

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL III, BAJO EL ENFOQUE DE LOS PRINCIPIOS DEL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

González Camacho, Yusbelkis Carolina¹

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo central formular una propuesta orientada hacia el redimensionamiento de la evaluación de los aprendizajes en la Práctica Profesional III, bajo el enfoque de los principios del paradigma de la complejidad en el programa Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, (Barinas, Venezuela), para lo cual se diagnosticó el proceso de evaluación de la práctica profesional III bajo dicho enfoque, y se determinó el nivel de información que manejan los profesores acerca de los principios del paradigma de la complejidad. La investigación se inscribe bajo la modalidad de proyecto factible en sus tres (03) fases: diagnóstico, factibilidad y propuesta. Para efectos de este artículo solo se presenta el diagnóstico. La población estuvo constituida por diez (10) tutores y diez (10) asesores, además de treinta y siete (37) estudiantes. Los resultados triangulados permitieron diagnosticar la presencia de debilidades en la práctica evaluativa, la cual se lleva a cabo en su mayor parte bajo la supervisión del docente asesor, con poca observación directa por parte de los tutores, formulándose las correspondientes recomendaciones.

Palabras claves: Formación didáctica, enseñanza de la geometría, educación básica.

ASSESSMENT OF PRACTICE III, UNDER THE APPROACH OF THE PRINCIPLES OF PARADIGM OF COMPLEXITY

ABSTRACT

The research process aimed at formulating a proposal aimed at downsizing the assessment of learning in Professional Practice III, under the approach of the principles of the paradigm of complexity in Science Education program at the National Experimental University of the Western Llanos Ezequiel Zamora, Barinas, which was necessary to diagnose the evaluation of professional practice III under this focus, and determine the level of information about the principles of the paradigm of managing complexity teachers of Practice III. Thus, research corresponds with a feasible project in three (03) phases: diagnosis, feasibility and proposal. For purposes of this article only presents the diagnosis. The population consisted of ten (10) tutors and ten (10) consultants also thirty-seven (37) students. The triangulated results allowed to determine the presence of weaknesses in evaluation practice which takes place mostly supervised by the teacher advisor, with little direct observation of the tutors..

Keywords: Evaluation of learning. Professional practice. Paradigm of complexity

¹ Lcda. En Educación, Mención Educación Integral. (UNELLEZ) Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación Superior Mención: Docencia universitaria. (UNELLEZ). Doctorante en Ciencias de la Educación (Universidad Fermín Toro). Docente de la U.E "Alto Barinas Norte" (Barinas) y de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora.

1. Introducción

Este artículo se sustenta en un estudio orientado hacia la evaluación de la práctica profesional III bajo el enfoque del paradigma de la complejidad, procurando la búsqueda de nuevos horizontes para el cumplimiento de esta importante función en el campo de la formación del profesional docente, al considerar que en este momento histórico, la adecuada preparación académica de los profesionales es tarea primordial de sus universidades, y la formación de los docentes es una labor nuclear, se propone una reflexión acerca de su praxis, en particular desde la perspectiva del paradigma de la complejidad (Morin), para quien la finalidad de la enseñanza es “crear cabezas bien puestas más que bien llenas”, que permitan la coordinación entre la reflexión y la acción.

En la evaluación del aprendizaje de estudiantes universitarios que están formándose para ingresar al campo de trabajo, se deben incluir aspectos tales como: competencias, habilidades, destrezas, hábitos, conductas, madurez, actitudes y valores específicos en relación con el mundo profesional, entre otros, cobrando especial relevancia aquellos aprendizajes que en último término configuran una ética profesional. De acuerdo con observaciones preliminares realizadas por la autora en cuanto al proceso de evaluación que se realiza a los practicantes de las prácticas profesionales III, se aprecia que la evaluación está ceñida a lo contemplado en el Reglamento de Evaluación aprobado por la UNELLEZ (2007), con un enfoque tradicional de comprobación de las competencias; razones que motivaron el abordaje del presente estudio el cual pretende diagnosticar el proceso de evaluación de la práctica profesional III bajo el enfoque de los principios del paradigma de la complejidad, determinando además el nivel de información que manejan los profesores de Práctica Profesional III acerca de tales principios.

2. Formulación del problema

El impacto de los cambios tecnológicos, científicos y culturales ocurridos en el mundo durante las últimas décadas, se ha hecho sentir en Venezuela, y por ende en las instituciones educativas, las cuales han abordado nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, esquemas de planificación y evaluación acordes con la exigencias actuales, para dar respuestas a las requerimientos de la dinámica social que reclama una eficiente capacitación de los recursos humanos.

Frente a estas demandas, en la primera década de este milenio, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, ha renovado el currículo con el fin de imprimirle calidad a los procesos, tanto de enseñanza como evaluativos de los aprendizajes, lo cual requiere docentes actualizados en cuanto al conocimiento y aplicabilidad de paradigmas innovadores para desempeñarse con efectividad.

En palabras de Morin (2001), el quehacer evaluativo en las instituciones educativas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo formal, “requiere de un salto para construir nuevas formas de sentir, pensar y actuar, alternativas distintas a las dominantes, aportando elementos para la construcción de un mundo más justo” (p. 13).

Morin (ob.cit.), define siete principios básicos que guían el pensamiento complejo, considerándolos complementarios e interdependientes; éstos son: 1º el principio *sistémico* u organizacional bajo el que se relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo; 2º el principio *hologramático*, que incide en que las partes estén dentro del todo y el todo esté en cada parte; 3º el de tipo *retroactivo* que refleja cómo una causa actúa sobre un efecto y, a su vez, éste sobre la causa; 4º el *recursivo*, que supera la noción de regulación al incluir el de autoproducción y auto-organización; 5º el de la *autonomía y dependencia* (en el que expresa la autonomía de los seres humanos pero, a la vez, su dependencia del medio; 6º el principio *dialógico* que considera lo antagónico como complementario; y 7º el principio de la *reintroducción del sujeto*, que introduce la incertidumbre en la elaboración del conocimiento al poner de relieve que todo conocimiento es una construcción de la mente.

Es de agregar que la educación no se realiza en el vacío, sino en el contexto sociocultural en el que se desarrollan las acciones instruccionales desde una relación docente-estudiante la cual, necesariamente, debe ser dialógica y recursiva. Puede entenderse que este proceso es como un elemento de reproducción social y cultural, transmisor de la cultura dominante, pero puede también concebirse como factor transformador de la sociedad; de allí la pertinencia de los principios del paradigma de complejidad en lo evaluativo del aprendizaje, precisamente buscando un redimensionamiento.

Ahora bien, en lo que respecta a la asignatura o sub-proyecto de Práctica Profesional III, en la organización estudiada, la autora pudo apreciar que los profesores evaluadores siguen atados a viejos esquemas ritualistas de observar el trabajo del estudiante en cuanto a la planificación que hacen para sus interacciones al nivel de aula, además de evidenciar su actuación docente en situaciones de aprendizaje sin considerar los principios del paradigma de la complejidad.

Esto ha traído como consecuencia, aprendizajes logrados a la ligera, sin expresión práctica de lo aprendido y desmotivación de los estudiantes quienes, pese a su esfuerzo para destacar, son poco valorados. El desaprovechamiento de nuevos paradigmas propiciadores del pensamiento divergente, motivó el desarrollo de la presente investigación que procuró dar respuestas a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la necesidad de redimensionar la evaluación de la práctica profesional III dentro de los principios del paradigma de la complejidad en la carrera Ciencias de la Educación, UNELLEZ, Barinas?
- ¿Cuál es la realidad de la evaluación de la práctica profesional III en la carrera Ciencias de la Educación en la UNELLEZ, Barinas?
- ¿Qué nivel de información manejan los profesores acerca de los principios del paradigma de la complejidad respecto a la evaluación de los aprendizajes en el sub-proyecto Práctica Profesional III?

3. Objetivos de la Investigación

General:

- Evaluar la necesidad de redimensionamiento de la evaluación de los aprendizajes en la Práctica Profesional III, aplicando los principios del paradigma de la complejidad en el programa Ciencias de la Educación en la UNELLEZ, Barinas.

Específicos:

- 1) Diagnosticar la realidad actual del proceso de la evaluación de los aprendizajes de la práctica profesional III, en el programa Ciencias de la Educación.
- 2) Determinar el nivel de información acerca de los principios del paradigma de la complejidad que manejan los profesores de Práctica Profesional III del Programa Ciencias de la Educación en la UNELLEZ, Barinas.
- 3) Determinar la necesidad de redimensionamiento de la evaluación de los aprendizajes de la práctica profesional III, tomando en cuenta los principios del paradigma de la complejidad.

4. Metodología

La investigación se enmarca en el paradigma cualicuantitativo, apoyándose con técnicas de la investigación cuantitativa y cualitativa. Tal como lo expresa Hurtado (1998), este modelo conjuga aspectos de ambos paradigmas; necesitando el investigador integrar las dos perspectivas bajo una concepción holística, ya que ésta permite ubicar cada propuesta en un esquema epistemológicamente coherente y aplicable a cualquier área del conocimiento. Por

su parte, de acuerdo a su profundidad, el estudio es de nivel descriptivo. El diseño es transaccional descriptivo y no experimental, puesto que no se manipularon las variables para lograr un efecto.

La investigación se estructuró en tres fases: Fase I: *Diagnostico*, Fase II: *Propuesta*, y Fase III: *Factibilidad*. Para efectos de este artículo solo se presentan los resultados del diagnostico correspondiente a la fase I.

La población estuvo constituida por un total de diez (10) profesores tutores evaluadores de la práctica Profesional III y ciento veintiún (121) estudiantes. Los docentes no fueron objeto de muestreo porque todos se constituyeron como unidades de análisis; pero para los estudiantes se hizo un muestreo estratificado, correspondiendo un 30% para cada mención, quedando constituida con treinta y siete (37) estudiantes, para un total de 57 individuos en la muestra.

Para la recolección de los datos se utilizaron varias técnicas combinando las cuantitativas con las cualitativas, En ese sentido se aplicó la encuesta a los docentes tutores de la práctica profesional III y la entrevista con preguntas abiertas a los estudiantes. También se utilizó la entrevista a profundidad (a los docentes asesores) empleando una guía de preguntas abiertas y el cuaderno de campo.

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron el cuestionario para los docentes tutores, cuyos ítems se diseñaron tomando en cuenta las dimensiones e indicadores de las variables. Todo ello, en base a preguntas cerradas con opciones de respuestas dicotómicas: *Si* y *No*. Para los estudiantes y docentes asesores se utilizó el guion de preguntas abiertas. Es de agregar que el procedimiento empleado para determinar la confiabilidad de los mismos fue la prueba piloto, para lo cual se aplicó el coeficiente de consistencia interna conocido como la fórmula 20 de Kuder Richardson para las preguntas cerradas de tipo dicotómico, para ello se calculó la varianza mediante la aplicación del paquete estadístico SPSC, 7.0, el cual arrojó un valor de 0.85, muy cercano a la unidad, de manera que tiene una muy alta confiabilidad tomando en cuenta lo señalado por Ruíz (1998). Con respecto a la validez, se utilizó la técnica de juicio de expertos.

Luego de aplicados los instrumentos que permitieron obtener los datos a partir de los reactivos (respuestas emitidas), éstos se procesaron de forma manual y se organizaron mediante la construcción de una matriz de resultados en donde se transcribieron las opciones de respuestas seleccionadas por los sujetos de estudio en cada uno de los ítems. Esto condujo a la organización y tabulación de datos con ayuda de la estadística descriptiva, permitiendo trabajar con datos agrupados expresados en cuadros con sus frecuencias absoluta y el porcentaje obtenido en función de las respuestas emitidas.

Una vez realizado este proceso, la información condujo a la interpretación de los resultados y al análisis, haciendo un contraste: *ser-deber ser* (realidad-teoría). De igual manera esto se combinó con la triangulación de las fuentes que proporcionaron los datos obtenidos de las entrevistas, que es una herramienta que a juicio de Martínez (2000), permite considerar, tanto los hallazgos como lo expresado en las respuestas de los actores sociales involucrados en la investigación de que se trate.

5. Bases teóricas

5.1 Evaluación de los aprendizajes: Conceptos y enfoques paradigmáticos

Siguiendo la evolución histórica de la evaluación se pueden apreciar los cambios cuantitativos y cualitativos que ha sufrido, pasando de una concepción centrada fundamentalmente en la valoración de productos mediante la aplicación de instrumentos estandarizados presumiblemente científicos, hasta llegar a una concepción mucho más amplia y comprensiva de la misma, en la que intervienen múltiples agentes, se emplean variados enfoques paradigmáticos, centrada no sólo en productos sino también en procesos; en definitiva, vista como una dimensión con variados ángulos e implicaciones pedagógicas, sociales, políticas, éticas, entre otras, para todos los que intervienen en ella. Por ello, en torno al término *evaluación*, se ha dado un gran número de conceptualizaciones; en el contexto español, Gimeno (2002) entiende la evaluación del aprendizaje como un “proceso mediante el cual se obtiene información acerca de los resultados del esfuerzo hecho por los estudiantes para construir aprendizajes significativos” (p. 23).

En el caso de la Universidad, se parte de la idea de una evaluación andragógica por tratarse de estudiantes adultos, en su mayor parte, que asisten voluntariamente a recibir instrucción y por consiguiente se parte de la idea de convertirla en un contrato de aprendizaje, considerando al estudiante como un agente activo de su propio aprendizaje, capaz de alcanzar los conocimientos con la orientación del docente quien lo pone en contacto con la investigación, las situaciones y los problemas.

Para apoyar estas aseveraciones, se trae a colación lo expresado por Alcalá (2006), quien sostiene que en docencia universitaria, la evaluación ha de estar enfocada en una serie de principios paradigmáticos; por tanto, sostiene que el docente, como facilitador y evaluador de los aprendizajes, debe ser “un dialogador permanente, una persona abierta, empática, creativa, afectuosa, estimuladora de las potencialidades del aprendiz para generar creatividad, propiciando un margen de libertad y autonomía en la toma de decisiones” (p.12).

Lo expresado por la autora, demanda un ambiente de aprendizaje que permita al participante sentirse partícipe tomando parte en su auto-evaluación y co-evaluación; por esta razón recomienda que el proceso de aprendizaje del adulto, se caracterice por ser vivencial, activo, actualizado, interesante y práctico. En cuanto a la relación que se establece entre el participante y el facilitador, ésta debe ser eminentemente dialógica; es decir, basada en el diálogo, una relación plena de comprensión y entendimiento. Al efecto, así se concibe la enseñanza como de apoyo, la evaluación de los aprendizajes debe enfocarse como un proceso debidamente planificado, estrechamente relacionado con la enseñanza-aprendizaje que permita la realimentación del mismo, tomando en cuenta que el permite conocer cuáles esfuerzos ha hecho el estudiante para desarrollar las actividades propuestas; de allí la necesidad de un carácter holístico y globalizador.

5.2 El enfoque positivista en la evaluación de los aprendizajes del hacer práctico

Los enfoques medicionistas de la evaluación de los aprendizajes, hoy lucen desfasados de la realidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo formal y, particularmente, en las universidades donde según Stake y Burke (2004), diversos estudios han examinado las limitaciones del paradigma positivista tradicional utilizado y sugiere el uso de esta perspectiva cualitativa como alternativa para evaluarla; al efecto se apoya en el estudio de casos para ilustrar las debilidades del paradigma tradicional e identificar cuestiones críticas que surgen cuando la misma se basa en criterios eminentemente técnicos, como única fuente para determinar la calidad de la enseñanza. Al efecto, los referidos autores, sostienen que:

No es posible pensar que un solo conjunto de características pueda aplicarse de la misma forma para definir todos los tipos de enseñanza y que sean aplicables a todo tipo de estudiantes crear tal lista, implica un riesgo muy serio. El uso de listas de cotejo de características o conductas en la mayoría de los estudios, limita la creatividad docente, es contraria a la diversidad de estilos de enseñanza de los instructores y puede resultar en un castigo para aquellos cuyo estilo "no cae dentro de la norma". (p. 27)

Para estos autores, es importante examinar las consecuencias y posibles injusticias resultantes de la evaluación, debido a la tendencia de comparar a docentes que imparten diferentes cursos en diferentes contextos, sin contar con un riguroso control de variables.

Aunque la opinión de los docentes de aula que atienden a los pasantes en su quehacer didáctico es sumamente importante, el hecho de incluir una sola fuente de información y excluir de la evaluación otros elementos que conforman la complejidad de la docencia y su contexto, pone en entredicho la validez de los resultados para representar la calidad del desempeño docente.

La perspectiva interpretivista se basa en el supuesto de que la evaluación es contextualizada y apropiada para medir el constructo evaluado, siendo lo suficientemente flexible como para determinar la calidad de la enseñanza por parte de diferentes docentes con diferentes estilos y orientaciones. De acuerdo con esta perspectiva, el evaluador realiza su trabajo en diferentes condiciones y con el tiempo suficiente para entender y evaluar la calidad de la enseñanza en forma justa. Este tipo de evaluación es sensible al contexto general y particular de la enseñanza. Entender la enseñanza desde una perspectiva interpretivista, implica ser capaz de “captar los significados de lo que constituyen estas acciones”, expresan los mencionados autores.

Como proceso formal, la educación requiere un sujeto que organice la acción educativa tomando en consideración concepciones filosóficas y pedagógicas actuales y en permanente cambio. La actuación del docente debe estar fundamentada en el desarrollo de concepciones no sólo científicas sino, por igual, humanísticas. Las primeras le servirán para desarrollar herramientas conceptuales que permitan a los educandos manejar conocimientos y habilidades con mayor eficiencia; las segundas, humanísticas, le servirán de plataforma sobre las cuales hará descansar la ejecución de nuevas metodologías reflexivas para incentivar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. El ambiente donde ocurre el proceso educativo debe servir para que tanto alumnos como docentes, desarrollen la comprensión de valores vinculados entre sí: la confianza, la sinceridad y la comprensión hacia sus congéneres.

5.3 La Práctica Profesional III

Se define como práctica profesional a la actividad complementaria a la formación del estudiante, a través de su vinculación a una institución, para realizar una labor específica en el área disciplinar de la carrera que adelanta, con el fin de aplicar los conocimientos adquiridos en el transcurso de su programa académico. La práctica profesional en instituciones formadoras de docentes, las coordina cada facultad o la unidad académica que se designen para tal fin, bajo la dirección de la Vicerrectoría Académica de que se trate. Para la UNELLEZ (2007), el Reglamento de Organización y Funcionamiento de las Prácticas Profesionales en la carrera Licenciatura en Educación en todas sus menciones (2007), en su Capítulo I, Artículo II, establece que las mismas, constituyen:

Un conjunto de subproyectos que complementa y perfecciona la formación integral del estudiante de la carrera de educación fortaleciendo los conocimientos a través de la praxis desarrollada en instituciones educativas vinculadas al perfil de la carrera en las distintas menciones. Ellas conducen al futuro profesional a desempeñarse en el campo profesional facilitando su inserción en el campo laboral (p.1)

De allí que las prácticas profesionales permiten al estudiante poner a prueba sus competencias en el desempeño de sus roles y funciones; por tanto, es

subdividida en tres segmentos, donde la III, es un proceso mediante el cual el estudiante pasa a la etapa de ejecución aplicando los conocimientos adquiridos durante su formación profesional, atendiendo las actividades planificadas en la etapa previa de planeación y organización que realizan junto con el tutor académico y el docente asesor.

En virtud de ello, el estudiante de la Práctica Profesional III, será ubicado en el año, grado o sección donde haya un docente titular provisto del título correspondiente (tal como lo señala el Artículo 13 del reglamento referido en el párrafo anterior), debiendo ser evaluada por el profesor asesor quien también debe ser un profesional de la docencia titulado y de categoría “Titular” quien se encarga de orientar y asesorar al pasante durante la realización de sus prácticas en el centro de aplicación, conjuntamente con el profesor tutor. Así lo establece el artículo 30 con su literal “f”, del Reglamento.

5.4 Los principios del Paradigma de la Complejidad

Las primeras referencias al paradigma de la complejidad, las da Morin (2001) en contraposición a lo que denomina “paradigma de la simplificación”, al plantear la necesidad de construir un pensamiento complejo y la importancia de una acción ciudadana orientada por una forma de posicionarse en el mundo, que recupera los valores de la modernidad. Morin (ob. cit.), define siete (07) principios básicos que guían el pensamiento complejo, considerándolos complementarios e inter-dependientes. Al efecto, seguidamente se enuncian y explican cada uno de ellos:

1.- El principio sistémico u organizacional, bajo el que se relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo. Es de hacer notar que atendiendo los objetivos específicos de la práctica profesional III, se tome en cuenta el sentido holístico para fines de evaluar al estudiante practicante.

2.- El principio hologramático, que incide en que las partes están dentro del todo y el todo está en cada parte. Este principio vendría muy bien aplicado al considerar que la práctica profesional III, está orientada a observar el desempeño global del futuro educador en cuanto a las diversas funciones: planificador, orientador, facilitador, evaluador, investigador, promotor social y agente de cambio.

3.- El tercer principio alude al aspecto retroactivo, que refleja cómo una causa actúa sobre un efecto y, a su vez, éste sobre la causa. Es de destacar que el uso de este principio contribuiría a la búsqueda del mejoramiento de la actuación docente, a manera de reflexión teoría- praxis y realimentación.

4.- El principio recursivo, que supera la noción de regulación al incluir el de autoproducción y auto-organización; éste ofrece la oportunidad tanto al evaluador

como al estudiante, de revisar su actuación dentro de los procesos a considerar respecto a los aprendizajes adquiridos.

5.- El principio de autonomía y dependencia en el que expresa la idea de elegir formas adecuadas y pertinentes, lo cual, a su vez, dependen del momento y situación. Precisamente, así como existe libertad del educador en cuanto a la autonomía en el manejo de su cátedra, de la misma manera su experiencia le proporcionaría otras aristas para la evaluación de la actuación profesional de los practicantes, todo con el fin de lograr el mejoramiento de su futura actuación o desempeño.

6.- El principio dialógico, que integra lo antagónico como complementario. En el caso de estudio, la aplicación del mismo no tiene discusión; siendo el estudiante adulto un ser maduro, equilibrado, consciente y con experiencias, ha de existir un intercambio de experiencias donde el evaluador como profesional ya formado, orientaría al principiante.

7.- El principio de la reintroducción del sujeto, que introduce la incertidumbre en la elaboración del conocimiento al poner de relieve que todo conocimiento es una construcción de la mente. Esto aplicaría en función de las diferencias individuales, de las circunstancias, donde cada centro de enseñanza tiene sus contingencias, particularidades, debilidades, fortalezas, amenazas, oportunidades y posibilidades.

Como puede observarse, tales principios son aplicables a la evaluación de la práctica profesional III, en las carreras ofrecidas en Ciencias de la Educación, en virtud de que es en esta etapa donde han de evaluarse todos los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas por los estudiantes durante su formación académica, al propio tiempo que los mismos de ninguna manera distorsionan los lineamientos que tiene la evaluación de los aprendizajes en el nivel universitario.

Frente a las contingencias que la evaluación de los aprendizajes representa en cualquier nivel y modalidad del sistema educativo formal, y a manera de aproximación teórica, puede decirse que de estos principios, el sistémico y el dialógico son fundamentales porque el acto didáctico no se puede evaluar divorciado del contexto; además, en la praxis, se requiere una relación *docente-estudiante* mediada por el diálogo. El principio de la retroinducción también puede considerarse en el acto evaluativo, porque este proceso tiene sus incertidumbres y complejidad, en virtud de la variedad de aspectos intervinientes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El de autonomía y dependencia, también es equiparable, porque no todo en la evaluación está previsto y el lado humano es importantísimo para una evaluación integral que considere el aspecto personal-social, la creatividad, habilidad e inteligencia para enfrentarse a circunstancias imprevistas. En cuanto al principio hologramático, la evaluación puede superar el

principio de holismo que no ve más que el todo y de reduccionismo, el cual no ve más que las partes; por lo tanto se evalúa el perfil integral del practicante a través de los diferentes roles que desempeña. La retroactividad nos ayuda a entender, junto a la recursividad, el movimiento inherente a toda existencia; no hay acciones neutras, todas se revierten mediante la retroactividad y logran mantenerse en sistemas mediante la recursividad. En la evaluación, el bucle retroactivo (*feedback*) permite la retroalimentación en forma circular para realizar las correcciones pertinentes. Todo acto recursivo, entonces, implica una acción y un efecto en donde el efecto retorna a la acción que lo produjo para darle identidad plena. Todos estos principios, en ningún momento contradicen las disposiciones jurídico-legales que rigen la materia.

6. Resultados

Variable: Evaluación de la Práctica Profesional III

Cuadro 1: Distribución de los Datos del Item 1, referidas al sistema de evaluación actual

Item 1.- Para evaluar la práctica profesional III, se ciñe solamente a lo prescrito en los formatos previstos por el reglamento de evaluación de la UNELLEZ, Barinas.

Categoría	Frecuencia	%
SI	05	50
NO	05	50
Totales	10	100

Fuente: Instrumento aplicado a los docentes, 2011

Los datos distribuidos en el cuadro, permiten evidenciar que el 50% de los sujetos de estudio señalaron que para evaluar la práctica profesional III, sí se ciñen solamente a lo prescrito en los formatos previstos por el departamento de evaluación de la UNELLEZ, Barinas; mientras otro 50%, indicaron lo contrario.

La tendencia dividida de las respuestas emitidas, permite deducir que la mitad de la muestra docente, al evaluar, toma en cuenta otros aspectos, además de lo que está establecido en el formato de que disponen para evaluar. En ese sentido se deduce que su experiencia en el aula de clase les permite reflexionar respecto a otros elementos no considerados que también tienen inherencia en el perfil del docente; es decir, en el cumplimiento de funciones: planificar, facilitar o mediar, orientar, evaluar, hacer promoción social y ser agente de cambio; pero tal como lo dice Sarramona (2002), el docente profesional no es un artesano o un técnico que procede a valerse simplemente de la experiencia que la vida cotidiana le ha proporcionado. Salvo en aspectos muy restringidos, este tipo de experiencia

no es aliada de la docencia sabia y eficaz. Por el contrario, el docente ha de ejecutar su inteligencia en circunstancias y condiciones siempre cambiantes, ayudado por un cúmulo de conocimientos rigurosos, que le permitirán explicar y comprender sus acciones y las de sus educandos.

Cuadro 2: Distribución de los datos del Ítem 8

Ítem 8: De la siguiente lista, señale, cuáles de los principios del paradigma de la complejidad conoce.

Categorías	SI	%.	NO	%
Dialógico	10	100	-	-
Sistémico	10	100	-	-
Retroinducción	-	-	10	100
Hologramático	-	-	10	100
Retroactivo	-	-	10	100
Recursividad	-	-	10	100
Autonomía	-	-	10	100
Totales	10	100	10	100

Fuente: Instrumento aplicado a los docentes, 2011

Los datos reflejados en el cuadro, muestran que de la lista, el total de los docentes, conocen los principios dialógico y sistémico del paradigma de la complejidad, pero desconocen los principios de reintroducción, hologramático, retroactivo, recursivo y autonomía. Las respuestas emitidas permiten deducir el interés de los docentes por el enfoque sistémico partiendo del intercambio de ideas entre sus partes, tal como lo plantea Morin (2001), el principio sistémico u organizacional, bajo el que se relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo, y el principio dialógico que integra lo antagónico como complementario.

Esto posibilita la idea de fomentar en los docentes tutores un cambio de cultura en la evaluación de los aprendizajes de la práctica profesional, pudiendo tener en cuenta estos aspectos por cuanto ha de existir un intercambio de experiencias donde el evaluador como profesional ya formado, orientaría al principiante.

Cuadro 3: Interpretación de los resultados de la entrevista a profundidad (Docentes-Asesores). Tema: Evaluación de la Práctica Profesional III

Categoría	Entrevista (Docentes-Asesores)
Situación actual	<p>1.- Cómo concibe la evaluación de la práctica profesional III. Explique brevemente.</p> <p>R: De los diez docentes, ocho (8) señalaron que como producto y como proceso, argumentando de manera similar que lo primero, obedece a que necesariamente hay que tomar decisiones para colocar una nota con fines sumativos y de procesos, porque la cualidad también cuenta y son aspectos que no pueden medirse con una nota, sino que son apreciativas</p> <p>2. De considerar que existen aspectos no incluidos en los indicadores del instrumento de evaluación aprobado internamente en la Universidad, señale qué estrategias aplica para una evaluación integral.</p> <p>R: Cinco de ellos, señalaron que se trata de una guía; por tanto, tratan de ajustar las apreciaciones en los aspectos generales establecidos. Los otros cinco, siguen fielmente los indicadores tal como están reseñados en el instrumento</p> <p>3. Señale los elementos que considera para evaluar el manejo adecuado del contenido por parte del practicante.</p> <p>R: Cinco de los docentes entrevistados, consideran la coherencia y consistencia en la explicación conceptual, la lógica procedimental y argumentativa del contenido a desarrollar. Los otros cinco, señalaron que simplemente toman en cuenta que el contenido sea el que está planificado en el plan de trabajo.</p>

Fuente: Entrevista a profundidad hecha a los docentes, 2011

Cuadro 4: Entrevista a los practicantes (Tema: Evaluación de los aprendizajes)

Categoría	Entrevista a los estudiantes
<p>Nivel de participación</p> <p><i>Sub-Categoría: Opiniones acerca de su evaluación</i></p>	<p>1.- Quién o quienes evalúan su práctica en el aula, generalmente</p> <p>R: Todos los practicantes, señalaron que el titular del aula y el tutor, son quienes, los evalúan.</p> <p>3. Luego de la evaluación hecha por el tutor ha recibido reorientación en cuanto a su desempeño en la práctica.</p> <p>R: De los 37 entrevistados, veinticinco dijeron que si han sido reorientados, pero doce, dijeron haber recibido sólo recriminaciones cuando no lo hago bien, por estar nerviosa.</p> <p>5.- De considerar estar bien evaluado por el docente asesor, exprese brevemente el porqué de su conformidad.</p> <p>R: De los treinta y siete estudiantes practicantes, entrevistados veinte de ellos, señalaron no estar conformes, porque aunque se esmeran en su trabajo, existen aspectos que no se toman en cuenta, tales como la habilidad para enfrentar situaciones inesperadas que se suceden en el aula de clase, ni las habilidades para el manejo de la disciplina en el grupo. El resto, o sea 17, si están conformes porque los evalúan tomando como patrón de referencia los indicadores del instrumento aplicado.</p>

Fuente: Entrevista a los estudiantes, 2011.

Con el fin de complementar, integrar y contrastar las respuestas de los diferentes informantes de forma generalizada, tanto a nivel de la encuesta realizada, conjuntamente con las categorías construidas en el análisis del discurso en relación a las entrevistas a profundidad aplicadas a los sujetos de estudio representados por los diez profesores y los estudiantes, se hizo una triangulación de los mismos, de manera que se generara una síntesis de respuestas explicativas de la situación objeto de indagación, con miras a comprender de la mejor manera la realidad y sus implicaciones, obteniendo así una base sólida para diseñar las acciones a planificar para la búsqueda de alternativas viables y posibles de solución al problema ventilado.

7. Diagnóstico

En lo que respecta a la realidad actual del proceso de la evaluación de los aprendizajes de la práctica profesional III, los profesores tutores y asesores, señalan ceñirse a unos criterios prefijados en el instrumento de evaluación promovido por la Coordinación respectiva en lo que atañe a la carrera de Educación. Al efecto, si bien es cierto que algunos toman en cuenta aspectos no considerados en los indicadores, la mayor parte de los tutores evalúan por criterios prefijados combinando algunos aspectos, pero dejando al margen el principio sistémico que debe ser considerado en el proceso. Además, la mitad de la muestra no supervisa directamente al estudiante y tampoco la mayor parte de ellos emplea las formas de autoevaluación, ni de co-evaluación del proceso.

En relación a la información que manejan los tutores con respecto a los principios del paradigma de la complejidad, puede decirse que aunque la totalidad de ellos tiene conocimientos acerca del mismo, sólo conocen dos de sus principios: el sistémico y el dialógico, pero no han tenido experiencias de su aplicación en las prácticas evaluativas.

De igual modo, los estudiantes confirman que los docentes tutores en su mayor parte, dejan la evaluación de su desempeño en el docente asesor titular del grado o año donde van a desarrollar su práctica, y una gran parte de ellos está inconforme con la forma como han sido evaluados.

8. Conclusiones

La aplicación de los instrumentos a los tutores, a los docentes asesores y estudiantes, ésta última efectuada para la complementariedad de la información o acopiamiento de datos orientados hacia una mejor apreciación y análisis de los hechos objeto de indagación, así como la consideración de los planteamientos teóricos y objetivos propuestos en el presente trabajo, se formulan las siguientes conclusiones:

Los resultados de la encuesta aplicada a los tutores mostraron que en la realidad actual del proceso de la evaluación de los aprendizajes de la práctica profesional III, utilizan los tipos de evaluación según el propósito y el momento en que se realiza, y son: diagnóstica, formativa y sumativa.

En cuanto a las formas de participación, las respuestas dadas por los tutores muestran la ausencia de la misma.

Los modelos de evaluación utilizados son: de Objetivos. de Comportamiento, e Información para la Toma de Decisiones. Se deduce que los docentes se ubican en los paradigmas cuantitativos, su visión de la evaluación y la enseñanza la

relacionan como un proceso eminentemente técnico, se dirige a comprobar el grado en que se han alcanzado los objetivos propuestos y no cómo se lograron los mismos.

En lo relativo al nivel de conocimientos que tienen los tutores con respecto a los principios del paradigma de la complejidad, se pudo determinar que aunque la totalidad de ellos ha indagado sobre el particular, solo identifican dos principios: el sistémico y el dialógico, pero no han tenido experiencias de su aplicación en las prácticas evaluativas.

Para finalizar, el proceso evaluativo de la práctica profesional III, requiere un redimensionamiento que tome en cuenta los principios del paradigma de la complejidad para transicionar hacia modelos de evaluación con un enfoque humanista, a fin de lograr un isomorfismo entre las estrategias para facilitar el aprendizaje y las estrategias de evaluación, y de esa manera lograr la eficiencia.

9. Recomendaciones

Sobre la base de las conclusiones formuladas se recomienda a los tutores:

Incluir en el instrumento de evaluación ya aprobado, algunos aspectos a considerar en el acto docente, como son las habilidades del practicante para el dominio del grupo, es decir sin centrarse exclusivamente en la observación de la disciplina de los estudiantes, pues con un buen discurso convincente y claro acompañado de recursos motivadores y de un diálogo dentro de un trato respetuoso y amable, se puede mantener a los estudiantes interesados en la temática que se desarrolla dentro de los proyectos de aprendizaje planificados. De igual manera, se debe incluir las habilidades que tiene el practicante para la improvisación cuando el caso lo requiere.

En ese sentido se sugiere incluir otros instrumentos complementarios como la bitácora y el anecdotario para hacer registros de comportamiento de los practicantes en algunos momentos contingentes que la propia dinámica de enseñanza y aprendizaje siempre hace posible en situación de clase.

Las coordinaciones de docencia, deben supervisar los planes de evaluación presentados por los tutores y verificar con los estudiantes si surgió a través de un proceso de negociación, además de ser vigilante para su correcta implementación.

10. Referencias bibliográficas

- ALCALÁ; N (2006) *La Evaluación Andragógica en el Nivel de la Educación Superior*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- ARSE (2010) *Estadística Matrícula Carreras Ciencias de la Educación*. UNELLEZ, Barinas
- GIMENO, S (2002) *Evaluar lo Académico. Nuevas Reglas y Desafíos*. CESU-UNAM. México: Fondo de Cultura Económica
- HURTADO, J. (2000) *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: LB.
- Ley Orgánica de Educación (2009) Gaceta Oficial No. 5929. (Extraordinario). Editorial La Piedra.
- Ley de Universidades (1970) Gaceta Oficial No. 3255. Caracas. Editorial Miramar, CA.
- MARTÍNEZ M. M. (2000) *Metodología de la Investigación Social*. Caracas: Editorial Siglo XXI.
- MORIN, (2001) *El Paradigma de la Complejidad. Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París; UNESCO
- RUIZ, T. (1998). *Instrumento de Investigación Educativa. Procedimiento para su Validación*. Venezuela. CIDEG.
- STAKE B. y BURKER, M.T. (2004) *La Evaluación Iluminativa*. México: Ediciones ANAYA
- Universidad Nacional de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (2007) *Reglamento de Organización y Funcionamiento de las Prácticas Profesionales en la Carrera Licenciatura en Educación en todas las Menciones*. Barinas, 2007. Autor.