otras épocas, pero quizá, se ha quedado en la proclama, distante de la acción, ,producto de esa fusión de diversas opiniones, principios, normas, ideas, pensamientos y corrientes filosóficas que emplea el docente en su día a día con sus estudiantes, superando el espacio microsocial del aula que responden al nuevo paradigma que está emergiendo en la educación del siglo XXI aunque un currículo es mucho más, pues implica una concepción acerca de los contenido, eh..., las experiencias y la actuación y secuencia para que los alumnos alcancen las metas de formación. Todo este bagaje de ideas y experiencias que he tenido desde el ejercicio de mis funciones, eh.., guardan relación con el pensamiento del docente, pues antes de abordar los modelos evaluativos, hay que precisar que no deben confundirse las metas educativas con el currículo, ni éste con el diseño curricular, que es un proceso complejo de elaboración y desarrollo, cuyo producto es el currículo como tal.	Positivismo Pedagogía conductista Aprendizaje Asociacionista Postulado aristotélico Sociedad capitalista Psicología asociativa Filosofía determinista Aspectos multifactoriales	Ontológica Epistémica
JRQ: ¡Uh!, ¡me deja sin habla!, ¡quedo boquiabierto…! Es impresionante lo que plantea. O, sea, todo estos insumos que emergen desde su práctica pedagógica, me atrevo a afirman que legitiman su formación académica, axiológica, pedagógica y deontológica en aras de construir postulados y principios integradores de una nueva didáctica del tercer milenio…	Diversidad de posturas científicas	Epistémica
DE1: ¡Seguro! Sin temor a equivocarme, y si lo hago, no me importa, el que cambia puede equivocarse y el que no cambia vive en tinieblas todas su vida… pues, al	Sincretismo	

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
develar potencialidades en el estudiante desde el orden social, partiendo de la evaluación, transformo tal orden social y me transformo yo, pues la transformación que opera en mí es la medida de la transformación que opera en la sociedad desde la autorreflexión; en suma, un sujeto en proceso es la única medida de un proceso social. Con todo esto, quiero significar que el docente de este milenio debe reflexionar acerca de sus procesos de pensamiento, de lo contrario, quedaría en sumisión y perdería su capacidad crítica que le impide crear una red de creencias teóricas y metodológicas en forma de urdimbres que permiten la selección, evaluación y crítica de temas, problemas y métodos. **JRQ:** ¡Realmente su discurso goza de hermeneusis!.. **DE1:** ¡Usted lo cree! Siempre me he considerado un docente aprendiz, me fascina leer, investigar, discutir, socializar temas controvertidos y dilemáticos tocantes a la evaluación; cuando reviso algunos teóricos como Ralph Tyler, Gagné, Lafourcade, Popper, Scriven, Beggs y Lewis, entre otros; y hago hermenéutica desde la evaluación, me doy cuenta de que cada pensador o teórico tiene ideas diferentes, he allí donde reside el conocimiento; en el pensamiento divergente. Todos analizan el término de evaluación, quizá popularizando el vocablo, especialmente entre quienes se alinean en enfoques cualitativistas, creo que en con estos grafemas o constructos al igual que el pasado con innovación los términos: epistemología, paradigma, episteme, mundo de la vida,... se presenta situaciones como la que plantea Moreno (2000), al referirse al uso y abuso de la palabra **paradigma,** convirtiéndola quizás en moneda de circulación masiva, tal como le ha sucedido a toda moneda o billete, al pasar de mano en mano se desgasta,… hoy la palabra episteme o paradigma luce tan desgastada que hoy poco sirve para el intercambio intelectual y de conocimientos y saberes. Tal desgaste le ha vuelto ambigua y hasta equívoca, Cuando dos investigadores distintos desde la sintaxis o filología la	Pensamiento docente Ecléctico Sincrético Pensamiento postmoderno Políticas educativas Diseño Curricular Coherencia entre el discurso y la acción Corrientes filosóficas Legitimación académica Legitimación formativa	Epistémica Sociológica Psicológica Filosófica Epistemológica Epistemológica Filosófica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
usan, suele suceder que los niveles de significatividad son paralelos. Ya es hora de que produzcamos como docente desde el discurso y la práctica. De lo que se trata es no quedarse camuflado en la lectura, es escribir, eh, producir; tal como lo plantea Derrida Jacques en su obra: "El fin del libro y el comienzo de la escritura", pero escribir para cambiar las viejas prácticas e innovar como didactas o maestros. Este…Es una lástima porque su original contenido sigue siendo importante para interpretar y comprender el mundo actual de las ideas y de las ciencias. Con tales afirmaciones o aseveraciones, pretendo inferir que el pensamiento del docente es cardinal en la evaluación que asume, pues sus proposiciones de significado permiten que emerja una novedad en relación con la investigación a la luz del proceso de enseñanza y aprendizaje, producto de la coalición de las diferentes creencias filosóficas, psicológicas y curriculares aplicadas por los docentes durante sus prácticas pedagógicas propias de los tiempos postmodernos, complejos, caóticos y pluriculturales, partiendo de la fenomenología como estado de arte eh, es decir, hurgar el conocimiento a fin de satisfacer necesidades cognitivas desde el avance de la ciencia (la tecnología de vanguardia) para dilucidar las concepciones epistemológicas asumidas por los profesionales de la docencia a nivel universitario .Quizás, tales hallazgos nos están abriendo caminos y escenarios hacia nuevos enfoques y paradigmas que coadyuven a fortalecer la evaluación como proceso sistémico e integral en instituciones de formación docente para este siglo XXI, sustentado en el problema onto-epistémico desde contextos sociales diversos y multiculturales, legitimando saberes donde la evaluación trascienda su concepto desde la polisemia como estado de arte de la didáctica, y, lo más importante, que esté introyectada hacia una nueva noción, donde prevalezca el arjé (su esencia, o génesis) desde lo humano, allende de lo palpable y del papel o roles que se le atribuyen al enseñante-discente; impregnados, por supuesto, de componentes cognitivos, afectivos, culturales e históricos que contribuya a	Autorrealización Procesos de pensamiento Transformación social	Modernidad Postmodernidad Epistémica Filosófica Deontológica Axiológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
problematizar al hombre por su propia naturaleza. **JRQ:** ¡Uhm!... Sin lugar a dudas, su alto bagaje desde lo ontológico, axiológico, metodológico y epistemológico permite brindar aporte invaluable al presente discurso tesible. A propósito, estimada colega, **¿Me podría exponer qué acciones emprendería usted en aras de que su praxis pedagógica a la luz de la evaluación, logre legitimar su discurso?** **DE1:** Eh,.. De hecho, evaluar requiere de compromiso y responsabilidad, desde que estoy administrando cursos referidos a planificación y evaluación desde mi accionar, me he percatado que en todos los niveles educativos, y sobre todo, en la educación universitaria, el docente ha contribuido a que los recursos humanos que prepara, en su mayoría no proyecten los contenidos o temas generadores desde su hacer o cotidianidad, de allí la importancia que reviste la evaluación, pues dicho proceso bien encauzado, le permite a los docentes convertir las debilidades de sus estudiantes en fortalezas. Ésta es la razón por la cual la evaluación no debe limitarse sólo a examinar al alumno, sino que tendrá que abarcar la totalidad de los elementos que intervienen en el proceso educativo, como por ejemplo, eh... la actuación del maestro, los ejes integradores: familia, comunidad, ambiente, trabajo, valores, salud, pensamiento crítico y reflexivo, lenguaje, entre otros. Sin dejar de mencionar el manejo integral e integrado de las áreas de aprendizajes; expresado en una idea, todo aquello que vaya encauzado a lograr el desarrollo óptimo y holístico del ser humano. Con base en mi experiencia docente que data de más de veinte años, me atrevo a legitimar que las viejas prácticas que ha asumido el docente, específicamente, el papel asignado al examen, que representa un instrumento de poder y enajenación, siendo el común denominador en muchas instituciones educativas época tras época, independientemente que tenemos que reconocer que, se han logrado introducir nuevas propuestas de evaluación fundamentadas en criterios y propósitos diferentes; y con procedimientos más complejos y diversificados, pero	Formación Continua Estado de arte de la investigación Enfoque cualitativo Enfoque cuantitativo Trampa semántica Polisemia de conceptos Desparadigmatización de posiciones o visiones Pensamiento Didáctico Proceso Sistémico Posición Onto. epistémica Problematización del ser Investigación desde la	Epistémica Ontológica Axiológica Metodológica Sociológica Epistémica Epistemológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
lamentablemente, en su mayoría, han quedado en el discurso o proclama Pueden crearse infinitos diseños curriculares por logros, desempeño o competencias, pero si el docente no cambia su ética (Deontología) desde la evaluación, continuaremos pescando en ríos revueltos y naufragando sin llegar a ese puerto que nos conduce a reflexionar y transformar nuestra práctica pedagógica en pro de la calidad de vida de la sociedad; he aquí, la importancia de la evaluación como parte medular del sistema educativa y de nuestra nación, evitando la metástasis de valores de nuestros estudiantes. **JRQ:** De verás, ud. como educadora lleva el timón para enrumbar el futuro de nuestra sociedad. De las ideas y asunciones precedentes **¿Qué puede concluir a la luz de las estrategias empleadas por el docente?** **DE1:** Estimado homólogo, realmente estoy fascinada con la entrevista, cuánto he aprendido al interactuar con usted… Eh, con respecto a su inquietud, quiero expresar que aunque la evaluación es sin duda un recurso y herramienta para constatar un tipo de formación específica, que lamentablemente queda certificada a través de una calificación o un puntaje o apreciación cuantitativa, quizás con la presencia de indicadores o en ausencia de ellos, lo más cardinal, vital y trascendental es que nosotros como maestros y guías que siempre iluminamos el sendero de nuestros estudiantes de manera segura y confiable, previa auscultación de los procesos pedagógicos, como el médico al examinar a sus pacientes en aras de determinar un diagnóstico o pronóstico de la enfermedad o condición de salud, para la toma de decisiones de una manera reflexiva, justa y adecuada, respetando los ritmos de aprendizajes, necesidades, este, (pausa extensa...) ¡intereses de los educandos para analizar, pero desde la reflexión! y seleccionar el tipo de técnicas, métodos y recursos cónsonos con tal realidad o fenómeno a fin de tener la plena seguridad y convicción que la formación integral, allende de enseñar o instruir, es lo más importante que le debe interesar el maestro como	evaluación Responsabilidad y compromiso Temas generadores Ejes integradores Vs. ejes transversales Debilidades fortalezas Desviaciones	Pedagógica Cognitiva Hermenéutica Filosófica Psicológica Fenomenológica Humana Cultural Histórica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
evaluador de experiencias, habilidades, actitudes o formas de actuar y pensar. **JRQ:** Permítame extenderle mis mas infinitas gracias por su valioso aporte en la presente tesis doctoral lo cual coadyuva a legitimar los saberes y conocimientos desde lo ontológico, axiológico, metodológico y epistemológico. Créame que es de suma utilidad sus percepciones en términos de creencias, visiones, enfoques que contribuyan a "desparadigmatizar" la evaluación a la luz de conceptos, modelos y mitos producto de concepciones epistemológicas asumidas. **ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD N° 4** **Informante clave N° 2 :** **DE2** **Fecha:** 15/08/2013 **Perfil Profesional**: Docente adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Núcleo: Maracay. Se desempeña hace 12 años en la especialidad de Ciencias Sociales en las unidades curriculares: Historia Universal, Introducción a la cartografía, Historia de América I y II. Además administra currículo y Estrategias y Recursos para el aprendizaje (a nivel de pregrado) y oferta Metodología de la Investigación y Tutorías I y II y ha fungido como Jurado de Trabajos de Especialización, Maestría y Doctorado. **Espacio de Encuentro:** Departamento de Ciencias Sociales de la precitada casa de estudio. La entrevista se desarrolló, haciendo uso de de una video cámara, cuyo análisis se llevará a cabo a través de registros descriptivos y anecdóticos. **Condiciones generales del ambiente:** propicio para establecer el intercambio dialógico, acogedor y confortable. Aunque con la presencia de algunos estudiantes en quince (15) minutos surgieron algunas interferencias, superables.	Nudos críticos Evaluación como experiencia total Práctica Vs.. praxis Practica evaluativa Teorías implícitas y teorías explícitas Legitimación de saberes Evaluar como instrumento poder y enajenación Diseño curricular Transformación social Transformación pedagógica	Bioética Biodiversidad Epistémica Axiológica Holística Epistemológica Deontológicas

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
Hora de inicio: 10:20am **Hora de cierre:** 11:40am		
JRQ: Buenos días, apreciado colega, previo a la revisión, registro y sistematización de su síntesis curricular que me facilitó el pasado lunes, la cual sirvió de activador cognitivo desde lo profesional y pedagógico; me dispongo a establecer con usted un encuentro dialógico cuyo propósito es recabar insumos a nivel discursivo con base en su práctica pedagógica e investigativa a la luz de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje desde el ejercicio de sus funciones en el ámbito de las ciencias humanas en torno a sus concepciones epistemológicas; es decir, sus creencias, pensamientos, acciones, actitudes, enfoques y paradigmas que juegan un papel fundamental y sirven de valiosos aportes a este abordaje tesible que estoy realizando a nivel de la docencia universitaria. No me cabe la menor duda que sus opiniones e impresiones desde su amplio bagaje de experiencias y talante como constructor de conocimientos, saberes y experiencias.	Transformación de la evaluación Calidad de vida Metástasis de valores Diagnóstico Pronóstico Criterios e indicadores Fiabilidad Pedagogía romántica Pedagogía Iluminativa pedagogía Constructivista	Epistémica Sociológica Didáctica Epistémica Metodológica Axiológica Deontológica Epistemológica Ontológica Epistémica Formativa
DE2: Por supuesto que sí…para mi será gratificante y tendrá gran valor, apoyarle a fin de legitimar saberes y concepciones desde mi experiencia pedagógica, y académica y transitar por tan maravilloso periplo académico-investigativo.		
JRQ: Como prefacio a la interacción que vamos a tener, **¿Tiene alguna inquietud o sugerencia que me pueda ayudar a develar algunos elementos como investigador desde su hacer en la docencia universitaria?**		
DE2: ¡No! En lo absoluto, para mí es un honor poder brindarle desde mi experiencia como docente e investigador permanente de la hermosa y loable labor que desempeñamos día a día en pro de la sociedad venezolana en materia educativa. Indudablemente, en nuestras manos está el futuro de esos niños, jóvenes, adolescentes y demás recursos humanos, pues el nivel de educación universitaria es pionera para generar cambios en el resto de los subsistemas de la educación, tal como lo reza la	Filosofía	

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
Ley Orgánica de Educación (2009) en aras de profundizar el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos, reflexivos, sensibles y comprometidos, sobre todo, en lo tocante a la formación docente, tal compromiso debe estar amparado en lo social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado como mencioné anteriormente en los niveles educativos precedentes. A propósito de lo ético, no debo dejar de aludir una de sus ramas que es la Bioética dedicada a promover los principios para la conducta correcta del ser humano, respecto a la vida, sin caer en la trampa semántica del término, tal como lo expresa la Dra. Yajaira Rodríguez, coordinadora del Centro de Investigación de Altos Estudios de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo, quien es una investigadora que ha logrado superar el paradigma positivista, al establecer sinergia entre las ciencias naturales y humanas, desparadigmatizando enfoques, visiones y creencias en el ámbito educativo, proyectado a otras disciplinas del saber.	y relativista Nuevas formas de pensamiento Superación de mitos, conceptos y visiones	Filosófica Epistemológica Dialógica Curricular Filosófica Epistemológica Epistémica Epistemológica
JRQ: ¡impresionante! Es decir, que ¿la **bioética** trasciende lo humano y lo no humano?		
DE2: En efecto, ¡así es! Forma parte de lo transdisciplinar, de los problemas creados por el progreso biológico, médico, social, ecológico; en una palabra, "planetario"; trasciende las ciencias de la salud a nivel macro, meso y microsocial desde su sistema de valores y de los principios (deontología) tanto en el momento presente como en el futuro. A la postre, nadie puede permanecer ajeno a la bioética porque ésta determina una praxis sanitaria desde lo humano e involucra comportamientos que someten a prueba el sistema de valores que opera en una sociedad y, por supuesto, **la evaluación, es parte medular de esta gran rama (** me refiero a la bioética), pues engloba procedimientos técnicos, científicos y humanísticos desde lo fenomenológico, tomando en cuenta los factores sociohistóricos, las diferencias individuales, valorando a	Perfil profesional Formación especializa Formación metodológica	Epistémica Epistemológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
su vez, el desempeño del educador y, en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso evaluativo. **JRQ:** ¡Formidable!.. Ahora bien, abórdeme desde su discurso experiencial en torno a los factores vinculados con su práctica evaluativa. **DE2**: Por supuesto que sí, eh… Interesante inquietud de su parte como investigador y docente. Se lo voy a resumir desde el currículum, pues como plantea Stenhouse, tal vocablo constituye el ámbito académico sobre el cual se materializa la actuación profesional, erigiéndose en fuente de proyección, reflexión y valoración desde la práctica pedagógica. Eh, si nos paseamos por lo regulatorio o desde lo jurídico, el artículo 4 de la LOGSE (lo cito desde sus siglas) si mal no recuerdo de la década de los noventa del pasado siglo, señala que el currículum está conformado por objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, en el caso que nos ocupa en la docencia universitaria; amigo mío, hizo metacognición de que tal concepto está imbricado por los objetivos, ¿qué le hace pensar esto?... que seguimos anclados en el método hipotético-deductivo de la evaluación, queramos o no, duélanos o no, ¡es un problema epistemológico de la enseñanza! A la postre, enseñamos y evaluamos, de acuerdo como fuimos formados, pero eso no significa que hibernemos o nos quedemos paralizados, tenemos que leer, estudiar, formarnos, pues el que tiene libros leídos, tiene labios aprendidos desde su quehacer, sin que se quede en falsas proclamas o discursos incoherentes y alejados de la realidad. **JRQ:** Realmente, ¡Me mueve el piso epistémico el planteamiento que hace a la luz de su reflexión como didacta y pedagogo! **DE2:** Sin necesidad de mencionar más visiones sobre el currículo, con todo esto pretendo dilucidar que se trata de un concepto polisémico de gran complejidad, pues éste engloba la filosofía educativa o político-educativa, hasta	Concepciones sobre el aprendizaje Concepción curricular Concepción filosófica Concepción didáctica Concepciones antropológicas Visión del hombre	Epistémica Teleológica Epistémica Humanista Deontológica Epistémica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
la cuestión más nimia o insignificante desde mi práctica como docente formador de formadores, volviendo a parafrasear a Stenhouse en su libro Investigación y desarrollo del currículo, tal término representa un espacio a caballo entre la teoría y la práctica, sin dejar de mencionar que está introyectado en la filosofía educativa en términos de los fines que persigue, aquello que se pretende como bueno para el ser humano; a la postre, detrás de cada currículum existe una concepción antropológica, del mismo modo que cada teoría filosófica, eh...de gran quilate ha emergido a una corriente pedagógica que materializa su visión del hombre.		Epistemológica
	Ética y moral	Axiológica
	Teorías pedagógicas	
	Positivismo racionalismo	Epistemológica
JRQ: Entonces, puedo entender o reflexionar que desde su formación inicial y continua a lo largo del ejercicio de sus funciones en la docencia universitaria, sus acciones emprendidas han estado vinculadas con sus concepciones de enseñanza... ¡interesante!	Pensamiento didáctico	Sociológica
		Pedagógica
		Ontológica
DE2: **¡**Seguro**!** No obstante, siempre he estado dispuesto a cambiar para bien, para avanzar y ser mejor docente desde mi praxis evaluativa, independientemente de la formación que tengo como estudiante de pedagogía o docencia y formador de formadores. Tal como le mencionaba anteriormente, desde las corrientes pedagógicas, el currículum encuentra respuesta al para qué se diseña y se aplica, ya que su desarrollo se debió en sus primeros momentos a la idea de hombre defendida por el positivismo, llegando a proclamar la necesidad de la racionalidad en la planificación, en los procesos pedagógicos y en la evaluación, pero lamentablemente amparada en la investigación experimental…	Enfoques	Cultural
		Idiosincrásica
	Paradigmas	Contextualización curricular
	Proyecto pedagógico	
	Proyecto institucional	Ideológica
JRQ: **¿Por qué lamentablemente?**		
DE2: ¡Claro!.. Eh… debido a que la evaluación se le atribuye un carácter cuantitativo, sólo para calificar; es un instrumento de poder, coercitivo y de sanción. Tal enfoque y paradigma persiste en la actualidad, pero está	Política	

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
en nuestras manos cambiar tal concepción epistemológica que cada vez más contribuye a alejar al estudiante de los saberes; pues sólo le importa " pasar por pasar", aglutinar contenidos descontextualizados con la realidad y distantes de su proyecto de vida. He aquí, lo trascendental del currículum desde lo social y ecológico, ya que, eh, cómo le explico, toda dimensión del centro escolar desde la docencia universitaria y en todos los niveles, se proyecta desde el currículum determinando el modelo de sociedad que se pretende fomentar con base en una cultura, espacio microsocial y tiempos concretos. Es lamentable y me vulnera el alma afirmarlo categóricamente, que la escuela distorsiona sistemáticamente las funciones del concepto social en las colectividades, eh este, las manifestaciones sociales, intelectuales y políticas de esta distorsión son múltiples, y quizá, pueden contribuir de modo significativo al apuntalamiento ideológico que sirve fundamentalmente para orientar a los individuos hacia una sociedad desigual. **JRQ: ¿Desde lo político?** **DE2:** En efecto, el problema reside en el nivel de incidencia que la autoridad política como garante del bien social, tenga sobre la educación. Porque ha de quedar salvaguardado el papel que les corresponde a los restantes miembros de la comunidad llámese escolar o académico-científica, en especial a nosotros, los docentes, que nos implica directamente. Así, nos encontramos con prescripciones muy detalladas a cargos de algunos gobiernos y "prescripciones" (valga la tautología) muy genéricas o inexistentes en otros. Con todo esto, quiero expresar que, la evaluación desde el arte de enseñar y aprender está fundamentada en los mismos conocimientos científicos que integran las diversas áreas y materias o cursos; se trata de su fundamentación epistemológica. Tal perspectiva epistemológica debería dársele mayor importancia en el momento de realizar la planificación y aplicación concreta del currículum, cuando nosotros de manera individual e integrada, tomemos, eh.. las previsiones de acuerdo con la situación concreta de los	Políticas educativas Planificación didáctica Acompañamientos pedagógicos Enfoque disciplinar e interdisciplinar Fundamentación legal Valor agregado Psicología educativa Procesos académicos Procesos pedagógicos	Epistémica Epistemológica Axiológica Deontológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
ambientes de aprendizajes o áulicos. **JRQ**: Su planteamiento desde su reflexión pedagógica es sumamente valioso en mi discurso tesible y, sin duda, representa un gran aporte y pilar a la didáctica desde la evaluación en la docencia universitaria, extrapolada a todos los niveles educativos. Demos por concluido por hoy este maravilloso encuentro, siendo las 11:40 am. **ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD N° 5** **Informante clave Nº 3: DE3** **Fecha:** 02/12/13 **Espacio de Encuentro: Biblioteca CIDIPMAR, Centro de investigación y documentación, ubicado en la Upel-Maracay.** La entrevista se llevó a cabo, haciendo uso de de una video cámara, acompañada de una bitácora para registrar de manera descriptiva y anecdótica eventos o situaciones a la luz de la presente investigación. **Perfil del Docente**: Docente universitario con experiencia en evaluación de los aprendizajes a nivel de Media General y Pregrado. Agregado e investigador permanente. Liceo Agustín Codazzi (Maracay) y Upel-Maracay. **Condiciones generales del ambiente:** apto y muy reservado, cuyo escenario permitió interactuar de manera de manera vivencial en términos de continuar con el guión de entrevistas pautado por el investigador a la luz de los ejes teleológicos establecidos en la investigación, pues se consideró que el sujeto informante número dos (2) ya había cubierto las expectativas a nivel discursivo e investigativo con base en la técnica del rapport aplicada por el autor del presente estudio. **Hora de inicio del encuentro:** 9:45 a.m. **Hora de cierre:** 11:05 a.m.	Concepciones epistemológicas Evaluación procesal Teorías explícitas	Epistémica Filosófico Curricular Antropológico Teleológico Epistémica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
JRQ: Buenos días; en aras de intercambiar impresiones y experiencias desde su práctica docente, aprovechando que me indicó el pasado 28 de noviembre de 2013 que nos reuniríamos en este espacio de investigación documental, cuyo ambiente es cónsono para establecer un diálogo con base a la intencionalidad de la investigación que estoy culminando a nivel de doctorado en la universidad de Carabobo-Valencia. En efecto, es propicio el momento, cuando apenas son las 8:15 am. para deleitarme con sus invaluables aportes a mi discurso tesible por su gran talante como investigadora permanente a nivel áulico y administrativo e investigativo desde la Historia de la Ciencias y la Epistemología en materia didáctica. No sin antes confesarle que me quedé muy impresionado cuando en el pasado encuentro que tuvimos, vía telefónica para planificar dicho encuentro, me mencionaba que el currículum aplicado por la universidad (Upel-Maracay) no siempre está muy vinculado a la evaluación desde sus concepciones epistemológicas. Ahora bien, **¿me puede relatar tales experiencias desde su experiencia como docente a la luz de la fundamentación pedagógica?**	Temas generadores Procesos complejos Ejes integradores Valores pedagógica Proceso didáctico Estrategias didácticas Pensamiento didáctico	Epistémica Axiológica Epistemológica Filosófica Antropológica Teleológica Curricular
DE3: Como no…eh, me atrevo a asegurar de que tal fundamentación da respuestas sobre qué vale la pena aprender y cómo logra el aprendizaje el estudiante, cuándo hay que organizar los procesos didácticos y lo que es más importante dónde hacerlo, eh, cómo le explico... aquí es donde la evaluación juega un gran papel, aunque, eh… siempre se debe evaluar, nooo (énfasis en la respuesta)… al final, es que ¡es tan impactante la evaluación!.., porque he aquí, donde lo procesal, en términos de la selección y elaboración de los recursos necesarios, este... aunque los fines últimos de la evaluación desde las teorías explícitas uh, han sido vinculados a lo filosófico y antropológico del currículum, es indudable y lo digo de manera categórica que la derivación de metas y propósitos más que objetivos que conlleva lo filosófico y antropológico es netamente	Valores Planificación normativa Planificación estratégica	Epistémica Holística Epistemológica Ontológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
pedagógica por aquello de los patrones derivados que daría respuesta al qué aprender, que abarca tanto los objetivos, quizá tenga aquí un poco de matiz tyleriana, uh… pero a ello, yo agregaría los contenidos generadores que emergen de tales objetivos, qué me importa a mí, pasar objetivos por cumplir, donde está el meollo del problema es que los estudiantes sean capaces de reflexionar en términos de su cotidianidad el para qué de los mismos. Quizá alguien que perciba la evaluación desde lo filosófico, se ubique en el enfoque cartesiano y pretenda que le describan cuál es el proceso de enseñanza y de aprendizaje que desarrollados desde la evaluación; pero el problema es mas fenomenológico que positivista, pues en el seno de la enseñanza y el aprendizaje ocurren dos procesos muy interdependientes el uno del otro, una cosa es lo que el docente enseña,,, si es que "enseña" y otra muy diferente lo que el estudiante aprende, lo cual está supeditado a múltiples factores, tales como: actitudes, intereses, ritmos de aprendizajes, vivencias, contextos, idiosincrasia,,, Es más yo tuve un profesor a nivel de pregrado acá en el pedagógico que estuvo 25 años administrando planificación de loa aprendizajes, y cuando, yo estuve cursando problemática de la educación a nivel de maestría, él nos confesó a todos los estudiantes que nunca enseñó nada con respecto a los planes de evaluación, en términos de estrategias y recursos; todo era un recetario "loco" o sin sentido, que respondía al currículo prescrito o estratégico; entonces, se culpó de "ser un obstáculo al conocimiento; tal como lo plantea El Dr. José Padrón-Guillén, quien ha producido un caudal de conocimiento en materia de investigación; el por ello que, el profesor que me administraba problemática de la educación, como asignatura a nivel de postgrado, lo reseñaba a él; claro está que éste último docente, se refería a los obstáculos epistemológicos en el ámbito de la evaluación, mientras que el insigne Dr. Padrón-Guillén, lo maneja a nivel de la metodología de investigación, hasta llega a aseverar con mucha propiedad que los docentes de metodología en su mayoría distan de ser investigadores; convirtiendo la investigación como una	Temas generadores Pensamiento reflexivo Teoría de la complejidad Ejes integradores Valores Sentido de pertenencia Cognición Positivismo Constructivismo Autorregulación Metacognición Contextualización Ambito profesional	Actitudinal Pedagógica Medológica Epistémica Gnoseológica Metodológica Psicológica Formativa Epistémica Sociológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
manera de superar su status económico; convirtiéndose en investigadores de carrera y no investigadores permanentes, lo que representa un problema epistémico, pues se dedican a graduarse de magistris, especialista y doctores, sólo con fines burocráticos; lo que el Dr. Padrón-Guillén denomina: "Alcabalas de la Burocracia", en vez de concebir o utilizar la investigación para darle respuesta a problemas educativos , culturales, políticos y sociales; en el caso de la evaluación, ésta pudiese tomar otro rumbo, que no sea el de "castigar" o producir daños psicológicos y académicos o cognitivos en los estudiantes. Colega, es complejo, no es simple. En el caso de los contenidos, pero desde los temas generadores con base en ejes integradores, cómo le explico, si voy a desarrollar, por ejemplo, como profesor de ciencias sociales, los símbolos patrios, específicamente, el himno nacional, de éste contenido se desprenden varios temas generadores, por citar un ejemplo, interpretación de la letra del himno nacional, de allí emergen diversos ejes integradores, tales como: valores, sentido de pertenencia, pensamiento crítico y reflexivo; entonces, de aquí se desprende la fundamentación epistemológica ya señalada, garante del logos a nivel cognitivo y actitudinal.	Estrategias didácticas Innovación curricular Procesos formativos Eidetismo Relación teoría-practica Motivación e intereses Relación con el entorno Aprendizaje colaborativo e interactivo	Complejidad Epistémica Epistemológica Sociológica Holística Epistémica Epistemológica Gnoseológica
JRQ: Ah ok, ¡impresionante!... entonces, de acuerdo a su discurso y praxis pedagógica, Entonces, ¿para comprender el fenómeno de la evaluación habría que hurgar o reflexionar de manera crítica y reflexiva la dimensión de la investigación a grandes rasgos? uh, esto me permite reflexionar que usted ha superado el enfoque conductista o positivista de la evaluación… si es un problema de enfoque, visión o paradigma…		
DE3: ¡Claro**!** Por cuanto, la tarea de seleccionar los contenidos concretos pertinentes y contextualizados con el estudiante, es también función pedagógica. Esto me llevaría a ubicarme en una posición constructivista del aprendizaje en tanto a la respuesta pedagógica sobre cómo aprender exigirá del compromiso del estudiante, pues ello le permitiría regular su aprendizaje desde lo metacognitivo. Tal planteamiento conduce al plano	Pensamiento didáctico Diversidad de la evaluación Paradigmas Enfoques Modelos pedagógicos Fundamentación filosófica	Semántica Epistemológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
metodológico; pues la selección metodológica ha de estar adaptada a la realidad contextual y psicológica del estudiante, hasta el punto de tomar una dimensión personalizada, representada por una de las concreciones profesionales de la demandada autonomía del docente: permitiéndole a éste, la selección de estrategias y métodos, sin excluir la búsqueda de nuevas alternativas que lleven a la innovación curricular. Con todo esto pretendo inferir que la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser concebida como... (pausa larga).., eh, como una parte integrante del mismo y no como el acto terminal. Es decir, la evaluación forma parte indisociable de la enseñanza… y actúa como un instrumento de autorregulación y perfeccionamiento dentro del proceso formativo, más que instruccional, eh…, permitiendo valorar tanto los procesos como los productos, atribuyendo el carácter formativo y criterial a la evaluación.	Significados y sentidos	Hermenéutica
	Positivismo lógico	
	Método hipotético-deductivo	
	Diversidad de enfoques	
	Teorías de aprendizaje	
JRQ: ¡Sus ideas gozan de rigurosidad científica desde lo pedagógico y ético!, entonces, **¿la evaluación tiene ese matiz complejo?**	Pensamiento didáctico	Epistémica
DE3: ¡Soy garante de eso!... ¡ajá! En suma, la evaluación no es el punto final del aprendizaje, sino un medio que debe guiarnos hacia la reflexión; por ende, efectuar un replanteamiento de cómo se están implementando las actividades pedagógicas en el orden didáctico y, por supuesto, desde lo epistemológico y, lo más cardinal e importante, de qué manera se incorpora lo relativo a incentivar su estima personal y la importancia de un aprendizaje cooperativo, colaborativo e interactivo, en el cual tenga sentido lo que se aprende.	Posiciones paradigmáticas	Fenomenológica
	Teoría critica	Epistemológica
	Positivismo	Postmodernidad
	Teorías de enseñanza	
JRQ: Bien, **¿podría dar testimonio desde su experiencia didáctica si dicha praxis pedagógica está estrechamente vinculada con los procesos de pensamiento que predominan en usted a la luz de las**		Bioética
	Praxis docente	Epistémica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
teorías y enfoques del aprendizaje?		
DE3: ¡Seguro!, no sin antes manifestarle y aclararle que cuando nos referimos a las diversas formas de concebir la evaluación y su evolución histórica nos topamos con los términos: enfoques, modelos generaciones, paradigmas, enfoques epistemo-filosoficos del conocimiento científico. En este caso, eh, quizá, caemos en la trampa semántica a utilizar indistintamente, tales vocablos o constructos y, más aun, cuando nos referimos a la evaluación si lo concatenamos con lo expresado por Alfaro, podemos vislumbrar que los enfoques son intentos explicativos específicos propuestos por diferentes autores respecto a la manera de concebir y desarrollar una determinada situación de evaluación en determinadas condiciones particulares. Si bien, los modelos y enfoques son esquematizaciones y abstracciones que representan concepciones hipotéticas de la realidad quizás tienen gran provecho para interpretar a través de ellas situaciones concretas. No obstante, eh, existe diversidad de interpretaciones al respecto. Algunos autores prefieren hablar de enfoques o tendencias de la evaluación, otros sólo distinguen modelos y otros reconocen modelos y dentro de los modelos diferentes enfoques.	Enfoque conductista Contextualización Quehacer pedagógico	Sociológica Pragmática Actitudinal
JRQ: Coincido con su planteamiento, pero será que todo esto guarda relación con su pensamiento imbricado en las teorías de aprendizaje… O, como lo estable Padrón-Guillén en su teoría relacionada con “Obstáculos curriculares y organizacionales, producto de la ausencia investigativa en todo orden… en el caso que nos interesa abordar en la evaluación; : es por ello que, la enseñanza y el aprendizaje están a merced del currículo; en el peor de los casos de la planificación estratégica, en lugar de asumir la evaluación de ambos procesos (Enseñanza y Aprendizaje) desde el enfoque de investigación Vivencialista-Interpretativista (Padrón,1995)¿Qué opinión le merece tal argumento?	Experiencia pedagógica	Epistémica Epistemológica Deontológica
DE3: Si, indudablemente de todo el bagaje que he tenido como docente, a veces, me inclino desde la tendencia	Relación	

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
(valga el pleonasmo) de evaluar a merced de lo que pienso en términos de procesos, debido a que la mayoría de los docentes padecemos de epistemofilia, **servido en un solo plato** significa que tenemos la tendencia a casarnos con un enfoque o paradigma determinado en el ámbito de las teorías de enseñanza y aprendizaje, llámese conductista, cognoscitivista, dese cuenta, apreciado colega que al referirnos a dichas teorías o concepciones epistemológicas de la enseñanza o aprendizaje, empleamos la palabra "teoría" y no paradigma, realmente esto es materia de debate, de sentarse a discernir y reflexionar sobre la formación que hemos recibido, como formadores de formadores (valga la tautología). No sé si con tal argumento, reflexiono desde lo fenomenológico en torno a su inquietud como investigador a la luz de la evaluación como sistema medular que en esta época postmoderna sin temor a equivocarme ha llegado a una metástasis, resultando perjudicados los estudiantes y, por supuesto, la sociedad como tal, producto de la mala praxis del docente, en la cual cercenamos el derecho de los estudiantes; pues la evaluación pasa a ser un instrumento de " poder y amenaza", como producto de ello, excluimos a los estudiantes como seres humanos de la sociedad, cayendo en una postura desde el control y la simplicidad del paradigma estimulo-respuesta, asociado con los experimentos de ratones (hámster) , lo cual extrapolamos al ser humano, perdiendo la bioética como docentes desde la evaluación, al asumir una pedagogía castradora, en contraposición a este debate epistémico, el gran maestro y pensador: Pérez Esclarín expresa **"La pedagogía inclusiva busca el éxito y no el fracaso de los alumnos".** Este es el criterio que debería guiar a la evaluación, en todos los tiempos y, más aun en el seno de la era postmoderna, producto de los procesos de pensamiento que se activan en los docentes a la hora de evaluar; es decir que su plataforma de apoyo está referida a las posturas que se tienen sobre el aprendizaje, al utilizar métodos cónsonos a las concepciones epistemológicas adoptadas por el docente.	teórico-práctica Intersubjetividad Política Ética Vocación Valor Complejidad Metacognición Contextualización	Axiológica Holística Epistémica Formación pedagógica Contextualización Epistemológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
JRQ: La doxa expresada por usted desde su experiencia didáctica, me permite como investigador reflexionar desde niveles consensuales, es decir que el maestro debe negociar con sus estudiantes el conjunto de estrategias metodológicas y de evaluación. ¡Es interesante su posición!	Calidad Académica Políticas de Estado	
DE3: ¡Así es! el proceso de evaluación de los alumnos debe ser aplicado y, más aún, a nivel de la docencia universitaria como algo natural que forma parte de la cotidianidad, convirtiendo éste en el vehículo de comunicación interactiva al investigar desde el accionar desde los diferentes contextos.	Diferencias de enfoques	
JRQ: Evidentemente, la forma como entreteje sus argumentos, me hace pensar como investigador que los mismos están vinculados con su quehacer pedagógico.		
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD N° 6		
Fecha: 18/01/2014		
Lugar de la entrevista: Departamento de Ciencias Sociales de la precitada casa de estudio. La entrevista se desarrolló, haciendo uso de de una video cámara, cuyo análisis se llevará a cabo a través de registros descriptivos y anecdóticos.		
Condiciones generales del ambiente: confortable, cuyo espacio micro social goza de privacidad; es acogedor y se presta para interactuar de manera dialógica.		
Hora de inicio del encuentro: 4:25 pm		
Hora de cierre: 6:20pm		
JRQ: Buenas tardes, estimado colega, continuando con el hilo discursivo de la interacción que establecimos a finales del año pasado, me es grato continuar compartiendo de sus experiencias, saberes y conocimientos en términos de su gran talante como docente e investigador. En tal sentido, es propicio el		

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
momento que acorde desde su reflexión pedagógica las acciones que emprendería usted a fin de que su nivel discursivo sea coherente con su práctica docente en materia de evaluación.		
DE3: Buenas tardes, en el encuentro que sostuvimos hace casi dos meses, me puse a reflexionar como docente, impulsor de cambios favorables por parte del estudiante desde lo intersubjetivo, lo cual me llevó a discernir que yo escogí la carrera de docente porque ésta constituye una forma de prestar ayuda, comprometerse a mejorar la vida de los seres humanos. Aunque, algunos educadores hacen que parezca fácil, la docencia puede convertirse en una carrera plagada de obstáculos, como aulas con demasiados estudiantes, una abrumadora cantidad de trámites burocráticos, alumnos con escasos o ningún interés y un sueldo insuficiente por parte del docente. En efecto, no cabe la menor duda de que enseñar es un acto de amor, pero eh, como reza el viejo adagio "El dinero no da la felicidad, pero aplaca los nervios." Jajaja, realmente lo material no lo es todo, pero satisface ciertas necesidades; pero esto no debe superar lo ético del arte de enseñar. Tal premisa, me llevó a hacer metacognición que enseñar es una tarea compleja en tanto exige mucho sacrificio, pero a pesar de las dificultades que entraña, sigo creyendo que es más gratificante que trabajar en una empresa; cuando digo una empresa me refiero a establecer relaciones mercantilistas o capitalistas. Esto me condujo a darme cuenta de que la educación es una carrera de servicio, en la cual se da, el todo por el todo, aunque la mayoría de las veces no recibamos buenos frutos. Independientemente que en la actualidad no me desempeñe como docente de educación media general; en el nivel universitario, los estudiantes que ingresan para formarse como docentes, especialmente acá en la Upel-Maracay, no están exentos de sufrir o pasar por episodios difíciles en la vida, bien sea en el plano social, familiar, ético, económico, entre otros, aunado a esto la falta de preparación académica. Me es vergonzoso decirlo; pero es la cruda realidad; un alto porcentaje de estudiantes que ingresan a las instituciones	Exclusión Relación Teórico-práctica Teorías explícitas e implícitas Empirismo Racionalismo Posición paradigmática Teorías de aprendizajes Didáctica de las ciencias Relación temporo-espacial Principios Valores	Ontológica Teleológica Epistémica Epistemológica Filosófica Epistémica Epistemológica Ontológica Epistémica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
de educación universitaria en el ámbito de la docencia, la mayoría de las veces, lo hacen porque carecen de las competencias cognitivas en otras disciplinas y, quizás, por su bajo promedio académico; aunque tal concepción en la actualidad ha sido superada, en tanto la mayoría de las universidades ha bajado el nivel de exigencia respecto al ingreso de los estudiantes, debido quizás a diferencias de enfoques y concepciones a nivel partidista o proselitista; por tal razón, es necesario revisar y redefinir las políticas de Estado en el sector educativo. De veras, será ésta la razón por la cual tantas personas optan por la enseñanza, ya que en la mayoría de los casos, no poseen los pre-requisitos exigidos no sólo en el ámbito académico, sino también desde lo ético y moral.	Teorías Fundantes	Histórica
		Deontológica
		Teleológica
	Epistemofilia	
JRQ: Interesante apreciación.	Trampa semántica	
DE3: Eh, con base en lo expresado anteriormente, cabe mencionar que la formación continua del docente juega un papel preponderante para materializar todo lo que proclamamos, de lo contrario, quedaría en el discurso de lo que se trata es buscar articular la teoría y la práctica, y de esta manera evitar caer en los excesos de las fórmulas excluyentes, háblese de racionalismo, empirismo o cualquiera de los paradigmas o concepciones que dominan este campo. La teoría sin la acción es estéril y la acción sin la teoría es ciega, lo cual nos está indicando que el único camino posible es la articulación de lo que proclamamos en aras de que sirva para orientar, predecir, explicar, comprender, sistematizar e interpretar la realidad, y una práctica que nos conduce al referente empírico, al acto, fenómeno o proceso.		Epistémica
		Gnoseológica
		Epistemológica
	Posición eidética	
	Repitencia y deserción escolar	
	Políticas educativas	
	Estrategias metodológicas	Fenomenológica Hermenéutica
JRQ: La urdimbre desde su nivel discursivo asociada con su praxis docente en la docencia universitaria, entonces sería el activador cognitivo que impulsa su formación académica y pedagógica; ahora bien, ¿qué importancia le atribuye desde su talante como formador y constructor de principios y postulados a fin de reflexionar en pro del fortalecimiento de una nueva didáctica del Siglo XXI?	Estrategias de evaluación	
		Epistémica
		Ontológica
	Pensamiento	

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
DE3: Interesante su interpelación como investigador, este, a propósito de la articulación que debe existir entre la teoría y la acción, pedagógicamente hablando; la idea es que el docente aplique realmente ese cúmulo de conocimientos en términos de teorías, enfoques y paradigmas de la evaluación analizados en su carrera como "formador de formadores"; a veces tantos conocimientos adquiridos, realmente no los aplicamos, entonces, desde mi quehacer pedagógico, considero que lo más importante reside en establecer sincronía entre las teorías estudiadas o analizadas con el contexto; de allí estaremos haciendo ciencia desde lo didáctico y lo pedagógico, porque no hay ciencias sin hechos y éstos no tienen ningún significado sin el conjunto principios o postulados. En el caso específico de la evaluación, en el tercer milenio han aparecido números documentos y publicaciones sobre el tema, pero en su mayoría con enfoques netamente conceptuales y cuyas soluciones operativas parecen hacer sido trasladadas a los propios usuarios de…estos modelos y propuestas: los maestros. Tales modelos carentes de algunos indicadores empíricos que nos ayuden a develar el qué, para qué, el cómo, y el dónde de la evaluación, contribuyendo a aumentar la confusión en el sector educativo.	Didáctico Globalización Crisis socio-educativa Competencias académicas Competencias Formativas	Social Curricular Epistémica Epistemológica
JRQ: ¿Será un problema de paradigma? **DE3:** ¡Aja!, me atrevo a asegurar que si y no sólo asegurarlo, sino también a legitimarlo la sinapsis exigua o casi nula entre los paradigmas cualitativos y cuantitativos y análogamente entre la medición y la evaluación, nos lleva a entramparnos semánticamente, cayendo en el viejo antagonismo entre estos dos enfoques, generando una dicotomía amparada entre lo cualitativo y lo cuantitativo, lo cual ha generado muchos dilemas y controversias, amparados en argumentos epistemológicos; estableciendo complementariedad entre ambos paradigmas; aunque yo, en lo particular estoy de acuerdo que se debe levantar tal anfibología o ambigüedad, porque uno depende del otro cuando reflexionamos fenológica y hermenéuticamente todas sus dimensiones. Lo ideal es que el maestro	Currículo universitario Docencia universitaria Proceso de legitimación Políticas Educativas	Social Epistémica Formativa

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
construya y defina sus propios criterios de evaluación y sepa diseñar los instrumentos en aras de obtener un aprendizaje para la vida y no para la escuela o academia. Eh, de hecho existen muchas debilidades en el sistema educativo hasta ahora, la más observable es el nivel de repitencia y deserción escolar, cuya responsabilidad muchas veces se le atribuye al profesional de la docencia, que establece rigurosas actividades con base en instrumentos de evaluación, lo cual nos hace olvidar que el existo de los estudiantes depende del nuestro; pero si continuamos con ese pensamiento didáctico, amparado algunas veces en teorías infértiles, nunca podremos avanzar en relación con mencionada dualidad, es ampliamente aceptado que nuestro desempeño como profesionales de la docencia está imbricado en la concepción epistemológica que asumimos, tales concepciones que tenemos a cerca de algún tópico particular son difíciles de cambiar; sin embargo, se puede defender la idea contraria, pero para ello se requiere que nos sintamos insatisfechos con lo que pensamos a cerca de lo que hacemos o que consideremos alternativas útiles para su transformación.	Escenario didáctico Escenario Evaluativo Cuerpo disciplinar Cuerpo metodológico Planificación normativa Planificación estratégica	Epistémica Legal Axiológica Ontológica Deontológica Epistémica Deontológica
JRQ: ¡Vaya! interesante su postura como docente e investigador, pero **¿considera usted que tal importancia que apuntala a una nueva didáctica para reflexionar sobre la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, esta circunscrita sólo a nivel nacional o simplemente usted lo ha vivido en la universidad donde hace vida como formador de docentes?**	Propuesta Pedagógico-Didáctica	
DE3: Eh, ¡desde luego que no! Es un problema a escala mundial, producto de la relación sujeto-mundo, pues no reside sólo en Venezuela, supera la situación país, no obstante, en esta institución (Upel-Maracay), así como en las otras casas de estudio que forman recursos humanos de la docencia, se revisan y ponen en práctica con cierta frecuencia, nuevos diseños curriculares. Empero, la adopción en concordancia con la ejecución de una política de mejoramiento de las competencias de los profesionales	Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	Teleológica Epistemológica Holística

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
a nivel de la docencia universitaria, quienes tienen la responsabilidad de operacionalizar el currículo oficial prescrito por la Upel, aunque tales diseños curriculares no han sido legitimados como resultado de investigaciones sobre el particular dentro del contexto de la universidad, quizás debido a una política educativa consolidada a nivel nacional, ya que tal política educativa debería trazar rumbos de acción: hacer y deshacer, eligiendo lo más conveniente en cada circunstancia y previendo los medios a través de los cuales se concretan cada decisión. Por lo general, las decisiones originales de cada una de las partes sufren transformaciones a lo largo de este proceso negociador y la decisión final no refleja, en forma pura, ninguna de las posiciona aisladas, sino que contempla aspectos defendidos por todas las partes.	Regulación Valorativa desde la didáctica	Epistemológica Epistémica Pedagógica
JRQ: ¡Aja!, su nivel discursivo apunta hacia una nueva didáctica de la evaluación en presente siglo, pero **¿cómo podría usted desde su campo experiencial, establecer cierta trasposición entre el campo de la didáctica y el de la evaluación?**	Proceso legitimador de saberes	Epistémica Ontológica Metodológica Axiológica
DE3: ¡Mnnn! Aunque exista interrelación, se pueden establecer transposiciones entre el campo de la didáctica y el de la evaluación, familiares para los docentes en todos los subsistemas educativos. De hecho, es más abundante la literatura específica producida en nuestro medio. Desde mi quehacer pedagógico, eh, este, me atrevo a asegurar que la evaluación encuentra un principio de legitimidad en la didáctica, dado que es dentro de este cuerpo disciplinario donde se gestó y donde se sigue desarrollando metodológicamente; por cuanto, desde una perspectiva didáctica, evaluar significa acceder a la comprensión de las relaciones y las implicancias reciprocas entre la enseñanza y el aprendizaje. Cuando hablamos de la enseñanza, estamos hablando de un proceso planificado y no en un acto intuitivo en el que prima l ensayo y el error y el mero tanteo por parte del enseñante, mientras que planificar la enseñanza significa, entre otras cosas, anticipar situaciones educativas. ¡Pero,		Hermenéutica Fenomenológica

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
cuidado! Anticipar no significa predecir, sino disponer de un repertorio flexible de soluciones para situaciones esperables e inciertas y, para ello, es necesario proyectar lo que, a su vez, supone definir metas y fines. **JRQ:** Es decir, que **¿la evaluación forma parte del proceso didáctico?** **DE3:** En efecto, ¡apreciado colega!, la evaluación puede aportar información a los estudiantes, acerca de sus propios aprendizajes, y a los profesores, a cerca de los procesos de enseñanza. Generalmente, se la imagina y diseña como una actividad separada de la enseñanza o, en el mejor de los casos, como el "cierre" que sirve para "abrochar" las metas pedagógicas previamente trazadas. Ante esta situación, muchos autores se encargan de enfatizar que se trato de un proceso permanente y omnipresente de los actos pedagógicos. Y, eso ud. Mejor lo sabe, pues su nivel de desempeño así lo ha demostrado; pues usted como investigador desde el aula ha sabido enrumbar el destino de sus estudiantes, no sólo en la Upel, madre nutricia de la sabiduría a nivel docente, sino en todos espacios que ha transitado como maestro e investigador desde en el plano pedagógico, administrativo y organizacional; superando el carácter curricular de la evaluación y enalteciendo su valor humano o valor agregado…; de allí el episteme que pretende construir a través de la presente investigación como aporte a nivel de la didáctica como ciencia de la educación. **JRQ:** Gracias por sus palabras y su magnífica contribución, que sin ella no sería posible cristalizar el presente estudio. Ahora bien, entonces, **¿la evaluación es parte integral del proceso de la interacción profesor-alumno?** **DE3:** Así es, la evaluación no es una función didáctica más, yuxtapuesta a las funciones correlativas de enseñanza y aprendizaje, sino, que, por el contrario, se estructura con ellas a la manera de un mecanismo interno	Proceso de Enseñanza y Aprendizaje Planificación estratégica	Epistémico Curricular Axiológico

Entrevistas	Categorías	Dimensiones
de control. Desde el punto de vista del alumno, la evaluación se fusiona con el aprendizaje al tiempo que lo convalida o lo reorienta. Desde el punto de vista del profesor, la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza.	Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	Epistémico
JRQ: ¡Formidable!, con todo su bagaje de experiencias y saberes como didacta desde la docencia universitaria, legitima conocimientos y saberes que me permiten catapultar hacia niveles fenomenológicos y hermenéuticos desde la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el presente subsistema de educación quiero extender ante usted mi agradecimiento por sus invaluables aportes. Con todos insumos a nivel discursivo, damos por concluido o, mejor dicho, dejamos en el tapete de manera reflexiva desde el pensamiento divergente este colosal encuentro dialógico, pues acá no se clausura, sino que permite abrir el compás para futuras investigaciones en materia de la evaluación como parte medular, no sólo del sistema educativo, sino también permite imbricar tal hilo conductor por todos los escenarios de la filosofía y de la ciencia, lo cual permitió establecer rapport con base en la intención investigativa del presente discurso tesible; permítame con este "hasta siempre", porque de eso se trata la evaluación investigativa, complementar sus valiosas peritaciones, citando un pensamiento de Sorcha Carey: "No hay que confundir el conocimiento con sabiduría. El primero, nos sirve para ganarnos la vida; la sabiduría nos ayuda a vivir": de eso se trata, la evaluación es un camino, un sendero que transitamos en nuestro día a día; no un fin.		

EPISODIO VI

ARGUMENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS DESDE LA EXÉGESIS DE LEGITIMACIÓN DE SABERES.

La argumentación amparada en la exégesis es un proceso de reflexión, donde el investigador trasciende el significado de los hallazgos obtenidos para acceder a la esencia del fenómeno de estudio desde la hermenéusis, que permite explicar, interpretar, insertar y comprender los hechos, experiencias, creencias, valores, costumbres, ideologías y cosmovisiones de los entrevistados; en el caso que nos ocupa, los docentes adscritos a la Upel-Maracay, a partir de un discurso subjetivo, lo cual presupone un intento de apreciar las relaciones intertextuales de manera objetiva, asignándole un sentido y significado particular a la experiencia del otro a la luz de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria a partir de sus concepciones epistemológicas (González y Cano, 2010), por medio del cual "el investigador divulga la información más allá de la narración descriptiva"(Coffey y Atkinson, 2005) y, conforme va desarrollándose, simultáneamente, va sufriendo modificaciones de acuerdo a los hallazgos (Dey, 1993).

En tal sentido, el término exégesis suele ser contrastado con la eisegesis que significa insertar las interpretaciones personales en un texto determinado con una mirada fenomenológica. En el caso de las entrevistas en profundidad, a partir de los ejes teleológicos, tanto el autor del presente discurso doctoral como los informantes clave que participaron, establecieron un proceso de comprensión desde la hermenéutica, a partir de las diferentes creencias, actitudes y experiencias fundadas en un episteme didáctico de la evaluación en un intento de exhibir sus múltiples profundidades, es decir, un sentido alegórico (Racamonde, 2012).

En efecto, desde el discurso que emerge de los metarrelatos, la distintividad que existe entre la hermenéutica y la exégesis es muy sutil, por lo cual es motivo de confusión en muchas ocasiones, aunque en líneas generales, la hermenéutica es utilizada para describir la interpretación de un determinado tejido intertextual, mientras que la exégesis es un concepto que alude la extracción de sentidos y significados. Ahora bien, en conexión con lo expresado por Racamonde (ob.cit) y el autor de la presente urdimbre discursiva, las funciones de ambos términos no son las mismas, sino que se complementan entre sí de manera imbricada.

Desde este debate, para proceder al análisis o biopsia de la información con base en el propósito del presente hilo discursivo, se tomaron los relatos y los metarrelatos, basados en registros narrativos, tecnológicos descriptivos, anecdóticos y categoriales que trascienden la historia individual y social de los informantes clave; inherentes, por supuesto, de su propia realidad y entrelazada desde los hechos de manera cronológica, producto de conciliar tres miradas diferentes: el narrador mismo y las biografías paralelas de pares u homólogos y amigos que interactuaron con la existencia de los entrevistados, lo cual permitió verificar la fiabilidad de los hallazgos registrados a través de los argumentos del presente documento doctoral.

De allí, la importancia desde lo cardinal de incorporar la legitimación de saberes enmarcada en el análisis e interpretación de los hallazgos que estriba en generar formas contextuales de atestiguar el corpus discursivo de las entrevistas en profundidad desde la exégesis en torno a los ejes teleológicos del presente abordaje doctoral, el cual tiene sus cimientos en la confrontación de ideas y prácticas de los participantes como investigadores con base en la praxis fraguante desde la interpretación de realidades susceptibles de explorar.

Tales encuentros entre el investigador y los informantes clave tuvieron como propósito la construcción de saberes que privilegiaron lo formativo sobre lo informativo y lo consensual sobre las posiciones individuales acríticas desde sus

mundos socioculturales y vivenciales como entorno legitimatorio, partiendo de la tesis que pudiera orientar una concepción de lo cualitativo, no sólo como una forma alterna de construcción de saberes, sino todo lo contrario, que lo cualitativo subsume lo cuantitativo y éste sólo adquiere sentido y significado como parte de aquél, con base en la conformación de escenarios reflexivos propicios al debate de ideas en el ámbito de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria, en los planos teórico- metodológico y epistemológicos de interés como una aproximación a la producción de conocimientos en el campo educativo actual.

A partir de los relatos producidos en las entrevistas, se pudo develar que los compromisos epistemológicos de los profesores adscritos a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador con sede en Maracay estado Aragua gravitan en torno a su práctica docente, la cual se ve reflejada en la enseñanza, aprendizaje y evaluación e nivel de educación universitaria con proyección en los niveles y modalidades precedentes. De tales registros con base en los metarrelatos producidos emergen un conjunto de categorías, de las cuales se generan las dimensiones, producto de sus creencias, actitudes, experiencias, vivencias, conocimientos y saberes (Ver matriz de entrevistas).

Las ideas precedentes, coinciden con lo expresado por Wittrock (1989), al referir que los registros categoriales, a pesar que son sistemas más herméticos, permiten expresar la impronta o sello personal de los entrevistados, los cuales emergen de sus relatos con base en ciertas conductas, experiencias y saberes, mientras que los sistemas descriptivos y narrativos son registros amplios, llanos y desembarazados, producto de las ideas que surgen desde su ambiente natural sin categorías pre-establecidas.

Así mismo, dicho autor acota que los de orden tecnológico corresponden a prácticas abiertas, sin categorías prefijadas. En el caso que ocupa la presente investigación, tales sistemas se registraron a través de video- cámaras en tanto se

pretendía descifrar las observaciones permanentes en torno a las situaciones experimentadas por los docentes, quienes fungieron como sujetos de la investigación.

Cabe destacar que los precitados recursos tecnológicos se reforzaron con las notas de campo o registros descriptivos o anecdóticos que constituyeron la materia prima y, según el autor del presente abordaje tesible, permitieron imbricar el discurso, atribuyéndole un matiz feromonal para el análisis e interpretación de los hallazgos; es decir, impregnándole a los sentidos y significados a la luz de la evaluación didáctica la docencia universitaria "un sexto sentido" que implicaba comunicarse sin hablar en aras de establecer niveles de heterotopía con los entrevistados, encauzados desde la transmisión y recepción de la información crítica y reflexiva.

Tales notas de campo le atribuyeron a los hallazgos ese carácter kinestésico, logrando evidenciar una matriz epistémica para cada encuentro propiciado, al describir olores, temperaturas, sabores, sonidos, palabras, objetos, personas, acciones, situaciones y todo un conjunto de saberes desde el orden epistemológico, tanto de los informantes clave como del investigador, producto de soslayar alteraciones o desconciertos en ellos, lo cual coincide con Habermas (2002), al referir que "cuando existen perturbaciones en la comunicación todos tenemos conciencia de que el proceso comunicador está pisando sobre supuestos no admitidos, de que existe una anomalía. Las expectativas de normalidad quedan desmentidas si lo que dices es falso, o no eres quién para decírmelo, o mientes, o no te entiendo, y se produce violencia cuando no se consigue restablecer la comunicación" (p. 85).

Desde este orden de argumentación, el concepto de entrevista en profundidad incorporado en el presente abordaje doctoral permitió establecer la vinculación de las ideas y pensamiento entre el investigador y los sujetos involucrados en aras de interpretar una realidad determinada. Esta técnica de investigación amparada en el paradigma cualitativo superó desde el guión de entrevistas aplicado a los tres (03) informantes clave desde su talante en términos de experiencias y concepciones como

didactas e investigadores en el contexto universitario en materia de evaluación, esa forma ataviada o elegante de llamar a las conversaciones intensas y de fondo, para convertirse en un vehículo y herramienta fundamental que dimensiona tanto el contenido o temas generadores, como las visiones, creencias y pensamientos que emergen desde la intención investigativa perfilada por el autor del presente estudio, y amparada en la fenomenología hermenéutica; proyectándose desde elementos discursivos imbricados desde lo teleológico y comunicativo para adentrase en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado.

De hecho, las entrevistas en profundidad aplicadas a los docentes supracitados, permitieron establecer un coloquio entre iguales, superando el intercambio formal de preguntas y respuestas, allende de obtener resultados esperados que sirvieron para hacer hermenéusis desde el orden discursivo y teleológico a nivel del documento doctoral; pues su fin último, lo constituyó el hecho de aprender a adentrarse en el otro, "su alter ego"; "aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas" desde la develación o exploración constante y la interpretación permanente como vía expedita y orientadora para llegar hasta el momento clímax del propósito primigenio del estudio.

Cabe acotar que, para desvelar los hallazgos cimentados en torno a los ejes teleológicos de la presente urdimbre investigativa, aparte de las precitadas técnicas de investigación como son las entrevistas, se hizo uso del análisis de contenido, lo cual llevó la realidad estudiada a las profundidades filosóficas demandantes sin soslayar la rigurosidad metodológica requerida. Por ende, el análisis de contenido se llevó a cabo, bajo la propuesta de Tusón (1995); por cuanto, supera la técnica de la transcripción, menguando los escollos de rigurosidad en aras de profundizar en términos de significados a la luz de la producción discursiva generada en los encuentros con los informantes clave como vías y procedimientos que a partir de categorizaciones emergentes, permitió identificar, crear y clasificar conceptos, ideas,

creencias, posturas epistemológicas en el ámbito evaluativo en la docencia universitaria, referidas a conocimientos o sentimientos expresados en diferentes fuentes de información, con el fin de formular explicaciones y generar conocimientos desde la legitimación de saberes al focalizar progresivamente el diálogo hacia puntos cada vez más precisos (Rodríguez Gil y García, 1996).

Partiendo de este criterio, se destaca que, ambas técnicas de análisis a nivel discursivo, fueron sustentadas por la hermenéutica de la metáfora, lo cual coincide con 0rtega y Gasset (1966), al referir que *"La metáfora es probablemente la potencia más fértil que el hombre posee... parece un trabajo de creación que Dios dejó olvidado dentro de una de sus criaturas al tiempo de formarla"* (p. 302).

El supracitado autor plantea como tesis, que la metáfora no se reduce al mero efecto estético, sino que posee una dimensión cognoscitiva o, dicho de otra manera, que el efecto estético es también, desde sí mismo y por sí mismo, conocimiento, generando una matriz epistémica. Así puede pasar a considerarse el objeto estético "metáfora" en toda su envergadura. Esta afirmación, desde el nivel de las teorías actuales de la metáfora, puede parecer "obvia" pero no debemos olvidar que se realiza desde tiempos remotos. En este punto, como en tantos otros, Ortega y Gasset (ob. cit) funge como innovador desde la teoría de la interpretación a la luz de la fenomenología como valor incalculable de la presente investigación.

Desde este orden de argumentación, la metáfora le atribuyó un gran papel al presente documento doctoral con base en las entrevistas aplicadas a los docentes participantes en este abordaje tesible. De hecho, la metáfora reviste una gran importancia en el discurso ordinario, así como también en las relaciones personales, las costumbres, las formas de vida, las conversaciones y desde el pensamiento.

De modo que, se parte de la idea de que la metáfora no es una mera cuestión del lenguaje, sino que forma parte de una estructura conceptual constituida por sentidos y significados imbricados en nuestro pensamiento y que se expresan con palabras, de lo cual se puede apreciar que la influencia de la metáfora como discurso en los informantes clave, fue más allá de la mera estética para trascender en la propia personalidad y visión del entorno que nos rodea; por tanto, todo aquello que realizamos con el lenguaje está relacionado con las formas de vida en un intento de mostrar el mundo de la vida (Wittgenstein, 1983: 23).

En efecto, el papel de la metáfora desde el presente discurso tesible, se pudo evidenciar cuando se procedió a establecer los diálogos desde lo relacional con los sujetos significantes, en dichos encuentros, el investigador se percató que la entrevista en profundidad como técnica de investigación enmarcada dentro del paradigma de las ciencias humanas, logró superar el enfoque cartesiano e instrumental del conocimiento amparado en las ciencias naturales en aras de construir paso a paso y, minuciosamente, la experiencia del otro.

La tesis fundamental que se mantiene en este texto, y en toda la teoría orteguiana sobre la metáfora, es que ésta no se reduce a mero efecto estético, sino que posee una dimensión cognoscitiva o, dicho de otra manera, que el efecto estético representa, desde sí mismo y por sí mismo, la dimensión epistémica, la cual estuvo vinculada directamente con la intención investigativa del presente estudio.

Por consiguiente, Robles (2011, citado en Taylor y Bogdan, 1990: 101) al referir que la entrevista en profundidad sigue el modelo de plática entre iguales, "encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes", reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones vividas desde la afectación en su manera tan peculiar de expresarse. El investigador de este estudio, valoró tales

encuentros como actos histriónicos por parte de los entrevistados, coadyuvando a comprender e interpretar el sentido y significados, a través de la gestualidad y movimientos corporales, al develar en ellos esa capacidad discursiva matizada de sentimientos, valores éticos y posiciones deontológicas asumidas desde su praxis pedagógica a la luz de la evaluación como proceso medular del pensamiento didáctico.

Tal escenario se hacía presente desde las acciones concomitantes a cargo de los docentes con quienes el investigador propiciaba cada encuentro, referidas a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria, cuyo espacio microsocial estuvo constituida por la Upel-Maracay, desde la hermenéusis y heterotopía, al profundizar niveles intersubjetivos en ese mundo privado y personal de extraños con la finalidad de obtener información de su vida personal y profesional a partir de sus concepciones epistemológicas, lo cual trascendió un mero intercambio formal de preguntas y respuestas, fundamentadas en un guión que permitió reorientar las entrevistas con pinceladas de rapport desde situaciones o eventos generadores que fueron discurriendo poco a poco cual agua que fluye de un manantial, sin formalismos ni objetividad.

En efecto, el guión sirvió para incorporar un prolegómeno donde el entrevistador dio a conocer el propósito de la entrevista desde su constitución y alcances, entre otras aristas consideradas; catapultándolo a tales niveles que los entrevistados debían tener claro que toda la información que se obtuviese, fuese interpretada desde lo fenomenológico y hermeneútico, acompañada ésta en todas sus fases con base en la confidencialidad de los hallazgos. Asimismo, el guión contuvo todas las temáticas y rubros a estudiar desde el análisis de su contenido, consideradas a lo largo de todas las sesiones, claro está, en sintonía de aquellos elementos y características que emerjan de dicha entrevista. De allí, el carácter cualitativo y naturalístico del estudio.

Este episodio permitió la construcción de la realidad de los entrevistados, a pesar de que la percepción asumida por el investigador fue indirecta, subjetiva y parcial, se pudo comprender la experiencia del otro, tal y como la ha vivido.

Una vez obtenida la matriz de entrevistas, de las cuales emergen las categorías y dimensiones; éstas fueron interpretadas desde la exégesis en tres niveles: descubrimiento, codificación y relativización, tal como lo plantean Taylor y Bogdan (1990).

En primera instancia, la etapa de descubrimiento, permitió auscultar, comprender, interpretar y sistematizar toda la información registrada, a fin de determinar todos los temas o tópicos vinculados a ésta y relacionados con la realidad estudiada, tales como:

- Factores que prevalecen en la praxis evaluativa del docente.
- Vinculación del aprendizaje en la docencia universitaria con la evaluación en los tiempos postmodernos desde las dimensiones: ontológicas, axiológicas, metodológicas y epistemológicas.
- La formación inicial y continua del docente.
- Desarrollo de estrategias metodológicas y de evaluación que estimulen el aprendizaje individual, autónomo, cooperativo y colaborativo.
- Pensamiento didáctico desde las teorías y enfoques del aprendizaje.
- Concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Construcción de conocimientos, experiencias y saberes desde las concepciones didácticas.
- Práctica docente vs. praxis docente.

- Coherencia entre el discurso y la praxis del docente.
- Formación académica y pedagógica.
- El estado del arte de la enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria, desde los postulados y principios integradores para la construcción de la didáctica del Siglo XXI.

Una vez delimitados y categorizados los temas generadores, anteriormente citados. Se procedió a revisar y analizar de manera acuciosa cada trascripción, producto de los encuentros suscitados por el investigador con los tres (03) informantes clave: DE_1 y DE_2 y DE_3; cotejándola con las notas, apuntes, comentarios y anécdotas que se hayan develado durante todos los relatos desde el protocolo de la investigación, recorriendo exhaustivamente los temas generadores, producto de examinar el guión de entrevista en aras de ir construyendo conceptos, interpretaciones e ideas relevantes a cargo de los entrevistados; introyectando, por supuesto, situaciones emergentes a nivel discursivo.

Todo este cúmulo de información relevante desde la intención investigativa coadyuvó a extrapolar clasificaciones y tipologías, sirviendo de gran aporte para desarrollar argumentos más sólidos y fidedignos, de los cuales surgieron otras dimensiones vinculadas al propósito de la investigación, tales como deontológica, humanista, cultural, ideológica, entre otras, producto del proceso de categorización con base en los metarrelatos a cargo de los entrevistados, lo cual fue posible, gracias a análisis de contenido y a la metáfora como herramientas metodológicas en la investigación; en efecto, éstas contribuyeron a develar las relaciones complejas que se encontraban camufladas u ocultas en las entrevistas, atribuyéndole un valor incalculable a la construcción teórica desde la evaluación didáctica en la docencia universitaria, cimentada desde las categorías y dimensiones.

Por otra parte, la codificación consistió en concentrar y compilar todos los datos, información y hallazgos referidos a ideas y conceptos similares, los cuales sirvieron de urdimbres para obtener el análisis desde la exégesis en un intento de comprender y profundizar desde las relaciones intersubjetivas a la luz de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria lo que coadyuvó a la construcción del presente abordaje tesible enmarcado dentro de lo epistemológico. De hecho, tal exégesis permitió consolidar desde la interpretación crítica y completa de las entrevistas obtenidas a cargo de los docentes involucrados los significados en un intento de apreciar los metarrelatos con una visión más precisa y objetiva.

En suma, la exégesis le dio herramientas al investigador en términos de la reconstrucción de los significados de manera inédita a fin de legitimar las experiencias, creencias, actitudes y saberes de los docentes entrevistados, producto de interpretar sus visiones y concepciones asumidas en el ámbito de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene como asidero la fenomenología hermenéutica.

Tal planteamiento coincide con Ricoeur (2006), al referir que la hermenéutica es ante todo una exégesis, “una disciplina que se propone comprender un texto”…“a partir de su intención”… “de lo que quiere decir”; pero toda interpretación está imbricada a un cuerpo de presupuestos y exigencias “de una comunidad, de una tradición, o de una corriente de pensamiento; toda interpretación implica un propósito profundo: “el de vencer una distancia, un alejamiento cultural; acercar al lector hacia un texto que se ha vuelto ajeno e incorporar así su sentido a la comprensión presente que un hombre puede darle por sí mismo” (p.10).

Continuando con el orden de argumentación, la precitada etapa, se llevó a cabo en dos fases: en la primera, se registra la información por categorías de análisis,

mientras en la segunda, se comparan entre sí, agrupándolas en temas, de los cuales emergen las dimensiones, producto de establecer posibles vinculaciones (Hernández et al, 2003). Al respecto, cabe precisar, tal como se mencionó anteriormente, que los encuentros propiciados con los informantes clave permitieron dilucidar las siguientes dimensiones: epistémica, holística, gnoseológica, epistemológica, metodológica, social, deontológica, didáctica, formativa, pedagógica, ontológica, axiológica, entre otras, que emergen de las categorías, producto de los encuentros con los informantes clave (Ver matriz de entrevistas).

Por último, durante la etapa de relativización de la información, lo cual, aparentemente, le atribuye una menor importancia a la realidad estudiada, pero en efecto, no fue así en tanto, todos estos insumos, tuvieron un vasto asidero teleológico para interpretar la información dentro del contexto en el que fueron obtenidos, producto de delimitar los datos directos e indirectos; describiendo los contextos, eventos, situaciones trascendentales y significativas para los entrevistados, tales como creencias, valores, costumbres, ideologías y cosmovisiones en materia de evaluación en el contexto de la Upel-Maracay desde el episteme didáctico, lo cual permitió comprender y sistematizar mejor la información desde el estado del arte amparado en la fenomenología hermenéutica, haciendo uso de ideogramas, cuadros, matrices, representaciones y, todo tipo de esquemas que permitan encontrar patrones y categorías para explicar sucesos y construir argumentos sólidos desde la legitimación de saberes sustentados en la evaluación didáctica desde el contexto supracitado (Hernández et al, 2003).

Una vez concluida la elucidación de las entrevistas, desde su sistema categorial con el propósito de sustentar y fortalecer el análisis de los hallazgos. De la presente investigación emerge una serie de elementos, tales como: revisión de la validez, fiabilidad y precisión de los datos y la comprobación de la credibilidad Al respecto, Castillo y Vásquez (2003) refieren que los precitados elementos ayudan a

constatar la confirmabilidad y transferibilidad de la información (Ulin *et al.,* 2006), por mencionar algunos.

Los supracitados niveles permitieron realizar un documento mucho más sólido, por cuanto le atribuyeron al presente discurso tesible un carácter de legitimidad, construido a través de los grupos culturales analizados con profundidad a partir de lo subjetivo, con base en tres aspectos cardinales: el primero, del contexto en el que se desarrollaron; el segundo, desde la mirada de quien los juzga o los valora y, por último, la interpretación; la cual quedará reflejada por el tipo de sociedad con la que se contraste

Asimismo, algunos autores consideran que una forma de reforzar nuestro conocimiento y poder sustentar la validez de los resultados, se logra a través de la triangulación, la cual "supone utilizar diferentes estrategias para estudiar el mismo problema: diversas técnicas para obtener los mismos datos, diferentes sujetos para responder la misma pregunta, distintos investigadores para un mismo análisis, o diferentes teorías para explicar un mismo fenómeno" (Amezcua y Gálvez, 2002).

En este sentido, la triangulación consistió en: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo (pertinente y relevante) llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Experimental, Núcleo Maracay; triangular la información por categoría (concordantes y divergentes); triangular la información entre todos los estratos investigados (comparación entre los entrevistados); triangular la información con los datos obtenidos mediante otras metodologías: visitas etnográficas y grupos de discusión) y, cotejar la información con el arqueo bibliográfico que sirvió de soporte para la construcción teórica de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria desde una visión epistemológica.

Para dar inicio a este proceso, se procedió a revisar acuciosamente desde la exégesis todo el corpus discursivo, producto de las entrevistas aplicadas a los informantes claves a fin de precintarlas, organizarlas y clasificarlas desde el análisis de contenido, lo que permitió realizar su evaluación de manera global, confiriéndole carácter legible, fidedigno, claro y preciso.

En otro orden de argumentación, la creatividad, tanto de los informantes clave, como del entrevistador, debió estar a flote constantemente, soslayándose este último de hacer preguntas directas y cerradas, amenazantes y ambiguas o anfilógicas, propiciando un ambiente acogededor y confortable. Esta técnica permitió plasmar todos los tópicos de interés a lo largo de los encuentros, debido a la planificación acuciosa de los temas que se socializaron con el fin de controlar el tiempo y diferenciar los temas generadores por importancia y, así, evitar extravíos y dispersiones por parte del entrevistado.

Tal como se mencionó anteriormente, los informantes clave, estuvieron conformados por tres (03) docentes adscritos a la Upel-Maracay, cuyas características fueron descritas minuciosamente en la sesión correspondiente a la metódica de la investigación, codificados como DE1, DE2 y DE3, respectivamente. Al primer informante clave, se le aplicó tres (03) entrevistas; al segundo, una (01) entrevista debido a que las respuestas emitidas por éste entre otras cosas lograron consolidar las categorías dimensiones que emergieron producto de los diálogos anteriores; y al tercero, dos (02); haciendo un total de seis (06) entrevistas, planificadas de manera sistemática en diversas sesiones (Ver matriz correspondiente).

El estado de arte de la investigación desde lo primigenio contribuyó a que el autor como entrevistador trascienda el rol de instrumento que tuvo como fin último, explorar, detallar y rastrear por medio de inquietudes investigativas desde el propósito del estudio, lo cual le permitió hurgar los hallazgos más relevantes en

torno a los ejes teleológicos a la luz de la evaluación didáctica en la docencia universitaria que tuvo como espacio microsocial, tal como se mencionó anteriormente, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con núcleo en Maracay estado Aragua, casa de estudio desde la formación y ejercicio profesional y pedagógico del autor.

Tales encuentros permitieron conocer a fondo los docentes involucrados en el estudio, para comprender e interpretar desde la exégesis qué querían expresar e, inclusive, en un intento de catapultar al autor hasta sus dimensiones deontológicas, ontológicas y epistemológicas en aras de crear una atmósfera, en la cual dichos informantes se expresaran libremente, poniendo entre paréntesis sus juicios, en relación con las concepciones epistemológicas asumidas a la hora de evaluar a sus estudiantes; esta puesta entre paréntesis del mundo real en el que está inmerso para trascenderlo en una especie de contorsión que permita hacer extraño lo obvio. Lo que implica la epojé.

Tal planteamiento coincide con lo expresado por Husserl (2005) como representante de una de las corrientes más importantes de la filosofía contemporánea: la fenomenología trascendental, gracias a este gran pensador, el presente estudio doctoral tuvo ese giro metodológico que coadyuvó a la construcción teórica de la evaluación en la docencia universitaria desde una mirada epistemológica, reflejada en un hilo discursivo por parte de los informantes clave, estableciendo un clima armónico y personal con el otro, producto de lograr construir vínculos estrechos, inmediatos y fieles.

Desde este debate, no es casual que en ocasiones estos contactos deriven en conexiones sólidas e intensas con los entrevistados; por lo que ser sensato, prudente e incondicional, formó parte crucial no sólo en el desarrollo de la entrevista, sino

también durante la construcción de la teoría, la cual emergió de los hallazgos desde la dialéctica generada por el investigador y los docentes involucrados en el estudio.

En consecuencia, se acota que desde la entrevista en profundidad aplicada emergieron una serie de constructos desde sus categorías y dimensiones, las cuales fueron consolidadas a través de un proceso dinámico y continuo, haciendo que el investigador con su gran pericia, paciencia y templanza desde niveles de agudeza y experticia, lograra mantener la atención, asertividad y gran disposición en cada encuentro programado y sistematizado; soslayando el tedio, agotamiento o fatiga u otras reacciones por parte de los entrevistados; evitando a su vez, un clima impregnado de inseguridad y de dudosas o vacilantes interjecciones. De esta manera, se logró incrementar la posibilidad de obtener respuestas concretas, sinceras u honestas, relacionadas con la intención investigativa y los ejes teleológicos del abordaje tesible, previa construcción de perfiles de estudio, aspectos básicos tales como edad, sexo, estado civil o nivel de estudios, por mencionar algunos.

Este episodio de la investigación, se inició por medio de preguntas fundantes y generadoras, coadyuvando a abrir el diálogo, producto de platicar rutinas elementales de la vida cotidiana o sobre temas sencillos y de fácil acceso.

Esta primera aproximación permitió darle confianza al entrevistado, poco a poco. Por su parte, el investigador fue introyectándose en su individualidad, es decir, penetrando desde lo intersubjetivo en la profundidad de su intimidad y, con ello, lograr construir los sentidos, significados, valores y la trascendencia de su experiencia como docente universitario, paseándose desde las corrientes del pensamiento para llegar al clímax de la realidad estudiada, referida a la evaluación desde las concepciones epistemológicas, a partir de la apreciación individual, evitando irrumpir o concluir, ya que podía sesgar el sentido de la interpretación desde sus ejes teleológicos; así como también, soslayar aquellos criterios u opiniones

personales durante la entrevista, que obnubilaran o perturbaran el libre albedrío, comunicación y diálogo entre el investigador y los sujetos involucrados.

En esta fase, el autor del presente documento doctoral procuró no excluirlos, cuestionarlos u objetar sus puntos de vista, todo lo contrario, permeó en tales situaciones, un ambiente de confianza y familiaridad.

De hecho, este tipo de preguntas ambiguas, polémicas o de conflicto que el investigador evitó a lo largo de la entrevista en profundidad, contribuyó a incrementar exponencialmente la posibilidad de nuevos encuentros al generar un mayor nivel de compromiso por parte de los entrevistados en aras de obtener un gran número de categorías y dimensiones de interés para el investigador, categorías que este último, no se había proyectado, pues emergieron por sí solas.

Ahora bien, En el caso de que el entrevistado hubiese conducido sus argumentos con cierto temor, le habría costado un gran esfuerzo expresarse o admitir estar bloqueado o saturado. Tal evento no se presentó, pues el investigador recurrió a la estrategia de "relanzar o reorientar la entrevista", este procedimiento consiste en intentar motivar nuevamente al informante clave, por medio de técnicas fáciles de utilizar.

Al respecto, Ruiz e Ispizua (1989) describen algunas: aplicar la repetición de las últimas frases, palabras o idea con el fin de continuar con el discurso; comentar brevemente lo que se ha abordado a lo largo de la sesión, resulta provechoso por partida doble; por un lado, el interlocutor observa cómo se ha interpretado la plática y, por otro, se puede registrar los propósitos trazados hasta ese momento; hacer pausas o recesos cortos, pueden mantener la conversación fresca y elocuente; asimismo ayuda a ordenar las ideas, esclarecer dudas, buscar nuevos temas y replantear preguntas para conversar.

Todos estos elementos fueron incorporados en el estudio, favoreciendo las relaciones dialógicas desde la técnica del rapport, permitiendo obtener un diálogo abierto, libre y sin cortapisas. Por último, formular las interrogantes, siguiendo el ritmo y continuidad de las respuestas emitidas por los informantes claves, de allí el carácter fenomenológico y hermenéutico de la presente investigación.

Tales argumentos y descripciones brindaron valiosos aportes al investigador con base en las características y perfiles de las personas entrevistadas desde un enfoque epistémico para buscar y diseñar las estrategias más adecuadas vinculadas con la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria, lo que permitió de manera eficaz y efectiva la construcción teórica desde las concepciones epistemológicas de dichos sujetos significantes, obteniendo las siguientes dimensiones: ontológica, epistémica, axiológica, metodológica, deontológica y holística a partir de las categorías emergentes, producto de la interacción que tuvo el investigador con los informantes clave; correspondiendo para cada categoría o conjunto de las mismas, una dimensión con base en la recopilación de datos y registros anecdóticos y descriptivos, lo que facilitó su interpretación desde la exégesis y, dando insumos para la construcción teórica a la luz de la evaluación didáctica desde una aproximación epistemológica.

En cada encuentro, el investigador siempre mantuvo claridad en cuanto a la intención investigativa, al definir de esta manera los principios básicos y postulados de una nueva didáctica del Siglo XXI a la luz de la evaluación desde las concepciones epistemológica de la docencia universitaria, producto de delimitar preguntas en tres niveles de análisis: descriptivas, estructurales y de contraste, lo cual coincide con lo planteado por Spradley, 1979 citado en Varguillas y Ribot, 2007, al referir que en las primeras; se develan las formas cómo el entrevistado realiza sus actividades cotidianas; cómo registra y describe objetos, espacios, hechos, lugares y acciones, tanto de forma general como específica. En las segundas, se verifican explicaciones de fenómenos definidos en entrevistas previas; así, podrá corroborar si los sucesos

descritos se han interpretado adecuadamente y si han logrado significar la experiencia del entrevistado.

Por último, las preguntas de contraste fueron de utilidad para extraer las diferencias de los términos utilizados por los informantes, con ello, se hizo factible explorar si algunos conceptos específicos son comprendidos por la manera cómo se relacionan con ellos, por el uso que se les da, o por la similitud que existe con otros**.**

Con respecto a la recopilación de datos y registro, se evidenció que para lograr entrevistas con abundante información, fue indispensable contar con todos los recursos posibles que facilitaron recolección de los datos. Así mismo, las grabaciones, tanto de audio como de imagen, fueron de gran utilidad, ya que con ellas no sólo, en el presente documento doctoral, se lograron trascripciones puntillosas, sino también estuvieron provistas de descripciones detalladas de las inflexiones, modulaciones, estilos y acentos utilizados a lo largo de las conversaciones; sin embargo, a partir del uso de estas herramientas (magnetófonos o vídeos), se establecieron acuerdos unísonos con los informantes clave, accediendo éstos a su respectivo empleo en el estudio; de no resultar de esta manera, el investigador habría acatado sus decisiones. Pero, no fue así; los docentes entrevistados estuvieron completamente de acuerdo y, consideraron, que era nodal para la investigación.

Aunque, los precitados entrevistados establecieron la condición de sugerir y propiciar los acercamientos, concertar los encuentros en lugares privados o reservados o poco concurridos, siendo ésta una condición necesaria y suficiente para obtener información nítida y clara.

Al iniciar la grabación fue imprescindible registrar la ubicación de la cita; la hora, el día y el lugar, esto permitió delinear el contexto y las condiciones de cada

encuentro. Cabe destacar que, el autor del presente abordaje tesible, consideró relevante realizar registros continuos en una bitácora o libreta de campo; pues la comunicación, tanto verbal como gráfica, es clave; por lo que fue conveniente dar cuenta de los detalles.

Por otra parte, la presencia, postura, forma de expresarse, moverse y de gesticular, así como las frases, las repeticiones, omisiones o titubeos, fueron datos registrados acuciosamente, los cuales se reflejaron textualmente en la matriz de entrevistas; así como también, apuntar brevemente aspectos, acciones y actitudes relevantes; facilitando una vez concluido el encuentro, detallar particularidades de los dos informantes claves, que participaron en el estudio. Tales estrategias, ayudaron a evaluar el nivel de avance de la entrevista, permitiendo reconocer los datos que se deben enfatizar en aras de profundizar o matizar en las sucesivas citas.

Es cardinal precisar que, cuando se transcribió la última entrevista, antes de programar la siguiente, ésta permitió descubrir cuántos temas generadores del guión habían sido abordados, cuáles tópicos no se habían cubierto o estaban incompletos, una vez que se llegó al punto de saturación, se cerró el ciclo de entrevistas para proceder al análisis de la información desde la exégesis, legitimando los saberes con base en la teleología de la investigación.

En otro orden de ideas, se acota que, para asegurar la validez de la información de las entrevistas, se aplicó la triangulación interna o crítica de identidad propuesta por Pourtois y Desmet (1992), para tal fin estos autores proponen que conocer bien a los entrevistados en sus componentes afectivos, personales y sociológicos, dará indicios en cuanto a sus características y cualidades, lo cual ayudará a comprender sus posiciones. También plantean los precitados autores, la crítica de originalidad referida a que el investigador debe tratar de conocer si las ideas expresadas por el sujeto son propias o se refiere a testimonios oídos.

Así mismo, el presente estudio, desde la visión de los entrevistados, se le confirió la validez de significancia dirigida a descubrir el sentido que le atribuyen los sujetos a las palabras. La táctica de la aclaratoria tuvo mayor significado en el protocolo utilizado. Así como también, el autor compartió copia de las entrevistas realizadas con los informantes clave, y aceptar las correcciones u observaciones significativas por parte de éstos en aras de consolidar la fiabilidad de la información. De igual manera, se aplicó la triangulación teórica, a través de la lectura plural de los hallazgos, lo cual fortaleció la credibilidad de las interpretaciones.

Dado que las entrevistas en profundidad estuvieron supeditadas a factores subjetivos, emociones, percepciones e intereses, se hizo necesario asegurar la credibilidad de la información sin soslayar la rigurosidad científica o la cientificidad del método. En este sentido, fue decisiva la competencia a nivel del discurso para conducir los encuentros hacia el logro de información reveladora, así como su capacidad reflexiva, analítica y crítica para catapultarse como investigador a niveles de profundidad en la posibilidad de abrir nuevos cauces para el estudio a la luz de la evaluación didáctica en la docencia universitaria que gravitaron en torno de sus ejes teleológicos.

En este orden de argumentación, se acota que, las respuestas encontradas emergieron de pensamientos, creencias, valores, aptitudes, modos de actuar, paradigmas y perspectivas acerca de la praxis pedagógica, enunciadas por docentes formadores adscritos al Departamento de Formación Docente del Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara, con sede en Maracay del estado Aragua, por constituir según Cedeño (citado por Pérez (2002) “la columna vertebral de la institución al contribuir en la formación de los futuros docentes de este país en alianza con el resto de las instituciones de formación docente, tales como la Universidad de Carabobo (FaCE), Universidad Nacional Simón Rodríguez, entre otras, a través no sólo de sus acciones académicas, sino también desde sus acciones de investigación y de extensión” (p. 3).

Se reconoce, además, que la puesta en práctica del desarrollo del presente documento doctoral, constituyó el accionar intersubjetivo desde nuestras percepciones, actitudes, valores y vivencias, generando un repensar en cuanto a la praxis pedagógica de los docentes formadores, que según Glaser y Strauss (1967) aseveran que "lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de las construcciones teóricas sobre el área estudiada de la vida social" (p. 108).

Desde luego, cuando se hace referencia a la praxis docente, naturalmente, se habla de la educación y, por consecuencia, se alude a la fuente, de la cual emerge, es decir, a las Ciencias de la Educación. Partiendo de esta idea, se puede recorrer un extenso e inconmensurable tránsito lleno de hechos, sucesos, avances, retrocesos, leyes, proyectos, miradas, desafíos y emprendimientos que son parte de la esencia de la educación, pero no la dan por acabada, sino que de ella se desprende la reflexión, la cual aclara que la educación en sí, no es un fin concluido, sino que se atraviesa, se relaciona y conjuga con las vivencias derivadas de la praxis. De hecho, es una historia, tal como lo asume Cullen (2008), "de complejas prácticas sociales donde el hombre es el centro de ese inmenso entramado de relaciones, pero que es uno más de los millones de hombres que conforman a la educación".

Por su parte, Foliari (2005), enfatiza que "La educación es una praxis porque compromete día a día, momento a momento a los diferentes actores que conforman el escenario educativo", esto nos lleva a entender que hay lucha diaria donde se deben resolver los conflictos que en ella se suscitan, ya sea a favor o en contra de la imposición de la ideología hegemónica del momento histórico al cual atraviesa; es decir, que la praxis docente debe suponer innovación constante, creatividad, expansión de la imaginación, desarrollo del pensamiento, intercambio de ideas, perfeccionamiento académico, áulico, de estrategias, de talleres, de momentos de reflexión, de consenso de proyectos, de puntos de vistas, de acercamiento a la realidad, de propuestas visionarias con salida laboral para aquel que no quiere o no

puede seguir dentro del sistema; es decir, entregar herramientas para todos sea cual sea su propósito personal o social a seguir, proponer prácticas educativas auténticas.

Tal visión emergió producto de las entrevistas en profundidad aplicadas a los docentes involucrados en el presente abordaje doctoral, lo cual condujo a lo ontológico como dimensión fundamental que habita en la esencia, ya sea formal o material, presente en la metafísica aristotélica, lo cual permite acercarse al ser por medio del ente que existe, el ser-ahí, traducido como el ser humano.

EPISODIO VII

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LA EVALUACIÓN DESDE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE EL ESCENARIO EPISTEMOLÓGICO.

Exordio Medular de la Construcción Teórica y Epistémica de la Investigación.

El presente documento doctoral tuvo como aporte la construcción de un tejido teórico y epistemológico desde las diversas formas de concebir la evaluación, que tuvo como escenario la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay del estado Aragua, del cual emerge un episteme didáctico en términos de emprender un periplo de orden discursivo inter e intratextual que proyecta al autor y a sus lectores desde diversas argumentaciones, generaciones, paradigmas o enfoques filosóficos del conocimiento científico.

En efecto, hacer investigación supone un conjunto intrincado de saberes sobre la realidad que se interpela cimentada en una teoría "ya enunciada" por otros especialistas, teóricos e investigadores permanentes a fin de problematizarla y avanzar en la construcción de saberes nuevos en términos de interactuar de manera directa con la sustantividad fenoménica, como es el caso, de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje amparados en la historia de la ciencia y epistemología de la investigación.

Tal argumento coincide con (Padrón, 2004) al referir que, el papel de la ciencia es concebido como mecanismo de transformación y emancipación del ser humano y no como simple mecanismo de control del medio natural y social, donde prevalece la noción de sujeto y de realidad subjetiva, por encima de la noción amparada en la objetividad.

De esta manera, la presente investigación cierra y, a la vez, abre brechas en términos de consolidar aportes transcendentales en las ciencias de la educación, lo cual permite profundizar a nivel del proceso de enseñanza y aprendizaje a la luz de los elementos que motorizan la evaluación, como parte medular de la didáctica en el contexto de la Upel-Maracay a escala nacional desde las voces protagónicas de sus propios actores con base en los diversos ambientes de aprendizajes que permiten despertar en el educador una visión crítica y reflexiva como investigador permanente de su propia práctica.

Tales ambientes de aprendizaje están encauzados a establecer puntos de encuentros que los proyecten en el umbral del siglo XXI, en cuyo andamiaje se ampara la contribución de la presente investigación, producto de concebir la evaluación como aliada del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues no todo lo que el docente transmite desde su práctica pedagógica, el estudiante lo asimila, pues tal enseñanza está supeditada a diversos factores implícitos en él, tales como: contexto, intereses, ritmos, estilos de pensamientos (Padrón, 1992) e intereses individuales.

Al respecto, Pain (2007) afirma que una tesis doctoral es una "máquina deseante" que expresa y sostiene la posibilidad de concretar un proyecto formativo. De hecho, la tesis no es ese gran dispositivo que puede llevar años ni ese "bordado" multidimensional, encarnado, alucinado y a veces, alucinante. "Lo que debe quedar en claro es que, estamos en el orden del deseo o la aspiración; que posibilite la construcción y el ajuste con ensayos y errores. Tal como lo plantea Popper (1999), al referir que, el objetivo de la construcción académica desde la investigación, más que buscar la verdad, es explorar los errores.

Por su parte, (Pain, ob. cit) invita a iniciar y mantener un diálogo venturoso, a partir de la propia relación con el saber. Para ello, es necesario paciencia, rigurosidad, curiosidad y, sobre todo, constancia, dichos elementos permitieron al

autor del presente abordaje tesible develar de manera insondable los siguientes temas generadores, producto de los ejes teleológicos como contribución a la presente investigación, los cuales se citan a continuación:

- Factores que prevalecen en la praxis evaluativa del docente.
- Vinculación del aprendizaje en la docencia universitaria con la evaluación en los tiempos postmodernos desde las dimensiones: ontológicas, axiológicas, metodológicas y epistemológicas.
- Formación inicial y continua del docente.
- Construcción de conocimientos, experiencias y saberes desde las concepciones didácticas.
- Desarrollo de estrategias metodológicas y de evaluación que estimulen el aprendizaje individual, autónomo, cooperativo y colaborativo.
- Pensamiento didáctico desde las teorías y enfoques del aprendizaje.
- Concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Práctica docente vs. praxis docente.
- Coherencia entre el discurso y la praxis del docente.
- Función docente en la comunidad y en la educación que queremos.
- El estado de arte de la enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria desde los postulados y principios integradores para la construcción de la didáctica del Siglo XXI, amparada en la evaluación, gran parte de estos temas generadores serán desarrollados paulatina y preponderantemente en la presente sección, mientras que otros servirán de activadores cognitivos desde la fenomenología hermenéutica a nivel de la urdimbre construida por el autor,

producto del coloquio realizado con los informantes clave. Cabe destacar que los precitados tópicos, debido a que están estrechamente imbricados serán abordados de manera hologramática desde la producción teórica.

Con base en la aproximación epistemológica del estudio a la luz de la evaluación, cabe destacar que la actualidad, todavía existe la tendencia a utilizar indistintamente los conceptos modelos y enfoques evaluativos. De hecho, con el término modelo se denomina a las dos principales formas de concebir la evaluación, asociada con los modelos psicométricos y conductuales del psicodiagnóstico, así como también, los antecedentes psicológicos del concepto de evaluación, y con las teorías conductistas y neo-conductistas del aprendizaje (Alfaro, 2000).

En efecto, los enfoques son intentos explicativos específicos propuestos por diferentes autores respecto a la manera de concebir y desarrollar una determinada situación de evaluación en condiciones particulares. A pesar de que los modelos y enfoques son esquematizaciones y abstracciones que representan concepciones hipotéticas de la realidad, tienen gran provecho para interpretar a través de ellas situaciones concretas. No obstante, existe diversidad de interpretaciones al respecto. Algunos autores prefieren hablar de enfoques o tendencias de la evaluación, otros sólo distinguen modelos, mientras que otros reconocen modelos y dentro de los modelos diferentes enfoques a la luz de las concepciones epistemológicas asumidas por el docente.

A propósito de lo planteado anteriormente, en el presente abordaje doctoral desde que tuvo lugar tal nivel discursivo, partiendo del entramado cognitivo de la sustantividad fenoménica hasta la aplicación de las entrevistas en profundidad desde la argumentación de los hallazgos, se examinaron las diversas teorías, enfoques y concepciones paradigmáticas de evaluación de los aprendizajes que predominan en las prácticas educacionales, sus características y la forma como se operacionalizan.

En tal sentido, en la evaluación educativa existen diferentes paradigmas que orientan distintas tendencias, enfoques, concepciones o modelos de concebir la evaluación de los aprendizajes.

Desde este orden de argumentación, es vital realizar un replanteamiento de cómo se están desarrollando las actividades, de qué manera se incorpora lo relativo a incentivar su estima personal y la importancia de un aprendizaje autónomo, colaborativo, cooperativo, sistémico, permanente y social, a través de los cuales tenga sentido en términos de llegar a un consenso y a una negociación entre los participantes del hecho educativo para definir el "qué " y el "para qué " se evalúa.

Factores que prevalecen en la praxis evaluativa del docente.

Con respecto al primer eje de la presente investigación, cabe acotar que, debido a que el conocimiento imbricado desde la fundamentación epistemológico-filosófica de la evaluación provee el marco conceptual y metodológico comprensivo a partir del cual el docente puede elaborar las respuestas pertinentes y adecuadas en torno a las interrogantes propias de nuestro quehacer pedagógico.

Para precisar tal argumento, es pertinente reflexionar acerca de la esencia de la evaluación en términos de los propósitos que persigue, así como también del tipo de relación que debe existir entre el evaluador y el evaluado y otras inquietudes que se plantea el docente en su práctica diaria; respuestas que, quizás garantizarán una acción consciente y congruente con los postulados teóricos al que nos adherimos, como parte de una comunidad profesional en materia de educación.

De allí, emergen los asideros amparados en los factores dominantes desde la praxis evaluativa del docente, producto de la matriz obtenida de las entrevistas en profundidad aplicadas a los docentes adscritos a la Universidad Pedagógica

Experimental Libertador con sede en Maracay del estado Aragua, de los cuales se tomaron los más resaltantes, debido a que introyectan aristas con base en los metarrelatos obtenidos en términos de actitudes, creencias, posiciones y enfoques desde el episteme didáctico de los entrevistados, entre los cuales, cabe citar:

1. **Falta del referente epistemológico.**

En efecto, la carencia de una fundamentación epistemológica produce la pérdida totalizadora del proceso evaluativo, de su significado último y trascendental, lo cual permite transformar la práctica evaluativa en una actividad rutinaria, que sólo se circunscribe al cumplimiento de aspectos puntuales, fundados en la planificación normativa del currículo, tales como asignar calificaciones amparada en el paradigma cartesiano e instrumental.

Por consiguiente, el conocimiento desde las concepciones epistemológicas del docente posibilita una mayor comprensión e interpretación del proceso evaluativo en interrelación con otras áreas y procesos, lo que permite investigar, innovar y proponer mejoras para su transformación desde un paradigma emergente y socio-crítico, superando el vetusto antagonismo entre los enfoques cuantitativos y cualitativos amparado en la clasificación de las ciencias y, en particular, en el terreno de la investigación científica.

Tal tendencia a dicotimizar lo cuantitativo y cualitativo representa un dilema, pues estos enfoques se necesitan y se complementan entre sí, en procura de dimensiones diferentes del mismo fenómeno o actividad evaluada; más allá de asumir tal postura, se trata de desparadigmatizar el fenómeno de la evaluación, en procura de construir un episteme que permita legitimar conocimientos, saberes y experiencias por parte de los estudiantes, producto de superar y reemplazar enfoques, donde predomine la formación integral del ser humano en toda su esencia.

Desde la trama discursiva obtenida de las entrevistas aplicadas a los sujetos involucrados en el presente abordaje tesible, se pudo desvelar que el referente epistemológico desde la evaluación didáctica a cargo de los docentes en el ámbito universitario no tenía en gran parte un suelo filosófico cimentado desde lo ontológico y metodológico.

En tal sentido, es oportuno mencionar que, las acciones docentes vinculadas con la dimensión metodológica transitan por tres ámbitos: motivación, participación, planificación y desarrollo de la enseñanza según la propuesta de Martínez, et al (2005). En esa dirección, los informantes clave manifestaron que debido a tales dimensiones, era emergente organizar jornadas de formación pedagógica y de necesidad al logro, a fin de fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en articulación con la evaluación, concebida esta última desde un enfoque socio-crítico, de los cuales emergen los siguientes elementos caracterizadores: (a) plantea soluciones y formas de proceder frente a los problemas identificados; (b) permite considerar la legitimidad de los problemas y de las soluciones planteadas y, (c) provee nuevas visiones en términos de principios y normas desde la evaluación.

Con respecto a la concepción epistemológica, es decir, lo que el docente piensa acerca de cómo se origina el conocimiento, se sostiene que es importante el valor de ésta al momento de decidir qué enseñar, cómo hacerlo, con cuáles medios y cómo evaluar el aprendizaje. Hashweh (1996) muestra cómo diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje se sustentan en diversas teorías epistemológicas, (empirista, racionalista, relativista), con lo cual coinciden también Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998).

Por ende, las concepciones que una persona tiene acerca de algún tópico particular son difíciles de cambiar; sin embargo, se puede defender la idea contraria, pero para ello es necesario que el docente se sienta insatisfecho con lo que piensa acerca de lo que hace, que considere alternativas útiles para su transformación y que

tenga alguna noción de cómo hacer la conexión entre sus concepciones previas y los postulados de teorías actuales aplicables a la educación.

2. **Formación docente descontextualizada de la realidad**.

En el marco de esta conceptualización, cabe acotar que, la pedagogía puede considerarse praxis tanto en su vertiente teórica como práctica. La pedagogía "teórica" debe revalorizarse en términos de praxis. No sólo a nivel explicativo o interpretativo, sino también transformativo y mediador, entre otras prácticas educativas. Indudablemente, la formación docente está imbricada con la formación continua a la vanguardia de los nuevos avances de la neurociencia y de teorías y enfoques que estén asociados con la realidad y los tiempos postmodernos. Por ello, es necesario redimensionar la pedagogía de la formación docente que supere sus prácticas de enseñanza desde enfoques y visiones descontextualizados.

A la postre, se trata de que los profesionales de la docencia a nivel universitario revisen continuamente los planes de estudios en aras de preparar recursos humanos con el arsenal didáctico desde la formación que requiere la nación. El tema central del presente discurso está relacionado con la pedagogía en su vertiente práctica, pues la teoría sin acción es estéril y la acción sin la teoría es ciega, lo cual es un indicador que permite legitimar que el único camino posible constituye la articulación de una teoría que sirva para orientar, predecir, explicar, comprender, sistematizar e interpretar la realidad y, una práctica que nos conduce inexorablemente al referente empírico, al acto, fenómeno o proceso cuando es práctica y no sólo pensamiento.

En efecto, la pedagogía como práctica es interacción intersubjetiva, deliberativa, argumentativa, imbuida o informada éticamente, que requiere de variados "saber hacer" (savoir faire), que en el sentido aristotélico es a la vez praxis (relación entre sujetos) y poiesis (relación de los sujetos con objetos). Interacción

incluida y atravesada por la realidad social, que también es práctica social subjetiva objetivada, condicionante, como alienante o liberadora.

Sobre este particular, nos preguntamos en qué consiste su especificidad, y cuáles son sus nexos con otras prácticas educativas. Sabemos que a diferencia del momento reflexivo con énfasis analítico, la praxis demanda una mirada sintética, orientada a la acción; y a diferencia de limitarse al conocimiento de la realidad, requiere de la utopía; conlleva un carácter propositivo, una elección de valores éticos y políticos; una construcción de sentidos culturales, que trascienden la descripción y la explicación.

En efecto, referirse a la pedagogía requiere una distinción reflexiva entre "lo formativo" – que trata sobre la educación y "lo didáctico" y, en materia de enseñanza--reconocemos que no puede haber educación sin enseñanza, pero también que la enseñanza no agota la educación. En tal sentido, temas como ciudadanía, género, violencia, seguridad y trabajo, no se resuelven dictando clases o desarrollando unidades didácticas particulares.

De manera pues, que desde la pedagógica, se aborda la participación de diversos actores educacionales, no limitados a los enseñantes, producto de tomar decisiones acerca de relevancias temáticas, previas al planeamiento didáctico; trabajan sobre los ámbitos institucionales, no sólo en el análisis, sino en la intervención guiada por valores. Específicamente, la pedagogía recupera las nociones de formación y humanismo, implícitas en la propuesta del "Bildung". Tal término, proveniente del alemán, alude a la tradición alemana de cultivarse a sí mismo, en donde la filosofía y la educación están vinculadas de manera, tal que se refiere a un proceso de la maduración personal y cultural.

Es oportuno mencionar que en el mundo, existe la necesidad imperativa del cambio educativo a partir de las transformaciones que enfrenta la sociedad y el hombre actual, quien está urgido de una educación diferente, con un fuerte contenido ético que le permita facilitar la más armoniosa forma de convivencia con las nuevas dimensiones determinadas por aquellas concepciones básicas de la cultura y del saber científico y tecnológico. En tal sentido, se impone la urgencia de una educación llamada a integrar la pertinencia y el enfoque social a los contenidos indispensables para conformar su propia naturaleza y una revisión de los valores que la sustentan, en cuya sólida y esencial conformación el hombre puede encontrar respuestas oportunas y convincentes para sus inquietudes y necesidades educacionales.

Por ello, la educación como consecuencia de su naturaleza social, es un proceso que se desarrolla a la par del contexto cultural cumpliendo funciones previamente designadas y presentándose como un fenómeno que sigue una dirección, al logro de unos objetivos y a la conquista de una serie de destrezas que permitan al alumno interactuar de manera efectiva con su entorno socio-cultural. Por tal razón, la educación no puede concebirse como un hecho aislado de un contexto, en el cual se desarrolla; contrariamente ella aparece como la resultante de un conjunto de elementos económicos, jurídicos, políticos, administrativos, socioculturales y filosóficos.

De manera que, si el fenómeno educativo participa activamente desde el sistema social contribuye con el establecimiento de una interrelación dinámica y recíproca, caracterizada por indicadores como la influencia colectiva que ejerce, y en las acciones que ejecuta, a la vez esta influencia que ejerce la educación se consolida en la conformación y funcionamiento de ese sistema. Cada individuo tiende a formarse su propio sistema de metas; al mismo tiempo en la sociedad abundan grupos sociales que tienen propiedades comunes y diferentes de las de cada uno de sus miembros, las propiedades compartidas constituyen la génesis de las llamadas organizaciones. Son éstas las formas predominantes de la sociedad; definidas por

Etzioni citado por Hall (2003), “como unidad social o agrupamientos humanos construidos y reconstruidos de forma deliberada para buscar metas específicas” (p. 78).

En este orden de ideas, se aduce que la organización comunitaria constituye un sistema humano total, compuesto de subsistemas de individuos y grupos, cada uno de los cuales afecta a los otros y a la organización; es decir los individuos, los grupos y la organización son interdependientes.

3. **Formación inicial y continua del docente**.

Para lograr que la formación recibida por parte del docente, esté imbricada con su contexto, es cardinal que las universidades responsables de brindarles ese cúmulo de conocimientos y saberes a los talentos humanos desde la docencia, revisen y reflexionen y transformen continuamente el currículo como parte medular del sistema educativo, para que dicha formación no culmine desde los cursos o unidades curriculares que ofrecen, sino que sean activadores permanentes para despertarle a los egresados esa motivación e interés por el estudio e investigación continua con base en las realidades que les corresponda a la luz de sus prácticas pedagógicas desde el ejercicio de su profesión para garantizar efectividad, eficiencia y eficacia de los procesos didácticos en el ámbito de la evaluación.

En efecto, la calidad de la educación está relacionada con la optimización de la enseñanza que ofrece el docente, en sintonía con la formación inicial y continua de los educadores, lo cual representa un reto y compromiso fundamental para la sociedad por las implicaciones que la educación tiene sobre el desarrollo humano y, consecuentemente, sobre el desarrollo del país a escala mundial.

En tal sentido, cabe destacar que a través los metarrelatos producto de las entrevistas en profundidad, emergieron aspectos históricos de la formación inicial de docentes en la educación universitaria con base en estructuras del contenido de la formación inicial, destacando acciones recientes, el papel de la investigación en la formación, la tecnología, entre otros; en aras de llegar a un espacio consensual de fortalezas, debilidades, amenazas y principales desafíos que a escala nacional debe hacerle frente el profesional de la docencia en busca de la calidad educativa, partiendo de la evaluación como parte medular.

Por consiguiente, desde los comienzos de los años 80, cuando empezó a surgir dentro y fuera de los sistemas educativos, el gran interés y la preocupación por la calidad de la formación del profesorado, hubo consenso alrededor del hecho que: no se puede abordar la renovación o innovación de cambios en la educación desde referentes epistemológicos sin pensar en la formación del profesorado. Esto se debe a una visión de la función que los profesores desempeñan, del nivel y de la calidad de la enseñanza como la mejora de la educación que se aspira y requiere para el individuo. No obstante, el problema de la formación, frecuentemente, ha sido enfocada como la preparación del profesional para ejercer su profesión, en respuesta a las demandas sociales.

Así que, para responder a tales demandas, el docente debe ser recalificado desde la idoneidad como profesional y como protagonista, lo que significa, superar el papel del profesional de la docencia que apenas transmite pasivamente un curso o unidad curricular que es como “un don de saber”, transformándolo en orientador del alumnado para ayudarlo a llegar al conocimiento y saberes producto de pensar de manera crítica y reflexiva sus propias habilidades, actitudes, creencias y experiencias.

Desde este escenario, cualquier aproximación a la función docente, sólo se justifica si tiene un conocimiento y una reflexión crítica sobre la realidad de la formación inicial y continua del profesorado, es decir, si es posible aprender el contexto de la *praxis* de esa formación en forma consecuente, tal como se abordó en secciones anteriores del presente documento canónigo; de lo cual se desprende que, la formación docente no puede ser concebida como un hecho aislado, autónomo y acabado.

Independientemente del modelo de formación del profesorado, éste se encuentra directamente relacionado con los contextos socio-históricos de la sociedad en el que sucede, y su concepción revela los referentes teóricos y los supuestos de una determinada época. En consecuencia la evolución de las sociedades en las últimas décadas, viene exigiendo que el paradigma de formación del profesorado para este siglo, sea sustentado por presupuestos teórico-prácticos bastante complejos y completos, para dar así una respuesta de calidad a las múltiples y crecientes demandas de la educación.

Una aproximación a los conceptos de formación del profesorado.

Una de las preocupaciones de las políticas educativas de los últimos años, fue definir el papel que desempeña la educación del presente siglo, en el contexto nacional e internacional, así como también preconizar los fines y los objetivos principales y establecer los tipos de conocimiento y habilidades necesarios para enfrentar los problemas locales y globales. En tal realidad, se ha buscado la promoción de la educación integral del individuo desde la perspectiva del desarrollo humano, en un mundo dinámico, que cada vez más viene contribuyendo a la producción de desigualdades sociales.

Desde esta perspectiva, el profesor y la escuela deben fijarse metas y compromisos de gran magnitud y, de hecho, se les exige una gran responsabilidad,

por cuanto el profesorado debe tener más allá de conocimientos técnicos y científicos, competencias innovadoras como el dominio de las tecnologías, sin las cuales no puede competir en el mundo actual. Según García (1987) “la formación aparece nuevamente como el instrumento más potente para democratizar el acceso de las personas a la cultura, a la información y al trabajo” (p.11).

Entretanto, la problemática de la formación del profesorado requiere en primer lugar, reflexionar sobre el conocimiento de las competencias profesionales que se les exigen y que son necesarias para el desarrollo de su trabajo, y por otro lado, demanda del conocimiento profesional necesario para desempeñar con calidad la actividad docente.

A la postre, la formación, desde el discurso que se aborda en el presente tejido doctoral, se asume como un proceso a través del cual, los docentes aprenden y desarrollan habilidades inherentes a su práctica en la esfera de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta mirada, la formación del profesorado debe ser concebida no sólo como habilidad que lo califica como profesional, sino como el desarrollo de acciones que propicien al mismo tiempo, una constante recuperación de los conocimientos específicos con los cuales trabaja, ofreciendo la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica; de allí si vinculación con la praxis pedagógica.

Con base en lo citado anteriormente, cabe acotar que de las teorías y las prácticas inherentes al proceso evolutivo de la formación del profesorado en el nivel universitario, emergen algunas propuestas referidas a las metas y finalidades de la formación inicial y continua, producto de los relatos y metarrelatos a cargo de los informantes claves que participaron en la presente tesis doctoral, las cuales proporcionan una serie de orientaciones para la realización concreta de elementos formativos.

Seguidamente, se interpretarán los componentes del currículo de la formación desde la docencia universitaria, revisión curricular que dio cuerpo a los nuevos retos y desafíos de la oferta educativa del nuevo milenio, la naturaleza del conocimiento que los docentes manejan en sus intervenciones prácticas, el papel de los valores en la formación inicial y el perfil que debe tener el formador de profesionales a la luz de la educación universitaria, entre otros puntos de interés en sintonía con el propósito central del presente documento doctoral.

Por otra parte, Imbernón (1998) plantea que el proceso de formación del profesorado ha sufrido varias transformaciones en los últimos años y que la parte teórica ha tenido mayor consideración en detrimento de la práctica. Para éste, la universalización de los significados, dado al papel del profesor y a su formación, ha sido sometida a transformaciones cualitativas importantes, sobre todo, en las últimas décadas. El mismo autor defiende además que, más allá de la gran preocupación que pueda generar la función que asuma el docente en una sociedad desde el cambio permanente, debe existir a su vez, un nuevo interés para la formación del profesorado. Esta preocupación se debe, sobre todo, a la importancia que se atribuye a la función que desempeña tal profesional en relación con la calidad de la enseñanza y la educación de la ciudadanía.

La evaluación desde la formación.

De acuerdo con los planteamientos de Ardoino (2001), para construir una propuesta articulada de evaluación de la docencia, es necesario partir de la necesidad de responder a dos postulados básicos: hacer de la función docente y su evaluación, una práctica regulada institucionalmente, e instrumentar además, un tipo de evaluación que considere los aspectos referentes al sentido y a la pertinencia de la misma (García 2002).

Desde la doxa del autor del presente documento doctoral, tal aseveración no es posible, si la práctica educativa, no se aborda en su totalidad desde tres niveles fundamentales para tal fin: el nivel macro, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, y las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor; el nivel meso, que contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso; y el nivel micro, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos.

El tipo de evaluación educativa propuesto en el presente documento, considera que el análisis del pensamiento y la acción docentes deben ubicarse en el marco de un proyecto institucional en el cual la actividad docente y su perfeccionamiento ocupen un lugar preponderante; dicho análisis debe ser el eje rector de un proyecto de evaluación de la práctica docente. Esto implica la necesidad de contar con un marco de referencia más amplio (García-Cabrero y Espíndola, 2004) en el que es necesario considerar los diferentes momentos de manera intradimensional que permiten materializar la práctica educativa: planeación, desarrollo y evaluación, concebida como el espacio, en el cual se puede confrontar el proyecto institucional, es decir, las metas y políticas institucionales, con las acciones docentes propiamente dichas.

Desde este debate, se pretende estructurar un esquema de análisis de la práctica educativa-docente y contribuir con ello, al análisis de los aspectos necesarios para su evaluación. La propuesta parte de la premisa de que el desarrollo de programas de evaluación y formación docente, deben promover un trabajo reflexivo en los profesores, acerca de su acción docente, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Carranza, 2007).

Como proponen Arbesú y Figueroa (2001), Loredo y Grijalva (2000) y Arbesú y Rueda (2003), resulta conveniente desarrollar programas de evaluación y

formación docente que partan del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, con la finalidad de que propongan mejoras al proceso de enseñanza y de aprendizaje en la docencia universitaria. De esta forma, se podrá superar cierta visión de la práctica educativa enfocada sólo en los aspectos operativos y comportamentales, y tener acceso a una comprensión situada de la docencia (García, *et al*, 2008), en donde se incluya la información resultante de la evaluación realizada por los alumnos, las propias ideas que los maestros tienen de sí mismos (auto evaluación) y la evaluación de los pares. Esta suma de elementos integraría las evaluaciones consideradas en cada una de las valoraciones, producto de las entrevistas realizadas a fin de transformar la práctica del docente.

En torno a tales argumentos, se infiere que la evaluación de la acción docente debe ser considerada desde una perspectiva holística, lo que implica una visión amplia y diversificada. Con el propósito de guiar el desarrollo del modelo, se enuncian nueve principios retomados de diversos autores y enfoques que se consideran necesarios para el diseño y puesta en marcha de dicho modelo, a fin de orientar sus acciones:

1. Orientación formativa. El modelo permitirá al profesor reflexionar y retroalimentarse sobre su acción en la docencia, y plantear acciones para la mejora de la misma (Zabalza, 1990).

2. Orientación participativa. La evaluación desde la formación en el contexto de la práctica docente y educativa, será elaborada e instrumentada en conjunto por autoridades y docentes de la institución, así el docente se involucrará y participará en su diseño.

3. Orientación humanista. Considerará al docente como una persona, un ser humano, con preocupaciones, intereses, necesidades, expectativas y emociones, de ahí que buscará la preservación de su dignidad, autoestima e individualidad (Loredo y Rigo, 2001).

4. Enfoque multidimensional. Tomará en consideración los rasgos, acciones, conductas y actitudes en torno a la relación cotidiana maestro–alumno en el aula (Barbier, 1999; Doyle, 1985).

5. Enfoque multirreferencial. Convocará a una pluralidad de puntos de vista, de perspectivas aplicadas sobre un objeto, sin por ello intentar ejercer un control total de este objeto; además advertirá sobre la complejidad de la práctica educativa docente y con ello se acercará a muchos de los factores, hechos y situaciones que la determinan (Ardoino, 2005; Barbier, 1999).

6. Enfoque ecológico. Reconocerá la complejidad de la vida en las aulas y la convertirá en su principal objeto de estudio, en particular lo referente al trabajo articulado y conjunto que realizan profesores y estudiantes para alcanzar los objetivos educativos. Estudiará la naturaleza de los procesos sociales desde la perspectiva de los participantes, por lo que atenderá el carácter contextual de los procesos investigados (Shulman, 1989).

7. Evaluación desde una formación contextualizada. Considerará que la práctica del docente no es neutra, ni está aislada, por ello deberá incluirse en su aplicación el marco normativo y las condiciones institucionales en que opera. La institución educativa en la que se lleva a cabo la práctica educativa docente, tiene una historia, lineamientos y formas de trabajo que influyen sobre el ejercicio docente, por ello la institución deberá plantear de forma clara cuál es su misión y su visión, su modelo curricular, su modelo pedagógico, su perfil ideal del docente, sus políticas y sus metas (Loredo, 2000).

8. Considerar la acción docente como una práctica reflexiva. La reflexión en la acción para el docente universitario se posicionará como un diálogo continuo que implica la construcción de una teoría sobre el caso en cuestión, indagará las descripciones adecuadas en torno a una situación, definirá de manera interactiva los medios y los fines; y reconstruirá y reevaluará las prácticas que se llevan a cabo (Schön, 1992).

9. Considerar al docente como un agente activo la habilidad que tiene el profesor para solucionar problemas prácticos y operar situaciones complejas. Aprovechará los resultados de la evaluación de su trabajo, para reflexionar críticamente a propósito de sus fortalezas y debilidades (Schön, 1992).

La concepción docente construida desde la aproximación teórica.

Partiendo desde las definiciones

Concebir:

1. Del latín concipere = absorber, contener; 'capere' = coger. Tal término corresponde a un verbo transitivo e intransitivo, que alude formular mentalmente una idea de algo, comprender (no concibo cómo pudo hacerlo).

2. (verbo transitivo). Comenzar a experimentar un sentimiento en aras de proyectar un plan. En suma, las concepciones son un constructo que los investigadores han creado para referirse a parte del conocimiento que los seres humanos poseen.

En fin, Las concepciones no son sólo un producto, se corresponden con un proceso que ocurre en el contexto de una actividad elaboradora, dependen de un sistema subyacente que constituye un marco de significación. En las concepciones expresadas podemos reconocer muchas acciones, muchos momentos significativos y procesos de construcción mental impactados por vivencias individuales y colectivas que afectan su significado. Toda concepción tiene dos componentes: uno tiene que ver con el qué se concibe y el otro con cómo se concibe. Conforman los marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano, son el prisma a través del cual percibe y el contexto sobre el cual procesa la información. "Son el conocimiento personal que los seres humanos poseen.

Aunque el "concebir" es una acción particular por la cual el individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos, las concepciones tienen

raíces socioculturales y son a su vez un factor de socialización desde la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de acción.

En su ejercicio docente, el profesor permanentemente se auto formula preguntas, cuyo contenido se refiere a cómo orientar sus acciones docentes. Estas preguntas al igual que en el proceso científico desencadenan un proceso cognitivo de construcción y comprensión, un modo de funcionamiento comprensivo, en respuesta a un campo de problemas.

En este contexto, cabe acotar que, desde las entrevistas aplicadas a los docentes surgieron conceptos, conocimientos y actitudes en sus múltiples formas (ideas, teorías, hipótesis...) con sus variados calificativos (científico, creencias, opiniones, convicciones...) que le permitieron a los entrevistados pasar de su concepción previa a otra más pertinente en relación con la situación abordada.

Por consiguiente, en la concepción reside el conocimiento. Tal término alude un conjunto de saberes, incluso prácticos. Las concepciones hacen posible la sistematización de conocimientos por su carácter dinámico, operativo e instrumental, ya que en la satisfacción de sus necesidades básicas, el hombre cuenta con la cultura modal, social y universal; pero, al desempeñar sus tareas y oficios en un acto de autonomía construye sus propias teorías, caracteriza los modelos conocidos en su proceso de formación, teorías discutidas en el seno de su colectivo profesional, enmarcado dentro de un grupo de referencia que le va aportando argumentos para revaluarlas, replantearlas o validarlas. Estas teorías se van convirtiendo en una especie de ‘‘estilo de pensamiento dominante’’ contextualizado en un colectivo de pensamiento.

En este estilo de pensamiento o en estas concepciones se estructura y organiza la realidad desde la evaluación en el orden didáctico desde la docencia universitaria,

en las cuales emergen situaciones en que el hombre debe resolver ciertos problemas, realizar diferentes actividades y concebir nuevas normas de conducta. Se puede afirmar que se ocupan de las situaciones que hacen que el sujeto no viva sólo del pasado, porque cada vez que las evoca las moviliza, las enriquece y reconstruye.

Con respecto a los estilos de pensamiento, cabe destacar un valioso aporte de Padrón (2008), al expresar que, El asunto es que los estilos se pensamiento se complementan entre sí, en función de la eficiencia organizacional de las redes interaccionales. Al excluir uno de ellos, se está obstaculizando esa complementariedad y se está apostando a la ineficiencia de las redes

Desde este debate, cabe acotar que, Todos los seres humanos tienen distintas formas de abordar la realidad, de resolver problemas, de aprender, de razonar, entre otras cosas. El estilo de pensamiento es una especie de personalidad intelectual o de idiosincrasia cognitiva (Padrón, ob.cit), que se va forjando desde antes de nacer y que, una vez consolidado, filtra todas las experiencias de descubrimiento e invención.

Pero, a esto debemos añadir que las concepciones personales no se corresponden únicamente con imágenes de la realidad; sirven también a las personas como puntos de anclaje en la apropiación de otros saberes, pues se constituyen en la base y el medio en el cual ocurren las asociaciones e interpretaciones de las nuevas informaciones.

Cuando encontramos al profesional en un acto comunicativo del discurso creado en las anteriores circunstancias y observamos que el discurso tiene adeptos, se perfila, se enriquece y adquiere una fuerza caracterizadora, vemos claramente emerger una nueva unidad comunicativa, las concepciones. Como todo ente formal, ideado por el hombre, estas concepciones obedecen al espíritu que le queramos imprimir, al sentido que le queramos otorgar. Las podemos encontrar, leer y

comprender, si el colectivo acepta los indicadores que propongamos como evidencia de su presencialidad.

Por su parte, los profesores universitarios a pesar de que poseen conocimientos adquiridos desde su proceso de formación tanto en su disciplina profesional como el conocimiento pedagógico (unos pocos) construyen sus concepciones a partir de su práctica docente, donde realmente encuentran los problemas de los cuales hemos abordado en los metarrelatos surgidos de las entrevistas, que les permiten construir respuestas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en un currículum: contenido, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, entre otras. La interacción entre los significados y usos prácticos del profesor, las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas, configuran los ejes de la práctica pedagógica. En fin, el profesor no tiene muchas oportunidades para tratar éstas y otras dimensiones epistemológicas de los métodos didácticos, ni suelen ser discutidas en los procesos de formación. Más bien permanecen implícitas y no resulta fácil que pueda expresarlas de forma vertebrada y coherente.

Según la retroalimentación que el profesor va recibiendo como consecuencia de sus acciones, perfila su estilo pedagógico, emergiendo un nuevo episteme didáctico, lo que le permite formar parte del colectivo que caracteriza una cultura modal. Los profesores reconocen algunas particularidades de las disciplinas, pero es común que no reconozcan las responsabilidades compartidas de la profesión docente.

Construir sobre las concepciones.

Las entrevistas obtenidas nos dieron luces de que los profesores universitarios no verbalizan normalmente el pensamiento que acompaña a sus acciones; y dada la naturaleza tácita de alguna parte de su conocimiento y la naturaleza automática o

rutinaria de gran parte de su conducta, cualquier informe verbal sólo puede dar cuenta de una forma muy parcial de los aspectos cognitivos de la enseñanza.

De hecho, las concepciones son modelos explicativos y subyacentes y no es tan fácil evidenciarlas. En los pasos siguientes acudiremos a las inferencias a partir de expresiones intencionadas, que contextualizadas en el marco teórico pueden considerarse como indicadores de las dimensiones que hipotéticamente se han considerado significativas.

Estudiar las concepciones sobre docencia de los profesores universitarios en materia de evaluación, no tiene el propósito de ponerlos en situación de tomar conciencia de los errores que conllevan sus representaciones ante la elaboración de un saber, esta actividad tiene más bien la intención de encontrar elementos de comprensión de las acciones docentes y de construcción de los caminos del cambio.

En el camino de formación permanente que se exige a los docentes y teniendo plena conciencia de que cada uno construye su saber en un acto de voluntad y esfuerzo personal, que es necesario ofrecer opciones de reconocimiento y cambio de sus concepciones, que es necesario que los profesores hagan cambios fundamentales sobre cómo enseñan y cómo piensan en la enseñanza, es también necesario preguntarse si los modelos existentes de la formación del profesorado son adecuados.

Todos los miembros comprometidos con la misión de la universidad y en especial las directivas académicas han de ser conscientes de que los profesores son personas que están aprendiendo, que están divulgando el conocimiento y construyendo nuevos conocimientos sobre la base de sus concepciones previas. Y, si ellos están realizando esta actividad en forma aislada e individualizada, difícilmente podrán trascender estas concepciones y, peor aún, si estas corresponden a la luz de nuevas teorías o de las nuevas necesidades a “errores conceptuales”.

Por último, debemos reconocer que si las concepciones docentes sirven como objeto de investigación y como elemento para valorar la calidad de la docencia, las acciones más eficaces no parten de los expertos, sino de un proceso gradual en el cual el profesor universitario va reconociendo, va construyendo nuevos procesos o nuevos elementos del proceso, construyendo un equilibrio interior con sus ideas antiguas y nuevas y al exterior en el seno del colectivo docente.

También es necesario recalcar, que la calidad no se consigue con rendición de cuentas a un evaluador externo, ni con acciones puntuales y definitivas. En el esfuerzo por mejorar la calidad de la educación; por ende, la universidad debe ofrecer espacios y extender permanentes invitaciones para que los profesores más consolidados en su hacer docente, cuestionen, reflexionen, investiguen y publiquen sobre sus acciones docentes en aras de establecer el equilibrio el equilibrio o desequilibrio a favor de su liderazgo desde el binomio docencia-investigación, convirtiéndose en intermediaria con respecto a los saberes que enriquecen las concepciones docentes y la formación permanente.

En suma, las ideas precedentes en torno a las concepciones epistemológicas del docente a la luz de la evaluación, proyecta al investigador del presente abordaje tesible a reflexionar sobre los procesos didácticos y a construir un episteme que permita fortalecer la práctica docente desde los albores del presente siglo.

Por su parte, Contreras (2008) ubica desde la aproximación teórica, tres concepciones de profesor: experto técnico, profesional reflexivo e intelectual crítico.

Tales concepciones tienen similitudes con las que refieren, algunos años antes, autores como Carr y Kemmis (1988); Grundy (1991); Pérez (1995) y Giroux (1997). La interpretación que les asignan a cada una de ellas, encajan en el sentido que le

asigna Habermas (1986) a los intereses cognoscitivos del conocimiento que son: técnico, práctico y emancipatorio.

Cualquiera que sea la situación y el contexto, el docente en su quehacer como experto técnico aplica el conocimiento teórico generado por la investigación científica, de allí se deduce que hay separación entre la concepción y la ejecución del conocimiento; se le da primacía al conocimiento práctico en detrimento del trabajo intelectual del docente. Se observa en esta perspectiva un trasfondo ideológico.

En lo que respecta a la concepción de docente reflexivo; la reflexión del profesor tiene un papel preponderante que está presente, tanto cuando se enfrenta a disímiles situaciones, como cuando se involucran sus valores que debe ponerlos en equilibrio con los intereses sociales; todo ello va orientado a mejorar la acción del docente y a hacerla pertinente. Se trata de la reflexión comprometida con sus alumnos, más no se extiende al colectivo de educadores, lo que hace que su acción se dé en solitario y no tenga mayor incidencia en los procesos de cambio de las instituciones educativas.

En la concepción de docente crítico, éste impulsa la transformación de la práctica pedagógica que trasciende los límites del aula. La reflexión crítica es parte de la acción del docente y se constituye en la vía para la toma de conciencia de los significados ideológicos, inmersos en su práctica y en la institución educativa, que impiden el cambio. El educador se asume como ser social, histórico, transformador y comprometido con la justicia; a través de su investigación es posible generar teoría educativa.

Las distintas concepciones docentes, tanto las que se han construido desde la práctica, como las que han elaborado los teóricos coexisten en la realidad. Sin embargo, en algunos contextos educativos de nuestro país predomina una concepción

de docente muy tradicional; se trata de un docente técnico, que ha sido concebido y formado para que tenga ese desempeño. No obstante, se debe apostar por una concepción que predomine en un mundo cambiante y globalizante, en sociedades que se hacen cada vez más complejas, es necesario entonces contar con un docente más comprometido, que tenga una visión más social de su ejercicio, que no actúe en solitario y que impulse las transformaciones de la institución escolar que demanda la sociedad compleja y cambiante de la Venezuela de hoy.

Pensamiento didáctico desde las teorías de enseñanza y aprendizaje.

El discurso construido en el presente documento doctoral, permitió develar que la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestros y alumnos y no se limita al concepto de docencia; es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases a partir de la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en los ambientes de aprendizajes; de tal discurso emergieron tres dimensiones que permiten profundizar en torno a la práctica educativa de los docentes: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados.

La relación entre estas tres dimensiones es interdependiente; es decir, cada una de ellas afecta y se ve influenciada por las otras, en tanto resulta indispensable abordarlas de manera integrada, de lo cual se desprende que los programas de mejoramiento del trabajo docente deben abordarse a partir de la evaluación de la práctica educativa, para después considerar la formación docente en términos de promover la reflexión en la docencia universitaria acerca de la acciones pedagógicas que impulse cambios orientados a la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los que son responsables.

De las entrevistas realizadas a los informantes clave, se pudo auscultar que, es cardinal construir una propuesta que considere que el análisis y la evaluación de las acciones docentes debe realizarse en tres momentos, correspondientes al antes, durante y después de la intervención didáctica en los ambientes áulicos La primera dimensión corresponde al momento previo de la intervención didáctica, en la que se consideran los procesos de pensamiento del profesor, la planeación de la clase y las expectativas que tiene respecto de los resultados a alcanzar.

La segunda dimensión comprende la interacción profesor–alumnos al interior del aula y la tercera dimensión considera los resultados alcanzados, en el contexto de lo ocurrido en los dos momentos previos. Tal análisis desde la evaluación de la docencia, realizado por las instituciones, a partir de la aplicación de un instrumento que responden los estudiantes al finalizar un ciclo escolar, resultan insuficientes para dar cuenta de la complejidad de las acciones docentes. Esta evaluación sólo permite apreciar el quehacer docente al interior del aula, lo que en este texto se denomina *práctica docente,* a fin de distinguirla de la práctica más amplia, que abarca los tres momentos mencionados (pensamiento, interacción, reflexión sobre los resultados), y que se denomina práctica educativa.

El abordaje se llevó a cabo con una discusión acerca de las diferencias entre la práctica docente y la práctica educativa, para posteriormente considerar la caracterización de las dimensiones de la propuesta. Finalmente, se presenta una serie de consideraciones acerca de la forma cómo podría ser implementada ésta en las instituciones de educación universitaria.

Desde el presente debate, fue primordial considerar que las instituciones de formación docente constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes; estos escenarios son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar (De Lella, 1999). El impacto de esta

influencia modeladora puede observarse en el hecho de que las prácticas docentes dentro de una institución determinada, presentan regularidades y continuidad a través del tiempo.

Construcción de experiencias y saberes desde las concepciones didácticas.

Una característica cardinal a la luz de la evaluación que emergió de las entrevistas a cargo de los informantes clave es la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado. En efecto, el objeto sobre el que recae la evaluación estuvo representado por otra persona – individual o grupal – que se constituye como sujeto de la acción y coparticipa, en mayor o menor medida en la evaluación, la cual constituyó un proceso de comunicación interpersonal que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana, desde la cual la comprensión del aprendizaje es esencial para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del "objeto" que se evalúa, sino además de las peculiaridades de quien (es) realiza (n) la evaluación y de los vínculos que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se realiza ésta.

Al respecto, Díaz (1992) afirma que el campo de la evaluación es un fenómeno en crisis, manifestado por el enfrentamiento entre una visión instrumental y otra conceptual; entre la inclusión de la administración científica del trabajo y los intentos por reconsiderar lo educativo desde su intrínseca dimensión social y entre una concepción neutral evaluativa que se reduce al dato, tomando de él solamente lo útil desde lo cartesiano o lineal y, una consideración de lo educativo visto como un hecho histórico-social. Por ello, también plantea que el campo de la evaluación muestra la existencia de algunas falencias, de las cuales se desprenden tres aspectos fundamentales: (a) la necesidad de la formulación de un referente teórico que permita

desarrollar el trabajo de la evaluación; (b) la dificultad para captar los hechos y situaciones que se dan en el hecho educativo y, (c) el problema metodológico.

De tales planteamientos, es importante hacer hincapié que la evaluación de los conocimientos ha operado en detrimento de otras dimensiones de aprendizaje que se consideran teóricamente importantes ¿Cómo no valorar la disposición para un trabajo cooperativo? ¿Cómo olvidarse de la actitud ética hacia la tarea y hacia las personas, más que para la academia desde el escenario cognitivo?

Por ello, es emergente que el docente reflexione sobre su propia práctica y supere el enfoque cartesiano e instrumental de la evaluación, instancia que sólo le da importancia al producto, lo cual se ampara sólo en aspectos administrativos. No cabe duda, que todo esto es consecuencia de las concepciones epistemológicas que lo han enquistado a darle el valor que reviste el hecho de valorar para el estímulo por parte de sus alumnos, superando el paradigma cuantitativo. En tal sentido, Pérez (2014) expresa que es emergente hacer una revisión profunda de la cultura y las prácticas comunes de evaluación que emergen directamente del pensamiento o formas de concebir el aprendizaje a cargo del profesional de la docencia.

A la postre, es apremiante e impostergable vencer esa pedagogía que convierte la evaluación en un instrumento de control, sanción y exclusión del alumno, que vulnera las capacidades, talentos y actitudes de los estudiantes. Lamentablemente, la esencia primigenia del docente sigue siendo asignar cómputos para analizar aleatoriamente los aprendizajes, en términos de concursos o torneos; cuando la verdadera arjé de la evaluación debería estar amparada en apostar por las potencialidades cognitivas, deontológicas y axiológicas de los participantes, así como también determinar falencias y convertirlas en fortalezas.

En tal sentido, es cardinal y necesario que los docentes reflexionen muy bien en torno a las concepciones que tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una didáctica que tenga como núcleo a los estudiantes en términos de tener propósitos y fines definidos en pro de la formación integral del ser humano y en sintonía de un pensamiento crítico y reflexivo desde la capacidad, a fin de lograr un aprendizaje permanente y autónomo, a la luz de una pedagogía inclusiva que persiga el éxito y no el fracaso de los alumnos. Indudablemente, este es el criterio que debería guiar a la evaluación, principio que, sin embargo, dista de las prácticas habituales.

Por otra parte, es inconcebible que existan docentes que llegan a enorgullecerse de su fracaso. En palabras de Pérez (ob.cit.) "No conozco ningún médico que vaya alardeando por allí de que, de cincuenta enfermos que atendió, sólo le sobrevivieron cuatro. Tampoco conozco ningún ingeniero que se ufane de que la mayoría de los edificios que empieza nunca quedan concluidos o se desplomen pronto. Pero, sí conozco educadores que exhiben sin el menor pudor su fama de 'verdugos', y hasta se les oye comentar, sin pena ni gloria y casi con gozo: 'De cuarenta alumnos, sólo me aprobaron siete'. Ignorando que el único modo de comprobar la idoneidad de un docente es mediante el éxito de sus estudiantes; en efecto, toda evaluación que propone el docente se convierte en su propia autoevaluación a la luz de los frutos de sus alumnos" (p. 35).

De las ideas precedentes, se desprende que, una pedagogía inclusiva no culpa a los alumnos de su fracaso. Si los discentes no aprendieron, más que permitirles una nueva oportunidad, producto de que ellos valoren su propio esfuerzo y potencialidades; en caso contrario o promoverlos, se convertiría en un desestímulo para el estudio para el logro de sus metas y proyectos, pues es cardinal que el docente haga una profunda reflexión desde su introspección ética, no sin antes valorar el contexto y la experiencia de aprendizaje para evaluar y develar los correctivos necesarios en cuanto a técnicas, métodos y recursos, donde prima la motivación, los niveles de compromisos y responsabilidad, los conocimientos previos, entre otros

aspectos de interés para introducir los cambios necesarios en aras de que todos los alumnos alcancen el éxito para lograr una mejor calidad de vida como seres humanos y ciudadanos proactivos.

En tal sentido, la evaluación se convertiría entonces en un medio efectivo, eficaz y eficiente para que el profesor conozca cuáles son las fortalezas y carencias de cada alumno en aras de poder brindarle el apoyo requerido; y, por supuesto, detectar y superar sus propias fallas a nivel de la didáctica.

En consecuencia, es necesario transitar el periplo de enseñar para evaluar, a evaluar para enseñar mejor. Más que juzgar el pasado, la evaluación debe orientarse a preparar el futuro. Este tipo de evaluación inclusiva no castiga el error, sino que lo asume como una maravillosa oportunidad de aprendizaje. Si todos repetimos que “los errores enseñan”, ¿por qué los castigamos? Si el error se hace consciente se deben afianzar las bases para superarlo.

Por ende, es imperante que el docente tenga plena conciencia sobre el lugar que ocupa la evaluación en el currículo del proceso de enseñanza y aprendizaje, producto de establecer las diferencias fundamentales entre criterios amparados en enfoques cuantitativos, cualitativos, socio-críticos y complejo-ecológicos que le permita analizar, reflexionar, construir y reflexionar en torno a escalas de evaluación o diseñar instrumentos, a partir de los diferentes ritmos, estilos, necesidades y contextos del estudiante.

De ahí la complejidad para comprender e interpretar los verdaderos alcances legitimatorios de la evaluación en pro de crear estrategias en la solución de los problemas multifactoriales teóricos y prácticos que debe enfrentar en el contexto social, cultural, familiar y educativo, producto de superar el enfoque positivista, donde prevalece la evaluación sumativa que ha tenido su defensor en Scriven (1983),

al expresar que “el carácter sumativo de la evaluación no sólo se debe limitar a cumplir con unos objetivos determinados, superando las necesidades e intereses por parte de los estudiantes” (p. 45).

Desde la posición de Scriben (ob. cit), la evaluación desde su fin último, debe proponerse que se examine con rigor la relación que existe entre los resultados y las necesidades de los alumnos, en virtud de programas o actividades, previamente identificadas. De esta manera, la evaluación sumativa buscaría valorar si las alternativas elegidas son las más idóneas y justifican los esfuerzos realizados; entonces, a partir de esta premisa, pudiese ser que desde un examen previo, desde un nuevo episteme didáctico amparado en todos sus criterios e indicadores se pueda decidir cuál es la intencionalidad e impacto de los aprendizajes desde una visión holística e integral. Tal asunción superaría el carácter punitivo del examen como estrategia de evaluación y, se convertiría en un poderoso aliado para el docente desde lo ético y didáctico.

Al respecto, Foucault (1977), plantea que el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada preceptora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar a los participantes desde su visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se encuentre altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, conjugadas con el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesto al sometimiento de aquéllos que están sujetos.

En efecto, la superposición de las relaciones de poder y saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible, Otra innovación de la época clásica que los historiadores de las ciencias dejaron en la sombra. Se hace la historia de las

experiencias sobre los ciegos de nacimiento, los niños-lobo o sobre la hipnosis. Pero ¿quién hará la historia más general, más imprecisa, más determinante también del "examen" de sus rituales, de sus métodos, de sus personajes y de su papel, de sus juegos de preguntas y respuestas, de sus sistemas de notación y clasificación? Porque en esta pobre y quizás insignificante técnica, se encuentra implicado todo un dominio de saber y todo un dominio de poder.

De hecho, se habla a menudo de la ideología que llevan implícita, de manera discreta o parlanchina, las ciencias humanas. Pero, su tecnología misma, ese pequeño esquema operatorio que tiene tal difusión (de la psiquiatría a la pedagogía), del diagnóstico de las enfermedades a la contratación de mano de obra), ese procedimiento tan familiar del examen, ¿no utiliza en el interior de un solo mecanismo, unas relaciones de poder que permiten obtener y constituir cierto saber? No es simplemente al nivel de la conciencia, de las representaciones y en lo que se cree saber, sino al nivel de lo que hace posible un saber donde se realiza la actuación política.

Por el contrario, si el docente asume una actitud de diálogo y respeto mutuo a la vez que valora al estudiante como persona, por el poder que le atribuye el conocimiento, es posible que enseñe al estudiante, no sólo a aprender del error, sino también, a aprender que siempre hay algo nuevo por conocer; que el conocimiento no es acabado, sino todo lo contrario; es un proceso que se realiza en forma de espiral en el que siempre necesitamos descubrir y explorar nuevas vías, nuevas formas o mecanismos para alcanzarlo.

A pesar de que, desde el paradigma cognitivo, la evaluación es un instrumento, no un fin o medio en sí mismo. Si bien, la evaluación está asociada con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar y aprobar. Éstas representan actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental que

se diferencian de la evaluación en su función formadora y orientadora en términos de los usos y fines.

La evaluación se emplea para que el alumno aprenda de sus errores, así como también para que el docente pueda ir evaluando si fue adecuado el uso de las estrategias didácticas aplicadas. De este modo, se construye el conocimiento en conjunto con el alumno y se democratiza el poder dentro de los ambientes de aprendizaje, no convirtiéndolo en una dictadura por parte del docente.

Por su parte, Perrenoud (2008) plantea que la evaluación tradicional conserva del examen una concepción de la equidad que consiste en formular las mismas preguntas a "todo el mundo", simultáneamente y en las mismas condiciones. Como si hubiese razones para pensar que los aprendizajes pueden estar sincronizados hasta tal punto que, durante exactamente la misma cantidad de horas y semanas – y exactamente en forma paralela –los alumnos aprenden de manera similar.

En síntesis, la propuesta es convertir la evaluación en un proceso permanente, de revisión, de análisis, de reflexión de la práctica pedagógica. En efecto, asumir el rol de docente evaluador signado por la creatividad, la honestidad y el deseo de hacer del ejercicio de sus funciones una verdadera razón para la evaluación que defina. Tal planteamiento coincide con Muñoz (2007), al referir que, es necesario plantear la evaluación como un proceso humano, fundamentalmente subjetivo, donde la prédica de la "objetividad" se cambie por la de honestidad, al considerar que las diferencias entre evaluar y medir es un problema de actitud, de enfoque, concepción epistemológica o paradigma. Por ende, la evaluación para la calidad se lleva a cabo cuando los participantes del proceso evaluador-evaluado, allende de medir, ponderar, acreditar; estén dispuestos a valorar y formar para la vida.

En otras palabras, se puede expresar que si se siguen las tendencias de una evaluación desde la función pedagógica-didáctica, entonces, el docente estaría fortaleciendo una verdadera calidad educativa con carácter formativo y orientador. Y, si los equipos directivos y entes rectores de la comunidad universitaria en proyección con los demás niveles y modalidades del sistema educativo a escala nacional y mundial se convenzan desde su quehacer pedagógico de que es cardinal institucionalizar una cultura y conceptualización renovada de la evaluación de los aprendizajes, desde una mirada epistémica, se estaría brindando un valioso aporte que apueste a la innovación curricular en términos de estrategias metodológicas y de evaluación a nivel del proceso de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria actual.

A la postre, el debate a nivel discursivo, se ha construido o se ha hecho palabra escrita desde el escenario de las entrevistas aplicadas a los docentes que participaron activamente en el presente documento doctoral como voceros y protagonistas del hecho educativo, sólo resta, ponerla en práctica.

El estado del arte de la enseñanza y el aprendizaje en la docencia universitaria.

Los fundamentos teóricos interpretados a la luz del presente abordaje tesible desde el proceso de investigación, al igual que la ciencia misma y acorde con los nuevos paradigmas, en estos tiempos, trascienden la visión lineal o de causa-efecto. Tal proceso ha sido considerado como uno de los fenómenos más complejos que favorece la reinterpretación de la realidad a través de “la complementariedad entre cuerpo y alma, entre sujeto y objeto, entre educando y educador…” (Flórez, 2001).

En efecto, el estado de arte de la enseñanza y el aprendizaje desde la docencia universitaria, vinculado con la evaluación en su búsqueda incesante de actitudes, saberes, experiencias en materia educativa, actualmente, ya no se percibe como una

simple exposición de conocimientos probados, sino como un proceso que combina diferentes áreas del desarrollo humano, considerando al ser como "la estructura dinámica o sistema integrado más complejo de todo cuanto existe en el universo" (Martínez, 1993).

Desde este nivel discursivo, se reconoce que la educación integra una serie de factores relativos al ser humano, no sólo en sus características intrínsecas, sino también en aquellas derivadas de su entorno. En virtud de esto, Morin (2002) indica que "es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades" (p. 18).

Para este caso, nos interesan algunos de esos elementos vinculados con los factores que condicionan la emergencia de las actividades de investigación en el ámbito universitario no sólo desde lo cognitivo o tecnológico, sino a través de los aspectos afectivos, socioculturales y axiológicos, lo cual se develó desde la urdimbre de las entrevistas por parte de los informantes claves, que intervinieron activamente en el estudio. Estas dimensiones que emergen desde los metarrelatos obtenidos, tuvieron un matiz tan profundo con base en el enfoque humanista.

Tales hallazgos deben tomarse en cuenta en la educación universitaria a fin de alcanzar la construcción del conocimiento y desarrollar nuevas habilidades y competencias de comprensión, explicación, aplicación, coordinación y concertación entre campos de conocimiento e instancias que potencien y organicen las prácticas de docencia, investigación y extensión en función de una agenda académica que guíe la política de formación de cada institución en correspondencia con las demandas (Morin, 1999; Biardeau, 2004).

De allí, el estado de arte del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario en la búsqueda del conocimiento en materia de evaluación desde las concepciones epistemológicas a cargo del docente, por la mera curiosidad innata del ser humano de hacer ciencia, tal como se refleja en el Libro I de metafísica de Aristóteles (citado en Davis, 1996) que comienza con su célebre frase ” Todos los hombres tienen por naturaleza el deseo de saber”, pues la ciencia no persigue una utilidad en su búsqueda del conocimiento, sino satisfacer su propia necesidad innata de explorar, conocer y dilucidar, mientras que el arte se propone como fin último, determinar los aportes que devienen del nuevo conocimiento.

Desde tal perspectiva, cabe acotar, por citar algunos ejemplos: el hecho amparado en la construcción de cómo construir mejores puentes con un menor coste de insumos y fabricación, cómo curar ciertas enfermedades o cómo lograr que el hombre llegue a la luna, entre otros; cuyo campo de acción se encuentra en la ingeniería, medicina, arquitectura, informática, la música, la poesía, la pintura, entre otras disciplinas; mientras que en el ámbito científico, destacan: la filosofía, las matemáticas, la física, la biología, la química, entre otras ramas del saber.

Antes de continuar con el hilo conductor del precitado apartado, el autor del presente documento doctoral, considera necesario; allende de establecer comparaciones, dilucidar la disparidad que existe entre estado del arte y estado de la ciencia, por cuanto desde el presente abordaje. A pesar de que el estado de arte esté referido directamente con la tecnología de punta o tecnología de vanguardia; en esta sección se aspira definir el estado de esta temática desde la actualidad y los avances que produce, por cuanto es de suma importancia que el investigador en su esencia tenga una mirada hologramática o compleja desde la didáctica en materia de la evaluación.

Por tanto, qué sentido tiene diferenciar académicamente entre “ciencias” y “letras”, pues, además de constituir una división zafia e innecesaria, una forma de condenar desde la ignorancia a la mayoría de los estudiantes y especialistas, cuyo campo de acción está conformado por el mundo de las letras o quienes se dedican a estudiar las ciencias en toda su plenitud. Indudablemente, la verdadera cultura no entiende de divisiones (si acaso de jerarquías o prioridades) en tanto un individuo culto tiene que aspirar a ser alfanumérico o tener una visión holística e integral de las disciplinas.

Empero, ello no significa que ciencia y arte tengan connotaciones similares, ni siquiera que funcionen de la misma manera para obtener conocimiento o proporcionen el mismo tipo de saberes. Circunscribirse a establecer diferencias entre tales términos, quizás originaría a que tuviésemos preeminencia por una o por otra. O, decantemos un término del otro. Si bien en sus primeros pasos, ciencia y arte constituyen artefactos narrativos en los que prima la imaginación, en los cuales se añaden y se descartan segmentos que influyen en toda la construcción. En primera instancia, palabras y frases son como ecuaciones y experimentos.

En este orden de argumentación, es primordial destacar que el estado del arte de la enseñanza y el aprendizaje lo constituye la evaluación educativa, por cuanto dicho proceso es un tema de gran actualidad en el presente siglo, tan vivo y tan permanente. Más aún, el estudio profundo y reflexivo sobre la evaluación educativa, no se debe dar por concluido; debe estar siempre presente, en tanto constituye un proceso dinámico en sintonía con el proceso de enseñanza y aprendizaje en aras de analizar los ritmos y desarrollos desde la praxis pedagógica y la acción educativa, producidos desde los ambientes de aprendizajes hasta la sociedad, los cuales son cardinales en la formación y perfeccionamiento de todo maestro, en el extenso sentido del término. De hecho, la evolución que ha adquirido recientemente el concepto de evaluación ha sido notable. En este sentido, la legislación actual ha establecido, como ya sabemos, que tal proceso tiene como finalidad reflexionar en

términos de actitudes, experiencias, conocimientos y saberes. Tal visión o concepción ha superado las prácticas tradicionales, basadas en el paradigma positivista.

La evaluación es una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos, como complemento o adorno que se pondrá en funcionamiento si queda tiempo y si se tiene a bien. La evaluación producirá una especie de diálogo interno, comprensión y mejora de los programas que se pongan al servicio de los interesados, si se convierte en un proceso dinámico, continuo, flexible e iluminativo en aras de dirimir los desencuentros o diferencias desde un suelo epistemológico.

En efecto, la finalidad de formar al personal docente para asumir los procesos didácticos dentro de la comunidad escolar, se logra si se asume la evaluación como pilar fundamental, junto con la pedagogía y la investigación en busca de la calidad educativa.

A pesar de que la universidad es el ente que determina las políticas de formación en investigación, en el contexto siempre se expresarán condiciones no esperadas que moldean la estructura sociocognitiva del sujeto que conoce (Biardeau, 2004). En ese escenario, pueden darse condiciones favorables, que funcionen como impulsores del desarrollo del conocimiento o, por el contrario, desfavorables, que obstaculizan el proceso de crecimiento cognitivo. En consecuencia, para el objeto de estudio, el ámbito universitario es marcado por la cultura en relación con la sociedad donde se encuentra; ésta le proporciona una naturaleza particular. Según Morles (2004), lo que caracteriza a la "universidad latinoamericana, en general, es una mezcla de distintos paradigmas; que ha contribuido a democratizar la educación y el poder en nuestra región, pero es muy rígida y conservadora. Una institución esencialmente docente y burocrática" (p. 69).

La universidad venezolana pertenece a ese contexto social, político, económico y cultural del cual se refiere Morles (ob. cit). Contexto que ha propiciado la instalación de una estructura científico-tecnológica muy limitada de espaldas a las demandas de la sociedad del conocimiento (Decibe, 2003; Pierre y Chiappe, 1999).Algunos de los fenómenos que evidencian los efectos negativos del contexto son: a) la fuga de investigadores hacia el extranjero; b) la devaluación e inflación existente en el país; c) la falta de incorporación de nuevos investigadores en las instituciones universitarias o de investigación, entre otros.

En Venezuela, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en su máximo interés de formar docentes de calidad y tomando la investigación educativa "como una actividad obligatoria para el ejercicio docente" (Orozco, 1998, p. 60), viene construyendo, a través de sus políticas de investigación, un modelo relativo al ejercicio de la función de investigación y a su evaluación, con el interés de superar la perspectiva tradicional del estado docente y burocrático frente a la educación universitaria, y elevar su productividad, la cual ha sido definida por Valarino y Yáber (2001, p. 5), como la relación entre los resultados derivados de los insumos o recursos empleados para generar las investigaciones. Se ejemplifica en la relación entre el indicador: cantidad de trabajos de investigación (resultados) por año fiscal (insumo) en función del presupuesto asignado.

El indicador de productividad constituye, entonces, la relación de variados elementos como las políticas institucionales, la formación y reconocimiento de docentes investigadores, el registro de un número cada vez más ascendente de unidades de investigación, la acreditación de los programas de postgrado y la promoción de la actividad investigativa en pre y postgrado con énfasis en el mejoramiento del proceso de aprendizaje de la investigación en todas sus modalidades. La productividad permite evaluar los resultados obtenidos por cada institución, de acuerdo con los recursos que le son asignados.

En efecto, permite hacer comparaciones entre instituciones. Sin embargo, es necesario aclarar que el modelo se muestra insuficiente, ya que en la evaluación de la calidad de la investigación de la universidad se ha encontrado que aunque existe una producción estable; y en la Upel se han delineado políticas y criterios para la evaluación de la función de investigación que definen "el deber ser de la investigación en sus diferentes dimensiones y procesos propios de la institución" (Muro y Arana, 2003, p. 33), persisten los bajos niveles de producción y "aún se hace necesaria una mayor productividad investigativa" (Muro *et al*., 2003, p. 2), pues los índices existentes aún no son satisfactorios.

Se entiende, también, que la investigación es desarrollada por personas que en la medida que se comprometen con el quehacer investigativo se convierten en sujetos de la investigación con miras a la construcción social del conocimiento. En ese contexto, se presupone que los estudiantes y los profesores universitarios, en sus encuentros cotidianos en el aula, se forman para ser agentes de acción que pueden responder a retos, necesidades y requerimientos que la sociedad en general y la sociedad del conocimiento le demanda a las instituciones del subsistema de educación universitaria.

Desde luego, se puede afirmar que, de manera consciente e inconsciente, el paradigma condiciona la investigación científica desarrollada por cada sujeto y por las instituciones tales como las universidades, órganos de máxima expresión de la actividad investigativa académica, la cual tradicionalmente ha determinado la manera de entender y de hacer ciencia. Los pensamientos, razonamientos y saberes del sujeto inmerso en la actividad cientifica se ven entonces supeditados al paradigma del momento.

Empero, para hacer un adecuado análisis sobre los procesos de elaboración científica, se requiere el estudio sobre la naturaleza de los paradigmas a fin de

reconocer sus fortalezas y limitaciones. En ese sentido, filósofos de la ciencia como Bachelard, de acuerdo con Ribas (2004), explica que la reflexión estaría orientada hacia la descripción de las condiciones o limitaciones psíquicas en que se mueve el científico en su ambiente intelectual.

La supuesta relación de oposición contradictoria entre el conocimiento común o filosófico, denominado "el obstáculo epistemológico" (Bachelard, 1981), y el avance del conocimiento científico por "rupturas violentas no acumulativas" (Kuhn, 2004), se manifiesta como relación de oposición complementaria entre formaciones racionales particulares y generales.

Al respecto, Habermas (1986), en una posición mucho más integrativa, entiende por conocimiento al conjunto de saberes que acompañan y hacen posible la acción humana y que permite que tanto el obstáculo epistemológico como las rupturas sean superadas por "el sujeto racional, quien es el constructor social del conocimiento", en la medida que el aprendizaje de este sujeto se perfecciona y su formación en la actividad investigativa se consolida, logrando integrar una serie de saberes científicos y no científicos aplicables a los procesos de investigación. Estas contradicciones se presentan como superables no sólo en las ciencias naturales, sino que también se manifiestan en el quehacer de la investigación educativa.

Por otra parte, hace más de sesenta años, Ortega y Gasset (1966) nos prevenía, en la *Rebelión de las Masas*, lo que denominó "la barbarie de la especialización", "esa casta de hombres sobremanera extraños que son los especialistas. Son aquellos que saben muy bien su Desde finales del siglo XX, la educación universitaria se ha visto impactada por situaciones nuevas que exigen en el futuro inmediato, repensar su propósito y reorientar la concepción del currículo universitario, así como también los roles del estudiante, del docente y del gerente educativo en el marco de una sociedad globalizada, informatizada y sometida a una crisis paradigmática que todo lo

cuestiona y lo evalúa a la luz de diferentes perspectivas, muy a diferencia de lo que se vivía en el contexto universitario en la primera mitad del siglo XX, cuando se suponía la estabilidad y recurrencia de actividades y procesos de forma casi permanente y pronosticable.

En la actualidad, se plantea una demanda de la educación universitaria sin precedentes, acompañada de una gran diversificación y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico, tal y como fue planteado desde la Declaración Mundial sobre la *Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción* de la UNESCO (1998), en la cual se expresa que las universidades no están dando las respuestas esperadas a los muchos desafíos que, de diversa índole, se plantean en el campo de la economía, de la empresa, de la sociedad, de la política o de la cultura.

Para este momento, la dinámica mundial y el desarrollo económico de los países industrializados, exigen que las instituciones universitarias integren en la función que deben cumplir no sólo el descubrimiento, la generación, difusión y la aplicación del conocimiento, sino también el ofrecimiento de respuestas a las necesidades sociales de cada momento, es decir, hacer realidad la denominada pertinencia social, de manera que se satisfagan las demandas de la sociedad con calidad. En este sentido, la Unesco (ob.cit) establece que la pertinencia de la educación superior en relación con el servicio a la sociedad, debe propiciar un análisis que incorpore lo inter y lo transdisciplinar, como una manera de contar con una visión más concreta y holística de esa realidad social.

De hecho, Morín, también comparte esa afirmación, cuando expresa que: el pensamiento complejo, que está en la esencia de la interdisciplinariedad, mantiene una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo

conocimiento. La esencia de la educación, en su visión del pensamiento complejo, radicaría en los siete saberes fundamentales que la educación del futuro debe tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura: 1. El conocimiento del conocimiento; 2. Los principios de un conocimiento pertinente; 3. Enseñar la condición humana; 4. Enseñar la identidad terrenal; 5. Enfrentar las incertidumbres; 6. Enseñar la comprensión y 7. Enseñar la ética del género humano (Morín, 2007: 9).

El sentido de estos planteamientos ha sido contemplado por la UNESCO desde 1998 cuando establecía que la misión de la educación superior debe constituir un espacio abierto para la formación que propicie el aprendizaje permanente, brindando una gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, que promuevan el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz.

Esto, a su vez, es reforzado en la Conferencia Regional de América Latina y El Caribe (2008), cuando se declara que:

> La educación general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto por los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información. La educación superior constituye un elemento insustituible tanto para el desarrollo social, la producción, el crecimiento y el fortalecimiento de la identidad cultural, como para el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de la paz (p. 3)

Con esta misión, la Unesco (ob.cit) ratifica la necesidad de que las universidades e institutos y colegios universitarios trabajen de cara al contexto y al momento histórico con sentido de pertinencia, de apertura a nuevas formas de

aprendizaje que se correspondan con: (a) las características de vida del trabajador; (b) las modalidades curriculares concretamente flexibles, que se ofrezcan de manera continua y permanente para mejorar y actualizar la formación profesional; (c) la superación de la condición de estancos en la organización curricular; (d) la aceptación de que lo inter y lo transdisciplinario es esencial para comprender la compleja realidad que vivimos.

Continuando con la seriación estructural de la supracitada conferencia, es pertinente destacar que: (e) la idea de que el conocimiento disciplinario es importante, más no puede ser lo que prive en un currículo para esta época; y en última instancia es oportuno precisar: (f) la formación de los valores en una perspectiva de problematización y de transversalidad, con un sentido claro de lo que requiere el ciudadano profesional de manera que en esta sociedad del conocimiento, se puedan ofrecer estudios en tiempos adecuados a fin de aprovechar la actualización del conocimiento en un mundo donde el volumen y la variedad de información supera la capacidad del currículo para organizarla de una manera viable que haga posible su asimilación por parte del estudiante y del profesor.

Los requerimientos de transformación y modernización que se le plantean a la institución universitaria venezolana a escala mundial, con el fin de hacer pertinente su adaptación a los cambios que ha experimentado la sociedad en las últimas décadas, exigen en su conjunto reformas cuyos alcances aún están por delinearse con mayor precisión orientaciones curriculares, aunque ya están siendo motivo de análisis en las instituciones venezolanas de educación universitaria, en el sentido de que ya algunas de ellas avanzan en la incorporación de la formación por competencias. Tales cambios involucran, como elementos fundamentales, la revisión del modelo académico de la universidad y su reestructuración académico-administrativa. En cuanto al modelo académico se refiere, una de las fases que la misma incluye el análisis y evaluación de los componentes curriculares que han propiciado la

formación de un determinado tipo de de profesional y que orientan, además, la vinculación de la universidad con su entorno.

En efecto, la sociedad demanda de la la universidad respuestas innovadoras, globales donde lo pedagógico, lo ético y político se articulen en la búsqueda de un profesional más holístico, más consustanciado con el entorno, más creativo. Más allá de generar y aplicar conocimientos científicos específicos, se requiere integración de saberes que, en nuestro caso, se conecten con la realidad venezolana, atendiendo a su diversidad, idiosincrasia y perspectivas futuras.

Por consiguiente, se requiere, entonces, que nuestras instituciones de educación universitaria incrementen su espectro de acción y se deslinden de esos planes de estudio tan rígidos y enciclopedistas en tanto, es necesario revisar nuestras legislaciones vigentes, con el propósito de adecuarlas a los tiempos complejos y diversos que nos asisten.

Como consecuencia, los cambios sociales que se producen en el mundo, el reconocer que estamos en una sociedad en crisis, la necesidad de las naciones de enfrentar la pobreza, los problemas ambientales y la importancia de asegurar el acceso a la información y al conocimiento a toda la sociedad, han repercutido significativamente en las expectativas que se tienen a nivel mundial sobre la educación universitaria. En efecto, al revisar las recomendaciones e informes finales de las últimas conferencias o reuniones de la Unesco para la Educación y la Educación Universitaria, en particular, se hace evidente tanto el incremento de la oferta de estudios en este nivel educativo como las respuestas que de ella se aguardan. Se destaca que entre 1960 y 1995 los matriculados se han multiplicado por más de seis (se pasó de 13 millones de matriculados a 82 millones), a ello, se suma un amplio listado de imponentes desafíos a los que se espera que la educación universitaria

atienda en medio de un escenario de incertidumbres y una profunda crisis social (Unesco, 1998:2).

Lo más importante de tales retos y desafíos del precitado órgano no está representado en el incremento de la matrícula universitaria, sino que la oferta académica se corresponda con los niveles de calidad, pertinencia e inserción laboral por parte de los recursos humanos que egresan en las casas de estudio a nivel del subsistema de educación universitaria en sintonía con los niveles y modalidades precedentes en el orden curricular.

Desde una lectura retrospectiva con base en los argumentos a la luz de los hallazgos de la presente tesis doctoral, se infiere que tales testimonios y premisas están imbricadas en su justa medida con las instancias gerenciales, académicas, pedagógicas y epistemológicas de las universidades, así como por el común de los docentes investigadores y estudiantes, lo cual sin duda alguna, desde el punto de vista teórico, metodológico, axiológico y práctico, brinda un valioso aporte en aras de profundizar y desarrollar condiciones favorables para que la evaluación como parte medular del sistema educativo impacte de manera positiva en la dimensión pedagógica y epistemológica como andamiaje que impulse cambios y transformaciones desde el currículo de la mano con la didáctica e investigación educativa y su proyección con diversos contextos a escala nacional e internacional.

En efecto, como implicaciones teóricas, se vislumbra la necesidad de estudiar referentes conceptuales y epistémicos que caractericen los procesos socio-epistemológicos para la construcción de saberes en la docencia universitaria con proyección a otras disciplinas del conocimiento, a fin de que se construyan espacios de reflexión para el debate que permita el surgimiento de un nuevo episteme didáctico amparado en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a la eficacia, eficiencia y efectividad de la educación desde la docencia universitaria.

En función de lo anterior y de acuerdo con los hallazgos reportados desde la exégesis, se puede afirmar que, las principales dimensiones que emergen del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la evaluación, teniendo como espacio microsocial la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Maracay estado Aragua, en correspondencia con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Universidad Nacional Simón Rodríguez, entre otros espacios educativos de formación docente, estuvieron conformadas desde lo epistemológico, metodológico, axiológico y deontológico.

A la postre, se considera oportuno invitar a proyectar la presente investigación en otros contextos, niveles y modalidades, con la participación activa de estudiantes y demás entes de la comunidad universitaria, de tal manera que progrese exponencialmente el proceso de legitimación de saberes desde la teoría y permita obtener mayores aportes a nivel metodológico para la construcción de un nuevo episteme didáctico a la luz de la evaluación, producto de fortalecer la óptica amparada en el enfoque holístico e integral.

Las entrevistas aplicadas a los docentes que aportaron luces en la presente investigación desde las dimensiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas permitieron aumentar el espectro a nivel discursivo, permitiéndole al investigador cohabitar desde la dialógica con tales sujetos desde su heterotopía, abonando ese suelo epistémico desde el pensamiento a la luz de la evaluación en el subsistema de la educación universitaria en aras de ver, entender y transitar por un proceso de investigación fenomenológica sustentada sobre el sentido o significado que los docentes formadores declaran en términos de la praxis pedagógica que deviene del fluir de su vida docente, matizado en un contexto histórico-espacial que los caracteriza.

Praxis docente: desde los metarrelatos.

Las entrevistas aplicadas a los docentes que aportaron luces en la presente investigación desde las dimensiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas permitieron aumentar el espectro a nivel discursivo, permitiéndole al investigador cohabitar desde la dialógica con tales sujetos desde su heterotopía, abonando ese suelo epistémico desde el pensamiento a la luz de la evaluación en el subsistema de la educación universitaria en aras de ver, entender y transitar por un proceso de investigación fenomenológica sustentada sobre el sentido o significado que los docentes formadores declaran en términos de la praxis pedagógica que deviene del fluir de su vida docente, matizado en un contexto histórico-espacial que los caracteriza.

De hecho, tales interpretaciones se convierten en la experiencia cotidiana. Aseveración que emerge de interpretar la praxis pedagógica de los docentes formadores como un fenómeno social, esencialmente lingüístico desde la complejidad discursiva que aflora con las percepciones, actitudes, valores y vivencias que los docentes enuncian sobre su accionar pedagógico como docentes comprometidos con su quehacer educativo a través de los significados de su práctica como fenómeno social a la manera cómo interpretan lo que sucede, momento a momento.

Hoy en día, se hace cada vez más necesario pensar y repensar si el sentido que los docentes universitarios le asignan a su accionar pedagógico se compagina con la visión, innovación y creación de soluciones a los problemas y desafíos educativos de esta era. De hecho, tanto las políticas públicas educativas nacionales como internacionales, demandan un docente universitario comprometido en la búsqueda de alternativas innovadoras de enseñanza y de aprendizaje, que permita una praxis pedagógica dinámica y transformadora, perfilada no sólo desde la interdisciplinariedad de las ciencias, sino también desde la pertinencia del contexto donde impacta socialmente.

Por su parte, Hargreaves (citado por Márquez, 2000) sostiene que “las reglas del juego están cambiando y es hora de que tanto las pautas, prácticas, estrategias y reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes, varíen con los cambios.

Este acontecer invita a pensar y repensar cuál es el papel protagónico de los docentes universitarios, por ser actores fundamentales en estos procesos de transformación educativa; actores creadores de nuevos retos y posibilidades de acción pedagógica, propósito fundamental de la vida del docente universitario. Y, por ser parte de nuestra vida, hay que “vivirla” y disfrutarla, hasta que llegue el momento de apartarnos como docentes y seguir siendo docentes y, aunque se nos termine el tiempo, tal como se relatan desde los testimonios de los informantes clave, es un estilo de vida, es una convicción, es una sociedad, es la manera de ver las cosas.

Tales aseveraciones y acontecimientos sociales generaron grandes interrogantes e inquietudes por parte del autor del presente documento doctoral como docente investigador de una universidad formadora de docentes, partiendo de la premisa que somos nosotros, quienes debemos propiciar los cambios en la formación, según las necesidades sociales venezolanas del siglo XXI.

Indudablemente, la educación es un fenómeno social transformador en el que la praxis de los docentes formadores deben evidenciar posturas antropogógicas en cuanto al qué y para qué del proceso de aprendizaje de los educandos, con una visión humanista y transformadora del hecho educativo, que permita accionar un proceso de aprendizaje orientado a la pertinencia social del mismo. Asunto que entraña preguntas como: ¿De qué manera se explicitan los significados que los docentes formadores develan de su praxis pedagógica? ¿Qué nuevas significaciones paradigmáticas relacionadas con el ser, hacer y convivir desde su praxis pedagógica, los formadores revelan en su discurso cotidiano?

Las precitadas posturas antropogógicas a partir de la teoría agógica general, que emergieron desde los argumentos con base en los hallazgos por parte de los

docentes entrevistados, permitieron abordar la docencia universitaria totalmente imbricada de esta interesante práctica constituida por la antropogogía como principio fundamental de la práctica educativa, referida a los sujetos como medios y fines de la construcción y deconstrucción de los aprendizajes de los seres humanos, amparadas en las características inherentes a las personas como seres humanos desde sus significados (onticidad) y sus actuaciones subjetivas (ontologicidad), a través de las distintas etapas o ciclos de sus vidas.

Si se hace un tránsito con respecto a la etimología del término utilizado anteriormente, se desprende que proviene de las raíces griegas "antropos" que denota "ser humano" y "ago" que alude (conducción); lo que significa "la conducción del ser humano" o la "dirección de la humanidad", lo cual coincide por lo expresado por Adam (1977), al referir que la antropogogía es la ciencia y el arte de instruir y educar permanentemente al hombre, en cualquier período de su desarrollo psico-biológico y en función de su vida natural, ergológica y social.

De hecho, las preguntas generadoras surgidas, producto de las entrevistas fueron encauzadas a través de un proceso investigativo dinámico, discontinuo, poco apegado a normas preestablecidas, lo cual coincide con lo planteado por Martínez (2005), al referir que, cuando se parte sin hipótesis, se trata de reducir al mínimo la influencia de las propias teorías, ideas e intereses y se hace un gran esfuerzo por captar toda la realidad que se presenta de manera vivencial a nuestra conciencia "estamos en la orientación fenomenológica" (p. 138).

La fenomenología: un referente metodológico en la interpretación de los significados de la praxis pedagógica.

La praxis pedagógica de los docentes formadores, concebida como "una red estable de conversaciones" (Echeverría p. 234) genera en el mundo universitario para la formación docente, una identidad que trasciende a sus miembros de manera individual; pero también colectiva. Esta identidad dada desde diversas acciones como

la docencia, extensión e investigación, va mucho más allá de los individuos que la integran, por ser ellos, agentes en acción y, en cuanto tales, son “socialmente responsables de sus acciones o prácticas sociales” (Maturana (1998, p. 48).

En su devenir evolutivo, investigadores del paradigma cuantitativo comienzan a cuestionarse la hegemonía de sus concepciones de "explicación", "predicción" y "control", para dar paso a las concepciones de "comprensión", "significado" y "acción". Esta apreciación lleva a investigadores de las ciencias sociales a considerar otros aspectos o elementos para el contraste y discusión dentro de las tendencias positivistas que imperan todavía en la actualidad. Este cuestionamiento que permite la emergencia del concepto de comprensión, introducido por Dilthey (1948), como camino para facilitar la búsqueda de significados de la acción individual y la exploración de nuevas preguntas para interpretar la realidad social.

Desde sus inicios, esta perspectiva de investigación tiene como propósito reforzar la autonomía de la historia individual con lo colectivo, que lo ha llevado a ser un procedimiento analítico-sintético de elementos cognitivos, evaluativos y expresivos de lo congenial, de las analogías entre lo investigado y lo que se investiga, de lo externo y lo interno, con el propósito de encontrar la esencia de las cosas en el significado de las acciones, estableciendo analogías entre las experiencias propias y los sucesos externos.

Por tales razones, la intersubjetividad es una cualidad que se incorpora en este enfoque de investigación, desde la narración de los hechos, la interpretación de las semejanzas y diferencias, la memoria personal y la expresividad de los sujetos, entre otros aspectos.

Estas consideraciones epistemológicas aportaron elementos sustanciales al presente abordaje tesible para la comprensión de la praxis pedagógica de los docentes formadores como fenómeno humano, intersubjetivo y social, porque a decir de

Gadamer (2000) “el método se constituye en una ayuda a la estrategia de investigación”. Como proceso creativo, flexible y abierto a los diálogos y formas de expresión, indagar y desvelar desde la fenomenología, con base en las entrevistas, favoreció las comunicaciones intersubjetivas, las confrontaciones y discusiones críticas entre los actores sociales involucrados y permitió avanzar o retroceder dependiendo de la dinámica del contexto, pero siempre orientado hacia el descubrimiento.

Por consiguiente, las historias contadas van más allá del sólo hecho de contarlas. Ellas proyectan en sí mismas lo que vemos como posible y lo que podemos encontrar como aceptable. Ellas condicionan nuestro presente y nuestro futuro “no es simplemente conocer o enterarse de cosas pretéritas más o menos importantes, sino ganar su propia identidad. La auto conquista de la conciencia es su compromiso en el ser. Una conciencia tal, es una conciencia que sabe de su mediación histórica y que además, recibe su ser de esa historia, como historia” (Gadamer, ob. cit, p. 43).

Connotación que le permitió al investigador comprender e interpretar la realidad de los docentes formadores, desde su mundo intersubjetivo devenido de las percepciones, creencias, valores y emociones acerca del desempeño pedagógico, puesto que Husserl (1952) reclama “la vuelta de la intuición reflexiva para describir y clasificar la experiencia tal como es vivida y que constituye la conciencia” (p. 23) para postular que la praxis pedagógica de los docentes formadores como fenómeno social es un fenómeno esencialmente humano, que se enfatiza en los individuos y su experiencia subjetiva.

Es de ahí, que los docentes formadores como seres lingüísticos conocen y viven el mundo a través del lenguaje, horadando un mundo infinito de realidades por descubrir y conocer que permitió una comprensión del fenómeno sin una preexistencia, porque el conocimiento emergió de la mutua construcción y

reconstrucción teórica producto del nexo intersubjetivo de visiones, creencias y supuestos en materia de evaluación desde la docencia universitaria, coadyuvando a construir una teoría amparada desde lo epistemológico. Es decir, asociando sentidos y significados, de un modo de pensar y generar conocimiento. Por ello, el investigador de la presente tesis doctoral, partió de valores compartidos con los informantes clave, que facilitó la traductibilidad y disposición para la comprensión, el consenso interpretativo y el logro de un conocimiento desde la exégesis de la legitimación de saberes.

Por consiguiente, el docente formador no puede ser visto sólo como *un observador histórico o discursivo, sino también como un observador performativo,* se dan cuenta de sus acciones o prácticas sociales, se constituyen no por su nombre, ni por una acción o práctica específica o por un conjunto de prácticas sociales desarrolladas, sino por "la red conversacional establecida entre los miembros que la conforman", lográndose así, la identidad de la misma.

De allí que todo el discurso de los docentes formadores acerca de sus percepciones, valores, actitudes, creencias y prácticas, emerge desde un espacio emocional que lo connota seres humanos lingüísticos, debido a que constituye un campo emocional particular, producto de sus experiencias personales

Desde este debate, por tratarse de una realidad diversa, compleja y dinámica que demandó, siguiendo a Martínez (*ob.cit.*), partir sin hipótesis, reducir al mínimo la influencia de las propias teorías, ideas e intereses, se siguió un proceso de indagación en cuatro etapas o fases para entender el significado de la conducta personal, su significado funcional y así comprender su relación con el mundo, producto de descubrir una cuidadosa y explícita forma de proyectarse cómo el mundo de las percepciones, visiones, valores, experiencias "encajan" en el contexto de una situación, y así descubrir su significado.

Por consiguiente, los docentes formadores de formadores como líderes somos responsables de diseñar el futuro de la formación de docentes, porque tenemos la posibilidad de saber aprovechar los juicios como orientaciones en medio de la incertidumbre de los tiempos actuales y de los venideros y desde allí proyectar las nuevas acciones, nuevas recurrencias y nuevas prácticas pedagógica.

En suma, los docentes formadores interactuamos con el mundo desde las emociones, porque, son la distinción que se hace en el lenguaje para referirnos al cambio que se produce en nuestro espacio de posibilidades a raíz de determinados acontecimientos (sucesos, eventos, acciones). Al respecto, Echeverría (2005) postula que "para comprender la acción humana debemos prestar atención a nuestra vida emocional… nuestra vida emocional es un factor crucial en cada esfera de la acción humana" (p. 270).

Por tanto, cada campo emocional de la persona es el elemento que define sus límites para el cambio y la superación personal. Aún cuando el campo emocional no determina las posibilidades de cambio de la persona, porque éstas son infinitas, puede ofrecer la posibilidad para el cambio. Si alguien no está en el campo emocional adecuado, difícilmente podrá observar otras posibilidades de accionar para él y para los otros.

La praxis pedagógica desde el escenario de la investigación.

Los actores

En toda investigación cualitativa, los seres humanos juegan un papel protagónico dentro del proceso de investigación. Los fragmentos que se muestran, tomados textualmente de los testimonios orales de los docentes entrevistados ilustran sus vivencias y visiones acerca de la praxis pedagógica a la luz de la evaluación:

"…. Me inclino hacia allá porque es mi visión de vida, pues nunca dejamos de aprender, de evaluar y, lo que es más importante, de evaluarnos como maestros, como seres humanos que nos permita llegar al tan anhelado puerto de la paz, de la armonía y de la convivencia social y cultural, porque todos somos hermanos que habitamos en este maravilloso planeta…"

"…Y aunque se nos termine el tiempo, es un estilo de vida, una concepción epistemológica que trasciende el conocer para habitar en el hacer y en el convivir, pues es una convicción, es una sociedad, es la manera de ver las cosas. Donde quiera que yo voy, no voy a dejar de ser docente, es muy difícil…"

"…Es muy difícil, es mí ser. Tiene que ver conmigo. Yo creo que me lo llevo hasta la tumba. En mi cabeza no cabe el proceso de que… ya no estudie, ya no soy docente. ¡No! Yo seré docente hasta que muera y, hasta más allá, desde la otra galaxia o dimensión, lo que implica, rescatar ese ámbito espiritual como ser, como maestros…"

"... Si tomamos como la educación, a la formación de un individuo para moldear su conducta, por supuesto, que esa conducta está respaldada o apoyada de una ideología, de una filosofía, de un episteme, de una epistemología, de una política, ella está fundamentada en todos esos elementos, ¿por qué? porque depende de un estado de conciencia, he aquí, donde prima lo fenomenológico y hermenéutico de la didáctica y de la evaluación en tanto depende de una intencionalidad, entre otras aristas de interés que vale la pena trastocar."

"…la praxis pedagógica es constante, es reflexiva (valga la tautología)… Eh! Se alimenta en el proceso, evoluciona, como todo. No es un concepto, es un arjé (una esencia) que necesariamente se ha ido moldeando y que ha cambiado por diferentes razones…"

"…El docente debe ser, aparte de entender, que es un proceso que va cambiando, evolucionando y moldeando cual propiedad extensiva de los materiales

químicos, tales como la maleabilidad, ductilidad, fusibilidad, entre otras. Se trata de un docente que tiene que estar acostumbrado a la praxis educativa, que tiene como uno de sus requisitos o elementos a estudiar, formarse continuamente, de aquí emerge un adagio que usted creó como investigador y formador de formadores: "quien tiene libros leídos y aprendidos, tiene labios para hablar y reflexionar; superando la proclama o el discurso para cristalizarse en acciones y hechos"; esto es novedoso, el cambio que reclama por parte del docente, la apertura del docente...

…Porque nosotros somos responsables de nuestro pedacito o "isla". Olvídese del mundo macro, empiece por usted, porque los cambios se hacen así, como se hace una cascada, gota a gota, es el principio y valor agregado de la perseverancia. Esa misma gota que caerá constantemente sobre la roca; y cuando nos damos cuenta "se perfora, se horada o excava", tal como reza el adagio en latín inspirado en un verso del poeta Ovidio (43 a. C – 18 d. C): ***Gutta cavat lapidem****,* ***non bis, sed saepe cadendo",*** cuyo *significado en español es: "la gota perfora la roca, no por su fuerza, sino por la constancia, lo cual nos concita a reflexionar que la perseverancia todo lo vence.*

El extracto anterior, producto de la entrevista, cierra de la siguiente manera:

…En efecto, Yo creo en el poder del niño, del adolescente, del maestro, en fin, en el docente en todos sus niveles y modalidades como talento humano, responsables y vitales del hombre, genéricamente hablando en toda su esencia y dimensión… Yo creo en sus dones, tesón y esfuerzos. Porque la teoría crítica, nos dice que con sólo uno de la manada que cambie, provoca cambios sustanciales a nivel colectivo…"

De tal reflexión desde la hermenéusis, aprendemos como maestros, investigadores y como seres humanos, coincidiendo con Giordano Bruno (1548 – 1600) en la época del Renacimiento, quien tomó el precitado proverbio para referirse a la importancia de la lectura en el camino a la sabiduría, de lo cual se desprende que el maestro nunca debe dejar de aprender, de conocer y, tal oportunidad y poder, reside en la formación permanente concebida como un medio o un estado dinámico; y no

como un fin. De eso se trata la evaluación desde la praxis pedagógica, pues como seres humanos debemos estar en continua auscultación en términos de debilidades y fortalezas que nos catapulte a niveles cuánticos del saber.

Para concluir con el anterior fragmento extraídos de las entrevistas, cabe citar un apartado de vital importancia: *"… Bueno, esa es una pregunta que tiene muchas aristas, pero si vamos a la categoría que ud. maneja "praxis pedagógica", es aquel docente, o aquel individuo que se forma para actuar de una manera moldeada, adaptada, flexible a los cambios y que sea capaz de interactuar y poder, por lo menos interactuar con ella y generar cambios, o formar "replicadores", por decir un término ¿En qué sentido? Tú eres docente en tu casa, tú eres docente en la farmacia, tú eres docente en el supermercado… tú eres docente en todas partes.*

… Entonces, la praxis educativa, para mí es el enlace, el camino, la conexión que hay entre la teoría y la realidad, esa realidad que debemos transformar desde la "Política" como principio para dirimir las diferencias o desencuentros en todo orden, en especial, el educativo, formativo y deontológico para que apostemos por un futuro promisorio desde la calidad, eficiencia y eficacia…"

Los precitados niveles discursivos decantados de las entrevistas en profundidad que sirvieron de activadores cognitivos, permiten percibir y profundizar que la praxis pedagógica de los docentes formadores como fenómeno social, es un proceso comunicativo, mediado en un contexto de interrelaciones sociales en la búsqueda de la transformación social, partiendo de la comprensión de sus propias prácticas, entendimientos y valores, producto de lograr de esta manera la consolidación de la formación integral de un docente reflexivo, crítico y colaborativo amparado en la evaluación como parte medular del sistema educativo actual.

Los significados que emergen de la praxis pedagógica de los docentes formadores en conjunción con sus pares.

Los docentes formadores como seres sociales únicos e irrepetibles, significan su mundo personal y colectivo desde las distintas maneras de observar e interpretar la cotidianidad de su vida, desde diferentes miradas del ser humano como persona. La manera cómo examinan, sienten y perciben el mundo desde lo didáctico, deviene de las diversas experiencias vividas. No son el único elemento influyente, por supuesto, que emergen otras aristas, sin embargo, constituye un aspecto esencial, porque "nuestras experiencias son los componentes básicos de nuestra vida. La vida es la secuencia de nuestras experiencias" (Echeverría, 2005 p. 66).

Es por ello que, ese mundo constituido por la praxis pedagógica constituye una narrativa o historia de vida sustentada por apreciaciones o "juicios maestros", que permiten hablar acerca de lo que somos, de lo que hacemos en correspondencia con los pares u homólogos, del mundo y del futuro. Narrativas de experiencias de vida captada en la estructura básica de su forma particular de ser y estar en el mundo, porque la historia que cuentan forma parte de su vida cotidiana como actor social en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, institución formadora de docentes en proyección con otras casas de estudio a nivel universitario.

Historia que lleva implícito el gran compromiso de ser docentes formadores en un momento histórico (valga la tautología), que está pidiendo a gritos la incorporación y colaboración para los procesos de transformación educativa, por ser una forma de asumir los retos necesarios que permitan lograr la pertinencia social de la universidad como institución formadora de docentes.

Desde el ámbito de la historia discursiva, Echeverría (*ob. cit*.) denomina *discursos históricos* por devenir de una comunidad que genera su propia historia

acerca de sí misma, y, a su vez, los individuos desarrollan sus historias dentro de ellas por ser "los miembros de una universidad que cambia con el correr del tiempo, pero los cambios se producen dentro de una identidad continua" (Maturana, 1998, p. 64) los que hace que se distingan dentro de los contextos donde se hayan circunscrito. Identidad continua que para algunos sociólogos son las llamadas "prácticas sociales" definidas como aquellas estructuras de acciones lingüísticas recurrentes que esta comunidad humana ha creado y que muestran el accionar de los docentes formadores por ser "ventanas de acceso al alma humana" **(**Echeverría (ob.cit) p. 220), que reflejan percepciones, valores, actitudes, experiencias de nuestro accionar pedagógico como docentes formadores.

Por tal razón, las historias contadas van más allá del sólo hecho de narrarlas. Ellas proyectan en sí mismas lo que vemos como posible y lo que podemos encontrar como aceptable y condicionan nuestro presente y nuestro futuro "no es simplemente conocer o enterarse de cosas pretéritas más o menos importantes, sino ganar su propia identidad. La auto conquista de la conciencia es su compromiso en el ser. Una conciencia tal, es una conciencia que sabe de su mediación histórica y que además, recibe su ser de esa historia, como historia" (Gadamer, ob.cit, p. 43).

En efecto, los docentes como *observadores históricos o discursivos* manifiestan y hacen vida a través del lenguaje, con nuestro "lenguajear" o conversar, "vivir, dar vueltas en compañía" dice Maturana (1998), significamos toda esa conciencia mediatizada temporal e históricamente a la que hace referencia Gadamer (ob. cit). El lenguaje es la expresión más genuina del mundo interior como seres humanos manifestado temporal e históricamente a través de declaraciones.

De hecho, la connotación social, que hace a los docentes formadores de formadores, *seres morales*, por ser este dominio de observación, constitutivo de la

existencia humana, por lo tanto, “es ontológico” dice Echeverría (2005) porque la moralidad no es sino un subdominio de un elemento de connotación superior: la ética.

La ética desde lo deontológico guarda relación con la forma cómo respondemos al desafío que todo ser humano enfrenta con respecto al sentido de la vida. Con ella, se definen los límites de lo permitido, lo prohibido, lo obligatorio y lo posible. Los individuos que provienen de los mismos discursos históricos y que comparten las mismas prácticas sociales pueden tener límites morales diferentes. Esta distinción de los seres humanos como seres lingüísticos permite enfrentar la vida desde la perspectiva semántica del sentido, para establecer valores y dentro de ellos, delimitar el bien y el mal, lo bueno o lo malo, lo posible o lo imposible. Y todo ello, gracias al poder de hacer juicios que nos confiere el lenguaje.

Por su parte, Echeverría (2005) expresa que, “si no tuvieras lenguaje, la realidad creada por los juicios no existiría. Los juicios son otro ejemplo importante de la capacidad generativa del lenguaje” (p. 110). Ellos posibilitan o imposibilitan el accionar de las personas, que en este estudio son las declaraciones que posibilitaron o imposibilitan el accionar pedagógico de los docentes formadores a la luz de la evaluación didáctica.

De hecho, cuando los docentes formadores en su discurso emitieron juicios, implicó que lo sucedido una y otra vez en el pasado, podrá volver a pasar en el futuro. Esto lleva a suponer, que el pasado es un buen consejero del futuro. La vida humana está llena de recurrencias, de hechos que suceden una y otra vez; sin embargo, sabemos que existe la certeza de que nunca acaecerá de la misma manera. De ahí que la recurrencia de los mismos acontecimientos, percepciones, experiencias no son los únicos elementos a considerar cuando nos ocupamos del futuro. Emitimos juicios porque el futuro nos inquieta.

Al respecto, Echeverría (2005) sostiene que “el lenguaje puede afectar las emociones, así como las emociones pueden afectar el lenguaje. Debido a nuestro estado emocional, entablaremos ciertas conversaciones y no estaremos disponibles para otras” (p. 375).

De allí que todo el discurso de los docentes formadores con base en la evaluación acerca de sus percepciones, valores, actitudes, creencias y prácticas, emerge desde un espacio emocional que lo connota seres humanos lingüísticos, debido a que constituye un campo emocional particular, producto de sus experiencias personales.

Los docentes formadores interactuamos con el mundo desde las emociones, porque, son la distinción que se hace en el lenguaje para referirnos al cambio que se produce en nuestro espacio de posibilidades a raíz de determinados acontecimientos (sucesos, eventos, acciones). Echeverría (*ibidem*) postula que “para comprender la acción humana debemos prestar atención a nuestra vida emocional como factor crucial en cada esfera de la acción humana” (p. 270).

Los argumentos precedentes coinciden con lo planteado por Camacho (2013) al referir que evaluar es una actividad propia del ser humano desde el momento en que tomamos conciencia de nosotros mismos y aprendemos a conocer nuestras fortalezas y limitaciones frente a los demás. En suma, juzgar es un acto subjetivo que acompaña todos los actos de nuestras vidas, tal como un proceso de arbitraje, en cual el evaluador ausculta desde niveles de agudeza y experticia con base en criterios, indicadores o variables a partir de su dimensión cognitiva, afectiva y deontológica.

De tal aseveración, se desprende que las instituciones educativas como entes rectoras deben asumir retos y desafíos en aras de enmarcar su gestión imbricada desde normas, principios y valores de los actores y autores que participan

activamente en pro de elevar su calidad de vida, producto de fortalecer un proceso de evaluación que tenga como esencia del ser humano. Así mismo, las instituciones deben promover vivencias compartidas que permitan consolidar convicciones y alcanzar proyectos de vida tangibles en sintonía con las exigencias y necesidades sustentables del entorno.

Tal escenario estuvo presente dentro de las entrevistas presentadas con los docentes involucrados en el estudio, lo cual le permitió al investigador moverse desde el periplo investigativo en atención a los ejes teleológicos que gravitaron a nivel discursivo, producto de registrar y sistematizar los metarrelatos con base en los epistemes asumidos por los entrevistados a la luz de su experiencia y praxis investigativa.

Las ideas precedentes coinciden con lo planteado por Ezequiel (2001), al referir que la práctica docente es producto de una compleja articulación entre las teorías vulgares y las científicas, entre el saber, el enseñar y el aprender, entre el conocimiento sabio y el conocimiento artesanal, conjugando estrategias, contenidos, teorías y prácticas sistemáticas como también asistemáticas (p.38).

En consecuencia, la praxis pedagógica develada desde el coloquio sostenido con los participantes e, imbricada desde la autorreflexión por parte del investigador, le hizo hacer a éste, proceso de metacognición, pues no cabe duda de que, la práctica educativa carente de reflexión, se convierte en un proceso mecánico y lineal que dista de una evaluación eficaz y efectiva sin fines ni propósitos. Lo cual emergió con base en los metarrelatos de los informantes claves que participaron en la presente investigación, siendo éstos voceros de sus pares desde el entretejido discursivo que se estableció con el entrevistador a la luz de los temas generadores, en sintonía con el propósito del estudio, donde el fin último es autocorregirse como docentes como resultado de producir estrategias metodológicas y de evaluación, como consecuencia

de complementar elementos de corte didáctico y pedagógico con los contenidos administrados en las diferentes disciplinas a nivel cognitivo o académico.

Tal reflexión desde la praxis evaluativa condujo a realizar procesos de autorregulación con respecto de sus viejas prácticas como docentes, las cuales en diversas ocasiones, les parecía totalmente descontextualizadas e incongruentes con la realidad amparada en los nuevos paradigmas y enfoques de la evaluación; llegando a veces, a disensos y a "aporías" o contradicciones irresolubles, que les permitían fortalecer sus enfoques y concepciones epistemológicas desde la didáctica en el contexto universitario, con proyección a niveles y modalidades precedentes. Atribuyéndole mayor importancia, en muchas situaciones, a la autoformación desde auscultarse introspectivamente, allende de revisar concepciones y enfoques de enseñanza y aprendizaje, a partir de las posiciones asumidas por diversos teóricos o pensadores desde el estado de arte de la didáctica y la evaluación.

Los precitados entrevistados como protagonistas de un elenco profesoral, reflexionaron de tal manera que, comprendieron que, en realidad estaban al acecho y "bajo la férula" de un sin número de teorías didácticas, quizás infértiles, por cuanto se mantenían ajenas al contexto o realidad abordada, producto de combatir paradigmas establecidos desde hace mucho tiempo en la institución y en las instituciones "rectoras" de formación docente, ejerciendo cierto dominio en el comportamiento de los estudiantes, eje cardinal del proceso de enseñanza y aprendizaje, manteniendo como común denominador en los ambientes de aprendizajes el carácter excluyente y punitivo de la evaluación.

Tal circunstancia catapultó, tanto al investigador como a los docentes entrevistados a niveles exponenciales, que los condujo a establecer como norma, criterio y condición desde el consenso o posición heterárquica con la participación de la población estudiantil, madres, padres y representantes y comunidad en general, que

“el aprendizaje alcanzado tuviese congruencia y pertinencia con la evaluación aplicada” no como producto, sino de manera procesal; asumiendo el lema “ Dime como evalúas y te diré cómo enseñas”, asumiendo la premisa de que los estudiantes tienen pluralidad de pensamiento, pues su aprendizaje depende de estilos, necesidades, visiones, enfoques, contextos o realidades.

Más allá, de obtener los estudiantes un aprendizaje “significativo” adjetivo calificativo que siempre el docente ha recitado, amparándose en una posición monotemática desde la visión ausubeliana que siempre los profesionales de la docencia han proclamado y, pocos, quizás, han aplicado de manera efectiva y eficaz; estos últimos, bajo el desconocimiento pragmático de que existen otros tipos de aprendizajes, tales como: cooperativo, colaborativo, permanente, individual, autónomo, social, sistémico, heurístico, entre otros.

De allí, el carácter controvertido y dilemático de la evaluación, por cuanto, gran parte del gremio docente desde su práctica, no evalúa, sólo se limita a calificar o a asignar puntajes, y a veces, a realizar registros descriptivos y anecdóticos sin fines pedagógicos.

Esta complexión desde los procesos y productos a la luz de un nuevo episteme didáctico de la evaluación donde el docente logra construir y apropiarse del saber para poder desenvolverse en su espacio y cumplir con una práctica fehacientemente denominada conocimiento profesional. No puede pensarse la construcción del conocimiento desde una formación práctica como apéndice de la teoría, sino como una complejidad en la que se debe reflexionar constantemente sobre los propios supuestos, creencias, teorías, experiencias, investigaciones o esquemas de acción en forma articulada. El aprendizaje sobre una práctica educativa, implica también una formación filosófica y política. Según Aristóteles citado por Jiménez, et al (2005), “el Hombre es un animal político”.

De hecho, la moral de los individuos, no sólo debe aplicarse en la política, a pesar de que, es en ella donde se despliegan sus virtudes (justicia – prudencia – amistad) para alcanzar la "felicidad". Es decir, que las virtudes morales de los individuos sólo pueden alcanzarse a través de su participación en sociedad. Cabe preguntarse, entonces, si la moral puede plasmarse sin proyección pública y política. Para develar este planteamiento, se debe abordar la relación entre moral y política. La moral interviene con los valores de igualdad y justicia social, pero también está estrechamente relacionada con la libertad, la democracia y la dignidad humana dando así la justificación de los fines de la educación y, en ese espacio, es donde la moral puede desarrollarse. Por lo tanto, podríamos determinar que la moral de la mano de la política se presenta en la sociedad, y socializando sus valores moviliza la colectividad a través de la educación.

Función docente en la comunidad y en la educación que queremos.

El docente dentro de la comunidad debe valorar sus actuaciones, por estar dotado de características propias de personalidad, motivaciones y necesidades; con habilidades y conocimientos que a través de las interacciones hace posible el desarrollo de las tareas y el logro de las metas de la comunidad. En este sentido; tal como lo plantea Freire (2008), "no es un ser aislado, sino vinculado estratégicamente, dotado de emociones y sentimientos inherentes a los humanos en la ampliación de los radios de acción hacia la grupalidad en las actividades". Esto coadyuva, la inserción del docente y la escuela en la proyección hacia la comunidad, lo cual se evidenció en los relatos obtenidos desde las entrevistas.

Bajo esta perspectiva, en Venezuela, la escuela se define como una organización social compleja con finalidades educativas, que posee un potencial de transformación social e incluye a los docentes como entes partícipes que guían las acciones de las comunidades educativas. Ahora bien, el docente debe equilibrar

factores tales como: las características de los alumnos y de su familia, las expectativas de los padres, el entorno social y geográfico, los objetivos y valores que están establecidos en el sistema educativo, éstos a su vez influyen en todos los centros docentes. Además, debe reflejar una sólida formación pedagógica, autónoma, gerencial, mediadora e investigadora de procesos y promover a la comunidad hacia la autogestión de su propio desarrollo.

Sobre este particular, el informe del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009), referido a las políticas, programas y estrategias en materia educativa, afirma que "el sistema educativo se propone construir un modelo de escuela, en la cual el docente sea el sujeto clave del cambio" (p. 49).

Tales hallazgos, dan por sentado que el docente tendrá que enfrentarse a un proceso de desarrollo acelerado que impulsará nuevas tecnologías, nuevas formas de vida y mayores riesgos de pérdidas de identidad y de otros valores ya establecidos en el canon moral propio de la sociedad venezolana. Por consiguiente, frente a una visión del docente definida por sus rasgos personales de eficacia y dinamismo, su capacidad de organización y su habilidad para actuar en las diversas situaciones de la escuela debe empezar a definir un estilo diferente de ejercer las funciones educativas, basadas cada vez más en el esfuerzo de aunar voluntades en proyectos compartidos, en la sensibilidad ante las nuevas situaciones, en la habilidad para adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se proponen.

Por otro lado, el gran objetivo de los educadores que plantean conseguir que la escuela en proyección de la docencia universitaria responda a las demandas sociales y al progreso en su nivel cultural, ha sido afectado a lo largo de la última década por un crecimiento sostenido de los centros poblados del país. Este crecimiento social demográfico trajo consigo conocimiento educativo, cultural, social y económico debido a los avances tecnológicos y la incorporación de las TIC's al ámbito

educativo. Por otra parte, se incrementó la desigualdad cultural, educativa, social, la economía informal, la pobreza crítica y la ausencia de mejores condiciones de vida del personal docente, limitando con ello su praxis educativa.

Es evidente, que el docente y las organizaciones educativas no han escapado de esa realidad. Así se nota en la falta de motivación y compromiso de los docentes que generan en muchos casos, despreocupación por los problemas que los afectan mutuamente. Al respecto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009), en el documento Agenda para la Reforma Educativa, acota que:

> Las instituciones educativas operan como un sistema cerrado, divorciado de las necesidades y expectativas del medio social. El precario desarrollo de la investigación socio-antropológica y propiamente educativa sobre la realidad local, comunal e inclusive, sobre las particularidades de nuestra nacionalidad, es una limitación para estrechar el vínculo entre la escuela y el resto de la sociedad. La carencia de un marco de referencia exhaustivo ha privilegiado una visión homogénea y centralista de los problemas (p.19).

En concordancia con el ente rector supracitado se visualiza que la relación entre el Estado, la escuela y sus docentes amerita la participación en los diferentes gestiones como en salud, ambiente, economía, cultura, deporte, recreación; en sentido de aportar saberes y experiencias para la reflexión, el compromiso, la participación social, la identificación cultural y el fortalecimiento de la pertinencia comunitaria en síntesis. En tal sentido, la escuela redimensiona su función educadora hacia la familia y la comunidad, convirtiéndose en una institución abierta, dinámica y efectiva. Al respecto, el Proyecto Educativo Nacional, expuesto por Istúriz, (2003), expresa:

> La urgencia de incrementar la participación del docente a la comunidad, en el marco de una jornada escolar integral en la cual el docente sea partícipe, coautor y co-ejecutor de acciones desde la edad más temprana del alumno que faciliten la integración de la escuela con sus semejantes, y viceversa, para el logro de metas que le conciernen a ambas. (p.12)

El precitado autor destaca que la integración debe emprenderse con más énfasis desde la educación inicial, tomando en cuenta que los padres son miembros de una comunidad que debería evolucionar cada día. Ambas acotaciones, coinciden plenamente en el favorecimiento de la integración que debe efectuarse entre el docente, escuela y la comunidad. Es decir, el pensamiento sigue vigente al igual que las intenciones.

No obstante, desde la praxis la realidad es distinta. A pesar de que, han sido numerosos los esfuerzos realizados por el Gobierno Nacional, al invertir recursos en el perfeccionamiento docente como el instrumento fundamental para iniciar el cambio curricular de la educación venezolana, a pesar de esto, no se han alcanzado los objetivos de aprendizaje de los docentes en su praxis social, por lo que se sigue presentando, como lo manifiesta González (2006), "para que la capacitación de los docentes tenga efectos en la comunidad, ésta debe ser continua y pertinente para los mismos, centrados hacia la sociedad" (p. 78).

A juicio del autor del presente documento doctoral, una de las causas de esta situación está, en el desconocimiento de los docentes sobre su rol social; y tal situación es ratificada por Rojas (2010), quien destaca que en el trabajo social docente, existen cifras alarmantes, alejadas de a la integración comunitaria". (p.78). Según lo señalado por el autor, la no aplicación efectiva de los cambios sociales, ha traído como consecuencia, que exista un desfase entre lo planteado en las proposiciones del Plan Nacional Simón Bolívar (2007) y la gestión de los docentes en el aula, dado que se planifica la integración de áreas y al desarrollar la planificación didáctica se destacan las áreas por separado y no se establece tal integración comunitaria.

Es oportuno mencionar que, la enseñanza vigente a fin de estar contextualizada con la realidad del país a escala mundial, debería estar basada en los

postulados del constructivismo y humanismo, lo cual requiere del diálogo y participación de los docentes, producto de la orientación y tutoría de parte de los mismos en relación con la comunidad, colaboración con la gestión de la escuela, trabajo en equipo y programación de actividades en los ambientes de aprendizaje; capaces de suscitar el interés y esfuerzo de los alumnos; lo cual permite que los docentes, emprendan una enseñanza cambiante que trasciende los límites del aula; pero según lo plantea Marchesi (2009), "se espera que los docentes realicen una actividad profesional distinta, pero manteniendo la misma estructura profesional" (p. s/n).

Desde esta perspectiva, se puede indicar que la educación desde la escuela (valga la tautología); se ha comportado casi despreocupada y desarticulada con las comunidades, limitada solamente a transmitir información programática sin la participación directa del entorno y sectores que le circundan. En este sentido, la integración escuela-comunidad no puede ser una función exclusiva de los docentes ni de las escuelas mismas, sino tarea de todos: el hogar, los padres, la comunidad educativa, la sociedad civil, los medios de comunicación social para transformarla en pedagogía social integral. A la postre, se debe tener presente que esta integración permite afrontar los nuevos cambios que exige la educación venezolana.

Efectivamente**,** vivimos desde una realidad dinámica y en constante cambio; lo que es válido hoy, quizás mañana no tenga el mismo valor, por lo que la educación, así como las organizaciones sociales, requieren el ajuste de sus estructuras operativas y administrativas para adecuarse a tales transformaciones. Actualmente, en la sociedad se perciben deseos de aprender nuevas tecnologías en todo orden, para acceder a más y mejores oportunidades. Por tales razones, la educación debe experimentar cambios en cuanto al uso de nuevas herramientas para inducir el aprendizaje. Esto implica el uso adecuado de las tecnologías de la información y comunicación, dirigir el aprendizaje en un ambiente de libertad, protagonismo y participación.

Desde este debate, la nueva realidad social, en donde la globalización y la complejidad son cada vez más evidentes, exige una nueva concepción de la forma de enseñar en las universidades, por parte de los profesionales de la docencia, quienes ahora serán mediadores con cualidades y condiciones distintas de las del docente tradicional, que descansaba exclusivamente en la clase expositiva y libresca, amparada en recursos memorización o réplicas, producto del método hipotético deductivo del aprendizaje. De hecho, el docente formado para esta realidad global y compleja debe tener visión transformadora para plantear relaciones con todas las disciplinas posibles y estar preparado para tomar decisiones más complejas que las que aspiraba y determinaba en el pasado.

Tal situación, no obsta que ninguna de las nuevas tecnologías reemplace al profesor ni las nuevas tecnologías sustituyen del todo al libro de texto. Por el contrario, se requiere un docente que maneje bien los conocimientos que transmite y comparte con los estudiantes, pilares fundamentales del sistema educativo, pero con una formación tecnológica tal, que le permita desarrollar competencias para usar las mejores combinaciones de estrategias educativas para el logro de un aprendizaje cooperativo, colaborativo, innovador y permanente.

El pensamiento epistémico como vehículo para construir una nueva mirada desde la evaluación.

Según Zemelman (2007), la realidad que enfrentamos está íntimamente imbricada con la realidad socio histórica, la cual presenta múltiples significados. En efecto, no es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y, a la cual se le pueda abordar sencillamente, construyendo teorías o conceptos. No es así por diversas razones, las cuales forman parte del debate que hoy día se entreteje en el ámbito académico a la luz de la evaluación que permita construir un episteme didáctico en torno al problema que afecta a las ciencias sociales y, que el autor del presente documento doctoral sintetizaría en un concepto: el desajuste o el desfase

que existe entre muchos corporas teóricos y la realidad.

En tal sentido, esta idea del desfase es clave, ya que alude a los conceptos que a veces utilizamos desde el estado del arte de la evaluación, en procura de construir un episteme que supere la visión atomista o cartesiana en términos de conferirle menor primacía al objeto, privilegiando al ser o "alter ego", producto de creer que manejan un significado claro y, en realidad, distan de ello.

De los argumentos precitados se desprende que, los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto; por ello, constantemente se está generando un desajuste. Expresado así, parece como un problema menor pero, en verdad, tiene consecuencias profundas, porque en la medida en que no resolvemos tal flagelo; corremos el riesgo de incurrir en discursos y enunciados, o manejar ideas, que, pudiendo tener una significación en términos bibliográficos o, para expresarlo de una manera más amplia, en el marco del conocimiento acumulado, no tengan necesariamente un significado real para el momento en que construimos el conocimiento.

Al no tomar en cuenta esta falencia, desde la formación de los científicos sociales, corremos el riesgo de que ellos estén pensando ficticiamente, es decir, que –aun cuando existan excepciones- estén cavilando sobre realidades inventadas. Tan simple como eso; esto tiene evidentemente consecuencias de orden práctico, porque si no supiéramos construir un pensamiento sobre la realidad que tenemos por delante y, tal realidad la definimos en función de exigencias conceptuales que pueden no tener pertinencia para el momento histórico, entonces, significa que estamos organizando, no sólo el pensamiento, sino el conocimiento dentro de marcos que no son los propios de esa realidad o sustantividad que se aspira conocer. Esta situación, tal como la estamos planteando, parece como elemental e irrebatible; sin embargo, es parte de uno de los "vía crucis" de las ciencias sociales.

Afortunadamente, desde hace algunos años a la fecha, existen grupos de intelectuales latinoamericanos que han comenzado a reaccionar frente a este hecho y, que han puesto de manifiesto, que muchos de los conceptos manejados para comprender el Estado, la sociedad, las desigualdades, la democracia y la cultura, incluso, para dilucidar las dinámicas sociales y la propia educación, no responden a conceptos que estén reflejando la realidad que llamamos histórica, sino que son conceptos acuñados en otros contextos y, que muchas veces, la academia los repite sin revisar debidamente si están dando cuenta de realidades concretas (Aldana, 2011).

Al no tener conciencia que se está dando un desajuste entre la teoría y la realidad que se pretende denotar; resulta que estamos inventando realidades. Situación que podemos reconocer no solamente en el ámbito de la investigación o de la docencia, de la academia, en general, sino que también gravita en otro orden argumental; por ejemplo el discurso político. En ocasiones nos encontramos con que éste frecuentemente está imbricado a conceptos que no son pertinentes, que no están dando cuenta de la realidad. Tal como lo plantea Carreter (2003) al referir que el hablar de algunos políticos –no irrelevantes- ha confirmado en esas jornadas tribunicias la vieja figura retórica denominada anáfora como marca personal, que consiste en repetir expresiones al principio de enunciados sucesivos, lo cual está catalogada como una práctica de oratoria paupérrima, subterfugio para vestir peponas desangeladas.

En contraste, existe otra figura retórica igualmente fértil para los susodichos mareantes, constituida por la catáfora, con la cual se infla o decora de repeticiones el final de las cláusulas. En suma, de acuerdo a la doxa del investigador del presente documento doctoral, son recursos de larga tradición retórica que quedan anquilosados en el pensamiento teórico y añaden trazos indeseables al encefalograma, lejos de establecer sinapsis, a partir de categorías y dimensiones coherentes con la realidad, lo cual dista a nivel práctico de sentidos y significados desde una mirada fenoménica amparada en escenarios intersubjetivos con base en la razón comunicativa.

Todo lo cual supone, entre otras implicaciones, plantearse situaciones problemáticas y tratar de resolverlas; resolución que en ningún caso podríamos considerar, por cuanto no superan el plano teórico, en el sentido de que basta construir un cuerpo de proposiciones con una función explicativa que resuelva de una vez; y para siempre el problema. Precisamente, es una cuestión que no se dilucida teóricamente, porque si así fuera, sería tanto como desconocer la naturaleza misma del problema en el orden cognitivo-ontológico. Si se piensa que un desajuste de esta naturaleza se puede descifrar desde lo ignoto, a través de una teoría, el sujeto no está tomando conciencia que el problema habita en la teoría misma porque, por más brillante y genial que ésta sea, por definición corre el riesgo de desfasarse de la realidad. La resolución, pues, no es teórica, en la medida que el problema es la teoría misma; por eso ésta requiere ser resignificada, revisada a la luz de las exigencias de las realidades históricas, muchas veces emergentes, nuevas, inusitadas e imprevistas.

Ahora bien, si no es un problema que se va a canalizar teóricamente, ¿cómo se resuelve? Es en este marco, donde surge la cuestión importante de entender, y que se ubica en el plano de lo que de manera abstracta podemos definir como pensamiento. Debo aclarar que no se pretende identificar pensamiento con teoría; pues eso significaría volver al mismo vicio de creer que el desfase del que estamos hablando se corrige con el pensamiento teórico.

En tanto, es en éste donde cristalizan las teorías; por tanto, correríamos el mismo riesgo de desfase o de desajuste del pensamiento teórico respecto de la realidad histórica. Siendo así, cuando nos referimos al pensamiento, ¿qué pretendemos insinuar con esto? A un pensamiento que se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso hermético, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar frente a aquello que quiero conocer?

Lo que no es una cuestión teórica sino más propia de lo que llamaría una forma epistémica de resolver el problema a la luz de la evaluación. Surge, entonces, una discusión interesante que, simplemente se limita a apuntar: la necesidad de distinguir entre un pensamiento teórico y un pensamiento epistémico, cuya diferencia está precisamente en el cómo se resuelve la relación del pensamiento con esa realidad que se quiere reflejar. Me explico: en el pensamiento teórico, la relación que se establece con la realidad externa -con la externalidad, para decirlo en términos más precisos, a la luz de las discusiones actuales- es siempre un pensamiento que tiene contenidos, por lo tanto el discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predicativo, o que queda en la proclama; vale decir, un discurso atributivo de propiedad; ya que no es un pensamiento que puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad, pues un pensamiento teórico es un pensamiento que hace afirmaciones sobre lo real.

En efecto, el pensamiento teórico es un pensamiento que ya tiene un contenido organizado y que puede ser el mismo contenido que se viene arrastrando (o puede ser un contenido diferente, pero lo fundamental es que tenga un contenido) y, por lo tanto, su estructura en términos de construir proposiciones es muy precisa. En cambio, cuando nos referimos a pensamiento epistémico, se pretende significar a un pensamiento que no tiene contenido y, eso es lo que a veces, cuesta comprender ¿Cómo puedo yo tener un pensamiento sin contenido? Si lo pusiéramos en términos de la discusión clásica, por ejemplo, con Popper (1999) en su texto: Conjeturas y Refutaciones, la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no es el predicado, no es la atribución de propiedades.

Lo anteriormente citado, visto así, aparece como de sentido común, pero el problema está en darle a la pregunta un status no simplemente de mera conjetura sino, más bien, de algo más amplio que eso, como es permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias.

De hecho, se plantea la dificultad de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas. Es un tema fundamental porque cuando se dice “colocarse ante las circunstancias”, frente a las realidades políticas, económicas y culturales; significa que estamos construyendo una relación de conocimiento sin que ésta quede anclada en un conjunto de atributos; porque eso sería ya una afirmación teórica. Es difícil esta forma de pensamiento epistémico porque la tendencia es asignarle siempre nombre a las cosas.

Según Bachelard (1991), el problema sería cuidarse de dos grandes riesgos: uno, de no ponerle nombre viejo a cosas nuevas y, dos, de creer que porque no tienen nombre, en el momento en que se plantea, son innombrables. En ese tránsito entre no colocar nombres viejos a cosas nuevas y creer que, porque no tienen nombre son indesignables, se ubica lo que estamos llamando pensamiento epistémico. Otro ejemplo es el de Lakatos. Cuando él se pregunta por qué el ser humano ha podido progresar en la construcción de su conocimiento, tal respuesta reside más o menos en los siguientes términos: “porque la razón humana ha podido pensar en contra de la razón”, porque el hombre ha sido capaz de pensar en contra de sus propias verdades, porque ha podido pensar en contra de sus certezas.

Como resultado de analizar las dos expresiones antes mencionadas, tal situación implica no atarse, no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos, sino plantearse el distanciamiento respecto de esos contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar.

Aunado a tal planteamiento, que es pertinente con lo expresado por Bachelard (ob. cit); el autor del presente hilo tesible hace referencia al uso del error que afirma que la tarea de la ciencia es asignarle nombre a las cosas. El precepto de que todo ser humano es capaz de aprender y modificar su comportamiento cuando es necesario, nos induce a reflexionar que el sujeto se permite a sí mismo captar la riqueza de las múltiples dimensiones que intervienen en las situaciones que enfrenta aunque éstas

sean equívocas.

En tal sentido, tal posición guarda relación muy estrecha con la doxa asumida por el autor de esta urdimbre discursiva en materia de la evaluación, en tanto el uso del error puede ser abordado en la didáctica desde una visión transdisciplinaria a través de tres aristas: los ambientes de aprendizaje, el proceso de reflexión entre error/fracaso versus error/aprendizaje y el error desde una polisemia intersubjetiva en el aprendizaje (Briceño, 2009).

En concreto, la confusión y el miedo a cometer errores afecta la autoestima y disminuye la motivación en el aprendiz, haciéndole sentirse incapaz de superar las equivocaciones o errores cometidos; así, evita comprometerse en la adquisición de nuevos conocimientos y competencias por temor a no hacerlo correctamente, lo cual supone que surja una falta de coherencia entre las diversas actitudes de cada persona respecto a los temas, conceptos, habilidades, estrategias a aprender y comprender.

De allí la importancia que tiene asumir un pensamiento epistémico desde la evaluación, en la cual se consideren los propios ritmos, necesidades, intereses y contextos del estudiante desde una mirada pluriversa. Entonces, habría que repensar el papel de las universidades de formación docente en materia del conocimiento, en tanto estas comunidades científicas continúan en metástasis con un paradigma o enfoque de la enseñanza amparada en la filosofía cartesiana, ¿será que la universidad es una paradoja de lo universal, holístico e integral del ser?

Al respecto, De la Torre (2004) expresa que existe una pedagogía del éxito basada en el principio de las respuestas correctas, pero que si falla, lo induce directamente al fracaso; en este caso, para este tipo de pedagogía altamente común en los escenarios de aprendizaje, sin obviar los universitarios, el fracaso es un elemento que desanima al estudiante y lo perjudica; por consiguiente, el error como categoría instructiva es entendida en este tipo de pedagogía como esa conducta evitativa y contraproducente que conduce a los participantes al desánimo y al desarrollo de

procesos fundamentados en la complejidad y paradigma socio-crítico.

Es aquí donde se pretende que entre en juego participativo e integrador una visión compartida del error y su uso de acuerdo a las directrices de la pedagogía bachelardiana: en que la deconstrucción y el cambio formen parte de la verdadera formación del sujeto, debido a que el individuo es educado y formado a través de mecanismos, en los que se apartan los impedimentos e incompatibilidades que son susceptibles de interponerse durante el acto cognoscente.

Por su parte, Bachelard (ob. cit) plantea que existen obstáculos pedagógicos que dificultan la construcción del conocimiento científico a cargo de los alumnos. Dentro de ellos, se incluyen la experiencia básica sin un análisis crítico, la simplificación en la presentación de leyes y el lenguaje como dificultad verbal. Igualmente, desde su punto de vista, manifiesta que no hay verdad primera, sino apenas, errores primeros que funcionan como aceleradores de la razón, impulsándola, en un proceso dinámico, hacia la construcción de un nuevo saber, más abarcador y más verdadero que el anterior.

Tal premisa coincide con lo planteado por Briceño (ob. cit), al referir que, se considera de manera inexorable, que en el proceso de adquisición del aprendizaje, el error y su uso es componente de las convergencias y divergencias dialógicas contentivas que son susceptibles de ocurrir, producto de generar alteridades dentro del sujeto y entre los otros sujetos, quienes comparten e interactúan, para conformar una intersubjetividad, pero con la disposición de comprender una equivocación en un momento indeterminado ya sea oral o escrita. A fin de precisar, se hace necesario recordar que cada individuo posee características descriptivas, comportamentales y cognoscitivas que componen su identidad, comprimida de singularidades cualitativas que conforman integralmente su personalidad.

En síntesis, la dinámica interactiva, la reorientación de conocimientos teóricos y prácticos, permiten que se introduzca en el debate intelectual al uso del error sin

rechazarlo sino sustituyéndolo por una proposición intersubjetiva, porque según Foucault (2004) cuando un sujeto comete un error es porque cree verdadero algo que no lo es.

De acuerdo a tales argumentos, se acota que, los ambientes de aprendizaje son escenarios transformadores donde confluyen la intención de enseñar o formar, o ambas inclusive, permitiéndose la apertura a la diversidad en los paradigmas, teorías del aprendizaje, métodos y estrategias. Igualmente constituyen el punto de partida de un conocimiento en discusión, sin limitaciones restrictivas, donde se da cabida al encauzamiento de la inteligencia en la dirección que el facilitador considere adecuada, permitiendo a su vez, la discusión entre las proposiciones que se consideren verdaderas o erróneas, puesto que todo individuo o actor del aprendizaje tiene capacidad para refutar un error, argumentarlo, liberar la verdad del error y sustituirlo por evidencias verdaderas.

En este contexto, cabe señalar que el error, en contraste con un sistema de evaluación anclado en el pensamiento teórico a la luz de lo cartesiano, atomista e instrumental, es una debilidad común, cuando debería ser elemento que está presente en todos los procesos y acciones del sujeto como ente falible. De hecho, en el plano socio-cognitivo-educativo, el error es considerado como un equívoco grave que tiende a penalizarse, sancionarse; algunos lo califican como un acto disfuncional que no es de provecho en los ambientes de aprendizaje.

En este sentido, el facilitador intenta “liberar” a los participantes de los errores, por cuanto, estos últimos son concebidos de manera consensuada como obstáculos que se interponen en el camino para la adquisición de nuevos conocimientos sin pensar que cada quien tiene ritmos de aprendizaje y estrategias diferentes para alcanzar nuevos saberes, habilidades y actitudes, aunque se equivoque. En efecto, Foucault (2004) considera que, como los filósofos, el docente tiene las dos grandes cualidades, que son poder refutar, y encauzar la inteligencia del otro. Por supuesto, que todo ello en el buen sentido de reconocer que se ha errado y

que se puede liberar de la mente ese error, para dar cabida a aquello que se cree o es considerado por la sociedad del conocimiento como lo que es verdadero y legitimable.

Por tanto, la apreciación del error en la existencia humana transcurre inmersa en una circularidad de pensamientos, hechos, sensaciones, entre subjetividad e intersubjetividad, o entre la mismidad, otredad y alteridad; es decir, el encuentro con el otro y el otro como otro, pero lo cierto es que ninguna racionalización, por perfecta y coherente que sea, puede exonerar definitivamente al individuo del error.

En efecto, tal teoría está imbricada con la problemática de lo que aquí llamo pensamiento epistémico, retomando las ideas de Zemelman (ob.cit), aunque pueda parecer un ejercicio puramente formal, pero relacionémoslo con lo que decía al comienzo, esto es, con el hecho de que la realidad socio histórica es una realidad mutable, en constante cambio, cualidad ésta en la que radica la explicación de porqué se producen los desajustes entre la realidad denotada y el pensamiento teórico. Es algo que estamos viendo permanentemente y de una manera clara.

Ahora bien, en el ámbito de las ciencias sociales latinoamericanas se ha tomado conciencia de cómo el pensamiento social ha estado durante muchísimos años atrapado en un conjunto de conceptos que no estaban dando cuenta de la realidad y que hay que redefinir. Conceptos como Occidente, indio, blanco, raza, estratificación social, diferenciación social, explotación, empresario, obrero, capas medias, Estado, legitimación, entre otros, son algunos conceptos que hemos heredado de los textos, sin discusión ninguna, y que hemos aplicado como si la realidad fuera homogénea en los distintos países. Con base en los argumentos de Zemelman (ob. cit); en la medida que estos conceptos nos parezcan rigurosos, muy coherentes porque conforman discursos altamente lógicos y muy persuasivos, muchos de ellos, estamos realmente cobijándonos al interior del discurso sin poder salirnos de él, por lo que no estamos pensando la realidad histórica concreta, sino una realidad inventada.

Tales aseveraciones pueden representar también trampas abismales trampas semánticas, cuando se les maneja sin la claridad necesaria respecto de lo que significan, o sin el conocimiento de su lógica interna, terminamos por creer que la realidad posible de estudiarse es sólo aquella que la técnica permite percibir. Estos puntos también son parte de los desafíos del pensamiento epistémico. Pero, en qué consiste todo esto, cómo se puede expresar, si es que no sólo se reduce al plano metodológico.

En el sentido estricto de la palabra, el pensamiento epistémico es preteórico, funciona sin un corpus teórico y, por lo mismo, sin conceptos con contenidos definidos, con funciones claras de carácter gnoseológico o cognitivo, o para decirlo de otra manera, con funciones de determinación o con funciones de explicación. Por lo contrario, son instrumentos del pensamiento epistémico, son categorías que permiten plantearme esto que, de manera abstracta, he llamado "colocarse frente a la realidad".

Por consiguiente, el pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido. Esto hace parte de lo que podríamos definir como un momento pre-teórico, mismo que tiene un gran peso en las posibles teorizaciones posteriores.

En suma, decir pre-teórico, significa decir, construcción de relación con la realidad. Pero ¿qué significa, a su vez, esto? Significa que si yo me estoy colocando frente a las circunstancias que quiero estudiar sin precipitar un juicio en términos de construir un predicado ya predeterminado con contenido sobre aquello que no conozco, entonces, estoy distanciándome de la posibilidad de anticipar nombres teóricos a un fenómeno que no conozco; y ese distanciamiento frente a la realidad para no precipitar juicios teóricos que se van a expresar en enunciados predicativos, es lo que en términos más amplios podríamos llamar "Problema".

Construcción de problemas desde el pensamiento epistémico.

Aquí hay varias cuestiones: las inercias mentales, la capacidad o no para plantearse problemas y la exigencia de no confundir problema con objeto. Sobre lo primero: los temores, el no atreverse, el estar pidiendo siempre reconocimiento de la autoridad, el estar constantemente refugiándose en la bibliografía, cobijándose en lo cierto o en lo verdadero, es olvidarse de la advertencia de Lakatos acerca de que si el ser humano ha podido avanzar en el conocimiento, ha sido porque se ha atrevido a pensar en contra de todo lo que estimaba verdadero y cierto. En términos psicológicos, esto es algo muy profundo: atreverse a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior. Tan simple como eso.

Extrapolando los argumentos precitados al plano de la evaluación educativa, es inmanente expresar que quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, que distan del conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo.

En efecto, lo que está en juego –segunda cuestión- es la capacidad, o no, de planearse un problema, el aplicar o no un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos codificados; significa aquí ser crítico de aquello que nos sostiene teóricamente, o sea, ser capaces de distanciarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada. Es decir, no solamente tenemos la obligación de distanciarnos de aquellas teorías que de alguna manera conocemos para no incurrir en una reducción de la realidad, sino también implica cuestionar lo empírico, lo que observamos, porque esto puede no ser lo relevante, puede ser sólo la punta del iceberg, aunque desde lo morfológico no represente el problema; en el mejor de los casos, puede ser un tema -por ejemplo, el de la pobreza, la injusticia, la desigualdad, la opresión o las carencias o falencias de la transformación curricular por áreas del aprendizaje y el divorcio desmedido en materia de formación académico-pedagógica.

Ahora bien, los temas pueden ser sólo enunciados que creemos claros porque son un recorte empírico de lo observable, pero en realidad solamente son un aspecto que asoma a la observación y, por lo tanto, ocultan la mayor parte de lo que constituyen como problema. Esto se da con mucha frecuencia, por eso que no es de extrañar que las tesis, incluso las de "Maestría" y Doctorado, no trascienden del tema (que es lo mismo que decir no pasan de lo morfológico, de lo observable, no pasan de la observación sin crítica a las estructuras de la información), sin el amparo del esfuerzo de problematización desde el tema; tal abordaje implica legitimación del conocimiento en aras de transformar la realidad social, lo que significa estar dispuestos a zambullirse debajo del nivel del agua y comenzar a ver qué hay más allá de la superficie, qué hay debajo de la punta del iceberg (Derrida, 1997).

Desde este debate, el punto fundamental no es comenzar a decir lo que hay debajo del agua o de la punta del iceberg, porque eso significaría reducir lo que no está ni siquiera observado y, mucho menos conocido, a un conjunto de conceptos que manejamos y que creemos mecánicamente aplicables. Aquí es donde se ve casi analógicamente lo que significa "crear un problema"; en el fondo es zambullirse más allá de lo observable y para eso hay que contener la respiración, que en el caso de la investigación, equivaldría a recurrir al pensamiento crítico, el cual hace las veces de oxigeno.

Si queremos zambullirnos para ver lo que hay debajo del iceberg, debemos tener capacidad de crítica y la capacidad de crítica, y ésta significa no contentarse con lo que se ve, con lo observable. es el resto del iceberg. En la construcción de problemas, no hay que dejarse llevar por la observación morfológica, ni dejarse llevar acríticamente por la información o, para decirlo en términos más sintéticos, no creer que el tema que hemos podido enunciar, es el problema. Para poder resolver esto –y aquí entramos a la tercera cuestión en relación con la formulación de problemas por el pensamiento epistémico- se requiere, fuera de lo obvio, paciencia, se requiere quizá resolver otra cuestión que en el plano de la investigación es muy usual: no confundir el problema con el objeto. Yo puedo tener un objeto –el cual puedo derivar de mis

premisas teóricas- sin darme cuenta que éste supone implícitamente una construcción, y puedo entonces comenzar a repetir conocimiento sobre un objeto ya construido.

En la medida en que yo no haga el esfuerzo de construir este objeto desde el problema, también puedo caer, no digo en confusiones, sino en falsedades. Por ejemplo, si el teórico "A" transformó el problema de la explotación económica en un corpus teórico –el cual tiene contenido y por lo tanto es un objeto concreto identificable-, y yo no hago ningún esfuerzo por volverme a plantear el problema de la explotación económica, sino repito la conclusión de este señor en cuanto a objeto teórico derivado de otro contexto histórico, es evidente que no estoy estudiando necesariamente el fenómeno, sino a lo sumo estoy estudiando al autor "A" que dijo algo sobre el tema; mi esfuerzo se reduce a ver si lo planteado por ese autor mantiene la vigencia en un recorte de tiempo diferente, lo cual es muy distinto a decir que estoy estudiando el problema.

Desafortunadamente esto es lo que se ha dado en América Latina de manera casi permanente, y es lo que ha llevado a muchos autores a plantearse la necesidad de revisar el uso de los conceptos, aún de aquellos que pensamos que son muy claros y con significaciones muy precisas, *la lectura de teorías en el pensamiento epistémico*. Este punto se vincula de manera muy directa con la función más importante de lo que estoy llamando aquí pensamiento epistémico. Este se basa –como hemos visto- en la construcción de una relación de conocimiento, la cual, a su vez, en el fondo consiste en demarcar problemas antes que construir enunciados con atributos teóricos.

Esta cuestión que es muy simple de decir, presenta, no obstante, varias dificultades; yo quisiera mencionar sólo una para ir circunscribiéndome a algunos tópicos: el problema de cómo leemos la teoría. Este es un tema que quiero privilegiar aquí por una razón fundamental: porque es un tema que no sólo tiene implicaciones de carácter metodológico, sino también en el terreno pedagógico en un sentido amplio, esto es, en el marco de las políticas de formación; problemática que, por cierto no se restringe al ámbito preescolar o de la educación primaria, sino que está

presente también hasta en el nivel de los postgrados La cuestión a la que hago referencia es ¿cómo leemos?

Todos sabemos leer, todos sabemos descifrar las palabras, pero no necesariamente sabemos "leer" para construir conceptos y transformar el mundo, desde la plataforma cognitivo-ontológica de Derrida (2007). Detrás del aquí llamado pensamiento epistémico está la urgencia por saber leer los contenidos que todo mundo está recibiendo a través de las reseñas bibliográficas o documentales de los distintos autores; saber leer un texto es no restringir la lectura a lo que podríamos definir como el "procesamiento del subcontenido" o, para decirlo de otra manera, el procesamiento de sus conclusiones o la esquematización de un conjunto de proposiciones que el autor nos hereda para poder trabajar con ellas frente a las realidades que nos propongamos legitimar.

Es importante tomar en cuenta este punto para iniciar una discusión acerca de la función teórica actual. Este problema, entonces, de las lógicas de construcción es fundamental, porque en tanto éstas se basan en el uso de categorías subyacentes, es lo que nos permite ver si un pensamiento puede o no estar vigente más allá del contexto histórico en que se construyó.

En tal sentido, es pertinente mencionar a Gramsci, citado por Zemelman (2007), quien señaló que el gran problema del conocimiento social, reside en poder construir un conocimiento que sea capaz de crecer con la historia. Este es el punto, y no es problema teórico, es un problema epistémico. Hay categorías que resisten, por decirlo así, las mutaciones históricas más que otras; pueden ser categorías que se mantienen vigentes más allá del periodo histórico en el cual se forjaron inicialmente y, por tanto, son susceptibles de ser recuperadas como elementos constructores de más conocimiento, o de nuevo conocimiento, más allá del momento, repito, en que fue gestado.

De acuerdo a lo señalado en el primer episodio del presente documento tesible, se infiere que no es suficiente la aplicación de la tríada constituida por práctica en el aula- reflexión crítica y práctica innovadora; si no se le atribuye importancia al pensamiento epistémico y a las acciones emprendidas por el profesional de la docencia en términos de la formación recibida. Por tanto, es emergente que tal formación debe ser integral; no obstante, la infausta realidad demuestra que sus conocimientos impartidos, en su mayoría, son atomizados, librescos, disciplinarios y distantes de los avances científicos del momento, tanto de la disciplina que administran, como de las bases epistemológicas, ontológicas, pedagógicas y profesional.

En tal sentido, la educación universitaria como uno de los niveles medulares está llamada para que redimensione enfoques y teorías de orden didáctico, a fin de responder a las nuevas posturas que están emergiendo en el presente siglo en materia de evaluación como son la globalización, la teoría socio-crítico-ecológica la globalización, el postmodernismo, entre otras; caracterizadas por innovaciones y cambios curriculares en procura de la calidad de vida del ser humano desde un pensamiento epistémico diverso y pluralista que permita desarrollar capacidades de alto nivel y su relación con la ciencia, la sociedad y la cultura a escala mundial.

Por otra parte, al contextualizar teóricamente la identidad de la evaluación, se ha de reconocer que la misma se constituye en el marco de las ciencias de la educación, por lo que la concepción pragmática, asumida generalmente por éstas, afecta su propia condición en términos de sus disciplinas y campos de conocimientos. Es así, como los principios y las relaciones propias de esta postura, marcan todos los discursos producidos en la esfera del saber; por cuanto el universo en función al lenguaje, a las ideas y la conciencia conforma una realidad unitaria para explicar- desde su lógica- los fenómenos de la evaluación a partir del pensamiento epistémico.

Por consiguiente, se destaca que, desde el abordaje de la presente producción tesible, la realidad está imbricada con la teoría de le evaluación, a partir de su naturaleza y legitimación; de su discurso emergente; de su saber; de su cualidad polisémica y de su devenir científico e histórico desde un episteme didáctico, asociado desde el pensamiento en el mundo de las ideas y acciones con fundamento en la reflexión y la investigación, a fin de develar la génesis, los argumentos a nivel teleológico de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, desparadigmantizando visiones, creencias y enfoques desde el pensamiento lineal e instrumentalista amparado en la filosofía cartesiana, para asumir nuevas miradas, donde prevalezca la formación epistemológica, metodológica y técnica, legitimadas, a partir de una concepción sobre la praxis educativa y la realidad donde actúa (Cerda, 2008).

De hecho, uno de los grandes aportes del presente corpus discursivo desde el punto de vista epistémico, reside en establecer cierta confluencia entre el campo de la didáctica y la evaluación en la docencia universitaria con proyección en los niveles y modalidades educativas precedentes, en tanto que esta última, encuentra un principio de legitimidad en la didáctica, dado que es dentro de este cuerpo disciplinario que se sigue desarrollando metodológicamente.

Desde tal perspectiva didáctica, entonces, evaluar significa acceder a la comprensión de las relaciones y las implicancias recíprocas entre la enseñanza y aprendizaje. Al referirnos a la enseñanza, estamos pensando en un proceso planificado y, no en un acto intuitivo, en el que prima el ensayo y el error y el mero tanteo por parte del enseñante, mientras que planificar la enseñanza significa, entre otras cosas, anticiparse a situaciones educativas; aunque anticipar no significa predecir, sino disponer de un repertorio flexible de soluciones esperadas e inciertas y, para ello, es necesario proyectar lo que, a su vez, supone definir metas y fines.

A la postre, la evaluación, coincidiendo con las ideas de Camilloni, et al (1998), es parte del proceso didáctico que, bien utilizada puede aportar información valiosa, útil y necesaria a los estudiantes, acerca de sus propios aprendizajes y, a los profesores, en torno a los efectos de su enseñanza sobre dichos aprendizajes. En cuanto al estudiante, la evaluación puede incentivarlo a regular sus propias acciones en el proceso de aprendizaje, es decir, informarlo sobre dónde, en qué área, materia o contenido se localizan sus dificultades y, cuáles son sus competencias más sólidas, así como cuál es la distancia que media entre sus potencialidades, el de sus pares y el esperado por el docente. En tal sentido, la evaluación facilita el contrato didáctico establecido entre profesor y alumno, concebido este último como núcleo sustancial del proceso pedagógico.

Todo esto alude a lo que dicho docente, construye cuando planifica y desarrolla las actividades de clases, evalúa e interactúa con los discentes en el entorno socio-cultural y afectivo. En este sentido, de acuerdo a la experiencia docente del autor de la presente tesis doctoral y de diversas investigaciones abordadas, se destaca que la praxis pedagógica de los profesionales de la enseñanza, está vinculada con sus concepciones epistemológicas; la formación recibida y la experiencia acumulada a través del ejercicio de su desempeño; de allí la importancia de develar su episteme didáctico, que es la fuente donde reside el conocimiento a partir de sus sentidos y significados (Quintana, 2016).

Sin estas premisas básicas cualquier instancia evaluatoria corre el peligro de convertirse en una suma de métodos, técnicas y normas burocráticas, sin tener una concepción definida, cuyo propósito se agota en el instante en que se consuman sus funciones operativas. A la postre, la evaluación más que un instrumento para calificar, es un medio que nos permite corregir algunas falencias y procedimientos, en tanto retroalimenta los mecanismos del aprendizaje, dirige la atención del estudiante o “mentado”, término acuñado y legitimado por Rodríguez (2003); manteniéndolo consciente de su grado, avance o nivel de logro, refuerza algunas áreas de estudio que

se perciben como insuficientes y plantea nuevas experiencias de aprendizaje. En suma, la evaluación es un proceso complejo, considerado por el autor del presente documento doctoral, desde su doxa, como principio para reivindicar la autonomía del ser, cuyas funciones se confunden muchas veces con las de otros componentes del proceso pedagógico amparado en el enfoque socio-crítico, a partir de niveles de Convivencialidad (Ver Anexo G).

Indudablemente, el interés por la evaluación está vinculado a la calidad, y a su vez, a los procesos de cambio o reforma educativa, asumiendo un pensamiento didáctico que trascienda la proclama y permita catapultar a los docentes en dimensiones, en las cuales se les dé mayor primacía a la realidad humana, desde lo social y deontológico sin soslayar el carácter académico y epistémico.

De hecho, tal realidad fenoménica, no se puede descomponer en los diversos elementos que la integran cual laboratorio donde se pueden aislar, analizar y sintetizar los componentes de una sustancia química, donde predomina su valor agregado desde lo hologramático, producto de superar el pensamiento cartesiano.

No cabe duda de que, se debe cambiar para mejorar; de otra forma no se justifica socialmente; en efecto, la búsqueda de la calidad está en todo tipo de discurso u oratoria, por lo que a simple vista pareciera no plantear problemas ideológicos ni políticos, matizados de anáforas y catáforas como recursos retóricos, es decir, cargados al inicio y al final de las cláusulas oracionales de índole perifrástica, respectivamente; a partir de un sinfín de enunciados sucesivos y, con la idea de aspirar el statu quo desde el pensamiento teórico, distanciando de esta manera, el carácter epistémico que soslaya la construcción de una evaluación integral y holística a la luz de la fenomenomenología hermenéutica, que realmente sirva de soporte estratégico para fortalecer la praxis docente en respeto de la pluralidad de pensamiento de la humanidad, a fin de elevar su calidad de vida.

Tal doxa está imbricada con lo expresado con Prigogine, (2000, p.40), al referir que, "Estamos llegando al final de la ciencia convencional", es decir, de la ciencia determinista, lineal y homogénea, y presenciamos el surgimiento de una conciencia de la discontinuidad, de la no linealidad, de la diferencia y de la necesidad del diálogo. Por ende, no solamente estamos ante una crisis de los *fundamentos* del conocimiento científico, sino también del filosófico, y, en general, ante una crisis de los fundamentos del pensamiento.

Es por ello que, en la actividad académica se ha vuelto imperioso desnudar las contradicciones o, lo más profundo y complejo, las aporías, producto de las parcialidades y las insuficiencias del paradigma que ha dominado, desde el Renacimiento, el conocimiento hipotético-deductivo, amparada en la filosofía cartesiana.

El problema radical que nos ocupa aquí reside en el hecho de que nuestro aparato conceptual clásico –que creemos riguroso, por su objetividad, determinismo, lógica formal y verificación desde el currículo- resulta *corto, insuficiente e inadecuado* para simbolizar o modelar realidades que se nos han ido imponiendo, sobre todo, a lo largo del presente milenio, ya sea en el mundo subatómico de la física, como en el de las ciencias de la vida y en las ciencias sociales. Para representarlas adecuadamente necesitamos conceptos muy distintos a los actuales y mucho más interrelacionados, capaces de darnos explicaciones globales y unificadas.

Esta nueva sensibilidad se revela también, a su manera, en diferentes orientaciones del pensamiento actual, como la *teoría crítica*, la condición *postmoderna*, la *posestructuralista* y la *desconstruccionista,* o la tendencia a la *desmetaforización* del discurso, a un uso mayor y más frecuente de la *hermenéutica* y de la *dialéctica*, e igualmente, en varias orientaciones metodológicas, como las metodologías cualitativas, la etnometodología, el interaccionismo simbólico, la teoría

de las representaciones sociales, entre otras visiones transdimensionales; y vendría a significar el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas del juego de la ciencia, de la literatura y de las artes que han imperado durante la llamada "modernidad", es decir, durante los tres últimos siglos.

En consecuencia, los autores de los movimientos supracitados difieren en muchos aspectos, pero tienen también muchos elementos en común, como su ruptura con la jerarquía de los conocimientos y de los valores tradicionales, su bajo aprecio por lo que contribuye a la formación de un sentido universal, su desvalorización de lo que constituye un modelo, y su valoración, en cambio, del racionalismo crítico, de las diferentes lógicas, de la "verdad local", de lo fragmentario, y su énfasis en la subjetividad y en la experiencia estética. Al respecto Geertz, (1987, p.4), sostiene que todo conocimiento es "siempre e ineluctablemente *local*".

Empero, lo más valioso que están aportado estos movimientos sean dos contribuciones: por un lado, su *sensibilidad cuestionadora* y crítica ante las grandes y más significativas propuestas no realizadas de la modernidad, propuestas que han generado el deseo de ir más allá de la situación actual; y, por el otro, el concepto de *"verdad pluralista"*, en el sentido de que la realidad es inconmensurable e inagotablemente rica y su ser último desborda al pensamiento humano; de tal manera, que no habría teoría o explicación que agotara la realidad, es decir, la riqueza y potencialidad significativa que puede captar en ella la mente humana, ante la cual la actitud y pretensión objetivadora y dominadora de la *razón técnica* luce como una *idolatría*.

En suma, desde el pensamiento epistémico, tales movimientos paradigmáticos son diferentes y tienen una forma particular de percibir la realidad evaluada, pero no son excluyentes ni antagónicos, más bien, gozan de un carácter de complementariedad. Tal como lo plantea Guba y Lincoln (2002) al referir que,

muchos aspectos y aristas que manejan los enfoques o teorías precitadas son equivalentes; de ahí que conceptos como valor de verdad están en correspondencia con la legitimación epistémica, en tanto cada paradigma busca su verdad por senderos diferentes, lo cual le ayudará a levantar sus sesgos particulares y parciales en la medida que se articulen con otros enfoques con base en visiones sincréticas, que permitan conciliar diferentes escenarios donde cohabiten ciertos niveles de disensos que favorezcan la construcción de realidades que al final del periplo coincidan en múltiples parajes.

Este pensamiento epistémico que brota como aplicación del conocimiento emancipatorio de la presente disertación, se constituye en nuevas realidades o situaciones científicas del fenómeno de la comprensión de la evaluación fundada en la docencia universitaria actual desde el contexto de la Upel-Maracay, la cual podría ser legitimada por la comunidad científica y sus actores en atención a la taxonomía de los discursos doctorales, a partir de escenarios políticos, sociales, educativos y culturales, emergiendo una didáctica de carácter fenómeno-hermenéutico que permite comprender más ampliamente al docente y al estudiante en sus roles de investigadores e innovadores permanentes y, lo más trascendental, como seres humanos en pro de desarrollar todas sus potencialidades cognitivas y socio-afectivas.

REFERENCIAS

Abel F. (2011) Bioética: diálogo interdisciplinar. Cuadernos de Bioética; 37(1): 11-16.

Adam, F. (1977). Algunos enfoques sobre andragogía. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela.

Afcha, K. (2009). Curso de introducción a la Epistemología. FaCE. UC. Valencia, Venezuela.

Aldana, G. (2011). Enseñanza de la Epistemología de los docentes. Revista. Vol. 11, N° 22. (pp. 61-68).

Álvarez, M., J. M. (2007). Evaluar para conocer, examinar para excluir Madrid: Morata.

Alves, E. y Acevedo, R. (2002). La Evaluación Cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa (2ª. Ed.). Colombia: Petroglifo producciones.

Amezcua, M. y A. Gálvez Toro 2002 "Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta" en Rev. Esp. Salud Pública. Vol. 5, núm, 76, pp. 423-436. Eferencias.

Arbesú, I. y Figueroa, A. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior (pp. 161-174). México: CESU-UAM.

Arbesú, I. y Rueda, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, *36*, 56–65.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada* epistemológica. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Ardoino, J. (2001). La evaluación desgarrada: Entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial). En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Eds.), Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior (pp.19-35). México: UAM-UNAM-UABJO.

Asamblea Nacional Constituyente de la República Bolivariana de Venezuela (1999) Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Bachelard, G. (1991). El compromiso racionalista. México: Siglo XX.

_____ (1981). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

Baena Cuadrado, Ma. D. (2000). Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas. Vol. 18 (2), pp. 217-22.

Barbier, J.M. (1999). Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Becerra A. (2011). Thesaurus curricular de la educación superior. Mimeografiados. Caracas: Autor.

Berger, P. et al (1967). The social construction of reality. New York: Doubleday Anchor.

Bermúdez Romero, L. (1999). Hacia la universidad postmoderna. Valencia, Venezuela: Ediciones del Rector.

Biardeau, J. (2004). Ideas para la Reforma Universitaria en Venezuela. En R. Lanz (Comp.), La Universidad se reforma II. Caracas: UCV/ORUS/IESALC/UPEL/MIES.

Bisquerra, R. (1989). Método de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona. España: CEAC, S.A.

Briceño, M. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje. Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Junio. Nº 14 (2009): 9-28.

_____ (2007). Hermetateoría del uso del error desde una visión humanista educativa. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.

Brown, A. (1978). Development, Schooling and the Acquisition of Knowledge about Knowledge.

Buitrago, J. y Cubillos, J. (1986). El grupo pedagógico de la región de Ubaté, una experiencia de formación permanente de maestros en ejercicio. Tesis de grado. Cinde-Universidad Pedagógica Nacional.

Bunge, M. (1980). La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires: Siglo XX.

Calsamiglia y Tusón (1999). Las cosas del decir. Editorial Ariel. Barcelona.

_____ (2013). La evaluación con rostro humano. Primera Edición. Valencia, Venezuela: Signos, Ediciones y Comunicaciones, C.A.

Camacho, I. (2013) La Evaluación con Rostro Humano. Venezuela. Editorial SignoS Ediciones y Comunicaciones, C.A.

_____ (2011). La creatividad en la formación del docente. Propuesta de Programa. Segunda Edición. Valencia, Venezuela: Compugráfica, C.A.

Camilloni, A. et al (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

Camperos, M. (2004). Perfiles de formación por competencias, vinculados al conocer, hacer, convivir y ser. Conferencia presentada en la VI Reunión Nacional de Currículo. Barquisimeto.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, España: Martínez Roca.

Carranza, G. (2007). La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo. En Actas del Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado, Universidad de Barcelona y Grupo FODIP Barcelona.

Carrasco, J y Calderero, J. (2000). Aprendo a investigar en educación. Madrid. España: Ediciones Rialp, S.A.

Carreter, F. (2003). El nuevo dardo en la palabra. Bogotá: Santillana, S.A.

Castillo, E. y Vásquez, M. L. (2003). "El rigor metodológico en la investigación cualitativa", en Colombia Médica, Colombia, vol. 34, núm. 3, pp. 164-167.

Castillo, S y Cabrerizo, J. (2006). Formación del profesorado en educación superior. Desarrollo Curricular y Evaluación. Vol. II. Madrid: Mc-Graw Hill.

Cerda, H. (2008). La investigación total. La unidad metodológica en la Investigación Científica. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia

Coffey A, Atkinson P. (2005). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Madrid, Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Coll, C (1987). La evolución del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista.

_____ (1983). La evolución del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista.

Coll, C. y Martín, E. (1993). La evolución del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. Barcelona: Graó.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000).Gaceta Oficial. Nº 5.453. Extraordinario. 24/03/2000. Caracas-Venezuela.

_____ (1999). Caracas, Venezuela.

Cordero, T. (2011). Prolegómenos epistémicos desde una hologerencia educativa postmoderna. Tesis Doctoral con Mención. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.

Córdoba, V. (1995). Hacia una sociología de lo vivido. Fondo Editorial Tropykos. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Venezuela.

Criollo, E. (2002). La evaluación: ¿Paradoja del Sistema Escolar? Revista Candidus. Año 4 – N° 21-22, mayo / junio y julio.

Cullen, C (2008), Críticas de las razones de Educar. Temas de Filosofía de la Educación. Editorial Paidós.

Currículo Básico Nacional (1997) Ministerio de Educación. Programa de Educación Básica. Primera y Segunda Etapas. Caracas-Venezuela.

Currículo Nacional Bolivariano (2007). Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas-Venezuela.

Davis, M. (1996). The Politics of Philosophy. London.

De Alba, A. (1993). *El currículo universitario de cara al nuevo milenio,* Guadalajara, México, CESU: Universidad Nacional Autónoma de México.

Decibe, S. (2003). Educación Básica: las reformas pendientes. Revista Iberoamericana de Educación, 31, 49-90.

De La Torre, S. (2001). Sentirpensar.net. Corazón pensante. Disponible en Web: [www.sentipensar.net]. Consultada: Diciembre 2015.

De Lella, C. (Septiembre, 1999). Modelos y tendencias de la formación docente. En I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú. Recuperado de http://www.oei.es/cayetano.htm

Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. Cuadernos de Pedagogía, No.257.

Demo, P. (1985). La investigación participante, mito y realidad. Buenos Aires: Kapelusz.

Derrida, J. (1997). El fin del Libro y el Comienzo de la Escritura. Traducción de O. Del Barco y C. Ceretti en DERRIDA, J., De la gramatología, Siglo XXI, México 1998.

_____ (1997). El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales, Proyecto A, Ediciones. Barcelona

_____ (1989). La escritura y la diferencia, traducción de Patricio Peñalver, Barcelona, Anthropos.

Dey, Ian (1993) Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists. London: Routledge.

Díaz Barriga, A. (1992). Ensayos sobre la problemática curricular. México: Trillas.

Dilthey, W. (1948). Introducción a las ciencias del espíritu. Madrid: Espasa Escalpe.

Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. Revista de Educación, 277 (mayo-agosto), 29-42.

Echeverría, R. (2005). Ontología del Lenguaje. Santiago de Chile: Dolmen.

Elliott, J. (1990).La Investigación Acción en Educación. Madrid: Morata.

Eisner, E. (2009). El ojo ilustrado. Barcelona, España: Paidós.

Escobar J. (1998) (coord.) Elementos para la enseñanza de la Bioética. Bogotá: Universidad El Bosque.

Esteves, M. (2011). La función de investigación en el marco de la Transformación Curricular de la UPEL. [Ponencia presentada ante el Núcleo de los Consejos de Desarrollo Científico, Humanísticos y Tecnológicos de las Universidades Nacionales].

Ezequiel, A. (2001), Ética en la Ciencia y la Tecnología. Grupo Editorial Lumen.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practice. Educational Research, 38(1), 47-65.

Fernández Moreno, Nuria (2003). A propósito de las actitudes y roles del antropólogo en su trabajo de campo, en RDTP, vol. LVIII (1):153-170 (ref. de 12 abril de 2010).

Figueroa, N. (2005). Pensamiento Didáctico del Docente Universitario. Caso: UPEL-Maracay. Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa, España, Ediciones Morata.

Florenzano, A. et al. (2007). Examen clínico objetivado estructurado en evaluación de ética clínica: ¿es posible? Santiago de Chile: Comunicación en IV Congreso de Educación Médica.

Flórez, R. (2005). Pedagogía del Conocimiento. Colombia. McGraw-Hill Interamericana, S.A.

_____ (2001). Evaluación Pedagógica y Cognición. Colombia: Mc Graw Hill.

_____ (1995). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Colombia: Mc Graw Hill.

Foliari, R (2005). Práctica Educativa y Rol Docente. Editorial Limusa.

Forteza, J.A. (1974). Algunos problemas referentes a la medida de la creatividad. Revista de Psicología General y Aplicada, 131 (29), 1033-1055.

Foucault, M. (1977). El examen. En Vigilar y Castigar. México: siglo XXI Editores.

Franco, Z.R. (2006). La evaluación ética en la educación para el desarrollo humano. Caldas: Editorial Universidad de Caldas.

Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. (2a ed revisada). Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Fryer, M. (1996). Creative teaching and learning (London, Paul Chapman).

Gadamer, H. (2000).Verdad y método II. Salamanca. España: Ediciones: Sígueme

García Álvarez, J. (1987).Fundamentos de la Formación Permanente del Profesorado mediante el empleo del vídeo. Marfil. Alcoy

García-Cabrero, B. (2002). El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: Una propuesta metodológica. Tesis de doctorado no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, D. F., México.

García-Cabrero, B. y Espíndola, S. (2004). Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa. En M. Rueda (Coord.), ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil (pp. 251-262). México: UABJO-ANUIES.

García-Cabrero, B. et al. (2008). Las aproximaciones teórico–metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162–220). México: IISUE–UNAM–Plaza y Valdés.

Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas, México: GEDISA.

Giroux, H.A. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. (I. Arias, Trad.). España: Centro de Publicaciones del MEC/Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing Company.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa. Madrid: Morata.

González, H (2006), Familia-Escuela una Relación Vital. Madrid: Narcea.

González T. y Cano A. (2010). "Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I)", en Nure Investigación, núm. 44, enero-febrero.

Graber, K. C. (1996).Influencing student beliefs: The design of a “High impact” teacher education program. Teaching and teacher Education, 12(5), 451-360. Revista Perfiles Educativos. Vol. XXV (101). pp. 6-22

Gracia D. (2007). La deliberación moral, el método de la ética clínica. Medicina Clínica; 117 (1): 1823.

Grondin, J. (1993). «La contribution silencieuse de Husserl à l'herméneutique», *Philosophiques*, Nº 2, pp. 383-398.

Grundy, S. (1991). Producto o Praxis de Currículo. España: Ediciones Morata.

Guba E. y Lincoln Y. (2002). Paradigmas en competetencias en la investigación cualitativa. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Sonora: Hermosillo.

Habermas, J. (2002). Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I. Primera edición. México: Ediciones Taurus.

_____ (1986). Conocimiento e Interés. Madrid, España: Taurus Ediciones, S.A.

Hall, N (2003), La Comunicación entre la Familia y Escuela. Aula comunidad, nº 2, septiembre, México suplemento Aula

Hashweh, M.Z. (1996). Effects of Science Teachers' Epistemological Beliefs in Teaching. Journal of Research in Science Teaching, 33(1), pp. 47-63.

Hernández Sampieri, R. et al. (2003). Metodología de la investigación. Tercera edición, España, McGraw-Hill Interamericana.

House, E.R. (1997). Evaluación, ética y poder. Madrid: Morata.

Husserl (2005). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Traducido por Antonio Zirión Q. (2ª edición). UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas. ISBN 9703226663.

_____ (1962). La filosofía como ciencia estricta. Buenos Aires: Nova.

_____ (1952). Invitación a la fenomenología. Barcelona: Paidós Editores.

Ibarra, E. (1996). Educación superior y teoría de la organización: posibilidades y problemas de una relación impostergable. Revista Universidad Futura. Vol. 7 Nº 25.

Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. España: Graó

Istúriz, A. (2003), El Mejoramiento del Currículo. Toma de Decisiones y Proceso. M.E

Ives, E.D. (1980). Las técnicas de registro de entrevistas. Knoxville: The University of Tennessee Pres. U.S.A.

IX Plan de la Nación. (1995-1998) Unidad curricular: Estado y Sociedad.

Jiménez N. et al. (2005), Ética, Praxis Educativa y Práctica Pedagógica del Docente Universitario. ED, Vol. 12 Nº 2.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (2010). Enseñar, aprender y evaluar, un proceso de regulación continua: Propuestas didácticas.

Koulaidis y Ogborn, J. (1989). "Philosophy of science: an empirical study of teachers' views", International Journal of Science Education, Vol. 11(2), 173-184.

Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (C. Solíos Santos, Trad.). México: FCE. (Trabajo original publicado en 1962).

_____ (1992). La estructura de las revoluciones científicas. Bogotá: Fondo de cultura económica.

Ley de universidades. (1970). Número 1.429 Extraordinario. Congreso de la República de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Ley Orgánica de Ciencia Tecnología e Innovación (2010). LOCiT. Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Lampert, E. (2000), *O profesor universitario e a tecnologia,* Porto Alegre: Educação.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.

_____ Número 2.635. Extraordinario. El Congreso de la República de Venezuela. Caracas Venezuela.

Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (1998). Publicada en la Gaceta Oficial N° 5. 266 .Extraordinario.

Lipman, M. (1991). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la

Torre. (Fragmentos).

Liston, D. y Zeichner, K. (1993).Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata.

López Ospina, G. (2000).Una Mirada integral que permita descubrir el sentido y respuestas de la universidad en el futuro (2005-2015).

López S., M.C. (2013). Dos filosofías del sentido: Merleau-Ponty y Zambrano. Saarbrucken: Académica Española.

López, et al. (2004) ¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de ciencia y la práctica docente? Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 9 (22), pp. 699-719

López, A. Rodríguez D. y Bonilla X. (2004) ¿Cambian los cursos de actualización, las representaciones de ciencia y la práctica docente? Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 9 (22), pp.699-719.

Loredo, J. (Coord.). (2000). Evaluación de la práctica docente en educación superior. México: Porrúa.

Loredo, J. y Grijalva, O. (2000). Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado. En: M. Rueda y F. Díaz–Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia* (pp. 103–132). México: Paidós.

Loredo, J. y Rigo, M. A. (2001). La evaluación docente en un contexto universitario. Una propuesta formativa y humanista. En M. Rueda, A. Díaz-Barriga y M. Díaz (Eds.), Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior (pp. 55-68). México: UAM-UNAM-UABC.

Loreto, M. (2006). Modelo emergente de formación docente. Tesis Doctoral. Universidad Bicentenaria de Aragua. San Joaquín de Turmero. Venezuela

Marchesi, A. (2001). La práctica de las escuelas inclusivas. En C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios, Desarrollo Psicológico y Educación 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: “Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza a las teorías implícitas”. Madrid: Visor

_____ (1988). Las teorías implícitas del profesor sobre la planificación. Tesis doctoral inédita. Universidad de la Laguna.

Martínez Echeverri, L. y Martínez Echeverri, H. (2000). Metodología de la Investigación Holística. Fundación Sypal-IUT-Caripito. Caracas.

Martínez, M. (2005). El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México: Trillas

_____ (2005). El paradigma Emergente. Tercera Reimpresión. México: Trillas

Maturana, H (1998). Transformación en la Convivencia. Santiago de Chile: Dolmen.

Melich, J.C. et al. (2001). Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos. Madrid: Síntesis.

Merleau-Ponty, M. *Fenomenología de la percepción* [1945], Cabanes, J. (trad.). Barcelona: Ediciones Peninsula, 2000a

Mertens, D.M. (2005). Research and evaluation in education and Psicology: integranting diversity whit quantitative, qualitative and mixed methods. Tousand Oaks: Sage.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009). Boletín Oficial. Caracas. Venezuela.

_____ Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007).Boletín Oficial. Caracas. Venezuela.

_____ Módulo de la Evaluación Educativa, Caracas. Venezuela.

Moreno, A. (2000). El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo. Caracas: CIP.

Morin, E. (2007). La cabeza bien puesta (Trad. Paula Mahler). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Buena Visión.

_____ (2002). La mente bien ordenada. (2ª ed.). Barcelona, España: Seix Barral.

_____ (1999). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas, Venezuela. Ediciones FACES-UCV.

_____ (1999). Introducción al Pensamiento Complejo. España: Gedisa Editorial.

Morles, V. (2004). La universidad latinoamericana actual: necesidad de replantear su misión. En R. Lanz (Comp.). La Universidad se reforma II. Caracas: UCV/ORUS/IESALC/UPEL/MIES.

Muñoz, C. G. A. (2007). Un nuevo paradigma: La quinta generación de evaluación. Revista Laurus de Educación. Vol. 13, Número 23 (pp.158-198). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay, Venezuela.

Muro, X. y Arana, A. (2003). Criterios e indicadores que definen la acalidad de la función de investigación en la UPEL, caso: Instituto Pedagógico de Maracay. *Paradigma*, *25*(1), 7-36.

Nóguez, S. (2002). El desarrollo potencial del aprendizaje. Revista electrónica de investigación educativa, 4(2).

Norris, N. (1990). Understanding Educational Evaluation, Kagen Page.

Novak, J. D. (1988). Investigación en la enseñanza de las ciencias en la Universidad de Cornell: esquemas teóricos, cuestiones centrales y abordes metodológicos. Enseñanza de las Ciencias, 6(1), pp. 3-18.

Ortega J. y Gasset (1966). Las dos grandes metáforas. Obras completas II. Revista de Occidente. España, Madrid.

Orozco Cruz, J. C. (1998). Concepciones de Investigación en Formación de Docentes. *Revista Colombiana de Educación, 36-37*, 59-68.

Padrón, J. (2008). Estilos de Pensamiento y Exclusión Social, en EntreCiencias. Revista Científica Multidisciplinaria del CDCHT-UNESR. Julio, 2008, Vol. 1 Nº 1. Pp. 117-148.

_____ (2004) Investigación y Transformación Social. Conferencia inaugural en las X Jornadas de Investigación del Colegio Universitario Francisco de Miranda. Caracas, Venezuela. [Documento en línea. Disponible: http://padron.entretemas.com/Inv_TransfSoc/index.htm. Consulta: 01/11/12].

Patton M.Q. (1990). Qualitative Evaluation and Research Methods, Second Edition, California, USA, Sage Publications.

Pérez Esclarín, A. (2014). Educar para humanizar. Bogotá: Monte Ávila Editores.

_____ (2008). Educar para humanizar. Bogotá. Fuente.

Pérez Gómez, A (1995). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. (4a. ed., pp. 398-429). Madrid, España: Morata.

Pérez, J. (2002). Historia de la Educación Superior en el Estado Lara: El departamento de Cultura General y Formación Docente del Instituto Universitario Pedagógico Experimental Barquisimeto. (1966-1983). Tesis de Grado no publicada, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Lara, Venezuela.

Perrenoud, Ph. (2008). Développer la Practique Reflexive Dane le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique. Paris: ESF.

Peters, R. S. (1966). Ethics and Education. Allen and Unwin**.**

Piaget, J. (1975). Introducción a la epistemología genética. t. l. Buenos Aires: Paidos.

Pierre Lemasson, J. y Chiappe, M. (1999). La investigación universitaria en América Latina. Caracas, IESALC/UNESCO.

Plan Nacional Simón Bolívar (2007). Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas.Venezuela.

Popper, K. (1999). Conjeturas y Refutaciones, la centralidad del pensamiento epistémico. Madrid: Tecnos.

Porlán, R. et al. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. Enseñanza de las Ciencias, 16(2), pp. 271-288**.**

Pourtois, J.P., Desmet, H. (1992). Epistemología e instrumentación en ciencias humanas.

Prigogine, I. (2000). El fin de las certidumbres. Santiago: Andrés Bello.

Quintana, J. (2016). Episteme didáctico desde la evaluación en el contexto universitario. Revista Arjé. Nº 20. Vol. 11 (Enero- Junio). FaCE. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.

Quintana, J. et al. (2015). El sujeto y el objeto en la investigación: Aproximación al uso del lenguaje. Revista Arjé. Nº 17. Vol. 9 (Julio- Diciembre). FaCE. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.

Quintana, J. (2001). Influencia de los mapas conceptuales como estrategia didáctica en el aprendizaje significativo en estudiantes cursantes de la asignatura química de primero de ciencias en el Liceo "Trino Celis Ríos". Palo Negro estado Aragua. Trabajo de Grado de Maestría. UPEL- Maracay.

Racamonde, M. (2012). Fenomenología autopoiética desde una taxonomía en el hacer-ser de la investigación educativa. Arjé. Revista de Postgrado. FaCE-U.C. Vol. 6 Nº 10. Enero-Julio/181-204.

Ramírez, T. (1995).Cómo hacer un proyecto de investigación. (3ra. Edición) Caracas: Carhel.

Ramírez Velázquez, J. (2005). El estrés como metáfora. Estudio antropológico con un grupo de operadoras telefónicas, tesis de doctorado en antropología social con especialización en antropología médica, México, CIESAS

Ravanal, M. L. E. (2009). Racionalidades Epistemológicas y Didácticas del Profesorado de Biología en Activo sobre la Enseñanza y Aprendizaje del Metabolismo: Aportes para el Debate de una Nueva clase de Ciencias. Tesis Doctoral en Educación. Facultad de Educación, Universidad, Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.

Reforma Educativa Venezolana (1999). Caracas. Venezuela.

Reforma Parcial del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. (1999) Gaceta Oficial de la República de Venezuela Nº 36787. 15/09/1999. Caracas-Venezuela.

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. (2000). Caracas-Venezuela.

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. (1986). Decreto Nº 975. 22/01/1986. Caracas-Venezuela.

Ribas Massana, A. (2004). *Bachelard: del cientifismo a la imaginación de la materia. Ideas Sapiens*. (Documento en línea). Disponible: http://www.ideasapiens.com/filosofia.sxx/fciencia/bachelard.% 20cientifismo_imaginacion%20materia.htm (Consulta: 20006, Marzo 10)

Ricoeur, Paul, (2006). Narratividad, fenomenología y hermenéutica en Analisi Quaderns i cultura, Nª 25, Narratividad y comunicación, Universitat autónoma de Barcelona: Universitat autónoma de Barcelona.

Riera, H. (2004). Perspectivas Curriculares en América Latina. Revista Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. V. 4 Nº 23, Enero. Valencia, Venezuela.

Rodríguez Gil G. y García E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga. España

_____ Evaluación institucional y planificación universitaria. Ponencia. Congreso Internacional sobre Evaluación de la Calidad. Madrid, España.

Rodríguez Y. (2003). Un sistema cliente para la educación superior. Tesis Doctoral Publicada. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia, Venezuela.

Rodrigo, M. J. (1997). Las teorías implícitas. 1ra.edición. Madrid: Visor

Rojas, J (2010), Integración Familia-Escuela y la Participación, Educadores XXI

Ruiz Olabuenaga, J.I. y M. A. Ispizua (1989). La descodificación de la vida cotidiana. España, Universidad de Deusto, Bilbao.

Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Caracas: Panapo.

Salas S. (1998). (investigador responsable) Análisis del impacto de la enseñanza de la bioética en las actitudes ético clínicas de alumnos de Medicina. Santiago de Chile: Vicerrectoría Académica, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Salcedo, H. (1995). El poder del conocimiento y el nuevo paradigma. Investigación y postgrado. Vol. 21, N° 1.

Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw Hill; Interamericana de España.

Sanjurjo, L. y Vera, M. T. (2006). Aprendizaje Significativo y Enseñanza en los Niveles Medio y Superior. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Sarango, L. F. (2014). El paradigma educativo de Abya Yala. Continuidad histórica, avances y desafíos. Universidad de las Regiones autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN. 1ra Edición. Managua. p. 47.

Sartre (1999) (1999). El existencialismo es un humanismo. Buenos Aires: Huascar.

Seltis (2001). Metodología de la Investigación. (2da. Ed.). Madrid – España: Morata, S.A.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. (L. Montero y J.M. Jeremías Trads.). España: Centro de Publicaciones del MEC/Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Scriven, M. (1983). Evaluation ideologics, In G, F. Madaus, M. Scriven, y D. L. Stufflebcam (Eds.), Evaluation models: Viewpoints on educational and social services evaluation (pp.229-260). Norwell, MA: Kluwer.

Segovia, N. S. y Goncalves, M. (2014). Taller de Desarrollo de Trabajo Final II. Gestión de Instituciones Educativas. UAL. Buenos Aires, Argentina.

Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la

enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (ed.): La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós/MEC, 9-91.

Sokal A. y Bricmont J. (1999). Imposturas intelectuales. Barcelona, España: Paidós.

Stake, R. (1999). Investigación con estudios de casos. 2ª Edición.Madrid: Morata

Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Mor

Taylor, S.J y R. Bogdan (1990) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in College and Universities, Review of Educational Research, 68(3), (pp. 249-276). Superior, Guatemala. Consultado el 21 de Mayo de 2010.

Torrance, E.P. (1974) .Torrance tests of creative thinking, Ginn & Company (Xerox Corporation), Lexington, MA.

Tünnermann Bernheim, C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación.

Tusón, A. (1995). Anàlisis de la conversa. Barcelona: Ariel. [Trad. al español: (1997). Análisis de la conversación. Barcelona: Ariel].

Ulin, P. et al. (2006). Investigación aplicada en salud pública, USAID/OPS/FHI.

UNESCO-OREALC. (2014). Modelo de Sistema de Alerta Temprana en Educación. Informe Anual. Santiago, Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

UNESCO (1998). La educación para el siglo XXI. Peace Education Comission: Autor.

Universidad de Carabobo. (2008). Rectorado de investigación y postgrado. Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría. Valencia, Venezuela.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL (2008). Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Manual de Trabajo de grado de Especialización Maestría y Tesis Doctorales. Caracas: Autor.

Valarino, E. y Yáber, G. (2001). Productividad académica en la investigación de postgrado. *Agenda Académica*. (Revista en línea) *8*(1). Disponible: http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online/vol8n1 /indice.html. (Consulta: 2006, Octubre 25)

Varguillas, Carmen Siavil y Silvia Ribot de Flores (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad, en Laurus, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela, vol. 13, núm. 23, pp. 249-262.

Verneaux, R. (1981). Epistemología general o crítica del conocimiento. (6ª.ed.).

Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2011). Transformación del Currículo de Postgrado de la UPEL en construcción. [Material mimeográfico no publicado.

_____ (2010). La investigación: plataforma de la transformación curricular de la UPEL Documento en construcción. [Material mimeográfico no publicado].

Villanova, et al. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9(2). Consultado el 23 de noviembre de 2009 [Disponible en: http//redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-villanova.html].

Wittrock, M. C. (1989). La investigación de la enseñanza. Vol.2: Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. Revista Española de Pedagogía, XLVIII (186), 295-317.

Zaragoza., R. J.M (2003) Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos. Barcelona-España Tesis Doctoral publicada.

Zemelman, H. (2007). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Publicado por Instituto de pensamiento y cultura de América Latina (IPECAL) (Consultado 29 de junio 2015 en: http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf).

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

http://www.astromia.com/biografias/bruno.htm [Consultado en agosto 2016].

www.imss.gob.mx/nr/rdonlyres/1b20c768-6dic-463a-b270-e3f-236705298/o/3_147153.pdf [Consultado en diciembre 2015].

www.pmfs.edu.co/dowloads/evaluacion%20por%20competencias.ppt [Consultado en Octubre 2015].

http://www.universia.net.co/index2.php?option=.com_comtent&do_pdf=1&id=2663. [Consultado en agosto 2015].

http://www.sea.grupointegu.com/1tobon.ppt [Consultado en junio 2015].

http://www.ibe.unesco.org/fileodmin/user_upload/cops/news_documents/2007/0710sanjoseevaluación_de_competencias.pdf [Consultado en mayo 2015].

www.eeooiinet.com/n_apeoiclm/docs/evaluar_competencias.pps [Consultado en julio 2016].

http://www.tsj.gov.ve/legislacion/constitucion1999.htm.[Consultado en mayo 2016].

http://www.pdhre.org/rights/education-sp.html - 24k. [Consultado en mayo 2016].

http://www.monografias.com/trabajos66/base-legal-evaluacion-aprendizaje/base-legal-evaluacion-aprendizaje2.shtml#ixzz4LHYE1Ggk [Consultado en febrero 2016].

http://www.profesorinteractivo.blogia.com/2016030601-evaluacion-por-competencias.php [Consultado en enero 2016].

Todos somos genios.
Pero si juzgas a un pez
por su habilidad de trepar árboles,
vivirá toda su vida pensando que es un inútil.

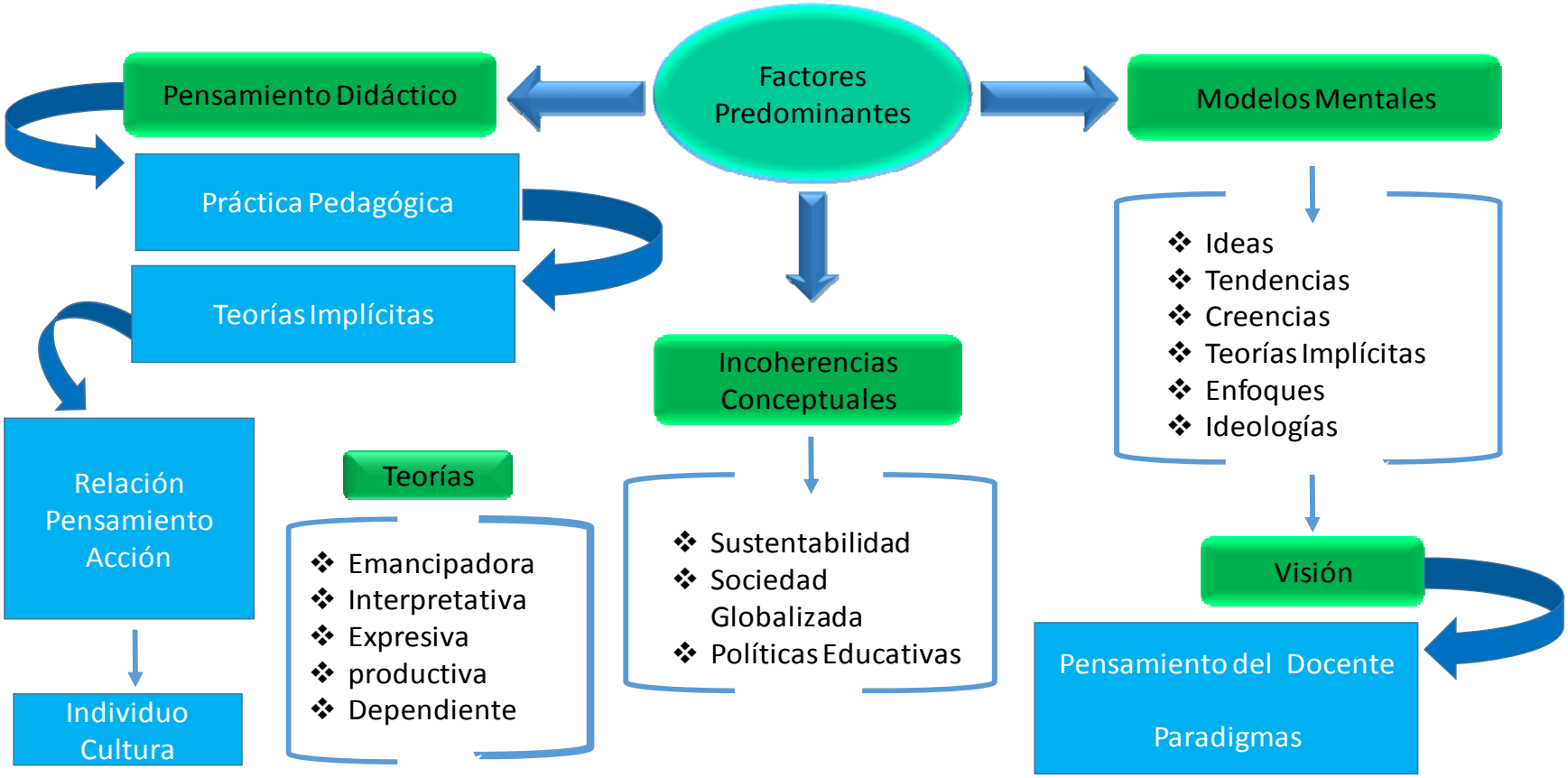
Albert Einstein.



ANEXOS

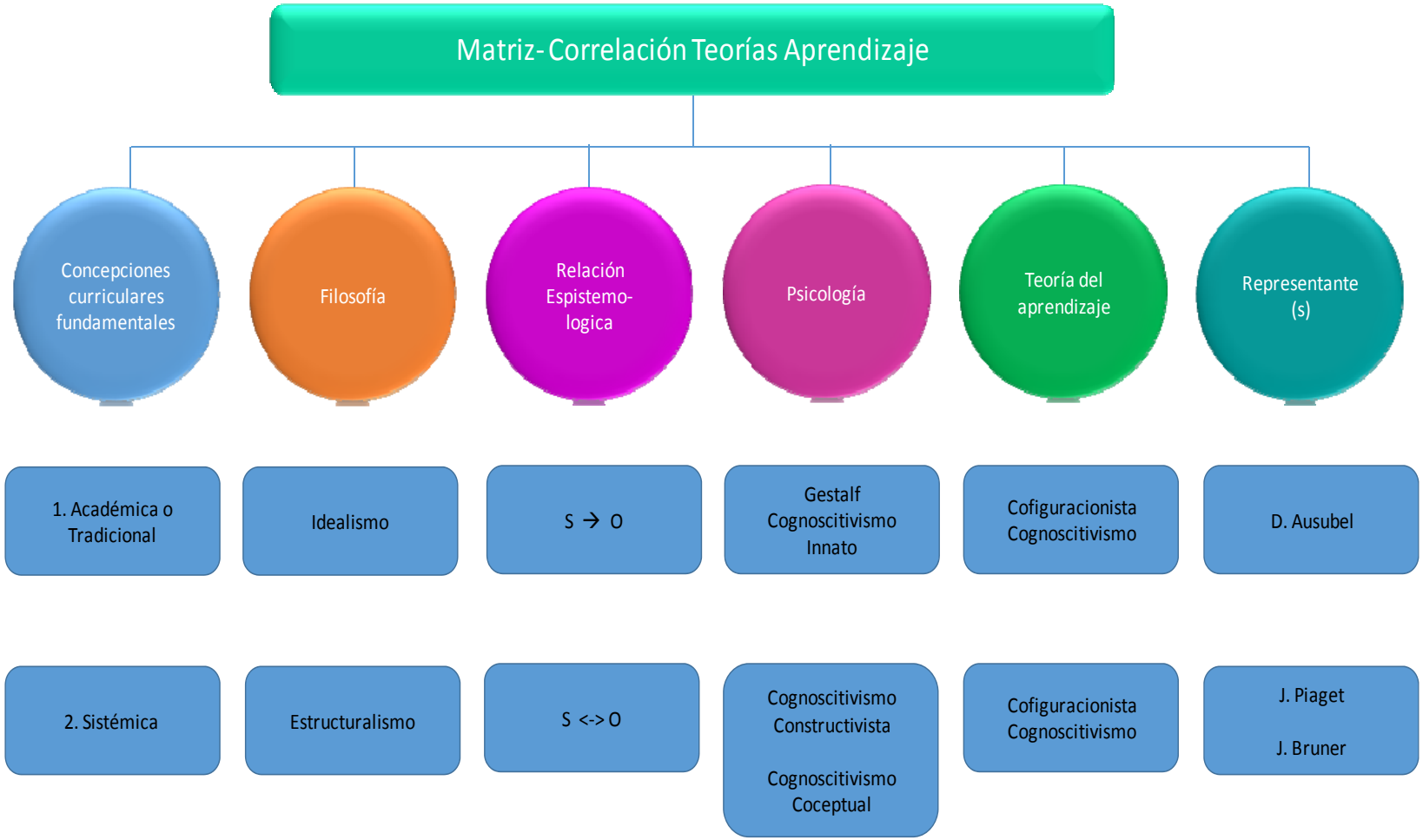


[Anexo A]



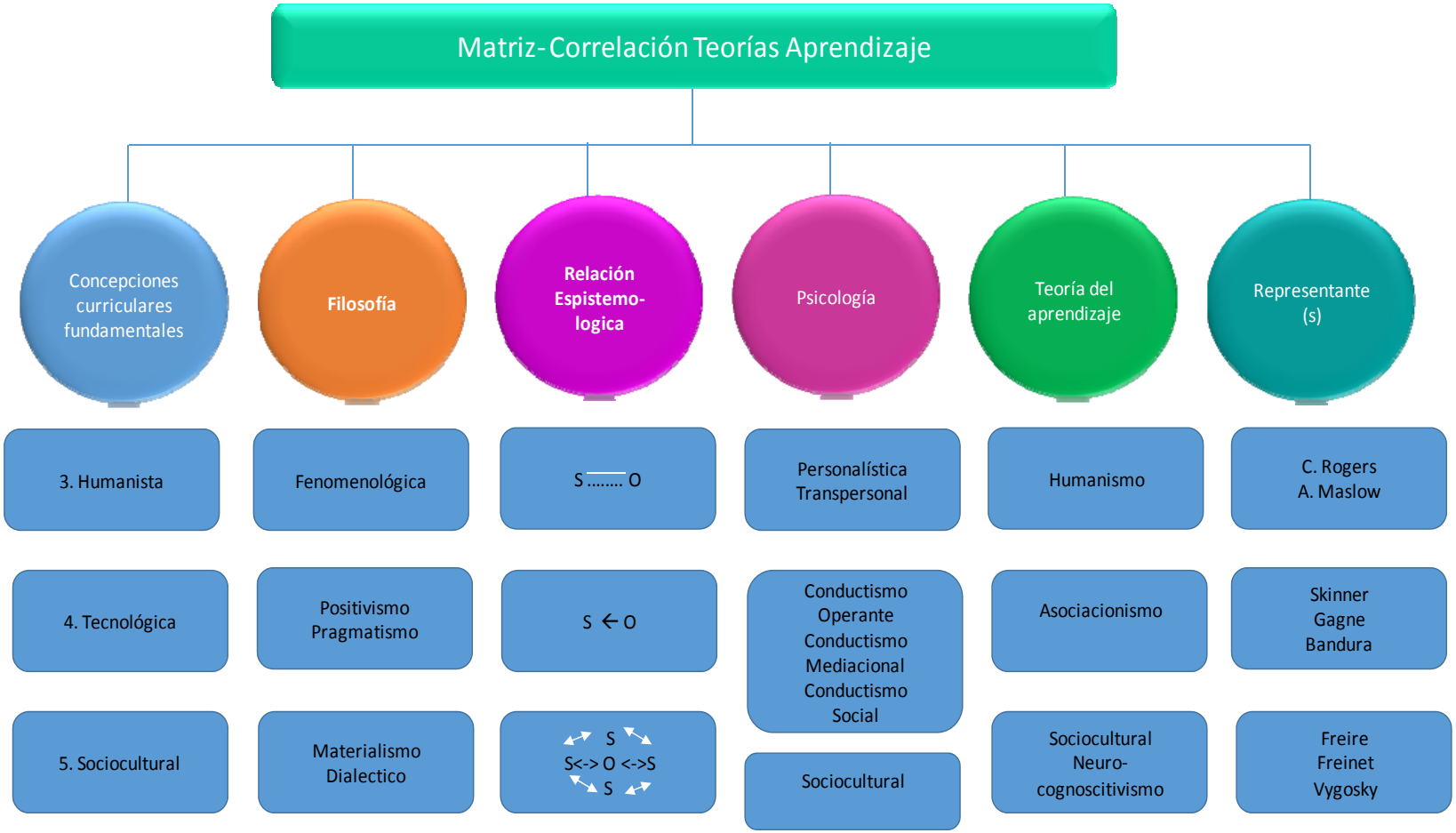
Ideograma 14. Factores predominantes en la praxis evaluativa del docente universitario.
Fuente: Quintana (2016).

[Anexo B]



Matriz Ideogramática de Correlación de Teorías aprendizaje.
Fuente: Quintana (20016). (Tomado de material mimeografiado de Sabino)

[Anexo B-II]



Matriz Ideogramática de Correlación de Teorías aprendizaje.
Fuente: Quintana (20016). (Tomado de material mimeografiado de Sabino)

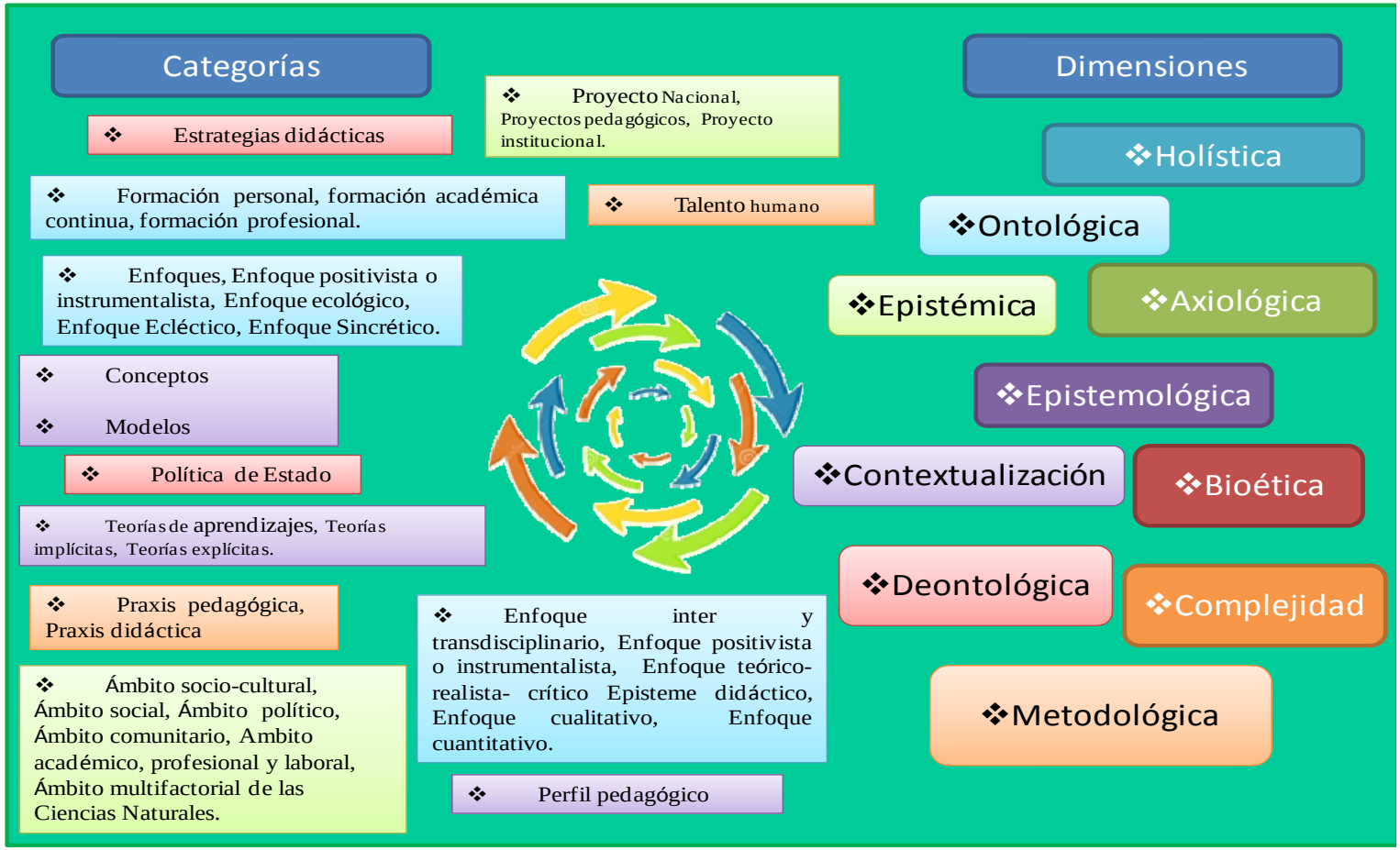
[Anexo C]



1. Configuracionista	**Diagnostica** **Formativa**	**Observación** **Entrevista** **Prueba pedagógica**	**Escala estimación- Lista cotejo** **Registros descriptivos y anecdóticos** **Cuestonario. Preguntas abiertas** **Ensayo. Práct. Oral de resp. extendidas**
2. Asociacionista	Diagnostica Formativa	Observación Entrevista Prueba pedagógica	Lista de cotejo Cuestionario preguntas cerradas. Prueba (objetiva, Ensayo) de resp. Limitada
3. Humanista	Diagnostica Formativa	Observación Entrevista Prueba pedagógica	Escala estimación- Lista cotejo Registros descriptivos y anecdóticos Cuestionario. Preguntas abiertas Ensayo. Práct. Oral de resp. extendidas
4. Sociocultural	Mejor calidad de vida Iluminativa Impacto	Observación Entrevista Prueba pedagógica	Escala estimación- Lista cotejo Registros descriptivos y anecdóticos Cuestionario. Preguntas abiertas Ensayo. Práct. Oral. De resp. extendidas

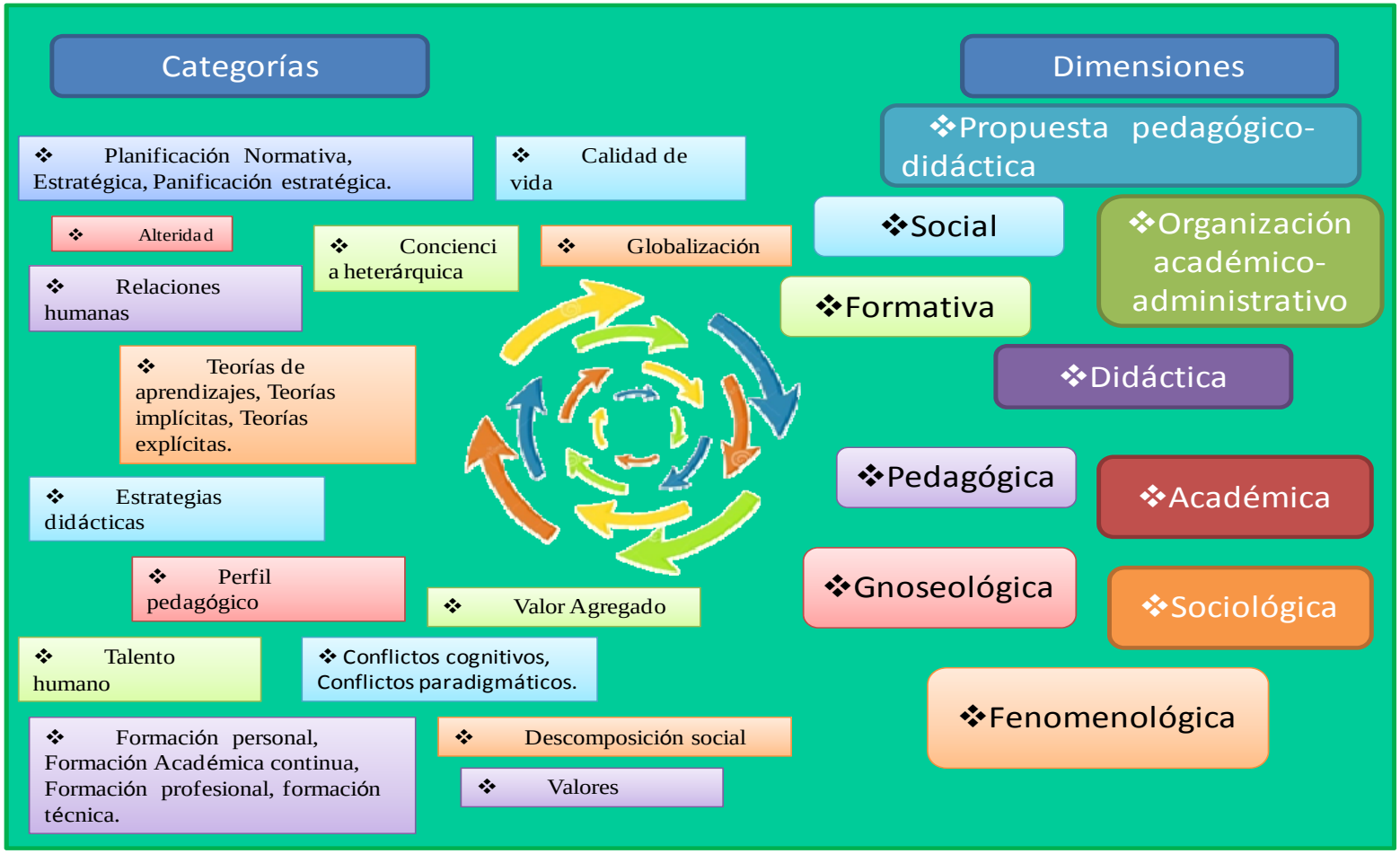
Matriz de correlacion: Teorías de Aprendizaje-Evaluacion
Fuente: Figueroa (2016)
Adaptado por Quintana (2016**)**

[Anexo D]



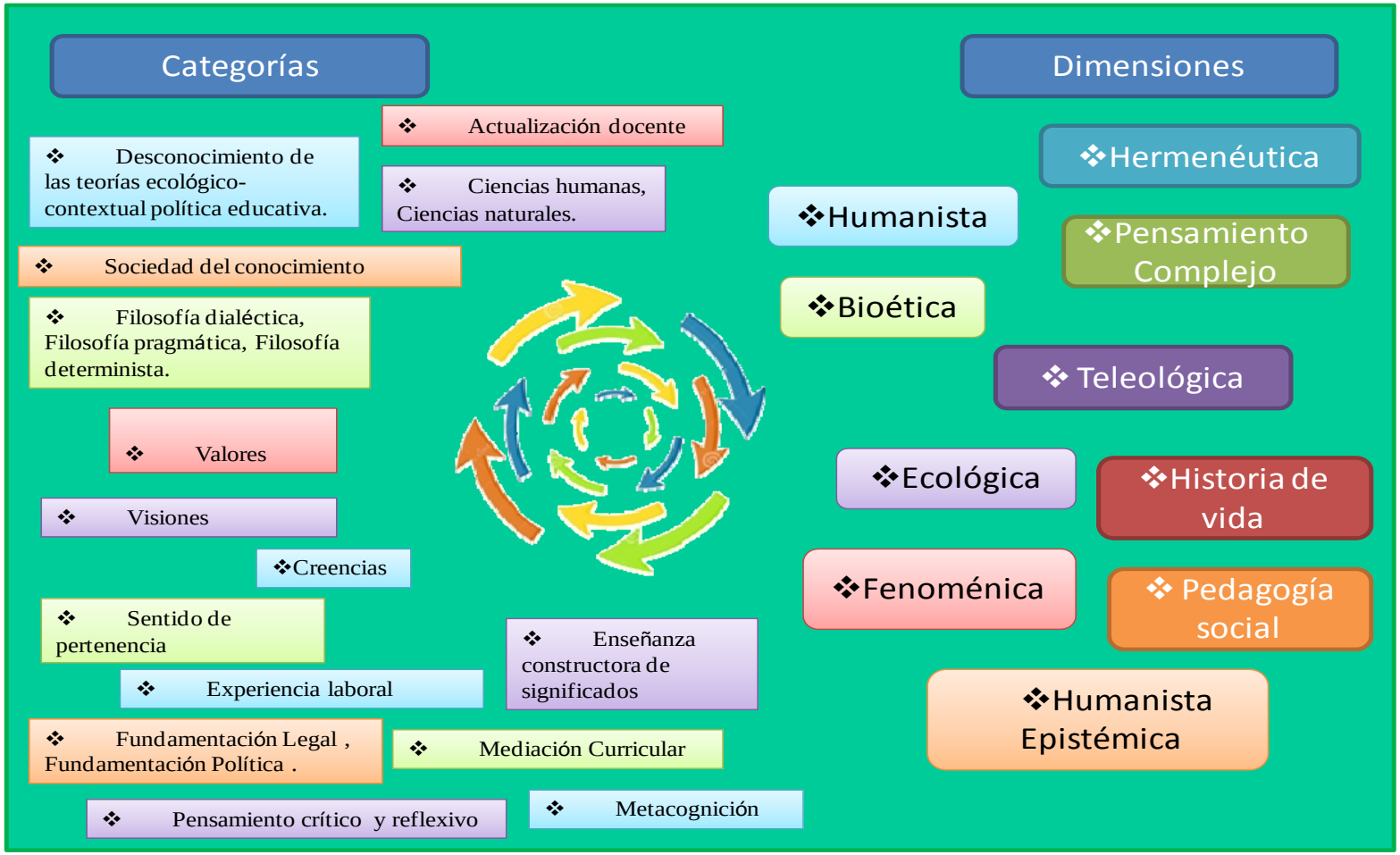
Ideograma que emerge de las Entrevistas en Profundidad.
Fuente: Quintana (2016).

[Anexo E]



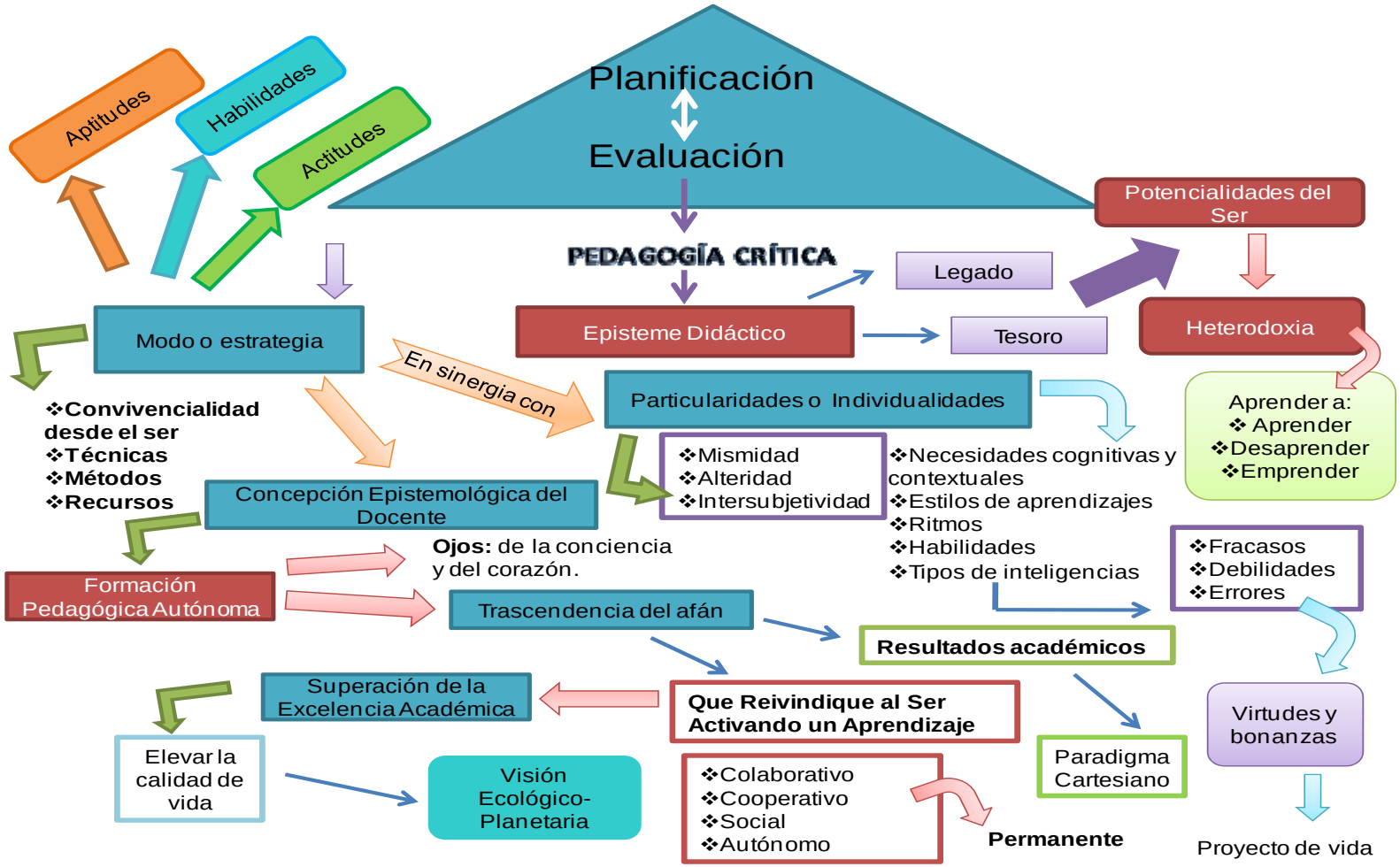
Ideograma que emerge de las Entrevistas en Profundidad.
Fuente: Quintana (2016).

[Anexo F]



Ideograma que emerge de las Entrevistas en Profundidad.
Fuente: Quintana (2016).

[Anexo G]



Ideograma 16. **La evaluación como principio para reivindicar la autonomía del ser humano.**
Fuente: Quintana (2016).

[Anexo H]

SÍNTESIS CURRICULAR DEL AUTOR

“Mi visión como investigador de la ciencia es desaprender, aprender y emprender en todos los espacios y tiempos para mejorar lo que ya existe”



SÍNTESIS CURRICULAR



DATOS PERSONALES

Apellidos y nombres	Cédula de Identidad	Fecha de Nacimiento	Lugar de Nacimiento	Tipo sanguíneo	Nacionalidad
Quintana José Rafael	V–8.685.375	11/08/1964	Zaraza Edo. Guárico	0RH+	Venezolana

Idiomas que domina	Cargo Actual	Lugar de Trabajo
Español, Inglés, Latín y Griego	Prof. de Pregrado y Postgrado: Química y Gerencia Educacional (Metodología, tutorías y Evaluación y afines) Jurado de Trabajos de Maestría y Tesis (Trabajos Especiales de Grado y Maestría). Corrector de Estilo Árbitro de Revistas nacionales e internacionales. Investigador y Formador permanente.	UPEL-Maracay Universidad de Carabobo (en apoyo a la Dirección General de Biblioteca Central) Valencia-Carabobo
Estado Civil	**Dirección de habitación**	**Teléfonos de contacto y Direcciones electrónicas**
Soltero	Av. Aragua cruce con San Ignacio, Urb. “El Centro”. Edif. Mirador, Piso 12, Apto. 12–4, Maracay-Aragua	0243–2344391 0414- 4631644 **josrafquintana@hotmail.com** **jrquinteacher@gmail.com**

ESTUDIOS REALIZADOS		
Educación Primaria: G.E.N. "Juan Uslar" E.N. "Antonio Ricaurte **Educación Secundaria:** C.B.C "Antonio Valero" Liceo "José Félix Ribas"	 1ero. a 5to. Grados 6to. Grado 1ro. a 3er. Año 4to. a 5to. año	 El Consejo edo. Aragua San Mateo edo. Aragua La Victoria edo. Aragua La Victoria edo. Aragua
Educación Universitaria:		
U.P.E.L-Maracay. **Título obtenido:** Profesor en Ciencias Naturales. **Mención:** Química (1993) U.P.E.L-Maracay. **Título obtenido:** Magíster en Educación. **Mención:** Enseñanza de la Química (2001). **(Mención Honorífica y Publicación).** UPEL-Maracay. **Diplomado:** Curso de Formación para Tutores (2006). FaCE- U.C. Valencia- Carabobo. **Candidato a Doctor (En próximo proceso de titularse).** Centro Internacional Miranda. Caracas-Venezuela. **Postdoctorado:** Historia de la Educación en Venezuela desde una perspectiva crítica. Caracas-Venezuela (en curso actualmente)		

CURSOS REALIZADOS			
• Elaboración de Instrumentos De Laboratorio a Bajo Costo.	U.P.E.L.–Maracay	Año: 1995	**16 Horas**
• Complete English Course:(Basic, Intermediate and Advanced)	The Language College-Maracay	Año:1996	**540 Horas**
• Nomenclatura de Compuestos Orgánicos.	U.P.E.L.–Maracay	Año: 1997	**16 Horas**
• Adquisición y Desarrollo del Lenguaje (Psicolingüística).	U.P.E.L.–Maracay	Año: 1997	**70 Horas**
• Curso Teórico-Práctico en el Área de Producción Radial y Locución Comunitaria. Sendero 93.7 FM.	Maracay-Aragua	Año: 2003	**20 Horas**
• I Encuentro de Liceos Bolivarianos. En el Marco de la Ejecución del Plan Liceo	ZEA.	Año: 2005	**16 Horas**

Bolivariano. • I Encuentro de Dialógico para la Construcción de la Evaluación Cualitativa en el Liceo Bolivariano. • Formación de Tutores en Investigación. • Computación Básica. Cooperativa "La Nueva Era 41588 RL" • Organizador (Coordinador) de Eventos. Calificación: Veinte (20) Puntos. Doctorado FaCES. • Curso Introductorio del Programa del Doctorado en Educación. Campus-Bárbula. Periodo Académico. 2009 - IV • Curso de Latín- Calificación Veinte (20) Pts. FUNDESA (Fundación para el Desarrollo Social y Cultural de Aragua) • Curso de Inglés, Dominio Instrumental (Doctorado) Aprobado con una Calificación de Veinte (20) Pts. Dirección de Postgrado. FaCE-UC	Liceo "Trino Celis Ríos" UPEL-Maracay. Maracay-Aragua UC-Valencia. UC-Valencia. Maracay-Aragua Valencia edo. Carabobo.	Año: 2005 Año:2006 Año:2007 Año:2010 Año:2010 Año:2011 Año:2012	**16 Horas** **96 Horas** **20 Horas** **1 Trimestre** **1 Trimestre** **400 Horas** **60 Horas**

TALLERES REALIZADOS		
• Apertura al Cambio. Cagua- Aragua	Año: 1995	**8 Horas**
• El teatro, Juego como Recurso Didáctico en el Aula Maracay	Año: 1999	**14 Horas**
• Yo Tengo V.A.L.O.R." (Fajes) Barbacoas- Aragua.	Año: 1999	**12 Horas**
• Análisis y Caracterización de Problemas. (XVIII Olimpíada Venezolana de Química) Caracas-Venezuela	Año: 2000	**8 Horas**
• Análisis y Caracterización de Problemas de la Olimpíada Venezolana de Química. CENAMEC. Caracas-Venezuela	Año: 2003	**12 Horas**
• Inteligencia Emocional para Padres y Docentes. Caracas-Venezuela. Comisión de Educación y Cultura-FUNDESA. Maracay-Aragua.	Año: 2003	**12 Horas**
• Introducción a la Oratoria". Comisión de Educación y Cultura-FUNDESA Maracay-Aragua.	Año: 2003	**12 Horas**
• Estrategias para Disminuir la Violencia en el Aula. Comisión de Educación y Cultura-FUNDESA. Maracay-Aragua	Año: 2003	**16 Horas**
• Evaluación Cualitativa en los Proyectos de Aprendizaje (Organizador) UPEL Maracay.	Año: 2007	**8 Horas**
• Seguridad Ciudadana (Participante) Maracay. Aragua	Año: 2000	**20 Horas**
• Taller de Investigación Cualitativa. Valencia-Carabobo	Año: 2009	**8 Horas**

JORNADAS REALIZADAS		
• Jornadas sobre Didáctica de la Química U.P.E.L-Maracay (Organizador).	Año: 1996	**8 Horas**
• III Jornadas sobre la Didáctica de la Química U.P.E.L-Maracay	Año: 1999	**16 Horas**
• Programa: Todas las Manos a la Siembra. Maracay-Aragua	Año: 2008	**8 Horas**
• I Congreso Latinoamericano y del Caribe : Fenomenología: Un Escenario Reflexivo en la Investigación del Programa Doctoral FaCE UC-Valencia ➢ Educación Comparada en la Investigación. ➢ Dirección de Postgrado UC - Valencia.	Año: 2011	**30 Horas**
• I Encuentro Internacional de Educación Comparada "Dr. Cesar Guzmán" en Homenaje a la Dra. Eddy Riera y Dr. Fernando Salazar. (Participante y Organizador) FaCE. UC-Valencia	Año: 2011	**16 Horas**
• Simposio: Historia de la Educación: Transdisciplinariedad, Transcomplejidad y Nuevos Enfoques en la Investigación, en Homenaje al Prof. Luigi Frassotto	Año: 2011	**30 Horas**
• (Organizador) FaCE UC-Valencia	Año: 2011	**18 Horas**
• I Simposio Internacional de Interculturalidad desde AMAWTAY. FaCE- UC-Valencia- Carabobo.	Año: 2012	**30 Horas**
• Taller Jornada Educar para Humanizar y Educar en Tiempo de Crisis.	Año: 2016	**8 Horas**
• Jornada de Investigación y Formación: Registro Nacional de Investigadores e Innovadores **U.C.**	Año: 2016	**8 Horas**
• Dimensión Bioética de Investigación en la Ciencias Jurídicas. **U.A. M.** Valencia-Carabobo**.**	Año: 2016	**8 Horas**
• Curso- Taller Redacción y estilo (Facilitador)**.** Dirección general de Biblioteca Central. **U.C.**	Año: 2016	**30 Horas**

• Curso-Taller Elaboración de artículos científicos. (Facilitador) Dirección General de Biblioteca Central. U.C.	Año: 2016	**40 Horas**

ASISTENCIA A FOROS		
• "Realidad de la Libertad de Expresión en Venezuela" (A.L.E.A)	FUNDESA–Maracay	Año: 1992
• "Crisis y Perspectivas de la Economía Venezolana"	FUNDESA-Maracay	Año: 1992
• "Perfil del Joven Empresario ante la Coyuntura Económica del País"	FUNDESA–Maracay	Año: 1993

EXPERIENCIA LABORAL		
Suplencia en la Cátedra Inglés	U.E. "Raúl Leoni"	Año Escolar 1988–1989
Profesor Asesor en la Cátedra Química	Instituto Delta	Años: 1989–1990
Profesor por Horas–Química	U.E.N.P. "Lazo Martí"	Desde 1992 hasta 1995
Facilitador en los Cursos de Nivelación (Matemática y Química)	FUNDESA–Maracay	Desde 1992 hasta 1994
Profesor por Horas–Química	U.E. "José Leonardo Chirinos"	Año Escolar 1993–1994
Profesor Interino–Química	Liceo "Maracay"	Año Escolar 1994–1995
Profesor por Horas–Matemática y Química	U.E. "Juan José Landaeta"	Año Escolar 1994–1995
Profesor por Horas–Química	U.E. Instituto Educacional "Josefina Crespo"	Año Escolar 1995–1996
Profesor por Horas–Química	U.E. "Francisco Saldivia Landaeta"	Desde 1995 hasta 1999
Profesor por Horas–Química	U.E.P. "Madre María de Barbacoas"	Desde 1997 hasta 1999
Profesor por Horas–Química		Desde año 2000

	E.B.N. "El Libertador"	
Profesor por Horas–Química	Liceo "Trino Celis Ríos"	Desde año 1999
Coordinador Pedagógico	U.E.N "Francisco Saldivia Landaeta"	Año Escolar 1998-1999
Director	E.T.A.N "Gonzalito"	Desde 2007 hasta 2010
Subdirector Administrativo	Liceo "Trino Celis Ríos"	Desde 2010 hasta 2012
Coordinador Adjunto de Liceos Bolivarianos del estado Aragua		Desde 2012 hasta 2013-I
Jefe del Departamento de Evaluación	U.E.N "Carlos Manuel Arrieta"	Desde el 2012-II hasta 2015-II
Profesor de Pregrado y Postgrado: (Maestrías: Enseñanza de la Química Universidad de Carabobo y Gerencia Educacional, Evaluación de los Aprendizajes, Metodología de la Investigación, Tutor y Jurado)	U.P.E.L-Maracay Universidad de Carabobo Valencia	Desde 2003 hasta la presente fecha

OTROS CARGOS DESEMPEÑADOS

Coordinador en las Actividades Culturales de la Semana Aniversario de la U.E. "Francisco Saldivia Landaeta" durante el año escolar 1997–1998.

Asesor en los Proyectos de Investigación del 2do. Año del Ciclo Diversificado de la Cátedra de Biología en la U.E. "Francisco Saldivia Landaeta" durante el año escolar 1998–1999.

Jurado en Proyectos de Investigación del 2do. Año del Ciclo Diversificado de la Cátedra de Biología en la U.E. "Francisco Saldivia Landaeta" durante el año escolar 1998–1999.

Asesor de Trabajos de Grado de la Maestría Enseñanza de la Química de la U.P.E.L.–Maracay.
Coordinador del Laboratorio No. 2 de Química en el Liceo "Trino Celis Rios" – Palo Negro.

Arbitro Nacional e Internacional de las Revistas: Arjé, Dialógica y Laurus. U.C- U.P.E.L

Asesor de Trabajos de Grado de la Maestría Enseñanza de la Química de la U.P.E.L.–Maracay.
Coordinador del Laboratorio No. 2 de Química en el Liceo "Trino Celis Ríos" – Palo Negro.

Jurado Evaluador de Trabajo de Grado de Maestría (Enseñanza de la Química): Desarrollo de Estrategias Metodológicas Basadas en Tecnología Farmacéutica para Promover la Adquisición de Nociones Básicas sobre Mezclas, en el Sexto Grado Educación Primaria. Por Blanca Castillo. UPEL – Maracay. Noviembre de 2004.

Jurado Evaluador de Trabajo de Grado de Maestría (Enseñanza de la Química): "El Mapa Conceptual como Estrategia Cognoscitiva en la Resolución de Problemas de Química de Noveno Grado". UPEL – Maracay. Por Alba Sequera Diciembre 2004.

Jurado Evaluador de Trabajo de Grado de Maestría (Enseñanza de la Química): "Enfoque de Inteligencias Múltiples Aplicado a la Enseñanza de la Química de Primer Año de Ciencias" UPEL –Maracay. Por Carmen Yolanda Perozo. Noviembre 2005

Jurado Evaluador de Trabajo de Grado de Maestría (Enseñanza de la Química): "Uso de los Materiales de la Cotidianidad como Estrategia Didáctica para la Elaboración de Prácticas de Laboratorio en Química de 9º Grado de Educación Básica- UPEL - Maracay.. Por: Miriam Lara. Noviembre 2007"

Jurado Evaluador de Trabajo de Grado de Maestría (Enseñanza de la Química): "Estrategia Pedagógica Creativa para la Enseñanza de la Química" en el L.B.N "Ignacio Rodríguez de Mayol Elorza Estado Apure". UPEL Maracay Por Martin Rodríguez. Abril 2008.-

Jurado Evaluador de Trabajo de Grado de Maestría (Enseñanza de la Química): "Estrategias Innovadoras para la Enseñanza de las Ciencias Naturales bajo el Enfoque de la Educación Bolivariana" UPEL- Maracay. Por Yelitza Arocha. Julio 2008

Jurado Evaluador de Trabajo de Grado de Maestría (Enseñanza de la Química): "Estrategias Pedagógicas para un Aprendizaje Significativo en el Área de las Ciencias Naturales, Bajo los Nuevos Lineamientos de los Liceos Bolivarianos" UPEL – Maracay. Por Margaret Guanachez. Julio 2008

Jurado Evaluador de Trabajo de Grado de Maestría (Enseñanza de la Química): "Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Ciencias Naturales en el Liceo Bolivariano" Por UPEL- Maracay. Zoraida Torrealba. - Julio 2008

Jurado (Tutor) de Trabajo de Grado de Maestría (Enseñanza de la Química): "Estrategia Alternativa para la Evaluación de los Trabajos de Grado en el Área de la Química. Instituto Universitario Carlos Soublette". Por Zaida Esteres. - Marzo 2009

Jurado (Tutor) de Trabajo de Grado de Maestría (Enseñanza de la Química): "Concepciones Epistemológicas de los Docentes de Química en la Enseñanza de las Ciencias Naturales, Bajo el Enfoque de la Educación Bolivariana" UPEL - Maracay. Por Alejandra Durant. Septiembre 2009

Jurado Evaluador de Trabajo de Grado de Maestría (Enseñanza de la Química): "El Perfil Docente en la Enseñanza de las Ciencias Naturales: Una Propuesta desde el Quehacer Educativo en la Práctica Cotidiana" UPEL Maracay. Por Carla Rocco. Año 2009.

Jurado Evaluador de Trabajo de Grado de Maestría (Enseñanza de la Química): "Estrategias

Motivacionales para el Logro del Aprendizaje Significativo en Estudiantes de Química de IV Año de Educación Media General" UPEL – Maracay. Por Neyda Mayoral. Julio 2010.

Jurado (Tutor) de Trabajo de Grado de Especialización (Procesos Didácticos para el Nivel Educativo Básico): "La Enseñanza de la Lectura y la Escritura Bajo el Enfoque de Inteligencia Múltiple a Nivel de Cuarto Grado de Educación Primaria". UPEL- Maracay - Por Nancy Mora. Julio 2011

Jurado (Tutor) de Trabajo de Grado de Maestría (Enseñanza de la Química): "La Enseñanza de la Bioquímica, bajo el Enfoque Ciencia – Tecnología, Sociedad y Ambiente" Caso: Programa de Enfermería de la UNERG. UPEL - Maracay .Por Zusley Pernalete Diciembre 2011

Coordinador de Curso a nivel de Postgrado (Maestría y Doctorado): Fenomenología – Hermenéutica desde el Arte de Investigar. UPEL – Maracay, y UC –Valencia. Año: 2012
Coordinador de Jornada de Formación (Talleres y Conferencias) a nivel de Pregrado y Postgrado: Dimensión Bioética de la Investigación en la Ciencia: Un espacio para los Derechos Humanos. UPEL- Maracay /UC- Valencia. Año: 2016.

RECONOCIMIENTOS

En honor al día del Educador	U.E. Instituto "Josefina Crespo"	Año: 1996
Por cumplimiento de responsabilidades administrativo–docentes	U.E. "Francisco Saldivia Landaeta"	Año Escolar 1995–1996
Por cabal cumplimiento en el rol Guía–Orientador (1ro. Cs. "B" y 2do. Cs. "B")	U.E. "Francisco Saldivia Landaeta"	Años Escolares: 1995–1996 y 1996–1997.
Por cabal cumplimiento en el rol Guía–Orientador (1ro. Cs. "A" y 2do. Cs. "A")	U.E. "Francisco Saldivia Landaeta"	Años Escolares: 1997–1998 y 1998–1999.
Por Valiosa Colaboración y Aporte en la XXII promoción de Bachilleres mención Ciencias.	U.E. "Francisco Saldivia Landaeta"	Año Escolar: 1997–1998
Por Valiosa Colaboración durante la celebración del XXIX aniversario de la U.E. "F.S.L"	U.E. ""Francisco Saldivia Landaeta"	Año: 1999
Por Destacada Labor Educativa		

en pro del desarrollo de la población estudiantil	U.E. "El Libertador"	Año: 2001
Coordinador enlace U.P.E.L-U.C (Jornadas y Congresos)	U.P.E.L-U.C	Años: 2012-2013
En Honor al Día del Educador	U.E. Instituto "Josefina Crespo"	Año: 1996
Por Parte de la XX Promoción de Bachilleres en Ciencias Centenario del Natalicio del Dr. Andrés Eloy Blanco". Barbacoas – Aragua.	U.E.N. "Francisco Saldivia Landaeta"	Julio 1996
Por su Cumplimiento de Responsabilidades Administrativo–Docentes	U.E.N "Francisco Saldivia Landaeta"	Año Escolar 1995–1996
Por su Cabal Cumplimiento en el Rol Guía–Orientador (1ro. Cs. "B" y 2do. Cs. "B")	U.E. "Francisco Saldivia Landaeta"	Años Escolares 1995-1996 y 1996-1997
Por su Cabal Cumplimiento en el Rol Guía–Orientador (1ro. Cs. "A" y 2do. Cs. "A")	U.E. "Francisco Saldivia Landaeta"	Años Escolares: 1997-1998 y 1998-1999
Por su Valiosa Colaboración y Aporte en la XXII Promoción de Bachilleres Mención Ciencias	U.E. "Francisco Saldivia Landaeta"	Año Escolar 1997-1998
Por su Valiosa Colaboración Durante la Celebración del XXIX Aniversario de la U.E. "F.S.L"	U.E. ""Francisco Saldivia Landaeta"	Año: 1999
Por Haber Presentado Trabajo de Grado "Influencia de los Mapas Conceptuales como Estrategia Didáctica para el Aprendizaje, a Nivel de Primer Año de Ciencias". Mención: Honorifica y Publicación	UPEL- Maracay	Año: 2000
Por su Destacada Labor Educativa en Pro del Desarrollo de la Población Estudiantil	U.E.N "El Libertador"	Año: 2001
Por su Destacada Actuación en el Cumplimiento de sus Funciones. Estado Aragua	U.E.N. "El Libertador"	Año Escolar 2003 – 2004

Por su Participación en el I Compartir de Experiencias de Aprendizajes de los Estudiantes Promocionales de las Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamoranas Maracay	(Z.E.A).	Año : 2008
Por su Aporte Profesional en la Gestión de la Coordinación en la Gestión de la Coordinación Zonal de Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamoranas. Maracay	(Z.E.A).	Año: 2008
Por su Valioso Aporte en Pro del Progreso y Calidad de la Educación. Turmero – Aragua	E.T.A.N. "Gonzalito"	Año : 2008
Por su Valiosa Colaboración y Apoyo Gremio Demostradoras del Hogar en la Celebración de LXX Aniversario de Nuestro Gremio. Turmero – Aragua	(E.T.A.N. "Gonzalito")	Año : 2009
En Honor a su Compromiso y Dedicación en Formar Hombres y Mujeres Útiles para la Sociedad.	Maracay – Aragua	Año : 2009
Coordinador de la Jornada Inter-Institucional UC-UPEL: Fenomenología Hermenéutica desde el Arte de Investigar	UPEL-Maracay	Año: 2013
Jornada de Formación de Estadística en Investigación En calidad de Coordinador	UPEL-Maracay	Año: 2013
Jornada "Enseñando con Curiosidades Matemáticas" En el Marco de la Formación Permanente En calidad de Coordinador	U.E.N "Carlos Manuel Arrieta" –UPEL	Año :2014
Seminario sobre Geometría y su Didáctica Auspiciado por la para la Educación Media	U.E.N "Carlos Manuel Arrieta" - UPEL	Año: 2015
En calidad de asistente y Coordinador Colectivo Inter-Institucional		
Orador de Orden VI Promoción de Bachilleres: "Bicentenario del Salto Inmortal del Generalísimo Francisco de Miranda y Rodríguez y Expedición de Los Cayos"	U.E.N "Carlos Manuel Arrieta"	Año : 2016

EXPOSICIONES DE TRABAJOS ESTUDIANTILES	
"Estudiantes del Liceo 'Trino Celis Ríos' participaron en la Química del Nuevo Milenio".(Palo Negro)	Reseñado por el diario "El Siglo" el 17/09/2000
"II Expo-Química 2001 realizaron estudiantes del Liceo 'Trino Celis Ríos".	Reseñado por el diario "El Siglo" el 15/06/2001

PRODUCCIONES/PUBLICACIONES

- Elaboración y Ejecución proyecto sobre Internalidad y Rendimiento Académico del Estudiante a Nivel del Ciclo Diversificado Liceo Nacional "Raúl Leoni" (Maracay). Año: 1989
- Organización de Expo-Química Liceo Nacional "Trino Celis Ríos". Municipio Libertador-Estado Aragua. Año: 1999-2005
- Artículos Publicados sobre Expo-Química a Nivel de 1er y 2do de Ciencias de Educación Media Diversificada y Profesional Diario "El Siglo". Año: 2000-2005
- Diseño de Programa, Seminario Temático: Evaluación de los Aprendizajes, dirigidos a los Participantes de la Maestría de Educación, Mención: Enseñanza de la Química. Año: 2004
- Organización de Foro (Cabildo Abierto) sobre Incidencia de Sustancias Toxicas sobre la Salud y el Ambiente en el Vertedero Las Vegas del Municipio Libertador-Estado Aragua. Año: 2004-2005
- Participación Activa en la Línea de Investigación "Formación Permanente del Docente" U.P.E.L. Año:2005
- Participación en Proyecto Institucional: Alfabetización Ambiental de los Habitantes de Palo Negro, Municipio Libertador Estado Aragua. Año: 2006
- Proyecto de Tesis Doctoral: La Evaluación en Educación superior: Una Aproximación Teórica y Epistemológica-Cas U.P.E.L- Maracay. Aprobado por la Comisión Coordinadora del Doctorado en Educación de la FaCES-U.C. Marzo 2011.
- El Sujeto y el Objeto de la Investigación: Aproximación al Uso del Lenguaje. Revista Arjé FaCE-U.C -Valencia Volumen IX. Año:2015
- La Educación del Nuevo Milenio: Una Mirada a la Evaluación. Revista Laurus año XX, Vicerrectorado de la U.P.E.L. Año:2015
- Episteme Didáctico desde la Evaluación en el Contexto Universitario. Revista Arjé. FaCE-U.C -Valencia Volumen XI. Año:2016

REFERENCIAS PERSONALES	
Esp. Manuel Gutiérrez. Profesor Jubilado del Ministerio del Poder Popular para la Educación (Especialidad: Matemáticas)	0412-4192529 0243-2341532
MSc. Alicia Rodríguez Hermoso. Maestra de Aula en proceso de Jubilación. San Mateo, Edo. Aragua	0416-6462657
MSc. Yoama Paredes Viceministra de Educación Media General	0416-2430848
MSc. Quelin Montilla Directora U.E.N "Carlos Manuel Arrieta"	0426-5319307
Dr. Nagib Yassir Ex Director de Postgrado. FaCE-U.C. Valencia- Carabobo.	0424-4178812
Dra. Minerlines Racamonde Directora de Biblioteca General FaCE-U.C Valencia-Carabobo	0412-5019486
Dr. José Tadeo Morales Director Postgrado FaCE-U.C. Valencia	0412-7437000
Dra. Francisca Fumero Subdirectora de Investigación y Postgrado U.P.E.L-Maracay	0414-4601007
Dr. Wilfredi Lanza Profesor (Dedicación Exclusiva) FaCE-U.C. Valencia	0424-4098540
Dra. Iris Camacho de Arao Profesora. FaCE-U.C. Valencia	0412-8863818
Lic. Maritza Quintana	0244-9960065