

EPISTEME DIDÁCTICO DESDE LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO



JOSÉ QUINTANA

Magíster en Educación, mención Enseñanza de la Química
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
josrafquintana@hotmail.com

Recibido: 05/10/2015

Aceptado: 14/06/2016

Resumen

El propósito del presente ensayo es abrir el debate en aras de profundizar conocimientos y generar espacios de reflexión en el ámbito socioeducativo, tanto del contexto universal como de la realidad actual venezolana en materia de evaluación a nivel del contexto universitario desde un episteme didáctico, que supere el enfoque de la enseñanza y aprendizaje como vinculación entre sujeto y objeto, a fin de comprender el hecho educativo imbricado en la esfera de valores (L.O.E, 2009). Aunado a tal postura epistémica, se acota que la problemática de la evaluación no es inherente sólo a los estudiantes, sino que tiene gran incidencia en la praxis del docente, asociada con los procesos de pensamientos que se activan en él, a la hora de evaluar las acciones pedagógicas. En tal sentido, se destaca que, a pesar de los avances que ha tenido la educación del nuevo milenio en el orden didáctico; la evaluación, todavía ha sido considerada como instrumento de poder, descontextualizada del entorno sociocultural del estudiante (Gómez Mendoza, 2001), de lo cual se presume que dicha situación está vinculada a las concepciones epistemológicas de los docentes, sobre todo, de aquéllos que se desempeñan en universidades de formación pedagógica y, fundamentada en elementos andragógicos. Tales concepciones quizás se correspondan con las teorías implícitas y explícitas del currículo. De lo cual se desprende que la evaluación debe ser considerada como un proceso centrado en la formación del ser social, producto de desarrollar en él, un pensamiento crítico que le permita tener una mejor cosmovisión a escala mundial.

Palabras clave: episteme didáctico, evaluación, concepciones epistemológicas, contexto universitario

DIDACTICAL EPISTEME FROM THE EVALUATION IN THE UNIVERSITY CONTEXT

Abstract

This paper aims to open the discussion in order to deepen knowledge and generate spaces for reflection in the socio-educational area, both in the universal context and in the current reality in Venezuela, on evaluation at a university context from a didactical episteme which goes beyond the teaching and learning approach as a subject-object link, in order to understand the educational process imbricated in values sphere (L.O.E, 2009). Besides this, it is noted that the problem of evaluation is not inherent only to students, but also it has a great incidence on teacher's professional praxis, related to the thought processes activated, when evaluating the pedagogical actions. In this regard, despite the progress education has had in the new millennium in the didactic area, evaluation has still been considered as an instrument of power, decontextualized from the student socio-cultural environment (Gómez Mendoza, 2001). This situation is related to the teachers' epistemological conceptions, especially to those who work in universities specialized in pedagogical training and andragogy elements. Such conceptions may be corresponding to the implicit or explicit curriculum theories. Therefore the assessment should be considered as a process focused on the formation of social being, as a result of developing a critical thinking that allows him/her getting a better worldwide perspective.

Keywords: didactical episteme, evaluation, epistemological conceptions, university context



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 10 N°19. Julio-Diciembre 2016/ pp.442-453.

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Episteme didáctico desde la evaluación en el contexto universitario

Quintana José

Abordaje preambular

No podemos asumir epistemológicamente la evaluación de los aprendizajes a nivel de la educación universitaria, sin antes definir deliberadamente la educación en términos absolutos, por cuanto la conceptualización que un grupo social tiene referente a ésta, dependerá de los aspectos que caracterizan la concepción filosófica y teleológica que se admita, así como también la concepción de hombre o cosmovisión. Además, ésta se ve constantemente intervenida por la circunstancialidad del contexto (Tünnermann Bernheim, 2006). Desde luego, toda sociedad está sujeta a cambios, bien sea de origen endógeno o exógeno, condiciones que conducen a que la educación sea concebida como el vehículo que construye y reconstruye el contexto, donde está inmersa; tal situación implica que conceptualmente su significado estará en permanente dinamismo y ajuste. No obstante, es posible identificar algunos elementos de orden general que la identifiquen y distinguen de otras.

Por consiguiente, el desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología, en los últimos tiempos, a la luz de los ámbitos de injerencia del quehacer humano, ha contribuido a transformar súbitamente las condiciones económicas y sociales del hombre. En este sentido, es necesario focalizar la atención en la formación de recursos humanos como promotores sociales, participativos, críticos e innovadores, que puedan interpretar y abordar los conocimientos de nueva data. En consecuencia, la arquitectura didáctica en América Latina enfrenta

cambios importantes en la transformación y reorganización de los sistemas de educación universitaria (Gómez Mendoza, 2001), especialmente, en el surgimiento de nuevas universidades, primordialmente privadas; en las formas y modalidades que permitan articular los gobiernos con las instituciones desde la valoración de la educación universitaria, con la participación, tanto de la sociedad, como de grupos empresariales y gobiernos (Habermas, 1982).

Tal planteamiento coincide con lo expresado por Martínez y Letelier (2000), cuando refieren que la universidad tiene que formar profesionales que correspondan al entorno productivo. Así mismo, ésta no debe sacrificar la formación integral y humanista de sus egresados, fortaleciendo su conciencia social y respeto al ambiente y la comunidad. Sin embargo, evitando comercializar la formación profesional, que responda a requerimientos socio-ambientales y a las demandas del mercado y, más específicamente, al mercado laboral; vinculado, por supuesto, a elementos andragógicos que le atribuyen a tal formación una serie de lineamientos y principios fundamentales que permiten el diseño y conducción de procesos docentes más eficaces en la producción de recursos humanos útiles para la sociedad.

De las ideas precedentes, cabe precisar que el propósito del presente ensayo científico es develar conocimientos y generar espacios de reflexión en términos de propiciar el debate de manera crítica y argumentativa a la luz de la evaluación desde un

episteme didáctico, que permita superar la visión de la enseñanza y el aprendizaje desde la relación sujeto-objeto, tanto del contexto universal como de la realidad actual venezolana enmarcados en los avances que ha tenido la educación del nuevo milenio en el contexto universitario a nivel de la docencia con base en sus concepciones epistemológicas; debido que parte de los problemas educativos se le atribuyen al profesor; tal situación data desde la época de los ochenta del pasado siglo, aunado al hecho que en el aprendizaje de los estudiantes, no sólo intervienen factores dependientes de ellos, sino que también inciden diversos aspectos vinculados con la actuación del docente en los diferentes ambientes de aprendizajes para facilitar el proceso educativo en relación con la planificación, desarrollo de actividades de clase, evaluación e interacción con los estudiantes desde su entorno sociocultural y afectivo.

Sustentación del entretrejo discursivo

En América Latina, hasta ahora, específicamente, a nivel nacional, en la mayoría de las instituciones de educación universitaria y sus programas académicos, se ha desarrollado una “cultura de evaluación”; donde prevalece una racionalidad interna de auto-reproducción, con decisiones burocráticas y corporativas y, sin un juicio externo, respecto a los fines, eficacia y eficiencia, capacidad, pertinencia, y calidad de los servicios y actividades. Por otra parte, los mecanismos estatales de asignación de recursos continúan operando frecuentemente, en forma inercial y automática, manteniendo

los subsidios a la oferta tradicional de servicios, sin una vinculación con la responsabilidad formal, la calidad, el desempeño, la productividad y los resultados. (Tünnermann Bernheim, 2006).

Tal situación, nos conduce a la trampa del pensamiento lineal, pues la evaluación, está concebida como instrumento de poder, descontextualizada de la realidad, que presumiblemente está asociada a las concepciones epistemológicas de los docentes que se desempeñan en universidades, responsables de la formación pedagógica en los diversos niveles educativos; fundamentalmente, en la docencia universitaria. Tales concepciones representan en la actualidad una de las áreas de investigación de reconocida importancia a nivel mundial; pues se ha demostrado que lo que el profesor hace, cuando enseña, está vinculado con lo que piensa y reflexiona; es decir, su praxis. De una u otra forma, éste manifiesta concepciones que se corresponden con alguna teoría implícita o explícita, referida a aspectos del currículo.

En este orden de argumentación, se destaca que las teorías implícitas de los docentes se inscriben en las líneas de investigación sobre el pensamiento del profesor, reseñadas extensamente por Clark y Peterson (1990) y García (1987). Tales teorías están referidas a creencias, representaciones y concepciones que permiten explicitar los marcos de referencia, por medio de los cuales los profesores perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas. En contraste, las teorías explícitas, según Argyris

y Schon (1974) están representadas por el cúmulo de creencias y valores que los docentes expresan y dicen creer, asociadas a aspectos que fundamentan su praxis pedagógica. En suma, las representaciones implícitas son un saber hacer, mientras que las explícitas son un saber decir.

En relación con la mencionada dualidad, es ampliamente aceptado que el desempeño del docente en el aula permite evidenciar su concepción profesional y epistemológica, así como también su concepción de cómo se aprende la ciencia, y – aunque no siempre sean conscientes de ello – las mismas influyen en la práctica que asuma.

Ante la situación abordada, se argumenta que, debido a que la formación recibida por el docente, es netamente positivista y desarticulada de la realidad, caemos en la antes mencionada “trampa del pensamiento lineal”, cuya forma de pensar implica sólo una mirada local, atomizada y descontextualizada de la realidad de los estudiantes, creyendo encontrar las causas y relaciones que originan los problemas, desde la inmediatez de su cercanía, teniendo presentes las propiedades de esos procesos que le dan origen, de acuerdo sólo a ciertos cambios necesarios en su entorno inmediato (Gómez Mendoza, 2001).

Esta forma de pensar prima en el enfoque computacionalista, que niega la conciencia como algo fundamental para la cognición, y negar la conciencia; es decir, el “yo” en el aprendizaje, es negar al mismo tiempo la existencia de puntos de vista coherentes, unificados y constantes, desde donde

pensamos, percibimos y actuamos. Se trata de reivindicar lo humano, pues no podemos avanzar en una verdadera filosofía de la evaluación, siguiendo viejas prácticas y enfoques; por cuanto, lo metodológico está imbricado desde lo filosófico e ideológico. De ser así, el docente seguiría consagrado al pensamiento reduccionista y atomizado, lo cual le impediría observar los procesos humanos en el marco de sus relaciones lógicas estructurales (López Ospina, 2000).

De lo cual se desprende que, si el profesor mantiene tal cultura, se limitará sólo a evaluar competencias básicas en sus estudiantes, tales como: la memoria o reproducción de conocimientos; en detrimento de la valoración de capacidades humanas de alto nivel, tales como actuar ante la incertidumbre y niveles de complejidad, desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, propiciar el análisis comparativo; promover la comprensión, interpretación y aplicación de fenómenos en el entorno sociocultural, entre otras. Bajo esta visión, se estaría formando el ciudadano que requiere el modelo de sociedad de estos tiempos, a la vanguardia de los avances tecnológicos, culturales y educativos.

Este corpus teórico de la situación que se aborda a la luz de la evaluación, permite indagar 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; es decir, intenta establecer la manera cómo se relaciona el individuo con la sociedad y su proyección a través

de las diferentes etapas, en las cuales ha evolucionado su sistema educativo. He aquí, el papel de los historiadores de la pedagogía y quienes se dedican a estudiar la pedagogía comparada en aras de facilitar las tareas del hombre de Estado con los frutos de su investigación.

Por consiguiente, cabe destacar que el balance de la pedagogía comparada a la luz de la evaluación, da cuenta de que no hay recetas que señalen el último rumbo, ya que el docente debe construir formas de evaluación que respondan a las necesidades e intereses del educando bajo un currículo abierto, contextualizado y flexible. Debido a que la escuela, el currículum, los métodos y estrategias, los beneficiarios y los significados de la cultura escolar; determinados por los estudiantes, docentes y las políticas educativas; según los niveles, las ideologías ocultas en los contenidos escolares, conforman distintos objetos de abordajes para la educación comparada en términos de la evaluación.

En otro orden discursivo, pese a la matriz filosófica y teleológica que se le atribuye a la educación, más las incertidumbres propias del devenir y los cambios en el contexto, en que un grupo social se apoya para edificar la acción educativa de los miembros que la constituyen; siempre en el proceso evaluativo estarán presentes de manera constante, al menos tres factores o elementos que funcionan como ejes del mismo, los cuales son: el discente o individuo que está subordinado a la acción educativa; la materia o contenido de orden cultu-

ral, que el aprendiz en primera aproximación debe asimilar y apropiarse comprensiblemente durante su inserción en el proceso educativo; y el agente educador, quien interviene, en mayor o menor grado, en la orientación sistematizada dirigida a la apropiación o aprehensión de las competencias, por parte del educando.

En tal sentido, las investigaciones, en materia educativa, no tendrían pertinencia social, si no van de la mano con la evaluación y la toma de decisiones, cuyas metodologías son instrumentadas en un marco de referencia con subyacentes dimensiones conceptuales y valorativas. Por tal razón, las actuales transformaciones económicas, sociales, políticas, institucionales y organizativas ofrecen una oportunidad para la implantación de métodos de evaluación, de garantía, de calidad, de financiamiento, asociado al desempeño. Aunque también pueden surgir nuevas formas de regulación y control político, institucional y administrativo (Martínez y Letelier, 2000).

En definitiva, se estaría hablando de una educación con lineamientos y disposiciones teleológicas relacionadas con el orden formativo humano, que trasciende lo escolar, como lo expresaba Simón Rodríguez (1826), nuestro gran Maestro y Visionario: “Enseñen y tendrán quien sepa”; “Eduquen y tendrán quien haga”, la educación que impartamos, debe estar orientada a desarrollar en plenitud talentos y capacidades humanas por parte de nuestros alumnos. Lo cual coincide con lo planteado por Sadler (s/f); (reseñado por García Garri-

do, 1986), cuando refiere que la educación de un país no se investiga a través de sus escuelas; lo cual implica que, no se puede confundir el sistema escolar con el sistema educativo, a pesar de ser dos realidades equivalentes y complementarias.

El supracitado autor, manifiesta al respecto que, la eficiencia del estudio comparado, debe estar de frente a la política educativa del propio país. De lo que se infiere que, el fin último de los comparatistas en materia de educación, reside en develar esa fuerza espiritual intangible que todo sistema educativo eficaz sustente las bases del sistema escolar.

En consonancia con el clima descrito, los sistemas educativos se transforman constantemente, a través de las presiones y los conflictos políticos e ideológicos de un país determinado y deben satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida, si al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas, que en cada caso se persiguen y, es generada por procesos culturalmente pertinentes; aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirlos, - y los beneficios sociales y económicos, derivados de la misma- se distribuyan de forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad (Lampert, 2003).

A la luz de lo mencionado hasta el momento, es necesario abordar la evaluación en la educación universitaria desde otro episteme didáctico, tal como se señaló anteriormente. En fin, no pode-

mos evaluar la actuación del docente, sólo en términos de la arquitectura didáctica que emplee, sino en relación con las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, producto de analizar, previamente el sistema educativo en todas sus dimensiones. Por cuanto, la afinidad que tiene la evaluación con dicho sistema, se le atribuye su importancia a escala mundial, para la formación de los ciudadanos como promotores sociales del desarrollo en todos los ámbitos a la esfera de la andragogía como filosofía que promueve principios fundamentales que coadyuvan al diseño y conducción de procesos docentes más eficaces y efectivos, en el sentido que remite a las características de la situación de aprendizaje.

Tal como lo señala Castañeda (2004) al expresar que la Andragogía supera la formación para el ejercicio profesional, de aquí su imbricación con las concepciones epistemológicas, pues supera el concepto de la oferta de formación permanente que debe aspirarse para los recursos humanos que se desempeñan en sectores desde el ámbito laboral, que tienen familia, son adultos, aspiran que tal formación que reciben, les estimule a seguir incorporados; lo cual tiene un gran espectro de acción en diversos contextos desde la didáctica, como por ejemplo, la educación comunitaria al promover el desarrollo de recursos humanos en las organizaciones desde el ámbito universitario, que es el caso del estudio que nos ocupa.

En tal escenario discursivo, la andragogía como disciplina del saber, trasciende el aprendizaje pre-

liminar desde el ejercicio a nivel cognitivo; de aquí su vinculación con las concepciones epistemológicas desde un enfoque inter y transdisciplinario, permitiendo que tenga mayor supremacía el argumento y problema abordado desde su doxa que el contenido como tal. En efecto, se requieren nuevas formas de acceso flexible a la educación universitaria desde la andragogía como modelo educativo que representa una alternativa en materia de evaluación.

Por su parte, Adam (1987) plantea que ya no se trata de una cultura de la evaluación a imagen y semejanza de una sociedad, sino por el contrario, que desde la educación universitaria, emerja otro episteme didáctico, que responda a los intereses, necesidades y experiencias propias vividas por el educando; por tanto, se aspira una formación del ser humano en virtud de su racionalidad como tal. Este autor, le atribuye a la andragogía el papel de estudiar la realidad del adulto y determina las condiciones óptimas para fortalecer su proceso de aprendizaje, concibiéndolo como el centro del proceso de enseñanza, el estudiante es quien decide: qué aprende, cómo lo aprende y cuándo lo aprende. En otras palabras, le atribuye a éste todo el poder y autonomía.

Las ideas precitadas coinciden con lo expresado por Marrero (2004) al referir que la andragogía es el proceso de desarrollo del ser humano para acceder a la autorrealización, a la transformación propia y del contexto en el cual el individuo se desenvuelve (p.7), en tanto esta valiosa disciplina busca

movilizar en cada uno de nosotros como formadores de saberes, aptitudes de compromiso solidario y social; coadyuvando a que el conocimiento en el contexto universitario sea de creación, no de reproducción, ya que le permite al individuo catapultarlo a niveles en pro de su crecimiento personal, profesional, como padre o madre de familia y, como ente social, que forma parte de una comunidad en la cual es capaz de desenvolverse de la manera más adecuada posible.

En el marco de este escenario, cabe precisar que las tendencias de desarrollo de la educación universitaria desde un episteme didáctico, están conformando un nuevo espacio, donde convergen personas, grupos, organizaciones interesadas en facilitar las condiciones para alcanzar los objetivos y metas propuestas. Las transacciones entre tales grupos o comunidades, se configuran de tal modo, que Tünnermann (1998), los concibe como un nuevo mercado del conocimiento, producto de las demandas de la sociedad, asociada a la velocidad del cambio y diversidad de posibilidades al ritmo de la innovación.

En torno a este debate, influye la manera cómo los profesionales de la docencia instrumenten las estrategias de enseñanza y aprendizaje con base en enfoques, tendencias o paradigmas; tal transformación dependería de sus niveles de ética y compromiso como promotores sociales de cambios innovadores, revestidos con la competitividad que el mundo contemporáneo y futuro exige. De hecho, la tecnología de la nueva era exige tal

compromiso por parte de los docentes, donde prevalezca la praxis pedagógica. Por consiguiente, se ha comprobado empírica y científicamente, que su actuación para mediar el aprendizaje, depende de su formación didáctica. De aquí la importancia que reviste su desarrollo integral como formadores de docentes, ya que es la universidad desde el ámbito educativo, el ente rector responsable de formar profesionales con alta calidad académica, pedagógica y pertinencia social.

Dentro de la comunidad de científicos con proyección educativa, se ha realizado un sinnúmero de investigaciones en torno a problemas del aprendizaje, centrados en los estudiantes y, particularmente, sobre sus concepciones previas (González y Carter, 1996; Graber, 1996). No obstante, se observa que desde la década de los ochenta 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 alumnos, no sólo intervienen factores dependientes de ellos, sino que también inciden diversos aspectos relacionados con la actuación del docente en los ambientes de aprendizajes, para mediar el proceso educativo.

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 del presente ensayo 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 tal 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.

A modo de conclusión

De acuerdo a lo señalado anteriormente, 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 didáctico y a las acciones emprendidas por el profesional de la docencia en términos de la formación recibida. Por tal razón, es emergente que tal formación debe ser integral; no obstante, la infausta realidad demuestra que sus conocimientos impartidos, en su mayoría son atomizados, disciplinarios y distantes de los avances científicos del momento, tanto de la disciplina que administran, como de las bases teóricas desde el campo epistemológico, pedagógico y profesional.

En efecto, el problema de la evaluación educativa, ha tenido carácter controvertido y dilemático; debido a la falta de claridad en cuanto a la formación de un marco referencial, definido teóricamente, que permita comprender el problema metodológico en su campo de estudio. Bajo esta visión 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” por el “hacer” y ¿para qué? del aprendizaje; subestimando la importancia de un sistema conceptual como existencia previa y referente legitimador del estatuto epistemológico que otorga condición científica a la teoría y a la práctica didáctica.

En tal sentido, la educación universitaria como uno de los niveles que conforma el sistema educativo, está llamada para la educación del presente siglo en aras de responder a estas nuevas posturas que están emergiendo, como son el postmodernismo y la globalización, caracterizados por innovaciones, cambios acelerados, explosión de avances tecnológicos, interdependencia de actividades humanas, aumento de la población, creciente incertidumbre (López Ospina, 2000; Noguez, 2002; Lampert, 2003).

Bajo esta perspectiva, para la UNESCO (1998), existen tres aspectos claves que van a determinar el funcionamiento interno de la posición estratégica de la docencia universitaria para este nuevo milenio, como 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 a la sociedad, además del tríptico misional: docencia, investigación y extensión para

garantizar la calidad de la educación, de los programas y métodos de enseñanza y aprendizaje y, (c) la internalización, generada por cada institución, al definir su propia misión en aras de adoptar y asumir una nueva visión de la educación universitaria a escala mundial más dinámica y proactiva, con un nuevo pacto académico que responda a las expectativas presentes y futuras del desarrollo humano (Tünnermann Bernheim, 2006: 23).

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.

En suma, lo que se pretende es construir un modo de evaluación, producto de establecer sinergia entre el conocer, el hacer y el convivir, articulando lo práctico con lo académico a fin de reivindicar el ser; que permita consolidar la teoría y la praxis evaluativa, complementándola desde lo cognitivo-categorial, moral, valorativo y social-histórico, postulado que pretende indagar las propiedades y condiciones últimas de su objeto de conocimiento desde la realidad estudiada.

Como consecuencia, pensar epistemológicamente el problema de la evaluación, no es sólo pretensión científica, sino que representa un desafío articulado a preguntas fundantes como: ¿Qué es?, ¿Para qué? y ¿Para quién?... En este sentido, se trata de formular 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 conforme versiones que ocultan el papel de la educación en el proceso de producción de condiciones sociales concretas.

En el abordaje del presente trabajo ensayístico, la realidad está imbricada con la teoría de la evaluación, de su naturaleza y verdad; 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 de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desparadigmatizando visiones, creencias y enfoques desde el pensamiento lineal e instrumentalista, para asumir nuevas miradas, donde prevalezca la formación epistemológica, metodológica y técnica, amparadas en una auténtica concepción sobre la praxis educativa y la realidad donde actúa (Cerdea, 2002).

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 tanto que esta última, encuentra un principio de legitimidad en la didáctica, dado que es dentro de este cuerpo dis-

ciplinario que se sigue desarrollando metodológicamente.

Desde una perspectiva didáctica, 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, anticipar 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 ayudarlo 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 su rendimiento, el de sus pares y el esperado por el docente. En tal sentido, la evaluación facilita el contrato didáctico establecido entre profesor y alumno.

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 alumno, lo mantiene consciente de su grado, avance o nivel de logro, refuerza algunas áreas de estudio que se perciben como insuficientes, planea nuevas experiencias de aprendizaje. En suma, la evaluación es un proceso complejo, cuyas funciones se confunden muchas veces con las de otros componentes del proceso pedagógico.

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

Ante la situación planteada y, en el marco de los nuevos avances que ha tenido la tecnología educativa; la evaluación, al igual que todo proceso escolar, debiera 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 día, estamos en el siglo XXI, y es el momento en que el docente requiere redimensionar su rol frente a los nuevos escenarios de la educación, no sólo para el uso de las tecnolo-

gías, sino por el avance del conocimiento en todas las áreas y su poder del liderazgo como modelaje del capital humano.

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.

En torno a este hilo discursivo, se acota que, la evaluación de los aprendizajes, a nivel de educación universitaria desde un nuevo episteme didáctico, 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, ya que de esta manera, se estaría excluyendo al estudiante en el plano ontológico y axiológico; pues el fin último de la educación es formar ciudadanos para el trabajo; sin rendirle culto a la academia o a la “calificación”, carente de pertinencia social.

A partir de esta postura, se deduce 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 fomentando una verdadera cultura evaluativa, producto de equilibrar las concepciones epistemológicas del docente; construir dicha cultura, implica incorporar a la evaluación como una práctica que realizan unos (con autoridad o poder) sobre otros.

Sin embargo, cualquiera de los enfoques que se apliquen en la evaluación, generan a su vez, una misma

interrogante: ¿Cuáles son los elementos fundamentales para lograr una educación de calidad? Para poder responder esta pregunta, se debe aclarar qué se entiende por calidad educativa, si bien optamos por creer que es aquella que permite 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 ese esquema, no será considerado válido.

Si por el contrario, se observa la calidad educativa, en función del desarrollo de potencialidades y capacidades humanas de cada individuo, donde se valoran las estrategias y la construcción del aprendizaje a través de registros anecdóticos y descriptivos, considerando el aprender a hacer y convivir. Entonces, aquello que se salga de estos criterios o proponga la predominancia de un conocimiento o método sobre otro, carecerá de interés.

Así pues, en función del modo que se adopte, se podrá establecer con claridad, qué educación se quiere lograr, en términos de objetivos instruccionales, competencias o capacidades humanas y, si de veras, ésta será de calidad. A juicio del autor de este entramado discursivo, dados los cambios en la concepción del mundo, en función de las teorías explícitas e implícitas desarrolladas por el docente, donde el conocimiento es dinámico producto de los avances en la tecnología de la comunicación e información y, en la tecnología educativa; no es el saber científico, el fin último de la educación, sino más bien el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, capaz

de complementar y conciliar distintas visiones sobre la realidad estudiada.

Referencias

- Adam, F. (1987). *Andragogía: Ciencia de la educación de adultos*. Caracas: FIDEA.
- Argyris, C. y Schon, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Camilloni, A. et al. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Clark, C. y Peterson P. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes en la investigación de la enseñanza, III Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Castañeda, L. (2004). "Educación superior y nuevas tecnologías: nuevos horizontes, nuevas exigencias". II Congreso On line. Documento en línea. Disponible en: [<http://www.cibersociedad.net/congres2004>]. Consulta: 2015, Noviembre 13.
- Cerda, H. (2002). *La evaluación como experiencia total*. Santafé de Bogotá, Colombia: Magisterio.
- García, J. (1986). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- García, M. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España: Ediciones GREAC.
- Gómez, M. (2001). *No sólo tiza y tablero. Epistemología de la pedagogía y de la educación*. Bogotá: Mesa Redonda y Magisterio.
- González, L. y Carter, K. (1996). Correspondence in Cooperating Teachers and Student Teacher's o Interpretations of Classroom Events. *Teaching and Teacher*. 12(1), (pp.39-47).
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Lampert, E. (2003). *Educación: visión panorámica mundial y perspectivas para el Siglo XXI*. México: Perfiles Educativos.
- López, G. (2000). *Una mirada integral que permita descubrir el sentido u respuestas de la Universidad en el futuro*. Quito, Ecuador: UNESCO
- Marrero, T. (2004). *Hacia una educación para la emancipación*. Caracas: U.N.E.S.R.
- Martínez, E. y Letelier, M. (2000). *Evaluación y acreditación Universitaria*. Santiago de Chile: Nueva Sociedad.
- Noguez, S. (2002). El Desarrollo Potencial del Aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4 (2). (s/p).
- Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Guatemala: Autor.
- Tünnermann, C. (1998). *La educación superior en el umbral del Siglo XXI*. Caracas: IESAL/ UNESCO.
- UNESCO. (1998). *La Educación para el Siglo XXI*. Francia: Ediciones UNESCO.