

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Milangela Alessandrino

Doctorando ULA –Táchira

milangelalessandrino@hotmail.com.

Fecha de recepción: 26 de Marzo de 2012

Aprobado: 02 de julio de 2012

RESUMEN

La escuela tradicional centraba su pedagogía en la reproducción y acumulación del saber, era el maestro transmisor de conocimiento, poseedor de preguntas y respuestas preestablecidas, formado para una pedagogía verbalista, memorística, repetitiva; lo significativo era el producto final y así era la evaluación, con enfoque positivista que comprobaba con la medición se había memorizado. Hoy se postula una pedagogía transformadora, la escuela se convierte en espacios de participación para la formación, el maestro es capaz de comunicar, aprender, mejorar y crecer con base en la reflexión, comprensión e intervención a partir de la práctica propia, la evaluación es parte inseparable del proceso; sin embargo, todavía la práctica pedagógica es tradicional, con alumnos pasivos, centrada en una concepción instrumentalista; sin que forme parte de la planificación y se prevea desde el inicio para valorar cómo, qué, cuándo el alumno aprende y cómo puede apoyársele para que potencie sus posibilidades cognitivas.

Palabras claves: Educación, Formación docente, Evaluación, Docente

THE TEACHER TRAINING PROCESS FRAMEWORK ON THE EDUCATIONAL EVALUATION

ABSTRACT

The traditional school focused her teaching on reproduction and hierarchical accumulation of knowledge, with a teacher transmitter of knowledge, owner of the questions and answers performed to be able to develop a pedagogy aimed of verbalism, rote and repetitive, where it was significant final product, and so was the evaluation, with a behavioral approach that checked by measuring what the student had memorized. It is now postulated a transformative pedagogy in which the school becomes a space for participation in training with a teacher that is able to communicate, learn, improve and grow the teaching based on reflection, understanding and intervention from the practice self-evaluation it is an inseparable part of this process, however, despite its principles, pedagogical practice is still traditional, passive learners, neglected and finally, in ad hoc and focused on its instrumentalist; when the point is that part of the planning and is expected from the beginning to truly appreciate how, what, when the student learns and how to enhance their cognitive possibilities.

Key words: Education, Pedagogical teacher training, Evaluation, Teacher.

La Formación del Docente en el Marco de la Evaluación Educativa

En los diferentes niveles educativos, se le debe otorgar gran importancia a los procesos de formación docente, esta actividad debe generar un saber integrador, que trascienda lo crítico y lo teórico para llegar a propuestas concretas y realizables

que permitan un proceso de transformación didáctico. La reflexión y el replanteamiento sobre la práctica del docente es lo que lleva al nuevo conocimiento didáctico integrador.

En tal sentido, Baudrit (2000) señala algunas áreas generales de competencia docente, coherentes con la idea de que el maestro apoya al alumno en su proceso de construcción de conocimientos; pero al mismo tiempo trabaja para crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno.

La primera área se refiere a darle oportunidad para apropiarse de un conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano. Otra es el despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas. También, el dominio de los contenidos o materiales que enseña; el control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan estimulante; y por último, el conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

Sobre este asunto, hay que hacer referencia a los enfoques constructivistas psicogenéticos de Piaget (1978), cognitivo de Ausubel (1994) y sociocultural de Vigotsky (1981), que otorgan al docente un papel fundamental para la construcción del conocimiento, lo definen como facilitador y mediador del aprendizaje y desarrollo, organizador de la información a través de puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y del aprendizaje, mediador por ajuste de la ayuda pedagógica.

De ahí la necesidad de contar con un docente integralmente formado para que pueda ser un verdadero mediador de aprendizajes. La mediación o aprendizaje mediado, según Baudrit (2000) es un proceso interactivo en el cual el adulto se interpone intencionalmente entre el niño y el mundo, modificando así el conjunto de estímulos al afectar su intensidad, contexto, frecuencia y orden; a veces el mediador es un par que posee más competencia cognitiva que el niño. Díaz y Hernández (2003) consideran como mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionabilidad.

En consecuencia, la formación del docente debe conformar a un ser que sea capaz de promover el desarrollo de la personalidad del estudiante y que le permitan el desarrollo de habilidades y destrezas para desenvolverse en el entorno. Simón,

(1998) incluye dentro de la formación del docente, al desarrollo de estrategias para lograr en el educando el autoconocimiento e imagen, la autonomía y acción intencional, expresión oral y expresión plástica

Hay que considerar que la institución educativa ha venido centrando su práctica en la reproducción y acumulación jerárquica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto pareciera indicar, que las teorías y las prácticas heredadas desde la antigüedad aún se adoptan como verdades absolutas. No se visualizan como relevantes referentes teóricos pertinentes del proceso evolutivo a lo largo del camino recorrido por el hecho educativo. La importancia estaba en la formación de un maestro como centro de la enseñanza y del aprendizaje, capaz de transmitir su cultura.

La sociedad primitiva carecía de doctrinas pedagógicas, razón que no limitaba la educación del hombre, porque había en ella la transmisión de conocimientos de unos a otros, Santamaría (2010) explica que la educación se daba porque permanente la sociedad estaba "...envolviéndolo y presionándolo con la total de las acciones y reacciones de su rudimentaria vida social" (p. 3). En la época, la necesidad del individuo era transmitir a sus pares las experiencias adquiridas en su interacción cotidiana con el mundo natural y social con carácter eficaz. Esto aboga por la necesidad del surgimiento de la escuela en Egipto, divide la formación del individuo en el escriba y los que se encargaban de las labores del campo; "letrados e iletrados"; para la época, importaba evaluar el conocimiento adquirido. Seguidamente, según relata el autor, la evolución del pensamiento pedagógico tiene lugar en Grecia y Roma con figuras destacadas como Demócrito, Quintiliano, Sócrates, Aristóteles y Platón.

La pedagogía eclesiástica, según el autor anterior, es "como una ciencia independiente" (p.5). Ello se considera como antecedente de mayor influencia de la pedagogía tradicional que tenía como centro la disciplina, afianzando el poder de la iglesia. Tal cual, lo afirma Peñalver (2007) la ilustración emerge como la actitud crítica frente al orden establecido, con cinco características: "El Racionalismo, la búsqueda de la Felicidad, La Creencia en la Bondad natural del hombre, el optimismo, el Laicismo." (p. 2). En la pedagogía eclesiástica la evaluación se realizaba para comprobar que el alumno poseía el saber, era disciplinado y había memorizado lo que el maestro le transmitía.

Entonces, la evaluación del maestro residía en el poder que la iglesia poseía para seleccionar entre sus clérigos a quiénes debían ejercer la función de enseñantes y cómo debían desempeñar tal función, en atención a la necesidad de transmitir conocimientos con método básico era el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores.

Con la Revolución Francesa, tal y como lo afirma Peñalver (2007) se originó la idea de la creación de un hombre nuevo, lo que sería posible a través de una educación con las mismas características. Alejada de forma definitiva del antiguo régimen. Lo que debía apuntar a la igualdad de los ciudadanos, a la separación de la iglesia y el estado lo que “conduce a cancelar el ejercicio del monopolio que en materia educativa ejecutaba la misma iglesia; el nuevo enfoque: es obligación del estado ofrecer educación universal, laica y bajo la razón y la ciencia... (p.7). En definitiva, la concepción de la escuela transitó de estar centrada en la iglesia, a una escuela laica, basada en la razón y en el hecho científico; no obstante, la evaluación continuaba siendo de resultados, realizada al final para medir lo aprendido.

Es así como a partir de la revolución francesa por el estado rige la formación del maestro, para ello, crea las escuelas normales, que Peñalver (2007) las define como los centros educativos de la formación docente, asevera:

Las escuelas normales, serían la institucionalización duradera hasta el presente, de una concepción formativa que fortalece la responsabilidad del estado, la dirección ético-política de la ilustración, la escuela pública y la ciudadanía entendida como el eje articulador de la concepción ontológica” (p.9).

En este caso, el saber hacer se condiciona a las necesidades e intereses del estado, puesto que los programas apoyan desde sus inicios un campo educativo donde el encargado de educar desarrolla su práctica, acompañada de contenidos predeterminados que selecciona el ente rector, con el fin de institucionalizar la educación. Por ello, la evaluación del maestro formado en las escuelas normales estaba en manos del ejecutivo nacional, quien decidía cómo debía ser el maestro y cómo debía actuar, en un marco donde la transmisión de conocimientos era lo importante; es decir, la evaluación tenía un enfoque positivista, en el cual lo que importaba era el resultado obtenido; en las escuelas normales se evaluaba a los aspirantes a ser maestros a través de pruebas que verificaran en cada asignatura la acumulación de conocimientos.

Hernández (1998), señala que en el campo de la evaluación educativa estos enfoques se han recogido en las diferentes concepciones históricamente desarrolladas, correspondiendo al positivismo el auge de la primera etapa, cuyos principales exponentes según el autor mencionado Tyler y Thorndike pusieron en boga la concepción de evaluación sinónimo de medida y dirigida a los aprendizajes logrados por el alumno, vista individualmente y estableciendo parámetros de comparación con base a objetivos detallados.

Es así como la influencia de la evaluación en la comprobación de conductas observables los resultados son posibles a través de pruebas destinadas al logro de objetivos instruccionales con base en la metodología cuantitativa; evidencia el rol protagónico del programa marcando significativamente el desempeño de docente evaluador. Donde el producto final del hecho educativo en el aula se cristaliza de manera impersonal, ahistórica y descontextualizada.

Las Instituciones Formadoras de Docentes en Venezuela

En Venezuela, según reseña Peñalver (2007) se crearon en Caracas y Valencia las primeras escuelas normales en el año de 1876, con cursos de seis meses de duración, en los cuales se incluían clases de escritura, lectura, Luego en 1881, se les sumaron las de Cumaná, San Cristóbal y Barquisimeto, en la formación del maestro, como consecuencia del Decreto Orgánico de los Colegios Nacionales, se incorporó la enseñanza de la pedagogía en sus programas y a cada una de las instituciones formadores se le anexó una Escuela Federal Primaria para el estudio de la lectura y la escritura correcta del Castellano, Urbanidad, Constitución Política de Venezuela, Aritmética Práctica, de la Geografía de Venezuela, de los Elementos de la Geografía Universal y de la Gramática Castellana en toda su extensión; es decir, estas instituciones formaban maestros para la educación elemental.

Es hasta 1936, de acuerdo con el autor señalado, cuando se crea por Decreto del Presidente de la República, Eleazar López Contreras, el Instituto Pedagógico Nacional, con carácter de Escuela Normal Superior, para formar al profesorado para la enseñanza secundaria y normalista. Dos años después, se funda la Escuela Normal Rural El Mácaro, para formar maestros del sector rural. Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional (1948) crea el Instituto de Mejoramiento del Magisterio, que pasa a denominarse Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. En el año de 1953 la Unión Panamericana, luego Organización de

Estado Americanos (OEA), creó la Escuela Normal Rural Interamericana, que había sido aprobada en 1950 y desarrolla un programa de formación docente para educación rural en el instituto denominado Normal Gervasio Rubio, que en sus primeros años formaba a los alumnos en un régimen de internado. En 1958 la Escuela fue transformada en el Centro Interamericano de Educación Rural (CIER), con el propósito de ejecutar un proceso de formación de docentes rurales en el ámbito internacional, a partir de 1964 pasa a manos del estado venezolano, pero sin dejar de funcionar la Normal Gervasio Rubio.

Ahora bien, el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, creado para la capacitación de maestros en servicio, perdió su esencia de instituto para el mejoramiento del docente y se convirtió en instituto de formación para los docentes en servicio que no poseían el título correspondiente. Un programa de gran importancia que realizó este instituto fue en 1962 con la formación de maestros asesores de primer grado quienes apoyaban a las docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura a través del método global.

Hay que destacar que a finales del siglo XX, en América Latina se promovían reformas educativas, que requerían algunos cambios de orden curricular y estructural. Estos cambios que dejaban pendiente la formación docente a pesar de ser un componente central del hecho educativo. Desde la realidad del magisterio venezolano, las escuelas normales no se salvan de tal situación, ya que, sus mejores esfuerzos también estaban dirigidos a construir una Nación en condiciones emergentes. La necesidad creciente de formar ciudadanos y ciudadanas que respondieran a la realidad educativa de las futuras generaciones, se ve arropada entonces por un perfil docente que desde el punto de vista pedagógico para ese momento era el indicado. Es innegable la gran influencia en lo rural, lo misionero y lo comprometido del maestro normalista con una concepción humanista y social de la profesión docente. Entonces, las escuelas normales desaparecen para dar paso a la formación de bachilleres docentes en el Ciclo Diversificado de la Educación Media. Blanco (2010) la refiere como la época democrática y señala:

durante este periodo, se inicia el proceso de modernización de la educación con la incorporación de innovaciones y cambios relacionados con la fundamentación teórica conceptual y en los aspectos instrumentales para realizar la evaluación de los aprendizajes. Marcado por tres momentos el curso del proceso educativo venezolano: La Reforma Educativa de 1970, La Ley

Orgánica de Educación de 1980 y La Reforma Educativa de la Educación Básica de 1996 (p. 14).

Esos cambios acompañan en lo conceptual a la evaluación educativa en la pedagogía contemporánea. Por lo que vale la pena reflexionar sobre la evaluación en la educación venezolana la cual ha estado centrada en una práctica pedagógica reproductora tal cual refiere Hernández(1998) como un sinónimo de medición exclusivamente certificadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, la escuela aislada de la realidad, incomunicada en un monólogo constante donde solo ella pregunta y da respuestas definitivas destacándose el manual y el método como únicos protagonistas dejando sin guión al resto de los actores que hacen vida en ella; se consolidada como la instancia social que administra y certifica el conocimiento. De tal manera que se puede considerar que la formación docente, en la mayoría de los casos se ha desarrollado fuera del contexto escolar apartada del día a día en lo social, histórico, político, económico y cultural, por lo que ella debe reconsiderar su actuar y la manera de comunicar; para así superar la transmisión de información por formación permeable a lo humano, es decir, siguiendo a Flórez (1999) cuando señala que hay que facilitar que las personas se formen a la altura de su cultura y de su época y le den sentido a su vida; formarse significa aprender a valorar y confiar en los demás es asentar las condiciones del diálogo franco, de la acción y la cooperación en la prevención y solución de problemas que acechan.(p.vxiii)

Por ello, se aspira transformar la escuela como un centro de formación para el docente, en ella se deben encontrar las posibilidades de investigar, debatir, reflexionar e innovar la tarea pedagógica según las exigencias del contexto social, político, económico, histórico, crítico y científico. Donde la investigación no se agote en la función de conocer si no que introduzca transformaciones fundamentales que respondan a las exigencias de una sociedad cambiante. Es decir, el espacio donde se promueva el desarrollo de las capacidades humanas del ser; ello permitirá, según Curra, Mendoza y Romero (2005) vivir en sociedad reconociendo al otro como parte indivisible de su ser social (p. 28) y de esta forma recuperar a todos los actores como sujetos del acto educativo para dejar de ser objetos.

De tal manera, el estado venezolano como ente rector materializa la política de formación permanente a través del artículo 39 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) donde establece como fin la formación integral como ser social para la

construcción de la nueva ciudadanía. Ello exige una reflexión permanente sobre el ser, pensar y convivir fundamentada en el dialogo y acciones transformadoras de la realidad a través de colectivos sociales en permanente revisión. Por eso, todo profesional de la docencia, debe prepararse para enfrentar cualquier reto por más pequeño o grande que este sea; para él se hace necesario la formación permanente para así facilitar su transitar por la escuela. Convirtiéndose ésta en el medio más adecuado que proporciona al profesor el impulso necesario para enfrentarse a las exigencias del siglo XXI.

Por ello, para Cervantes (2004) la necesidad de valorar “la formación docente como uno de los componentes más importantes del ámbito educativo, ya que se reconoce que el maestro es el motor fundamental del cambio pedagógico (p. 105). Donde el gran esfuerzo debe centrarse en superar las relaciones del que sabe sobre el que no sabe, esto de manera inconsciente ha venido acompañando la práctica pedagógica; respondiendo ello a un modelo de convivencia donde la autoridad suprema siempre tiene la respuesta definitiva a través del juicio final.

La escuela como centro de formación docente debate un escenario que centre su estructura educativa en lo humano. A través de relaciones horizontales considerando el contexto y valorando la diversidad. De allí la gran importancia de repensar la evaluación desde el desarrollo de posturas críticas e innovadoras para así superar el pensamiento y el actuar del docente evaluador inmerso en un paradigma positivista por un investigador que indaga de forma holística, dinámica y reflexiva los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La formación del docente en la época actual

A pesar de todo lo que acompaña al momento actual del hecho educativo, como son la esencia y disposición para el debate, el dialogo, la investigación, la reflexión con miras a la transformación del acto pedagógico “formación docente”; la escuela ante esta realidad pareciera seguir dormida en su cuento de hadas en espera del beso mágico del príncipe azul; ausente y desconectada del contexto, de su lenguaje, contenidos y prácticas sin referentes externos; más que todo, concebida como una institución encargada de acreditar el conocimiento a través de la aplicación de un método sobre la base de un manual. Es decir anclada en la pedagogía tradicional donde el aprendizaje se practica como el sinnúmero de impresiones que se incrustan en el individuo desde el exterior, con base en una

metodología verbalista, transmisionista, memorística y repetitiva, en la cual el significativo es el producto.

Es de vital importancia destacar que la formación docente y el desarrollo de posturas críticas e innovadoras en la cotidianidad del ambiente escolar se queda en meras reuniones donde solo se proporcionan los lineamiento, fechas, temas y disputas sobre cualquier sinsentido de la actividad pedagógica significativa. De esta forma se le da prioridad a las cosas inmediatas dejando siempre en espera a lo verdaderamente importante, como, es el espacio para el debate y la reflexión organizada en colectivos de formación e investigación, fragmentando la coherencia entre el saber, ser, hacer y convivir del acto pedagógico.

Por ello, la necesidad de transformar la escuela en un centro de formación permanente en busca de un docente crítico e innovador, promotor de su desarrollo ulterior, que despupitra el aprendizaje a través de la investigación-acción, generadora de cambios, tolerante ante la incertidumbre y capaz de debatir y reflexionar su práctica, es decir, que la valoración y la apreciación del proceso educativo debe ser de forma permanente. Vale la pena citar a Flórez (1999) cuando señala que “el profesor no podrá formarse como un excelente evaluador cualitativo sino en la medida en que se convierta en un investigador, en un indagador constante, no tanto de la disciplina que enseña sino sobre todo del proceso de enseñanza que diseña, desarrolla y evalúa con sus estudiantes, como una especie de investigador de su propia acción (p. 174).

La escuela actual debe convertirse en un espacio de participación para la formación, en ella, el maestro de encontrar posibilidades para comunicar, aprender, mejorar y crecer con base en la reflexión, comprensión e intervención a partir de la práctica propia teniendo presente que la evaluación es parte inseparable a este proceso y no dejarla de lado como siempre se ha hecho, que se coloca de último, en forma improvisada y centrada en su concepción instrumentalista, como, la cenicienta del cuento; cuando lo importante es que la evaluación forme parte de la planificación y se prevea desde el inicio para poder valorar verdaderamente cómo, qué, cuándo el alumno aprende y cómo puede a cada uno apoyarlo para que potencie sus posibilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. (1994). *El Aprendizaje Significativo*. Trujillo, Venezuela: NURR - ULA
Blanco, O. (2010). *La Evaluación Escolar*. San Cristóbal, Venezuela: ULA

- Baudrit, A. (2000). El tutor: proceso de tutela entre alumnos. Buenos Aires: Paidós
- Cervantes, D. (2004). Evaluación de la Formación Docente en los Participantes en el Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias en Educación Básica, en Victoria, Tamaulipas. México: Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. Volumen XIV, N° 002. México
- Díaz, F. Y Hernández, G (2003). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill
- Flórez, R. (1999). Evaluación, Pedagogía y cognición. Santafé de Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill
- Hernández, R. (1998). La evaluación en el sistema educativo venezolano Realidad y perspectiva. San Cristóbal: Revista Enseñanza ¿Saber o Saber Hacer? Coloquio Pedagógico – Universidad de Los Andes
- Peñalver, L. (2007). Hacia una historia de la formación docente en Venezuela. Caracas: Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico. Volumen III – N°2
- Piaget, J. (1978). Desarrollo evolutivo. Caracas: Librería Técnica SAO
- Simón, J. (1998). Estrategias que favorecen la actividad docente. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional Educación y Pensamiento. República Dominicana: UNAR
- Santamaría, S. (2010). Historia de la Educación y de la Pedagogía. [Documento en línea]. Disponible: <http://monografías.com>. [Consulta: 2012, mayo. 8]
- Vygotsky, L. (1981). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Grijalbo