

Contrato pedagógico: imaginario social en la práctica democrática evaluativa¹

Nellys Marisol Castillo²
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Luis Beltrán Prieto Figueroa, Barquisimeto, Venezuela
cnellysm@gmail.com

Ana Mercedes Colmenares³
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Luis Beltrán Prieto Figueroa, Barquisimeto, Venezuela
anamercedesc@gmail.com

-
- 1 Artículo producto de investigación con un grupo de docentes que pertenecen a la Unidad de Evaluación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
 - 2 Profesora de Educación Técnica Agropecuaria egresada de la UPEL-IPB, magíster en Educación Técnica. Doctora en Educación (UPEL-IPB 2013). Docente de pregrado y postgrado. Jefa de la Unidad de Evaluación Estudiantil del IPB.
 - 3 Profesora en Biología (UPEL-IPB, 1982); Magíster en Diseño Curricular (UGMA, 1994). Doctora en Educación (UPEL-IPB, 2008). Jefa de la Unidad de Currículo. (UPEL-IPB 2009-2014).

Contrato pedagógico: imaginario social en la práctica democrática evaluativa

Resumen

La presente experiencia investigativa se planteó como propósito central generar procesos reflexivos que conllevaran a la construcción colectiva del contrato pedagógico como herramienta de participación en la práctica evaluativa en nuestro instituto —Instituto Luis Beltrán Prieto Figueroa, de Barquisimeto (IPB)—Los coinvestigadores participantes en la experiencia fueron los siguientes: dieciocho representantes departamentales ante la Unidad de Evaluación, la jefa de la Unidad de Evaluación, la coordinadora de seguimiento al estudiante y la jefa de currículo, para un total de veintitún coinvestigadores. La investigación-acción participativa orientó el transitar del estudio. Se desarrollaron cinco encuentros de discusión y coconstrucción en los cuales se develaron las concepciones de los docentes sobre la evaluación, y la apropiación de los referentes epistémicos teóricos y legales que orientan la negociación y participación en el diseño e implementación del contrato pedagógico en los espacios de aprendizaje de la UPEL-IPB. Se utilizaron como técnicas para la recolección de información la observación participante, los grupos de discusión y como recursos el diario de campo y los registros audiovisuales. Los hallazgos revelados están organizados en tres momentos: I. Sentidos de la práctica evaluativa, incertidumbre y fascinación; II. Camino a la construcción, polifonía en las voces; III. Contrato pedagógico, una construcción compartida; configurados en la emergencia de diversas categorías, en general referidas a modelos, concepciones, formación, consecuencias y práctica de la evaluación. Se concertó una propuesta de contrato pedagógico con sus principales elementos y las respectivas orientaciones para su implementación. Se aspira con esta producción colectiva contribuir a la consolidación de una concepción de la evaluación centrada en procesos reflexivos, consenso y negociación, con miras a potenciar la participación de docentes y estudiantes de nuestra universidad.

Palabras clave: Contrato pedagógico, imaginario social, evaluación de los aprendizajes.

Pedagogical contract: social imaginary in democratic evaluative practice

Abstract

This research focused on generating reflection processes that should lead to a collective construction of a pedagogical contract as a participative tool for the assessment practice in our institute. Participant co-researchers are: eighteen Departmental Representatives at the Assessment Unit, Assessment Unit Chairwoman, Students Support Manager, and Curriculum Manager. The participative action research led the approach of the present investigation. Five discussion and co-construction meetings were carried out where assessment criteria were discussed, also the appropriation of theoretical and legal epistemic referents that frame negotiation and participation in the design and implementation of the pedagogical contract at UPEL-IPB were reviewed. As data collection methods, peer observation and discussion teams were used, and as methodological resources, field diaries and audiovisual registers were implemented. Findings are organized in three different aspects: I. Assessment focus, uncertainty and fascination; II. Construction lead way, voice polyphony; III. Pedagogical contract, shared construction. These aspects are framed under the emergence of several categories generally related to models, conceptions, instruction, consequences and assessment performance. A proposal of pedagogical contract was agreed on -including its main elements and its respective implementation policies-. We hope to contribute to the consolidation of a more objective assessment approach -focused on reflective, consensus and negotiation processes- which should guarantee our teachers and students' participation.

Keywords: Pedagogical contract, Social Imagery, Learning Assessment.

Contrato pedagógico: imaginário social na prática democrática avaliativa

Resumo

A presente experiência investigativa propôs-se como propósito central: gerar processos reflexivos que implicassem à construção coletiva do contrato pedagógico como ferramenta de participação na prática avaliativa em nosso instituto. Os co pesquisadores participantes na experiência foram os seguintes: dezoito representantes departamentais ante a Unidade de Avaliação, a chefe da Unidade de Avaliação, a coordenadora de rastreamento ao estudante e a chefe de currículo; para um total de veintitún co pesquisadores. A investigação-ação participativa orientou o transitar do estudo. Desenvolveram-se cinco encontros de discussão e co construção nos quais se develaron as concepções dos docentes sobre a avaliação, e a apropriação dos referentes epistémicos teóricos e legais que orientam a negociação e participação no desenho e implementação do contrato pedagógico nos

espaços de aprendizagem da UPEL-IPB. Utilizaram-se como técnicas para a coleta de informação a observação participante, os grupos de discussão e como recursos o diário de campo e os registros audiovisuais. Os achados revelados estão organizados em três momentos: I. Sentidos da prática avaliativa, incerteza e fascinação; II. Caminho à construção, polifonia nas vozes; III. Contrato pedagógico, uma construção compartilhada; configurados na emergência de diversas categorias, em geral referidas a modelos, concepções, formação, consequências e prática da avaliação. Marcou-se uma proposta de contrato pedagógico com seus principais elementos e as respectivas orientações para sua implementação. Aspira-se com esta produção coletiva contribuir à consolidação duma concepção da avaliação centrada em processos reflexivos, consenso e negociação, tendo em vista potencializar a participação de docentes e estudantes de nossa universidade.

Palavras chave: Contrato pedagógico, imaginário social, avaliação das aprendizagens.

Temática e inquietudes que inspiran la experiencia

Los procesos evaluativos han representado a lo largo de la historia acciones en las cuales el docente enfrenta varias dificultades en su práctica pedagógica, en especial en su práctica evaluativa. Al analizar las fuentes de estos conflictos, nos encontramos que pueden obedecer a diversas razones, entre las cuales se vale mencionar la débil preparación en la temática, dificultad para asumir una concepción clara de la evaluación y un modelaje inadecuado en los procesos de formación, lo que origina la repetición de actuaciones erróneas durante el ejercicio profesional docente, entre otras consecuencias negativas.

En consideración a lo anterior, autores, investigadores, estudiosos de la educación y en particular de la evaluación, han dedicado esfuerzos a escribir, a orientar, a través de ejemplos, modelos, estrategias, instrumentos y planteamientos de situaciones ideales, la práctica evaluativa. No obstante, cada postura asumida en los aportes realizados constituye el reflejo de un conjunto de creencias y filosofías subyacentes en las relaciones existentes entre los conocimientos y propósitos que fundamentan los diversos modelos evaluativos. Lo mencionado significa que cada investigador y evaluador tiene su propio cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos sobre la evaluación, construidos en el desarrollo de su propia historicidad, formación académica y sus experiencias personales.

Este proceso de construcción enfatiza las dimensiones teleológicas —fines—, técnicas, axiológicas y prácticas —usabilidad—, las cuales se recrean en diversas posturas ontológicas representadas por numerosos modelos. Al respecto, Álvarez Méndez (2001) comenta:

Como grandes visiones encontradas el positivismo y la hermenéutica, el racionalismo y la epistemología genética, representan polos epistemológicos opuestos desde los que se contemplan y se leen los fenómenos sociales. Desde ellos surgen formas diversas de comprenderlos y explicarlos. Consecuentemente, representan modos distintos de actuar ante ellos y con ellos cuando concretamos las ideas que representan en concepciones curriculares. Así, toda evaluación que el profesor hace del rendimiento académico en alguna materia curricular concreta, en cualquier contenido escolar, refleja la concepción que del conocimiento y del mismo rendimiento tiene quien evalúa, más que el valor que tal contenido posee en sí (p. 31).

De acuerdo a lo expresado por el autor, las prácticas evaluativas dependen de nuestras formas de ver e interpretar el conocimiento; de lo anterior se desglosa un marco diverso de expresiones, tendencias y modelos de evaluación, como reflejo de las construcciones mentales y visiones de mundo de cada sujeto como evaluador. En síntesis, de la naturaleza y concepción de la evaluación dependen su práctica — como método— y objeto de estudio.

En el escenario de la anterior reflexión y en la posición de creer en la estrecha relación existente entre las diversas concepciones epistemológicas, las distintas concepciones del conocimiento, ideologías y modelos educativos, las caracterizaciones del currículo y las concepciones evaluativas; consideramos pertinente mencionar que la evaluación sólo puede ser concebida en coherencia epistemológica con los aspectos citados.

Sin embargo, una de las más grandes problemáticas presentes en la cotidianidad escolar la constituye, por una parte, la variedad de versiones que de alguna manera se hacen presentes para explicar u orientar las formas asumidas por el profesor para desarrollar el trabajo docente; y, por otra, la dificultad para valorar y comprender la necesidad de desarrollar procesos didácticos y evaluativos en isomorfismo con los referentes teóricos educativos, epistemológicos y curriculares propios del escenario social e institucional en el cual nos desempeñamos.

Al respecto, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador —UPEL— en el año 2001, en un esfuerzo para concretar los cambios originados con la reforma curricular del año 1996, específicamente en materia evaluativa, aprueba el Reglamento General de Evaluación Estudiantil (RGEE, 2001), con el propósito de orientar el proceso evaluativo del estudiante. En dicho documento se establece que la evaluación del estudiante de esta institución: «se concibe como un proceso de valoración de los aprendizajes individuales y colectivos durante su formación docente en las dimensiones sociocultural, personal y profesional», caracterizada por ser «integral, sistemática, reflexiva, transformadora, equitativa, justa, interdisciplinaria, flexible, pertinente, acumulativa, continua y permanente» (arts. 2 y 3), agregando dentro de sus funciones:

(A) La valoración y el registro del aprendizaje como objeto y sujeto del conocimiento, construido sobre las bases de experiencias en múltiples realidades y en atención a criterios pertinentes a su formación docente; (B) la interacción constructiva entre los sujetos que participan en el proceso evaluativo; (C) la reorientación y el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje; (d) la interpretación y redimensionamiento de la teoría y práctica educativa (RGEE, 2001, art. 4).

Esta declaración acerca de la naturaleza de la evaluación durante el proceso de formación del docente en esta universidad, hace explícita una concepción epistemológica distinta y alejada de la concepción heredada de la evaluación como medición, propone la concreción de un modo de comprender y de explicar el acto evaluativo como escenario para el ejercicio democrático de las interacciones en el aula, fundamentado en un enfoque curricular en el que la participación y la adopción de una nueva visión de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje se encuentran basadas en la negociación. En consecuencia, la evaluación se coloca, en palabras de Álvarez Méndez (2001), al servicio del aprendizaje, lo que favorece la enseñanza y establece el equilibrio entre los diversos componentes del currículo.

Aun cuando el proceso de reforma curricular desarrollado en la UPEL, hasta ese entonces (1996-2001), determinó un nuevo enfoque curricular orientado por la racionalidad práctica, con diferentes formas de aprender, otras formas enseñar, las prácticas de evaluación mantuvieron sus antiguas características: los procesos de diálogo, participación y negociación estuvieron poco presentes.

Entre las limitaciones confrontadas por los docentes para asumir las nuevas prácticas de enseñanza y evaluación propuestas desde el enfoque curricular práctico, se encuentran sus propias concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Lo anterior se evidencia en la escasa participación de los estudiantes en los procesos de consenso, negociación y acuerdos en relación con las estrategias de evaluación; situación heredada de la influencia de enfoques cuantitativos en los que prevalecía el producto y, por ende, los procesos tenían poca o ninguna importancia. Es importante agregar que esta situación descrita se suscita no sólo en el seno de nuestra universidad, sino que se hace presente en la cotidianidad de los diferentes subsistemas, niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

Con el propósito de reducir estas limitantes, los profesores del Departamento de Formación Docente de la UPEL, específicamente del Instituto Luis Beltrán Prieto Figueroa, de Barquisimeto —IPB—, durante la década de 1980, en la búsqueda incesante de estrategias para mejorar sus prácticas evaluativas, implementaron la figura del CONTRATO PEDAGÓGICO con miras a organizar los aspectos, criterios, acuerdos y otros elementos que permitieran consolidar el desarrollo de una práctica evaluativa de forma consensuada y con la participación activa de los estudiantes, en armonía con las orientaciones curriculares prescritas para ese periodo.

A partir de ese momento, coordinadores de área y de los diferentes cursos administrados por el Departamento de Formación Docente establecieron como exigencia al profesor al inicio del semestre, además de la Programación Didáctica con su respectivo Plan o Propuesta de Evaluación, la presentación del referido *contrato pedagógico* como señal de lo acordado y consensuado con cada grupo o sección.

Con el tiempo, la exigencia del novedoso requisito se extendió paulatinamente a otros departamentos y programas de la institución. Este requisito se hizo más rápido gracias a la activación de la Unidad de Evaluación Estudiantil en el año 2009 y se fortaleció con la conformación de la Comisión Ampliada de Evaluación, cuyo carácter institucional integra en la misma labor a representantes de todas las especialidades que conforman el Plan de Estudio de la UPEL-IPB.

Ahora bien, al indagar sobre las raíces, orígenes, fundamentación teórica y bases legales sobre los cuales se sustenta el citado requisito, nos encontramos con numerosas dudas, interrogantes e incertidumbres que hacen pensar que estamos

ante la presencia de una construcción colectiva de los docentes, una práctica social recreada en las necesidades del intercambio y la interacción en los ambientes de aprendizaje de la UPEL-IPB, un «imaginario social».

Rastreando los orígenes y fundamentos del contrato pedagógico, encontramos que entre la segunda mitad del siglo xx y principios del siglo xxi existe una abundante producción literaria relacionada con esta temática. Muchos textos de pedagogía, didáctica, evaluación, fracaso escolar o tipos de aprendizaje abordan el tema del contrato pedagógico, señalando sus bondades, utilidad, criterios, orientaciones para el consenso y la negociación, modelos de contratos, entre otros aspectos de marcada importancia, que permiten una adecuada orientación para la puesta en práctica de esta innovadora estrategia.

Sin embargo, entre los autores que han estudiado esta temática hay discrepancias en relación a la denominación. Según D'Amore (2001), Filloux (1973) es reconocido como el primer autor que introduce el término «contrato pedagógico», refiriéndose a las relaciones que se establecen dentro de un ambiente de aprendizaje entre el docente y los estudiantes; asimismo, destaca que Brousseau (1986) introduce la idea de «contrato didáctico» en el marco de la didáctica de la matemática, la cual refiere a una distribución de responsabilidades entre el profesor y los alumnos. De acuerdo a D'Amore, Przesmychi (2000) denominó a esta distribución como «contrato didáctico» y argumentó que el mismo tiene como propósito lograr aprendizajes cognitivos y metodológicos específicos, orientados en una planificación docente.

Por su parte, García y Fortea (2005) también usan la expresión «contrato didáctico» y lo conceptualizan como el discurso o contrato entre el profesor y el estudiante que comprende una serie de códigos y acuerdos implícitos y explícitos que permiten regular las actuaciones, interacciones y relaciones entre estos dos actores educativos.

Bautista, Borges y Forés (2012), en cambio, usan el término «contrato pedagógico» o de aprendizaje y señalan que en él «se explicita qué vamos a pedir los unos a los otros y de qué nos vamos a responsabilizar todos» (p. 201).

Como se puede observar a través de esta breve reseña bibliográfica, dicha expresión tiene muchas acepciones de acuerdo a la postura de diversos autores, es por ello que *en esta investigación se asume la denominación de contrato pedagógico*, ya que la relación estudiante-docente se da en el marco de un objeto de conocimiento, enseñar y aprender. Esto implica que si se usara la denominación «contrato didáctico», éste estaría circunscrito fundamentalmente a las acciones docentes, mientras que si se designa como «contrato de aprendizaje», su enfoque estará en el proceso de aprendizaje y la mayor responsabilidad se centrará en el estudiante.

Concebimos el contrato pedagógico como un conjunto de pautas, normas y orientaciones en las cuales, de forma explícita, escrita y colaborativa, los estudiantes y el docente, una vez realizada la interacción en la cual se ponen en escena las necesidades, intereses, puntos de coincidencia y discrepancia, acuerdan la forma en que se desarrollarán los procesos de aprendizaje en un curso, una asignatura, módulo o proyecto durante un tiempo determinado.

Ahora bien, el interés por desarrollar este tema referido al contrato pedagógico obedece a que éste ofrece varias ventajas, entre las que se pueden señalar: promueve la autonomía, responsabilidad y motivación en el estudiante, ya que conoce las reglas, normas y acuerdos con anticipación; estimula la participación del estudiante en las estrategias planificadas e informadas; democratiza los procesos de aprendizaje en el salón de clases; facilita la organización y sistematización de los procesos, fases, etapas, acciones y estrategias a desarrollar en el aula; promueve la autoevaluación y desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

El contrato como imaginario social, ¿qué representa?

Continuando con la contextualización del tema en estudio, es importante destacar que el ser humano por naturaleza desarrolla la capacidad de imaginar, de representarse a sí mismo y a su entorno; esta imaginación se inicia de manera individual y luego se proyecta a través de los intercambios discursivos entre los individuos de una sociedad y, paulatinamente, esas imágenes de la realidad se van haciendo colectivas hasta generarse lo que Castoriadis (1975) denominó como «imaginarios sociales».

Así, el autor referenciado define esta construcción social como «la creación incesante de figuras, formas, imágenes que permiten dar respuestas fundamentales del hombre en sociedad; quiénes somos como colectividad, qué somos para otros, qué queremos, qué necesitamos. Sólo respondiendo a estas preguntas, un grupo humano puede construir identidad» (Castoriadis, 1975, p. 205).

La definición de Castoriadis ilustra la capacidad que tiene el individuo para construir imágenes, y formas, que se van organizando en un entramado de ideas articuladas en el pensamiento, las cuales se cristalizan en la acción social que desarrolla en el entorno y en el cual interactúa con sus congéneres.

Este corolario nos permite pensar que la noción de *contrato pedagógico* en esta institución emergió de la sentida necesidad de los docentes de imaginar y crear nuevas alternativas para mejorar significativamente los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El contrato pedagógico, como coconstrucción de nuestras creencias e imágenes colectivas en los actos comunicativos del habla, nos caracteriza como institución formadora de docentes y evaluadores educativos, además representa una herramienta de negociación del proceso evaluativo como componente de una didáctica humanizadora, que nos permite reflexionar acerca de lo que nos falta, como evaluadores y docentes. Lo anterior representa en la actualidad una excelente oportunidad para abrir espacios de profunda reflexión sobre esta temática, ahondar sobre los referentes teóricos que lo fundamentan y los aspectos legales que le puedan dar legitimidad, sobre todo en momentos en los cuales nuestra universidad vivencia procesos de transformación curricular.

Tomando en cuenta que una de las bondades del contrato pedagógico que reseñamos en párrafos anteriores es la democratización —que, por ende, implica la negociación y el diálogo de los actores educativos en los procesos de aprendizaje, lo cual pasa por incrementar la participación de los estudiantes en las acciones educativas, incluida la práctica evaluativa—, es necesario precisar algunos referentes sobre la evaluación democrática.

Según Fonseca (2007), dentro del Modelo de Evaluación Cualitativa se encuentra la concepción de la Evaluación Democrática, identifica como su proponente a McDonald (1976), y destaca como sus principales características las siguientes:

Demanda sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos. Conocer las diversas interpretaciones que hacen aquellos que viven esa realidad. Las opiniones e interpretaciones de los participantes deben expresarse, contrastarse y reflejarse en el informe de evaluación. Debe facilitar y promover el cambio y la mejora. Integra el rol del profesor como investigador y evaluador. Fomenta la cultura de la autodeterminación y la autoevaluación. Propicia la emergencia del pensamiento libre y autónomo. Demanda al profesor como evaluador que oriente, promueva, que sea neutral, que favorezca el diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis (Fonseca, 2007, p. 6).

Luego de revisar estas características de la evaluación democrática, que en esencia pretende favorecer los espacios de participación, diálogo y mejora de la práctica evaluativa, es posible comprender la correspondencia que se puede lograr entre esta concepción de la evaluación y la puesta en práctica del *contrato pedagógico* como herramienta que permita operativizar dicha concepción, una de las aspiraciones de esta investigación.

Dado lo anterior, en los espacios de formación propiciados de manera conjunta desde la Subdirección de Docencia a través de la Unidad de Evaluación y la Línea de Investigación Evaluación de los Saberes y Haceres Docentes en la Universidad, pretendemos fundamentar la denominación de *contrato pedagógico*, en cuanto trasciende la asignación de un título y nos invita a profundizar, discutir y consensuar

la pregunta: ¿qué entendemos por pedagogía y qué es para nosotros la didáctica? Si clarificamos estos dos aspectos, que como universidad pedagógica estamos llamados a fundamentar, se disiparán las dudas referentes a su designación.

Intencionalidades de la experiencia pedagógica

1. Develar los referentes epistémicos, teóricos y bases legales que fundamentan al contrato pedagógico como herramienta de participación en el proceso evaluativo en la UPEL-IPB.
2. Reflexionar sobre las funciones, ventajas y desventajas del contrato pedagógico en los procesos de formación inicial del docente en la UPEL-IPB.
3. Valorar diversas experiencias de implementación del contrato pedagógico como referentes para su deconstrucción y coconstrucción.
4. Construir por medio de procesos de reflexión colectiva orientaciones para el diseño e implementación del contrato pedagógico como herramienta de participación en el proceso evaluativo en la UPEL-IPB.

Metódica orientadora de la experiencia pedagógica

Los educativos sociales participantes en la experiencia investigativa fueron dieciocho representantes departamentales ante la Unidad de Evaluación, quienes se desempeñaban como docentes en las distintas especialidades que conforman la estructura de la Universidad; la coordinadora de seguimiento al estudiante, integrante de la Unidad de Evaluación, la jefa de la Unidad de Evaluación, quien junto con la jefa de currículo se encargaron de dirigir la experiencia; en total, la investigación se llevó a cabo con 21 coinvestigadores.

Se desarrollaron cinco encuentros de discusión y coconstrucción en los cuales se develaron las concepciones de los docentes sobre la evaluación, la apropiación de los referentes epistémicos teóricos y legales que orientan la negociación y participación en el diseño e implementación del contrato pedagógico en los espacios de aprendizaje del IPB. Las técnicas de recolección de información fueron la observación y los grupos de discusión, como recursos para el registro el diario de campo, y los registros audiovisuales.

La investigación estuvo orientada por el método investigación-acción, el cual comprende las siguientes fases, etapas o momentos —aunque depende del autor que se asuma para desarrollar el método, en esencia comprende—: observación, reflexión, acción y planificación. Siguiendo la clasificación que hace Pérez Serrano (como se cita en Colmenares y Piñero, 2008), se debe diagnosticar y descubrir una preocupación temática o problema, construir un plan de acción, ponerlo en

práctica, observar su funcionamiento, reflexionar, interpretar e integrar resultados y replanificar si fuera necesario.

La experiencia se desarrolló en tres momentos fundamentales en cinco encuentros, mesas de trabajo y comunicación a través de *e-mail*. Durante estos encuentros se develaron las concepciones de los docentes sobre la evaluación, la apropiación de los referentes epistémicos teóricos y legales que fundamentan la negociación y participación en el diseño e implementación del contrato pedagógico. Se concertó una propuesta de contrato pedagógico con sus principales elementos y las respectivas orientaciones para su implementación, documentos que fueron socializados con toda la comunidad ipebista en el lapso académico 2011-II.

El primer momento, representado por el acercamiento como investigadoras al grupo de docentes antes mencionados, para compartir con ellos nuestra inquietud con respecto al tema del contrato pedagógico, nos permitió erigir una «diagnosis» reflexiva en torno al contrato pedagógico y empezar a vislumbrar la concepción de evaluación que predominaba en los docentes participantes en esta experiencia pedagógica.

Un segundo momento se caracterizó por la provocación a la revisión bibliográfica, la discusión y la elaboración de algunas conclusiones, momentos de acción y reflexión que permitieron presenciar discusiones, aportes y comentarios de excelente producción intelectual, los cuales contribuyeron a aclarar las denominaciones que hasta esos días se le había asignado a este documento académico –contrato pedagógico— de uso frecuente en muchos departamentos o programas de nuestra institución.

En el tercer momento, con los aportes y contribuciones de todos los actores educativos, nos apropiamos de la fundamentación teórica pertinente para denominar dicho contrato y se cristalizó la propuesta con los elementos que se discutieron ampliamente durante los encuentros, etapa en la cual, al igual que las anteriores, emergieron procesos de reflexión sobre la práctica evaluativa, el uso de diversas estrategias y la relevancia de propiciar la participación activa de los estudiantes mediante la incorporación del contrato pedagógico.

Bajo el propósito de dar confianza en la información sistematizada para la comprensión del fenómeno estudiado, asumimos como criterios la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, para alcanzarlos seguimos las estrategias sugeridas por Pérez Serrano (2004) y Stake (1998) de categorización y triangulación.

El proceso de categorización se realizó mediante la lectura comprensiva de los registros realizados por los docentes en los diferentes encuentros y a través de sus

comunicaciones vía *e-mail*. Se aplicó un proceso cognitivo de clasificación simple que consistió en identificar referenciales significativos, expresiones comunes o recurrentes en varios registros. Inicialmente surgieron grandes temas o macrocategorías y, al continuar el análisis de los textos escritos, se lograron identificar las categorías propiamente dichas.

Las categorías emergieron a través de los testimonios de diferentes docentes. Se le asignó a cada coinvestigador un número del 1 al 21, donde (C: 1) significa coinvestigador número uno, (C: 2) significa coinvestigador número dos y así sucesivamente.

Consideramos que los procesos de triangulación, categorización y codificación se encuentran directamente relacionados, diríamos que integrados. Estos procesos tienen por finalidad permitir que emerja el corpus teórico implícito en el material sistematizado, en este caso durante los grupos de discusión y a través de la observación participante. Consistió en ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisaban los discursos y categorías emergentes.

La credibilidad es uno de los criterios más importantes en la investigación cualitativa. Para alcanzar desde el contexto ese isomorfismo, se emplea la triangulación. Proceso entendido como la combinación de fuentes/investigadores, metodologías y hallazgos, teorías, en el estudio de un mismo fenómeno e implica reunir variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema (Denzin, 1989).

Al respecto y con la intención de lograr la credibilidad de los hallazgos emergentes en la experiencia investigativa desarrollada, consideramos para el proceso de triangulación lo expuesto por Stake (1998) y Denzin (1989). Los procedimientos llevados a cabo, favorecieron la confrontación de las narraciones, intercambios y acciones de los docentes coinvestigadores y las investigadoras con los aportes teóricos de diversos autores. De igual manera, la recogida de información a través de diversas técnicas —grupos de discusión, observación participante, registros audiovisuales— aumentó nuestra visión de la realidad, le dio apertura, y volvió más compleja la necesidad de ampliarla y abrir epistemológicamente el ámbito de interés (Márquez, 2004).

Hallazgos

En el presente apartado describimos las categorías dilucidadas en los discursos de los coinvestigadores durante los diferentes momentos y espacios de discusión.

Momento I. Sentidos de la práctica evaluativa, incertidumbre y fascinación

La evaluación forma parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje; en esa condición indisoluble, la práctica evaluadora del docente soporta las consecuencias e implicaciones de un proceso trascendente al ámbito académico y con repercusiones en el escenario personal. En este sentido, la evaluación representa una oportunidad de reflexionar, no sólo para el docente, sino también para quien se constituye como objeto o sujeto de evaluación, además, sugiere una práctica en la que se hacen presentes dimensiones sociales, educativas, cognitivas y personales. No obstante, es común observar en los diversos niveles y modalidades educativos, en diferentes latitudes, el desarrollo de una práctica evaluadora sin referentes formativos que orienten dichas acciones como procesos de aprendizaje compartidos.

En este contexto resultan valiosas las palabras de Santos Guerra (1999):

[...] la evaluación pone de manifiesto todas nuestras concepciones docentes: lo que es la universidad, la naturaleza del proceso de enseñanza, el papel del docente, la relación profesor/alumno. Se podría decir sin mucho temor a equivocarse, dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres (p. 370).

En lo expresado por el autor se descubren aspectos pedagógicos, didácticos y formativos importantes, y asimismo quedan expuestos elementos referidos al ámbito personal tanto del estudiante como del profesor, relacionados con las diversas patologías que dan sentido a la evaluación.

Con relación a los referentes que dan sentido a las prácticas evaluativas llevadas a cabo en escenarios de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, específicamente en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto, seguidamente se presentan las categorías develadas en las voces de los actores educativos y que dan cuenta de los referentes epistémicos, teóricos y bases legales que fundamentan al contrato pedagógico como herramienta de participación y negociación en el proceso evaluativo en la UPEL-IPB.

Categoría: «Lo que yo muestro como docente en la evaluación es lo que aprendí en el curso de evaluación. Aprendemos de nuestros modelos»

En las voces de los coinvestigadores se vislumbra la convicción de que existe relación entre los modelos de formación docente y el desarrollo de la práctica evaluativa. Son pertinentes las palabras de Esquivel (2010) al afirmar que:

Los maestros han recibido una formación en evaluación fundamentada teóricamente en el modelo psicométrico y con énfasis en la elaboración de pruebas según los dictados de la elaboración de los tests, en un modelaje de los tipos de preguntas o ítems que generalmente se emplean en las pruebas estandarizadas.

Las exigencias y presiones recibidas por la educación universitaria demandan mayor conciencia de las competencias docentes en materia evaluativa. De éstas depende la mejora del aprendizaje del estudiante, el desempeño docente y la gestión institucional. Sin embargo, es común observar que dicha práctica se descontextualiza de los escenarios curriculares y se impregna de consideraciones conceptuales y epistemológicas propias de la racionalidad técnica, lo que pudiera estar relacionado con la formación del docente, con el conocimiento que se tenga al respecto. En correspondencia con lo expuesto Álvarez Méndez (2001), se sostiene:

Para entenderla, y también para saber a qué atenerse en su dimensión práctica y discursiva, es imprescindible dejar establecido de un modo claro y transparente, el marco de referencia conceptual que la define y, lo que es más importante, la hace comprensible (p. 39).

Estos argumentos nos llevan a reconocer la importancia de propiciar en nuestros estudiantes aprendizajes significativos, de manera que el docente en formación logre asumir una postura clara y fundamentada, además de estrategias acordes a una concepción de evaluación que responda a las necesidades del momento sociohistórico en el que desempeñe sus funciones docentes.

Categoría: formación en evaluación del aprendizaje. ¿Debo formarme como evaluador, ¿será que es necesario?

Esta expresión de los docentes devela su inquietud ante la necesidad de desarrollar competencias para evaluar. Con relación a ello, resultan interesantes las palabras de Monereo y Boeckeaerts (2009):

Generalmente se da por sentado que el profesor ya sabe cómo evaluar y que el simple hecho de trabajar en la docencia lleva consigo los conocimientos necesarios para evaluar apropiadamente a los alumnos. Pero, realmente, ¿es suficiente saber enseñar para saber evaluar? ¿Existen también competencias específicas que debería poseer un evaluador educativo? y, en todo caso, si la evaluación es tan importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ¿quién enseña a evaluar los evaluadores? (p. 73).

Los interrogantes planteados por el autor nos invitan a revisar con cuáles competencias y herramientas llevamos a cabo esta actividad. Si la evaluación constituye una acción con propósitos curriculares y didácticos que promueve cambios en las maneras de aprender y en los métodos de enseñar, entonces, debe formar parte de nuestro proyecto formativo. Las voces de los docentes responden al respecto:

Realicé una tesis en didáctica (C:3).

Mis actividades han sido de autoformación, existe una gran distancia entre lo aprendido y lo que tengo que enseñar (C:15).

Realicé un trabajo de investigación sobre el desempeño docente, un curso en la maestría. Sólo en la maestría (C: 7).

He sido autodidacta (C: 16).

He tenido diversas oportunidades de formación en el área (C: 19).

Los docentes participantes en esta experiencia revelan en sus palabras los escenarios donde han recibido formación en el ámbito evaluativo y las características de ésta. Además, queda explícito que las fuentes de este conocimiento son diversas y que en muchos casos se integran. En concordancia con ello, Álvarez Méndez (2001) destaca que:

Si algo debe distinguir la profesión docente es su estado de apertura permanente para el aprendizaje continuo. La docencia no es un estado al que se llega, sino un camino que se hace. Es necesario destacar la importancia que las nuevas formas de concebir la evaluación y las prácticas que inspiran puedan tener en la reflexión y profesionalidad del profesor (p. 82).

Los docentes, comprometidos con la misión de nuestra casa de estudio, manifiestan:

Debemos ubicarnos, estamos en La Universidad Pedagógica, formadora de formadores, al respecto, qué posición debemos asumir... somos docentes, formamos docentes (C: 13).

Categoría: ¿para qué evaluamos?

Para medir de alguna manera los conocimientos del estudiante, para saber si los objetivos se están cumpliendo, indagar y cuantificar los procesos, para corregir, indagar donde fallaron, para ver donde yo fallé (C: 5).

Para retroalimentar. Mejorar, comprender al estudiante o medir, diagnosticar, para saber si el aprendizaje es significativo, (...) Los cambios en la didáctica, en la pedagogía han repercutido en los cambios de la evaluación... ¿cómo evaluamos?, calificando, aplicando instrumentos de evaluación (C: 1).

Las respuestas a los interrogantes: ¿qué, cómo, cuándo y para qué evaluamos?, nos acercan a descubrir la concepción de evaluación que está asumiendo el docente. En los testimonios recogidos en las líneas anteriores, se descubre la tendencia de algunos de ellos de evaluar bajo una concepción de medición, atendiendo sólo a resultados y no a procesos, con un acento en el cumplimiento de los objetivos y no en el logro de aprendizajes significativos; en fin, el énfasis en la práctica administrativa y no pedagógica. En expresión de Amengual (1999): «La práctica evaluadora es bastante restrictiva: ilumina una zona determinada, mientras deja que permanezca a oscuras el resto del objeto. Rechaza cualquier dato que no proceda de fuentes o instrumentos previamente seleccionados y que no entre en los planes programados» (p. 45).

Categoría: «¿Qué consecuencias tiene la evaluación que realizamos?», «¡hay que preguntarle a los muchachos!»

Esas experiencias de vida son las que me permiten evaluar las consecuencias de las posturas asumidas en la evaluación... La labor del docente es pública..., lo que hacemos se conoce, pero debemos cuidar que no se trasdiverse lo ocurrido. Se ha escrito poco, pero ahora se toma en consideración el escribir acerca de la ética evaluativa (C: 11).

Las expresiones aportadas por los coinvestigadores, y que se reseñan en esta categoría, invitan a reflexionar sobre nuestra práctica evaluativa, impregnada por nuestras concepciones, creencias y percepciones, más aun, nos invita a pensar en el otro, en el estudiante, el participante, el sujeto evaluado; implica, entonces, el diálogo, el consenso, los acuerdos, que deben predominar en la práctica evaluativa en nuestra universidad.

En relación al diálogo, Álvarez Méndez (2001) afirma que puede ser el método de evaluación más potente —y el menos usado— para saber lo que las personas conocen (p. 56), además considera que: «si lo que preocupa es ser justo y equitativo, el propio sujeto de evaluación deberá participar activamente en el mismo, con la confianza de que nunca el profesor actuará en su contra por caminos retorcidos» (p. 81).

Categoría: «Principios que guían nuestras evaluaciones»

Siempre considero los principios técnicos, luego me doy cuenta que no siempre son válidos —efecto Pígalión—, busco el equilibrio, equidad, armonía entre lo que ellos me proponen y lo que yo planteo, busco transparencia y comunicación, participación, negociación... atiendo a criterios, inquietudes, a mejoras, busco explicitar (C: 21).

En las expresiones de este coinvestigador subyace un proceso reflexivo que está haciendo y que le permite reconocer que inicialmente su práctica evaluativa estaba centrada en el cumplimiento administrativo, sin embargo, muestra un desplazamiento significativo en su pensamiento al reconocer que se hace necesario asumir principios que permitan hacer de la evaluación un proceso de coparticipación.

Sobre los principios de participación, transparencia, participación y negociación, Ballester (2000) refiere que «sin información no puede garantizarse la participación. La falta de transparencia es el requisito para que la manipulación y el abuso de poder se hagan realidad. Sin información tampoco es posible la reflexión» (p. 50); más adelante destaca que: «Garantizar posibilidades para que los alumnos gestionen el programa, propongan actividades, señalen calendarios, asuman compromisos, participen en la creación, preparación de las evaluaciones y en general, en todo lo que puedan hacer por sí mismos, es también una acción educativa» (p. 52); y agrega:

La evaluación es un acto subjetivo, complejo, que implica más de una perspectiva. Se fundamenta en nuestra propia ética y postura de vida. Se fundamenta en principios éticos, técnicos, pedagógicos, humanos y curriculares, cobra vida en el diálogo, en la reflexión, en el aprendizaje de todos, está sujeta al cambio, a la incertidumbre. No hemos sido formados en la evaluación, y eso implica compromiso (Ballester et al., 2000, p. 52) .

En consideración con los principios que orientan las prácticas evaluativas, los docentes de nuestra universidad, reconocen la complejidad de las mismas, valoran la importancia de los aspectos éticos y del diálogo como herramienta para el aprendizaje y el fortalecimiento del quehacer docente. En síntesis, coinciden con Santos Guerra (2003) quien afirma:

La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal (p. 69).

Momento II. Camino a la construcción, polifonía en las voces

Categoría: «Aunque trabajamos en evaluación hemos estado realizando el contrato empíricamente, como una especie de costumbre»

¿Qué es el contrato? Lo que tú haces conmigo, lo que yo hago contigo, lo que te comprometes a hacer, plantea a ambos como responsables del proceso, es un documento (C: 18).

Estas afirmaciones tienen implícitas reflexiones de los docentes, en atención a la revisión bibliográfica, generadas en los encuentros, en los cuales las aportaciones de otros docentes les permitieron reconocer que estaban desarrollando el contrato pedagógico más con una connotación de requisito administrativo que como estrategia para favorecer la participación, el diálogo y el consenso. Estas expresiones significan un antes y un después, esto último debido al grupo de discusión y las mesas de trabajo, lo que nos lleva a valorar la importancia del contrato pedagógico para favorecer el proceso evaluativo.

En cuanto a la definición del contrato pedagógico en el marco de los procesos evaluativos, Ballester et al. (2000) comentan:

Es un texto en el cual todas las partes negocian y acuerdan una serie de contenidos, criterios o responsabilidades que deben cumplir todos los sectores. La evaluación consistirá en el análisis del cumplimiento o no de los acuerdos y en la toma de decisiones acerca de la forma de autorregulación que hay que aplicar para corregir los errores y mejorar el rendimiento. Esta será realizada, en primer lugar, por los

propios alumnos y alumnas, aunque en interacción con sus compañeros y el propio profesorado (p. 105).

Categoría: «Cuando discutimos, los estudiantes automáticamente se dirigen a la autoevaluación y coevaluación, pero no están claros en el reglamento»

La presente categoría caracteriza la orientación de la participación de los docentes en formación, en contraste con la normativa institucional la cual plantea la evaluación como «la interacción constructiva entre los sujetos que participan en el proceso evaluativo» (RGEE, 2001) y sugiere como formas de participación en el acto evaluativo la autoevaluación, coevaluación y evaluación de parte del docente.

Estas formas de participación han sido analizadas por diversos estudiosos de la evaluación formativa como procesos de poca tradición, no obstante, en esta universidad formadora de docentes prevén el desarrollo de la capacidad de autocrítica, la promoción de valores sociales individuales y colectivos como la responsabilidad, la honestidad y la convivencia grupal, en aras del mejoramiento de la calidad del proceso de aprendizaje.

Las formas de participación en la evaluación se conocen como autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La autoevaluación permite el desarrollo de la autonomía, la autorregulación y el compromiso del estudiante frente a sus procesos de aprendizaje; para esto se hace necesaria la formación del evaluado, de manera que se pueda lograr la transparencia y responsabilidad que se requieren. La coevaluación permite la participación de todos los actores educativos, se aplica en parejas o en grupos pequeños, su uso frecuente permite desarrollar en los participantes un sentido de compromiso con la práctica evaluativa. La heteroevaluación, tal como el término lo indica, refiere a la evaluación de diferentes actores, pero en la práctica cotidiana es el proceso en el cual es el docente quien evalúa a los estudiantes.

En relación a estas formas de participación en la evaluación, consideramos pertinente hacer uso de ellas si realmente deseamos mejorar significativamente nuestra práctica evaluativa, además de poner en práctica los procesos de participación, diálogo y negociación, propios de la concepción de evaluación democrática que se erige como el pilar fundamental que orienta la construcción y ejecución del *contrato pedagógico*. Compartiendo esta perspectiva, Sanmartí (2007) menciona que «los alumnos aprenden mucho más cuando se autoevalúan o son evaluados por sus compañeros, que cuándo es el Profesor el que detecta las dificultades o propone cambios» (p. 128).

Categoría: «Nos damos cuenta que eso en la práctica es lo que hacemos, les pedimos desde el primer día que participen, pero ellos no lo hacen»

La evaluación puede llegar a constituir un medio para la transformación social. En este sentido, el contrato pedagógico representa una herramienta innovadora: su perspectiva bidireccional favorece la relación interactiva y dialógica, y desde allí se recrean la autorrevisión y la producción creativa de acciones que favorezcan la búsqueda de respuestas en nuevos escenarios sociales y de aprendizaje. Sin embargo, esta herramienta novedosa nos exige como docentes desplazamientos en nuestros pensamientos, creencias, maneras de enseñar y, por qué no, de aprender. En este contexto resultan valiosas las reflexiones de los actores educativos involucrados en la experiencia:

Antes no había consentimiento mutuo, y no había nada extraño... A veces me pregunto si llego con las condiciones previstas... Debemos trabajar. Forma parte de una nueva formación del humano (C: 18).

Si estamos en un marco donde peleamos, la democracia no la promovemos... (C: 11).

No los hemos formado para la participación, cómo hacerlo es la pregunta de ellos, debemos formarles en la participación... (C: 8).

Cuál es la visión de la democracia, qué implica la responsabilidad... Los estudiantes conocen el reglamento muy bien pero no conocen sus deberes, cuando exigimos la responsabilidad del otro, se acaba la protesta, se acaba la democracia. Lo fundamental es la verdadera visión de democracia... Debemos todos saber cómo... A veces hace falta aclarar aspectos aunque parecieran básicos (C: 16).

Estas palabras descubren el compromiso e inquietudes de los docentes de lograr una práctica favorecedora de la formación en y para la democracia. Son conscientes de que un contexto donde predomina el pensamiento crítico demanda un marco formativo referencial también crítico, con perspectivas metodológicas coherentes con ello.

Para lograrlo, debemos considerar el diálogo pedagógico como escenario para la configuración colectiva de realidades y, por ende, del conocimiento construido. En palabras de Santos Guerra (1999):

El diálogo se convierte así en el camino mediante el cual los diferentes participantes en el proceso de evaluación se mueven buscando la verdad y el valor del programa. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta el diálogo de calidad, se construyó en el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada (p. 52).

Categoría: «¿Cómo hacerlo? ¿Qué necesitamos? ¿Cuáles son los pasos a seguir?»

Hay mucha gente con formación al respecto, que pudiera hacerlo... Lo mencionado por ustedes no está en los libros y es valioso (C: 13).

Cuando se comenzó a aplicar el reglamento se le solicitó a los docentes explicarles a los estudiantes. No se trata de que lo modifique uno, sino que tengan claro cómo se va a manejar la situación... Que se generen argumentos para hacer los cambios. La elaboración del contrato implica: fijar objetivos, metodología, evaluación... Lo cual va a depender de la programación didáctica, cronograma de actividades, estrategias didácticas y criterios... (C: 9).

Ambos testimonios descubren el sendero transitado hacia la construcción del contrato pedagógico en espacios de la UPEL-IPB, como la principal universidad responsable de la formación docente de nuestro país, desde los saberes construidos y recreados en la colectividad y el diálogo, en beneficio de un proceso de evaluación democrático, horizontal y negociado, como experiencia vivida y sentida, como algo que es de todos y beneficia a todos. Desde esta creencia, concertamos la propuesta de un documento que recoge compromisos, acuerdos, elementos administrativos y sociales que permiten el verdadero aprendizaje, sustentado en la práctica socializadora de la enseñanza y de la evaluación democrática.

Momento III. El contrato pedagógico, una construcción compartida

En el presente apartado se esbozan los elementos que configuran la práctica evaluativa en la UPEL-IPB y que han sido sintetizados en la construcción colectiva denominada CONTRATO PEDAGÓGICO.

1. Datos de identificación: curso, lapso académico, sección, fundamentos legales.
2. Acuerdos de convivencia: este aspecto implica deberes y derechos en nuestra cotidianidad con los otros, elementos referidos al desarrollo del perfil docente, modelaje, referentes actitudinales.
3. Plan de evaluación aprobado. En correspondencia con los arts. 2, 3 y 4 de la Normativa del RCEE (2001).
4. Momentos y criterios de las actividades remediales, superación y sustitución. Según RCEE (2001, arts. 15 y 16, arts. 7 y 8).
5. Otros aspectos: consideraciones relacionadas con las características y naturaleza de las fases, cursos y especialidades.

En este momento de la investigación, en el cual hemos llegado al consenso de los diferentes aspectos que debe contener el *contrato pedagógico*, es pertinente recordar el sentido o propósito de esta investigación, al reflexionar y consensuar sobre los fundamentos teóricos que orientan la construcción de esta importante herramienta al servicio del docente y del estudiante.

Remembraremos la concepción de evaluación democrática que debe prevalecer en la construcción y ejecución del referido contrato, ya que esta visión implica procesos de indagación, reflexión, consenso, diálogo y, por consiguiente, de mucha participación de ambos actores educativos, en especial del estudiante, quien debe incorporarse, con alto sentido de compromiso, en la práctica evaluativa de los docentes, en las instituciones en las cuales le corresponde desarrollar sus estudios, para este caso, de formación universitaria.

Resulta asimismo importante fortalecer los procesos de autoevaluación y coevaluación que fueron desarrollados en acápite anteriores y cuya incorporación en los procesos evaluativos cotidianos que desarrollan los docentes con sus estudiantes es de suma importancia.

De igual modo, se realzan los aspectos morales y éticos de la concepción evaluativa que contextualiza el contrato pedagógico consensuado, vinculados estrechamente con la convivencia, el diálogo, la participación activa, principios democráticos, el respeto y el reconocimiento entre actores educativos, la corresponsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, fundamentalmente, en el desarrollo personal y profesional de los actores educativos implicados. Considerando este punto, la labor educativa es un factor influyente en el desarrollo humano y en la formación de la ciudadanía y sus valores.

Aunado a los planteamientos realizados a lo largo de la experiencia descrita, consideramos que este documento, denominado *contrato pedagógico*, si bien constituye una construcción colectiva, corre el riesgo de perder su esencia y propósito si se convierte en una exigencia meramente administrativa, si no trascendemos como docentes de la cultura evaluativa de la medición a una visión evaluativa democrática, como experiencia de aprendizaje. Por lo tanto, su mayor significado se encuentra en la oportunidad de promover una cultura de participación y reflexión permanente en el proceso de formación del profesional de la docencia, lo cual nos exige alta madurez y la práctica viva de un modelo de acción justo y de autoaprendizaje.

Aproximaciones reflexivas

1. La práctica evaluativa de los docentes, en esencia, está orientada por la concepción de mundo y del conocimiento que tienen como sujetos evaluadores. Estas concepciones permean las acciones desarrolladas en los procesos evaluativos.
2. Los cambios impulsados con la puesta en práctica del Reglamento General de Evaluación Estudiantil propiciaron la emergencia de nuevos escenarios para reflexionar sobre las prácticas evaluativas en nuestra Universidad, abriendo espacios para la creación y recreación de nuevas estrategias que permitieran

acercarse a los fundamentos ontológicos, epistemológicos, teóricos y legales de los nuevos elementos propuestos en la evaluación dentro del referido reglamento.

3. El contrato pedagógico representa una de las herramientas, incorporadas por docentes en el IPB, como elemento organizador y orientador de las acciones evaluativas, propiciador de la participación, el consenso y la negociación de las propuestas de evaluación.
4. Los procesos reflexivos impulsados en los encuentros de discusión realizados durante varias reuniones con los representantes departamentales, ante la Unidad de Evaluación, posibilitaron al grupo involucrado en la investigación consolidar una propuesta de contrato pedagógico, con una apropiación de los elementos que los integran, sus beneficios, la fundamentación teórica subyacente en el mismo y las orientaciones para su aplicación.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Amengual, R. (1999). *Evaluación Formativa*. Colombia: Cincel.
- Bautista, G., Borges, F., y Forés, A. (2012). *Didáctica Universitaria en los Entornos Virtuales de Aprendizaje* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- Ballester, M., et al. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. España: Graó.
- Castoriadis. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Colmenares, A., y Piñero, M. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas, *Laurus* 14(278), 96-114.
- D'Amore, B. (2001). Influencias del contrato didáctico y de sus cláusulas en las actividades matemáticas en la escuela primaria. En: M. Chamorro (Dir.), *Dificultades del aprendizaje de las matemáticas*. España: Edigrafos.
- Denzin, N. (1989). *Estrategias de triangulación múltiple. La Ley de Investigación: una introducción teórica a los métodos sociológicos*. Nueva York: McGraw Hill.
- Esquivel, J. (2010) Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En E. Martín y F. Martínez (Coords.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. España: OEI.
- Filloux, J. (1973). *Intersubjetividad y Formación*. Argentina: Edic. Novedades Educativas.
- Fonseca, J. G. (2007). Modelos Cualitativos en Educación. *Educere*, 11(38), 427-432. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20197/2/articulo6.pdf>.
- García, F., y Fortea, M. (2006). *Ficha Metodológica*. Recuperado de http://msuarez.webs.uvigo.es/WEB_Deseno_Material_5b.pdf.
- Márquez, E. (2004). *Procedimiento para tratar la información cualitativa obtenida*. Taller realizado en las 1ras Jornadas Internacionales de Investigación, Barquisimeto, UFT.
- Monereo, C., y Boeckeaerts, M. (2009). *Pisa una excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación cultural*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Prsesmycki. (2000). *La Pedagogía del Contrato. El Contrato Didáctico en Educación*. Barcelona: Graó.
- RGEE. Resolución N° 2000.215.685.74. (2001). *Reglamento General de Evaluación Estudiantil de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, Barquisimeto: UPEL.
- Sanmartí, N. (2007). *10 Ideas Clave: evaluar para aprender*. España: Graó.

Santos Guerra, M. (1999). *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española*. Recuperado de http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/paradojas_evaluacion.pdf.

Santos Guerra, M. (2003). *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf.

Santos Guerra, M. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Recibido: 23 de septiembre 2016

Aceptado: 16 de noviembre 2016

Cómo citar: Castillo, N., y Colmenares, A. (2017). Contrato pedagógico: imaginario social en la práctica democrática evaluativa. *Praxis Pedagógica*, 20, 39-62