

Aproximaciones e ideas para una propuesta de Evaluación Educacional.

María de la Paz Silva Batatina
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
mdlpsb@gmail.com

Resumen

Al debatir acerca de la evaluación, como acto educativo que se ejercita en todas las aulas, nos emplaza a comentar una problemática, por demás compleja, que no solo responde al criterio técnico; sino que nos remite también a las dimensiones de carácter afectivo y de orden conceptual.

Como quiera que la evaluación es preocupación de todo docente, es por lo que la intencionalidad del presente artículo busca someter a consideración de los distintos actores de la educación escolar, un conjunto de ideas o aproximaciones teóricas, a los efectos de la discusión y construcción de una teoría en evaluación, situada desde la perspectiva del aula.

Palabras claves: evaluación, principios, formas de participación, proyecto

¿De dónde partimos?

Los altos ingresos económicos obtenidos por la renta petrolera, principal fuente de sustentabilidad económica de Venezuela, y las decisiones gubernamentales por la cual ha transitado el país en los últimos siete años, entre las cuales se insertan las medidas en materia de políticas educativas, han conducido a la educación a un conjunto estático de prescripciones de acciones centralistas y de principios prometedores en una ruta denominada, por dirigentes del sector oficial, como el socialismo del Siglo XXI

Sin embargo, aún cuando se debate en el mundo el alcance de la postmodernidad, la complejidad y la globalización en el plano cultural y educativo, nos ubicamos en un país en el que sus dirigentes han venido menospreciando la importancia de estos elementos y su incidencia en la acción educativa, en especial en la evaluación, sin detenerse a juzgar los efectos que generan estos procesos en la formación de los ciudadanos. Es así como nos ubicamos en un país sin rumbo fijo y sin proyecto que indique hacia donde va la educación.

Las políticas públicas en materia educativa se han concretado en planes que se apoyan en la normatividad existente o en resoluciones intempestivas que emanan desde las diversas instancias ministeriales, desde el ministro de educación hasta el jefe de un distrito escolar, así como programas puntuales de caridad pública, caso las misiones, que hasta la fecha no han sido seguidas ni evaluadas por el ente rector en su real dimensión operativa.

Un componente fundamental de todo Proyecto y de todo Programa lo constituye los diversos mecanismos de valoraciones y de estimaciones antes, durante la realización de los procesos y después de obtener sus resultados. Es decir, una evaluación educacional que busque ser formadora de la equidad y de la participación que debe disponer toda persona como sujeto capaz de conocer y de agregar valor a su actuar, teniendo en cuenta su propia cultura y su contexto particular de desenvolvimiento social. Con ello queremos significar que, no sólo basta con el diseño y la ejecutoria de un buen proyecto educativo sino que es importante *el seguimiento y la evaluación sistemática de sus efectos*.

Un aspecto relevante de estándares de calidad lo refleja la evaluación del proceso de enseñanza, el cual, a pesar de encontrarse preconfigurado dentro de la propuesta curricular formal, lo cierto es que sólo puede ser explicado a partir de las múltiples experiencias que tienen lugar dentro del acto educativo mismo, que se conforma cotidianamente por la amalgama de situaciones que confrontan alumnos y maestros, dentro de un espacio que les es común y que comparten bajo normas preestablecidas de convivencia psicológica y social (política, económica y cultural). Es así como el binomio maestro-alumno delimita y precisa sus roles dentro y fuera del salón de clases, atendiendo por un lado las demandas de una educación institucionalizada, pero paralelamente, configurando un escenario alternativo, cuya estructura se construye atendiendo a relaciones de poder, de negociación y de choque, las cuales dan vida a su práctica educativa, Villarruel (2003).

Sin embargo, educacional, tan solo pensar en su ejecutoria de la evaluación se genera en el docente una situación angustiante. Cuando se les consulta a los maestros acerca de su opinión de *¿cómo perciben la evaluación?*, se obtiene una respuesta casi generalizada de que *“es algo muy complicado”, “si no se hiciera quedaría más tiempo para pensar en como hacer que los muchachos aprendan” “genera mucha ansiedad”, “algo muy difícil creo que la deberían eliminar”* entre otras opiniones que hemos podido recabar. Más aún, al observar las aulas se aprecia que la interacción entre los alumnos durante la clase resulta casi nula, se registran contradicciones con las propias competencias y los objetivos que se tratan de desarrollar a través de los currículos escolares y la programación que realizó el maestro, casi siempre orientada a través del libro texto. Una cosa señala el plan del maestro y otra la realización en el aula, la concreción de la actividad en el alcance del supuesto aprendizaje requiere silencio para poder controlar y medir el saber, ante ello planificar por proyecto les resultará algo complejo.

En nuestro contexto educativo la evaluación ha estado centrada en el docente como el único responsable del proceso. Éste, producto de la formación recibida, ha situado su atención en el campo cognoscitivo, más concretamente en los niveles de memorización e información del aprendizaje, cuya tendencia ha estado basada en el intentar cuantificar los contenidos de las materias o áreas, traducidos en la emisión de calificaciones y en la certificación de los estudios que el sujeto ha realizado.

La resultante ha sido una acción punitiva, de castigo y sanción, lo que ha conducido a etiquetar, clasificar, calificar y promover, desde una perspectiva unidireccional de la evaluación. Como nos lo expresa Geiler, (1997), en la vida cotidiana de la escuela, proyectamos lo que queremos, tenemos ideas creativas acerca de cómo se podrían hacer las cosas, surgen problemas y buscamos soluciones, pero muchas veces actuamos en forma

intuitiva o improvisada, dejando que las situaciones ocurran y los conflictos nos detengan en lugar de poder anticiparnos.

Bajo estas circunstancias, es factible deducir que no existe un basamento conceptual preciso que permita al docente razonar acerca de su ejercicio en la praxis evaluativa y su sustento democrático y reflexivo a la hora de ejercerla. La función predominante ha sido la administrativa cuya información final ha contribuido a generar niveles de insatisfacción en niños, jóvenes, padres y docentes.

Este requisito formal e instrumental de la evaluación, con escaso o nulo valor pedagógico y con una visión eminentemente técnica, requiere, a juicio de Follari (2003), de instrumentos precisos, indicadores fiables que precisan de cuidado tanto en la confección como en la aplicación de los instrumentos diseñados.

No significa con ello que se debe renunciar a los procedimientos y técnicas a la hora de evaluar, tal necesidad es indiscutible. Sin apelación a técnicas consistentes, la evaluación sería simplemente una apreciación voluntarista, cargada de opinión y de prejuicios. Pero esta necesidad no debiera hacer olvidar lo que la epistemología francesa (es decir, G.Bachelard, y la aplicación de este a la ciencia social hecha por P.Bourdieu) ha enfatizado: si no se sabe qué hay que medir, de nada servirá medirlo bien. Dicho de otra manera, existe una primacía del orden epistemológico sobre el metodológico, que hace que este último deba subordinarse a aquel (ob. cit).

Ningún acto educativo está exento de cierto grado de intención, de una ideología dominante, la misma que permea y delimita la acción; el reconocimiento de este hecho define por sí sólo la necesidad de explicar, apoyados en sólidos marcos teóricos, los cómo, dónde, cuándo, pero sobre todo el por qué realizar de una u otra forma una evaluación (Villarruel, 2003), ante ello es importante tener claro el qué, es decir el concepto que me conduce u orienta mis acciones.

Es por ello que asumiendo posición en relación con lo que será la estrategia de abordaje, consideramos a la evaluación como un proceso de actuación diaria, representa un elemento fundamental del acto de enseñanza y de la misma persona, por ende su uso y práctica promueve aprendizajes. Cada vez que evaluamos realizamos un seguimiento de todas las cosas que nos ocurre u acontece a lo largo de la vida, de los sucesos del aula, de las situaciones del país, permitiéndonos obtener información acerca de cómo evolucionan o involucionan los hechos y, en el caso concreto del salón de clases, nos permite indagar acerca de cómo se está llevando a cabo el acto educativo en función de los datos e incidencias recabadas con el fin de interpretar para orientar, modificar, o perseverar en la mediación educativa.

Con base en lo anterior, el presente material pretende situarnos en la aproximación de referentes conceptuales de la evaluación educacional y su vinculación en el quehacer de las cosas desde el aula e invitándonos a proseguir en el debate y por ende en la investigación.

Noción utilitaria de la evaluación

Desde de la noción utilitaria, la evaluación es concebida como sinónimo de “medición, calificación” en la cual tiene lugar la emisión de juicios sobre unos supuestos datos objetivos y cuyo efecto final es la “acreditación”. Cada uno de estos elementos enunciados es inferido, para efectos de nuestros estudios, como aspectos complementarios entre sí, pero distanciados del ejercicio de crecimiento y reflexión personal constitutivo de la verdadera evaluación. Entendemos como medición, calificación, juicios y acreditación, según Silva e Hidalgo (2003), lo siguiente:

1) La Medición simplifica el proceso de aprendizaje a través de la asignación de un valor numérico o nominal en la comprobación de resultados de un conocimiento. Emplea como técnica de comprobación de los conocimientos las pruebas objetivas, interrogatorios o ejercicios que reclaman la misma respuesta, copias, dictados, por enumerar algunos, los cuales son corregidos con criterios similares y cuyos resultados permiten la comparación entre los sujetos, según los indicadores o pautas determinadas.

2) La Calificación: se expresa a través de números, descriptores o intervalos de clase como forma de control, selección y clasificación, en atención a la escala de estimación. Estas gradaciones son establecidas en los decretos ministeriales y reflejados en las normas correspondientes. La calificación es un indicador de aprobar o reprobar un curso, área, grado o asignatura. La asignación de la calificación o “la nota para aprobar o aplazar un curso o grado” estará afectada en, cierta forma, por la actitud del docente hacia el alumno, muchas veces afectada por la percepción propia del profesor y la importancia que este le atribuya a ciertos contenidos o elementos de la clase.

3) Emisión de juicios: es la fase en la que se concreta la valoración, producida por la opinión que se tiene acerca de determinadas dimensiones o características que exhiben los sujetos participantes del proceso educativo. Estos comportamientos se comparan con un ideal, norma o punto de referencia, dando como resultado una apreciación o valoración propia e incide en aprobar o aplazar a un estudiante. El juicio pasa por estimar lo que es aceptable o inaceptable en el alcance de un supuesto rendimiento académico, establecido conforme con los objetivos o competencias que se espera alcance el estudiante o lo que se cree debe hacer o exhibir durante el curso del año o semestre escolar.

4) La Acreditación: constituye la certificación u obtención de credenciales como evidencia de aprobación sobre la base de la escala de calificación. En este acto interviene la medición, a través de la calificación, y la emisión de juicios. La acreditación es una manifestación de la evaluación externa, realizada en cumplimiento de una regla que prevé la certificación de lo aprendido. La forma de realizarla estará sujeta a las normas previstas por el ente rector en la materia y es una manera de dejar constancia del cumplimiento de un currículum formal que se expone a la luz pública, aunque su administración real y la forma de impulsarlo o detenerlo no se haga evidente en el momento de la certificación.

Por lo regular, la manera como se ejerce la evaluación en el aula legítima un consenso que no se explicita a través de una discusión libre, del pleno ejercicio de la democracia en la escuela y menos por la adopción de posiciones críticas; todo lo contrario, representa una manifestación del plano normativo constituido como manifestación del eje

saber-poder. Esta situación es asumida por la cultura académica, provista de mecanismos de violencia simbólica para escindir el pensamiento crítico. Esta racionalidad es explicativa del despliegue de formas de obediencia institucionalizadas, las cuales atrapan al docente, a los alumnos, al currículum y a todas las instancias del proceso educativo hasta llevarlo al plano de la rutina escolar (Perez Luna, 1999).

Y entonces!... ¿HACIA DÓNDE IR?

Debemos avanzar hacia una evaluación más participativa y constructiva, donde *la práctica pedagógica y el proceso de evaluación marchen de forma cohesionada e integrada*. Esto supone claridad en el referente conceptual, el uso de nuevas estrategias y actividades que tomen en cuenta al sujeto, como centro del saber, al docente, como sujeto mediador del aprendizaje y a la escuela, como centro de producción cultural, con proyectos y metas que faciliten la integración comunitaria, tanto a nivel interno como externo. El propósito es avanzar hacia un proceso democrático, dignificador de sus actores y cohesionador de sus comunidades.

Desde esta perspectiva, según nos lo expresa Silva (2000), la evaluación educacional la pudiéramos concebir como un proceso vinculado a la actividad pedagógica que involucra *la reflexión, la interpretación y la valoración de alguna o varias características del estudiante, grupo, ambiente de aprendizaje, docentes, entre otros*. Su orientación responde a los criterios, propósitos o referentes establecidos al momento de evaluar, con la visión de mejorar, reafirmar los efectos positivos, detectar los errores y tomar decisiones al respecto, entre las cuales se ubica la información obtenida de los resultados habidos.

A tales efectos, recoger información o recabar datos en relación a una persona, hecho, situación o fenómeno, resulta de importancia con el fin de emitir un juicio valorativo o interpretativo en función de las dimensiones que se definan con anterioridad. Estos juicios valorativos que se expresen deberán tener fuerza interpretativa y explicativa.

Para esto, requerimos de un maestro que sea experto en el campo de los procesos de aprendizaje; que desarrolle, a partir de la observación inmediata, la capacidad de juzgar en qué momento del proceso de aprendizaje se encuentra el alumno, y cuál es el paso siguiente que puede y debe ser dado en él (Aebli, 1991; pag.45). En consecuencia, la evaluación deberá convertirse en un acto que le refiere al maestro tanto a cómo están aprendiendo sus alumnos, como a la eficiencia de la práctica pedagógica emprendida por él.

Una evaluación democrática, caracterizada por una visión integradora y de inclusión, influye favorablemente en las relaciones afectivas y de respeto en los grupos que van emergiendo producto de la interacción constructiva. Ante ello, es propicio un ambiente de aprendizaje en atención a la interrelación y la comunicación fecunda entre los diferentes actores o participantes del quehacer educativo. El mismo objeto de la evaluación debe ser significativo pedagógicamente y el curso de acción debe emplazar al mejoramiento de la circunstancia inicial desde la cual partió el grupo.

LA TRANSDISCIPLINARIEDAD LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y LA PLURIDISCIPLINARIEDAD EN EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN

La necesidad indispensable de *entrelazar* las diferentes disciplinas se manifiesta en el surgimiento, hacia la mitad del siglo veinte, de la pluridisciplinaria y de la interdisciplinaria. De allí que Nicolescu (1998), nos refiera algunas diferencias básicas que nos ayudaran a comprender la concepción transdisciplinaria y su incidencia en la evaluación, a saber:

1. *La pluridisciplinaria* consiste en el estudio del objeto de una sola y misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez.

2. *La interdisciplinaria* tiene una mirada diferente. Conciernen a la transferencia de métodos de una disciplina a otra. Se pueden distinguir tres grados de interdisciplinaria: a) un grado de aplicación; b) un grado epistemológico c) un grado de concepción de nuevas disciplinas. Como la pluridisciplinaria, la interdisciplinaria sobrepasa las disciplinas pero su finalidad queda inscrita en la investigación disciplinaria.

3. *La transdisciplinaria* concierne, como lo indica el prefijo "trans", a lo que simultáneamente es entre las disciplinas *a través* de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento, es decir, la disciplina pierde sus fronteras o delimitaciones en el estudio de su objeto.

Fundamentar la evaluación participativa y democrática conlleva asociarla con un concepto transdisciplinario por cuanto propicia la comprensión de las complejidades del contexto y de la diversidad de los sujetos, así como sus implicaciones en el proceso de integración entre los saberes de la vida y los saberes escolares. A todo esto la sistematización de los procesos a los efectos de conocer qué ocurre durante la enseñanza, son requerimientos básicos para la explicación en el desarrollo de seguimiento y evaluación de todo cuanto acontece.

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN

Educación es hacer operante una filosofía, y con ello, no sólo una forma de percibir la realidad empírica, sino de interpretar, a la luz de las creencias, los mitos y las utopías, aquello que se asume como cierto. No existen actos educativos exentos de intención. Todo proyecto educativo es un proyecto social, con arraigo cultural, donde los seres humanos acuerdan reglas de convivencia racional, estableciendo para ello códigos lingüísticos y simbolismos tribales, que a decir de Vain (1997) explican los rituales escolares y las prácticas educativas que tienen lugar dentro de las escuelas. Es a partir de esa coexistencia, donde las decisiones y los actos que les proceden no necesariamente son aceptadas por todos, aunque basta con una mayoría para que el proceso se continúe (Villarruel, 2003)

Bajo estas premisas, habría que ubicarse en la fundamentación teórica del diseño curricular, organizar sus competencias e indicadores en atención al proyecto pedagógico de aula a desarrollar, a los efectos de tomar decisiones en cuanto al tipo, forma y estrategia de evaluación a efectuar.

Sin embargo, al situarnos ante la disyuntiva: qué es evaluar?, pudiéramos responder que conforme actuamos y nos realizamos en nuestra vida, evaluar llevará implícito los actos de reflexión, investigación, valoración de la persona y orientación del proceso de aprendizaje, en la que se aprecia al alumno como sujeto del desarrollo que aprende y cómo lo hace, sin dejar de presente los fundamentos teóricos en la cual se propugna una evaluación participativa y constructiva, denominada por Mac Donald (1976) como “Evaluación Democrática”. Tales sustentos nos permitirán conocer el basamento conceptual del por qué realizamos las cosas y no la simple expresión de calificativos descargados de significados discrecionales.

Fundamentación teórica del diseño curricular y su abordaje en la evaluación

Integración Curricular

Complejidad

Contextualización

Sistematización



La manera de abordar la educación está conjugada con la forma de percibir el currículo. Los fundamentos de una concepción transdisciplinaria permiten incorporar aspectos en la evaluación como los siguientes:

1. Curriculum Comprehensivo, cuyos referentes nos remiten a tener en cuenta la experiencia de lo que el estudiante vive en la escuela, a partir de los saberes que trae del hogar, de los amigos, de la comunidad.

2. Erradicar discrepancias entre el discurso y la acción, lo que evitaría las contradicciones en la manera como se desarrolla la praxis educativa y la aplicación de la evaluación.

3. Contextualizar las acciones para la construcción, a fin de que tenga incidencias en la vida y en la comunidad donde se ubican los sujetos.

4. Curriculum descentralizado, sobre la base del diseño básico o programático, adecuar el currículo de la escuela conforme a las necesidades de la vida, de la comunidad y de los intereses de los alumnos, sin dejar de lado la noción universal de algunos saberes y los aprendizajes básicos que permiten la articulación y movilidad territorial de los estudiantes de un sitio a otro

5. Contextualización y consenso; a través de actos de negociación y de acuerdo entre los participantes, maestros y alumnos, escuela y comunidad.

Muchas de las situaciones problemáticas que pueden ser observadas dentro del acto educativo se derivan directamente de los contextos diversos que caracterizan a un nivel de la enseñanza en lo particular. Si a esto se le suma las condiciones en que se desarrolla un currículo formal, las condiciones socio-económica de los participantes y el ambiente de aprendizaje a través del cual se definen las posturas personales y de grupo tanto de maestros como de alumnos, entonces es posible entender la complejidad de un fenómeno que por demás suele ser irreplicable en tiempo y espacio. Como lo afirma Bravo Jáuregui (2006), los docentes también ejercitan la propuesta curricular conforme a lo que ellos son y son capaces de hacer y lo que consideran es mejor para los discípulos, aún en contradicción con el currículo formal

Por esta razón, es necesario tener presente el currículum oculto, como expresión de contextualización y paralelismo de ese currículum comprensivo que emergente y se construye en sintonía con la realidad. Conforme esto, la evaluación deberá adecuarse a los procesos de negociación que irán decantando las competencias relevantes de las menos importantes, tras la vigencia de profundizar en el debate y la discusión acerca de lo que se hace, se piensa y se realiza.

EVALUACIÓN EDUCACIONAL COMO ACTO DE NEGOCIACIÓN INTEGRADO A LA PRAXIS PEDAGOGICA

El aprendizaje no puede proseguir percibiéndose como el resultado de la transmisión y recepción de actividades complejas. Muy por el contrario, todo sujeto tiene su propia manera de ordenar el pensamiento, dándole sentido y racionalidad a lo que aprende, para esto requiere necesariamente de la comunicación y el acuerdo con las otras personas.

Para la construcción de saberes es necesaria la participación con el otro y con las cosas. Esa construcción y el descubrimiento son convalidados o reafirmados por el grupo. En este sentido, cobra fuerza la capacidad de simbolizar de manera material, gestual o verbal la acción realizada.

Las relaciones y los grupos van emergiendo producto de la interacción social, razón por la cual el docente debe propiciar un ambiente de aprendizaje para la interrelación y comunicación fecunda entre los diferentes actores o participantes del acto educativo. De esta forma se van construyendo los proyectos de aula, de escuela y hasta los personales, dando vida a ese currículo aprehendido de la realidad

La evaluación, pasa a estar vinculada a la acción pedagógica, como axioma que reivindica la dignidad de la persona en cuanto que abre las oportunidades de realización y participación de cada sujeto, toma en cuenta su particularidad como individuo, su contexto y la relación grupal. Afianza la negociación como acto interactivo que promueve el

intercambio, los debates y los acuerdos. Negociación, entendida como compromiso del participante por alcanzar las metas que se quieren, no por imposición sino por acuerdo y en convalidación con el otro, pero además lleva a satisfacer las exigencias de la otra parte, que también participa

Desde esta visión, la evaluación, atenderá al seguimiento y prosecución de todo cuanto hace y construye el estudiante, de manera de ir reflexionando y examinando acerca todo cuanto confluye y se discute entre los grupos.

POR QUÉ PASAR DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN OBJETIVOS CONDUCTUALES A UNA EVALUACIÓN POR PROCESOS?

Aspirar a un cambio en evaluación significará un cambio en la práctica pedagógica, atendiendo a la formación del ser y a la corrección o reorientación del hacer. Según lo expresa Maturana. y Nisis (1997), en la educación corregir el “ser” del sujeto lo enajena, porque amenaza lo que él vive en nuestra cultura como su existencia con cierta identidad trascendente La corrección del hacer no constituye una amenaza porque al hacerla se especifican los términos en que tiene lugar según las coherencias propias del hacer que se desea, sin referencia a la identidad

Consecuente con lo expresado, la práctica pedagógica no podrá ir separada de la práctica evaluativa. Deberá propiciarse en el aula un ambiente favorable para la discusión y confrontación de ideas, en la que cada sujeto sea reconocido como diverso, como persona que avanza a su propio ritmo de aprendizaje y progresa de acuerdo a sus niveles de maduración.

Resultará de importancia que se reconstruya activamente el objeto de conocimiento a partir de las representaciones (ideas, valoraciones, etc.) previas que poseen los sujetos, *conflictuándolas* o poniéndolas en entredicho o duda a fin de que revise o ponga a prueba su consistencia, tome conciencia de sus errores y establezca su pertinencia. Todo esto en interacción cooperativa con los otros sujetos, lo que genera y fortalece los lazos de identidad y realización colectiva (Díaz, 1996)

Evaluar al alumno es considerarlo como sujeto participante del proceso educativo y no como un recipiente vacío de conocimiento, motivo por el cual será deseable tomar en cuenta cómo aprende y las actividades auto-estructurantes que en él se dan, además de tener presente los distintos agentes y factores que intervienen en el aprendizaje, centrado más en el proceso que en la sumatoria final de calificaciones. Esto nos permite:

1. Observar, recolectar evidencias continuas acerca de la construcción de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales previstos en el currículo básico nacional, hasta ahora vigente.
2. Analizar y reflexionar sobre los aspectos de la práctica pedagógica que deben mejorarse y desarrollarse.

3. Brindar oportunidades a todos los agentes involucrados en el acto educativo (grupos o equipos de trabajos de los alumnos, docentes, equipo directivo, entre otros,) para acompañar al alumno en:

- 3.1. lo que más necesita y desea saber
- 3.2. la preparación social y comunicativamente para la vida.
- 3.3. la orientación en sus posibilidades reales de conocimiento (aprender a aprender).
- 3.4. la trascendencia para el futuro.

Realizable a través de la aplicabilidad de:

1. Una investigación permanente
2. La puesta en práctica de una evaluación cualitativa- descriptiva.
3. La interacción constructiva, proceso que considera la participación de los sujetos y la negociación entre ellos con el propósito de construir conocimientos, incitar a la búsqueda, la creatividad, la duda y la deliberación (Esté, 1995).

Es así como, enfocando la concepción de que el estudiante es el centro del saber, sería deseable que el docente planificara la clase tras la búsqueda de conocimientos y saberes pertinentes integrados con los principios del ser, conocer, hacer y convivir. El propósito consiste en establecer, por cuenta propia del estudiante, las relaciones acerca de lo que está aprendiendo con sus experiencias previas para la obtención de nuevos aprendizajes para su vida, la comunidad y su país.

Pertinencia comprendida como la validez y capacidad de efecto que tenga alguna acción o saber buscado o propuesto con los propósitos explícitos de la educación (Esté, 1996).

La conjugación de los aspectos enunciados se concreta a través de una planificación de aula sustentada en las necesidades del participante, sus intereses, familia y contexto social, en correspondencia con los propósitos o metas del Proyecto Pedagógico de Escuela. Esto como vía de contribuir a mejorar la calidad de vida de los sujetos y donde la enseñanza se convierta en espacios para la reflexión de lo que se hace y falta por hacer, así como la interpretación permanente de la práctica pedagógica, para reorientarla y mejorarla.

Durante la planificación, el docente debe tener presente las representaciones y preconcepciones previas que trae el niño desde su casa, propiciando de esta forma la continuidad cultural en lo que se hace y lo que se aprende. El niño, como nos lo precisa Aebli (1991) no es ninguna hoja en blanco. La oferta de aprendizaje social de la escuela se encuentra con un rico repertorio de conocimientos ya adquiridos. El niño transfiere por tanto para con el maestro comportamientos y actitudes desarrollados frente a los padres, y para con los compañeros comportamientos y actitudes desarrollados ante los hermanos. No puede hacerlo de otra manera, puesto que tiene que dominar la nueva situación de la escuela con su repertorio de comportamientos, desarrollados en el trato con padres y hermanos (pag. 63).

El autor citado nos refiere algunos pasos que pudieran ser considerados al momento de una planificación centrada en el aprendizaje social, como forma de proporcionar en los

alumnos experiencias activas y realizables de tipo laboral y económico, los mismos se concretan en los elementos siguientes:

Nivel I.- Presentación y estudio de la interacción humana en el trabajo y en la economía: En clases teóricas pueden ser presentados problemas del trabajo. Aquí la actividad del alumno es meramente reconstructiva, de comprensión. Oye y lee sobre lo que sucede en la parada del transporte, con los trabajadores de una fábrica, en una oficina de la administración pública. Esto conduce a algún saber acerca de la actividad laboral y económica; la posibilidad de mostrar procesos de trabajos no sólo individuales, sino cooperativos, y hablar de su problemática.

Nivel II.- Solución de problemas en el marco de situaciones de acción ficticias pero realistas: La sugerencia siguiente es plantear determinados problemas en el contexto de la vida laboral y económica activa, y hacerlos resolver por los alumnos. Aquí podrá apoyarse la clase en tareas de aplicación en el área de matemática, de lengua. En los ejercicio de física, química y geografía, problemas de producción industrial o del tráfico. Por ejemplo: responder a un anuncio en la prensa, solicitar un empleo, pedir información sobre productos ofrecidos, redactar textos a propósito de situaciones provenientes de la vida laboral y económica.

Nivel III - Simulación de acciones laborales y económicas en el juego estratégico y de roles: Simular actividades y representarlas distribuyendo los roles .Consiste en hacer asumir los roles a los alumnos en el interior de una situación cooperativa y competitiva, y encargarles la tarea de analizar las situaciones problemáticas, llevar acabo las estimaciones necesarias, redactar los textos y, especialmente, tomar decisiones y actuar. Con ello surgirán problemas nuevos e interesantes.

Nivel IV.- Aprendizaje social en la interacción real con contrapartida extraescolares: Se logra cuando las acciones no solamente son simuladas, sino que maestros y alumnos se ponen en contacto con las realidades laborales, económicas y estatales de fuera de la escuela. Este nivel puede tener lugar en situaciones seleccionadas, por ejemplo, cuando los alumnos realizan una excursión o un campamento, o cuando la administración escolar, maestro y alumnos se dedican a ciertos proyectos reales, como la confección de un jardín escolar, de un terrario o a creaciones más exigentes, como la de un microscopio, o a una calculadora. Tales acciones exigen contactos, entrevistas, correspondencias, estimaciones y decisiones. Cuando son complementarais con trabajo corporal, como traer tierra para el terrario. Con ello ganan las interacciones de los alumnos y las oportunidades de aprendizaje social.

Desde este punto de vista, la evaluación pasa a ser un proceso integrado al quehacer diario del aula que considera no sólo la valoración de los resultados de los aprendizajes de los alumnos, sino que toma en cuenta la práctica pedagógica del docente, las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza, el proyecto pedagógico de aula y el proyecto pedagógico de escuela.

PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN

Una vez que se tiene la certeza de los que significa evaluar y de cuáles son los propósitos para su realización, resulta ineludible tener presente los principios o fines que orientan el acto evaluativo, a saber:

CONTINUA

- * Permite registrar, seguir, valorar, motivar y orientar, de manera permanente, el acto educativo
- * Visualiza el aprendizaje con visión multidireccional
- * Re-alimenta y reorienta la enseñanza

INTEGRAL

- * Visualiza la totalidad del hecho educativo y considera al estudiante como sujeto diverso
- * Fomenta la interacción constructiva entre los participantes
- * Conjuga los distintos tipos de contenidos pedagógicos: conceptual, procedimental y actitudinal

COOPERATIVA

Propicia:

- * Niveles de relación, comunicación e información constante
- * Integración de juicios deliberados y negociados
- * Ejecución de las distintas formas de participación: auto- co y heteroevaluación

FORMAS DE PARTICIPACIÓN EN EVALUACIÓN

La realización de estos principios se verifica en la práctica a través de tres formas básicas de participación en evaluación, vigentes tanto en la planificación como en la toma de decisiones finales:

Auto-Evaluación: consiste en la valoración que cada participante y cada docente realiza de su propia actuación. Se concreta cuando el sujeto tiene conciencia de su responsabilidad y participa activamente en el compromiso de asumir su propio aprendizaje, estableciéndose metas y retos que aspira alcanzar.

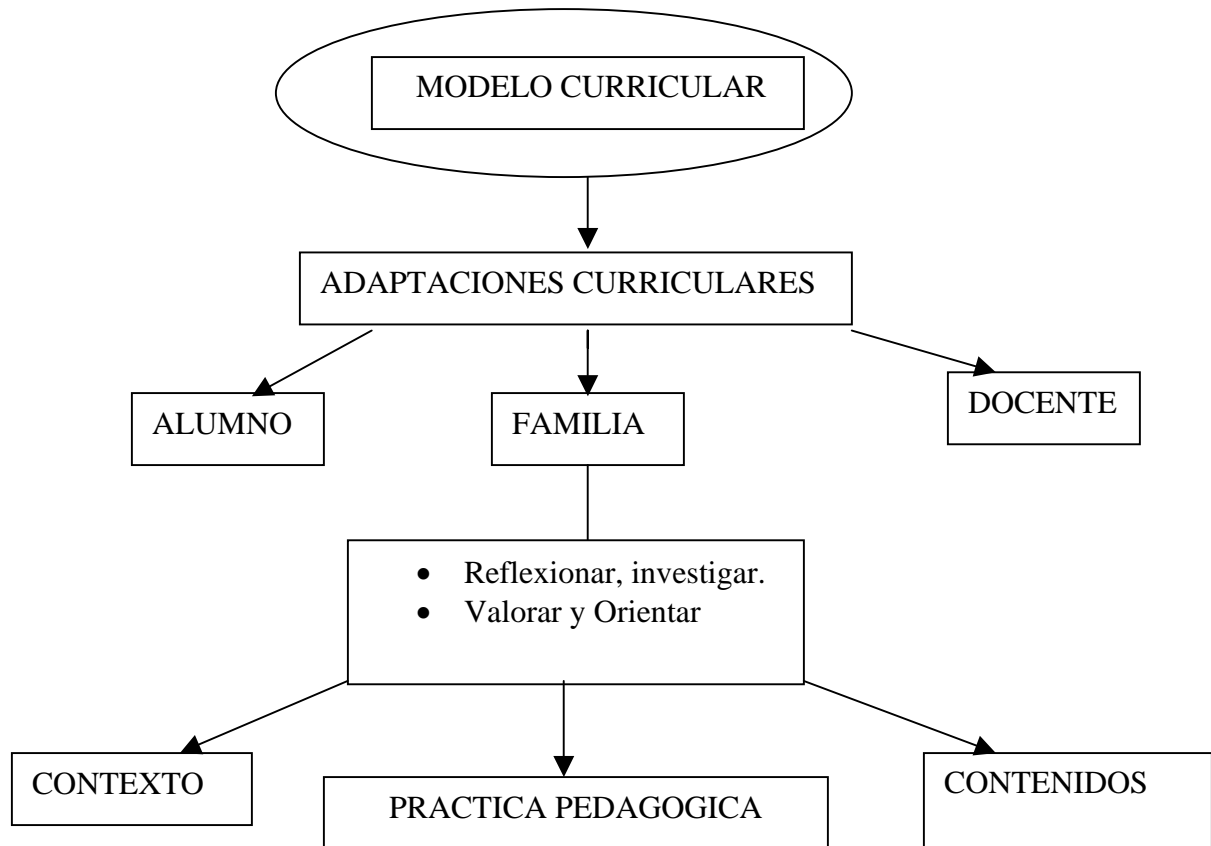
Co-Evaluación: Es la que realiza el grupo hacia cada uno de sus integrantes. Permite apreciar y detectar el alcance de valores importantes como la solidaridad, la responsabilidad en el cumplimiento de tareas asignadas entre el colectivo, el cumplimiento de normas establecidas de común acuerdo entre los participantes, el respeto por la opinión del otro

La verdadera co-evaluación se alcanza cuando existe la apertura hacia la crítica, el intercambio, el afecto y la amistad.

Hetero-evaluación: contribuye a enlazar la valoración continua y reciproca de cada uno de los actores del proceso evaluativo (alumno, grupo, docente, familia, comunidad,

entre otros), validando saberes y experiencias. El propósito de la Hetero-evaluación es analizar e interpretar los resultados habidos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, en respuesta a las metas previstas. Sus resultados permitirán mejorar la práctica pedagógica, obtener informes descriptivos de las actuaciones de cada participante, superar dificultades, redimensionar programas y estrategias y consolidar experiencias válidas y provechosas.

MODALIDADES DE LA EVALUACIÓN



Según el momento en que se produzca la evaluación será de utilidad el empleo de sus diversas funciones y modalidades. Existirá de esta manera una evaluación inicial, una durante el transitar de la enseñanza y otra al finalizar o concretar los resultados.

Evaluación inicial: Ésta se realiza al comienzo de cada nueva situación de aprendizaje, su propósito es descubrir los conocimientos previos que poseen los alumnos, las expectativas y creencias acerca de las distintas competencias a desarrollar.

Evaluación de procesos: Se logra a través de la observación sistemática e individualizada, la anotación de las incidencias acontecidas, revisión de registros, entre otros recursos, que permitirá replantear las acciones de enseñanza para mejorar los

resultados. Quizás es la parte más importante y difícil de la praxis educativa porque además supone una auto evaluación por parte del docente.

Evaluación final: Facilita hacer una valoración del grado en que los alumnos han alcanzado los aprendizajes propuestos y a su vez sus resultados nos servirá como diagnóstico para posteriores procesos de formación e información.

TIPOS DE EVALUACIÓN

Estas modalidades reseñadas se reflejan y concretan en los tipos y funciones evaluativas, a saber:

Explorativa: su función es indagar, detectar, divisar, a través de distintas técnicas y procedimientos los preconceptos, experiencias previas, conocimientos que poseen los participantes. Se emplea tanto al inicio del año escolar como al comenzar un nuevo proyecto de aula, una nueva unidad o una nueva planificación

Diagnóstica: partiendo de la evaluación explorativa, como antecedente que proporciona referencia de las debilidades y fortalezas que poseen los participantes, se utiliza el diagnóstico de manera de apreciar las disposiciones de los estudiantes hacia la enseñanza, así como las actitudes y sentimientos al momento de planificar. No sólo se aplica al inicio del año escolar sino durante todo el año, en continuidad con la evaluación explorativa.

Formativa: es un proceso continuo que se emplea durante el curso del año escolar, semestre, curso o encuentro. Cumple la función de incentivar, orientar e investigar. Supone concertar los momentos a lo extenso del proceso de enseñanza, en los cuales se pondrá en práctica los distintos recursos a emplear durante el registro y seguimiento de la evaluación.

Esta forma de evaluación se realiza de manera análoga con el proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que debe considerarse como una fase reguladora y consustancial del proceso a fin de adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas en beneficio del aprendizaje de los alumnos. Importa aquí, como lo expresa Díaz Barriga y Hernández (2002), comprender el proceso, supervisarlos, reconocer las posibles fallas que pudieran darse en el mismo, y adoptar las nuevas estrategias didácticas in situ

Final: se realiza al culminar cada proyecto o cada sesión de clase, su finalidad es formativa y diagnóstica a la vez, por cuanto resulta de interés al momento de atender la evolución pedagógica de cada participante, reorientar dudas o solucionar conflictos, así como fortalecer las experiencias útiles y provechosas que han resultado de beneficio tanto en los individual como en lo colectivo. No conduce a calificación.

Sumativa: permite acreditar el avance de los estudiantes en las diferentes competencias y contenidos pedagógicos, puede efectuarse al concluir cada unidad, cada lapso, cada año escolar, cada etapa. Sus resultados permiten, además de acreditar las experiencias y los aprendizajes, calificar, ubicar, certificar y promover de un curso a otro a los estudiantes.

¿QUÉ EVALUAR?

La determinación más primordial en este aspecto es la que alude a las competencias y a los criterios de evaluación, es decir las señales que indican cómo avanza el alumno. Es necesario que todo el equipo, que toma las decisiones en materia educativa, comparta los mismos criterios en relación con los aprendizajes que se consideran imprescindibles o básicos para avanzar de una competencia a otra o de un curso a otro, en concordancia con los objetivos finales que se aspiran alcancen los alumnos, teniendo presente sus potencialidades y sus diferencias individuales.

Para ello, deberán precisarse, además de los criterios de aprendizajes o de las competencias fundamentales, los indicadores o dimensiones a evaluar, como referentes básicos de aprendizajes. La construcción del saber nos orienta en los progresos psicológicos, componentes axiológicos y comunitarios en los que los participantes realizan y alcanzan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, ejes transversales.

¿CÓMO EVALUAR?

El cómo evaluar nos remite al momento de verificar la construcción del conocimiento, en atención a lo aprendido, las manifestaciones relevantes de los participantes, así como los contenidos pedagógicos que han adquirido y el ejercicio de la auto-evaluación practicada por el docente como por el alumno. Esta etapa supone, además, elegir las estrategias evaluativas y seleccionar la técnica que nos remita a la manera cómo se va a registrar y exhibir la información acerca de la evaluación habida.

Una manera de seguir y evaluar periódicamente lo que el estudiante realiza es a través del uso del portafolio, como técnica de colección intencional de sus trabajos, desde el cual se exhibe sus esfuerzos, sus progresos, y sus logros en una o más áreas. Este es un medio que contiene diversos instrumentos, de distintas fuentes y, además, incorpora la auto evaluación, la evaluación de los productos y la evaluación de pares. A juicio de Crispín y Marvan (2000), el portafolio brinda la oportunidad al estudiante de contextualizar las diferentes experiencias, presentarse ante el grupo y reflexionar sobre su aprendizaje.

Conforme lo expresa Paulson, Paulson y Meyer (1991), el portafolio deberá ser el resultado de la participación deliberada de los estudiantes en la escogencia de los contenidos, además de explicar los criterios utilizados para realizar esta selección, tiene que razonar sobre la estimación del trabajo y justificar sus propias reflexiones.

El empleo del portafolio facilita la evaluación por cuanto contribuye al ejercicio de la reflexión y el enjuiciamiento, tanto para el maestro como para el alumno. Al docente le proporciona tomar decisiones acerca de los alcances de aprendizajes pertinentes de sus alumnos y, al mismo tiempo, obtener información acerca de sus propias capacidades personales, sus acciones de enseñanza y su capacidad de relacionarse con los demás. En cuanto al alumno, contribuye al empleo de la evaluación formativa como manera de conocer el valor, importancia y grado de éxito en su aprendizaje.

Al describir o registrar las realidades que muestren las realizaciones alcanzadas por cada estudiante, se deberá establecer los indicadores o dimensiones de lo que se pretende evaluar y el diseño de instrumentos que permitan obtener evidencias para poder informar y reorientar la enseñanza, es aquí donde el portafolio juega un papel importante.

IMPORTANCIA DE LOS VALORES Y DEL COLECTIVO EN LA EVALUACIÓN

Existe la creencia de que las actitudes y los valores se formarán en forma paralela y automática al buscar la enseñanza de conocimientos. Es necesario destacar, que si lo que se pretende formar son valores y actitudes, entonces éstos deben incluirse explícitamente en el currículum de la institución y concretarse en el diseño de actividades que favorezcan dichos aprendizajes. Además, estas actividades deberán ser evaluadas en forma continua y de manera integral, por cuanto el ser humano es una totalidad y no una parcela de contenidos que se alcanzan por parte.

Tampoco se puede hablar del desarrollo de actitudes y valores mientras el papel del maestro este basado en la unilateralidad, la coercitividad y el poder del "restar puntos por el comportamiento en clase". ¿Cómo queremos que existan ciudadanos activos en la vida social y política si en la escuela se les enseñó a ser pasivos y a esperar indicaciones? ¿Cómo queremos ciudadanos con voz y poder de expresión si el "10 en conducta" significa no moverse y no hablar?, ¿Cómo queremos ciudadanos que participen en el pluralismo y la democracia si en 6, 9, 12 o más años de escuela sólo vivieron el autoritarismo.

La simple memorización del concepto de justicia, por citar un ejemplo, no implica la vivencia de la misma por parte del alumno. Entre los valores y actitudes que se pueden educar están, entre otros: la responsabilidad, la honradez, la sinceridad, la democracia como forma de vida, la justicia, el orden social, el trabajo, el compañerismo. Sin embargo no es posible evaluar este tipo de contenido mediante la realización de exámenes o un simple trabajo escrito que luego no es discutido en clase, por cuanto en el mejor de los casos el alumno lograría un conocimiento racional de esos conceptos y esquemas pero no el ejercicio ni la internalización de los valores, que es en fin de cuenta lo deseable.

En la planificación del curso será importante dedicar espacios para el desarrollo sistemático de valores y actitudes, alcanzándolos a través del modelaje del docente, la discusión y el debate sobre problemas comunes y pertinentes con la realidad que se vive. La evaluación de los valores y actitudes deberá responder al reclamo de ser una evaluación formativa que retroalimente al maestro. Una evaluación solamente informativa al final del curso con pretensiones de acreditación renunciaría a la posibilidad de que alumnos y maestros puedan aprender.

El ejercicio de evaluar valores involucra revisar también nuestras prácticas de trabajo en el aula. No es igual trabajar con el concepto de alumnos-objetos que con alumnos-sujetos. Los estudiantes van creciendo y mejorando su actuación, en la medida que el aula les ofrece oportunidades para participar, para enjuiciar, para criticar, para deliberar,

para organizarse, para compartir, para manifestar su asombro espontáneo ante las cosas, para preguntar en libertad, para construir acuerdos, en fin, para responsabilizarse de su propia disciplina.

Cuando los sujetos hallan en el aula y en su relación con su docente comportamientos de respeto y de afirmación como personas, entonces la evaluación pasa a convertirse en un acto que le es propio y les concierne de modo directo. Así mismo, es un detonante que motiva la libertad para juzgar, participar y actuar, dentro de las normas que han sido acordadas previamente en el colectivo y no como expresión discrecional del docente.

La posibilidad de que un sujeto pueda él mismo evaluarse es una condición de afirmación y de crecimiento. Los pedagogos encuentran aquí un fundamento grande para que los aprendizajes sean significativos. Los niños establecen sus significados a los procesos educativos, al propio tiempo que se perciben como sujetos. Este “verse a sí mismos”, estudiante y maestros del aula, representa el combustible de lo colectivo, de la vida en común, de la experiencia de sentirse parte de una pequeña sociedad (Centro Ecuatoriano de Capacitación y Formación de Educadores de la Calle, 2006)

Conclusiones – Inconclusas

Como señaláramos al principio del artículo, la finalidad del mismo ha sido alimentar la discusión teórica de la evaluación con el propósito de reflexionar acerca de lo que hacemos y nos aproximarnos a la construcción de conceptos en esta área de mucha preocupación para todos. .

Permanece ante la mirada de los diversos protagonistas del quehacer educativo un conjunto de referentes conceptuales y aproximaciones teóricas que no se cierran ni concluyen definitivamente derivando en más inquietud que tranquilidad, por ello el término de inconcluso

Creemos sin embargo, que en este transitar de la dirección del aprendizaje en la escuela, reclama de una posición más cualitativa que cuantitativa hacia su evaluación. También demanda la ejecución de investigaciones enfocadas en la metodología de carácter fenomenológica, dirigidas a interpretar los modos de actuación de los sujetos que aprenden sobre la base de la participación, la atención a la diversidad y la respuesta de aprendizajes pertinentes en sintonía con el desarrollo social, económico y cultural. Esto amerita necesariamente de otra visión en los distintos momentos en que se efectúa la evaluación.

Promover el diálogo con los estudiantes, principales protagonistas de un hecho escolar que determina su trabajo, su manera de estudiar y sus relaciones con los demás, resulta de interés para impulsar una efectiva evaluación bajo la noción de emprender procesos de innovación y de progreso. Suscitar en la clase la interacción entre los estudiantes contribuirá a hacer de la evaluación una acción más dinámica y natural, sin la asociación y el temor persistente de la calificación.

Resulta desacertado simplificar un proceso tan enriquecedor en el crecimiento y reivindicación de la dignidad de la persona, como lo representa el verdadero ejercicio de la evaluación, sustituido por esquemas simplistas de categorización a través de letras, acompañadas, para una supuesta aclaración, de breves descriptores de cada una de éstas o de repetición permanente de actividades evaluativas llamadas remediales para que el alumno apruebe de cualquier forma o manera, tal como ocurre en la actualidad con las modificaciones al Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (2003), (Silva, 2000)

En el fondo, como lo expresa la autora, es lo mismo el número que la letra o las nominaciones a través de circulares, que estigmatizan los ideales y construcciones del estudiante. Se vuelve a concentrar el esfuerzo evaluativo en un acto meramente técnico y medicionista que sólo contribuye a encasillar el informe externo que será comunicado a los alumnos y a los representantes, y poco dice de los alcances y superaciones del estudiante.

Si se respetan realmente los principios de la evaluación (continua, integral y cooperativa), así como los distintos tipos de evaluación, las oportunidades de superación serían durante todo el año escolar, fuese una calificación de cero uno, quince o veinte puntos o de A, C o D, dado que la participación reflexiva y motivante del grupo influiría sobre el colectivo (coevaluación), como también contaría la del propio sujeto que aprende (auto evaluación), en lugar de circulares discrecionales que sólo llevan al facilismo y al desinterés por estudiar y descubrir nuevos saberes (ob.cit.).

Finalmente, consideramos la necesidad de seguir e informar, de forma periódica, el avance o estancamiento de lo planificado a través de los distintos proyectos, como orientación metódica para la construcción de nuevos saberes, lo que contribuye a difundir y promover escenarios de debate y de transformación continúa.

Bibliografía

Aebli, H. (1991) *Factores de la Enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea S.A. Editores.

Bravo Jáuregui, L. (2006) “Ideas para una teoría de la institucionalidad escolar venezolana” *Quaderns Digitals / Quadern, s n° 42*. [Revista en línea]. Disponible: <http://quadernsdigitals.net/index.php>. [Consulta: 2006, julio 04]

Centro Ecuatoriano de Capacitación y Formación de Educadores de la Calle (2006). “Hacia una práctica de la evaluación pensada en los niños y las niñas”. *Edufuturo Pichincha – Ecuador*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.edufuturo.com/educacion.php>. [Consulta: 2006, agosto 23]

Crispín, M.L. y Marvan, L. (2000). “El portafolio como herramienta para mejorar la docencia”. En: Rueda, M y Landesmann, M. (coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*. México: CESU-UNAM, Colección Pensamiento Universitario, Tercera época 88.

Díaz Barriga, A. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.

Díaz, J. (1996). *El nuevo contexto geocultural y sus implicaciones para el área de estudios sociales de Educación Básica*. Jornadas de Consulta y Reflexión. Ministerio de Educación, Dirección de Educación Media Diversificada. Caracas.

Esté, A. (1995). *Educación para la Dignidad*. Caracas: Tropikos.

Esté, A (1996). *El Aula Punitiva*. Caracas: Tropykos.

Follari, R. (2003). Aspectos teóricos y metodológicos sobre la evaluación en las universidades argentinas. En: Millcayac: *Anuario de Ciencias Políticas y Sociales*.-Mendoza. Año 1, n°. 1, pp. 299-314. [Reporte en línea]. Disponible: www.fceia.unr.edu.ar/.../biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_C-02.pdf. [Consulta: 2006, agosto 23]

Geiler, R. (1997). “Aportes para construir el proyecto educativo institucional”. *Lecturas: Educación Física y Deporte*. año 2, n° 5. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.efdeportes.com>. [Consulta: 2005, agosto 16]

Guba, E.G & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications, California

Mc Donald, B. (1976). "Evaluation and the Control of evaluation". En: Gimeno Sacristán, J y Perez Gomez, A. (Comps.). (1985). *La evaluación, su teoría y su práctica*. Cuadernos de Educación, n° 126. Caracas: Laboratorio Educativo.

Maturana, H. y Nisis de Rezepka, S. (1997). *Formación Humana y Capacitación*. Chile: Dolmen Ediciones.

Nicolescu, B. (1996). "Physique quantique et niveaux de Réalité", en *La Transdisciplinarité*. Mónaco: Du Rocher.

Paulson, F., Paulson, P. y Meyer, C. (1991) "What Makes A Portfolio?" En: *Educational Leadership Magazine*, vol. 48, n° 5, pp.60-63.

Pérez Luna, E. (1999) "Epistemología de la Evaluación Cualitativa" *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 4, pp 7-18. Venezuela: Universidad de Oriente

Silva, M. (2000). La evaluación de la persona y sus aprendizajes. En: A. Esté (Comp.). *La Cosecha del Tebas* (pp. 23-48). Caracas: Centro de Investigaciones Educativas Tebas. Universidad Central de Venezuela.

Silva, M. (2000). ¿Cómo queda la evaluación educativa en el nuevo Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación?. *Educere*, año 3, n° 9, pp 121-123.

Silva, M e Hidalgo, L. (2003). *Hacia una evaluación participativa y constructiva*. Caracas: Editorial Panapo

Vain (1997). Citado por Villarruel, M. (2003) OEI - *Revista Iberoamericana de Educación* Artículos de los lectores. [Artículo en línea]. Disponible: www.rieoei.org/deloslectores/473Villarruel.pdf. [Consulta: 2006, agosto 23]

Villarruel, M. (2003). OEI - *Revista Iberoamericana de Educación* Artículos de los lectores. [Artículo en línea]. Disponible: www.rieoei.org/deloslectores/473Villarruel.pdf. [Consulta: 2006, agosto 23]

Breve reseña curricular

María de la Paz Silva Batatina
Email: mdlpsb@gmail.com

Profesora egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, 1979 como Profesora en Educación mención Evaluación.

Magíster en Educación, mención Tecnología Educativa, Universidad Central de Venezuela, 1991.

Profesor ordinario a dedicación tiempo completo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas.

Miembro del equipo de investigación del Centro de Investigaciones Educativas TEBAS de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Ex Secretaria de Educación de la Alcaldía del Distrito Metropolitano de Caracas, durante el período 2000-2004.

Actualmente jefe de la cátedra de Evaluación Educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Pedagogía. Coordinadora del Programa de Profesionalización para docentes en servicio, en la misma institución.

Publicaciones de textos y artículos en el área de evaluación educativa.

Candidata a doctor en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas.

Línea de investigación: investigadora del área de evolución y del cambio educativo. Adscrita a la línea de Laboratorio Socio-Educativo (LABSOEDU) coordinada por el Dr. Gilberto Picón Medina ubicada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas, Doctorado en Educación.