

Los Actos de Evaluación Presentes en los Procesos Comunicativos en la Función Docente de la Escuela Básica, desde una Perspectiva Integradora Compleja. Aproximaciones Teóricas



Italo Avendaño / avendanoitalo@hotmail.com

Universidad Nacional Experimental de Guayana
Puerto Ordaz-Venezuela

Recibido: 23-04-2009 • Aceptado: 10-06-2009

Resumen

La Tesis Doctoral desarrollada se centró en los Actos de Evaluación en la función docente como objeto de estudio. La tesis central indicó que cuando un docente se comunica con sus estudiantes dentro del aula de clases produce actos de evaluación verbal y gestual, ocasionando exclusión o inclusión de los alumnos en su proceso formativo. El enfoque epistemológico se construyó sobre el Postpositivismo, La Complejidad y la Teoría Crítica que se soportan en la unidad del sujeto con el objeto de estudio, la causalidad recursiva y la incondicionalidad en las actuaciones humanas. Siguiendo el enfoque enunciado emergieron los postulados epistemológicos asociados a la complejidad, inconmensurabilidad e irrepetibilidad y la incondicionalidad de los Actos de Evaluación. De acuerdo con el enfoque y postulados epistemológicos la metodología empleada fue la Hermenéutica – Dialéctica. Los resultados revelaron, la presencia de actos de evaluación verbal y gestual excluyentes y/o incluyentes en la función docente en atención al aprendizaje de conceptos o comportamientos de los alumnos, con efectos en sus relaciones interpersonales, de allí surgieron las aproximaciones teóricas a los Actos de Evaluación presentes en los procesos comunicativos en la función docente desde una perspectiva integradora compleja.

Palabras clave: Función Docente, Evaluación de Cuarta Generación, Actos de Evaluación Verbal y Gestual, Procesos Comunicativos, Complejidad.

The Assessment Instruments present in the communicative process in the teaching of the Basic School, in an integrated complex. Theoretical Approaches

This doctoral thesis focused on Assessment Instruments in the teaching profession as an object of study. The central thesis indicated that when a teacher communicates with students inside the classroom, he/she produces acts of verbal and gestural assessment, resulting in exclusion or inclusion of students in their learning process. The epistemological approach is built on the post-positivism, Complexity and Critical Theory that are supported in the unity of subject and object of study, and unconditional recursive causality in human action. Following the approach set out emerged the epistemological assumptions associated with the complexity and uniqueness and incommensurability of Acts of unconditional Evaluation. According to the approach and the epistemological postulates, the methodology used was Hermeneutics - Dialectic. The results revealed the presence of acts of verbal and gestural assessment exclusive and / or inclusive in the teaching function in response to learning of concepts or behaviors of the students, with impact on interpersonal relations, from there the theoretical approaches to the Acts Evaluation arose present in the communicative processes in the teaching from a complex integrative perspective.

Key Words: Teaching Role, Fourth-Generation Assessment, acts of verbal and gestural assessment, Communicative Processes, Complexity

Abstract

Planteamiento del Problema

Se ha planteado en espacios de reflexión como las Conferencias Iberoamericanas de Educación (2001, 2002), en el informe: “La Educación Encierra un Tesoro” (UNESCO, 1996), además en el Foro Mundial Sobre Educación Para Todos en las Américas (2000) que las sociedades actuales necesitan de un nuevo ciudadano, pleno, solidario, crítico, autónomo, tolerante, participativo, con identidad cultural, valores morales, respetuoso, consciente del valor de la naturaleza, capaz de enfrentar la incertidumbre y tomar decisiones. Para que eso ocurra se hace necesario que los diseños curriculares de los estados miembros consideren cuatro aprendizajes fundamentales, a saber: aprender a ser, conocer, hacer y convivir.

Esa visión internacional fue considerada un punto importante para la Educación Básica venezolana y en el IX Plan de la Nación (Ministerio de Planificación y Desarrollo, 1995) se planteó la transformación de la Escuela Básica que se inició con el documento “Reto compromiso y Transformación” (Ministerio de Educación, 1995), cuyos objetivos estaban orientados a la adecuación de la misma a los cambios que ocurrirían en el país y en el mundo. El Ministerio de Educación Cultura y Deportes llevó a cabo una investigación en países como México, Argentina, Francia, España entre otros, sobre sus modelos

educativos y se aceptó el enfoque globalizado de ejes transversales, además las dimensiones del aprender a Ser, Conocer, Hacer y Convivir están presentes en el Currículo Básico Nacional (Ministerio de Educación, 1998), que es utilizado por los maestros en su planificación escolar donde se desarrolla un Proyecto Pedagógico de Plantel (P.P.P.) para los problemas más generales de la escuela y el Proyecto Pedagógico de Aula (P.P.A.) con contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, por áreas académicas de conocimiento y logros expresados en competencias e indicadores. A todo lo mencionado hay que agregar lo que se denominó Interacción Comunicativa-Constructiva (ICC) en referencia a los procesos comunicativos en el aula, como vía a través de la cual se produce el aprendizaje durante la práctica pedagógica. Se planteó, asimismo, un sistema de evaluación cualitativo con fundamento teóricos democráticos, iluminativos, respondiente y negociados de Cuarta Generación.

En la ICC enunciada no cabe duda que se producen juicios de valor, que pueden ser considerados como parte de los procesos evaluativos postmodernos de Cuarta Generación, quiere decir que si una maestra se dirige al alumno en el espacio del aula y le dice: *que mal realizaste la tarea* ha producido un juicio de valor dentro del proceso comunicativo en la función docente sobre una asignación entregada por el estudiante. A esos juicios de valor

que se producen en la función docente dentro de los procesos comunicativos los denominamos, a objeto de orientar esta tesis, Actos de Evaluación, que se ubica en una perspectiva de complejidad evaluativa y cuyo estudio resulta imprescindible como elementos activos del proceso enseñanza-aprendizaje. Según Echeverría (1996) los juicios “no describen algo que existiera ya antes de ser formulados” (p.106) por el contrario, los juicios son un tipo particular de declaración en los cuales “el mundo es generado por la palabra” esto ubica a la evaluación en la práctica pedagógica cotidiana, en una perspectiva de acción comunicativa, donde destacan las relaciones interpersonales.

Pasando por las consideraciones nacionales documentales y constitucionales, hasta los planteamientos iniciales internacionales sobre la necesidad de una mejor educación para un nuevo ciudadano, que implica la formación de un nuevo maestro, resulta evidente la distinción entre el enfoque teórico-práctico tradicional de la evaluación y los actos de evaluación en la función docente. Pero ¿Es posible interpretar los actos de evaluación en la función docente de la Escuela Básica?. La respuesta a esta interrogante permitirá el desarrollo de un conjunto de ideas para comprender los actos de evaluación producidos por el docente en el aula de clases.

A partir de la interrogante enunciada para la interpretación de los actos de evaluación en el escenario evaluativo se presentan dos supuestos: el primero indica, que los Actos de Evaluación declarativos son acción evaluativa, estando en uso permanente por el docente en el aula de clases de la Escuela Básica y el segundo, que los actos de evaluación admiten ser estructurados para ser estudiados, conocidos y controlar su efecto de inclusión o exclusión escolar. Considerando todo lo enunciado se formula el problema de investigación a través de la siguiente interrogante: ¿Es posible comprender los actos de evaluación declarativos y reflexivos en la función docente de aula, en la Primera y Segunda etapa de la Escuela Básica?, además el objetivo general que consistió en: Construir Aproximaciones Teóricas a los Actos de Evaluación presentes en los Procesos Comunicativos en la Función Docente de la Escuela Básica, desde

una perspectiva integradora Compleja. Seguidamente se pasa a desarrollar los Referentes Teóricos.

Función Docente, Evaluación, los Procesos Comunicativos y la Complejidad

La función docente se estudió desde una perspectiva histórico-filosófica la cual mostró que la misma ha estado vinculada a cinco (5) momentos: (a) El Filosófico, cuyos representantes son por una parte relativistas, Protágoras y Giordias (440 a.C./1980), por la otra idealistas como Pitágoras (Abbagnano y Visalberghi, 1984), Sócrates (Werner, 1982), Platón (387 a.C./2000), Séneca (40/1995) y por último materialistas-metafísicos como Aristóteles (340 a.C./1999); (b) El Religioso, con Santo Tomás de Aquino (cp. Martínez, 1995) y San Ignacio del Loyola (Bertrán, 1984); (c) El Pedagógico donde están los liberadores, bajo los principios de Róterdam (Barceló, 1996) y Comenio; además los naturalistas con Rousseau (2000) y Pestalozzi (Soetard, 1999); por último, El Experiencial, desarrollado por Dewey (1982), Declory (1927) y Montessori (1994); (d) El Conductual y Cognitivo, con los aportes de Thordike (1906), Skinner (1978), Piaget (1969, 1975) y Ausubel (1976); (e) El Sociocultural desarrollado por Vigotsky (1987, 1999).

Siguiendo en lo Filosófico a Platón, Sócrates y Seneca, en lo Pedagógico a Róterdam, Comenio, Rousseau y Pestalozzi, en lo Psicológico a Piaget y Ausubel, y en lo Sociocultural a Vigotsky, se desprende una postura para la función docente de importancia para el desarrollo de esta tesis donde: queda legitimado el ser llamado maestro que en constante hacer utiliza y enseña a utilizar en libertad, con autonomía, equidad, de forma comprensiva, crítica y afectiva, la retórica, el diálogo, la dialéctica, la experiencia previa, el orden de la naturaleza, la práctica, la teoría, los sentidos, los reforzadores, la intuición, la convivencia, la crítica, la investigación, lo relativo, lo absoluto, lo biológico, sociológico, psicológico y la apropiación cultural como elemento circunstancial en el proceso de desarrollo moral e intelectual del ser humano a lo largo de su vida; ve al hombre en el mundo, dentro y entre conciencias. Una forma de

vida educativa donde primero es el ser y el convivir, como punto fundamental de la existencia humana y después la razón científica. Ubicado un significado para la función docente se procede a considerar la perspectiva evaluativa.

Como conclusión de los elementos teóricos evaluativos las evidencias muestran dos modos de conceptualizar y hacer evaluación identificados con la función docente. El primer modo compartido por Tyler (1973), Bloom (1990), Cronbach (1970), Scriven (1967), Popham y Baker (1970), es una evaluación que nace desde afuera de las aulas, diseñada por un ente externo que separado, aislado de su grupo, le otorga estructura para, posteriormente aplicarla de forma puntual. Es vertical, instrumentalista, objetiva, individualista, excluyente, con centro en la conducta observable del estudiante.

Las evidencias muestran también otro modo de teorizar y aplicar la evaluación, que está en desarrollo y se ubica en la perspectiva pretendida por esta investigación, defendido por Lincoln y Guba (1989), McDonald (1975), Sthenhouse (1998), Elliot (1991), Stake (1972), Parlett y Hamilton (1972) y Eisner (1998), donde se planteó una evaluación comprensiva, crítica, reflexiva, sensible y emancipatoria que busca la negociación, es continua, formativa, procesual, que nace dentro del aula hacia el resto de los espacios escolares. Este último modo de evaluar, compartido por el investigador, adquiere sentido en la Evaluación Constructivista a través de la razón comunicativa que se expresa en actos de evaluación declarativos y no verbales, con significado en la interacción diaria del docente con el alumno en el aula de clases. Dada la importancia de los procesos comunicativos se pasa a construir una perspectiva teórica sobre los mismos.

Para el desarrollo de una perspectiva teórica en los procesos comunicativos se estudiaron los aportes de Echeverría (1996), Austin (1962), Searle (1994), Bolívar (1994), Carpintero (1996), Pease (1994) y Poyatos (1974). A decir de los autores indicados se consideró lo declarativo, expresión realizativa, actos de habla, evaluación oral, movimientos corporales intencionales, evaluación gestual y la inseparabilidad de lo verbal y gestual. Estos constructos se pueden asociar a la Evaluación Constructivista de Cuarta Ge-

neración, en la función docente en el contexto específico del aula desde una perspectiva comunicativa, de allí su complejidad y la importancia que tienen para esta investigación. Por ejemplo, cuando un maestro dice al alumno “la tarea está mal” y simultáneamente “mueve la cabeza negando” ha emitido una declaración (Echeverría) que produce consecuencias para el implicado, lo que puede ser considerado una evaluación oral (Bolívar), que le indica que debe ejecutar una acción (Austin), además movió la cabeza negando de forma intencional (Carpintero), lo que puede ser considerado un gesto evaluador (Pease), consecuentemente se denota la inseparabilidad de lo verbal con lo gestual (Poyatos). Dado que desde la función docente, la evaluación y los procesos comunicativos se habló del ser y convivir, lo incluyente y excluyente, de construcción de actos de evaluación por los maestros y de la inseparabilidad de la verbal y gestual es eminente la ubicación del objeto de estudio en una perspectiva compleja que se pasa a desarrollar.

Para el estudio de la Complejidad se tomaron las ideas iniciales de la dialéctica considerando los aportes de Heráclito (en Modolfo, s.f.), Hegel (1770-1831/1973), Marx y Engels (en Lenin, 1976), desde donde se visualizó a la dialéctica sobre la base del fluir perpetuo, cambio permanente, lucha de los contrarios, unión y oposición conflictiva, el sujeto construye el objeto, lógica dialéctica y dialéctica materialista. Éstos planteamientos, son de suma importancia para sentar las bases filosóficas de esta tesis, un punto de inicio para la complejidad postmoderna y de los propios Actos de Evaluación.

En la Postmodernidad entre los autores que han hecho aportes relevantes al tema se mencionan a Prigogine (1996), Lipman (1998), Vilar (1997) y Morín (1983, 1986, 1988, 1997). Las tres posturas teóricas iniciales enunciadas anteriormente, presentan un escenario que se aleja del pensar unificadamente, de forma simple, pero con ciertas restricciones como soporte al desarrollo de esta tesis. Dichas restricciones se disipan al estudiar la Complejidad desde la perspectiva de Morín, quien presentó el paradigma de la Complejidad, en el cual estableció una visión sobre la relación entre pensamiento y acción, es

decir, nuestros usos lógicos centrados en el conocimiento, y nuestras acciones que tienen incluidas la praxis social y política. Se trata de pensar en forma holística, incluyente, organizacional, donde incluso no se excluye a la simplificación, sino que se integra como parte de lo complejo, cobran importancia las construcciones sociales que realizan los sujetos en sus actividades ordinarias, sin dejar por fuera las estrategias, algo programadas, que utiliza para resolver situaciones cotidianas del trabajo y la vida. De allí que es necesario refundar al sujeto y dejar de analizarlo como una entidad que no afecta al proceso de construcción de conocimiento. Esta perspectiva permite comprender la existencia de eventos contradictorios, multicausales, recursivos, dialécticos y dialógicos que le imprimen un sello particular a la dinámica de la práctica pedagógica. Culminados los Referentes Teóricos orientadores se procede a desarrollar lo epistemológico y metodológico.

Enfoque Epistemológico y Metodológico de la Investigación

Como se observó al estudiar El Problema y los Referentes Teóricos, la investigación sobre los Actos de Evaluación se ubicó dentro de los denominados Paradigmas Emergentes, a razón de ello se tiene el caso del Postpositivismo de Martínez (2004), quien describió el conocimiento como el resultado de una interacción entre el conocedor y el objeto, donde lo que se estima como verdadero se basa en un consenso bajo un contexto social determinado, superando la objetividad. Se consideró también La Complejidad de Morín (1997), donde enunció la tesis de Causalidad Recursiva, sobre la base de la cual se concibe a la sociedad como un todo organizado producto de los individuos a través de la educación, el lenguaje y la escuela, cuyos eventos son impredecibles con comportamientos circulares. Por último, la Pedagogía Crítica de Giroux (1992), básicamente en cuanto al enfoque de racionalidad como conocimiento, creencias, expectativas y tendencias que se encuentran en nuestras relaciones, que nos condicionan y condicionamos, no atando de manera mecánica el com-

portamiento del docente a una determinada teoría o norma evaluativa. Sobre la base de estas consideraciones se enuncian tres postulados epistemológicos orientadores de esta tesis:

a) La Complejidad como Perspectiva Integradora de los Componentes Fundamentales de los Actos de Evaluación en la Función Docente; b) Reconocer que cada Acto de Evaluación en la Función Docente es Único e Irrepetible, escapando a los Controles Experimentales, Trascendiendo lo Mensurable; c) La Existencia de una Racionalidad Evaluativa, en los Actos de Evaluación, que no Condiciona la Actuación del Docente.

A partir del objeto de estudio y el enfoque epistemológico se consideró en lo metodológico el Método Hermenéutico-Dialéctico, al tratarse de interpretar un fenómeno socioescolar como los actos de evaluación a través de las expresiones declarativas que surgen en la función docente, además dicho método es utilizado por el investigador para observar algo y buscarle significado (Martínez, 1999). Al respecto podemos aludir a la postura de algunos estudiosos de la materia como Dilthey (1974), Heidegger (1923) y Gadamer (1993) quienes apuntan a una conceptualización de la Hermenéutica dirigida hacia la comprensión e interpretación de los fenómenos humanos, los cuales deben verse desde la óptica de la subjetividad del investigador. Siendo así, Martínez (1999) planteó la concepción y diseño de este método sobre la base del descubrimiento, comprensión y explicación de la actividad humana en cuanto a sistema dinámico, que requiere de una serie de técnicas e instrumento para captar la esencia de lo real del objeto investigado.

De los Instrumentos y Técnicas de Investigación Utilizadas

A los fines de obtener la información necesaria para ser analizada se aplicó un cuestionario, una entrevista semiestructurada y la videograbación a las cuatro (4) maestras seleccionadas (D.A., L.L., B.Z. y Y.A.) de una Unidad Educativa Nacional pública, un cuestionario a los representantes de sus estudiantes y un sociograma a sus alumnos.

Procedimiento Seguido Durante la Investigación

A efectos de abordar metodológicamente los actos de evaluación, considerando el Método Hermenéutico-Dialéctico (Martínez, 2004) se aplicó lo siguiente:

Análisis y Categorización de los resultados de cada maestra en función de la información recopilada y procesada, de forma particular, considerando cinco (5) aspectos que se mencionan a continuación: **(a)** Análisis y categorización de los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a las maestras; **(b)** Análisis y categorización de los resultados de la entrevista semiestructurada aplicada a cada maestra; **(c)** Análisis y categorización de los resultados obtenidos de la videograbación realizada a cada maestra; **(d)** Análisis y categorización de los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los representantes para caracterizar a los alumnos de cada maestra; **(e)** Análisis y categorización de los resultados obtenidos del Sociograma aplicado a los alumnos de cada maestra.

A partir de análisis y categorización se pasó a la Estructuración Particular de cada caso analizado, que consistió en describir a los resultados de cada maestra en función de sus categorías particulares.

De la Estructuración Particular se pasó a la Estructuración General y Teorización, que consistió en unir los resultados de las maestras en función de sus características similares para posteriormente teorizar, esto permitió obtener nuevos significados e ideas sobre las aproximaciones teóricas de los actos de evaluación en la función docente.

Confiabilidad y Validez

Para el caso de la Confiabilidad siguiendo a Martínez (2004) se consideraron dos cuestiones: a) Concordancia interpretativa entre jueces: a tal efecto se entregó un resumen de la tesis doctoral a cinco doctores para que emitieron su opinión sobre el mismo y b) La conservación en vivo de la realidad presenciada a través de videograbaciones y entrevistas grabadas. Para la validez se aplicó el criterio de validez interna, que consistió en apreciar la realidad observada en las aulas de clase y no otra, así los resultados son un

reflejo del fenómeno estudiado. A tal efecto se realizó una triangulación dentro y entre maestras tomando como base la información proporcionada por los instrumentos y técnicas ya enunciados.

Aproximaciones Teóricas de los Actos de Evaluación dentro de la Función Docente

Considerando la información obtenida de las cuatro maestras estudiadas que fue categorizada y estructurada se está en capacidad de presentar una elaboración teórica, que permita dar identidad a los Actos de Evaluación en la función docente. Éstos actos de evaluación los conceptualizamos como: un proceso dialéctico, que se produce en la acción comunicativa de un espacio pedagógico, con el uso de una expresión verbal, gestual o verbal/gestual que valoriza el aprendizaje de conceptos o los comportamientos del sujeto con efectos de inclusión o exclusión del mundo de vida educativo del aula y en las relaciones interpersonales. Se consideran como un proceso dialéctico, porque están sometidos a constantes interacciones y cambios, en un fluir permanente en la acción comunicativa que de forma continua se da en el aula de clases. De allí, que los actos de evaluación no se planifican, ocurren de forma fortuita en determinados momentos del proceso formativo, por esa razón cada contexto académico particular producirá sus propios Actos de Evaluación. De igual forma los procesos comunicativos, están referidos a la interacción que se produce entre la maestra y el estudiante, considerando que ambos tienen capacidad de entendimiento mutuo, susceptible o no de consenso cuando se ejecuta la práctica pedagógica, lo que obliga a un proceso de valorización sobre ciertas actuaciones de los estudiantes, que se logra a través de palabras y gestos por parte del docente. En el mismo orden de ideas, lo verbal y gestual está referido a los mecanismos lingüísticos y extralingüísticos que utiliza el docente de forma separada o simultánea para producir el acto. Las acciones verbales valorativas serán indicadores para el estudiante de la necesidad de hacer algo, es decir, una acción verbal valorativa del maestro implica una acción del alumno, de igual for-

ma una acción gestual valorativa, indicará al alumno que ejecute otra acción. En la misma línea de pensamiento una acción comunicativa valorativa verbal y gestual, ejecutada simultáneamente por parte de la maestra, señalará al estudiante hacer algo.

Siguiendo el orden de las ideas, para que el docente produzca un acto de evaluación los estudiantes deben ejecutar el aprendizaje de conceptos o manifestar ciertos comportamientos dentro del aula. El aprendizaje de conceptos está referido a las participaciones que realizan los estudiantes en correspondencia con los temas teóricos de las asignaturas que son tratados en clase y sobre los cuales tiene que emitir opiniones o realizar participaciones, por igual los comportamientos son las acciones verbales y corporales intencionales o no de los alumnos, que se producen en su interacción con el docente, otros compañeros y los documentos u objetos que usa dentro del aula.

En cuanto a los efectos de los Actos de Evaluación de exclusión o inclusión en el mundo de vida educativo del aula, permite establecer dos (2) distinciones que admiten llegar a una clasificación de los mismos a saber: el acto de evaluación verbal y/o gestual incluyente y el acto de evaluación verbal y/o gestual excluyente. El acto de evaluación verbal y/o gestual incluyente, que produce la maestra sobre el aprendizaje de conceptos o comportamiento en la práctica pedagógica, tiene como intención incorporar al alumno del mundo de vida educativo del aula, produciendo efectos adecuados para las relaciones interpersonales, que son sencillamente, el grado de afinidad que existe entre los diferentes estudiantes para seleccionar a otro, con el objetivo de realizar alguna actividad en conjunto. El excluyente, tiene como intención aislar al alumno del mundo de vida educativo del aula, produciendo efectos inadecuados para las relaciones interpersonales. Estos actos fueron codificados, sobre la base de su ubicación en configuraciones de sentido común obteniéndose las siguientes categorías:

a) Actos de evaluación verbal referidos al dominio de aprendizajes conceptuales por parte de los estudiantes, emitidos por el docente con efecto de inclusión o exclusión en sus alumnos; b) Actos de

evaluación verbal-gestual referidos al dominio de aprendizajes conceptuales por parte de los estudiantes, emitidos por el docente con efecto de inclusión o exclusión en sus alumnos; c) Actos de evaluación gestual referidos al dominio de aprendizajes conceptuales por parte de los estudiantes, emitidos por el docente con efecto de inclusión o exclusión en sus alumnos; d) Actos de evaluación verbal referidos a la presencia de ciertos comportamientos en el aula por parte de los estudiantes, emitidos por el docente con efecto de inclusión o exclusión en sus alumnos; e) Actos de evaluación verbal-gestual referidos a la presencia de ciertos comportamientos en el aula por parte de los estudiantes, emitidos por el docente con efecto de inclusión o exclusión en sus alumnos; f) Actos de evaluación gestual referidos a la presencia de ciertos comportamientos en el aula por parte de los estudiantes, emitidos por el docente con efecto de inclusión o exclusión en sus alumnos.

Estos Actos de Evaluación presentan algunas características importantes entre las que se indican: a) Son únicos e irrepetibles porque es improbable encontrarse con el mismo acto de evaluación dos veces; b) Ningún acto de evaluación puede ser la negación de otro acto; c) El antagonismo es un componente esencial de los actos de evaluación; d) Existencia permanente; e) Función reguladora de la actividad social evaluativa; f) Pertenecen a un espacio de pensamiento y acción compartida.

En el escenario de los actos de evaluación incluyentes el docente en su función como evaluador no puede afirmar ser del todo tolerante, sino que siempre está en la búsqueda de la comprensión de sus estudiantes, entiende que si dice ser del todo tolerante, sería la negación de su esencia como evaluador. Sabe igualmente, que está en constante transformación y cree en la diversidad de principios e ideas que comparte con sus estudiantes dentro del espacio escolar, reconociendo que no todo está preplanificado, prediseñado o predefinido. En el escenario de los actos de evaluación excluyentes, en la función del docente como evaluador, se hace énfasis en los conocimientos memorizados que poseen los alumnos, los cuales solicitan sean dichos por sus alumnos durante la clase, un sistema evaluativo donde la razón

la tiene el docente, quien decide si el aprendizaje de conceptos o los comportamientos son adecuados o inadecuados. De allí que el maestro debe aprender a desprenderse del sistema punitivo instrumental de evaluación, y del sistema excluyente de actos de evaluación, para caminar hacia uno comprensivo y crítico con base en la reflexión y la inclusión.

En cuanto al papel que juegan los estudiantes en el espacio de los actos de evaluación incluyentes, se puede indicar que tienden a tener una adecuada convivencia, que se muestra en sus ponderadas relaciones interpersonales y el hecho de querer asistir a la escuela, reflejo de las adecuadas acciones comunicativas que se dan dentro del aula. Un estudiante que tiende a asumir un comportamiento social apropiado, bondadoso, empático y colaborador con el resto de sus compañeros, evitando el liderazgo único para pasar a un escenario de liderazgo compartido. Por igual, no tiende a rechazar a sus compañeros, ni a su maestro, porque existe una acción comunicativa cordial con sus pares.

Por otra parte, se ha pretendido en esta tesis, ubicar a los Actos de Evaluación en una perspectiva ontológica, es decir, darle identidad social a través del

estudio de sus categorías fundamentales y estructura, con pretensiones de formar parte del sistema complejo evaluativo existente, la misma fue alcanzada con el uso de método hermenéutico, que permitió develar su existencia, su génesis, dentro del espacio escolar. También, al hablar de actos de evaluación se hace referencia a juicios y valoración, lo que obliga a ubicarlos en una perspectiva axiológica. Cuando un docente ejecuta un acto de evaluación, realiza una declaración y queda comprometida la moral, asociada a su comportamiento dentro del aula y la de sus estudiantes, es un hecho esencialmente humano.

Considerando los componentes enunciados se tiene a la función docente como un conjunto de eventos interrelacionados en los cuales se destacan los procesos comunicativos, el aprendizaje, los afectos, la co-existencia de personalidades y temperamentos diversos en el aula, el ambiente físico, la consideración del sujeto como ser individual. Esta nueva función docente evaluadora acepta todos los elementos constitutivos de la evaluación enunciados anteriormente, de allí que se supera la simplicidad evaluativa para ubicarla en una perspectiva eminentemente compleja.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1984). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de cultura económica.
- Aristóteles. (1999). *Política*. España: Alianza.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Argentina: Paidós.
- Bajtín, M. (2000). *Yo También Soy*. México: Taurus.
- Barceló, J. (1996). *Selección de escritos de Erasmo de Róterdam*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.Cepchile-c6/dms/archivo_1028_219. [Consulta: 2006, Febrero 22].
- Bertrán, M. (1984). La pedagogía de los jesuitas en la ratio studiorum. Venezuela: Arte.
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E. y colaboradores. (1990). *Taxonomía de los Objetivos de la Educación*. Argentina: Ateneo.
- Bolívar, A. (1994). *Discurso e Interacción en el Texto Escrito*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Carpintero, M. (1996). *Las palabras, las ideas y las cosas*. España: Ariel.
- Comenio, J. (s.f.). *Didáctica Magna*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.universidadabierta.edu.mx>. [Consulta: 2006, Febrero 22].
- Conferencia Iberoamericana de Educación. (2001). OEI. *Declaración de Valencia*. España. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.oei.es/educacion.htm>. [Consulta: 2005, Agosto 10].
- (2002). OEI. *Declaración de Santo Domingo*. República Dominicana. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.oei.es/educacion.htm>. [Consulta: 2005, Agosto 11].
- Cronbach, L. (1970). *Psicología Educativa*. (2da. ed.). México: MÉXICO.
- Declory, O. (1927). *La función de globalización y la enseñanza*. Publicaciones de la Revista de Educación. Madrid
- Dewey, J. (1982). *Democracia y Educación*. Argentina: Losada.
- Dilthey, W. (1974). *Teorías de las concepciones*. Revista de Occidente. Madrid.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen.

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa*. España: Paidós.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación*. Madrid: Aljibe.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I*. (5a. ed.). España: Salamanca.
- Giroux, J. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. 52 en Franco, G y Ochoa, L. (1997).
- Hegel, G. (1973). *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*. México: Porrúa.
- Heidegger, M. (1923). *Hermenéutica de la facticidad*. [Documento en línea]. Disponible: [http:// www.personales.ciudad.com.ar /M_Heidegger/textos.htm](http://www.personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/textos.htm). [Consulta: 2006, Febrero 22].
- Lenin, V.I. (1976). *Obras Escogidas*. Moscú: Progreso.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. United States of América: Sage Publications.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. [Documento en línea]. Disponible: [http:// books.google.co.ve/books?id=p59aYXh9BkYC&dq=Lipman + pensamiento+complejo](http://books.google.co.ve/books?id=p59aYXh9BkYC&dq=Lipman+pensamiento+complejo). [Consulta: 2009, Febrero 22].
- Martínez, E. (1995). *Santo Tomas de Aquino*. [Documento en línea]. Disponible: [http:// www.campus.fortunecity.com](http://www.campus.fortunecity.com). [Consulta: 2006, Febrero 22].
- Martínez, M. (2004). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México: Trillas.
- (1999). *La Nueva Ciencia*. México: Trillas.
- (1999). *Evaluación cualitativa de programas*. Caracas: AVEPSO.
- Marx, C. y Engels, F. (s.f.). *Marxists Internet Archive*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/index.htm>. [Consulta: 2009, Febrero 22].
- McDonald, B. (1975). *La Evaluación y el Control de la Educación*. 94 en Sacristán y Gómez (s.f.).
- Ministerio de Educación. (1998). *Currículo Básico Nacional*. Venezuela.
- (1996). *Reforma Curricular de Educación Básica*. Venezuela.
- (1995). *Reto compromiso y Transformación*. Venezuela.
- Ministerio de Planificación y Desarrollo. (1995). *IX Plan de la Nación*. Venezuela.
- Montessori, M. (1994). *Formación del hombre*. México: Diana.
- Morín, E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. París: Editur.
- (1983). *El Método. La Vida de la Vida*. Madrid: Cátedra.
- (1986). *El Método. La Naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- (1988). *El Método. En Conocimiento del Conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1972). *La evaluación como iluminación*. 58 en Sacristán y Gómez (s.f.).
- Pease, A. (1994). *El lenguaje del cuerpo*. (14a. ed.). Argentina: Planeta.
- Piaget, J. (1969). *El estructuralismo*. Argentina: Proteo.
- (1975). *Introducción a la epistemología genética*. Argentina: Paidós.
- Platón. (2000). *La República*. España: Alianza.
- Popham, J. y Baker, E. (1970). *Los objetivos de la enseñanza*. Argentina: Paidós.
- Poyatos, F. (1974). *Del paralenguaje a la comunicación oral*. España: Nancea
- Prigogine, I. (1996). *El fin de las Certidumbres*. Chile: Andrés Bello.
- Protágoras y Gorgias. (1980). *Protágoras y Gorgias*. España: Orbis.
- Rousseau, J. (2000). *Emilio*. [Documento en línea]. Disponible: [http:// www.elaleph.com](http://www.elaleph.com). [Consulta: 2006, Febrero 22].
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. 18 en Escudero, E. (2003).
- Searle, J. (1994). *Actos de habla*. (4a. ed.). España: Cátedra.
- Séneca, L. (1995). *Los siete libros de la sabiduría*. España: Edicomunicación.
- Skinner, B. F. (1978). *La necesidad de las máquinas de enseñar*. En Strom, R. compilador. Argentina: Paidós.
- Soetard, M. (1999). *Johan Heinrich Pestalozzi*. Revista trimestral de Educación comparada. Vol. XXIV. No.1-2. [Documento en línea]. Disponible: [http:// www.unesco.com](http://www.unesco.com). [Consulta: 2006, Febrero 22].
- Stake, R. (1972). *Responsive Evaluation*. 161, 153 en Stenhouse (1998).
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Morata.
- Stufflebeam, D. (1971). *Educación y Evaluación*. España: Troquel.
- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Argentina: Troquel.
- Thorndike, E. L. (1906). *Los principios de enseñanza basado en Psicología*. [Documento en línea] Disponible en: [http:// www.iese.edu/es/files/5_6762.pdf](http://www.iese.edu/es/files/5_6762.pdf). [Consulta: febrero, 23 de 2007]
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial Sobre Educación Para Todos en las Américas*. República Dominicana.
- (1996). *La educación Encierra un Tesoro*. Francia.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. España: Síntesis.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Cuba: Científico Técnica.
- (1999). *Pensamiento y lenguaje*. Cuba: Pueblo y Educación.
- Vilar, S. (1997). *La Nueva Racionalidad*. España: Kairós.
- Werner, (1982). *Paideia: los ideales de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.