

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO SUE
CARIBE



CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN DOCENTES DE BÁSICA
PRIMARIA

Investigadores:

RUBIELA DEL CARMEN ÁVILA GALINDO

MIGUEL ENRIQUE NAVARRO CABRERA

Asesora

Dr. (a) NOHEMY CARRASCAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE

Montería, Córdoba

2016

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN DOCENTES DE BÁSICA
PRIMARIA

Investigadores:

RUBIELA DEL CARMEN ÁVILA GALINDO

MIGUEL ENRIQUE NAVARRO CABRERA

Trabajo de grado como requisito para optar al título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Asesora

Dr. (a) NOHEMY CARRASCAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE

Montería, Córdoba

2016

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado 1

Jurado 2

Montería, noviembre de 2016

Agradecimientos

Los autores expresan sus más sinceros agradecimientos a:

La SUE Caribe y Universidad de Córdoba, por brindarnos la oportunidad de formarnos en este componente educativo, ofrecido en la maestría de educación.

A la comunidad educativa de la Institución Nuestra Señora del Rosario, por permitirnos el espacio de interacción, para la culminación de este estudio investigativo.

A la Dra. NOHEMY CARRASCAL, por el aporte fundamental en la orientación y direccionamiento de este proyecto

Los Docentes, quienes aportaron cada uno elemento de enseñanza a nutrir el aprendizaje con el cual se construyó el proyecto investigativo y la formación de cada uno de nosotros

A los amigos y compañeros, que aportaron sus informaciones e hicieron posible la realización de esta investigación.

Dedicatoria

Este trabajo se lo dedico a:

Dios, por darme la sabiduría, el conocimiento y de su amor, lo cual hizo posible la obtención de este importante logro en mi vida.

A mi esposa, Epifania Bohórquez, por su amor, comprensión, dedicación, apoyo y sus constantes oraciones, que me han sostenido en los momentos difíciles.

A mis hijos, Luis Miguel, Ivon, Lisgrei, Deida y Laudy Navarro, Yennis, Yuli y Yeison, por ser eso pilares y una de las razones que me motivan a darle un ejemplo de vida, plegado a la formación.

A mis padres Arístides y Dominga, por ser la base fundamental en mi proyecto de vida.

A cada uno de mis compañeros(as) de Maestría, por compartir estos años conmigo y brindarme su apoyo y su compañía.

MIGUEL ENRIQUE NAVARRO
CABRERA

Este trabajo se lo dedico a:

Dios, fuente suprema de toda sabiduría, por permitirme realizar este proyecto y alcanzar este logro en mi vida profesional y personal

A mi esposo, Julio Cesar Castellanos, por su apoyo incondicional, que me dio fortaleza para culminar este proyecto

A mis hijos, Julio Cesar, Johan Sebastián, Juliana y Julián Castellanos Ávila, por soportar mi ausencia y en estos tres años de dedicación a los estudios de maestría y ser el motivo de mi sueños y proyecciones

RUBIELA AVILA GALINDO

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	15
1. Problema de investigación	18
1.1. Descripción del problema	18
1.2. Formulación del problema	31
2. Propósitos	32
2.1. Propósito General.	32
2.2. Propósitos específicos	32
3. Justificación	33
4. Marco de referencia	38
4.1. Antecedentes investigativos.	38
4.1.1. Concepciones de los docentes sobre las evaluaciones.	39
4.1.2. Practicas evaluativas.	54
4.1.3. Evaluación formativa	66
4.1.4. Sistemas de evaluación	71
4.2. Marco teórico conceptual	79
4.2.1. La práctica pedagógica, la práctica docente y práctica educativa.	79
4.2.2. Concepciones o creencias del docente frente a sus prácticas pedagógicas.	83
4.2.3. La evaluación de los aprendizajes	87
4.2.4. Significaciones de la evaluación.	90
4.2.5. Tendencias del concepto de Evaluación.	96
4.2.6. Practicas evaluativas	102

4.2.7. Tipos de evaluación.	107
4.2.8. Los Criterios, técnicas e instrumentos de evaluación	117
4.2.9. Los modelos pedagógicos y la evaluación.	125
4.2.10. Incidencia de la evaluación en el Aprendizaje.	145
4.2.11. La evaluación por competencias.	149
4.3. La evaluación de los aprendizajes en Colombia: Referente legal.	167
5. Diseño Metodológico	177
5.1. Descripción del estudio.	177
5.1. Diseño de la investigación.	178
5.1.1. Fase I: Reflexión Inicial y diagnóstico de la situación:	179
5.1.2. Fase IV. Evaluación- Reflexión:	181
5.2. Población y participantes	181
5.2.1. Población	181
5.2.2. Participantes	182
5.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	183
6. Análisis de Resultados	187
7. Conclusiones y Recomendaciones	263
7.1. Conclusiones	263
7.2. Recomendaciones	266
Referencias Bibliográficas	268
Anexos	277

Anexo 1. Lista de tablas

Tabla 1. Técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes	121
Tabla 2. Clasificación de los Modelos pedagógicos según Flórez Ochoa (1995)	128
Tabla 3. Competencias y operaciones cognitivas que se evalúan en Lenguaje y matemáticas	163
Tabla 4. Competencias Ciudadanas	164
Tabla 5 Relación de propósitos, técnicas e instrumentos con las fases metodológicas.	185
Tabla 6. Análisis sobre los inicios de la profesión docente.	187
Tabla 7. Análisis sobre concepción de evaluación desde la mirada docente	189
Tabla 8. Análisis: sobre propósitos de la evaluación desde la perspectiva de los docentes	191
Tabla 9. Análisis del primer encuentro del grupo de discusión	194
Tabla 10. Análisis del segundo encuentro grupos de discusión	197
Tabla 11. Plan de acción	209
Tabla 12. Cronograma del plan de acción	211
Tabla 13. Resultados de compartir experiencias de aula sobre el ejercicio de la evaluación	213
Tabla 14. Acciones evaluativas descritas por los docentes	215
Tabla 15: Análisis de resultados entrevista a estudiantes: Momentos de la evaluación	217
Tabla 16. Análisis de resultados encuesta a estudiantes: criterios de la evaluación	217

Tabla 17. Análisis de resultados encuesta a estudiantes: Quienes participan en la evaluación	218
Tabla 18. Análisis de resultados encuesta a estudiantes: Uso de la evaluación.....	218
Tabla 19. Análisis de resultados encuesta a estudiantes: Instrumentos usados para evaluar.....	219
Tabla 20. Rejilla de análisis y valoración del SIEE	224
Tabla 21. Sistematización del análisis del (SIEE).....	226
Tabla 22. Componentes de los talleres de fundamentación	233
Tabla 23. Etapas de los ajustes del (SIEE)	243
Tabla 24 Resultados comparativos de la concepción de los docentes sobre la practica evaluativa	244
Tabla 25. Reporte histórico Comparativo, según niveles de desempeño, año y áreas de Lenguaje y Matemáticas	248
Tabla 26. Resultados comparativos dinámicas de evaluación en el aula, desde los docentes: Momentos de la evaluación	249
Tabla 27. Resultados comparativos dinámicas de evaluación en el aula, desde los docentes: Criterios tenidos en cuenta para evaluar.....	250
Tabla 28. Resultados comparativos dinámicas de evaluación en el aula, desde los docentes: Quienes participan en la evaluación	250
Tabla 29. Resultados comparativos dinámicas de evaluación en el aula, desde los docentes: Quienes participan en la evaluación	251

Tabla 30. Resultados comparativos dinámicas de evaluación en el aula, desde los docentes: Instrumentos usados para evaluar	251
Tabla 31. Análisis comparativo de resultados de las dinámicas evaluativas en el aula; visto desde los estudiantes: Momentos de la evaluación	252
Tabla 32. Análisis comparativo de resultados de la dinámica evaluativa en el aula; visto desde los estudiantes: Criterios de evaluación	253
Tabla 33. Análisis comparativo de resultados de las dinámicas evaluativas en el aula; visto desde los estudiantes: Quienes participan en la evaluación	254
Tabla 34. Análisis comparativo de resultados de las dinámicas evaluativas en el aula; visto desde los estudiantes: Usos de la evaluación	254
Tabla 35 Análisis comparativo de resultados de las dinámicas evaluativas en el aula; visto desde los estudiantes: Instrumentos usados para evaluar	255
Tabla 36. Análisis comparativo de resultados de la revisión y ajustes del (SIEE)	256

Anexo 2. Lista de figuras

Figura 1. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. 1. Lenguaje y 2 Matemática – tercero. 2012	23
Figura 2. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. 1. Lenguaje y 2 Matemática – Quinto. 2012.....	24
Figura 3. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. 1. Lenguaje y 2 Matemática – tercero. 2013	25
Figura 4. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. 1. Lenguaje 2. Matemática y 3. Pensamiento Ciudadano – Quinto. 2013	26
Figura 5. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. 1. Lenguaje 2. Matemática y 3. Ciencias Naturales – Quinto. 2014.....	27
Figura 6. Fases de la investigación	179
Figura 7. Fortalezas y debilidades personal e institucional.....	202
Figura 8. Esquema del árbol de problemas	203
Figura 9. Esquema de los campos de acción	207

Anexo 3. Lista de anexos

Anexo 1. Lista de tablas	8
Anexo 2. Lista de figuras	11
Anexo 3. Lista de anexos	12
Anexo 4. Protocolo de grupo de discusión.....	277
Anexo 5. Protocolo de grupo de discusión, segundo encuentro.....	279
Anexo 6. Guion de entrevista semiestructurada a docentes de básica primaria.....	281
Anexo 7. Ficha de registro de datos para el análisis del sistema institucional de evaluación (SIEE)	282
Anexo 8. Tabla para análisis, valoración y comprensión de resultado del SIE	291
Anexo 9. Protocolo para el análisis del sistema institucional de evaluación (SIEE)	292
Anexo 10. Entrevista semiestructurada para estudiantes de básica y media académica	296
Anexo 11. Rejilla de observación.....	298
Anexo 12. Proceso de validación de la entrevista	299

Resumen

Este estudio se realizó en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Valencia Córdoba Colombia, durante el periodo (2014-2016), abordado desde el enfoque cualitativo en su perspectiva Investigación Acción Participativa; el propósito se orienta a la transformación de los procesos evaluativos de los aprendizajes a partir de la reflexión de los docentes de básica primaria sobre su práctica pedagógica evaluativa. En este estudio se identifican debilidades en el componente curricular y evaluativo a partir del análisis de los desempeños en las Pruebas Saber y los bajos resultados del desempeño académico interno, reflejados en el seguimiento del Sistema de Evaluación Institucional y a partir de allí se proponen dar soluciones estructurales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación se desarrolla en cuatro fases: Reflexión inicial, donde se realiza el diagnóstico, reconocimiento e interpretación de la problemática, Planificación de las acciones tendientes a resolver la problemática encontrada, Ejecución de las acciones planteadas y la Evaluación - Reflexión sobre los resultados. Como técnicas para la recolección de información se usa la observación participante, grupos de discusión, revisión documental y entrevistas en profundidad. Todo ello acompañado de revisión documental sobre el sistema de evaluación institucional, revisión y empoderamiento de la normatividad regida por la Ley 115 de (1994) y el Decreto 1290 de (2009) que reglamenta la evaluación de los aprendizajes en Colombia. Los resultados evidencian el compromiso de docentes y directivos en la construcción y operacionalización de acciones de mejoramiento continuo coadyuvantes de transformación de sus prácticas evaluativas desde: la reflexión, socialización de experiencias de aula, revisión y ajuste del sistema de evaluación institucional, talleres de formación sobre la dinámica de la evaluación formativa y sistematización de los cambios; estas acciones permiten establecer mayor coherencia entre las prácticas evaluativas, el sistema de evaluación y las directrices pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional.

Palabras claves: Evaluación de los aprendizajes, concepciones sobre la evaluación, prácticas evaluativas y sistema de evaluación institucional.

Abstract

This research was developed from 2014 to 2016 at the Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario in the Municipality of Valencia Córdoba Colombia, taking advantage of the qualitative approach in their perspective on participatory action research, the purpose leads to the transformation of the evaluative processes of learning from the reflection of elementary teachers about their evaluative pedagogical practice. On this research it identifies weaknesses in the evaluative and curricular component from the analysis of the performance results in the Pruebas Saber and the poor results of internal academic performance, reflected in monitoring of the institutional evaluation system and from there it proposes to give structural solutions in the teaching and learning process. This research develops in four phases: initial reflection, where it made the diagnostics, recognition and interpretation of the problems, planning actions to resolve the problems encountered, execution of the proposed actions and finally the evaluation and reflection over the results. As techniques for collecting information it uses the participant observation, discussion groups, document review and interview in depth. All of that supported on a literature review about the institutional evaluation system, review and empowerment of regulations under the Law 115 of (1994) and the decree 1290 (2009) which regulates the evaluation of learning in Colombia. The results evidence the commitment of teachers and principals in the construction and operability of actions that lead continuous improvement and transformation of their evaluative practices from: the reflection, sharing experiences in the classroom, review and adjustment of the institutional evaluation system, training workshops on the dynamics of formative evaluation and systematization of changes; these actions allowed to establish a greater coherence between evaluative practices, the evaluation system and the pedagogical guidelines of the Ministry of National Education.

Keywords: Evaluation of learning, conceptions of evaluation, assessment practices and institutional evaluation system.

Introducción

Atendiendo a que el proceso evaluativo es parte fundamental de las acciones pedagógicas en las aulas escolares y que se utiliza no solo para indagar sobre los aprendizajes de los estudiantes, sino también, para excluir o clasificar a los educandos, docentes e instituciones educativas según los resultados de las evaluaciones externas e internas; este trabajo contribuyó a la resignificación del sistema de evaluación institucional (SIE) a partir de la reflexión de los docentes sobre su práctica evaluativa a nivel individual y del colectivo.

Esta investigación surgió de la problemática evidenciada en los bajos resultados en las Pruebas Saber de los estudiantes del nivel de educación básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Valencia Córdoba y de la necesidad sentida de los docentes que plantearon acciones para el mejoramiento de sus prácticas evaluativas

Este informe se encuentra organizado en los siguientes capítulos: problema de investigación, referentes investigativos y teóricos, metodología y análisis de resultados; en el primer capítulo, se diagnosticó y justificó el problema de investigación lo que permitió formular los propósitos, además de: la identificación de las percepciones que tienen los docentes sobre las prácticas evaluativas y sus efectos en el desempeño de los estudiantes, la formulación de acciones para darle importancia a la evaluación en cuanto a los resultados y la responsabilidad de cada uno de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual forma la investigación identificó los elementos críticos que problematizan las prácticas pedagógicas evaluativas a partir de la reflexión colectiva e individual de los docentes, indagando sobre: las características y los tipos de evaluación, momentos de la evaluación, intención de la evaluación, los participantes, los instrumentos, procesos objeto de evaluación; con el fin de establecer si las prácticas evaluativas están de acuerdo a la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que establece que “la evaluación educativa, en los niveles de enseñanza básica y media tenga propósitos formativos, es decir, de aprendizaje para todos los sujetos que intervienen en ella” (MEN 2009 pag.22).

En el segundo capítulo, se consultaron diferentes investigaciones sobre el tema; los estudios encontrados se clasificaron en tres categorías: concepciones de los docentes sobre la evaluación, prácticas evaluativas de los docentes, la evaluación formativa y sistema de evaluación institucional. El análisis de estos trabajos permitió establecer estrategias de intervención para la solución al problema planteado, de igual manera, se realizó un abordaje teórico con autores como Ahumada Acevedo, Santos Guerra, Díaz Barriga, Álvarez Méndez, que nos permitieron empoderarnos de teorías y estrategias evaluativas para abordar las acciones de mejoramiento realizadas en esta investigación.

En el tercer y último capítulo, se aborda el análisis de resultados a través del enfoque cualitativo con la metodología Investigación Acción Participativa, la cual permitió el tratamiento a las situaciones planteadas por los docentes, quienes organizados como grupo GENUSERO (Grupo de Evaluación de Nuestra Señora del Rosario), realizaron encuentros de reflexión sobre experiencias de aula, resignificación del sistema de

evaluación institucional y talleres sobre evaluación; acciones que se desarrollaron en fases que condujeron a la formulación de alternativas pertinentes que contribuyeron al mejoramiento de las practicas evaluativas de los docentes.

Finalmente, la dinámica del proyecto condujo a la revisión, ajuste y resignificación del Sistema de Evaluación Institucional (SIE), para lo cual se indagó el nivel de conocimiento, existencia, apropiación, pertinencia y mejoramiento continuo de los componentes que rigen el sistema de evaluación, en contraste con las concepciones, las prácticas evaluativas de los docentes y los lineamientos del MEN.

1. Problema de investigación

1.1. Descripción del problema

La evaluación es un proceso complejo, que ha tomado un rigor polémico en el ámbito educativo a nivel mundial, debido a la inclusión de diversos aspectos explícitos e implícitos en ella. Explícitamente se destacan los contenidos educativos, normas, regulaciones, criterios, procedimientos, exigencias administrativas y condiciones de trabajo en las aulas, que la afectan notablemente; mientras que en el aspecto implícito, relaciona al docente como sujeto, que al implementar sus prácticas pedagógicas, vislumbra actitudes derivadas de sus propias concepciones respecto a la enseñanza y el sentido dado a la evaluación (Prieto & Contreras, 2008, pág. 246).

Ante la complejidad de la evaluación, se referencian algunas contradicciones, como la aprobación académica, cuya meta principal es la comprobación de saberes y desarrollo de lo cognitivo; conllevando al estudiante que estudie por obligación, busque resultados y no procesos que le sean útiles para su aprendizaje (Santos, 1993). En este sentido, la evaluación está direccionada solo para el estudiante, dejando de lado los demás actores del sistema educativo; recayendo la responsabilidad del bajo desempeño en el “estudiante” y no en los estamentos intervinientes. Por lo anterior, se vislumbra que la evaluación se aplica en forma rigurosa, descontextualizada, homogénea e individual, desconociendo la diversidad de contextos y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, restándole importancia a los aspectos cualitativos, el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo.

Teniendo en cuenta la característica crítica de la evaluación, la cual determina el éxito o el fracaso escolar, la forma de especificarla y orientarla hacia la toma de decisiones de mejoramiento en este proceso (Perrenoud, 1996); se dio una mirada a la evaluación en diversos contextos, para determinar las inquietudes que se generan a su alrededor. A nivel internacional, en respuesta a la necesidad de datos comparables entre los países sobre el rendimiento de los alumnos, se puso en marcha el Programa para la Evaluación de Alumnos (PISA) que tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber (OCDE, 1997). De acuerdo a esta prueba, Europa, aunque tiende a tener una evaluación direccionada a la formación en procesos, para evitar el fracaso escolar; muestra también, aspectos críticos en la adopción de la prescripción normativa por parte del maestro en materia de evaluación; quienes lo hacen con poco criterio, asociados a exámenes tradicionales de preguntas sobre contenidos teóricos, el reflejo de la nota de exámenes, el predominio de los positivos o negativos por participaciones y los resultados de las evaluaciones no dan cuenta del nivel de competencias que desarrollan los alumnos, por la ausencia de claridad en los juicios e indicadores de evaluación (Vázquez, 2012). Esto refleja una consonancia con los países del occidente.

Por otra parte, en América Latina se demuestra que la evaluación aplicada por los docentes, genera un amplio debate alrededor de sus prácticas, que revela dificultades a nivel conceptual y pedagógico. Aquí los docentes preparan sus evaluaciones en forma individual, con escasa interacción de otros colegas, de los estudiantes y padres de familia. Además, perciben la tarea de evaluar como una pesada carga, por el tiempo que

requiere su preparación y corrección, generando bajo nivel de demanda cognitiva en tareas y evaluaciones, falta de significados y criterios para evaluar a los estudiantes (Quirós, 2013).

Al hacer un análisis documental del problema evaluativo en Colombia; se ubica como referente inicial las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, que valoran los conocimientos, habilidades y actitudes de los educandos en matemáticas y lenguaje (ICFES, 2003). Este estudio aborda ampliamente la valoración de estos aprendizajes; pero, su implementación ha evidenciado resultados críticos, reflejado en el alto índice de insuficiencia a nivel general; producto de la desarticulación entre las prácticas pedagógicas evaluativas del docente, quienes aún siguen abordando la enseñanza según sus propias concepciones y desajustada de la realidad contextual nacional y local; es decir, las directrices que emana el estado con relación al plan de formación (referentes curriculares y metas de aprendizaje) y las sugerencias didácticas que guían las prácticas pedagógicas evaluativas, van guiado con criterios que discrepan con la actuación del docente en el aula.

Lo anterior, abre campo para indagar sobre la dinámica pedagógica y evaluativa en el contexto de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Valencia Córdoba, donde se desarrolla la investigación “Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes en básica primaria”, caracterizado con una población estudiantil diversa, en condición de alta vulnerabilidad, considerados como grupos prioritarios de atención que han sido afectados por la violencia y a los menores en riesgo social (trabajadores, niños, niñas y adolescentes en protección) (MEN, 2006). Ante esta

perspectiva la escuela y el aula, se convierten en escenarios propicios para el desarrollo de procesos educativos que deben fortalecer las culturas que allí se expresan y promover el respeto por la diferencia; por ser los centros educativos el lugar de confluencia pluricultural y multiétnica. Por consiguiente, esta situación demanda una reflexión permanente sobre la situación del contexto y su relación con los diferentes actores y el papel de la escuela como espacio de interacción y formación en y para la vida.

En el contexto educativo de Valencia, es común observar a jóvenes que tienden a desvincularse de la escuela y dedicarse a otras labores, porque según ellos no ven en la escuela el ente que ofrezca las posibilidades para proyectarse en el mejoramiento de su calidad de vida. Esto evidencia la desarticulación entre lo que ofrece la escuela y lo que ofrece el contexto sociocultural. Mientras que la escuela se centra en la enseñanza y el aprendizaje reproductivo, fragmentado, carente de sentido de respuesta a las exigencias de la sociedad, el contexto le ofrece posibilidades económicas de fácil acceso, influencia que conlleva al joven acceder a otras “actividades laborales”, entre ellas algunas no recomendables, como las que les ofrecen algunos grupos armados al margen de la ley.

Para la caracterización de la población estudiantil egresada, se optó por la revisión de esta bases de datos; que demuestra que el 28% se encuentra estudiando y/o culminando estudios técnicos y tecnológicos, con el SENA y otras corporaciones técnicas y tecnológicas; un 11% cursa estudios universitarios; el 13% se encuentran en la fuerza pública (policía – militar) (Benitez, 2014) y del 48% restante no se conocen datos concretos, pero sí se observan ejerciendo trabajos informales, laborando en servicio doméstico y en trabajos de producción agrícola; mientras que los otros viajan a

las grandes ciudades en busca de oportunidad laboral no muy bien remunerada, dado sus bajos niveles de escolaridad.

Por otra parte, al hacer un análisis sobre permanencia, repitencia y traslados de los estudiantes, entre el 2013, 2014 y 2015, el grado de deserción escolar en total ha sido de 221 estudiantes, que representa el 7,67% de la población total que se atiende; mientras que el grado de repitencia es de 204 que representa el 7,08% de los estudiantes: Se suma a esto, los traslados por diversos motivos, con un número de 81 estudiantes, que representan el 2,51% de la población general; considerando en un total que el 17,5% de los estudiantes matriculados en la institución ven afectado su proceso formativo (Nusero, 2014).

Igualmente, se hace un análisis reflexivo de las debilidades en el componente curricular y evaluativo, demostrados, en primer lugar, en los bajos resultados en los desempeños de competencias de los estudiantes en las pruebas externas (Prueba Saber) grados 3° y 5°, entre los años 2012, 2013 y 2014.

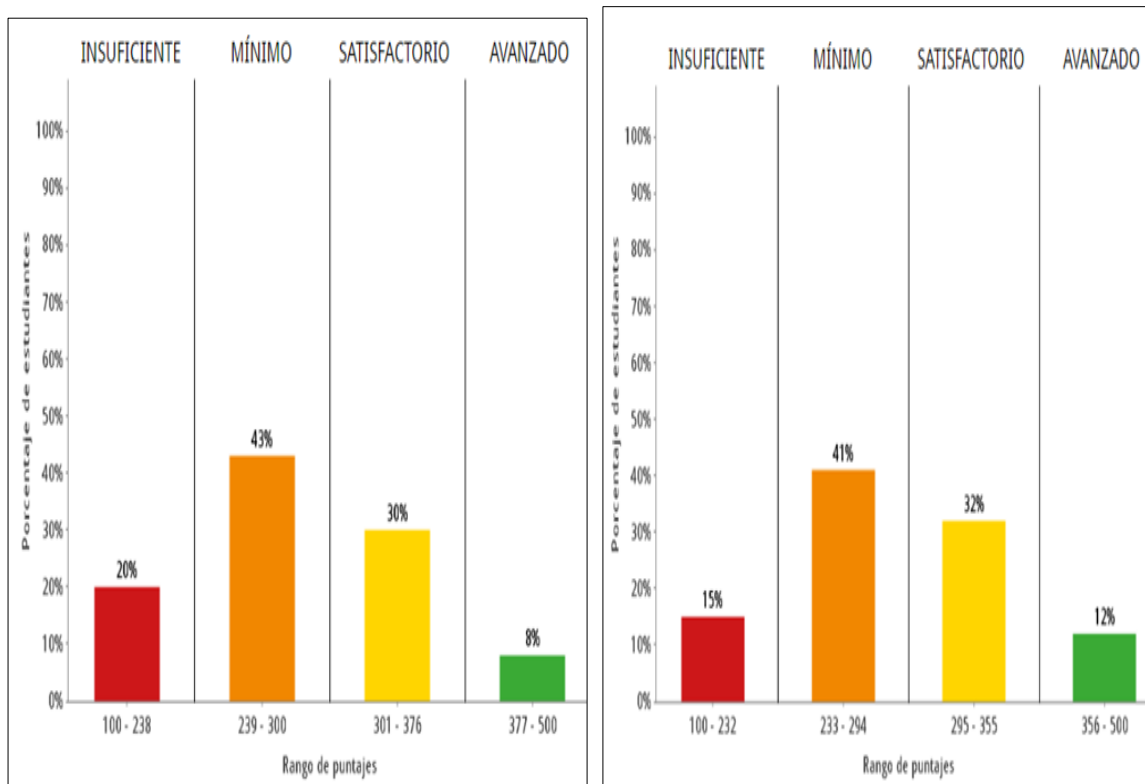


Figura 1. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. 1. Lenguaje y 2 Matemática – tercero. 2012

Fuente. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

Nota 1. Lectura de resultados en lenguaje en comparación con los establecimientos educativos con puntajes promedio similares en el área y grado, su establecimiento es, relativamente: Débil en el componente Semántico, débil en el componente Sintáctico y débil en el componente Pragmático.

Nota 2. Lectura de resultados en matemática en comparación con los establecimientos educativos con puntajes promedio similares en el área y grado, su establecimiento es, relativamente: Similar en el componente Numérico-variacional, Muy débil en el componente Geométrico-métrico y Similar en el componente Aleatorio

Nota 3. El número de estudiantes evaluados 87, lenguaje 44, matemática 43 ausente 3.

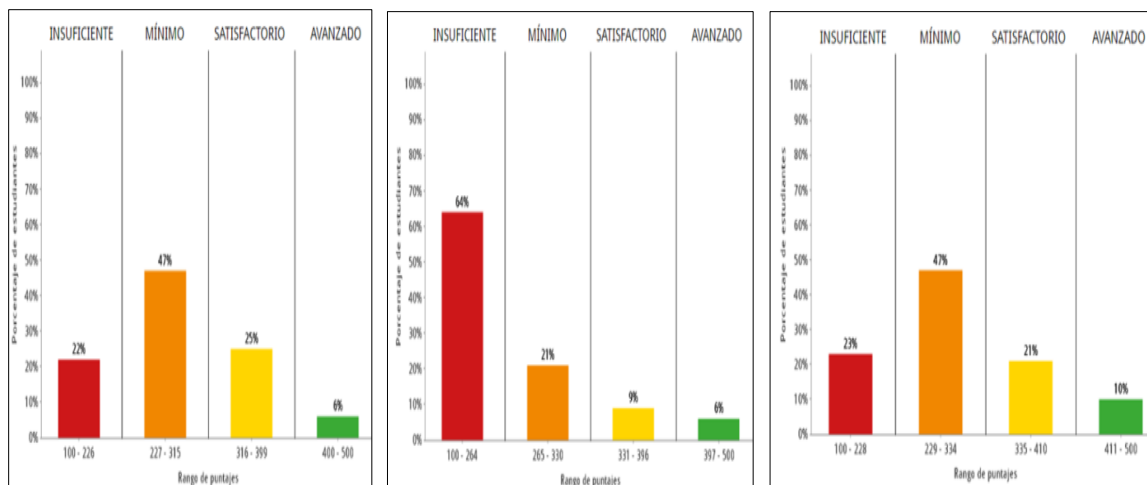


Figura 2. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. 1. Lenguaje y 2 Matemática – Quinto. 2012

Fuente. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

Nota 1. Lectura de resultados en lenguaje en comparación con los establecimientos educativos con puntajes promedio similares en el área y grado, su establecimiento es, relativamente: Similar en el componente Semántico, Fuerte en el componente Sintáctico y débil en el componente Pragmático.

Nota 2. Lectura de resultados en matemática en comparación con los establecimientos educativos con puntajes promedio similares en el área y grado, su establecimiento es, relativamente: Similar en el componente Numérico-variacional, débil en el componente Geométrico-métrico, representación y modelación, fuerte en el componente Aleatorio.

Nota 3. Lectura de resultados en matemática en comparación con los establecimientos educativos con puntajes promedio similares en el área y grado, su establecimiento es, relativamente: Similar en el componente Entorno vivo, fuerte en el componente Entorno físico y débil en el componente Ciencia, tecnología y sociedad.

Nota 4. El número de estudiantes evaluados 79, lenguaje 39, matemática 39, Ciencias Naturales 40 y ausentes 2.

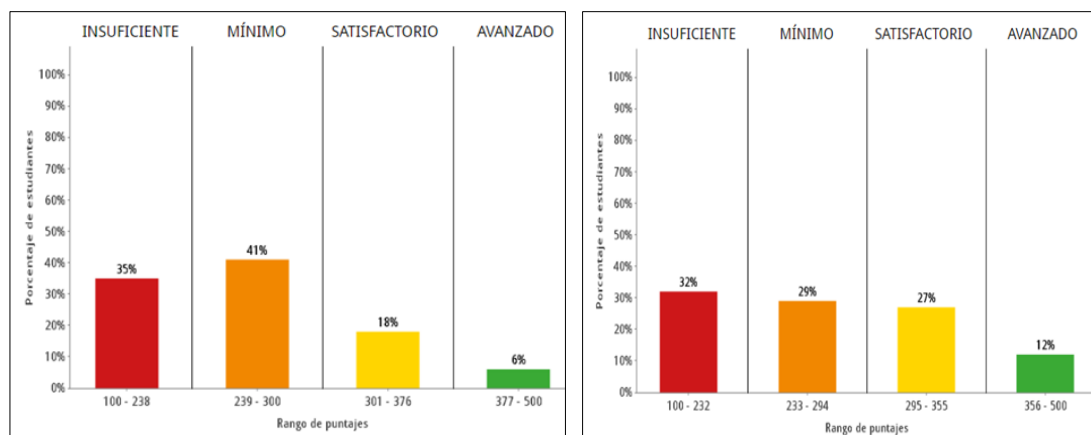


Figura 3. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. 1. Lenguaje y 2 Matemática – tercero. 2013

Fuente.

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

Nota 1. *Lectura de resultados en lenguaje en comparación con los establecimientos educativos con puntajes promedio similares en el área y grado, su establecimiento es, relativamente: Similar en el componente Semántico, Similar en el componente Sintáctico y Débil en el componente Pragmático*

Nota 2. *Lectura de resultados en matemática en comparación con los establecimientos educativos con puntajes promedio similares en el área y grado, su establecimiento es, relativamente: Muy débil en el componente Numérico-variacional, Muy fuerte en el componente Geométrico-métrico y Similar en el componente Aleatorio.*

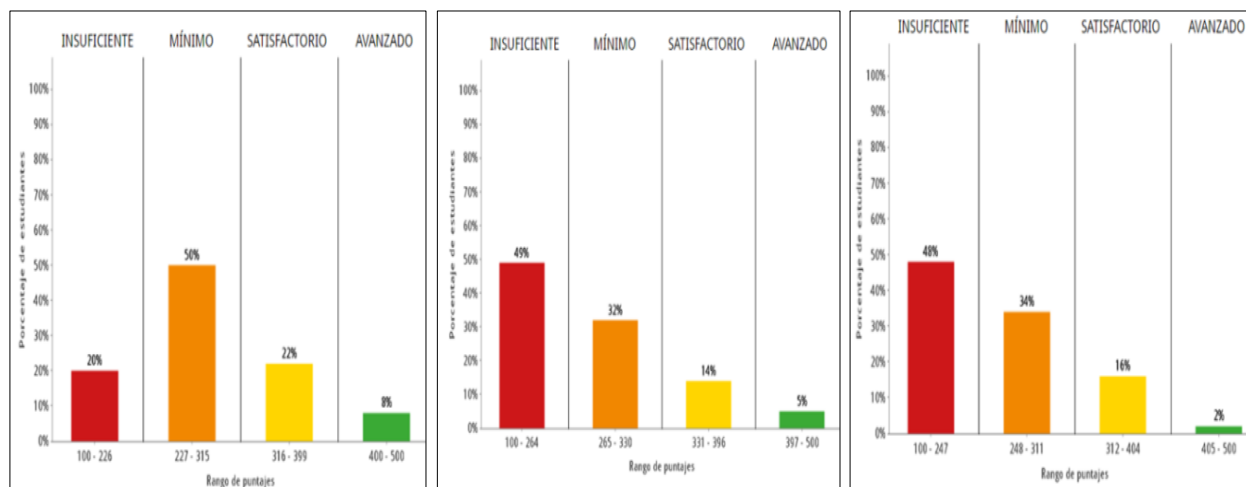


Figura 4. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. 1. Lenguaje 2. Matemática y 3. Pensamiento Ciudadano – Quinto. 2013

Fuente. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

Nota 1. Lectura de resultados en lenguaje es, relativamente: débil en el componente Semántico, débil en el componente Sintáctico y fuerte en el componente Pragmático,

Nota 2. Lectura de resultados en matemática es, relativamente: Fuerte en el componente Numérico-variacional, débil en el componente Geométrico-métrico, representación y modelación y fuerte en el componente Aleatorio.

Nota 3. Lectura de resultados en Pensamiento Ciudadano es, relativamente: fuerte en el componente Conocimiento, fuerte en el componente Argumentación, débil en el componente Multi perspectiva y débil en el componente Pensamiento sistémico.

Nota 4. El número de estudiantes evaluados 74, lenguaje 48, matemática 50 y ausentes 2.

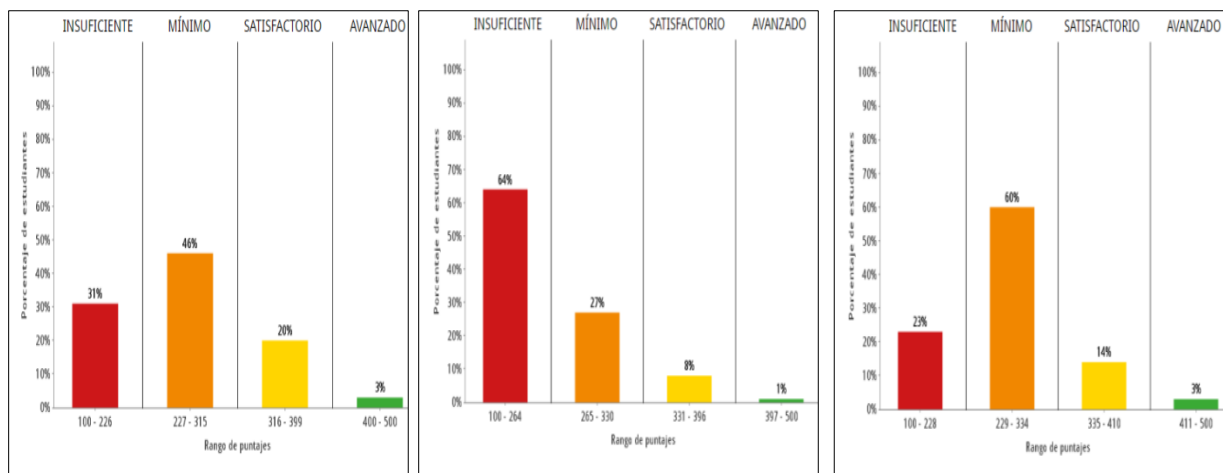


Figura 5. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. 1. Lenguaje 2. Matemática y 3. Ciencias Naturales – Quinto. 2014

Fuente. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

Nota 1. Lectura de resultados en lenguaje es, relativamente: débil en el componente Semántico, similar en el componente Sintáctico y similar en el componente Pragmático.

Nota 2. Lectura de resultados en matemática es, relativamente: similar en el componente Numérico-variacional, débil en el componente Geométrico-métrico, representación y modelación, fuerte en el componente Aleatorio

Nota 3. Lectura de resultados en Ciencias naturales es, relativamente; fuerte en Uso comprensivo del conocimiento científico, débil en Explicación de fenómenos, similar en Indagación, débil en el componente Entorno vivo, débil en el componente Entorno físico, fuerte en el componente Ciencia, tecnología y sociedad.

Nota 4. El número de estudiantes evaluados 84, lenguaje 57, matemática 56

De acuerdo a los resultados en el área de lengua castellana, en el grado quinto, se evidencian algunos problemas que subsisten, destacando un desempeño inestable en los años que se aplica la evaluación censal; presentando en forma general dificultades en la

competencia lectora y comunicativa escritora; mientras que en los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos se ubican en niveles básicos. Para el caso de los estudiantes del grado tercero el panorama para el 2012 se muestra crítico en la competencia comunicativa lectora y los componentes semántico, sintáctico y pragmático. Pero, al analizar las pruebas del 2013 dan cuenta de un ligero cambio básico en las competencias comunicativas lectoras, comunicativas escritoras y el componente semántico; siendo el componente pragmático el que presenta mayor grado de dificultad

El análisis de los resultados del área de matemática, en los grados 3° (desde el 2012) y 5° entre los años (2012 y 2013) se muestran los componentes del planteamiento y resolución de problemas, la numérico variacional, el geométrico métrico y el de comunicación, representación y modelación, como los más críticos en el desempeño de los estudiantes.

Por otro lado, se muestran los bajos resultados del desempeño académico interno, reflejados en los instrumentos de seguimiento del Sistema de Evaluación Institucional, como registro de seguimiento a educandos con dificultades, planilla de asistencia, registro de valoración y seguimiento de desempeños de los educandos, boletines de informes académicos por periodos, planilla de valoración de disciplina, registro de consolidado de notas, planeador de clases y el observador del alumno; en los cuales se evidencian las deficiencias no sólo en los desempeños del estudiante sino también de la gestión y organización curricular.

Con relación a este último aspecto, se observan algunas dificultades en el diseño e implementación de la gestión de aula, gestión de tiempo y la evaluación; reflejados en la improvisación tanto en la formación impartida como los procesos evaluativos. La mayoría de los docentes aplican evaluaciones que buscan recuperar la información explícita, dejando de lado el desarrollo de habilidades procesuales o en su defecto la resolución grupal de propósitos que se hayan indicado en la enseñanza. Este proceder discrepa ampliamente con lo que propone el estado, enfatizado en la adquisición de competencias que se establecen en los referentes curriculares, la cual indica a nivel general una evaluación que atienda las necesidades, intereses y limitaciones de los estudiantes, propio de la evaluación formativa.

En este sentido, se analiza la intención del Ministerio de Educación nacional, el cual centra su atención en procesos de formación didáctico metodológica siendo su énfasis principal la evaluación de aprendizaje como mecanismo de formación e información del proceso enseñanza aprendizaje; todo ello, soportado en acciones concretas de acompañamiento pedagógico a docentes; porque al evaluar a los niños, las inequidades que sufren se hacen visibles, demostrado en los niveles de desempeño bajo o insuficiente en las Pruebas Saber a causa de docentes mal preparados, metodologías impertinentes, infraestructuras deficientes y falta de material educativo. “Las evaluaciones realizadas a maestros evidencian dificultades en el conocimiento y enseñanza de su disciplina, lo cual afecta de forma negativa el rendimiento académico de sus estudiantes”. (MEN, Colombia Aprende, 2012)

Así mismo, la promulgación de decretos que regulan y reglamentan la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en los diferentes niveles; acorde con la alineación de estándares a nivel internacional, nacional e institucionales (MEN, 2009). Con estos fundamentos legales, el estado propone como se debe evaluar, mientras le da autonomía a las instituciones educativas para construir sus propias prácticas pedagógicas evaluativas, de acuerdo con sus características contextuales.

A nivel institucional, es importante destacar los esfuerzos en la búsqueda de mejora en los niveles de desempeño de los estudiantes de la institución educativa objeto de este estudio; en sesiones pedagógicas emergen situaciones e inquietudes generadoras de respuesta y propuestas para mejorar y fortalecer las acciones pedagógicas, las cuales se centran en la generación de acciones de cambio en el quehacer docente; que muchas veces se inician, pero fracasan, por falta de acompañamiento y seguimiento en cada uno de los procesos.

Otro aspecto se relaciona con la actitud del docente, específicamente en la básica primaria, referenciadas mediante diálogos informales, que expresan ciertas limitantes en el ejercicio de la docencia frente al manejo de cada herramienta en su quehacer pedagógico y evaluativo; argumentan que el ICFES evalúa una cosa y ellos otra, convirtiéndose la evaluación en un problema, porque al interior de las instituciones se cree estar bien, pero cuando se aplican las pruebas censales los resultados no son coherentes con las expectativas institucionales, surgiendo interrogantes en torno a lo que pasa con la evaluación y cómo superar esta discordancia. Finalmente, las opiniones convergen en que la responsabilidad del aprendizaje es de todos: padres, docentes y

estudiantes pero que la mayor responsabilidad es de los docentes y la escuela, quienes son los actores supuestamente preparados para buscar soluciones.

Las descripciones anteriores sobre las problemáticas del contexto escolar de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Valencia, muestran las debilidades en las variables intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, evidenciadas entre otros aspectos en los bajos niveles de desempeño de los estudiantes en las Pruebas SABER 3° y 5° y en los procesos de gestión, planeación y seguimiento curricular.

Desde esta perspectiva, es urgente que la comunidad educativa reflexione sobre su actuar docente pedagógico con miras a mejorarlo y transformarlo, en aras de contribuir al mejoramiento de la calidad del aprendizaje y por ende de la calidad educativa en la institución, el municipio y el departamento de Córdoba.

1.2. Formulación del problema

¿Cómo resignificar los procesos evaluativos, a partir de la reflexión de los docentes, sobre sus concepciones y prácticas pedagógicas evaluativas en la institución Nuestra Señora del Rosario del municipio de Valencia Córdoba?

2. Propósitos

2.1. Propósito General.

Resignificar los procesos evaluativos, a partir de la reflexión de los docentes de básica primaria, sobre sus concepciones y las prácticas pedagógicas evaluativas en la institución Nuestra Señora del Rosario del municipio de Valencia Córdoba.

2.2. Propósitos específicos

- Identificar las concepciones que tienen los docentes sobre las prácticas evaluativas y sus efectos en el desempeño de los estudiantes.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas evaluativas en y desde la reflexión individual y colectiva de los docentes, sujeto de estudio.
- Diseñar e implementar estrategias de acción para la resignificación de la práctica pedagógica evaluativa en la institución educativa Nuestra señora del Rosario.
- Evaluar los niveles de transformación y cambios en relación a la práctica pedagógica y evaluativa en la Institución Nuestra señora del Rosario del municipio de Valencia.

3. Justificación

En los inicios del siglo XXI, los nuevos paradigmas de la educación, caracterizados por numerosos cambios sociales, políticos y económicos, vislumbran la evaluación del aprendizaje, como proceso complejo, que vincula y moviliza aspectos importantes para su desarrollo, tales como la calidad del aprendizaje y la calidad educativa; para los cuales se ha buscado estrategias que conlleven a la mejora y transformación de sus procesos a través de la emanación de políticas y reglamentaciones a nivel mundial y nacional; dando origen a los sistemas de evaluación externa para monitorear el cómo se desarrollan los procesos educativos en los países y regiones, como por ejemplo la OECD PISA, aplicada a jóvenes de 15 años, sobre destrezas de la vida, pero en el área de matemática y lectura (Ferrer & Arregui , 2033). Así mismo, Díaz Barriga (Citado por Sánchez, 2008) afirma que: la generalización de la evaluación y sus estrategias, hace parte de las múltiples reformas educativas de las últimas décadas, “los llamados organismos internacionales tales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la UNESCO, entre otros; han realizado diversos diagnósticos de los sistemas educativos de los que han derivado entre sus principales recomendaciones la implantación de diversas formas de evaluación” (p. 13). Por esta razón, se activa un nuevo panorama en la evaluación de los aprendizajes en los países en vía de desarrollo, en la que Colombia toma parte, siguiendo directrices internacionales. Por consiguiente, empieza a obtener gradualmente grandes avances en la última década en sus mecanismos de evaluación y en general del Sistema Educativo, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de modelos de evaluación que permiten comparar instituciones en torno al aprendizaje de las ciencias, el lenguaje, la matemática, y las competencias ciudadanas, que buscan monitorear cómo se están desarrollando los

procesos educativos en el país, para tomar acciones de mejoramiento en aras de mitigar el efecto de los bajos resultados (ICFES, 2003).

Los resultados de esta prueba, son útiles para que el estado fije políticas educativas para el mejoramiento del proceso educativo, pero no satisfacen las necesidades particulares de las instituciones, los estudiantes, docentes y comunidad en general, que con frecuencia tienen percepciones muy diferentes del proceso de evaluación, lo cual provoca un aumento en los índices de deserción escolar y reprobación. Ante esta problemática se hace un alto en el camino pensando en la participación y autonomía de los establecimientos educativos para establecer el sistema de evaluación de una forma responsable y pertinente; teniendo en cuenta el contexto y la participación de la comunidad educativa. Por lo anterior, el estado a través del MEN, creó los espacios de participación para el diseño e implementación del decreto 1290 del 2009 con el que se busca mejorar los procesos evaluativos y fortalecer la calidad del aprendizaje.

A pesar del carácter autónomo y participativo de la evaluación de los estudiantes a la luz del decreto 1290, aún persisten dificultades con la práctica evaluativa, al parecer, la principal dificultad de la evaluación está en las prácticas de aula y no en las normas; de ahí que el nuevo reto de la evaluación exige de toda la comunidad educativa un cambio de actitud que permita solucionar los desencuentros entre las evaluaciones externas y las internas, las formas evaluativas y las prácticas de enseñanza, porque la misma evaluación se desliga de la enseñanza en la medida en que se evalúa lo que no se ha enseñado, por ejemplo la evaluación de la prueba SABER va por un lado y la enseñanza y evaluación de la escuela va por otro.

Por lo anterior, se hace necesario revisar la planeación y gestión escolar del currículo, que bien diseñada, direcciona el éxito del aprendizaje, “es también en el establecimiento educativo donde se materializan el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el currículo y el plan de estudios, y se concretan la planeación curricular, las actividades pedagógicas, las evaluaciones y autoevaluaciones y las relaciones con diferentes interlocutores de la comunidad educativa y otras entidades” (Al tablero, 2007), esto implica un planeación curricular que permita monitorear los resultados de los procesos educativos donde la evaluación cumpla la función de informar sobre la efectividad de los procesos educativos.

El éxito del aprendizaje de los estudiantes está directamente relacionado con un pertinente proceso evaluativo con diferentes estrategias, que busquen la mejora del aprendizaje y no se desliguen de la enseñanza, es decir, que la evaluación se convierta en una actividad de aprendizaje; por consiguiente la práctica evaluativa impacta la vida de niños y niñas, mejorando el proceso de enseñanza- aprendizaje, y justificando la exclusión o clasificación de los estudiantes, quienes serán los primeros beneficiados, y no serán más los únicos responsables del resultado del proceso evaluativo. Es importante reflexionar sobre las formas de evaluar, porque estas, dan cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que están inmersos (educadores, educandos, padres de familia), que desde su praxis revelan fortalezas y debilidades del currículo. Es pertinente deliberar sobre las estrategias metodológicas que orientan el proceso evaluativo asumido por los educadores en la institución objeto de estudio, pues es necesario buscar un punto de encuentro que dirija eficazmente las metas de calidad en la institución acorde con los postulados del PEI, y las evaluaciones externas. De ahí la necesidad de articular nuevas

estrategias evaluativas con elementos válidos y necesarios desde lo contextual tales como: la apropiación de conceptos, competencias, la valoración de comportamientos éticos y axiológicos todos estos conducentes a la formación integral.

Es significativo para la institución, que el estudiante tome el acto evaluativo como un asunto que lo involucra directamente y que no se ciñe sólo a un resultado inmediato, sino que es un referente para la construcción de un proyecto de vida a largo plazo, que le permita la inclusión y el reconocimiento de sus potencialidades. Así mismo los padres de familia, como agentes activos del proceso formativo, deben asumir la evaluación como un medio que fortalece al individuo, no solo en el ámbito escolar sino en su desempeño social, de allí la importancia de que reconozca los fundamentos evaluativos institucionales que le permiten involucrarse en el proceso formativo de sus hijos.

Los postulados anteriores validan el proceso investigativo, haciendo de la evaluación una construcción social permanente que resignifica la acción educativa que permita mitigar los efectos de los bajos resultados académicos, los cuales impactan los aspectos sociales y económicos en las instituciones educativas y comunidades en general, viéndose reflejados en la repitencia y la deserción escolar que le cuesta al estado y las familias cuantiosas sumas económicas, por cada estudiante atendido, según el CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social), quien distribuye los recursos del SGP (Sistema General de Participaciones). Además de las pérdidas económicas también se ve afectada la parte socio-afectiva por los efectos punitivos de la evaluación que generan discriminación, rezago, descontento, apatía, resentimientos, que afectan negativamente al estudiante, en relación con los resultados que pretenden alcanzar; sesgando el sentido y la trascendencia

de la evaluación en el ámbito escolar. En este sentido, hay que tener en cuenta aspectos como la diversidad, el contexto y los ritmos de aprendizaje, en donde la evaluación aplicada por el docente se constituye en uno de los asuntos de mayor importancia, que exige un cuidadoso análisis y una clara posición sobre el tipo de trabajo pedagógico que se impulsa, para atender las necesidades educativas derivadas de esa diversidad. De ahí la necesidad de articular nuevas estrategias evaluativas con elementos válidos y necesarios, que permitan desde el quehacer pedagógico la retroalimentación de los procesos educativos, especialmente a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, lo cual es acorde con el enfoque de evaluación formativa que permite valorar el proceso por encima de los resultados cuantitativos.

Dadas las inquietudes de los docentes de la institución educativa objeto de estudio, que conducen al fortalecimiento de las prácticas evaluativas, surge este proyecto como iniciativa relevante al proceso evaluativo; apoyado de estudios confiables que dan cuenta de alternativas para su mejoramiento gradual y la disposición de cada educador que adopta actitudes positivas y activas para contribuir al mejoramiento de su quehacer pedagógico.

Lo novedoso del estudio, es la aplicación del enfoque metodológico investigación Acción, que permite la generación de espacios de reflexión del docente, convirtiéndolo en actor importante en el análisis y la búsqueda de solución de sus propias necesidades; mientras que los otros estudios en su mayoría han sido enfocados desde la perspectiva de los investigadores es decir, desde los elementos externos; los cuales no han sido efectivos y trascendentales en las particularidades de las instituciones educativas.

4. Marco de referencia

4.1. Antecedentes investigativos.

En torno al estudio de concepciones y prácticas evaluativas de los docentes, se hace un recorrido por diversas fuentes de artículos, ponencias, investigaciones, recursos bibliográficos y tesis afines con la presente propuesta investigativa; las cuales se abordan desde diversos puntos de vista según el contexto, desarrollo educativo, el grado de intervención en la formación por parte de estado y su pertinencia; en este sentido se toma trabajos en el plano nacional e internacional; cada una de ellas analizadas de acuerdo a las líneas de los procesos de evaluación y su impacto en la calidad del aprendizaje.

Teniendo en cuenta los hallazgos del recorrido y el propósito del presente estudio, los antecedentes hasta ahora recopilados y analizados se agrupan en cuatro grandes aspectos que responden a las necesidades de la investigación. Un primer grupo se refiere a los trabajos realizados en torno a las concepciones, para tener una visión del pensamiento o concepto que los profesores poseen sobre las generalidades de evaluación, así como los factores que influyen en sus creencias; un segundo grupo expone las prácticas evaluativas, siendo este tema relevante a la hora de analizar el impacto de la evaluación y la producción de cambios generados en el aula, según los criterios inherentes en ella como los propósitos, criterios, técnicas e instrumentos, momentos y recursos utilizados por los docentes a la hora de evaluar a los educandos; un tercer grupo, que emerge como necesidad, la evaluación formativa, siendo este tema de sumo interés a la hora de dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes; finalmente, un cuarto grupo emergente denominado sistemas de evaluación, teniendo en cuenta la normatividad del MEN en el

decreto 1290, y la apropiación de este documento en la práctica evaluativa de los docentes.

4.1.1. Concepciones de los docentes sobre las evaluaciones.

Salinas, Isaza, & Parra, (2005) de la universidad de Antioquia, Colombia presentan el artículo “las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes” tomando como referente algunos hallazgos del proyecto de investigación del mismo nombre desarrollado en el año 2005, en los que participaron maestros de educación básica y media. El estudio aboga por una concepción formativa de la evaluación que permita la autorregulación de los aprendizajes y la regulación de la enseñanza. El punto nodal son las RS. (Representaciones Sociales) que sobre la evaluación tienen los maestros y las maestras; con el fin de identificar sistemas representacionales en términos de convergencias y divergencias, y así, determinar cómo obstaculizan o favorecen los cambios y los sentidos para una evaluación que se apoye en lo formativo. Se sustenta en el enfoque cualitativo, con diseño metodológico de estudio de caso; la población objeto de estudio son 12 maestros de educación básica, de la Escuela Normal Superior- del área metropolitana del Valle de Aburrá. Como instrumento se hizo uso de la encuesta, diarios de campo y evaluaciones.

El proyecto cumplió con las acciones que nos permiten ampliar primero desde la base conceptual, los componentes referidos a la estructura de las representaciones sociales sobre la evaluación y su tipificación, lo cual va develando tendencias y concepciones. En este sentido, los ejercicios de análisis sobre las prácticas de la evaluación y sus fundamentaciones nos acercan hacia una comprensión de los elementos, que configuran

el núcleo central de la representación y la rigidez o posibilidades de cambio de las prácticas pedagógicas, que ayuden a configurar una nueva orientación en la formación de maestros.

En cuanto al fortalecimiento de la línea de investigación en el grupo de investigación “Calidad de la Educación”, este proyecto ha permitido ampliar el campo de acción y mantener discusiones importantes que han logrado materializarse en algunos proyectos de extensión que hoy están a cargo de algunos de sus integrantes. Con relación a la transferencia de resultados a las Escuelas Normales Superiores y a la comunidad académica, se realizaron dos devoluciones específicas con los docentes que participaron de la muestra a través de dos coloquios y un foro, en los que se discutieron temas relevantes para el proyecto y para la práctica pedagógica de los docentes, además, de las experiencias de otras instituciones en torno a la evaluación de los aprendizajes.

En esta misma línea, Prieto, (2008) de Valparaíso Chile, en su artículo “creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales” invita a la reflexión de los profesores sobre sus creencias en los procesos evaluativos, para que de esta forma mejoren las prácticas educativas. Se recopilan datos básicos y fundamentados que reorientan la toma de decisiones y que mejoren tanto la enseñanza como el curso de la evaluación. Aquí se ve con claridad que la única manera de cambiar las prácticas evaluativas en las instituciones educativas, independientemente de sus propios contextos, se da mediante el fomento de la investigación y la motivación en un cambio de actitud de los docentes; dejando de lado la simple crítica entre “colegas”, de tal forma que el oficio

del docente tenga mayor sustento teórico y conceptual, más allá de los comentarios o ideas parcializadas.

El artículo muestra sustento teórico sobre la evaluación y sus sentidos, asociándolo con una variedad de términos como valorar, estimar, acreditar, controlar, comparar, medir, apreciar, entre otros. Cada uno de ellos representa un mismo sentido; pero con la influencia de las subjetividades connotan dispersión semántica en el concepto o significados de evaluación, develando la complejidad de este proceso. Tal es el caso de muchos docentes que centran sus preocupaciones en la selección de instrumentos para medir la cantidad de conocimientos almacenados por los estudiantes; mediante la realización de exámenes y pruebas con preguntas cerradas, demostrando que aún, se ubican en un paradigma tradicional. Aquí también se expresa la relación entre aprendizaje, componente y contexto en la que se ejecuta la enseñanza; conducentes a la proyección y uso de los resultados en la generación de nuevas formas evaluativas

Por otro lado, se aborda el tema creencia de los docentes, en la que muchos estudios han detallado y explicado cómo éstas guían las acciones de los docentes, apoyan sus criterios y toman decisiones, al momento de evaluar o realizar sus prácticas de aula. Aquí se devela la internalización en las estructuras cognitivas y emocionales del docente adquirida de manera inconsciente y los significados de la cultura donde se desenvuelve.

La autora destaca el interés de la sociedad por mejorar la calidad de la educación, de tal manera que los estudiantes puedan construir los conocimientos y desarrollar las habilidades y actitudes significativas relevantes para su vida presente y futura. Ubica en

un lugar central las prácticas evaluativas, la enseñanza y el aprendizaje con que los estudiantes demuestran sus capacidades y habilidades en el contexto donde se desenvuelven.

El aporte de esta artículo se enfoca en tres puntos esenciales; en primer lugar la recopilación de información teórica que reorienta la toma de decisiones para la mejora de la enseñanza y la evaluación; en segundo lugar, demuestra que la única forma de cambiar las prácticas evaluativas en las instituciones educativas se da a partir de la investigación y el cambio de actitud de los docentes; en tercer lugar es el aprovechamiento en la relación entre aprendizaje, componente y contexto, propicios para la generación de nuevas formas evaluativas.

En forma conjunta, Prieto & Contreras, (2008) de Chile, estudiaron las evaluaciones en el aula, quienes presenta el ensayo “las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar”, en la que reflejaron su preocupación por el entorpecimiento de algunas prácticas de este tipo, el estudio se basa en una revisión analítica de los resultados de estudios en Chile y otros países, en cuanto a los sentidos que le dan los docentes a las prácticas evaluativas en la actualidad – especialmente en las matemáticas y el lenguaje– y a los efectos “posteriores” de éstas en los estudiantes.

En el estudio, se hace un recorrido teórico conceptual profundo que ilustra aspectos relevantes centrados en la evaluación y cada aspecto inherente en ella; de esta manera, muestra en primera instancia los sentidos y racionalidades que orientan la evaluación

escolar, aquí se esboza su sentido polisémico, por carecer de identidad disciplinaria, debido al empleo dado en diferentes campos, uno de ellos es el educativo. Pero aclara que la evaluación hace parte de la didáctica, disciplina que estudia la enseñanza como fenómeno, desplegando su complejidad y relevando los múltiples y diversos aspectos que la informan, cruzan y conforman. (Prieto & Contreras, 2008)

El segundo aspecto que trata, se relaciona con el sentido de la evaluación caracterizada por la emisión de juicios valorativos sobre el trabajo y acciones de los estudiantes; pero, se demuestra que es un proceso desvinculado de la enseñanza, conducido solo a medir o certificar los resultados de aprendizajes, es decir, es un "acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje" (Celman 2005: 37).

En tercera instancia presentan dos concepciones de enseñanza: la técnico-instrumental y la formativa-emancipadora; caracterizada la primera por el uso de técnicas y procedimientos para conseguir efectos y resultados deseados; sin tener en cuenta las particularidades de los estudiantes (Prieto, 2005). En cambio, la enseñanza formativa-emancipadora, busca el desarrollo de las habilidades cognitivas, procedimentales y sociales de los estudiantes, convirtiéndolo en personas autónomas, conscientes y responsables socialmente (Freiré 2002; Eisner 1994; Carr 1999).

Como cuarto, presentan las concepciones de los profesores, en la que destacan la pertinencia y relevancia de conocer su pensamiento para mirar su actuar con base a su formación profesional, sus creencias arraigadas a las dimensiones sociales, culturales históricas y políticas que las condicionan (Carr 1999) y sus prácticas usuales en el aula,

Las autoras en su conclusión muestran la necesidad de investigar y develar las concepciones que subyacen sobre las prácticas evaluativas, para que de esta manera se “revelen” los sentidos que los docentes les imprimen, dadas las repercusiones, disonancias y contradicciones que se generan de forma importante en los estudiantes de cada una de las instituciones educativas.

Para efecto del presente proyecto, se toma como elemento esencial la forma como se aborda la dinámica del artículo, clarificando y concluyendo que la concepción que tienen los docentes domina su actuar en el aula. Además toma aspectos relevantes en el manejo de las matemáticas y lengua castellana; siendo estas áreas las que se tomaron como referente para el inicio de la investigación objeto de estudio.

Siguiendo con las exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación, se presentan los resultados del estudio exploratorio en torno a concepciones predominantes en la evaluación en un grupo de docentes (Rodríguez, 2010). El corpus analizado se construyó en el marco de un programa de formación realizado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá y sus resultados se articularon al proyecto interinstitucional Constitución de una Red Nacional de Investigación en Evaluación. La sistematización de la información permitió la identificación de algunas concepciones docentes sobre la evaluación y de los avances logrados en el proceso de formación. El estudio asume un carácter exploratorio centrado en examinar un problema de investigación poco estudiado, en este caso, las concepciones de los docentes sobre la evaluación; como instrumento se hizo uso del taller y el cuestionario, siendo 54 docentes la población. El resultado advierte la correlación entre el predominio de concepciones

tradicionales sobre el lenguaje, las debilidades y fortalezas identificadas por los docentes en torno al conocimiento disciplinar, sus maneras de entender la evaluación y sus actuaciones en el aula; aquí se advierten contradicciones entre el pensar, el decir y el hacer de los docentes respecto a la evaluación.

Uno de los aspectos principales que proporciona el anterior proyecto, está relacionado a los resultados obtenidos, en el que se encuentra un predominio de concepciones tradicionales identificadas en los docentes en torno al dominio de área o conocimiento disciplinar, sus formas de concebir la evaluación y sus prácticas desarrolladas en el aula. Igualmente clarifica desde diferentes autores la comprensión de las concepciones y su efecto en las acciones de los docentes en el aula.

Sobre este aspecto, Turpo, Osbaldo (2011) presenta la tesis doctoral “concepciones y prácticas docentes”, realizada en Arequipa Perú, la cual indagan cómo piensan, relacionan y confrontan los docentes del área curricular de ciencia, tecnología y ambiente, de educación secundaria sus concepciones y prácticas sobre la evaluación educativa; para poner de manifiesto sus intereses y limitaciones frente al hecho pedagógico; una precisión orientada a reconocer la dinámica educacional, a fin de establecer acciones formativas que propicien innovaciones pedagógicas basadas en los cambios curriculares en la revisión de los programas formativos y sus necesidades. El autor aborda la investigación desde el enfoque mixto, (cuantitativo y cualitativo); siendo el primero el que describe las variables que caracterizan a los docentes y los escenarios estructurados, a partir del entrecruzamiento de las diversas variables. El segundo estudio

revela los atributos insertos en ellas, o sea la internalización evaluativa en los discursos y acciones efectivizadas por los profesores en sus actividades educativas.

Con respecto al instrumento utilizado, se aplicó un Cuestionario Docente sobre la Evaluación del Aprendizaje del área curricular de CTA (CDEA-CTA/2010) a 235 profesores del área de CTA; muestra representativa calculada a partir del universo de docentes (579), mediante el procedimiento de muestreo bietápico. En cuanto a la selección de la muestra, es decir, a los docentes entrevistados se consideró el criterio de estratificación a partir de la ubicación geográfica (distrito), el género y la edad de los docentes, y se organizó la información de modo tal que posibilitó la aprehensión de los aspectos fundamentales propuestos en los supuestos investigativos que orientan el estudio

En el análisis se demuestra que existen concepciones y prácticas evaluativas que los docentes internalizan como muy estables y difíciles de cambiar, y otras que se encuentran en pleno cambio, de manera progresiva, evidenciadas en planos específicos elegidos para su contrastación. Como toda investigación no abarca la totalidad del propósito por el cual ha sido realizada, los autores recomiendan la realización de otros estudios que impliquen el diseño, la implementación y la evaluación de los programas de formación.

Esta investigación ilustra algunos principios que aportan el fundamento teórico y metodológico a nuestro estudio, relacionado con las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes que poseen principios como:

Finalidades evaluativas que contienen una serie de criterios como aprobar los logros obtenidos, reforzar los aspectos no concretos, obtener información para explicar, corregir

errores, reconocer logros y carencias, diagnosticar procesos y factores, mejorar la capacidad de aprender, certificar el nivel de rendimiento y seleccionar en función a los logros.

Funciones evaluativas conducentes a comprobar los resultados obtenidos, fortalecer el aprendizaje, informar sobre el nivel de logro, tomar decisiones sobre el desempeño, controlar el aprendizaje y la disciplina, conocer el avance curricular, valorar el avance curricular y cumplir las disposiciones normativas.

Contenidos evaluativos que valoran las actitudes hacia el área, manejo de instrumentos y materiales, uso del vocabulario científico, cumplimiento de normas, participación en clase, identificación de fórmulas y leyes, colaboración en actividades, momentos evaluativos para conocer si la evaluación se hace durante todo el proceso, al inicio de la actividad didáctica, al término de una sesión o de acuerdo al cronograma.

Referentes evaluativos que valoran el progreso realizado, describiendo los dominios logrados, comparando con indicadores, el mínimo deseable, clasificándolo dentro del grupo, comparando con los demás, ordenando de mejor a peor y comparando al alumno consigo mismo.

Procedimientos evaluativos como exposiciones individuales en grupo, lecciones orales, ejercicios de resolución de problemas, exámenes escritos tipo ensayo, prueba de ejecución, exámenes tipo test, trabajos en clase, fichas de observación/lista de cotejo y estudio de casos/portafolio

Modalidades evaluativas que proporciona información si solo al docente, a la institución educativa, a otras instancias educativas, a los propios estudiantes, al equipo docente entre otros.

Gómez & López, (2011) de la Universidad Católica de Manizales, exponen el estudio “Concepciones y prácticas evaluativas en la institución educativa Pio XII”. Parte de la revisión del modelo pedagógico que rige sus prácticas educativas en la institución, en la que se pretende reconocer las acciones evaluativas de los docentes y de este modo plantear una propuesta que responda a los ideales de formación del establecimiento educativo, en consonancia con los lineamientos legales.

El estudio es de carácter cualitativo, apoyado del diseño metodológico investigación acción educativa; que se enfoca en el análisis de situaciones que involucran los docentes para mejorar la práctica educativa. La población la conformaron 1800 alumnos y 52 docentes de los cuales se tomó como muestra a 150 estudiantes e igual número de padres y 5 docentes que corresponden al 10% de la población, perteneciente a los grados 2º, 5º y de 6º a 11º de la Institución, escogidos aleatoriamente; los instrumentos utilizados fueron la encuesta, la rejilla de observación y el diario de campo. Como resultado se destacan aspectos importantes que contribuyen con la idea general de nuestro estudio. Aquí se concibe la evaluación de manera integral incluyendo los aspectos cognitivo y actitudinal; aunque persistan concepciones y formas tradicionales de evaluación no acordes con el modelo pedagógico institucional. Los docentes manifiestan tener conocimiento del modelo Desarrollista que asume su institución; pero de acuerdo con las observaciones realizadas, sólo algunos asumen estrategias que se dirigen al enfoque crítico que allí se

plantea. Otro aspecto que requiere mejora es la fundamentación teórica sobre la evaluación y los lineamientos legales vigentes, demostrado en las diversas respuestas sobre los conceptos educativos indagados.

Finalmente concluyen que, para establecer nuevas formas de evaluación al interior de la Institución, es necesario considerar los factores internos y externos tales como la actitud personal del estudiante, el ambiente familiar, escolar y social, que según las respuestas dadas, inciden de manera importante en los resultados. Esto requiere por parte de los maestros abandonar las pruebas estandarizadas planteando estrategias que estén de acuerdo con los ritmos individuales de aprendizaje. También es necesario involucrar a los padres de familia en el conocimiento del modelo pedagógico desarrollista para que de este modo reconozcan las concepciones que deben orientar las formas de evaluación

Es pertinente que los estudiantes reconozcan el PEI como el norte que conduce el quehacer institucional; lo cual permitirá la apropiación del ideal de formación que se persigue, contribuyendo de esta manera en su dinámica, construcción y resignificación constante. Por lo tanto, es recomendable que la institución implemente de manera más periódica jornadas pedagógicas entre los docentes que tengan como propósito la reflexión sobre la evaluación desde su carácter epistemológico y práctico, para responder a los nuevos enfoques que se plantean; especialmente a la apropiación por parte de los docentes del modelo pedagógico, de los postulados actuales que se dirigen al desarrollo de competencias, al manejo adecuado de las competencias e indicadores de desempeño.

Resulta interesante el aporte que brinda este estudio al proyecto practicas evaluativas de los docentes de básica primaria, en lo relacionado con los instrumentos usados para la revisión del modelo pedagógico, con el cual se reconocen las acciones evaluativas de los docentes; igualmente ilustra el diseño metodológico investigación acción educativa; que incluye la reflexión de los docentes para la mejora de sus prácticas educativas. Además, para la aplicación de la evaluación muestran la incidencia de los factores internos (escuela, actitud estudiantes-docentes) y externos (contexto familiar y social); finalmente el desarrollo periódico de jornadas pedagógicas como espacio de reflexión sobre la práctica pedagógica y evaluativa.

Borjas, Silgado & Castro, (2011), presentan el estudio realizado en Barranquilla Colombia “la evaluación de los aprendizajes de las Ciencias; la persistencia del pasado”; cuyo propósito se direccionó al análisis de la relación entre las concepciones de un colectivo de docentes evidenciadas en su práctica evaluativa y las experiencias de su historia de vida. Se tomó como enfoque investigativo el paradigma cualitativo, con diseño metodológico de estudio de caso, aplicado a docentes que orientan el proceso de enseñanza aprendizaje en asignaturas relacionadas con el área de ciencias naturales en la educación básica en una institución educativa de Puerto Colombia Barranquilla. Como se trata de un estudio de caso único, se toma como integrantes a 4 docentes con edades entre los 32 y 54 años; tres (3) mujeres y un (1) hombre; dos (2) de los docentes son bachilleres egresados de Escuelas Normales y tres tienen estudios de pregrado relacionados con las Ciencias de la Educación. Con relación a la experiencia laboral uno tiene 27 años

trabajando en la institución, dos cinco años y uno (1) un año de pertenecer a esta comunidad educativa. La selección del caso fue intencional.

Como instrumentos se optó por utilizar los siguientes dispositivos metodológicos: historias de vida, entrevistas estructuradas y observación. Se elaboraron cuatro (4) historias de vida temáticas. Para los objetivos de esta investigación se optó por este tipo de historia de vida, por cuanto en ellas se narran rasgos de la historia de vida completa, pero delimitan la descripción a un tema, asunto o periodo particular de la vida del sujeto explorándolo a fondo (Mckernan, 2001): para nuestro caso el asunto fueron las prácticas evaluativas.

La observación fue de tipo no participante, se realizaron un total de treinta y dos (32) observaciones apoyadas en un formato que les permitió centrarse en aspectos relativos a las estrategias, instrumentos y relaciones presenten en los eventos evaluativos. Por su parte, la entrevista fue de tipo semiestructurada y permitió complementar la información recolectada en las historias de vida y en la observación. Para la obtención de un análisis de mayor profundidad se realizó una triangulación intra-metodológica, que da cuenta de los resultados de distintas estrategias de recolección de información sobre los mismos sujetos. Las historias de vida revelan que los docentes, en el pasado cuando eran estudiantes debían demostrar a sus profesores la serie de conocimientos, especialmente de carácter teórico, que ellos poseían. Esta visión de la evaluación fragmentada se evidencia en la práctica pedagógica actual de los mismos docentes.

Las principales conclusiones señalan una coherencia entre las experiencias previas de los docentes cuando éstos eran estudiantes, con sus prácticas evaluativas actuales en el aula. En gran medida las concepciones que sobre evaluación poseen los docentes se construyen desde las experiencias de vida temprana por lo que resultan difíciles de desaprender, especialmente cuando éstas son compartidas por una comunidad. De ahí la importancia de develarlas, hacerlas conscientes para tomar decisiones sobre su pertinencia y sobre su posicionamiento como eje dinamizador y orientador de las prácticas pedagógicas actuales. Se trata que prácticas instrumentales de evaluación no persistan y se opte por prácticas formativas.

El análisis de las experiencias de vida de los docentes se relaciona con las concepciones evidentes y demostrables en sus prácticas evaluativas; aunque es un estudio de caso, se relacionan tres criterios: la formación de los docentes, y la edad y el tiempo de vinculación a la institución educativa, los cuales resultan ser elementos importantes como estrategia para fortalecer nuestro proyecto.

Igualmente se toma como referente el contenido del libro que comparte los resultados de la investigación doctoral “concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad” (Pinilla, y otros, 2012) realizado en la ciudad de Bogotá. El estudio surge de la preocupación por la ausencia de una tradición pedagógica en torno a la enseñanza progresiva y sistemática de la oralidad frente a los ideales de la escuela contemporánea de formar ciudadanos, cuyo dominio discursivo oral constituye un factor de inclusión en diversos ámbitos de la acción social. Se optó por tomar, como guía metodológica, la investigación social con enfoque fenomenológico e interpretativo de la

enseñanza, la cual se propuso contribuir a la construcción de un marco teórico y metodológico que coadyuvara, no solo a la mejora de las capacidades comunicativas de los educandos, sino también al estudio de la lengua oral como objeto de conocimiento. En cuanto a los instrumentos y muestra, se realizaron registros obtenidos de grabaciones y observaciones de las clases de doce docentes de seis Instituciones Educativas secundarias de Bogotá, quienes participaron de manera voluntaria en la investigación.

Plantea como hipótesis: “En la sociedad y en la escuela contemporánea persiste un desbalance entre la valoración dada a la lengua oral frente a la lengua escrita y a otros lenguajes, proveniente de un sistema de creencias, significados y reglas de acción, es decir, de concepciones derivadas de la historia y evolución de las sociedades”

El estudio se centra en las concepciones de los profesores de lengua castellana como lengua materna, quienes se consideran los llamados a comprender y sustentar la importancia de esta actividad del lenguaje y a proponer acciones didácticas para su desarrollo reflexivo y sistemático. Además, aporta un elemento importante como el instrumento usado la cual evidencia registros obtenidos de grabaciones y observaciones de las clases y forma voluntaria en que los docentes participaron.

Para el caso de los anteriores estudios analizados, se puede afirmar que los autores convergen en que existe una disonancia entre lo que los docentes piensan y lo que realizan en el aula a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes; persisten concepciones distorsionadas con respecto a la evaluación, donde se asocia el proceso evaluativo con fines de supervisión, constatación y calificación, para certificar y

promover a los educandos; el docente no se hace responsable del rendimiento académico de los estudiantes; quienes sostienen que han hecho su trabajo y que el resultado deficiente de los estudiantes es responsabilidad de ellos y sus padres. Desde estas perspectivas, se anuncia la realidad de las concepciones de los docentes, el cual demarca un propósito de la investigación *Concepciones y prácticas evaluativas en docentes de básica primaria*, como fundamento para la promoción en la construcción reflexiva del concepto de evaluación, que convergen con las prácticas de aula, direccionada para contribuir con la calidad del aprendizaje de los estudiantes de la institución objeto de estudio. De ahí se toma como base, algunos vacíos y aspectos a profundizar en el campo evaluativo; reflejado en la manifestación de los intereses y limitaciones a la hora de evaluar los docentes; además no se evidencia un cambio en las representaciones sociales de los maestros en cuanto a la evaluación que demuestre el antes y el después de las investigaciones.

4.1.2. Prácticas evaluativas.

En esta categoría se referencian trabajos enfocados a las dinámicas de la evaluación en el aula, que dan cuenta de los fundamentos que cada docente expone en su quehacer.

Resulta importante reseñar el trabajo “práctica evaluativa desde la perspectiva de los docentes del grupo escolar Ciudad de Maturín” de Silva & Oviedo, (2008) de la Universidad pedagógica experimental libertador, instituto pedagógico Luis Beltrán Figuroa de Venezuela; con el cual se busca transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje a partir del diseño de acciones para la reflexión y el análisis de la práctica

evaluativa de los docentes del grupo escolar ciudad de Maturín. Este estudio, es abordado desde la perspectiva metodológica cualitativa de la investigación acción en su modalidad cooperativa; la población estuvo conformada por 36 docentes, pertenecientes a la primera y segunda etapa de educación básica. La institución seleccionada como contexto donde se enmarca esta investigación fue el grupo escolar Ciudad de Maturín que se encuentra ubicada en la parroquia Unión del municipio Iribarren del Estado Lara República de Venezuela. Los instrumentos utilizados fueron diario de campo, la observación participante, grupos de discusión y testimonios focalizados.

Las acciones realizadas en el ámbito investigativo permitieron establecer como conclusiones iniciales la aferración aún de la enseñanza por transmisión de conocimientos al momento de planificar las propuestas pedagógicas para el aula; desconfianza por la complejidad de la evaluación cualitativa, en contraposición a un proceso que vienen manejando con facilidad y con el manejo de ciertas destrezas; carencia en el dominio teórico-metodológico de la naturaleza de la evaluación cualitativa. En la fase de valoración de resultados del plan de Investigación-Acción, los actores plantearon como un elemento significativo y relevante, el interpretar que no hay cambios evolutivos si no se estudia la complejidad de su acción, así mismo destacaron la importancia de la evaluación. En su escenario los protagonistas revelan una actitud reflexiva ante el proceso de evaluación que se lleva en la institución, reconociendo avances y nuevos retos que están por venir; se evidenciaron también, iniciativas de cambio hacia la reflexión de la práctica pedagógica evaluativa, y finalmente concluyen que el carácter pedagógico de la evaluación es posible al perfilar una caracterización del estudiante.

En consecuencia, el carácter de ayuda y orientación de la evaluación se hace posible al diseñar estrategias de intervención didáctica para revertir las debilidades encontradas y potenciar las fortalezas de nuestros estudiantes siendo estas de gran utilidad durante todo el proceso evaluativo.

Lo destacado de este estudio es la congruencia con el diseño metodológico, que aporta elementos esenciales que revelan en el docente una actitud reflexiva ante el proceso de evaluación que se lleva en la institución, destaca igualmente los avances y los retos emergentes que suscitan en el entorno educativo.

Por su parte, Herreras, Gámez, Torres, & Corredor, (2008) presentan los resultados de un estudio de caso realizado en dos instituciones del sector público de Bogotá; con el que nos invitan a reflexionar sobre ¿Qué pensamos cuando evaluamos? Aquí se describe, explica y comprenden aspectos relacionados con las prácticas evaluativas cotidianas en las aulas escolares. Los objetivos se direccionan a la identificación de las concepciones de evaluación que orientan las prácticas en el aula; el reconocimiento de las razones que sustentan los fines de la evaluación y la identificación de las estrategias e instrumentos que utilizan los docentes para evaluar a sus estudiantes y, finalmente, el establecimiento de la coherencia entre su decir y su hacer frente a la evaluación interna.

El estudio se centra en la observación y comprensión de las actividades de enseñanza y evaluación de la lengua castellana y sus efectos en el aula. Para ello, se toman como instrumento la rejilla de observación, realizada durante cuatro meses para la recolección de datos; una entrevista a cada uno de los docentes para conocer las concepciones y los

métodos evaluativos utilizados en sus clases y el diario de campo; con los cuales se hizo una triangulación para interpretar la relación entre el hacer y el decir de los docentes frente a la evaluación. La muestra fue conformada por seis docentes de la Institución Educativa Distrital OEA y el Colegio Distrital Simón Rodríguez, en diferentes grados de escolaridad de la Educación Básica (3°, 4°, 5°, 6°, 7° y 8°)

Lo destacado del proyecto es la búsqueda de la generación de una actitud consciente del docente sobre la importancia de interrogar permanentemente sus prácticas pedagógicas evaluativas para su mejoramiento continuo.

Concluye que en la práctica docente, la tarea principal es el instrumento de evaluación; los docentes evalúan por un requerimiento institucional; desde esta perspectiva, sus prácticas no permiten una reflexión que genere procesos de enseñanza y aprendizaje realmente significativos; no existe una relación directa entre el conocimiento impartido en el aula y los instrumentos que el docente utiliza para evaluar a sus estudiantes, descuidando los aspectos fundamentales del lenguaje como la oralidad, la escritura y la lectura, que deben considerarse procesos significativos e integrales dentro de la construcción del conocimiento. Desde el paradigma ecológico ningún sujeto interviene en la evaluación, como tampoco se promueve en el aula la coevaluación ni la autoevaluación, y finalmente se observó que los estudiantes desconocen los parámetros de evaluación que utilizan sus docentes y no hacen uso de los resultados evaluativos para conducirlos a procesos de retroalimentación o su propia reflexión docente.

Por su parte, Jaimes, Padilla, Pacheco, & Velázquez, (2009) desde Manaure Cesar, presenta el resultado de un estudio que establece el vínculo y la coherencia existentes entre los enfoques pedagógicos de los docentes y las prácticas evaluativas que ellos ejercen. Se basó en el enfoque pedagógico socio crítico que responde a las necesidades y características de la población a la que pertenecen, pretendiendo bajo una mirada individual y grupal, reconocer la diversidad cultural que los rodea y el valor que tiene la particularidad en su comunidad. Se llevó a un proceso académico de concientización que permite a los educandos plantear investigaciones que problematizan su realidad. Al contraponer el aspecto socio crítico característico del entorno investigado, con las prácticas evaluativas, se evidencia un ejercicio que no respalda de manera adecuada la construcción de una mirada crítica, lo que lleva a los investigadores a proponer otros parámetros evaluativos acordes con la filosofía de la acción comunicativa.

La población objeto de estudio estuvo conformado por los estudiantes del ciclo complementario de la Normal. Como técnica se tomó la entrevista, la observación, grupos focales, análisis de documentos, evaluaciones y diario de campo para los registros; siendo los instrumentos el cuestionario de preguntas, actas de encuentros, rejilla de observación, las cuales fueron confrontadas para establecer las relaciones entre las conceptualizaciones que emiten los jóvenes y la puesta en marcha en sus prácticas pedagógicas investigativas, esto da génesis a las inquietudes que generan propuestas de reflexión y cambio.

El análisis de los instrumentos permitió evidenciar como conclusiones la discrepancia entre la coherencia del enfoque pedagógico con el modelo evaluativo, al observarse carencia de claridad en la articulación que integra ambos postulados: se evidencia una

injusticia en la evaluación debido a los inadecuados métodos que se utilizan para ello, y que deben usarse múltiples estrategias y opciones como talleres, actividades realizadas dentro del aula, exposiciones, mesas redondas y debates.

Uno de los aspectos que se resalta y fundamenta a nuestro estudio, se enfatizan en las recomendaciones sobre la implementación de seminarios talleres para favorecer el aporte académico y la reflexión crítica sobre el quehacer pedagógico en las disciplinas; intercultural, literaria, regional, prácticas investigativas, escuela nueva, formación humana, y ayudas educativas; la difusión de una cultura de compromiso frente al proceso de formación en evaluación para los docentes en ejercicio y en formación; y por último la unificación de criterios cualitativos siguiendo el enfoque pedagógico crítico e intercultural, para la evaluación de los jóvenes y que pueda articularse con el informe cuantitativo establecido por los requerimientos del MEN.

Puentes, (2009) evalúa las prácticas evaluativas del aprendizaje a la luz del programa de Bachillerato Internacional; en la que se intenta descubrir aciertos y desaciertos en la evaluación del aprendizaje en relación con el modelo de gestión del colegio y los lineamientos propuestos por el programa; esto se realiza haciendo un estudio de las concepciones docentes y las percepciones de los estudiantes en cuanto su práctica evaluativa; además, propone hacer una reflexión sobre las prácticas evaluativas para adoptar una mirada crítica en cuanto a los procesos de aprendizaje y las maneras de hacer partícipe al estudiante en su proceso de evaluación.

El estudio sigue un método cualitativo de investigación que se reconoce como el etnomodelo utilizando técnicas de recolección de datos como el relato y la entrevista. Con relación a la aplicación de la técnica sobre el relato, se hizo escogencia de documentos de estudiantes de primero a cuarto de primaria, caracterizando a los niños y docentes; y teniendo en cuenta las variables antigüedad, profesión y temas importantes que ellos viven y sienten la evaluación del aprendizaje. En este sentido la población la conforman 125 estudiantes, 4 docentes para la entrevista piloto, 8 para la entrevista estructurada, 25 estudiantes primer grado, 25 de segundo, 50 de tercero y 25 del grado cuarto de educación básica primaria.

Como conclusión se destaca el pensamiento empírico de la existencia de concepciones diversas de estudiantes y maestros sobre la evaluación del aprendizaje; esto denota la diferencia en las interpretaciones a la propuesta de evaluación, lo que suscita diferentes formas de implementación y diferentes tensiones y distensiones.

Igualmente se hace revisión de la tesis doctoral de González, Quinceno, & Cortéz, (2011) realizado en Restrepo Meta, Colombia, en la que establecen la relación entre la caracterización de las prácticas evaluativas con sus concepciones teóricas, criterios, propósitos, formas, estrategias, instrumentos, frecuencia, implicaciones prácticas, espacios físicos y roles; todos ellos vistos desde la documentación de la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (IEERE) del municipio de Restrepo (Meta) y desde la percepción de docentes, estudiantes y padres de familia.

El abordaje del estudio se desarrolló en dos fases: paradigma cualitativo; para la identificación de las prácticas pedagógicas concebidas a partir de las categorías iniciales del estudio, en la documentación de la IEERE; en segundo lugar, la entrevista a los estamentos. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista a estamento conformados por estudiantes, docentes y padres de familia y la revisión documental; siendo los instrumentos el cuestionario de preguntas y para la sistematización y la interpretación de los resultados se empleó la “Teoría fundamentada”. En el proceso de sistematización se usó el programa Atlas ti 5.0 (Muhr y Friese, 2005), software pensado e instrumentalizado para trabajar con la propuesta de Glaser y Strauss. Alojando los documentos primarios en la unidad hermenéutica (HU) se realizó la lectura con el método sugerido para el análisis de la información, en tanto dato cualitativo en la construcción de la Teoría fundamentada.

En este estudio se destaca la subjetividad detrás de las prácticas evaluativas contenidas en los documentos institucionales, en los registros de quienes participan en una Comisión de Evaluación y Promoción o en una reunión de Consejo Académico. En especial se tienen en cuenta las percepciones de los docentes sobre la evaluación en relación con los estudiantes y padres de familia.

En este mismo nivel, se muestra que la evaluación es considerada como mecanismo para medir los conocimientos adquiridos durante un tiempo en área específica, llegando a relacionar la evaluación con la calificación, lo cual hace que sea vista la evaluación como una valoración cuantitativa y no cualitativa (Garzón, 2012). También se percibe claridad sobre el concepto de evaluación y su diferencia con el de calificación; sin embargo, en la práctica en el aula, no se concibe como un proceso, sino como un mecanismo de

medicación. Respecto a la finalidad e importancia de la evaluación, los docentes y estudiantes de la institución están adquiriendo parcialmente conocimientos que permiten comprender la evaluación como un proceso formativo; donde la evaluación ha pasado de ser concebida como un mecanismo de medición a una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje buscando una formación integral.

Otro referente tomado es “la evaluación educativa como desafío. Discursos y prácticas. Sujetos y contextos”, (Perassi Z. , 2014) de San Luis Argentina, en el que se hace un análisis comparativo entre las denominadas “Escuelas no graduadas” y las escuelas estatales tradicionales. Para los docentes tradicionales, el enfoque dado a la evaluación es de control, la verificación, la medición y la comprobación de lo aprendido, resaltando la función sumativa y la focalización de los resultados alcanzados por los alumnos. Mientras que los maestros de las escuelas innovadoras, relacionan la evaluación con los procesos de aprendizaje, su mejora y la toma de decisiones sobre la enseñanza futura; aquí se construye una representación consistente con sus propias definiciones, en donde de la evaluación es entendida como aprendizaje en las otras.

A nivel general, se demuestra que hay poco reconocimiento de la evaluación que oriente el avance de cada estudiante; la no inclusión en la evaluación de situaciones que ocurren por fuera de lo instituido oficialmente y reconocido socialmente; además en ambos escenarios se ha debatido muy poco sobre el sentido de la evaluación; que aún no se ha podido hacer una metaevaluación de las prácticas evaluativas que las enuncie, contraste, comparta, articule la teoría con la acción y genere desde el ámbito institucional nuevas significaciones para este fenómeno. Exponen que mientras la evaluación no se

democratece, resulta difícil pensar en la formación de sujetos participativos, responsables y justos.

Desde ciudad de Armenia, departamento del Quindío, Ocampo, (2014) propone la tesis de maestría “Las prácticas evaluativas en el aula desde la complejidad del contexto para potenciar al alumno como sujeto activo de su proceso formativo” en donde muestra como los docentes en su discurso pedagógico aluden prácticas constructivistas y post constructivistas, que apuntan al crecimiento personal de sus alumnos; pero en su práctica se observa una gran carga de la herencia del método tradicional que ha privilegiado la educación en Colombia. El discurso pedagógico se ha enfatizado en las formas de enseñanza, (didácticas), pero no se ha hecho la transposición con las prácticas evaluativas.

La investigación es de enfoque Hermenéutico, con un diseño de orden cualitativo, porque su objeto es analizar las prácticas evaluativas para potenciar al alumno como sujeto activo de su proceso de formación, el cual se valora directamente con los actores implicados (profesores – estudiantes)

Esta estrategia metodológica permitió obtener la recolección de información, la interpretación de los datos, la categorización y la escritura de teoría. Strauss (1970), define sus procedimientos básicos en: Recogida de datos, codificación y reflexión analítica en notas. Para elaborar la teoría, es fundamental que se descubran, construyan y relacionen las categorías encontradas; estas constituyen el elemento conceptual de la teoría y muestran las relaciones entre ellas y los datos.

Entre los medios, técnicas e instrumentos usados se destaca la observación directa de los diferentes sucesos que ocurrían en la escuela, especialmente aquellos que encerraban la evaluación de los aprendizajes; también se realizaron encuentros y conversatorios entre docentes y luego con los estudiantes del grado quinto y los padres, en donde tuvieron la oportunidad de expresar sus acuerdos, desacuerdos y sueños respecto de la forma de evaluar en la Institución Educativa.

Otra técnica empleada fue la entrevista en profundidad a docentes, relacionada con la concepción de evaluación, así como las prácticas evaluativas que utilizan en su experiencia pedagógica de las cuales al realizar el análisis emergieron las categorías que se tejieron para consolidar la investigación.

La población participante estuvo conformada por niños, niñas y jóvenes de educación básica primaria que asisten a la institución y provienen de sectores aledaños al plantel, los cuales pertenecen a los estratos socioeconómicos 0, 1 y 2. Docentes y padres de familia, seleccionados aleatoriamente.

Concluye que las practicas evaluativas requieren una transformación desde el ser del maestro y la forma como éste asume a sus alumnos en el aula de clase; a la luz del decreto 1290 que es el que rige en Colombia; la evaluación es concebida como un proceso formativo, pero, al interior de las aulas, se asume como un momento final del acto educativo; el cual está desprovisto de calidez, sensibilidad y alteridad, ya que el docente le da más relevancia al producto final, que a lo procesual que haya vivenciado el alumno; así como al valor que éste tiene como ser humano poseedor de un sin número de

habilidades que pide a gritos que le potencien, a cambio de que le sean ratificadas y perpetuadas sus debilidades. Requiere entonces, que el docente sea más creativo al momento de desarrollar sus prácticas pedagógicas evaluativas, para que el alumno se sienta parte de dicho proceso y sea sujeto activo del mismo; y no objeto en la escuela. Se espera que los docentes trasciendan los paradigmas con los que ha orientado su actividad pedagógica, y más que ésta, sus prácticas evaluativas, para que vayan a la par con el discurso que se genera al interior de las instituciones educativas a la luz de la normatividad emanada por el M.E.N.

De acuerdo a las anteriores revisiones de estudios, se expresa que la evaluación de los aprendizajes en la práctica, tiende a ejecutarse como un momento final del acto educativo, donde el docente prioriza el producto final más que al procesual y vivencial del estudiante; la finalidad de la evaluación está enfocada a la verificación del conocimiento adquirido, es decir su intencionalidad es prioritariamente cognitiva, finalista y de requerimiento administrativo para aprobar o reprobar, lo que es acorde con la evaluación de tipo sumativa.

Los aspectos críticos que se encuentran en estas revisiones apuntan a las dificultades para implementar un proceso formativo integral, que permita hacer ajustes didácticos basados en la retroalimentación de las dificultades en el aprendizaje; las brechas que distancian las prácticas evaluativas formativas están relacionadas con las concepciones de los docentes; a la falta de capacitación y actualización, la falta de comunicación entre los docentes y el seguimiento de las prácticas pedagógicas evaluativas en las instituciones educativas.

4.1.3. Evaluación formativa

En esta categoría se toma el trabajo “la evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres” (Picaroni, 2012); estudio comparativo y explicativo que evalúa el logro de aprendizaje en primaria, realizado en países de América latina participantes en SERCE. Resalta cómo se evalúa en las aulas al final de la primaria, qué modalidad de evaluación se usa, qué se hace con los resultados de la evaluación y la comunicación con las familias; en siete países latinoamericanos conformada por Argentina, Uruguay, Colombia, Perú, México, Guatemala, Costa Rica y el Salvador. Como técnicas e instrumentos se hizo uso de la entrevista en profundidad los cuales muestran sobre lo que el docente considera que son sus prácticas de evaluación en el aula o lo que considera que deben ser; los registros fotográficos; el cuestionario autoadministrado que informan sobre las percepciones y valoraciones de las evaluaciones nacionales y del SERCE. El autor hace énfasis en los instrumentos que revelan la información, en dos funciones básicas de la evaluación (formativa y sumativa), caracterizándolas de forma muy general. La población participante la conformaron 160 maestros de escuelas públicas de una ciudad del país; de contextos urbanos desfavorecidos.

En el estudio se encuentran algunas coincidencias relacionadas con la evaluación, tales como la no manifestación de la relación existente entre instrumentos, marco conceptual de referencia y uso de los resultados de la evaluación; la evaluación se le entiende como apéndice de la enseñanza y no como el punto de partida para su diseño: las devoluciones que hacen a los niños, principalmente, se concretan en juicios de valor y calificaciones y

las propuestas presentadas son descontextualizadas y el único destinatario de las mismas es el docente.

Por otro lado, el estudio muestra cinco debilidades principales de la evaluación dentro de las que se destaca: 1. En la práctica del aula se confunden las funciones formativa y certificativa de la evaluación. 2. Los alumnos no saben cómo van a ser evaluados y qué se espera de ellos. 3. En general las tareas de evaluación que se proponen no son potentes desde el punto de vista didáctico. 4. Son excepcionales los casos en que el uso que se hace de los resultados están orientados a promover los procesos de autorregulación de los aprendizajes. 5. La comunicación con los niños y sus familias está centrada en las calificaciones, pero éstas carecen de un referente conceptual claro y compartido.

La importancia de referenciar este estudio, son los datos suministrados en el análisis de las practicas evaluativa en los países latinoamericano; acentuando la modalidad que usan, el uso de resultados y el informe dado a los padres. Además, se caracteriza en su mayoría como juicios de valor y calificaciones, descontextualizada en relación con los procesos de enseñanza que se proponen, recayendo su diseño e intención en la percepción del docente, como destinatario de ella.

Igualmente, valida la información encontrada en los registros de la descripción del problema en el presente proyecto investigativo, relacionado en la confusión entre la práctica evaluativa y las funciones formativa y certificadora de la evaluación; aquí se muestra que casi siempre todo trabajo realizado por el niño se califica; los sistemas de calificación en uso no dan cuenta de lo que saben y pueden hacer los niños; Sin embargo, las comunicaciones entre docentes, niños y familia están fuertemente centradas en la calificación

Continuando la exploración de los trabajos de evaluación formativa cabe mencionar la revisión literaria sobre las dificultades para implementar la evaluación formativa. Aquí, Marinez, (2012) presenta un panorama de la variedad de factores que inciden en la práctica docente y de las dificultades que eso trae consigo para la transformación de dicha práctica, en particular en cuanto a la adopción del enfoque formativo de la evaluación. La revisión documental de varias investigaciones sobre la evaluación formativa, concluye que si el docente adopta el enfoque formativo, el impacto de sus evaluaciones puede ser más positivo que con el enfoque sumativo, aunque no es sencillo llevar a cabo una evaluación formativa con todos los propósitos que esta implica, debido a diversos factores como: la aplicación de pruebas externas sumativas a gran escala que buscan medir el alcance de estándares y ubicar el desempeño de las instituciones educativas. Muchos maestros ven estas pruebas como un obstáculo para implementar el enfoque formativo. El rastreo documental expone que los maestros manifiestan que las concepciones de la evaluación sumativa están arraigadas en toda la comunidad educativa, lo que dificulta cambiar estos paradigmas; también se escucharon voces sobre grupos numerosos en las aulas, lo que dificulta realizar la retroalimentación personalizada a los estudiantes por falta de tiempo; otro grupo de maestros converge en que se necesita preparación continua para cambiar y realizar prácticas evaluativas con enfoque formativo.

Este trabajo, contribuye a la adquisición de información sobre el panorama del enfoque formativo de la evaluación y las dificultades en su implementación. Resalta los factores que limitan su aplicación en el aula, debido a factores internos como la formación del docente, el tiempo que implica y las diferentes formas de aprender los

estudiantes; con relación a los factores externos se coloca como obstáculo la aplicación de pruebas externas sumativas, que busca satisfacer estándares competitivos en las instituciones educativas; implicando con ello, se tienda a entrenamiento de tipo cognitivo, que fortalece la evaluación sumativa.

Ahora, Martínez & Ruiz, (2013); orientan las prácticas de evaluación formativa de maestros de primaria bajo los componentes del conocimiento sobre la evaluación en el aula y en particular la del enfoque formativo, y el componente empírico de las mismas, a partir de una muestra representativa de maestros de escuelas primarias públicas. El estudio demuestra que un alto número de docentes manifiesta en sus concepciones estar de acuerdo con la evaluación formativa, pero sus prácticas no son congruentes con los principios de este tipo de evaluación; presentando limitaciones que se reflejan en la necesidad de recibir capacitación, la dificultad de la retroalimentación de las evaluaciones y la importancia dada a la calificación, a los instrumentos de evaluación; contradictoria de los postulados de evaluación formativa.

En cuanto a las técnicas e instrumentos se utilizaron cuestionarios simples y observaciones, autoreportes detallados y situados, en la forma de diarios o bitácoras; cuestionarios con preguntas detalladas y contextualizadas (viñetas); portafolios de evidencias, incluyendo análisis de tareas y otros materiales; así como acercamientos basados en el uso de grabaciones en video; un cuestionario estructurado aplicado a todos los maestros de la muestra de escuelas primarias de los grados segundo, quinto y sexto; una entrevista semi-estructurada aplicada a un maestro por escuela, y la recolección de evidencias de sus prácticas de evaluación en Español y Matemáticas.

En cuanto a la selección de la muestra, fue el estratificado por conglomerados en una sola etapa. Se seleccionaron escuelas y en ellas se entrevistó a todos los docentes de segundo, quinto y sexto grados. Para mejorar las estimaciones obtenidas a partir de la muestra fue necesario estratificar en función del tipo de la localidad en la cual se encuentra asentada la escuela.

El tamaño de muestra se obtuvo para una confianza del 95%, un error relativo del 15% y una tasa de respuesta de al menos el 90%. Además se aplicó el factor de corrección por finitud. De acuerdo a los criterios especificados se obtuvieron las siguientes cifras: total de escuelas en la muestra = 101; total de docentes = 476. En cuanto a alumnos, se tomó la decisión de aplicar a todos los de sexto grado, aproximadamente 4,250. 2.3. Trabajo de campo.

Como conclusión, recomiendan que para que pueda darse la práctica de un enfoque formativo de la evaluación se hace necesario que las instancias gubernamentales encargadas de la educación ofrezcan apoyo consistente, además de que se garantice condiciones de trabajo en la escuela y en el aula mínimamente suficientes y que se remuevan obstáculos que presenta la normatividad con evaluaciones externas con enfoque incompatibles con la evaluación formativa. Así mismo contar con el apoyo de unos padres de familia enterados de la importancia y el sentido de los cambios.

El análisis realizado a los antecedentes de esta categoría refleja un limitado alcance en cuanto al escaso ofrecimiento de alternativas de solución o cambio a la problemática

hallada en torno al uso formativo de los resultados de las evaluaciones y el acercamiento y protagonismo de los padres en el proceso formativo de sus hijos en la escuela.

4.1.4. Sistemas de evaluación

Colombia, en materia educativa ha venido haciendo esfuerzos y generando acciones en el proceso de mejoramiento de la calidad en la educación, para ello se dio a la tarea de vincular a la comunidad educativa nacional, en condiciones de igualdad, para que participen activamente en el aspecto educativo y evaluativo.

Ante esta perspectiva, inicialmente se toma como referente la cartilla n° 11 que contiene las fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009 (Castro, Martínez, & Figueroa, 2009) con propósitos fundamentales, en la proporción de diversos elementos que facilitan la comprensión y aplicación del decreto 1290 de 2009; aquí se ilustra la forma de implementar los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes y fortalecer la institución educativa, su autonomía, sus directivos, sus docentes y su gobierno escolar.

Además, se muestra un recuento histórico participativo en la construcción de este decreto; que data a partir del año 2006, cuando se convoca a la comunidad educativa para la construcción del Plan Decenal de Educación, y uno de los temas neurálgicos de la educación en discusión en estos encuentros fue la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Para el año 2008 se realizó una convocatoria nacional en forma participativa y democrática, para la construcción de una normatividad; bajo una metodología reflexiva de las instituciones educativas, que facilitara el desempeño de los estudiantes.

En este sentido surge el decreto 1290 de 2009, norma construida, que beneficia a los estudiantes por la coherencia con la formación recibida; a los padres por la generación de espacios participativos en la construcción de criterios de evaluación y promoción; los establecimientos y entes territoriales para el adecuado uso de la herramienta que les permitirá el direccionamiento oportuno para la prestación del servicio en su ente territorial.

La referencia del anterior documento, resulta importante porque proporciona el paso a paso en la implementación de los sistemas de evaluación en las instituciones educativas, aquí se indica los elementos esenciales y la forma metodológica a tener en cuenta en el diseño y/o resignificación de los SIEE; además con la guía 11, se valida la información para entender la operatividad del decreto 1290 de 2009.

Desde Bogotá, D.C, la magister, Ortíz, (2013) presenta el trabajo de maestría las prácticas evaluativas en el marco del decreto 1290: ¿incidencia en la evaluación de estudiantes? Con el propósito de identificar y caracterizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes que aplican los docentes de Educación Básica y Media en la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa, como herramienta pedagógica de aprendizaje dentro del proceso formativo de los estudiantes.

Para ello, los autores realizaron y analizaron las incidencias de la Política en la conceptualización y prácticas evaluativas, en busca de una evaluación crítica y formativa que supere las prácticas técnicas e instrumentales que se centran en observar los resultados de los estudiantes al finalizar el proceso de enseñanza. El estudio se aborda

desde modelos cuantitativos y alternativos, con enfoque metodológico exploratorio de corte descriptivo e interpretativo, donde se propone identificar las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la comunidad educativa y caracterizarlas.

Como instrumentos para la recolección de la información se hizo uso de la entrevista semiestructurada, aplicada a 15 docentes, para hacer una exploración de sus prácticas. Igualmente se hace un contraste fuerte con el marco teórico; a partir de allí, la investigadora realiza el trabajo de campo. También se les aplicó un cuestionario de preguntas a 25 estudiantes, con el cual se buscó identificar los modelos de evaluación que los docentes practican de acuerdo a las características de las mismas.

Del proyecto se toman aspectos puntuales como: a) El diagnóstico realizado sobre las incidencias de la Política en la conceptualización y prácticas evaluativas, tendiente a la adopción de una evaluación crítica y formativa, la cual busque superar la mirada a los resultados de los estudiantes al finalizar el proceso de enseñanza. b) La adopción del instrumento como el uso de la entrevista semiestructurada, a los docentes para identificar sus prácticas y c) la selección de un cuestionario de preguntas aplicado a los estudiantes, para identificar los modelos de evaluación que los docentes practican.

Con base al fundamento legal expuesto anteriormente, se presenta el trabajo “resignificación de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a partir de la construcción de algunos referentes teóricos desde la reflexión docente” (Correa & Ferro , 2014) en el que presentan los conceptos que sobre evaluación educativa y evaluación de los aprendizajes tienen los docentes, las técnicas y los instrumentos utilizados, los

momentos, las finalidades y los principios dados a la evaluación de los aprendizajes. De esta forma se configuró el propósito de construir algunos referentes teóricos para resignificar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la I.E.F.S desde la reflexión docente. El estudio tomó como enfoque la investigación cualitativa de diseño descriptivo interpretativo; en la que metodológicamente se hizo un proceso de discusión y reflexión con los docentes a partir de algunos referentes teóricos, con el fin de resignificar la evaluación de los aprendizajes y mejorar los procesos evaluativos en la institución educativa. Participaron 13 docentes de diferentes disciplinas de formación (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Inglés, Educación Física, Tecnología e Informática y Básica primaria). Para la recolección de la información se tomaron tres instrumentos: análisis documental, aplicación de cuestionarios a docentes y la realización de un grupo focal; orientado para valorar las categorías “finalidad de la evaluación de los aprendizajes” “técnicas para la evaluación de los aprendizajes” e “instrumentos para la evaluación de los aprendizajes”. Concluyen que existen muchos vacíos teóricos en los docentes en torno a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, predomina el discurso basado en los hechos, en lo cotidiano y en lo experiencial por tanto es necesario incorporar el fundamento epistemológico. Además, existen diferencias entre lo teórico y lo práctico, en el aspecto evaluación de los aprendizajes, y no existen espacios de reflexión de los docentes en torno a la evaluación de los aprendizajes, los cuales son enriquecedores y formadores ya que a través de la experiencia de otros, de los aportes, de las inquietudes se puede resignificar todo lo relacionado con el tema.

Este trabajo aporta el fundamento teórico sobre algunos elementos de la categoría de evaluación, en la que registra un sólido cimiento sobre los conceptos de evaluación educativa, evaluación de los aprendizajes, las técnicas, instrumentos, los momentos, finalidades y principios dados a la evaluación de los aprendizajes. Además, el trabajo muestra la resignificación de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a partir de la reflexión docente. También toma como punto de partida, la incentivación y la apertura de espacios de reflexión de los docentes en torno a la evaluación de los aprendizajes, como principio fuerte en el conocimiento de la experiencia de otros, para enriquecerla entre pares.

Igualmente se referencia el trabajo de maestría “diagnóstico sobre la implementación del sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEDES) según el decreto 1290 de 2009, en la ciudad de Girardot” el cual pretende valorar el proceso de implementación del SIE, de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes en los niveles de básica y media. En este trabajo se hizo uso de tres instrumentos como lo fueron la entrevista aplicada a docentes, estudiantes y padres; rejilla de revisión documental del PEI y el SIE; y las actas del consejo académico, para determinar su articulación y pertinencia. Los resultados dan como origen la elaboración de una guía metodológica que brinda orientaciones sobre aspectos que no se tuvieron en cuenta durante el proceso de implementación del SIEDES, los cuales no han permitido que se convierta en una herramienta valiosa que ofrece información sobre los procesos educativos que giran en torno a ella y que aseguran un avance en la mejora de la educación que ofrece la institución

El trabajo proporciona el instrumento denominado rejilla de revisión documental, como fundamento metodológico y procedimental para la revisión documental del análisis del SIE; y otros soportes necesarios como las actas de consejo académico, directivo y de padres, para conocer la pertinencia y articulación de los mismos.

Desde Santander (Colombia) Ramirez & Rodriguez, (2014), proponen el estudio de maestría “Prácticas evaluativas de los docentes y sistema institucional de evaluación de estudiantes en el Instituto Integrado Francisco Serrano del municipio San Juan de Girón”; con la finalidad de establecer en qué medida las prácticas evaluativas de los docentes son coherentes con el Sistema Institucional de Evaluación de estudiantes (SIEE). Para tal caso se caracterizan las prácticas evaluativas de los docentes en el aula, se identifican los criterios de evaluación propuestos por el sistema institucional de evaluación de estudiantes, para posteriormente determinar la coherencia que existe entre los mismos. El enfoque del estudio es mixto dando prevalencia a la investigación cualitativa y cuyo diseño es el estudio de caso en tanto que se realiza un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo y sistemático de todos los actores intervinientes en el proceso de evaluación. Los sujetos de investigación lo conforman 36 docentes y los estudiantes de los grados 5° de básica primaria y 9° de básica secundaria, los cuales fueron seleccionados por su relevancia, puesto que en estos grados se miden las competencias básicas de los estudiantes por parte de las pruebas censales SABER; además constituye el final de cada uno de los ciclos.

Los instrumentos utilizados fueron encuestas, entrevistas y revisión documental, los cuales resultan muy importantes para la teorización y fundamentación al momento de

realizar la discusión de los resultados. Con relación a éste, se muestra una brecha entre el sistema de evaluación y las prácticas evaluativas, al igual que las contradicciones en cuanto a la percepción de los docentes, alumnos, padres de familia y directivos sobre el sistema de evaluación que rige la institución educativa. La investigación revela que la evaluación en un gran porcentaje es un criterio personal del docente, que no se discute con los estudiantes, tampoco es considerado en todos sus principios al momento de evaluar en el aula. Por lo anterior, es relevante tener en cuenta que la evaluación es un constructor de debate y consenso de estudiantes, docentes, directivos y padres de familia de la institución educativa.

El estudio concluye que es importante realizar procesos de revisión y actualización del Sistema Evaluativo con la participación de todos los actores involucrados en el proceso, para que se realicen los ajustes que sean necesarios, en el marco de una evaluación formativa, según los requerimientos institucionales y las normas reglamentarias.

Los autores recomiendan generar estrategias teórico-prácticas fundamentadas en jornadas de trabajo con los docentes que permitan desdibujar la línea de separación de la propuesta evaluativa institucional y las prácticas evaluativas de los docentes, basadas en el reconocimiento de las experiencias evaluativas y concepciones de los docentes y el análisis del sistema institucional de evaluación, con el fin de lograr la adopción de un Sistema Evaluativo que sea reconocido por los estudiantes, apropiado por los docentes y aprobado por los directivos y padres de familia a la luz de las políticas públicas evaluativas.

La revisión de los trabajos en esta categoría muestra una serie de aspectos relacionados en dos ámbitos particulares: la propuesta del estado Colombiano y la respuesta de las instituciones educativas. Por su parte, el estado colombiano proporciona las herramientas legales, económicas, sociales y metodológicas para que se implementen los Sistemas de Evaluaciones en las Instituciones Educativas.

Con relación a las respuestas de las instituciones educativas intervenidas por las investigaciones, demuestran que estas requieren de un proceso de revisión y actualización del Sistema Evaluativo, en la que se involucre toda la comunidad educativa, y dentro de ellas, se establezcan lineamientos conceptuales y procedimentales para la puesta en marcha de la evaluación formativa, que ha sido débil en su aplicación.

Además, cada estudio propone una amplia gama de posibilidades para el abordaje de la resignificación del SIE, representado desde los diferentes enfoques metodológicos y los instrumentos usados para tal fin. Se resalta como aporte fundamental la reflexión y los grupos de discusión como alternativa para mejorar los sistemas de evaluación en los establecimientos educativos.

En forma general, estos estudios adquieren una relación importante con la investigación que proponemos sobre las concepciones de los docentes con respecto a la evaluación, lo cual analiza las prácticas para poner de manifiesto sus intereses y limitaciones a la hora de evaluar. Dentro de los trabajos recopilados los autores confluyen en afirmar que el tema de la evaluación de los estudiantes es un tema que demanda la reflexión y el debate por parte de los docentes para el enriquecimiento del sentido

didáctico que la acompaña, Desde esta perspectiva, se hace necesario abrir espacios en nuestras instituciones educativas, para la construcción y transformación de esta práctica, en aras de contribuir con cambios pertinentes para llegar a la esencia de la evaluación formativa y su metodología.

4.2. Marco teórico conceptual

4.2.1. La práctica pedagógica, la práctica docente y práctica educativa.

En el ámbito educativo, existen diversos términos que son llevados al escenario del contexto escolar con cierto sesgo; porque son apropiados equivocadamente, causando confusión en la esfera educacional. Dentro de estos términos se encuentra la práctica pedagógica, que se concibe de diferentes maneras, dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico y del maestro que se asuma; toma entonces, diferentes calificativos como práctica docente, práctica educativa, practica de pedagógica, entre otros.

Por lo anterior, el concepto de práctica pedagógica, tiende a confundirse con práctica educativa y práctica docente; de ahí, resulta necesario aclarar sus diferencias. En este sentido, la práctica educativa desde el punto de vista antropológico es aquella que se desprende de la institucionalización educativa del sistema escolar, amparado por las normas legales que la regulan (Gimeno, 1997). Por su parte Robinson & Kuin (1999) expresan que la práctica educativa es concebida como la demanda de una solución y las condiciones y restricciones bajo las cuales, tal solución debe ser encontrada. Por eso, al ser vista como proceso de resolución de problemas, el educador adopta un papel de

agente, con la autoridad y la capacidad de tomar decisiones y resolver conflictos; así, los procesos académicos que desarrollan los docentes, no tiene las características sistemáticas de la planeación (Taylor, 1987)

Siguiendo este tema, se distinguen como práctica docente la que se lleva a cabo en las aulas, y como práctica educativa, con características más amplias, que realizan los docentes en el contexto institucional (García, Loredó, Figueroa, Monroy & Reyes, 2008). Por consiguiente, la práctica educativa viene a ser un conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que engloba procesos de enseñanza y aprendizaje, procesos más allá de las interacciones entre docentes y estudiantes en el aula, el proceso de gestión y organización institucional del establecimiento educativo.

En este sentido los autores asumen la práctica educativa como una acción compleja que involucra la caracterización de contexto educativo y cada uno de los actores involucrados en él; como también los niveles de formación que desarrollan o han desarrollado.

Por su parte, la práctica docente son acciones y actividades que permiten valorar, innovar, profundizar y modificar el proceso de enseñanza del docente en el aula; refleja la realidad en la vida cotidiana de la escuela; por consiguiente, se hace posible la obtención de conocimientos, al momento de abordar la práctica docente, direccionada a los actores que intervienen, por ello, se enmarca en la praxis, como proceso de comprensión, creación y modificación de un aspecto de la realidad educativa.

En la práctica docente influyen algunos aspectos en la personalidad del docente como el deseo siempre de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje; pero, que también estimule el pensamiento creativo y crítico del educando, de tal manera que desarrolle habilidades de comprensión para evidenciarla como actuación de su sistema social. Lo anterior, fundamenta en el docente un carácter mediador, demostrado por medio de su esquema de conocimiento profesional y didáctico. Por lo anterior, se argumenta que a partir de un enfoque dirigido al docente, proviene el desarrollo cognoscitivo; para aprovechar al máximo su motivación, experiencia, habilidad en el tratamiento de las situaciones educativas y la voluntad de continuar en un proceso de autorrealización y mejoramiento permanente (Delgado, 2002)

En síntesis, la práctica docente se concibe como la emancipación profesional para la elaboración crítica, reflexiva y eficazmente de una forma de enseñanza, que origine un aprendizaje significativo en los estudiantes y contribuya con el desarrollo de un pensamiento dinámico e innovador, mediante el trabajo en equipo para la puesta en marcha de un proyecto educativo común (Castro, Peley, & Morillo, 2006). Ahora, resulta interesante tener una visión amplia sobre la práctica pedagógica, que la caracterice y se haga una aproximación a su concepto; de esta manera concibe como:

Las acciones y actividades diarias que desarrollan los docentes en los ambientes escolares como aulas, laboratorios o cualquier espacio, orientada por un currículo, cuyo propósito es la formación de los estudiantes. En ella se examinan a los docentes, el currículo, los estudiantes, y el proceso formativo (Díaz, 2004).

También se concibe como un proceso consciente, deliberado, participativo implementando por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo de la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para a la comunidad en la cual se desenvuelve (Huberman, citado en R. de Moreno, 2002)

Ahora, en la pedagogía, la práctica pedagógica se establece una relación e interrelación del docente y el estudiante entre sí y con sus compañeros, teniendo en cuenta el contexto social real en el que se desenvuelven; conllevándola a la reconstrucción de acciones dialécticas en la práctica, con miras al mejoramiento en el proceso de enseñanza aprendizaje. Uno de los aspectos más importantes en la práctica pedagógica por parte del docente, es la reflexión sobre su práctica, en la que involucre procesos de reflexión sobre las relaciones docente–estudiante, maestro microentorno, alumno microentorno y todas estas relaciones con el macro entorno. (Vasco, 1990). Siguiendo este planteamiento, se puede afirmar que no todas las acciones que el docente realiza dentro del aula, deben ser consideradas prácticas pedagógicas, puesto que no siempre son reflexionadas.

Lo expuesto, por Vasco (1990) deja entrever que las características de las prácticas pedagógicas se constituyen en un proceso de reflexión, conceptualización sistematizada y de carácter teórico - práctico sobre la realidad educativa pedagógica y social; en la que el docente haga un proceso de renovación en la utilización de métodos de enseñanza -

aprendizaje para la orientación en la búsqueda del conocimiento, e innoven las prácticas para salir del paradigma convencional y tradicional.

Se quiere destacar la importancia que tiene para el presente estudio, el abordaje de la categoría “prácticas pedagógicas”, la cual tiene un doble direccionamiento: inicialmente la planeación reflexiva de la gestión académica acorde con las necesidades de los estudiantes y el interés por el aprendizaje propuesto. Cobra relevancia la actitud formativa académica y cultural, tanto del docente como los estudiantes; el docente amerita el uso de mecanismos que fortalecen los conocimientos, el pensamiento y la reflexión, como fundamento en la educación de cada individuo.

De acuerdo a las diferentes posturas de los autores consultados, con relación al concepto de prácticas pedagógicas, esta será entendida para el caso de esta investigación como el proceso de reflexión, conceptualización y sistematizada de las interacciones entre sí de docentes y estudiante; para la reconstrucción de saberes contextualizados, aplicando diferentes estrategias metodológicas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.2.2. Concepciones o creencias del docente frente a sus prácticas pedagógicas.

En la práctica pedagógica, se hace importante hablar del contexto de enseñanza y aprendizaje; los cuales se conjugan en una relación indisoluble, que activan y generan una respuesta hacia la adquisición de los conocimientos. Pero, en el caso del aprendizaje, es relevante anotar que el contexto y las circunstancias sociales, son variables importantes

que interactúan con las características individuales para promover el aprendizaje y el razonamiento (Heckman y Weissglass 1994).

Se hace importante que el docente elija, adopte y adapte los contextos adecuados para que se recree la actividad formativa en escenarios auténticos; debido a que cada actividad propuesta para el aprendizaje debe proyectarse en un contexto de interés para el alumno, y que el aprendizaje se produce mejor en un contexto de cooperación, donde la ganancia individual se traduce en ganancia para el grupo. Cuando el docente contextualiza adecuadamente la gestión de aula, se mejoran los procesos formativos; visto de esta manera se afirma que:

"los profesores que desean implementar clases productivas, centradas en la actividad, necesitan invertir bastante tiempo no sólo haciendo el tipo correcto de actividades, sino discutiendo e integrando los resultados de las actividades: las actividades por si solas no promueven la comprensión en los niños. Los profesores deberían enriquecer las actividades invirtiendo el tiempo necesario en la clase haciendo que los alumnos le den sentido a sus experiencias y ayudándolos a conectar estas actividades con su conocimiento..." (Padilla, 1991, p. 216)

Este aspecto es importante tenerlo en cuenta, para movilizar la dinámica de enseñanza, pero surge una barrera cultural en los docentes relacionada con el pensamiento o creencia que domina su actuar; dicho de otra manera; las decisiones y acciones que hace el docente, al momento de resolver los problemas pedagógicos que se presentan en la escuela, está condicionado al modelo de aprendizaje adquirido, - por medio del docente

tradicional- que se concibe como el poseedor del conocimiento y quien detenta el poder frente a sus alumnos.

En este aspecto, juega un papel importante, la concepción o creencia del docente al momento de realizar sus prácticas de pedagógicas; esto va a evidenciar el tipo de modelo que prima en su actuar. A manera de ejemplo, al planificar las clases, no tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes a quienes va dirigida la clase, sino que se parte de las necesidades de los docentes y de lo que crean que deban enseñar; también las decisiones pedagógicas, los proyectos pedagógicos y las políticas educativas están desarticuladas con la realidad de las prácticas de los docentes.

En este sentido, uno de los referentes más importantes de abordar pero menos retomados, son las concepciones, representaciones y creencias que tienen los docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje y su práctica.

Para ello, se hace un breve análisis y reconocimiento alrededor del término creencias y/o concepciones, del cual ha surgido un gran debate, en la que diversos investigadores dan distintos tratamientos al concepto y sus implicaciones problemáticas en el quehacer pedagógico de los docentes. El término creencia tiende a confundirse con el sistema religioso y para evitar confusiones algunos investigadores le dieron el cambio por concepciones; pero también se torna confuso al concebirse como conceptos (Ponte, 1992-1994). De manera general las concepciones se tornan como “una estructura mental general, abarcando creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias, y gustos” (Thompson, 1992, p. 130)

En este sentido, las concepciones se usan ampliamente en epistemología y los estudios psicológicos y se toma como estructuras importantes para describir el pensamiento humano (Thompson, 1992; Cooney, 1985); mientras que a las creencias las concibe como verdades personales incontrovertibles que son idiosincrásicas, con mucho valor afectivo y componentes evaluativos (Pajares, 1992).

Las creencias son un estado interno del ser humano que junto con otras propiedades pueden explicar comportamientos diversos frente a estímulos variados; determinan una estructura general de conducta; actúan como guías orientadoras de la acción; constituyen los mejores indicadores de las decisiones que se toman a lo largo de la vida; y juegan un rol adaptativo, al facilitarle al hombre una definición del mundo y de sí mismo (Pajares, 1992; Villoro, 1996, p 131). Por lo anterior, se ha definido las creencias como la probabilidad subjetiva de la relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, valor, concepto o atributo.

Ahora, dentro de las características que tienen las creencias y/o concepciones, es que se forman a temprana edad; se mantienen intactas en el tiempo, la enseñanza o la experiencia; se adquieren mediante procesos de aprendizaje asociativo; también de origen cultural e interacción social; son producto de la construcción del mundo; el ser humano las utiliza para tomar decisiones, recordar, interpretar, predecir y controlar sucesos. (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Solar y Díaz, 2009). Por otro lado, Contreras (1998) considera concepciones como un conjunto de posiciones que un investigador asume, que un profesor tiene sobre su práctica en tópicos relacionados con enseñanza y aprendizaje de cualquier área.

Aunque las creencias y/o concepciones en el ámbito educativo son complejas, existen medios e instrumentos que las puedan evidenciar y sintetizar como la práctica pedagógica y los elementos inmersos en ellas. Una mirada profunda a las concepciones de las prácticas evaluativas, revelan que existen razones para que los docentes actúen de lo forma como lo hacen. Otro aspecto que tienen los docentes arraigados en sus creencias o concepciones, se deriva desde su formación como educador, es decir, el enfoque profesional dado mediante su carrera profesional

Para efecto del proyecto se clarifica el concepto de creencia como el estado interno o subjetivo del ser humano que determina su conducta, su forma de actuar, la toma de decisiones y la definición del mundo y de sí mismo, relacionada entre el sujeto y el objeto a quien se le atribuye un atributo.

Para dar sentido al trabajo investigativo, se particulariza la definición de las concepciones como las posiciones que adopta un docente frente su práctica en temas relacionados con enseñanza y aprendizaje de cualquier área; heredado por el aprendizaje institucional y la influencia de la cultura e interacción social en el que se ha desarrollado.

4.2.3. La evaluación de los aprendizajes

Dar una definición de la evaluación de los aprendizajes, resulta una tarea difícil de unificar, debido a la diversidad de conceptualizaciones que se han dado en el ámbito educativo. Sin embargo se tratara de abordar desde los fundamentos que exponen los paradigmas positivista (cuantitativo), interpretativo (cualitativo) y sociocrítico (Rivas, 1995).

La evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva cuantitativa tecnológica se orienta al alcance de los objetivos, es decir, a verificar su consecución mediante la medición de logro, apoyado de exámenes y pruebas de tipo cognitivo. Ella toma el carácter sumativo, porque informa sólo los resultados medibles, apoyado de otras informaciones complementarias para valorar y emitir juicios sobre los aprendizajes de los alumnos (Pérez, 1993).

Por su parte, la evaluación desde la perspectiva cualitativa centra su interés en los procesos que ocurren en el ámbito educativo; valorando la forma como se logran, las dificultades que ocurrieron y lo que queda pendiente por lograr. De esta manera, en la evaluación cualitativa, se privilegia las acciones realizadas por el estudiante durante el proceso para poder llegar al resultado y cada uno de los aspectos (enseñanzas, motivaciones, intereses, metodologías y contexto) empleadas por el docente. Se concluye que para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, los docentes, deben asumir una postura complementaria de las posturas cuantitativas y las cualitativas.

Teóricamente se encuentran una gran variedad de conceptos de evaluación de los aprendizajes, que según algunos autores la consideran como:

Un proceso mediante el cual es posible obtener información con la finalidad de usarla para formular juicios que a su vez se emplean para tomar decisiones; en este caso, la actividad evaluadora tiene como eje principal la toma de decisiones a partir de la información recabada y el pronunciamiento de juicios (Tenbrink, 1997).

También se conceptualiza como “un proceso reflexivo y sistemático cuya misión fundamental es mejorar la calidad de las acciones de los sujetos participantes (alumnos,

docentes), del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa” (Mateo, 2000).

Desde el punto de vista procesual, la evaluación de los aprendizajes toma un rigor importante en la toma de decisiones y realimentación del proceso; es así como la Web-Educando (2008) dice que es un “proceso sistemático, continuo y permanente, de carácter integral y flexible, que prevé, obtiene, procesa e interpreta información objetiva y útil para tomar decisiones sobre el reajuste y perfeccionamiento de la acción educativa”.

Para este trabajo es importante conocer los diferentes estadios que ha transitado el significado de la evaluación, con el propósito de que estos planteamientos nos permitan comprender las concepciones de evaluación que los docentes expresan en sus prácticas; igualmente, en este apartado presentamos soportes de indagación teórica donde se muestra el concepto de evaluación planteado por diversos autores, lo que nos permite comprender el significado y sentido dado a la evaluación por los docentes objeto de estudio.

Es importante conocer los diferentes tipos de evaluación y tomarlos como aporte a la investigación, porque sus planteamientos permiten orientar la mejora del proceso evaluativo, puesto que el propósito del presente estudio es transformar los procesos evaluativos de los docentes, a partir de la reflexión sobre sus prácticas evaluativas; por lo que se hace necesario conocer aspectos implícitos en ella como el ¿para qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa?, ¿quiénes evalúan?, ¿Cuáles son los criterios tenidos en cuenta al evaluar?, ¿Cuáles son los medios para la evaluación? entre otros.

4.2.4. Significaciones de la evaluación.

La revisión literaria sobre la actividad evaluativa muestra que este término en su evolución se ha ido enriqueciendo, por las contribuciones de varios autores encaminadas a mejorar su objetivo. El origen del término evaluación proviene del ámbito de la industria y ha sufrido una enorme transformación en la medida que se ha incorporado al campo de educación hace un siglo, Tyler en los años 30 incorporó el término “evaluación educacional”, a partir de aquí su ámbito de estudio se ha extendido (Castillo & Cabrerizo, 2010). Los cuales se abordaran, en la medida que se interiorice su conceptualización.

Siguiendo el recorrido histórico del concepto de evaluación, realizado por Garanto (1989), citado por (Castillo & Cabrerizo, 2010), los cuales se sintetizan en 7 momentos:

Momento 1. La evaluación como medida. Situado entre los finales del siglo XIX y principios del XX, se trata de una concepción de la evaluación basada en la Psicología Conductista (Skinner, Watson). Centrada, sobre todo, en el establecimiento de las diferencias individuales entre personas, utilizaba como técnica predominante y, casi excluyente, la aplicación de test, tanto en el ámbito individual como a nivel colectivo (baterías de test). De este modo la evaluación tenía poco que ver con los programas que se desarrollaban en las escuelas.

Momento 2. La evaluación centrada en la consecución de objetivos de conocimiento. Esta forma de concebir la evaluación se dio en las décadas de los años 30 y 40, cuando de la mano de Tyler pasó a concebirse la educación como un proceso sistemático, destinado a producir cambios en la conducta de los alumnos por medio de la instrucción.

Relacionado con el desarrollo tecnológico del currículum, la evaluación fue considerada como el mecanismo que permitía comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

Momento 3. La evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo. La concepción que se tenía de la evaluación en ese tiempo hacía que afectase, no solamente el rendimiento de los alumnos, sino a todos aquellos factores que convergen en un programa educativo, esto es: profesor, recursos, contenidos, actividades, organización, métodos, programas, etc. (Informe Coleman, 1966). En este momento es importante destacar, entre otros, la contribución al concepto de valuación considerado como la «Recopilación y uso de información para la toma de decisiones» (Cronbach, 1963) quien hace mucho hincapié en la evaluación del proceso, a la vez que reclama la necesidad de una evaluación referida al criterio, a través de objetivos previamente establecidos. Para Scriven (1963) la evaluación se define como: «proceso por el cual estimamos el mérito o el valor de algo que se evalúa (de los resultados)». Ratifica, que se trata de evaluar los resultados reales independientemente de las metas y criterios preestablecidos. Él fue quien creó el concepto de evaluación formativa y de evaluación sumativa; también es el primero en hablar de evaluación intrínseca y extrínseca.

Momento 4. Nuevos enfoques o tendencias en la evaluación. Esas tendencias irrumpen en la década de los años 70, y actúan en un doble sentido. Por una parte orientan la evaluación hacia dos ámbitos: hacia los alumnos y hacia la toma de decisiones sobre el programa o el método. Por otra parte, entienden la evaluación como «valoración del cambio ocurrido en el alumno como consecuencia de una acción educativa sistemática»,

(Bloom, Gagne, 1968) sobre todo a través de una buena formulación previa de objetivos educativos. En esta época se dio el auge de las taxonomías de objetivo con autores como (Bloom, Mager y Gagné), se hizo énfasis en los objetivos operativos como indicadores de éxito de un programa (evaluación criterial), en vez de valorarlo por comparación de un criterio o estándar normalizado en realizaciones deseables de un alumno determinado (evaluación normativa)

Stufflebeam, (1987) proporciona un gran aporte a la evaluación, orientado a la toma de decisiones; el cual propone el modelo CIPP (Contexto, Imput, Proceso y producto) y se organiza de acuerdo a cuatro dimensiones y sus correlaciones:

a) Contexto: nutrido de datos globales socioeconómicos y laborales a nivel general con énfasis en políticas de empleo para jóvenes.

b) Imput: Identifica y valora los recursos disponibles (humanos, materiales y financieros) antes de la estructura del programa y sus elementos.

c) Proceso: genera un sistema vincular entre la interrelación dinámica entre las estructuras del programa y los diversos actores. Se evalúa por técnicas cualitativas.

d) Producto: Los productos (indicadores) caracterizado por su eficacia, eficiencia, cobertura, pertinencia, adecuación, coherencia, imputabilidad.

De manera que, según Stufflebeam (1987), el propósito fundamental de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar. Por lo tanto, presenta la evaluación como un proceso

de mejora y no como un proceso sancionador, calificativo este que en muchas ocasiones es el percibido por los alumnos/as sobre este proceso. En la evaluación aquí presentada el proceso está centrado en el alumno más que en el profesor.

Tenbrink, (1981) ilustra esquemáticamente su modelo de evaluación describiendo sus procedimientos y poniendo énfasis en los principios básicos de la medición y su aplicación a los aspectos evaluativos más específicos. Este modelo tiene tres fases: prepararse para evaluar; obtener la información que se necesita y formular juicios y toma de decisiones.

De estas tres fases se derivan diez pasos para concretar su aplicación: 1) Especificar los juicios a emitir y las decisiones a tomar; 2) Describir la información necesaria; 3) Localizar la información ya disponible; 4) Decidir cuándo y cómo obtener la información necesaria; 5) Construir o seleccionar los instrumentos de recogida de información; 6) Obtener la información necesaria; 7) Analizar y registrar la información; 8) Formular juicios; 9) Tomar decisiones; y 10) Resumir y dar a conocer los resultados de la evaluación.

Momento 5. *Proliferación de modelos.* Los años 70 y siguientes, se caracterizan por la proliferación de modelos evaluativos, que se asocian con los dos grandes paradigmas sobre evaluación: los basados en la evaluación cuantitativa (paradigma cuantitativo); y los basados en la evaluación cualitativa (paradigma cualitativo). Aunque el enfoque de ambos paradigmas sobre evaluación (cuantitativo y cualitativo) es bien diferente y sus esquemas están claramente diferenciados, ambos coexisten en muchos casos en la

actualidad, ya que al igual que en épocas anteriores, no existe un único modo de concebir la evaluación ni de cómo llevarla a cabo.

Momento 6. *La promulgación en España de la LOGSE, ley orgánica general del sistema educativo (1990)*, aportó al sistema educativo una nueva concepción de la evaluación. El modelo que presentaba la LOGSE es el de una evaluación eminentemente formativa. Su fundamentación conceptual se basaba en ser un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que fuese posible disponer de información continua para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorando progresivamente.

Momento 7. Se sitúa en los comienzos del siglo XXI con la promulgación en España de la LOE, ley orgánica de educación (2006). Empezó a introducir la valoración del grado de adquisición de las competencias básicas. Demostración evidenciable de los resultados. Este cambio supone un nuevo enfoque del sistema educativo, y por tanto una nueva concepción de la enseñanza, en la medida en que la evaluación debe valorar, no solo los conocimientos adquiridos en una determinada materia, sino constatar si el alumno es o no competente en la aplicación práctica de dichos conocimientos.

Los cambios que se han introducido en los referentes europeos, como producto de la evolución conceptual de la evaluación y la enseñanza, han puesto cada vez más a este proceso en un papel relevante en la educación, estos cambios, han dado las pautas para

iniciar en Latinoamérica cambios sustanciales en el concepto de la evaluación de los aprendizajes, a partir de los cuales se han incorporado nuevos significados a este proceso.

Al hacer el análisis de la evolución del concepto de evaluación en los distintos períodos históricos pareciera que todos fueran variados o distintos, pero en realidad tienen una característica común en todos los momentos y es que la evaluación es un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje (Castillo & Cabrerizo, 2010, pág. 16). Aunque el propósito de este documento no es presentar un estudio riguroso con relación a la evolución de la evaluación, sí presenta los cambios conceptuales que ha tenido la evaluación, como la señala Ahumada Acevedo (2001), quien expresa que la evaluación ha ido evolucionando en consonancia con el concepto de educación predominante y que los procesos de evaluación han ido cambiando de referentes, - estamos de acuerdo con esta postura- puesto que se puede evidenciar fácilmente. De ello se toman diversos significados como:

La evaluación como juicio de valor, concepción que predominó durante varios siglos, y consistió en la determinación de juicios de valor sobre la calidad de un objeto o proceso educativo, centrada en el acto de juzgar el valor de las cosas.

La evaluación como medición generó una visión cuantificadora del proceso evaluativo, se asignaron numerales que permitían expresar en términos cuantitativos el grado en que un alumno posee determinada característica, con una visión cuantificadora del proceso evaluativo, se caracterizó por utilizar como criterio esencial la comparación entre las personas y se apoyó fuertemente en componentes estadísticos.

La evaluación por logros de objetivos, determinación del grado de logro de un objetivo propuesto con antelación. Este modelo produce un cambio importante, en la manera de concebir el proceso evaluativo, pero siempre apuntando a los resultados finales del proceso de aprendizaje.

La evaluación por procesos, inicia en la década del 70 con Stufflebeam, y es entendida como un proceso de recolección de información útil que permite facilitar la toma de decisiones; este enfoque se basa en criterios para juzgar el valor de los aprendizajes.

Hoy día se tiende a aceptar una concepción eclíptica del concepto de evaluación que nos permita tomar una variedad de esquemas y modelos bien sustentado, para delinear adecuadamente la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido la evaluación como “el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que nos permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones. (Ahumada Acevedo, 2001).

4.2.5. Tendencias del concepto de Evaluación.

El concepto que se han ido incorporando a la evaluación, hace que haya aumentado su complejidad, (Castillo & Cabrerizo, 2010, pág. 3); por eso, con este documento se intenta mostrar de manera sucinta, el concepto de evaluación de los aprendizajes, vista desde diferentes autores, porque se cree necesario conocer diferentes perspectivas de la evaluación, que ayuden a dimensionar los procesos evaluativos que los docentes llevan a cabo en el aula, a fin de considerar algunos planteamientos que favorezcan la mejora del aprendizaje de los estudiantes, respecto a su aplicación (Díaz Zambrano, 2014).

Empezamos por reconocer que la evaluación es un concepto polisémico, dado que se emplea en diversos campos, uno de los cuales es el educativo. La evaluación es un proceso complejo, orientado a recoger evidencia respecto al aprendizaje de los alumnos de manera sistemática para emitir juicio en pos de un mejoramiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje, Mateo (2.000), (citado por Díaz Zambrano, 2014, pág. 28).

En este sentido autores como, Santos (1996), Castillo y Cabrerizo (2003) y Martínez (2088), (citado por Díaz Zambrano, 2014), concuerdan en definir la evaluación como:

- Un proceso de recogida de información sistemático y continuo que permite tomar decisiones adecuadas para continuar la actividad educativa.
- Una función característica del profesor que consiste en una actividad de reflexión sobre la enseñanza.
- Un proceso de recolección de información que permite formular juicios y toma de decisiones.

Hoy más que nunca la evaluación debe constituir un proceso, más que un suceso y por tanto, interesa obtener evidencias centradas en el proceso de aprender más que en los resultados o productos Ahumada Acevedo (2001).

Según estos autores en el proceso evaluativo se puede establecer dos grandes tendencias, la evaluación centrada en procesos y la evaluación centrada en resultados. En este sentido podemos establecer una distinción entre los profesores que creen que deben enseñar para evaluar y aquellos que creen que evalúan para enseñar mejor, (Prieto & Contreras, 2008).

El enfoque de evaluación basada en resultados, según algunos autores están asociados a la emisión de juicios valorativos sobre el trabajo y acciones de los estudiantes contruidos desde los marcos axiológicos y epistemológicos del profesor y en el que confluyen. Por tanto, aspectos subjetivos (Prieto & Contreras, 2008). Otros autores como Celman (2005); Litwin (2005); Camilloni (2005); Darling-Hammond (2001) & Eisner (1994) (citado por Prieto & Contreras, 2008); develan los hallazgos encontrados en sus investigaciones sobre la evaluación como un proceso desligado de la enseñanza y destinado simplemente a medir, acreditar o certificar los resultados de aprendizaje y por lo tanto un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje.

Este sentido instrumental y supuestamente objetivo representa una visión restringida del proceso evaluativo, pues revelaría aspectos parciales del nivel de aprendizaje del estudiante, esto es, sólo permitirá reconocer qué sabe, pero no proporcionaría información respecto de que forma lo sabe, por qué lo sabe, qué no sabe o por qué no lo sabe. La evaluación, desde este enfoque, se convierte en un fin en sí misma, en una medida de control y en un instrumento punitivo, que ignora las particularidades de cada estudiante y que tiene como propósito comprobar el aprendizaje para otorgar calificación que sólo indica cuánto sabe el estudiante (Prieto & Contreras, 2008)

El enfoque de la evaluación centrada en procesos se diferencia de la anterior porque es una evaluación para el aprendizaje, que permite además de proporcionar información del nivel de aprendizaje de los estudiantes, identificar las dificultades de aprendizaje antes que termine el proceso para poder emprender acciones de mejora, lo importante es

el proceso y no el producto. Más que simple medición y sanción, la evaluación está siendo orientada a ser un proceso de ayuda para conocer las formas y grados en que el alumno construye y da significado a sus aprendizajes (Ahumada Acevedo, 2001).

Otros autores como Alvarez Mendez, (2001), expresan que la evaluación forma parte de un continuum y, como tal debe ser procesual, continúa, integrada en el currículo y con él en el aprendizaje; además, dimensiona la evaluación como una tarea ininterrumpida y significativa que en ningún momento se debe desligar de la enseñanza. En esta misma línea, Murillo & Román (2009), (citado por Díaz Zambrano, 2014, pág. 30), sostienen que garantizar que todos los estudiantes reciban una educación de calidad, requiere de evaluaciones que den cuenta de que se “aprende”, como también de las acciones que se desarrollan para en cumplimiento en un determinado contexto, concibiéndola como un instrumento de mejora y señalando que de no realizarse con este fin es una falacia, por los efectos perversos que puede traer una evaluación mal diseñada. Por lo tanto, la evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse de los niveles básicos de educación. Ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje. Evaluar sólo al final del proceso, bien por unidad de tiempo o por contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno (Alvarez Mendez, 2001).

Los planteamientos anteriores nos permiten dilucidar que hay dos tendencias de la evaluación, que bien los docentes practican en las aulas y que es importante que los docentes plasmen determinadas acciones evaluativas coherentes con los objetivos de

aprendizaje, a las características de los estudiantes y a las nuevas concepciones de aprendizaje (Díaz Zambrano, 2014).

Es claro que la tendencia de evaluación del aprendizaje centrada en los resultados y los contenidos es la más practicada en las aulas y que nos encontramos ante nuevos planteamientos de la evaluación centrada en el alumno, que evalúa para el aprendizaje, teniendo en cuenta el proceso que recorre el estudiante para aprender, esto genera un nuevo concepto de evaluación del que vale la pena mostrar algunos planteamientos que fortalecen este trabajo puesto que nos brindan herramientas conducentes a replantear los procesos evaluativos.

Hoy el aprendizaje y la evaluación toman en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir se tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje, el contexto, las expectativas y necesidades del sujeto que aprende, es decir desde esta perspectiva, el reto del profesor al evaluar es cómo plantear una evaluación que converja con los planteamientos de un aprendizaje significativo y respetuoso de las diferencias de los alumnos; ya que el docente con su evaluación debe identificar cómo aprende cada alumno, con el fin de explorar diferentes caminos que permitan abordar las dificultades de aprendizaje (Díaz Zambrano, 2014).

Teniendo en cuenta a Ahumada Acevedo, (2001) cuando plantea, más que simple medición y sanción, la evaluación está siendo orientada a ser un proceso de ayuda para conocer las formas y grados en que el alumno construye y da significado a sus

aprendizajes. Las actuales tendencias de evaluación planteadas por algunos autores tienen en cuenta puntos como:

La manera en que el sujeto aprende es más importante que aquello que aprende porque facilita el aprendizaje y capacita al sujeto para seguir aprendiendo permanentemente (Alvarez Mendez, 2001).

Las posibles carencias o deficiencias detectadas por el proceso evaluador solo deben conducir a un mejoramiento permanente del proceso de aprender a través de la oportunidad del acceso del estudiante a actividades de refuerzo o profundización (Ahumada Acevedo, 2001)

La evaluación debe ser parte del contenido curricular, de aprendizaje, es decir que el alumno aprenda a evaluar desde una perspectiva objetiva y válida, conociendo varias estrategias que permitan adaptar diversas situaciones de aprendizaje (Bordas y Cabrea 2001), citado por (Díaz Zambrano, 2014).

La evaluación debe permitir no solo contar los aprendizajes sino también promoverlos, recuperando su más pleno sentido formativo, dado que el profesor no solo podría analizar las dificultades, también le permite formular acciones de mejora (Prieto et al., 2008). Es necesario entonces que los maestros busquen nuevas formas de evaluar que vayan en consonancia con lo que se enseña y que además satisfagan las exigencias que conlleva la calidad significativa de aprender (Alvarez Mendez, 2001).

El análisis realizado en este apartado permiten establecer que es necesario que los docentes objeto de estudio reflexionen sobre sus prácticas evaluativas a la luz de los postulados expuestos, los cuales sirven de insumo pedagógico para la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y el proceso evaluativo.

Por otra parte, la revisión teórica proporciona una fundamentación sobre la dinámica evaluativa a lo largo del tiempo, teniendo en cuenta las diversas perspectivas, contextos y aspectos socioeconómicos; todo ello con un solo propósito “favorecer la mejora del aprendizaje”. También hace clarificad y toma distancia entre los diferentes campos en que es usada la evaluación; de ahí su complejidad. En este sentido, la evaluación según el campo de aplicación toma un carácter particular; esto da origen a las diversas posturas conceptuales de evaluación, como por ejemplo la evaluación basados en resultados, por objetivos, procesuales y continúa (.....) pero, lo más importante es que la evaluación siempre va a cumplir un propósito y es de recoger información y datos, con los cuales se toman decisiones; para posteriormente proponer planes de mejoramiento a nivel didáctico en la enseñanza y de responsabilidad en el aprendizaje.

4.2.6. Prácticas evaluativas

Con relación a este aspecto, las prácticas evaluativas se derivan de un cúmulo de actividades desarrolladas en el salón de clases o en aquellos espacios los cuales dan cuenta del currículum en acción, cuyo objetivo de evaluación depende de la manera que ésta se conciba (Escalante, 1993); este mismo autor, señala que evaluación y práctica educativa guardan una relación estrecha ya que ambas quedan inmersos en la

organización y desarrollo del trabajo escolar. Define como práctica educativa las formas en que se expresan, relacionan, integran y determinan, de manera explícita e implícita, los principales elementos (maestro, alumno, normas, contenidos, tradiciones pedagógicas, métodos, etc.) que influyen en el aprendizaje escolar y en su orientación.

También, se conoce que la Práctica Evaluativa es una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, cumple múltiples funciones, se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada (Gimeno S, 1994). De acuerdo a lo anterior, las prácticas evaluativas son consideradas una forma específica de la práctica pedagógica; ahora, estas primeras deben estar orientadas a promover que los educandos logren acceder a competencias, conocimientos y valores que la sociedad considera significativos, por tal razón deben ser la preocupación y promoción del docente, para así evidenciar un proceso evaluativo coherente con el aprendizaje del estudiante.

En este sentido, al hacer alusión a los factores que condicionan la práctica evaluativa se afirma que “Todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, le permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan” (Santos Guerra, 2003).

Ahora, Prieto & Contreras, (2008) afirman que las prácticas evaluativas no son procesos únicamente técnicos y de control; sino que se trata de un proceso complejo de transformación del conocimiento disciplinario para su presentación didáctica; que los docentes deben realizar, para facilitar su comprensión por parte de los estudiantes; que

defina los criterios de evaluación, diseñe instrumentos evaluativos en correlación con lo anterior y determine cómo va a comunicar y trabajar sus resultados, articulando contenido disciplinario, su didáctica y la forma de evaluarlo. Las implicaciones de este complejo proceso son fundamentales para el sentido de la evaluación, dado que las prácticas evaluativas están orientadas por redes semánticas y/o conceptuales referidas a la naturaleza y sentido de la disciplina, su enseñanza en general y de la evaluación en particular. Estas redes afectan y califican las situaciones y actividades de enseñanza y evaluación diseñadas para que los estudiantes construyan conocimiento, desarrollen sus habilidades y demuestren sus aprendizajes.

Estos autores convergen en que las prácticas evaluativas están rodeadas de diferentes aspectos inherentes al contexto, enmarcadas en esquemas conceptuales, y teóricos, que determinan la validez de los aprendizajes y de la educación misma. En este sentido Núñez, (2007), expresa que el proceso evaluativo es dinámico, y como consecuencia, ha generado cambios en las últimas décadas, que no solo han influido en las concepciones, sino también en las prácticas. Entre los diferentes cambios cabe anotar que cada día los docentes encuentran variedad de técnicas, instrumentos y procedimientos evaluativos que deben relacionar con sus prácticas evaluativas en aras por mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Estos cambios se hacen más complejos debido a la incertidumbre que los profesores tienen al respecto de cómo evaluar determinados aprendizajes, cómo desarrollar en general el proceso evaluativo, generando interrogantes como: ¿cuántas evaluaciones hacer durante el periodo?, ¿qué tipo de evaluación es mejor para comprobar los

aprendizajes?, ¿es necesario colocar nota por todas las actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?, estos y otros interrogantes problematizan las prácticas pedagógicas en el aula. A esto se suma el nuevo rol que debe asumir el docente, ya que no es el único agente evaluador, los alumnos son también un agente importante en la tarea de evaluar.

El rol que el estudiante tiene sobre la evaluación es primordial, porque es a partir de allí donde se prepara la forma como cada educando será evaluado y su participación lo convierte en un actor destacado, porque posterior al proceso, él mismo va a reflexionar sobre sus avances y limitaciones (autoevaluación), y cobran sentido los planes de mejoramiento. Igualmente toma la responsabilidad para el ejercicio de la coevaluación, no solo entre compañeros sino la vinculación del docente, para detectar las dificultades en la actitud individual o grupal, en el ambiente escolar y en la adquisición del conocimiento.

Las prácticas evaluativas están directamente relacionados con las concepciones que emergen al momento de planear, ejecutar, comprender, analizar, interpretar y apreciar las situaciones de evaluación; de igual manera, influyen también las experiencias previas, el contexto y lo normativo o currículo oficial (Vivas & Chacon, 2012). Desde esta perspectiva puede afirmarse que todavía persiste una práctica evaluativa centrada en la evaluación de resultados; los procesos de descripción y mejora continua son limitados; con este aspecto convergen autores como Catayud, (2006); litwin .Palou de Matè, Calvet, Herrera & Pastor (2003); Salvatierra (2010), (citados por Vivas & Chacon, 2012). Que basan sus afirmaciones en resultados de investigaciones con docentes en servicio, los

cuales manifiestan dificultades para desarrollar el proceso evaluativo. En algunos casos estos manifiestan que el tiempo para evaluar es insuficiente, esto hace que a la hora de reportar los productos finales o informes finales sobre el desempeño de cada niño, se haga énfasis en los resultados y no en los procesos. (Vivas & Chacon, 2012).

Estas situaciones relativas a la cotidianidad del aula logran saturar al docente y su preocupación ocasiona que se obvian los procesos de descripción y mejora continua, lo que deviene en una práctica pedagógica distanciada de la generación y estimulación de aprendizaje significativo y poco integrados al contexto de las necesidades detectadas (Vivas et al., 2012). Otro autor que converge en este sentido es Ahumada Acevedo, (2001), cuando afirma que al revisar las prácticas de los profesores en el aula, en cualquier nivel del sistema, la evaluación sigue siendo entendida por los ejecutores como un proceso independiente de los procesos de enseñanza aprendizaje y que no ha logrado ser asumida como un proceso ligado sustancialmente al aprender.

Con base en las consideraciones anteriores podría decirse que surge una práctica evaluativa asistemática, definida como un conjunto de actividades descontextualizadas y dispersas caracterizadas por la ausencia y/o poca reflexión, revisión y transformación del hecho educativo, la ejecución de actividades distanciadas y poco pertinentes con las actividades de enseñanza y aprendizaje (Salvatierra 2010), citado por (Vivas & Chacon, 2012). Donde se hace énfasis en conceptos y comprobación de resultados, revisión de tareas, copias, registro en instrumentos, como escalas de estimación o listas de cotejo; cuya estructura y contenido aporta poca información sobre los aprendizajes alcanzados y la concreción de los fines.

Ante la realidad antes expuesta, se hace necesario incorporar transformaciones orientadas a lograr trascender lo meramente informativo, es decir no se trata de una valoración de logros y limitaciones de los alumnos con su capacidad de aprender, sino también de enfatizar en el proceso de mediación del aprendizaje, donde cobra vigencia, entonces, la valoración de la planificación y de la propia evaluación, asumiendo que se trata de la integridad de la práctica evaluativa. En este sentido es prioritario retomar la reflexión como práctica formativa que reconstruye y otorga significados al aula (Vivas et al., 2012).

4.2.7. Tipos de evaluación.

La clasificación de la evaluación atiende a varios criterios, según los ámbitos y circunstancias, de la aplicación concreta de la evaluación y que están relacionados en función del propósito, los participantes, el momento, el enfoque metodológico, extensión y estándar de comparación, siendo este proceso, dinámico, continuo y sistemático, como se expresa:

“La evaluación de los aprendizajes es un proceso, a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Díaz, Barriga, 2002).

Por lo tanto, la evaluación debe ser: pertinente y continua; necesita técnicas e instrumentos para mejorar el proceso de Enseñanza – Aprendizaje; lleva juicios de valor y toma de decisiones. Ahora, teniendo en cuenta la complejidad de la evaluación y

atendiendo a que varios autores han hecho clasificaciones sobre distintas modalidades de ésta, para este trabajo se toman los criterios que establece Casanova (1995) para agrupar las diferentes modalidades de evaluación, citado por (Castillo & Cabrerizo, 2010, pág. 34).

4.2.7.1. Tipos de evaluación según su propósito

Evaluación Diagnóstica. Describe las características del estudiante antes de iniciar el proceso de aprendizaje con la finalidad de detectar deficiencias, descubrir sus causas, etc. Para tomar las medidas correctivas adecuadas. Aunque se hace al inicio, esta es permanente, apoyándose de la evaluación formativa, en el sentido que después de realizar el proceso y el estudiantes al final fracasa; la evaluación diagnóstica actúa para determinar las causas (Avolio, 1987). También se le ha denominado evaluación predictiva. Su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico. Ese conocimiento es fundamental, ya que permitirá al profesor diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad de todos y cada uno de sus alumnos.

Evaluación formativa. La evaluación formativa se concibe como procedimientos utilizados por los educadores con la finalidad de adaptar sus procesos didácticos a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus estudiantes. Se caracteriza por ser una enseñanza adquirida a lo largo del proceso, en el que el estudiante va mudando gradualmente su conocimiento, moldeada por diversas actividades que lleva a cabo Scriven (1967). También, regula el proceso de enseñanza – aprendizaje para posibilitar

que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes y detecta los puntos débiles del aprendizaje que determinan los resultados obtenidos en el aprendizaje. Además, permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo y cada uno de los progresos y dificultades de alumnos a lo largo del curso para reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc., los aprendizajes, dependiendo de cada caso particular.

Evaluación Sumativa. Se aplica esta evaluación al final de un período de tiempo determinado como comprobación de los logros alcanzados en una etapa de formación. Se pretende determinar la valía final del mismo, el grado de aprovechamiento del alumno y el grado de consecución de los objetivos propuestos y de las competencias básicas establecidas. La evaluación final tiene una función sancionadora, en la medida en que permite decidir el aprobado o no aprobado de una asignatura; la promoción o no al siguiente curso; o la obtención o no de una determinada titulación.

4.2.7.2. *La evaluación según el momento de aplicación*

Evaluación Inicial. Es la que se realiza al comienzo de un curso académico, de una etapa educativa, de la implantación de un programa educativo concreto. Consiste en la recogida de datos, tanto de carácter personal como académico, en la situación de partida y su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de todos y cada uno de sus alumnos, lo que debe permitirle diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad del grupo y de las singularidades individuales. Esas razones hacen que la realización de la evaluación inicial

sea fundamental para llevar a cabo un adecuado desarrollo del proceso educativo de cada alumno

Evaluación Procesual. La evaluación procesual en su función formativa consiste en la valoración, a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento en un centro, de un programa educativo, del proceso educativo de un alumno, a lo largo de un periodo de tiempo prefijado para la consecución de las metas u objetivos propuestos. La evaluación procesual sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos (de ahí su nombre). Por ello se la relaciona con la evaluación formativa y con la evaluación continua, hasta el punto de llegar a identificar a todas ellas como un mismo tipo de evaluación. La evaluación procesual-formativa permite obtener información del desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, proporcionando datos que deben permitir reorientar, regular, modificar o reforzar el proceso educativo de cada alumno. La evaluación procesual-formativa es de gran importancia dentro de la concepción educativa de la evaluación, ya que permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha en beneficio o ayuda de los principales protagonistas: alumnos y profesores.

Evaluación Final. Consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, como constatación de la consecución de los objetivos fijados y de las competencias básicas establecidas. La evaluación final en su función sumativa se aplica al final de un periodo de tiempo determinado y pretende determinar la valía final del mismo, el grado de aprovechamiento del alumno y el grado de consecución de los

objetivos propuestos y de dichas competencias básicas. Es la evaluación final la que determina la consecución de lo planteado para ser conseguido al término de un proceso o de un periodo concreto, y los resultados que aporta pueden ser el punto de arranque de la evaluación inicial del siguiente periodo escolar.

Aunque no sea necesariamente sumativa, la evaluación final suele identificarse con ella en la medida en que enjuicia o valora procesos finalizados haciendo acopio de los datos seleccionados en los anteriores momentos de evaluación. Tiene una función sancionadora, por lo que debe concluir con el establecimiento de un juicio en la medida en que mediante la evaluación sumativa se decide si el alumno ha superado o no los objetivos, si promociona o no promociona, si ha aprobado o no ha aprobado, o si se ha obtenido no una determinada titulación.

4.2.7.3. *La evaluación según su extensión*

Evaluación global. Pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno, del centro educativo, del programa, etc. Es como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto. Aplicada a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, podría relacionarse con la evaluación integradora en la medida en que tiene en cuenta el grado de consecución de los objetivos propuestos desde todas y cada una de las áreas o materias.

Evaluación parcial. Pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa, de una materia, etc., por separado o en algún aspecto concreto, dependiendo del nivel de aplicación al que se establezca. Referida a la

evaluación de los aprendizajes de los alumnos podría aplicarse a la evaluación de algún tema en concreto de alguna materia o a la evaluación de algún bloque homogéneo de contenidos, habilidades, actitudes y valores o estrategias de aprendizaje.

Evaluación interna. La evaluación interna es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un centro, de un programa, de un equipo educativo o directivo, etc. Se trata de conocer desde la estructura interna del ámbito en el que se produzca la evaluación, tanto la marcha del proceso a evaluar como los resultados finales del mismo.

4.2.7.4. *La evaluación según sus agentes*

Dentro del ámbito educativo se hace necesario que los estudiantes identifiquen la importancia de hacer uso de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación; como elemento esencial para su formación; de tal manera que esta sea justa, sistemática y participativa. Lo anterior invita hacer un análisis teórico sobre cada una de ellas así:

Autoevaluación. Los evaluadores evalúan su propio trabajo, por lo que las responsabilidades del evaluado y del evaluador coinciden en las mismas personas. Es llevada a cabo generalmente por los profesores, los cuales pretenden conocer, tanto la marcha del proceso educativo que han desarrollado como los resultados finales del mismo, sería deseable promover también la autoevaluación del alumnado. La autoevaluación del profesorado puede realizarse mediante un proceso de autorreflexión, ayudándose de la cumplimentación de algún tipo de cuestionario, etc.

Al profundizar esta modalidad de evaluación, se muestra que muchos investigadores como Labarrere & Valdivia (1991); Nortes (1993); Rodríguez & Bermúdez (1996); Cruz, Gil & Valdés (1996); González & Mitjans (1997); Garcés (2003); Mena (2003); Peña (2004); Porrás (2004) & Jiménez (2006) la han enunciado y sometido a la autorregulación, la autoconciencia y la autovaloración. En relación con esta última, se analiza particularmente el aspecto subjetivo valorativo de la autovaloración, excluyendo el aspecto regulador (Peña 2004).

Para implementar una autovaloración adecuada, es necesario potenciar y perfeccionar la autoevaluación, lo cual brinda a los educandos recursos metacognitivos para valorar su desempeño. La no estimulación de la autoevaluación limita el desarrollo de la capacidad de autodeterminación debido al predominio del determinismo externo en el proceso evaluativo (López, 2004). Aquí la autoevaluación como un procedimiento metodológico o proceso reflexivo, los educandos valoran su propia actuación. En este sentido cuando el estudiante logra la distinción entre sus proyectos y las limitantes que pueden suprimir, empieza un el proceso de autocontrol, autorregulación, dando muestra de la importancia del desarrollo de la autoevaluación en el proceso pedagógico (Addine, 1996).

Heteroevaluación. En esta modalidad de evaluación los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas. Se lleva a cabo dentro del propio centro, por personal del mismo y sin la concurrencia de evaluadores externos (el profesor que evalúa a sus alumnos, el equipo directivo que evalúa algún aspecto del centro, etc.). Históricamente la heteroevaluación es la modalidad de evaluación más reconocida, diseñada y aplicada en forma unilateral por los docentes. De ahí que es esencialmente una evaluación externa

centrada en los sujetos que intervienen en el proceso; posee un carácter individual, materializado cuando cada individuo, en correspondencia con su patrón de resultados, evalúa al resto de los participantes (Fuentes, De la Peña & M. Milán, 2003).

Coevaluación. En esta modalidad de evaluación, determinadas personas o grupos pertenecientes a un centro se evalúan mutuamente: es decir, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

En la coevaluación se usa el sinónimo de evaluación entre pares, entre iguales. Así, la coevaluación es la evaluación que ejercen entre sí los educandos, es decir, uno evalúa a todos y todos evalúan a uno. Ello contribuye al desarrollo de la valoración crítica, constructiva y colegiada en el colectivo (Borrego, 2005). Por otro lado, se considera la coevaluación como disposición en la cual los educandos consideran la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de los resultados de sus contemporáneos, con la utilización de escalas diferenciadas de valores (Jiménez, 2006)

4.2.7.5. *La evaluación según la procedencia de los agentes evaluadores*

Evaluación interna. La evaluación interna es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un centro, de un programa, de un equipo educativo o directivo, etc. Se trata de conocer desde la estructura interna del ámbito en el que se produzca la evaluación, tanto la marcha del proceso a evaluar como los resultados finales del mismo.

Evaluación externa. Es aquella en la que el evaluado y el evaluador son personas o instancias diferentes, y se realiza cuando agentes no integrantes habitualmente de un

centro escolar o de un programa, evalúan su funcionamiento. El caso más habitual de esta modalidad de evaluación es la que realiza la inspección educativa en los centros de su jurisdicción. Puede hablarse de evaluación externa en aquellos casos en que el evaluador está situado fuera del proceso que se evalúa

4.2.7.6. *La Evaluación según lo normativo*

Evaluación normativa. Es la modalidad de evaluación más practicada por el profesorado en general. En ella se tiende a comparar el rendimiento de un alumno con el del resto de los alumnos de su entorno, que suele ser la media de la clase. La evaluación normativa establece un modelo de carácter comparativo con una norma que es siempre subjetiva y diferente de otra, por lo que las calificaciones obtenidas por esta modalidad de evaluación van siendo ajustadas en cada caso a la norma que se va estableciendo. Para Cardona (1994), citado por (Castillo & Cabrerizo, 2010, pág. 41) «La evaluación normativa se fundamenta en datos ajenos al rendimiento o progresión real y personalizada del alumno, estando condicionada por el rendimiento medio del grupo». Quiere esto decir que un mismo alumno que se situase en dos clases diferentes, una clase con alumnos de alto nivel y la otra con alumnos de nivel más bajo, sería calificado de distinta forma de acuerdo con la clase en la que se le hubiese situado, aun haciendo lo mismo en ambas, lo que independientemente de otras consideraciones, nos lleva a pensar en la inadecuación del proceso evaluador practicado.

Esta modalidad de evaluación puede resultar útil cuando se trate de conocer datos estadísticos acerca del rendimiento concreto de algún alumno en relación con su grupo de alumnos, o en relación con otros grupos, aunque así entendida pierda una gran parte de su

carácter educativo. Puede ser útil también cuando lo que se trata de evaluar es la idoneidad de los aspirantes a determinadas plazas convocadas por la administración (oposiciones a los diferentes cuerpos del Estado), ya que lo que se intenta en este caso es seleccionar a los más cualificados de entre los presentados, por lo que es lógico pensar que en esos procesos selectivos, el nivel medio del grupo de aspirantes condicionará los resultados finales.

Evaluación criterial. Es evaluar con referencia a un criterio previo (criterio de evaluación), es decir, mediante la determinación precisa y concreta de los rendimientos que se pretenden alcanzar. Ello supone la formulación previa de objetivos educativos y de unos criterios de evaluación que los delimiten claramente y que permitan determinar si un alumno ha alcanzado los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. Para Popham (1980), citado por (Castillo & Cabrerizo, 2010, pág. 42): «La evaluación criterial propone la fijación de unos criterios de evaluación o campos de conducta bien definidos».

La evaluación criterial es la modalidad de evaluación que debe ponerse en práctica, cuando de lo que se trata es de evaluar el logro de los aprendizajes de cada alumno en función de criterios de logro previamente establecido. Para ello es necesario que esos criterios de evaluación estén formulados de modo concreto y claro, ya que lo que se pretende con ella es que el alumno alcance un determinado nivel en una determinada materia o que aprenda a hacer algo previamente fijado, intentando establecer la relación entre los resultados conseguidos y los objetivos propuestos.

En lo referente a los tipos de evaluación expuestos aquí, podemos concluir que la praxis evaluativa en las aulas se puede dar mezclando diferentes tipos de evaluación,

sujetos a criterios de los docentes y a los objetivos a evaluar, dejando de lado las características de los sujetos evaluados, las situaciones del contexto y las necesidades de aprendizaje; esto hace que la acción evaluadora sea compleja y no responda a las expectativas esperadas por los involucrados en el proceso evaluativo.

Por ello es fundamental que los docentes y las instituciones educativas establezcan criterios claros sobre el tipo de evaluación que aplican a los estudiantes, teniendo en cuenta que esta sea coherente tanto en los planteamientos como en la aplicación; partiendo de la necesidad de obtener resultados confiables y contextualizados, que permitan tomar decisiones acertadas, que redunden en acciones de mejoramiento pertinentes.

Este apartado proporciona los elementos teóricos direccionados al alcance de los objetivos propuesto en el presente proyecto investigativo. Inicialmente se propone resignificar los procesos evaluativos, y para ello, hay que ilustrar los conceptos de evaluación de acuerdo a los teóricos y reflexionar frente a la dinámica práctica que se realiza en la realidad. Esto contribuye hacer un diagnóstico entre la forma eficaz para aplicar la evaluación frente a la concepción de prácticas evaluativas ejercida por el docente, para mejorar el desarrollo de la misma en el aula.

4.2.8. Los Criterios, técnicas e instrumentos de evaluación

En este apartado haremos referencia a los documentos del Ministerio de Educación Nacional, como la guía 34; el decreto 0230; el decreto 1290 y la guía 11 que orienta la forma de abordar el diseño e implementación de los Sistemas de Evaluación en los

establecimientos educativos y la forma cómo abordar la evaluación de los aprendizajes, orientado a clarificar su sentido y transformar su práctica. Algunos de estos documentos datan de hace más de 20 años, por lo que el MEN está direccionando el nuevo enfoque de evaluación cualitativa e invitando a las instituciones y maestros a formular sus propias propuestas evaluativas, que les permitan mejorar sus prácticas. Igualmente, referenciamos lo que otros autores han propuesto para el desarrollo de la evaluación en el aula.

En la práctica de la evaluación es importante considerar las acciones planificadas, ya que la evaluación no es solo una mirada hacia atrás que se da al finalizar una unidad, un periodo o un año escolar; es un proceso permanente y consustancial al proceso educativo. La evaluación se debe abordar como un proyecto en construcción, que se concretará como un plan abierto, flexible y coherente con el plan de estudios. Además debe contemplar los medios o técnicas para evaluar el proceso de formación de los educandos y también los instrumentos apropiados para registrar la información que servirá de base al docente para elaborar los juicios valorativos sobre el avance del alumno (MEN, *La Evaluación en el Aula y más allá de ella*, 1997).

Siendo la evaluación parte fundamental del proceso pedagógico, se hace necesario abordar acciones puntuales al iniciar el periodo escolar, en el transcurso y al terminar el mismo, con base en criterios generales de evaluación; los criterios de evaluación deben entenderse como los principios orientadores, normas, parámetros, pautas o puntos de referencia para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en diferentes aspectos y que permitirán emitir juicios valorativos sobre el objeto evaluado; deben permitir conocer, qué conocen, qué comprenden y qué saben hacer los alumnos. Por ejemplo, los

lineamientos pedagógicos y componentes curriculares que formule el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación y la misma institución son parte de los criterios de evaluación (MEN, La Evaluación en el Aula y más allá de ella, 1997).

Los criterios de evaluación se deben establecer antes del desarrollo de la actividad pedagógica y evaluativa, teniendo en cuenta diferentes aspectos, de tal manera que permitan evidenciar la evolución en el aprendizaje del alumno y su nivel de calidad. (García Sánchez, I.M., 2010)

Autores como García, (2010); Anijovich & Gonzalez, (2011); MEN, (1997) convergen en que para definir los criterios de evaluación se deben tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Establecer la planeación curricular y la acción evaluativa en articulación con los referentes curriculares del Ministerio de Educación (lineamientos, estándares de competencias y derechos básicos de aprendizaje), la filosofía de la institución, los planes de estudio, los criterios para la evaluación y la promoción, dentro del proyecto educativo institucional (PEI).
- Análisis del contexto en el cual se encuentran inmersos la escuela y los estudiantes, determinando las características y necesidades de los alumnos.
- Para cada contenido determinar qué competencias se esperan desarrollar y establecerle un criterio de evaluación.
- Especificar claramente el tipo y grado de aprendizaje que se pretende que el alumno alcance. Deben hacer referencia a aprendizajes relevantes, entendiendo como tales, aquellos necesarios para que el alumno avance en dicho proceso.

- Determinar los aprendizajes mínimos y, a partir de éstos, fijar diferentes niveles para evaluar la diversidad de aprendizajes.
- Realizar difusión de los criterios de evaluación y promoción a fin de que todos los agentes conozcan previamente las reglas de juego.

Es necesario establecer criterios de evaluación establecidos previamente a la realización de la evaluación a los alumnos, esto permite establecer acuerdos sobre lo que se va a valorar; de no realizarse, deja un espacio abierto para que la subjetividad se instale de manera decisiva. El hecho de no tener los criterios de evaluación definidos con claridad y anticipación perjudica la transparencia y ética de la evaluación, por lo que se genera una desorientación y desconocimiento de lo se espera y sobre cómo saber si se está procediendo correctamente (Anijovich & Gonzalez, 2011, pág. 40).

Las técnicas de evaluación son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos; cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos ((DGDC), 2013).

Tanto las técnicas como los instrumentos de evaluación deben adaptarse a las características de los alumnos y brindar información de su proceso de aprendizaje. Dada la diversidad de instrumentos que permiten obtener información del aprendizaje, es necesario seleccionar cuidadosamente los que permitan lograr la información que se desea; cabe señalar que no existe un instrumento mejor que otro, debido a que su pertinencia está en función de la finalidad que se persigue; es decir, a quién evalúa y qué se quiere saber ((DGDC), 2013).

Es este sentido es necesario que los docentes elijan las técnicas de evaluación y los instrumentos más adecuados a las características de los estudiantes y a los aprendizajes que se pretenden evaluar.

Tabla 1. Técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes

TECNICAS	INSTRUMENTOS	APRENDIZAJES QUE SE PUEDEN EVALUAR			
		Conocimientos	Habilidades	Competencias	Actitudes y valores
Observación	Registro anecdótico	X	X	X	X
	Guía de observación	X	X	X	X
	Diario de campo	X	X	X	X
	Escala de actitudes				X
Entrevista	Cuestionario estructurado	X	X	X	X
	Cuestionario no estructurado	X	X	X	X
Prueba escrita	El examen	X	X	X	
	El ensayo	X	X	X	
	Trabajo escrito	X	X	X	
	Talleres y guías	X	X	X	
	Mesa redonda	X	X	X	X
El debate	Seminario Alemán	X	X	X	X
	conversatorio	X	X	X	X
	Panel	X	X	X	X
Análisis del desempeño de los alumnos	Rubrica	X	X		
	Lista de cotejo	X	X		
	Apuntes y cuadernos	X	X	X	
Exposición y coloquio	Rubrica	X	X		
Evaluación por portafolio	Rubrica	X	X	X	

Fuente. Adaptado ((DGDC), 2013, pág. 21).

Las técnicas de evaluación pueden ser definidas como los procedimientos o estrategias que pueden ser utilizados para recoger información sistemática sobre el alumno. Los

instrumentos de evaluación se corresponden con las herramientas físicas utilizadas por el profesor para recabar información sobre los diferentes aspectos evaluados (Ibarra & Rodríguez, 2008), citado por (García, 2010). En este sentido, y de acuerdo con estos autores, parece preciso utilizar estrategias en que el alumnado:

- Se sienta como agente activo en su propia evaluación
- Aprenda a evaluar sus propias acciones y aprendizajes
- Utilice técnicas de autoevaluación y sea capaz de transferirlas en diversidad de situaciones y contextos
- Sepa adaptar y/o definir modelos de autoevaluación en función de valores, contextos, realidades sociales, momentos, etc.

La observación consiste en examinar en forma atenta y permanente los procesos de formación del alumno, tanto en el aula como fuera de ella, con el fin de recoger información sobre sus características y comportamientos. Los docentes en su cotidianidad aplican esta técnica en el aula, pero no aprovechan sus bondades para obtener información porque generalmente lo hacen en forma poco sistemática y sin registrar la información (MEN, 1997). La observación puede desarrollarse de dos formas, espontánea o de manera intencional o planeada; de todas maneras, es necesario escribir sobre lo que se observa.

La entrevista es una conversación planeada con un propósito determinado. Particularmente ofrece garantías de la certeza de los datos o de la información ya que se captan actitudes del entrevistado frente al tema y la profundidad de las respuestas obtenidas de manera libre y espontánea. Esto permite un mayor conocimiento del alumno

por parte del docente y del alumno de sí mismo. La entrevista permite descubrir intereses, expectativas, dificultades de aprendizaje etc. (MEN, 1997).

Las pruebas escritas es la técnica más usada por parte de los docentes; una de las funciones asignadas al examen es determinar si un sujeto puede ser promovido de un curso a otro. Bajo esta idea central aparecen otras dos funciones: permitir el ingreso de un individuo a un sistema en particular (caso del examen de admisión) o legitimar el saber de un individuo a través de otorgarle una certificación (Diaz Barriga, 1994).

El debate consiste en un diálogo entre varias personas, en relación con un tema predeterminado donde todos los participantes son emisores y receptores. Esta es una técnica de alto rendimiento para realizar coevaluación y evaluación integral de un grupo de alumnos (MEN, La Evaluación en el Aula y más allá de ella, 1997).

El análisis de desempeño de los alumnos es una técnica que se usa de manera permanente por los docentes y tiene como objetivo valorar todos los aspectos del desarrollo de las actividades escolares en clase y extra clase, los docentes suelen llevar un registro de notas para recoger la información de todas las actividades realizadas por los estudiantes durante un tiempo determinado, de igual manera las exposiciones y coloquios son registradas en el registro de notas.

La evaluación por portafolio es una colección de trabajos y reflexiones de los estudiantes ordenados de forma cronológica en una carpeta o fólter, que recopila información para monitorear el proceso de aprendizaje y que permite evaluar el progreso de los alumnos. Esta estrategia sirve para que los alumnos desarrollen sus capacidades y

reflexionen, cuestionen y juzguen sus propios trabajos, a la vez que les permite tener una nueva visión de sus logros y conocer por sí mismo como van evolucionando. Igualmente, usar el portafolio ayuda a un aprendizaje activo por parte de los estudiantes, a que adquieran conciencia de su desarrollo como individuos (MEN, 1997)

Los trabajos coleccionados por los estudiantes en portafolios permiten a ellos y a los docentes examinar los siguientes aspectos:

- Grado de comprensión que tienen sobre algo
- Aplicación del conocimiento a nuevas situaciones
- Interpretación de la información
- Procedimientos que utilizan para clasificar
- Capacidad de inferencia
- Grado de creatividad
- Gustos, intereses y habilidades
- Planteamiento y resolución de problemas

De acuerdo con las técnicas de evaluación que se elijan se deben diseñar los instrumentos apropiados para recoger la información. La función principal de estos instrumentos es la de permitir la recopilación oportuna de la información generada en el proceso de evaluación.

Además de las técnicas e instrumentos expuestos, existen otros medios para obtener información útil en la evaluación, pero no es el propósito de este documento profundizar en este campo; No obstante, es recomendable que lo que se escoja se aplique de forma

planeada de acuerdo con las estrategias pedagógicas y los criterios de evaluación establecidos (MEN, 1997).

4.2.9. Los modelos pedagógicos y la evaluación.

A lo largo de la historia de la pedagogía se han desarrollado diferentes modelos que dieron lugar a diversas miradas o maneras de entender la enseñanza, el aprendizaje y por consiguiente, la evaluación. Estos modelos orientan y han orientado las prácticas de todo el proceso educativo. El propósito de este documento, no es hacer un estudio exhaustivo de los modelos o enfoques pedagógicos que fueron desarrollándose en el tiempo, nos interesa describir los aspectos más generales y esenciales de cada uno de ellos, mostrando la relación entre los modelos pedagógicos y la evaluación.

La evaluación está estrechamente ligada al modelo pedagógico que se emplea para la enseñanza, estos son puntos de vista sintetizados de orientación para la elaboración del currículo y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos modelos varían según el periodo histórico en que aparecen y tienen vigencia, en su grado de complejidad, tipo y número de partes que se presentan, así como en el énfasis que ponen sus autores en algunos de los componentes o en las relaciones de sus elementos (Gòmez & Polanìa, 2008).

El estudio de los modelos pedagógicos permite a los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en un programa o en una planeación didáctica. En algunos de ellos los profesores pueden ver claramente los elementos más generales que

intervienen en una planeación didáctica, así como las relaciones de antecedente y consecuente que guardan entre sí. (Gòmez & Polania , 2008).

Para poder identificar un modelo pedagógico se necesita conocer sus características fundamentales que, según Porlán (1983), citado por (Gòmez & Polania, 2008), surgen al responder tres preguntas esenciales sobre sus pretensiones últimas:

➤ ¿Que enseñar? Es decir, qué contenidos, en qué secuencias y en qué orden, su enseñabilidad y relevancia.

➤ ¿Cómo enseñar? Se refiere a los métodos, medios y recursos. Aquí adquieren un valor relevante los estilos de enseñanza de los maestros y de aprendizaje de los estudiantes.

➤ ¿Qué y cómo evaluar? Referido no sólo a los momentos, sino también a los instrumentos de comprobación y a los contenidos previstos desde el inicio del proceso. En este aspecto también adquieren importancia los estilos de enseñanza y aprendizaje.

Esta estrategia de Porlán (1983), (citado por Gòmez & Polania, 2008) se puede sintetizar afirmando que todo modelo pedagógico, para ser considerado como tal, requiere de un enfoque, una metodología y unas formas de evaluación. Precisados estos tres elementos, es además necesario identificar la percepción que cada modelo tiene del docente, del alumno y de los saberes que enseña. De esta forma se facilita identificar un determinado tipo de modelo, aun cuando es necesario tener en cuenta que en la práctica de los docentes se mezclan elementos de diversos modelos, lo que da lugar a versiones peculiares de un mismo modelo.

Para abordar los modelos pedagógicos, teniendo en cuenta que hay diferentes clasificaciones según los autores, para el interés de este trabajo se define como un modelo pedagógico como “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar. Es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” Florez, (1995), (citado por Gòmez & polanìa , 2008); por ello afirma que los modelos pedagógicos son construcciones teóricas dentro de las que se inscriben las prácticas cotidianas de los docentes y que para considerarse como tal deben responder al menos a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el ideal de la persona bien educada que se pretende formar?
- ¿A través de qué, o con qué estrategias metodológicas?
- ¿Con qué contenidos y experiencias educativas concretas?
- ¿A qué ritmos o niveles debe llevarse el proceso formativo?
- ¿Quién dirige el proceso formativo y en quién se centra el mismo?

Para Gòmez & polanìa, (2008) los modelos pedagogicos se clasifican en 6 grupos, asi:

Tabla 2. Clasificación de los Modelos pedagógicos según Flórez Ochoa (1995)

MODELO PEDAGÓGICO	AUTORES	PAPEL DEL DOCENTE	PAPEL DEL ESTUDIANTE	EVALUACIÓN
Tradicional	Dewey skinner Commenio	Transmisor de conocimiento	Reproducir los conocimientos transmitidos por el profesor	Consiste en establecer la exactitud de lo que el estudiante ha logrado aprender con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación
Conductista	Skinner	Es un intermediario, que verifica, controla y refuerza la conducta esperada	Responder a los estímulos y refuerzos del docente	Es permanente y mide el alcance de logros y objetivos
Romántico	Rousseau	Es un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas	Autonomía para aprender lo que quiera, interese o necesite, y desarrollar sus propios métodos y estrategias de aprendizaje	No se requiere evaluación, la única evaluación válida es la autoevaluación
Desarrollista	Dewey - Piaget	Facilitador	Construye su propio conocimiento	Evaluación por procesos
Social	Lev Vygotsky.	Investigador de su práctica y el aula su taller	Participación activa	Detectar el grado de ayuda que requiere el estudiante por parte del profesor, se da preferencia a la autoevaluación y la coevaluación

Fuente: Florez Ochoa

4.2.9.1. Características e indicadores del modelo pedagógico Tradicional.

Este modelo en cuanto a los contenidos identifica lo que es enseñable en cada una de las disciplinas, los conceptos de una disciplina son verdaderos e inmodificables y están establecidos en los textos, son independientes a la realidad de los estudiantes. En cuanto a la enseñanza, el docente debe dictar su clase bajo un régimen de disciplina, enseñando los contenidos de forma verbal y expositiva, la interacción del docente con los estudiantes se da de forma vertical, la autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor. Los criterios de organización y formas de proceder en

el aula los define solamente el profesor. La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende, para los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolló la enseñanza. Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza. El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes (Gòmez & Polanìa, 2008, p. 55).

A pesar del devenir histórico y del desarrollo social hacia otras formas de organización, algunos de los conceptos primordiales del tradicionalismo pedagógico aún subsisten implícita y explícitamente en las prácticas pedagógicas actuales, tales como los esquemas de planeación que permiten la formulación particular de los contenidos enseñables y su desarrollo en el tiempo según un orden de complejidad, unas estrategias específicas de presentación de esos contenidos, un particular modo de comunicación entre el enseñante y sus discípulos, y la comprobación periódica de la realización de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Estas ideas básicas están relacionadas con la educación del carácter, la disciplina como medio para educar, el predominio de la memoria, el currículum centrado en el maestro y los métodos verbalistas de enseñanza (Gòmez & Polanìa, 2008, p. 53).

En síntesis, puede considerarse que las metas educativas que propone el modelo pedagógico tradicional están centradas en un humanismo de tipo religioso que enfatiza la formación del carácter. La relación maestro-alumno puede ser calificada como autoritaria-vertical y es frecuente que niñas y niños estudien separados e incluso reciban contenidos

diferenciados, lo que pone de manifiesto una intención de transmitir diferentes formas de ver el conocimiento y el mundo para uno y otro género. El método se fundamenta en un transmisionismo de los valores de la cultura por medio del ejemplo. La evaluación del aprendizaje, por lo tanto, consiste en establecer la exactitud de lo que el estudiante ha logrado aprender con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación. (Gòmez & Polanìa, 2008, p. 54).

Como el proyecto requiere de una claridad conceptual, las teorías referenciadas exponen las bases de los modelos pedagógicos y recrean en el recorrido histórico la relación estudiante – docente, que en su principio (aún persiste) la evaluación se considera autoritaria-vertical y se le daba valor al conocimiento; con aplicación de una fundamentación transmisionista, en el que se establece la exactitud los alcances memorísticos y repetitivos.

4.2.9.2. *Características e indicadores del modelo pedagógico conductista.*

En este modelo, los contenidos se deben basar en la fijación de objetivos instruccionales fijados con precisión, identifica lo que es enseñable en una disciplina particular y deben ser saberes aceptados como socialmente útiles. El profesor debe animar permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen, debe recordar permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar. Es importante premiar los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones, los premios y los estímulos deben ser proporcionales al logro de los estudiantes.

El refuerzo es indispensable para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado. Los resultados de la evaluación deben ser observables y medibles. La evaluación debe ser permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales e identifica el logro o no de las metas de la enseñanza y esta sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes.

Para el conductismo, se entiende por educar, al proceso de generar hábitos a partir de mecanismos psicológicos de estímulo-respuesta. En este modelo la concepción del aprendizaje está basada en el cambio de conducta observable. Aparentemente existe participación por parte del estudiante en su proceso de aprendizaje, pero en realidad lo que ocurre es la búsqueda de la respuesta por parte del docente a partir de estímulos preconcebidos. El aprendizaje ocurre como consecuencia de la enseñanza, es la consecución de los objetivos instruccionales que el docente ha diseñado y definido previamente. Estos objetivos deben estar redactados en forma precisa y deben contener la conducta observable que exhibirá el estudiante como demostración de haber obtenido el aprendizaje. Con este modelo se pretende el moldeamiento de la conducta productiva de los estudiantes (Araujo, 2009).

El proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el docente, quien programa los contenidos, los objetivos de la enseñanza, dándole una cierta participación al estudiante asignándole tareas o ejercicios repetitivos con la finalidad de consolidar los hábitos y habilidades adquiridas. Existe una retroalimentación que se evidencia en forma de estímulo y sanción (Araujo, 2009).

Al igual que el modelo pedagógico tradicional, el conductista considera que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente, pero en este modelo el aprendizaje es el resultado de cambios más o menos permanentes de conducta. Como consecuencia, el aprendizaje puede ser modificado por las condiciones del medio ambiente. El modelo ha sido calificado de positivista por cuanto toma como objeto de estudio el análisis de la conducta bajo condiciones precisas de observación, operacionalización, medición y control (Gòmez & Polanìa, 2008, p. 56).

El modelo conductista impactó los procesos de diseño curricular proponiendo situaciones de aprendizaje en las cuales la identificación de la conducta aprender, debe hacerse en términos muy específicos y medibles. De manera similar, las etapas para llegar al dominio de destrezas y aprendizajes deben ser subdivididas en tareas pequeñas y los reforzamientos deben ser contingentes al logro de cada conducta. De acuerdo con el modelo conductista, la meta de un proceso educativo es el moldeamiento de conductas que se consideran adecuadas y técnicamente productivas, de acuerdo con los parámetros establecidos por la sociedad (Gòmez & Polanìa, 2008).

La función del maestro apunta en este contexto, a la de un diseñador de situaciones de aprendizaje en las cuales -tanto los estímulos como los reforzadores-, se programan para lograr las conductas deseadas. Por esta razón enseña para el logro de objetivos de aprendizaje que ha establecido previamente con claridad, y los diseña de tal modo que cualquier aprendizaje pueda medirse a través de la evaluación del nivel de logro (Gòmez & Polanìa, 2008).

Como consecuencia, la evaluación es una tarea permanente de medición y valoración constante centrada en la mayor o menor aproximación al logro de los objetivos instruccionales. Regularmente se aplican pruebas con el fin de determinar los progresos del estudiante, para animarlo y para hacer ajustes y correcciones. Esta característica tiene relación con la evaluación formativa como indicadora de la calidad y del rumbo que toma el proceso de aprender, y a la sumativa para medir los avances y aproximación al logro de los objetivos (Gòmez & Polanìa, 2008).

4.2.9.3. *Características e indicadores del modelo pedagógico Romántico.*

En este modelo, los contenidos provienen de lo que estudiante informa al profesor desde sus campos de interés para el aprendizaje, cada estudiante tiene sus propias inquietudes e intereses de aprendizaje, y por ellas debe orientar el profesor su tarea de enseñanza, el alumno debe aprender sólo aquello que a él le interesa, quiere y necesita y está en capacidad de desarrollar sus propios métodos y estrategias de aprendizaje, de manera natural; cualquier aprendizaje debe desarrollarse dentro de un marco de máxima autenticidad y libertad individual por parte del estudiante (Gòmez & Polanìa, 2008, p. 62).

El proceso de enseñanza y aprendizaje debe asumir y respetar los intereses particulares de cada estudiante, el profesor es sólo un facilitador para el aprendizaje de los temas de interés del estudiante; es un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas, debe ayudar a cada estudiante a profundizar en los temas que el mismo estudiante considera de importancia para su propia formación. Cuando el estudiante está suficientemente interesado en su propia formación, la evaluación se hace innecesaria,

dado que la educación es una experiencia personal del estudiante, no necesita ser evaluada, ya que esta es inútil cuando se entiende que los aprendizajes son personales y por lo tanto pueden confirmarse o refutarse (Gòmez & Polanìa , 2008, p. 62).

Este modelo se fundamenta en las potencialidades internas que posee el estudiante, la fuerza que emana de su interior es la que le permite asimilar el conocimiento. El desarrollo natural del sujeto se convierte en la meta del proceso educativo, por lo que este desarrollo espontáneo se respeta y se valora. Resulta imprescindible partir de las experiencias, vivencias e intereses de los estudiantes y sobre la base de esta premisa, el docente promueve la participación activa de los mismos en la ubicación y selección de los contenidos de aprendizaje (Araujo, 2009).

En este modelo se considera que solo hay aprendizaje cuando éste es obtenido con la autogestión de los estudiantes; los conocimientos impuestos y planificados en programas definidos sin consultar a los estudiantes atentan contra la libertad y su individualidad. El papel del docente se limita a ser el de un auxiliar que promueve la libre expresión, original y espontánea en sus estudiantes. La comunicación tiene un papel vital, ya que se realiza un intercambio de ideas u opiniones espontáneas entre el docente y el estudiante (Araujo, 2009).

El centro de atención es el estudiante y la única evaluación posible es la autoevaluación. Esta habilidad metacognitiva referida siempre a los asuntos que el estudiante quiere evaluar es la que permitirá analizar, valorar y decidir sobre los logros y carencias presentadas por éste (Araujo, 2009).

Según Flórez (1994), citado por (Gòmez & Polanìa, 2008, p. 60) este modelo busca desarrollar la máxima autenticidad y libertad individual del estudiante en procura de su desarrollo natural, espontáneo y libre. Los contenidos no están elaborados previamente, sino que se desarrollan en la medida en que el alumno los solicite. Un aspecto fundamental de esta tendencia es que se propone como una experiencia que busca la transformación total del sistema educativo, de manera que el estudiante se convierta en el eje alrededor del cual giran todos sus procesos. Bajo esta perspectiva, la institución educativa es creada para la vida, para llegar a ser el ambiente natural del estudiante y debe convertirse en el espacio en el cual experimenta y aprende los elementos primordiales para el buen desempeño en su vida.

Sobre este modelo pedagógico, De Zubiría (1994) citado por (Gòmez & Polanìa, 2008) conceptúa que rompe con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de impresiones que, desde el exterior, se incrustan en el alumno.

En este sentido, el maestro se transforma entonces en un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas, sin interferencias que puedan coartar la libre expresión del estudiante. Se presume que el maestro debería librarse él mismo, de los fetiches del alfabeto, de las tablas de multiplicar de la disciplina, y ser sólo un auxiliar o, metafóricamente, un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños (Gòmez & Polanìa, 2008).

En este modelo la relación maestro estudiante es horizontal, ambos tienen los mismos derechos, las normas de convivencia en la escuela son construidas por todos, de tal

manera que cada miembro es responsable y forma parte fundamental del proceso y trabaja para mejorarlo.

Rodríguez y Sanz (1996) citado por (Gòmez & Polanìa, 2008, p. 61) sostienen que este modelo resaltó el papel activo que debe tener el estudiante, transformó las funciones que debe asumir el profesor en el proceso educativo y mostró la necesidad y la posibilidad de cambios en el desarrollo del mismo. El modelo Romántico equipara la educación con los procesos de desarrollo del individuo y el concepto de crecimiento ha sido una de sus más importantes metáforas.

En este modelo, los logros del estudiante no requieren evaluación y no hay comparación con el desempeño de los otros, de modo que se prescinde de la calificación o de cualquier otra forma de medición. Premios y distinciones son rechazados porque desvían el desarrollo normal de la personalidad. Se asume que el niño es innatamente juicioso y realista; por naturaleza, es un ser bueno, dotado de una natural capacidad de autocontrol. El niño tiene suficientes recursos para hacerse él mismo plenamente persona, por lo que las interferencias de los adultos no son positivas.

4.2.9.4. Características e indicadores del modelo pedagógico Desarrollista o cognitiva.

Está basado en las teorías de Dewey (1957) y Piaget (1999) y plantea que la educación debe buscar que cada individuo acceda progresivo y secuencialmente a una etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares de

cada uno, lo cual a su vez se constituye en su meta educativa (Gòmez & Polanìa, 2008, p. 63).

En este modelo, los contenidos curriculares deben ser acordes con los niveles de desarrollo de los alumnos, lo que se enseña se debe ajustar a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas y se deben reconceptualizar de manera permanente. El profesor debe acompañar a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos, mediante procesos a partir de los cuales se produzcan futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas; el maestro es por esencia un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento (Gòmez & Polanìa, 2008, p. 65).

Todo aprendizaje debe ser realmente significativo y partir de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento; el profesor debe acompañar a los estudiantes para que pasen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender, debe crear ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento (Gòmez & Polanìa, 2008, p. 65).

Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje. Así, cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos. En este sentido, la mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante (autoevaluación) mediante la superación de sus conflictos cognitivos (Gòmez & Polanìa, 2008, p. 65).

En el modelo desarrollista, el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el estudiante: él es el que construye el conocimiento, desarrolla la capacidad de investigación, de pensar, de reflexionar y de adquirir experiencias que le permitan acceder a estructuras cognitivas cada vez más complejas, propias de etapas o niveles superiores (Araujo, 2009).

Por otro lado, el docente asume el rol de facilitador, debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permita al estudiante el acceso a las estructuras cognitivas de la etapa inmediatamente superior. El diseño y la planificación de la enseñanza deben considerar cuatro aspectos fundamentales como son:

Primero, los contenidos de la enseñanza y las estrategias de la planificación, control y de aprendizaje, considerando que el aprendizaje de un contenido implica atribuirle un significado, y de allí que los contenidos planificados deben ser potencialmente significativos.

Segundo, los métodos y estrategias de la enseñanza, cuya intención debe ser la de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir el conocimiento y practicarlo en un contexto lo más realista posible.

Tercero, la secuencia de los contenidos, los cuales deben ir de lo más general y simple a lo más complejo.

Cuarto, la organización social en cuanto a los efectos posibles que se pueden generar de las relaciones entre los estudiantes con respecto a la construcción del conocimiento considerando la cooperación y la colaboración (Araujo, 2009).

Enseñar consiste en propiciar el logro de un aprendizaje productivo antes que reproductivo, y aprender implica el desarrollo de las estructuras, esquemas y operaciones mentales internas del estudiante que le permite pensar, y resolver problemas (Araujo, 2009). Como también, la evaluación consiste en recoger oportunamente las evidencias sobre el aprendizaje a partir de un proceso de búsqueda y descubrimiento de la información previstos por el profesor.

En este sentido, la evaluación en el modelo Pedagógico Cognitivo es de orden formativo; Flórez (1994) citado por Gómez & Polania, (2008, p. 65), afirma que durante el proceso, el profesor capta sobre todo las posibles desviaciones del alumno en el proceso de descubrimiento previsto por él mismo, y que la evaluación más importante es la que hace el alumno mismo cuando, sumergido en sus pensamientos, organiza y confronta sus propias ideas y experiencias y las compara en un proceso de autorregulación no deliberado, que luego le permite pensar y reflexionar sobre un cuestionamiento inicial, -con lo cual el profesor suscita un conflicto cognitivo, un cuestionamiento radical- que lo catapulta a la búsqueda de conjeturas más consistentes, coherentes, comprensivas y útiles.

4.2.9.5. Características e indicadores del modelo pedagógico social

Las principales características de este modelo se expresan en la necesidad de hacer validación crítica de los contenidos y conocimientos de la ciencia presentados en textos y otras fuentes de conocimiento, ya que este es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica de contenidos y conocimientos que no necesariamente

son producto del aprendizaje al final del proceso. El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión (Gòmez & Polanìa, 2008).

El profesor debe invitar permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo. La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace. Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor. En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo. La evaluación se debe utilizar para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta, se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo, en este sentido, la forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes (Gòmez & Polanìa, 2008).

La mediación es el uso de herramientas materiales o técnicas con las cuales el individuo transforma el ambiente que lo rodea. También utiliza herramientas psicológicas que son mediadores simbólicos de la conducta humana, lo que permite una orientación introspectiva para una autorregulación y señalar conductas ante ciertas circunstancias sociales (Araujo, 2009).

El propósito de este modelo es lograr el máximo desarrollo de las capacidades e intereses del individuo. Este desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están estrechamente relacionados, por lo que se garantiza el desarrollo del espíritu colectivo y con ello el

conocimiento pedagógico, polifacético y politécnico. También se desarrolla la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones (Araujo, 2009).

Flórez (1994) citado por Gómez & Polania, (2008) señala que este modelo busca el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo que permitan al estudiante participar activamente en procesos de transformación de la sociedad. Estimula la crítica del conocimiento, de la ciencia, sus textos y sus fuentes de manera permanente. Se fundamenta en el aprendizaje coparticipativo y en la reflexión crítica de las propias creencias y juicios.

El modelo pedagógico social asume que los espacios sociales son escenarios ideales para que los estudiantes hagan trabajo cooperativo y resuelvan conjuntamente problemas que no podrían abordar de manera individual (Gómez & Polania, 2008, pág. 70).

En la práctica, la relación del docente con el alumno es dialógica y el primero juega el rol de figura crítica que invita a la reflexión mediante el cuestionamiento permanente. Privilegia el trabajo en grupo y estimula la crítica mutua de modo que los estudiantes puedan mejorar su trabajo y apoyarse mutuamente, comprometiéndose colectivamente en la solución de problemas de interés social (Gómez & Polania, 2008).

Durante el proceso de discusión y debate de un determinado tema, el maestro asume una relación igualitaria en la que se convierte en un miembro más que aporta sus ideas para la realización del constructo colectivo. Frecuentemente puede también desempeñar roles de conductor o, en la mayoría de los casos, relator que hace síntesis, favorece consensos y refleja en el grupo los avances y logros en torno al tema en discusión. El

maestro debe garantizar que la identificación, selección y tratamiento de un determinado problema se trabaje de forma integral, sin aislarlo, y estimula la participación de toda la comunidad involucrada mediante prácticas contextualizadas en escenarios lo más naturales posible (Gòmez & Polanìa, 2008).

Dado que en este modelo el propósito se centra en la construcción crítica de sentidos colectivos, la evaluación no apunta a la consideración del producto final como conocimiento estático. Este modelo propugna por la evaluación de los potenciales de aprendizaje que se van haciendo reales, lo que Vygotsky (1988) llama la ampliación de sus zonas de desarrollo próximo (Gòmez & Polanìa, 2008).

En esta dinámica, la evaluación no está desligada de la enseñanza, sino que se utiliza para detectar conjuntamente –alumno, grupo, entorno y maestro-, el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver el problema por su propia cuenta. No será entonces el profesor quien deba dar la información que el estudiante necesita; el mismo estudiante debe descubrirla, identificar lo que conoce, lo que observa, lo que los demás dicen, valorar si le es útil e interesante y decidir si la incorpora y la integra en nuevas formas de razonar (Gòmez & Polanìa, 2008).

Esto es precisamente el tema de evaluación del maestro: qué sucede en el aula, cómo razonan sus estudiantes, cómo actúan; ésta información le será de utilidad para decidir sobre nuevas situaciones didácticas, actividades y propuestas que planteará a los estudiantes para facilitar la evolución de su pensamiento crítico y de su nivel de compromiso. La autocrítica como elemento de mejoramiento y crecimiento personal se hace manifiesta en la autoevaluación. La forma típica de evaluación es el debate y a través

de él, la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes (Gòmez & Polanìa, 2008).

La heteroevaluación suele ser también parte constitutiva de la revisión de los logros particulares y colectivos. Uno de los aspectos más ricos y novedosos de este modelo es que es quizá el que da mayor preponderancia a la utilización de múltiples y variadas fuentes de evaluación (Gòmez & Polanìa, 2008).

Coherencia de la evaluación con el enfoque pedagógico. La evaluación educativa está estrechamente ligada a los modelos pedagógicos o educativos que el docente emplea al momento de la enseñanza (Flórez, 2000) citado por (Díaz Zambrano, 2014), en este sentido la evaluación realizada por los docentes está en función de un modelo o representación teórica que la orienta de manera implícita y que refleja ciertas características.

El Ministerio de Educación Nacional ha venido orientando a las instituciones educativas y docentes, a través de lineamientos y directrices metodológicas, desde el año 1997, sobre la necesidad de establecer coherencia entre el enfoque pedagógico y las prácticas pedagógicas.

Por cuanto la evaluación es considerada como un componente del proceso pedagógico mismo, su práctica ha de desarrollarse siguiendo métodos que estén acordes con los principios de la pedagogía activa, fundamento de los procesos educativos que se desarrollan en el aula (MEN, 1997).

Como nos podemos dar cuenta el Ministerio de Educación no solo insta a que se refleje la coherencia, sino que propone de manera explícita hacia dónde se debe direccionar el proceso evaluativo, (MEN, La Evaluación en el Aula y más allá de ella, 1997). Es de esperarse, entonces, que no solamente se dé total articulación entre el enfoque de las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación, sino que tanto unas como otras se encuentren orientadas a:

- Explicar y valorar situaciones educativas en relación con el avance en el desarrollo del alumno y no simplemente medir resultados, en términos de contenidos.
- Fortalecer el papel dinamizador del educador de tal manera que se le dé mayor relevancia a acciones de autoevaluación y coevaluación que a la tradicional heteroevaluación externa por parte del maestro únicamente.
- Permitir que la evaluación se integre al proceso educativo como elemento orientador y como medio para mejorar la calidad.
- Reactivar la motivación interna del estudiante por el aprendizaje y por el reconocimiento de las propias capacidades, restándole fuerza a la motivación basada en factores externos que emanan de la coerción, amenaza, estímulo o castigo.
- Considerar los errores que eventualmente se cometen como una experiencia y un paso hacia el mejoramiento y, por consiguiente, como fuente del saber.
- Estimular el diálogo permanente al interior de la institución educativa y la interacción con su entorno.
- Incrementar la creatividad, la actitud investigativa, la discusión y la sana crítica.

Para este trabajo es importante no solo conocer la relación que existe entre los modelos pedagógico y la evaluación, sino la visión que direcciona el Ministerio de Educación Nacional en lo relacionado con la evaluación de los alumnos en el aula, mostrando claramente que propone acciones basadas en la pedagogía activa que se relaciona con el enfoque pedagógico constructivista y la evaluación formativa.

La evaluación tiene sentido en la medida en que realmente propicie la mejora de los aprendizajes y se enriquezca con la participación de ellos mismos, sus padres y sus maestros. Solo si los agentes educativos dejan de ser espectadores y se convierten en actores, el cambio en la institución escolar será una realidad (MEN, 1997).

4.2.10. Incidencia de la evaluación en el Aprendizaje.

Teniendo en cuenta que ya hemos mencionado en el capítulo anterior que hay dos enfoques de la evaluación, el enfoque evaluación sumativa o evaluación del aprendizaje y el de evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje, los cuales tienen una incidencia directa en el aprendizaje de los estudiantes, mientras que la primera evalúa resultados, la segunda evalúa procesos y esto hace una gran diferencia en el aprendizaje; estamos de acuerdo con Álvarez Méndez cuando afirma que “evaluar solo al final es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno” (Alvarez Mendez, 2001); este mismo autor revela que la evaluación debe estar al servicio del aprendizaje.

En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento, el alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la

corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora (Alvarez Mendez, 2001).

El fracaso escolar es un fenómeno que según algunos autores está presente en todas las escuelas y obedece a varios factores asociados al contexto y a los sujetos que aprenden, con frecuencia al fracaso escolar se le otorga un significado equivalente a dificultades de aprendizaje, repitencia o deserción escolar (Perassi Z. , 2009). Para esta autora las dificultades de aprendizaje no están directamente relacionadas con el fracaso escolar, porque estas dificultades se pueden mejorar con el paso del tiempo, el cambio de escuela, de maestro, etc.; también pueden ser indicio de una problemática más compleja.

La autora Perassi, (2014) afirma que, frente al fenómeno del fracaso escolar, la evaluación se pone “bajo sospecha”, ya que la evaluación provee indicios para elaborar juicios valorativos que sustentan la toma de decisiones y es la escuela la que decide quien tiene éxito y quien fracasa. Por esta razón según las investigaciones de esta autora, la concepción o paradigma de evaluación que sustenta una institución escolar facilita u obstaculiza el camino hacia el fracaso; las instituciones educativas que tienen culturas evaluativas tradicionales, son propiciadoras del fracaso escolar puesto que tienen una práctica evaluativa vertical que no facilita el diálogo y la concertación entre evaluador y evaluado (Perassi Z. , 2009).

Presentamos de manera sucinta algunas características encontradas por esta autora, que están presentes en aquellas escuelas que alientan trayectorias hacia el fracaso escolar y que en el fondo no son conscientes de los perjuicios que traen sus prácticas evaluativas:

➤ **La exclusión del sujeto evaluado en el desarrollo de proceso evaluativo**, esto puede visualizarse en aquellas concepciones cuyo propósito central, y a veces exclusivo es el control externo, en el que la evaluación adquiere un fin instrumental y administrativo, despojado de todo valor formativo.

➤ **El sentido verticalista, descendente y unidireccional del proceso**, la evaluación vertical ascendente se silencia, en estas escuelas la voz del alumno que considera y valora la calidad de la enseñanza que recibe, provoca molestias, del mismo modo que la palabra del docente referido a la gestión institucional suele incomodar.

La evaluación no es tema de la agenda escolar, colocar la evaluación como tema de debate genera controversias, puesto que poner en debate la evaluación implicaría develar las nociones, principios, estilos y modos de evaluar de cada profesor, no siempre sustentados en adecuado conocimiento de esta disciplina y frecuentemente divorciado de los principios éticos que le otorgan razón de ser (Perassi, 2009)

➤ **Divorcio entre aprendizaje y evaluación**, la evaluación no se interpreta como un subproceso del aprendizaje, no se entiende como herramienta al servicio de este; se percibe, en cambio como un acto final y decisivo, por medio del cual el docente evaluador tiene la potestad de absolver o condenar el futuro de cada estudiante. La evaluación como sinónimo de calificación, cuando el docente evaluador solo comunica los resultados alcanzados por los estudiantes, sencillamente exponiendo la lista de notas, devalúa el proceso realizado, lo convierte en un trámite administrativo. Este gesto les confirma a los estudiantes que la evaluación solo es o vale por la calificación.

➤ **Ausencia de autoevaluación**, cuando la autoevaluación tiene poco lugar no se le permite a los evaluados reflexionar sobre sí mismos, la auto mejora no se concibe como objeto de evaluación, truncando así lo que implica este proceso, en detrimento de la formación del yo que permite la reflexión sobre sí mismo

➤ **Propuestas evaluativas homogéneas**, esta característica hace referencia a la aplicación idéntica y estandarizada de técnicas e instrumentos a todos los sujetos evaluados. Supone la construcción de aprendizajes similares y al mismo tiempo en todos los evaluados. La atención a la diversidad presente tantas veces en el discurso del profesorado, no se evidencia en el momento de evaluar a los alumnos.

➤ **Carencia de procesos meta evaluativos**, evaluar las evaluaciones carece de sentido en estos contextos, donde se asume que el maestro es el experto evaluador y desarrolla los procedimientos que le corresponde. No se analizan ni se reconstruyen los procesos llevados a cabo, puesto que no hay duda sobre los mismos; en la acción evaluativa de estas culturas subyace un componente de certeza.

En este sentido, resulta importante destacar que ante el inminente fracaso escolar del estudiante, el docente que actúa de manera justa y razonable en favor del que aprende y hace esfuerzo por mejorarlo; se opone como algo inevitable debido a causas guiadas por las capacidades naturales de los sujetos, cuestión de dones innatos, sin tener en cuenta otros factores, sin descartar los didácticos y los institucionales [...]. El reto que cada profesor tiene es no dejar a nadie fuera (Alvarez Mendez, 2001, p .13)

Todo debería mantener una disposición especial que le permitiera efectuar un análisis crítico de sus prácticas diarias, de tal manera que reconozca qué aspectos de estas han favorecido el aprendizaje de los estudiantes y cuáles por una u otra razón no han resultado tan eficaces en este mismo sentido (Ahumada Acevedo, 2001).

La escuela que es capaz de incluir la evaluación en la agenda de debate, que se atreve a poner en duda la calidad de los procesos evaluativos, que cuestiona la pertinencia de los procedimientos desarrollados y empieza a revelar las concepciones implícitas que asumen los profesores; emprenden un camino hacia la resignificación (Perassi Zulma, 2010).

Para que las evaluaciones impacten positivamente en los aprendizajes de los estudiantes, es preciso que los maestros las comprendan, se apropien de ellas e incorporen a su horizonte conceptual nuevas formas de hacer las cosas. Esto se logra cuando se generan espacios de discusión y reflexión al interior de la escuela (Ravela 2010, p.19) citado por (Perassi Zulma, 2010).

Estos autores convergen en que las prácticas evaluativas tienen una incidencia en el aprendizaje de los estudiantes y que conllevan al fracaso escolar, y aunque la evaluación no es el único factor que influye en los bajos desempeños; estos estudios develan que tienen un significativo impacto en el aprendizaje.

4.2.11. La evaluación por competencias.

La evaluación por competencias es un enfoque que se ha venido incorporando en la educación en los últimos años, en este documento no pretendemos mostrar un análisis exhaustivo del aprendizaje por competencias, abordaremos las características y propósitos

del enfoque de evaluación por competencias, presentando de manera sucinta las competencias que se evalúan en educación básica y las operaciones cognitivas que ellas implican. Consideramos necesario conocer el enfoque de evaluación por competencias puesto que es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa colombiana. Empezamos por definir el origen y el concepto de competencias desde algunos autores.

Son varios los autores que sustentan principios epistemológicos y pedagógicos del desarrollo del aprendizaje y la evaluación por competencias; de esta manera se expone el origen del concepto de competencias tratando de comprender las fuentes históricas que han permitido construirlo. En este sentido, el concepto de competencias se torna complejo porque tiene múltiples definiciones y diversos enfoques para aplicarlo a la educación; lo que muchas veces se convierte en obstáculo a la hora de diseñar y ejecutar programas de formación, ya que el enfoque de competencias se ha venido construyendo por el aporte de múltiples disciplinas y diversas tendencias sociales y económicas (Tobón, 2006).

El concepto de competencias como tal se comenzó a estructurar en la década del sesenta con base en dos aportaciones: la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. Chomsky (1970) Tiene como tesis central que: “los seres humanos pueden producir y comprender nuevas oraciones, así como rechazar otras por no ser gramaticalmente correctas, con base en su limitada experiencia lingüística”, Chomsky articula la competencia lingüística para definir el objeto de estudio de la ciencia lingüística; por lo tanto, el concepto proviene de una tradición psicológica y lingüística antes que de lo educativo o pedagógico. Dell Hymes, habla de la competencia

comunicativa y difiere de Chomsky pues otorga un sentido práctico, ya que la competencia comunicativa va más allá de la competencia lingüística y sirve para que el hombre se integre al grupo social a través de determinar cuándo sí o no hablar, sobre qué hacer, con quién, dónde y en qué forma, es decir el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno (Tobón, 2006).

Por otro lado, con una contribución contextual, están los aportes de la psicología cultural, cuyo máximo representante es Vygotsky, quien le ha aportado al concepto de competencias el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto. Otra línea disciplinar que ha hecho aportes significativos a las competencias es la psicología cognitiva. Es de destacar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987, 1997) la cual da un apoyo teórico sustancial a la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva (Tobón, 2005). Igualmente, se tienen las contribuciones de Sternberg (1997) en torno a la inteligencia práctica, la cual se refiere a la capacidad que han de tener las personas para desenvolverse con inteligencia en las situaciones de la vida. Esto implica llegar a la solución de los problemas sin necesidad de pensar y analizar mucho, con el fin de canalizar la atención y la memoria en otras actividades (Tobón, 2006).

Por otra parte, Mejía, (2010), se refiere al enfoque de competencias teniendo en cuenta estudios comparativos, basados en evidencias de resultados de aprendizajes entre los enfoques tradicionales de enseñanza-aprendizaje y el enfoque de enseñanza por

competencias, la evaluación tradicional y la evaluación por competencias; Expresa además, que competencia es una palabra problemática y retadora. Es problemática, porque su origen no es único, sino múltiple, y porque llegó al lenguaje educativo proveniente del mundo del trabajo.

Este autor afirma que la caracterización de competencia reclama, de alguna manera, una definición de la misma. Podemos decir, entonces, que: “Competencia es un conjunto de potencialidades que posibilita un desempeño exitoso, que se materializa al responder a una demanda compleja que implica resolver un(os) problema(s) en un contexto particular, pertinente y no rutinario”. Las competencias son importantes en educación porque centran el protagonismo en quien está aprendiendo, porque es quien tiene que irse haciendo competente; para los estudiantes las competencias son importantes porque cambian la acumulación de información (que cada vez se desactualiza más rápido) por la utilización, en diferentes contextos, de lo aprendido; porque sienten que realmente se están preparando para la vida, al conectar aprendizaje con entorno escolar y extraescolar, y que no estudian solo para aprobar unas asignaturas o pasar de un grado al siguiente; porque van adquiriendo herramientas para resolver problemas de la realidad, en contraposición a problemas escolares que son o les parecen ficticios o sin sentido (Mejía, 2010).

Mejía, (2010) resalta la importancia de que los maestros conozcan las competencias, planifiquen la enseñanza y la evaluación por competencias como elemento clave para obtener aprendizajes significativos en los estudiantes, y sobre todo que los maestros se hagan competentes para ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias.

En este sentido, Gallego, (2006) se refiere a la evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias apoyándose en diversas investigaciones que han puesto de manifiesto que la práctica evaluativa es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos. Las implicaciones de la formación competencial en la evaluación pasan por considerar métodos de evaluación variados, que constituyan evidencias válidas de los niveles de logro de los estudiantes. El feedback durante el proceso, la posibilidad de mejora, la autoevaluación y la evaluación de compañeros, así como la reflexión, son elementos que promueven el desarrollo de competencias.

Es importante que los docentes sean conscientes de las implicaciones de la evaluación auténtica y formadora, que moviliza elementos estratégicos como: conocimientos, habilidades y actitudes, que se ejecuta como evaluación de competencias y evaluación para el desarrollo de competencias; estas dos formas de evaluación se deben articular para la confiabilidad de los resultados evaluativos (Gallego, 2006).

Para el Ministerio de Educación Nacional, la noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes (MEN, 2006).

Los autores convergen en que la evaluación por competencias es un asunto complejo y problematizador, ya que las competencias llegaron a la educación por la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía, lo que supone dificultades a la hora de implementarlas en el aula de clases; un problema que se presenta

con cierta frecuencia tiene que ver con el diseño del plan de estudios y de la enseñanza a partir de competencias.

También confluyen en expresar que la evaluación por competencias es importante para los estudiantes, los docentes, padres de familia e instituciones porque promueve el aprendizaje significativo, responde a las necesidades contextuales y prepara a los estudiantes para la vida. Con base en lo anterior, el enfoque por competencias vislumbra una educación orientada hacia las necesidades, centrada en el alumno que aprende, en explotar sus talentos y capacidades y en desarrollar su personalidad, con la intención de mejorar sus condiciones de vida y participación en la transformación de la sociedad de la que forma parte.

Para Tobón, (2006), las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son:

- 1) La integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En este sentido, como bien se expone en Tobón (2005), el enfoque de

competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos (Tobón, 2006).

Este mismo autor expresa que, son múltiples las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias. En primer lugar, porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa colombiana en sus diversos niveles, y esto hace que sea necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque. En segundo lugar, porque las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. Y tercero, porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo.

Importancia de las competencias en educación. Para Wiliam Mejía (2010), las competencias:

- Centran el protagonismo en quien está aprendiendo, porque es quien tiene que irse haciendo competente.
- Dotan a los estudiantes de herramientas básicas y claves, como la lectura y la escritura, para que gracias a las competencias crecientes adquiridas tengan mayor probabilidad de obtener buenos resultados en diversas áreas del conocimiento.

- Contrarrestan la obsolescencia del conocimiento y de la información. Como esta se desactualiza vertiginosamente en el mundo de hoy, el énfasis se pone en elementos que permanecen, como el saber hacer o el aprender a aprender.

- Preparan para afrontar diversas tareas, personales, laborales y profesionales. Una persona que, por ejemplo, es competente para hablar en público, tiene a su favor una competencia para desempeñarse efectivamente en muy diversas situaciones, lo que con mucha seguridad le abrirá puertas.

- Se centran en elementos de la persona, más que en aspectos externos a ella. Por ejemplo, en la autonomía, autodesarrollo y automotivación

Para los y las estudiantes las competencias son importantes porque cambian la acumulación de información por la utilización, en diferentes contextos, de lo aprendido; porque sienten que realmente se están preparando para la vida, al conectar aprendizaje con entorno escolar y extraescolar, y que no estudian solo para aprobar unas asignaturas o pasar de un grado al siguiente; porque van adquiriendo herramientas para resolver problemas de la realidad, en contraposición a problemas escolares que son o les parecen ficticios o sin sentido; porque le encuentran respuesta más pronto a la pregunta reiterativa: "esto, ¿para qué sirve, profe?"; porque vivencian que el aprendizaje es acumulativo, y no repetitivo, al darse cuenta de que se van convirtiendo en personas más competentes y, finalmente, porque asocian las competencias con su desarrollo humano, conscientes de que no pueden limitarse a ser competentes para responder a las exigencias del mercado, sino también para otras dimensiones.

Para efecto del proyecto se entiende por competencia las diferentes dimensiones en el desarrollo cognitivo, procedimental, actitudinal y la capacidad de relación, comunicación y trabajo cooperativo, en un contexto auténtico.

4.2.11.1. Enseñar por competencias.

Enseñar por competencias implica, además de especificar y definir los contenidos y las competencias que van a enseñarse, establecer las situaciones en que se van a desarrollar, la situación es la base y el criterio de la competencia. Es en situación que la persona desarrolla la competencia. Las competencias no pueden definirse sino en función de situaciones. Es en situación que el alumno se construye, modifica o refuta los conocimientos contextualizados y desarrolla competencias a la vez situadas. Ya no se trata de enseñar contenidos disciplinarios descontextualizados (área del trapecio, suma de fracciones, procedimiento de cálculo mental, reglas de sintaxis, modo de conjugación, etc.), sino de definir situaciones en las cuales los alumnos pueden construir, modificar o refutar conocimientos y competencias a propósito de contenidos disciplinarios (Mejía, 2010).

El reto de enseñar por competencias estriba, por lo tanto, en el diseño y ejecución de situaciones de aprendizaje en las cuales los estudiantes, ante diferentes contextos y niveles de dificultad, ponen en juego la competencia que están aprendiendo. El papel de los contenidos, entonces, es de medio: debe servir para aproximarse a las actividades, a las acciones que ponen en situación una competencia, que la contextualizan. Las situaciones de aprendizaje son abiertas, no cerradas (como lo es repetir lo enseñado,

volver sobre lo mismo en otras palabras, en donde no se aplica la competencia, por el gran peso que se otorga a la memorización) (Mejía, 2010).

La enseñanza por competencias, tarde o temprano lleva a replantearse el currículo escolar: antes que pensar en qué asignaturas -y contenidos- hay que enseñar o transmitir, lleva a formularse y a responder interrogantes como estos: ¿qué competencias quiere la dirección escolar que cada estudiante desarrolle progresivamente a lo largo y ancho de su paso por la institución educativa? ¿Qué tipo de personas desea que lleguen a ser? ¿Qué anhela que sepan hacer, y hacer bien, con la información con la cual van a entrar en contacto e interacción durante sus años escolares? (Mejía, 2010).

En consecuencia, enseñar por competencias debe generar una serie de cambios como:

- Disponer los contenidos en función de lo que queremos que los estudiantes hagan con él, de esta manera se abrirá un diálogo intenso entre el para qué enseñar con el qué enseñar.
- Darle más importancia a diseñar situaciones de aprendizaje y desarrollo de competencias que a la preparación de la información que los docentes van a transmitir, a acciones concretas en las cuales los estudiantes van a poner en juego y a prueba lo aprendido, a través de diferentes, variados, entretenidos y desafiantes contextos. El hacer, para aprender a saber hacer, adquiere preponderancia. Cada estudiante tiene que desempeñarse en situaciones distintas, no repetitivas, para resolver problemas de diverso tipo y nivel de complejidad y movilizar su saber en contextos diferentes para mostrar y demostrar lo que es capaz de hacer y hacer bien.

➤ Obtener un mayor involucramiento de alumnas y alumnos, pues ellos ya no son receptores pasivos de información frente a profesores que operan como transmisores activos de la misma, sino actores y constructores de su propio aprendizaje.

Redefinir lo que se entiende por tres conceptos básicos en la educación: saber, enseñar y aprender. Saber ya no será sólo tener información, sino poseerla convertida en conocimiento y en capacidad de usarlo eficientemente.

Enseñar ya no será transmitir y defender información coleccionada durante años, sino formar en quien aprende hábitos de trabajo, maneras de acercarse a la información, procesarla, validarla y crear distancia frente a ella, apoyar el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y competencias.

Aprender ya no será solamente memorizar, ni acumular respuestas dadas por otros, sino crear una red de conceptos, adquirir una serie de herramientas para el trabajo mental, manual y social, ampliar y afirmar valores, y desarrollar competencias. Enfatizar el aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. Docentes que enseñan por competencias tienden a hacerlo de manera diferente a quienes enseñan contenidos.

4.2.11.2. Implicaciones de la Evaluación por competencias.

Es un hecho que lo que aprenden los estudiantes no suele coincidir con el contenido que aparece en los programas de estudio debido a factores diferentes. Por eso, suele hablarse del currículo prescrito, el currículo enseñado, el currículo aprendido y el currículo oculto. Las pruebas censales nacionales y las pruebas internacionales evidencian

esa diferencia, pues frente a una enseñanza de los mismos o casi los mismos temas los resultados muestran una dispersión bastante significativa y preocupante (Mejía, 2010).

Por otro lado, en la evaluación convencional suele existir el elemento sorpresa, de manera que los estudiantes para prepararse deben repasar (es decir, verificar la memorización de lo enseñado, en muchos casos). Además, ellos no suelen conocer sus resultados sino hasta el momento en que reciben las calificaciones, cuyos números o letras dicen qué tanto se aprendió de una determinada asignatura en un determinado periodo, a juicio de un(a) docente. En contraposición, en la evaluación por competencias un(a) docente puede indicar con anterioridad qué va a evaluar y los estudiantes podrán preparar y ejercitar sus desempeños para mostrar su competencia en el momento de la evaluación.

Como por su misma naturaleza las competencias no son directamente observables, deben inferirse a partir de los desempeños. Y puede decirse que en quienes están aprendiendo las competencias se acercan más a un proceso "hacerse competente" que a un estado -ser competente-. Esta doble situación hace más desafiante la evaluación de competencias.

Para evaluar competencias es necesario saber cómo se adquieren o desarrollan. Podría decirse que, en muchos casos, la primera fase es cognitiva, en la cual predomina el saber; en otra fase ese saber se va convirtiendo en un hacer, en el cual los procedimientos (know how) juegan un papel importante. Una fase posterior hace más sistemático el quehacer o ejercicio de la competencia. En este proceso, la acumulación de experiencias frente a diversas situaciones y contextos cumple un papel primordial, que se enriquece con el

afrontar exigencias que traen consigo las tareas que se asume. Todo esto contribuye al desarrollo competencial que hay que evaluar (Mejía, 2010).

En este sentido, evaluar por competencias implica: Propiciar y enfrentar situaciones, contextos y condiciones de evaluación en las cuales el desempeño de alumnas y alumnos sea relevante y significativo para ellos, más que para los docentes (Mejía, 2010). Propiciar y enfrentar situaciones, contextos y condiciones de evaluación en los cuales el desempeño de los estudiantes sea realmente significativo. Pensar en diferentes tipos de desempeños, cuya ejecución contenga suficientes hechos y datos que permitan al docente hacer juicios de valor y objetivos válidos y fiables de la competencia a evaluar por cada estudiante. Generar contextos de evaluación donde los estudiantes enfrenten situaciones más reales que ficticias. Ofrecer oportunidades para ofrecer saberes adquiridos o construidos que integran el saber con el saber hacer. Propiciar diferentes situaciones para ejercitar las competencias en los estudiantes de tal manera que haya más elementos de juicio para poder concluir los niveles de competencia alcanzados en una determinada asignatura.

Tener en cuenta que dada la riqueza y complejidad de las competencias es posible ser competente en distintos niveles y de diferentes maneras.

En Colombia el Ministerio de educación, actualmente, concibe el objetivo de la educación como el desarrollo de determinadas competencias y, en consecuencia, a estas como el objeto de la evaluación. El Ministerio establece los propósitos y efectos de las evaluaciones y determina qué es aquello que debe ser evaluado. El Instituto Colombiano

para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) cumple con la función técnica de diseñar, aplicar y analizar las evaluaciones siguiendo las orientaciones del MEN.

4.2.11.3. Clasificación de las competencias.

Son varios los autores que hacen referencia a la clasificación de las competencias en educación, para este documento tomaremos la clasificación del Ministerio de Educación en la guía 21, puesto que es nuestro interés visionar la evaluación desde esta perspectiva. Para el MEN, incluir la formación de competencias en los estudiantes constituye uno de los elementos básicos para mejorar la calidad de la educación; por tanto, es un esfuerzo que debe quedar consignado en el plan de mejoramiento institucional. Se requiere de un enfoque que dé paso a una educación más integradora, que articule la teoría y la práctica, y garantice aprendizajes aplicables a la vida cotidiana.

El estudiante competente posee conocimiento y sabe utilizarlo. Tener una competencia es usar el conocimiento para aplicarlo a la solución de situaciones nuevas o imprevistas, fuera del aula, en contextos diferentes y para desempeñarse de manera eficiente en la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral. Las competencias que el sistema educativo debe desarrollar en los estudiantes son de tres clases: básicas, ciudadanas y laborales. Las competencias básicas le permiten al estudiante comunicarse, pensar en forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo. Se desarrollan en los niveles de educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica. Las competencias ciudadanas habilitan a los jóvenes para la convivencia, la participación democrática y la solidaridad. Se desarrollan en la educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica. Las competencias laborales

comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes, que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos. Las competencias laborales son generales y específicas. Las generales se pueden formar desde la educación básica hasta la media. Las específicas se desarrollan en la educación media técnica, en la formación para el trabajo y en la educación superior.

El ICFES evalúa las competencias básicas desde las diferentes áreas; en este documento presentamos las competencias y los componentes que se evalúan en educación básica en las áreas de lenguaje y matemáticas.

Tabla 3. Competencias y operaciones cognitivas que se evalúan en Lenguaje y matemáticas

LENGUAJE			
Competencias		Componentes	
Comunicativa Lectora	Explorar la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos	Semántico	Hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga sobre el que se dice en el texto
Comunicativa Escritora	Se refiere a la producción de textos escritos	Sintáctico	Se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga sobre el cómo se dice
		Pragmático	Tiene que ver con el para que se dice, en función de la situación en comunicación
Matemáticas			
Competencias		Componentes	
Comunicación	Esta referida entre otros aspectos a la capacidad del estudiante para expresar ideas, interpretar, usar diferentes tipos de representación, describir relaciones matemáticas etc.	Numérico Variacional	Corresponde a aspectos relacionados con los números y la numeración, su significado y la estructura del sistema de numeración entre otros.
Razonamiento	Está relacionado con la capacidad de dar cuenta del cómo y el porque de los caminos que se siguen para llegar a conclusiones, etc.	Geométrico Métrico	Está relacionado con la construcción y manipulación de representaciones, de los objetos, del espacio, de las relaciones entre ellos y sus transformaciones, etc.
Resolución	Se relaciona entre otros, con la capacidad para formular problemas, a partir de situaciones dentro y fuera de las matemáticas, desarrollar, aplicar, diferentes estrategias, y justificar la elección de métodos e instrumentos para la solución de problemas, etc.	Aleatorio y sistemas de datos	Corresponde a la representación, lectura e interpretación de datos en contexto

Fuente. ICFES (2015)

Las competencias cognitivas se evalúan mediante pruebas escritas, talleres individuales, sustentaciones, exposiciones y todo lo relacionado con el dominio de un saber, según los Estándares del Ministerio de Educación Nacional. Las competencias Ciudadanas definidas en la guía 6 del MEN y en los Estándares de competencias ciudadanas, se organizan en cuatro grandes grupos: respeto y defensa de los derechos humanos, la convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Tabla 4. Competencias Ciudadanas

Competencias Ciudadanas / síntesis Guía 6 del MEN		
Competencias específicas	En qué Consisten	Qué Evalúan
Conocimientos específicos	Estar informado, identificar conceptos relacionados con los derechos humanos, los valores y la ciudadanía.	Manejo de información en valores, principios, normas e incluso leyes para interactuar en sociedad.
Cognitivas- ciudadana	Capacidad para realizar diversos procesos mentales en el ejercicio ciudadano, poseer conciencia de las causas y consecuencias de las acciones.	Capacidad que demuestran los estudiantes para reflexionar y cuestionar en torno a las acciones y situaciones negativas y dañinas que otros generan, las consecuencias que se pueden generar por actuar o permitir estas acciones
Emocionales	Capacidad para identificar y dar respuestas constructivas ante las emociones propias y las de los demás	Capacidad para administrar sus sentimientos, afectos y emociones, control de la ira, expresión argumentada, respetuosa y amable ante aquellas personas o situaciones que pretenden ofender o iniciar un ambiente negativo. Si no está de acuerdo con una idea o alguien, si está enojado expresará su sentir demostrando sus argumentos, evidencias con respeto y control, evita burlarse de físico o apariencia de las personas, tiene actitud incluyente
Comunicativas	Habilidades necesarias para establecer diálogos constructivos con otras personas	Capacidad para comunicarse en forma asertiva, clara, respetuosa incluyente y amable, es cuidadoso con el lenguaje, con las palabras y diversas expresiones que comparte, evita ofender, poner apodos, excluir y permite la expresión libre de los demás.
Integradoras	Comportamiento ético, transparente y honesto, capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente	Se evidencian las demás competencias ciudadanas, aquí el comportamiento es integral, por lo tanto, se evalúa la interacción del educando de forma respetuosa y amable, aplicando las normas de cortesía, se evalúa la solidaridad y la responsabilidad, la inclusión.

Fuente ICFES (2015)

Cada grupo representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, presentes en nuestra Constitución. La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano (MEN, 2004). La

participación y la responsabilidad democrática se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad. La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás.

Con relación al respeto y defensa de los derechos humanos se brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo (MEN, 2004).

Si estas habilidades y conocimientos se desarrollan desde la infancia, los niños y las niñas podrán ir construyendo los principios que fundamentan los derechos humanos y así los tendrán como horizonte para su acción y su reflexión. Al entender su verdadero sentido y al incorporarlos en la vida cotidiana, aprenderán, de verdad y no sólo en teoría, a promoverlos, a respetarlos, a hacerlos respetar y a buscar apoyo cuando éstos estén en riesgo (MEN, 2004).

La formación para la ciudadanía no es una asignatura aislada, sino una responsabilidad compartida que todas las áreas e instancias de la institución escolar y toda la comunidad educativa, conformada por las directivas, los docentes, los estudiantes, las familias, el personal administrativo y las demás personas que interactúan en ella.

4.2.11.4. Competencias laborales

El MEN en la Guía 21, afirma que las competencias laborales generales son aquellas que se aplican a cualquier clase de trabajo y sector económico, mientras que las específicas se relacionan con el saber propio de una ocupación. Estas competencias hacen parte de las que el sistema educativo colombiano debe desarrollar en los educandos y constituyen un punto de referencia para el mejoramiento de calidad educativa del país (MEN, 2006). Las competencias laborales comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para que los educandos se desempeñen con eficiencia como seres productivos.

Las competencias laborales generales se clasifican en 6 grupos y a la vez cada una tiene competencias específicas así: Intelectuales, Personales, Interpersonales, Tecnológicas, Empresariales y para el emprendimiento

Es importante observar que, en la vida cotidiana, incluso en ámbitos diferentes del laboral, las competencias no aparecen desagregadas, sino que las situaciones les exigen a las personas poner en juego una o varias, simultáneamente. La clasificación y descripción de las competencias laborales generales se hacen con fines pedagógicos, de modo que el docente pueda buscar, de manera intencional, su ejercitación en las actividades curriculares. Muchas de las competencias laborales generales, tienen puntos en común con las competencias básicas y las ciudadanas. Por esta razón, es importante desarrollar en la institución educativa una planeación articulada de las acciones, que concentre esfuerzos y establezca prioridades para cada nivel de escolaridad (MEN, 2006).

Es importante para este proyecto saber las competencias y las operaciones cognitivas que propone el Ministerio y evalúa el ICFES, puesto que la intención de este proyecto es proponer acciones de mejora a la práctica evaluativa de los docentes desde su quehacer pedagógico. En este sentido los referentes expuestos aquí son soportes teóricos fundamentales en el conocimiento y puesta en marcha de dichas acciones de mejora.

4.3. La evaluación de los aprendizajes en Colombia: Referente legal.

Para abordar el tema de la evaluación en nuestro país, se hace un breve recorrido histórico de las etapas más relevantes de la evolución de la evaluación educativa en Colombia. Este tema ha sido controvertido desde sus inicios, en la medida que trasciende todas las esferas de la organización política, económica, social y productiva del país, siendo todos objeto de evaluación, en el campo de la educación primaria, secundaria, media y universitaria ha sido objeto de constante transformación en sus propósitos, formas, criterios, sujetos participantes e instrumentos

En Colombia se encuentra el primer referente de evaluación educativa hacia “1950 en los claustros universitarios de la Universidad de Santa Fe, en la cátedra de lengua indígena, cuyos profesores eran examinados para saber si sabían la lengua que debían enseñar a los indígenas” (Nieves 1997, p.103), citado por Ramírez & Rodríguez (2014); el criterio de evaluación era cien por ciento memorístico, la evaluación según este autor además de ser memorística y repetitiva, incluyó, hacia 1710, lo escrito en un cuaderno durante un año lectivo, como muestra de adelantos alcanzados por los estudiantes lo cual era valorado por el docente. Para 1842 se dispone como mecanismo de evaluación los exámenes orales y

escritos como mecanismos de valoración de los aprendizajes, privilegiando la memorización.

Para 1903 se reglamentan los exámenes para los alumnos de las escuelas primarias, con la ley 39 y el decreto 491 de 1904, estos exámenes pasan a ser públicos y de carácter ceremonial, puesto que se realizan por la junta municipal de instrucción pública conformada por el señor alcalde, el inspector de educación, el cura párroco y demás autoridades municipales, quienes interrogan a los estudiantes en evaluación pública sometiendo a los estudiantes a escarnio público, recibiendo la aceptación o rechazo de la comunidad de acuerdo a su capacidad memorística. Esta ceremonia se realizaba de acuerdo a la resolución 1205 de 1952 que establecía el procedimiento para la realización de exámenes.

Arnaldo Esté, (1999, p.56) en su libro *Aula punitiva*, afirma “la educación puede actuar como una gran fuerza represiva, obligando a la cultura del grupo que la recibe a esconderse, mimetizarse y hacerse resistente, pero difícilmente la torcerá”. Es decir, la evaluación ha sido usada como un instrumento de poder para sometimiento que los educandos han tenido que sortear, donde se castiga la divergencia, lo que ha permitido establecer relaciones de poder y jerarquía en la escuela.

Desde 1937 hasta mediados de los 70, la educación en Colombia adoptó reformas encaminadas a procesos evaluativos que se centraron en la valoración de contenidos a través de la memorización. Desde esta época se ha venido introduciendo cambios en el ámbito educativo con el propósito de impactar en las mejoras de la calidad de la educación y disminuir las altas tasas de mortalidad académica, producto de una evaluación vertical,

poco participativa. El Ministerio de Educación, busca la manera de ejercer cierto control sobre la actividad educativa y desdibujar la imagen del profesor poderoso; con esta iniciativa en 1975, se da inicio al proceso revolucionario en la educación colombiana, empezando la transición del modelo rígido tradicional a un modelo flexible con participación de los alumnos.

Como respuesta a la inconformidad creada por el alto índice de repitencia, en 1976 se expide el decreto ley 088 del 22 de enero, el cual en el artículo 8 establece la promoción automática en básica primaria. La promoción automática causó polémica en la comunidad educativa; en primer lugar porque no se tenía claridad en el concepto y se interpretó, que simplemente era la forma de que todos pasaran al grado siguiente sin importar sus avances en conocimientos, habilidades y valores etc. y en segundo lugar, porque se consideró un retroceso ya que los estudiantes no se preocupaban por mejorar, lo que debilita la calidad de la educación.

En este orden de ideas en 1978 surge el decreto 1419, por el cual se reglamenta el artículo 8 del decreto ley 088 de 1976 sobre promoción automática y se establecen normas y orientaciones básicas para la administración curricular en todos los niveles. Este decreto mejoró y organizó significativamente los procesos educativos, estableciendo fines, características y componentes específicos del currículum en los programas. Estos aspectos son retomados por la ley 115 de 1994, que rigen los procesos educativos en la actualidad, para la organización de la educación en nuestro país; de ella se derivan los objeto y fines de la educación, estructura del sistema educativo, las modalidades de atención educativa a poblaciones, los educandos, los educadores, los establecimientos educativos, entre otros.

Con el decreto 1860 del año 1994 en el artículo 47 se pone de relieve que la promoción sea la consecuencia de la evaluación de un proceso de aprendizaje continuo, integral, sistemático, flexible, interpretativo, participativo y formativo; esto supone la idoneidad del maestro para orientar el acompañamiento de los padres de familia y de los estudiantes, de manera que se puedan prever y superar las dificultades en la marcha. Es decir la evaluación está determinada por los logros e indicadores de logros de acuerdo a la resolución 2343 de 1996 que estableció los indicadores de logro por conjuntos de grados, cuya característica era su referencia a los logros que debían ser alcanzados a nivel nacional por todos los educandos del país, incluyéndose entre otros elementos en el proceso evaluativo (los medios de evaluación, las comisiones de evaluación y promoción, la reprobación, los registros de valoración,), entrando de lleno a la cultura de la evaluación de la calidad educativa.

Posteriormente con el Decreto 0230 del 11 de febrero de 2002, en su artículo cuatro se expresa que “la evaluación de los educandos será continua e integral” teniendo como uno de sus principales objetivos “valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos” (p.11). Con este decreto se mantiene una pedagogía dialógica en la evaluación, donde se introduce una visión economicista, donde no se controla la repitencia y sólo se permite un 5% de reprobación a nivel institucional. Aquí se sugiere que las entregas de informes sean en horas y días que no afecten la jornada laboral de los padres de familia y establece la obligatoriedad de los rectores, directores o coordinadores para atender a los padres que lo soliciten para tratar temas relacionados con la educación de sus hijos; tampoco podrán retener los informes académicos.

Luego de un largo debate en el país a través del foro educativo nacional sobre la evaluación de los aprendizajes, que se realizó a finales del 2008, con una amplia participación de la comunidad educativa colombiana, donde se evaluó la pertinencia del decreto 230 de 2002, se analizaron las siguientes ventajas: La promoción o el paso de un grado a otro dejó de ser el fin de la educación. Promovió la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y una evaluación más cualitativa e integral que considera procesos, también se debatió sobre las limitaciones en las que se resaltaron:

- Manejo de la promoción y repitencia. Se califica lo establecido por el decreto como un “desacierto”.
- Palabras más comunes. ley del menor esfuerzo, mediocridad, facilismo, pereza, pasividad, alcahuetería, irresponsabilidad y falta de seriedad.

Ante los resultados de este análisis se propuso: Fortalecer la responsabilidad local e institucional para el diseño de estrategias de calidad, evaluación y promoción. Establecer estrategias de evaluación diferenciada, acordes con los grupos de edad. Establecer pautas curriculares que permitan disminuir la multiplicidad y dispersión de asignaturas. Tener en cuenta factores adicionales al rendimiento académico para calificar la calidad de las instituciones.

Producto de este foro, actualmente se encuentra vigente el decreto 1290 del 16 de abril de 2009, que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. En este, se exponen los diversos ámbitos en que se enmarca la evaluación del estudiante: Internacional, Nacional e Institucional; los

propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes. Además, conviene plantear una reflexión sobre que “la implementación del nuevo sistema de evaluación implica para el modelo pedagógico de la institución educativa, la búsqueda de evidencias y de información eficaz con respecto a las competencias científicas, tecnológicas, comunicativas y ciudadanas de ese ser humano que se quiere formar (MEN , 2009).

En cuanto a la evaluación en el aula, el docente deberá modificar sus prácticas evaluativas y ceñirse al nuevo Sistema Institucional de Evaluación, por lo que habrá unidad institucional. De esta manera no se dará lugar a la dispersión y a la atomización de la acción evaluativa, más bien existirá una identidad, un norte y un horizonte en dicha acción.

La evolución de la evaluación ha sido asumida desde las teorías tradicionales como un instrumento para medir resultados, avances, grado en que se ha adquirido un conocimiento como elemento final que solo comprueba resultados de aprendizaje de contenidos, esto conduce a seleccionar, sancionar, y/o excluir al estudiante de acuerdo al objetivo alcanzado. Según Edgar Morín (1985), al considerar que la evaluación “se preocupa fundamentalmente por estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad contemplando el conjunto de factores que intervienen en su desarrollo”, el rol del docente es ser el juez que decide las pautas de aprobación y toma de decisiones.

En Colombia la disposición de los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2006) es una herramienta que brinda la oportunidad para que los educandos tengan unas metas claras sobre unos conocimientos mínimos, de acuerdo a los avances globales que se dan, buscando con esto que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para los retos del mundo contemporáneo. Al docente

le compete diseñar estrategias pedagógicas en sus prácticas evaluativas para que estos estándares de calidad sean alcanzados por los estudiantes.

En el 2015 el MEN continúa presentado propuestas para el mejoramiento de la calidad educativa en el país y en esta ocasión hace la publicación de los derechos básicos de aprendizaje para las áreas de Lenguaje y Matemáticas (DBA) que son un conjunto de saberes y habilidades fundamentales que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados escolares. Además, es una herramienta primordial para la comunidad educativa; principalmente para los padres de familia quienes deben saber lo que sus hijos aprenderán en determinado grado; para los docentes, quienes deben estar informado de lo que deben enseñar y para los estudiantes lo que deben aprender.

Como los DBA son uso elementos complementarios que se estructuran guardando coherencia con los lineamientos curriculares y los estándares de competencias; su importancia radica en que son un aporte significativo en tres factores: el currículo, la evaluación y las prácticas pedagógicas, aportando rutas pedagógicas que permitan alcanzar los estándares básicos de competencias año a año. La verdadera implicación de los DBA, es que se convierten en referente para el diseño de las pruebas externas (Saber) y es de estricto cumplimiento desarrollarlos en las aulas de clases,

Para el Ministerio de Educación a partir del 2009 la evaluación de los aprendizajes en los niveles de enseñanza Básica y Media, debe tener única y exclusivamente propósitos formativos, es decir de aprendizaje para los sujetos que intervienen en ella y debe ser formativa, motivadora, orientadora, pero no sancionatoria. En el decreto 1290 de 2009, establece que la evaluación y promoción de los estudiantes tendrá como criterios

nacionales los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación (MEN , 2009).

En este orden de ideas el decreto 1290 tiene como objetivo reglamentar la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los educandos, de los niveles de educación básica y media que deben realizar los establecimientos educativos, dándole autonomía a estos en el artículo (4) para definir:

- Los criterios de evaluación y promoción.
- La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.
- Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.
- Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.
- Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.
- Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.
- Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación.
- La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.

- La estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación.

- Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción.

- Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.

Teniendo en cuenta los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes, artículo (3), son propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional:

- Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.

- Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.

- Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.

- Determinar la promoción de estudiantes.

- Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

El Ministerio de Educación ha puesto de manifiesto la confianza en los docentes y directivos para que articulen los componentes curriculares e implementen la evaluación de los aprendizajes siguiendo las directrices generales del MEN y teniendo en cuenta las necesidades de los educandos, los ritmos de aprendizaje, el contexto y los propósitos de la evaluación, por lo que se tiene la responsabilidad de desarrollar procesos evaluativos y pedagógicos pertinentes que permitan el desarrollo integral del educando y que contribuyan, no solo al aprendizaje, sino a la mejora de la educación.

Este recorrido histórico nos permite concluir que, el concepto de evaluación en el país ha evolucionado según el posicionamiento paradigmático de las figuras de poder que dirigen el estado, y no ha sufrido cambios substanciales en los decretos reglamentados desde el año 1987 hasta el 2009 (Decreto 1860 de 1994; la Ley 715 de 2001; Decreto 0230 de 2002 y decreto 1290 de 2009). En ellos se establece la evaluación como proceso de seguimiento, su carácter de integralidad, la valoración referida a los niveles de desempeño del estudiante, el desarrollo de competencias y el mejoramiento de la calidad educativa involucrando a diferentes actores del sistema educativo.

5. Diseño Metodológico

5.1. Descripción del estudio.

Este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, en su modalidad de Investigación Acción - Participativa, la cual permite el análisis de las situaciones vividas por los docentes en su quehacer pedagógico, para lograr comprender desde el contexto los elementos que problematizan las prácticas evaluativas para así poder transformarlas.

El carácter cualitativo de este estudio, está acorde con sus propósitos, puesto que no solo pretende identificar las concepciones y determinar las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Valencia Córdoba, sino también diseñar e implementar estrategias de acción para resignificar la práctica pedagógica y evaluativa de los mismos.

El autor Lewis (1946), define este tipo de estudio como un proceso de investigación cíclico, orientado a mejorar procesos, caracterizado por privilegiar el discurso en su interacción y participación en la toma de decisiones; esto conduce a entenderla como un proceso de reflexión colectiva, en la que involucra no sólo a los investigadores sino todos los miembros de la comunidad educativa, pues la evaluación de los estudiantes en este caso es un asunto que afecta directamente no solo los procesos pedagógicos, sino también a evaluadores y evaluados.

En este mismo sentido, Eliot (1978), indica que se investigan acciones y situaciones en las que están implicados los docentes; situaciones que para ellos son problemáticas, que pueden ser modificadas y que por lo tanto requieren una respuesta práctica. Este autor

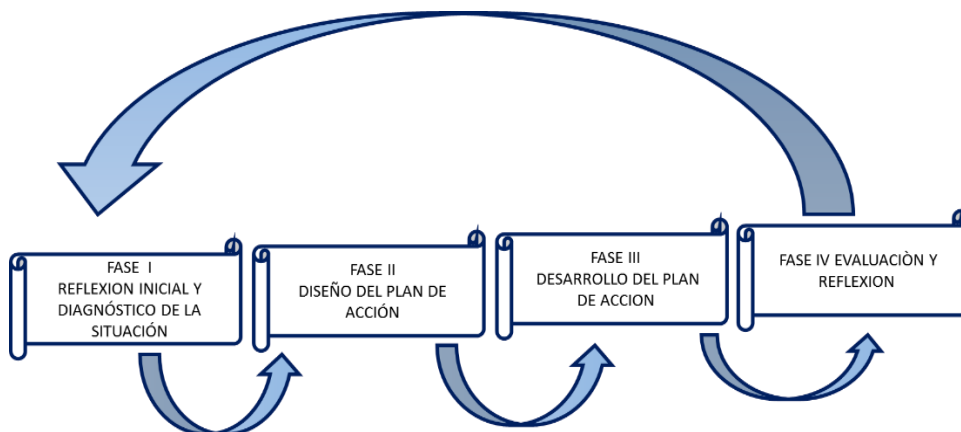
insiste en que el propósito de la Investigación - Acción, no es generar conocimiento, sino mejorar la práctica educativa, que está de acuerdo con lo que se pretende en esta investigación, al determinar las prácticas evaluativas adoptadas por los docentes en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Valencia y así diseñar e implementar estrategias que permitan mejorar dichas prácticas evaluativas.

El método: Investigación - Acción Participativa, se toma como medio que genera la posibilidad de integrar a los docentes de la institución educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Valencia Córdoba a través de talleres de estudios, para mejorar las prácticas evaluativas a partir de la identificación de las concepciones evaluativas; mediante la comprensión de teorías, dinámicas de reflexión y la ejecución de acciones conjuntas alrededor de su quehacer en el aula. La importancia de apoyarse en este tipo de investigación radica en la facilidad de permitir las transformaciones conceptuales y procesuales, a partir de la reflexión crítica y la comprensión, surgida desde los mismos actores.

5.1. Diseño de la investigación.

El desarrollo de la investigación se realizó, atendiendo a las siguientes etapas o fases, explicadas por Kemmis y Mc Taggart, (1988):

Figura 6. Fases de la investigación



Fuente. Elizabeth Evans Risko (2010)

5.1.1. Fase I: Reflexión Inicial y diagnóstico de la situación:

Esta fase responde a los dos primeros propósitos de la investigación, se realizó el diagnóstico y reconocimiento de la situación de las prácticas evaluativas y de la actitud de los docentes frente a la evaluación; se identificaron las concepciones que tienen los docentes al respecto y sobre los constructos teóricos que fundamentan tales procesos y cómo son vividos al interior de las aulas. Se inició con la indagación sobre las causas del bajo resultado en los desempeños de los estudiantes de básica primaria en las áreas de lenguaje y matemáticas en las pruebas externas (Pruebas Saber 3°, 5° y 9°), con el propósito de analizar las implicaciones que tienen los actores del proceso pedagógico en los resultados de dichas evaluaciones; para ello se aplicó una entrevista en semiestructurada y grupos de discusión, que permitieron indagar más de cerca estas realidades y de este modo se facilitó una descripción más clara del problema de investigación y los propósitos de la investigación.

5.2.2. Fase II: Diseño del plan de acción.

En esta fase, se procedió a trazar la ruta del proceso investigativo, que se inició con la identificación de los campos de acción desde los que se abordó el problema, para el cual se diseñó un plan de acción acorde con los propósitos planteados, que permitió develar los elementos críticos que problematizan las prácticas pedagógicas evaluativas, a través de la realización de talleres, vinculando grupos de discusión para la apropiación conceptual del sentido de la evaluación en el ámbito escolar; que finalmente permitió elaborar el cronograma de trabajo. Dado el carácter flexible de la IAP, se facilitó introducir ajustes en el camino de los aspectos teóricos y metodológicos necesarios, a la luz de los propósitos y de los hallazgos encontrados, además de las acciones pertinentes para fortalecer las dinámicas evaluativas de los docentes de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Valencia Córdoba.

5.2.3. Fase III. Desarrollo del plan de acción.

En la tercera fase se implementó el plan de acción diseñado en la etapa anterior. El proceso de análisis de la información nos acercó directamente a la realidad evaluativa permitiendo reconocer los procesos evaluativos que se estaban desarrollando y de este modo plantear una propuesta pertinente acorde a las expectativas de los agentes con quienes se entra en contacto. La puesta en práctica de algunas acciones como socializaciones, informes, reflexiones, análisis documental y talleres sobre nuevas teorías en el campo de la evaluación, permitió reconocer las prácticas que se estaban dando y de acuerdo con esto, realizar acciones que permitieron resignificar la práctica evaluativa.

5.1.2.Fase IV. Evaluación- Reflexión:

En esta etapa se hizo revisión de los resultados obtenidos con las acciones realizadas en cada una de las etapas anteriores, se recopiló todo el proceso de la investigación resaltando en primer lugar, los logros alcanzados o lecciones aprendidas hasta ese momento, en segundo lugar, se identificaron los aspectos por mejorar, a los cuales se les realizó validación de estrategias pertinentes mediante la verificación y contraste de los resultados obtenidos con los instrumentos de recolección de información antes y después del desarrollo del plan de acción. En la evaluación de este proceso, se evidenciaron los propósitos alcanzados, los no logrados y aquellos resultados emergentes, que se consiguieron sin estar previstos inicialmente, lo que permitió a los docentes hacer un proceso metacognitivo acerca de las incidencias de esta experiencia en su propio desarrollo personal y su desempeño profesional.

5.2. Población y participantes

5.2.1.Población

Esta investigación se realizó en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Valencia Córdoba; conformada por 34 docentes; discriminados así: 3 directivos, 4 docentes en nivel preescolar, 13 docentes en nivel básica primaria y 14 docentes del nivel básica secundaria y media académica; con características personales y perfiles profesionales diversos; predominando en un 61% con títulos en educación infantil con diferentes énfasis, que atienden en preescolar y básica primaria, algunos en básica secundaria por necesidad del servicio; el resto son profesionales en áreas específicas

como matemática, humanidades y lengua castellana, inglés, ciencias naturales, filosofía, física, entre otros,

5.2.2. Participantes

Los participantes de este estudio fueron 13 docentes, de los cuales 7 son de género femenino y 5 masculino, ubicados laboralmente en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario; tomados de manera intencional como principio favorable de confiabilidad para indagar sobre la práctica pedagógica y evaluativa de cada uno de ellos.

Además, se incluyeron en la unidad investigativa 2 docentes del posgrado maestría en educación, con participación laboral directa en la institución objeto de estudio, lo que representa una condición favorable, para ser partícipe de los problemas y reflexiones para la transformación en el contexto evaluativo. Los docentes que iniciaron este estudio son de básica primaria, nombrados todos en propiedad y licenciados en educación Infantil, con diferentes énfasis; 3 en lengua castellana, 3 en matemáticas, 4 en ciencias naturales, 1 en recreación y deportes, hay una docente licenciada en ética y valores, en cuanto a su formación pos gradual solo 5 docentes presentan especialización; 3 especialistas en informática educativa y 2 en lúdica y recreación, ninguno presenta estudios de Maestría en cuanto a la experiencia como docente de aula, va desde los 9 hasta los 20 años. Las edades de los docentes oscilan entre 38 y 50 años de edad; las características de los docentes objeto de estudio fue una fortaleza para el desarrollo del proyecto puesto que facilitó la reflexión de la práctica, dada la condición de permanencia de estos en la institución y esto facilitó el proceso de reflexión debido al sentido de pertenencia y la garantía de continuidad del proceso.

5.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

La metodología cualitativa asumida en esta investigación se apoyó en los siguientes instrumentos:

Observación participante: para Denzin, (1978) “es una estrategia de investigación en la que el observador tiene un papel activo”. Consiste en investigar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando; en la observación participante los investigadores están inmersos en el contexto de los sujetos investigados con el fin de registrar desde adentro, el sentir, los conceptos, su vida y actividades de los participantes con el objetivo de conocer la realidad sin el uso de preconcepciones que puedan sesgar la investigación; se trata de observar y registrar las situaciones tal cual ocurren e interpretar el significado para el objeto de la investigación.

En este sentido, la observación participante permitió recopilar información relevante y real sobre las características de las prácticas evaluativas y los orígenes de las mismas para luego transformarlas.

Grupos de discusión: según, Bisquerra, (2004) Grupo de discusión o grupo de enfoque “es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación”. Es una técnica de investigación grupal, su objetivo es entender problemas sociales concretos, estudia a más de una persona y como herramienta básica se basa esencialmente en el diálogo y conversación entre las personas (Peinado & Tamara, 2010)

Esta técnica pretende que los docentes objeto de estudio, intercambien opiniones con el fin de conocer sus inquietudes relacionadas con las prácticas evaluativas en el aula, los bajos desempeño de los estudiantes y otras “molestias” en las relaciones. En este espacio se establecerá el problema de investigación, los propósitos y se reflexionará de manera individual y colectiva sobre el quehacer pedagógico y evaluativo desarrollado por cada uno de ellos.

Entrevista semiestructurada. Para este estudio se hizo uso de la técnica de la entrevista semiestructurada, por su carácter conversacional que facilita la dinámica de la IAP. Además, permite una relación cercana del grupo de investigación, lo cual genera confianza a los entrevistados en una relación coloquial que facilita la comunicación entre los interactúan, sabiendo que no hay nada en contra de investigar asuntos en los que se esté involucrada emocionalmente (Díaz Martínez, 2004). En esta entrevista, se indaga sobre los motivos de inicio de la carrera docente, sus satisfacciones e insatisfacciones, el área del saber en la que más se destacan y la concepción de evaluación

Revisión documental: Según Botero (2008), la revisión documental es una técnica que permite rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar fuentes y documentos que se utilizan como materia prima en una investigación; su importancia radica en que permite conocer aspectos organizacionales, estructurales, históricos, contextuales, normativos e institucionales, de opinión pública que se relacionan con el tema de la investigación.

En esta investigación se analizó el sistema institucional de evaluación y los formatos del registro de los procesos de evaluación a través de una ficha de registro de datos,

diseñada por el grupo investigador, que indaga sobre los componentes del (SIEE), la existencia, pertinencia, apropiación y mejoramiento continuo de cada uno de estos componentes en contraste con la praxis evaluativa de los docentes y el decreto de evaluación de los aprendizajes (1290) de 2009.

Para darle mayor soporte al desarrollo metodológico, presentamos el siguiente gráfico donde se relacionan los propósitos, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, las fases de la investigación y las acciones realizadas.

Tabla 5 Relación de propósitos, técnicas e instrumentos con las fases metodológicas.

Propósito general: Resignificar los procesos evaluativos, a partir de la reflexión de los docentes de Básica Primaria sobre su práctica pedagógica, en la institución Nuestra Señora del Rosario del municipio de Valencia Córdoba.	
Fase I: Reflexión Inicial y diagnóstico de la situación	
Propósito 1	Identificar las concepciones que tienen los docentes sobre las prácticas evaluativas y sus efectos en el desempeño de los estudiantes
Técnicas e Instrumentos	Entrevista semiestructurada a docentes- guion de entrevista
Acciones realizadas	En la entrevista, se indagó a los docentes ampliamente Sobre tres aspectos: Motivos de los inicios de su carrera docente Concepto sobre evaluación y El sentido de sus prácticas evaluativas
Propósitos :	Caracterizar las prácticas pedagógicas evaluativas en y desde la reflexión individual y colectiva de los docentes, sujeto de estudio.
Técnicas e Instrumentos	Grupos de discusión-protocolos de los grupos de discusión
Acciones realizadas	Reflexiones individuales y grupales sobre las practicas pedagógicas evaluativas
Fase II: Diseño del plan de acción y fase III: Implementación del plan de acción	
Propósito 3	Diseñar e implementar estrategias de acción para la resignificación de la práctica pedagógica y evaluativa en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario.
Técnicas e instrumentos	Grupos de discusión – protocolo de grupo de discusión Entrevistas semiestructuradas a estudiantes – guion de entrevista Revisión documental – ficha de registro de datos
Acciones realizadas	A través de los grupos de discusión se planearon y ejecutaron las acciones para solucionar la problemática encontrada. Se aplicó entrevista a 30 estudiantes para diagnosticar la praxis evaluativa en el aula

Se realizó revisión y valoración del sistema de evaluación Institucional

Fase IV. Evaluación- Reflexión:

Propósito 4	Evaluar los niveles de transformación en relación a la práctica pedagógica y evaluativa en la Institución Nuestra señora del Rosario del municipio de Valencia
Técnicas e instrumentos	Entrevistas semiestructuradas –guion de entrevista Observación participante- rejilla de observación Grupos de discusión – protocolo de grupo de discusión
Acciones realizadas	Se realizó evaluación de todo el proceso, haciendo un contraste entre los resultados iniciales y la situación de estos al finalizar las acciones de mejoramiento

Fuente: grupo investigador

6. Análisis de Resultados

Fase I: Reflexión Inicial y diagnóstico de la situación. Esta fase dio respuesta a los dos primeros propósitos de la investigación, en la que se identificaron las concepciones que tienen los docentes sobre la práctica evaluativa y los efectos en el desempeño de los estudiantes que hace correspondencia con el primer propósito específico del presente estudio, para lo cual se aplicó una entrevista semiestructurada a los docentes de básica primaria; esta técnica indagó sobre tres aspectos puntuales del docente y su ejercicio formativo: motivos de los inicios de su profesión, concepto sobre evaluación y el sentido de sus prácticas evaluativas. A continuación, se presenta síntesis del resultado del primer aspecto indagado en la entrevista

Tabla 6. Análisis sobre los inicios de la profesión docente.

Propósitos	Identificar las razones por las cuales llegaron a la docencia		
Aspecto a evaluar	¿Cómo fue que llegó a ser docente?		
	Voces de los maestros	Resultados	Análisis e interpretación
	<p><i>“A la edad de 14 años, empecé a sentir amor por la profesión docente; cuando reunía a niños para ayudarles en las tareas en casa y después los padres me pagaban por ayudar”.</i></p> <p><i>“A partir del desarrollo de las horas sociales, en el bachillerato me empezó a gustar y gracias a ello, hoy me siento realizada”</i></p> <p><i>“Desde niño veía en el educador un gran ejemplo y me motivó estudiar en la normal; para formarme como maestro”</i></p> <p><i>“Mi abuela paterna era docente, y mirando en ella sus cualidades y paciencia; eso me motivó a ser docente”.</i></p> <p><i>“Mi expectativa inicial era estudiar psicología que estaba relacionada con la docencia... se presenta la oportunidad de estudiar para docente y vi en ella una posibilidad nueva para trabajar en docencia”.</i></p> <p><i>“Quería ser escolta de DAS, pero eso era muy costoso y la situación de mis papas no era la mejor; eso lo pensé antes pero como vi que la situación era difícil; me salió un contrato de orden de prestación de servicios como docente; y me di cuenta en el ejercicio que estaba hecho para ser docente”</i></p> <p><i>“Siempre añore trabajar como contadora en un banco, pero por circunstancias de la vida termine ejerciendo la docencia”</i></p>	<p>La mayoría de los docentes manifiestan haber llegado a la docencia por inspiración vocacional a muy temprana edad</p> <p>Un grupo menor de docentes manifiestan haber llegado a la docencia, por necesidad de un trabajo, y porque fue la mejor oportunidad que les brindó</p>	<p>Los maestros que llegaron a la docencia por vocación, tienen una mejor disposición para comprometerse con nuevas acciones</p> <p>Los motivos asociados a la necesidad de seguridad de un trabajo y ejercer una profesión que le diera sustento hacen que los docentes se comprometan con el trabajo y sean reacios al cambio</p>

Análisis explicativo: Este primer aspecto da cuenta de los motivos “accidentados” en que llegaron los docentes a la carrera pedagógica; información obtenida mediante la pregunta ¿Cómo fue que llegó a ser docente? Sus respuestas fueron variadas, partiendo desde ser docente por vocación hasta llegar hacerlo por necesidad económica. En primer lugar, se ubican al grupo que, desde muy temprana edad, se apasionaban por educar, notándose aún, esa pasión y dinámica por el ejercicio de la enseñanza; lo que se refleja en su dedicación y compromiso con su quehacer pedagógico.

El segundo grupo expresaron que, en sus proyectos de vida, estaban otros campos laborales como el de ser psicólogo, contador, secretaria, escolta del DAS, entre otros; pero al incursionar en la labor docente, terminaron ejerciéndola y haciéndola parte de sus vidas.

Lo importante de resaltar en esta indagación, es que la gran mayoría de docentes manifestaron que sin importar los motivos por los que llegaron a la docencia, están satisfechos con su labor y apasionados con la enseñanza. Cabe anotar que cada uno de estos docentes se licenció después de haber ejercido por muchos años la docencia.

Concepción de evaluación desde la mirada docente. La información recopilada en el segundo aspecto de la entrevista, estuvo relacionada con la forma de cómo los docentes conciben la evaluación, que es un tema polémico en el aspecto educativo; debido a los diversos enfoques y concepciones con la que es entendida; ante esta apreciación, los docentes, se evidencia que la evaluación continua siendo de corte tradicional, y es de tipo sumativa; como resultado ante la pregunta ¿Qué entiende por evaluación? Se escucharon voces como las que sintetizamos en esta tabla:

Tabla 7. Análisis sobre concepción de evaluación desde la mirada docente

Propósitos	Identificar las concepciones que tienen los docentes sobre las prácticas evaluativas		
Aspecto a evaluar	¿Qué entiende por evaluación?		
Voces de los maestros	Resultados	Análisis e interpretación	
<i>“Ver qué tanto sabe el niño”</i> <i>“Evaluación es una actividad o proceso en el cual uno sabe si el niño sabe o no sabe sobre el tema”</i> <i>“La evaluación para cómo medir las capacidades”</i> <i>“Evaluación para mí es un proceso que tiene varias etapas, pero igual cuando uno evalúa debe tener en cuenta si alcanzo los objetivos propuestos por uno como docente”</i> <i>“Medida que tenemos de los estudiantes que van avanzando o como están en el nivel de conocimiento o procedimiento que tratar de que ellos avancen”.</i>	En las respuestas a esta pregunta se evidencia una tendencia tradicional de evaluación en los docentes	La evaluación, desde este enfoque, se convierte en un fin en sí misma, en una medida de control y en un instrumento punitivo, que ignora las particularidades de cada estudiante y que tiene como propósito comprobar el aprendizaje para otorgar calificación que sólo indica cuánto sabe el estudiante (Prieto & Contreras, 2008)	

Fuente. Grupo investigador

Análisis explicativo: Estas expresiones, son evidencias que los docentes aún tienen una concepción tradicional del proceso pedagógico y evaluativo, en la que muestra solo una fracción de la evaluación, en cuanto a realizar acciones y sumar resultados; sin fortalecer la evaluación diagnóstica y realizar una verdadera evaluación formativa.

Cada docente concibió la evaluación como proceso técnico de verificación de resultados del aprendizaje de acuerdo a los objetivos predeterminados; esto indica, que no hay claridad conceptual y práctica de la evaluación.

En este sentido, (Prieto & Contreras, 2008), expone: “Es importante destacar que la evaluación es un proceso complejo, por la gran variedad de aspectos inmerso en ella, de

manera explícita e implícita; con relación a los explícitos están asociados a los contenidos educativos, normas, regulaciones, criterios, procedimientos, exigencias administrativas y condiciones de trabajo en las aulas, aspectos que no sólo orientan la evaluación, sino que también la afectan. En cuanto a los elementos menos evidentes, pero de gran trascendencia, se citan los que crean los docentes en el aula; que muchas veces provienen de sus propios criterios y procedimientos, implementando en sus prácticas y tener una visión global del propósito real sustentado en una norma de calidad, trayendo consigo unos niveles críticos en el resultado formativo”.

De acuerdo a lo planteado por las anteriores autoras, la valoración subjetiva, demuestra un reflejo de las concepciones de los docentes; para el caso particular de esta indagación; cada docente entrevistado tiene sus propias creencias de cómo abordar la evaluación, fundamento que guía sus prácticas en el aula.

Por otro lado, en la actualidad la evaluación es un proceso complejo orientado a recoger evidencias respecto del aprendizaje de los estudiantes de manera sistemática para emitir juicios en pos de un mejoramiento tanto de la calidad del aprendizaje como de la enseñanza (Prieto & Contreras, 2008). Apoyado en dos elementos: Criterios de evaluación y recolección de evaluación.

En síntesis, la evaluación de los docentes fue concebida como una forma reproductiva y control del conocimiento del estudiante, en contraposición al desarrollo de habilidades de pensamiento y acciones resolutivas en el ámbito en que se desenvuelve el educando.

El tercer aspecto de indagación en esta entrevista, se relacionó directamente con la práctica evaluativa y su sentido pedagógico, que según los nuevos enfoques, debe apuntar a un desarrollo de todas las facultades del estudiante, es decir, diseñada y ejecutada en función a procesos y competencias; pero en la realidad del docente actual, la direcciona en forma fragmentada; donde potencializa unos aspectos más que otros; como por ejemplo, en la aplicación de la entrevista a los docentes, en referencia al propósito de la evaluación, expresaron:

Tabla 8. Análisis: sobre propósitos de la evaluación desde la perspectiva de los docentes

Propósitos	Identificar las concepciones que tienen los docentes sobre las prácticas evaluativas	
Aspecto a evaluar	¿Con qué propósito realiza evaluación?	
Voces de los maestros	Resultados	Análisis interpretación
<p><i>“La evaluación es un punto de partida que me permite predecir si lo que estoy haciendo, está bien hecho”</i></p> <p><i>“Se la hago al estudiante para saber que están aprendiendo y cómo lo ven ellos”</i></p> <p><i>“Evalúo que tanto están aprendiendo mis niños; para ello tengo en cuenta el desarrollo del tema”;</i></p> <p><i>“Evalúo para mirar donde tiene falencias el niño y aportar más conocimiento donde tiene la necesidad”</i></p> <p><i>“Conocer si el estudiante logró o alcanzó la competencia”</i></p> <p><i>“Evalúo para ver el rendimiento del alumno”</i></p> <p><i>“Evalúo para medir su capacidad, medirlos a ellos de forma integral”</i></p> <p><i>“Evalúo para medir mi forma de trabajo, para medir lo que los estudiantes han asimilado”</i></p> <p><i>“Evalúo para mirar el desempeño de los estudiantes”</i></p>	<p>Las respuestas de los maestros evidencian, que la mayoría tiende a fortalecer el aprendizaje de los alumnos, en lugar de la evaluación diagnóstica; pero se percibe de manera explícita la evaluación de resultados, que solo busca el desarrollo cognitivo.</p>	<p>Si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo está aprendiendo su alumno, en lugar de concentrarse en lo que enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar al proceso (Celman (1998))</p>

Fuente. Grupo investigador

Análisis explicativo: Cada una de las intervenciones dieron cuenta del tipo de evaluación que desarrollan los docentes y su propósito, enmarcado directamente a lo cognitivo, dejando de lado lo procesual y actitudinal, propio de la evaluación formativa; según lo establecido con el nuevo enfoque evaluativo colombiano: el propósito de la evaluación siempre es desarrollar habilidades.

En las intervenciones de los docentes se abordaron distintos aspectos de la evaluación y la práctica pedagógica, sus implicaciones y la necesidad de cohesión de este proceso. Así mismo se identificó como una situación a revisar la interacción con los padres de familia para hacerlos partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y que asuman mayor compromiso con los resultados académicos de los educandos.

En forma general el proceso de trabajo con los docentes de básica primaria, condujo al fortalecimiento del trabajo autónomo y voluntario, con la disposición de replantear acciones pedagógicas y a trabajar en equipo, lo que fortalece las pretensiones de este proyecto, dado que es necesario que emerja del interior de los maestros las necesidades de cambio para poder realizar un trabajo entre pares, productivo e innovador.

Diagnosticada las concepciones de los docentes sobre las prácticas evaluativas, se pudo establecer que estas reflejan deficiencias en el componente teórico conceptual debido a que se nota un arraigado concepto tradicional que dista de poder responder a las necesidades educativas de los estudiantes.

En esta misma fase, emprendieron acciones para responder al propósito número 2 que buscó determinar las prácticas pedagógicas evaluativas en y desde la reflexión individual

y colectiva, se realizaron grupos de discusión con docentes y entrevista semiestructurada a estudiantes; esta fase se llevó a cabo durante tres meses (febrero a abril de 2015); abordando problemáticas e inquietudes sobre el quehacer pedagógico y la condición de niveles de desempeño bajos en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Valencia Córdoba.

Las inquietudes que generaron esta investigación, surgieron de las conversaciones con los maestros de básica primaria sobre los aspectos críticos reflejados en los desempeños de los estudiantes y las dificultades de los docentes para emprender acciones de mejoramiento pertinentes a las necesidades reales, por esta razón, se convocaron encuentros con los docentes, para hacer un análisis de los resultados en los desempeños de los estudiantes a nivel interno y externo, de las Pruebas Saber de los grados 3° y 5° de básica primaria a través de exposición dialogada de las posibles causas del bajo desempeño de los estudiantes.

Análisis Explicativo: El primer taller se desarrolló bajo la modalidad de grupos de discusión, a partir de la exposición de los resultados de las Pruebas Saber y el análisis comparativo de los resultados internos de evaluación de los estudiantes inmersos en el proyecto, en la que surgieron posturas y revelaciones de necesidades de actualización de los docentes; evidenciadas mediante la socialización y exposición de los resultados de los desempeños de los estudiantes en las pruebas externas e internas. Este encuentro permitió puntualizar sobre problemas presentes en el ámbito evaluativo, las causas y sus consecuencias, visto desde los docentes.

Tabla 9. Análisis del primer encuentro del grupo de discusión

Propósitos	Determinar las prácticas pedagógicas evaluativas de los docentes, desde la reflexión individual y colectiva		Encuentro 1°
Descripción	Se realizó taller reflexivo, en grupo de discusión para analizar los desempeños de los estudiantes de 3° y 5° en la Prueba Saber, para identificar las causas de los bajos desempeños		
Grupos	Resultados	Análisis e interpretación	
Todo el grupo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El 40% de los participante manifestó falta de dotación de recursos ; herramientas que faciliten los procesos d enseñanza-aprendizaje ➤ El 80% de los participante expresaron la necesidad de formación ; actualización pedagógica pertinente ➤ El 95% de los participante consideró necesario hacer una revisión ; actualización del (SIEE) ➤ Se formó el grupo de evaluación de Nuestra Señora del Rosari (GENUSERO) 	<p>En este encuentro se evidenció un preocupación por las practicas evaluativa analizadas desde los resultados de lo desempeños de los estudiantes</p> <p>Se registró un desencuentro entre lo procesos de enseñanza y las práctica evaluativas</p> <p>Esto está de acuerdo con Ahumad Acevedo (2001), al revisar las prácticas d los profesores en el aula, en cualquier nive del sistema, la evaluación sigue siendo entendida por sus ejecutores como un suceso independiente de los procesos de lo procesos de enseñanza aprendizaje y qu no ha asumido como un proceso ligado sustancialmente al aprender</p>	

Fuente, grupo investigador

Producto de este encuentro, presentaron algunas inquietudes y necesidades según los docentes para mejorar, destacando la falta de dotación de recursos y herramientas que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje, también se manifestó la necesidad de formación y actualización de los docentes para el fortalecimiento de los procesos pedagógicos y por ende el mejoramiento de los resultados en los desempeños de los

estudiantes, todos manifestaron la necesidad de hacer revisión de los procesos evaluativos que están contemplados en el sistema de evaluación institucional, por lo que se hace necesario revisarlo a la luz de las necesidades planteadas

La reunión tomó el carácter de taller reflexivo, que indagó sobre los problemas asociados con la práctica evaluativa, que estaban incidiendo en los bajos desempeños de los estudiantes; en este sentido, el autor (Gimeno S, 1994), expresa; “la práctica evaluativa es una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, cumple múltiples funciones, se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. Las prácticas evaluativas son consideradas una forma específica de la práctica pedagógica; ahora, estas primeras deben estar orientadas a promover que los educandos logren acceder a competencias, conocimientos y valores que la sociedad considera significativos, por tal razón deben ser la preocupación y promoción del docente, para así evidenciar un proceso evaluativo coherente con el aprendizaje del estudiante”.

La preocupación fue generalizada, evidenciándose en los docentes y directivos; dando origen a la apertura de nuevos espacios de reflexión en torno a buscar soluciones conjuntas a dicha situación. En este sentido se conforma el grupo de Investigación Acción - Participativa de la Institución denomina **GENUSERO** (Grupo Evaluativo de Nuestra Señora del Rosario); conformado por docentes de básica primaria, para el desarrollo de las acciones, monitorear y plasmar las inquietudes que suscitan en el entorno escolar, relacionado con la dinámica de los procesos evaluativos.

En este primer encuentro, surgió el propósito inicial del proyecto, dada la necesidad de revisar las prácticas pedagógicas evaluativas, lo que permite visionar la resignificación de la práctica pedagógica a partir de la reflexión de los docentes, sobre la evaluación del aprendizaje; para ello, se requiere la identificación de las percepciones sobre las prácticas evaluativas, los elementos que la problematizan y el diseño de estrategias para su mejoramiento.

En un segundo encuentro, se organizaron tres grupos de discusión; para que cada uno debatiera sobre temas puntuales, alrededor de interrogantes que indagaron sobre los problemas suscitados en la reunión anterior. El grupo No. 1 debatió sobre “posibles causas del bajo rendimiento académico de los estudiantes”, el grupo No. 2 trabajó sobre la “propuesta personal que contribuye al mejoramiento de su práctica pedagógica y los resultados académicos de los estudiantes” y el grupo No 3 enunció “las fortalezas y debilidades que se poseen a nivel personal e institucional para llevar a cabo acciones de mejoramiento”; al finalizar la sesión los grupos de trabajo elaboraron un árbol de problemas para la identificación y descripción del problema, lo que permitió la formulación de los propósitos a través de la identificación de causas y consecuencias de los bajos desempeños de los estudiantes de los grados 3° y 5° de básica primaria.

Tabla 10. Análisis del segundo encuentro grupos de discusión

Propósitos	Determinar las prácticas pedagógicas evaluativas de los docentes, desde la reflexión individual y colectiva	Encuentro 2°
Descripción	Se organizaron tres grupos de discusión para debatir sobre temas puntuales generados en el primer encuentro	
Grupos	Resultados	Análisis e interpretación
El grupo No. 1 Reflexionó sobre posibles causas del bajo rendimiento académico de los estudiantes.	Las voces de los maestros evidenciaron que se tiene claridad sobre las problemáticas en los aprendizajes de los estudiantes, expresaron la necesidad de revisión de las prácticas evaluativas para mejorar.	La reflexión sobre las causas de los bajos resultados de los estudiantes permitió generar espacios para introducir acciones de mejora
El grupo No. 2 Formuló acciones personales que contribuyeron al mejoramiento de la práctica pedagógica para el mejoramiento de los resultados de los estudiantes	Los maestros, concluyeron que están dispuestos a realizar acciones necesarias para el mejoramiento de los resultados académicos de los estudiantes, sobre todo el mejoramiento de las prácticas de aula.	En este sentido, Ahumada Acevedo (2001), afirma: “Todo profesor debería mantener una disposición especial que permitiera efectuar un análisis crítico de sus prácticas diarias, de tal manera de llegar a reconocer qué aspectos de estas han favorecido el aprendizaje, y cuáles por una u otra razón no han resultado tan eficaces en este mismo sentido”.
El grupo No. 3 Enunció las fortalezas y debilidades que se poseen a nivel personal e institucional para llevar a cabo acciones de mejoramiento	Los docentes reconocieron que tienen fortalezas que permiten desarrollar acciones de mejoramiento y consideran que son más las fortalezas que las debilidades y que estas se convierten en oportunidades de mejora	Es importante analizar los puntos fuertes y débiles que se tienen en el contexto antes de emprender acciones de mejora, puesto que el conocimiento de nuestras debilidades y fortalezas garantiza la pertinencia de dichas acciones.

Fuente, grupo investigador

Análisis explicativo: El grupo No. 1, trabajó lo relacionado a las posibles causas del bajo rendimiento académico de los estudiantes; al respecto los docentes coinciden en afirmar que se debe a grupos numerosos, lo que dificulta la retroalimentación, esto sumado al desconocimiento de los parámetros de evaluación del ICFES, la desmotivación

de los estudiantes, que se refleja en el bajo rendimiento, puesto que la mayoría de los estudiantes pierden las evaluaciones realizadas por los docentes por lo que consideraron necesario repetir las evaluaciones hasta que las puedan ganar; manifestaron que siempre hay que plantear actividades extra para que los estudiantes superen los logros.

Los docentes también manifestaron que siempre se evalúa de la misma manera y esto puede ser un factor que incide para que los estudiantes no ganen las evaluaciones, por lo que se hace necesario cambiar la estrategia a ver qué pasa, la mayoría de los estudiantes no responden con las actividades que se dejan para la casa, lo que evidencia la falta de acompañamiento de los padres en el proceso de aprendizaje en los estudiantes; este hecho hace difícil superar las dificultades de aprendizaje y por esta razón, hay muchos estudiantes que presentan dificultades en lectura, escritura y manejo de operaciones básicas matemáticas.

Aunque al principio del debate, la mayoría de los docentes manifestaron que los bajos resultados son responsabilidad de los estudiantes, porque no están interesados en el estudio, no atienden las instrucciones de los docentes, no estudian, no presentan las actividades como los docentes esperan, entre otros y al padre de familia, porque no acompaña a sus hijos en el proceso; algunos compañeros expresan que el docente también tiene responsabilidad y que es quizás el mayor responsable, porque es el profesional preparado para orientar la enseñanza bajo adecuados métodos didácticos para la comprensión de las propuestas académicas; además es el idóneo para buscar soluciones adecuadas a las dificultades planteadas puesto que nuestra labor es buscar cada día mejores estrategias de enseñanza y asegurar que se den los procesos en los estudiantes a

nuestro cargo como también la actualización en didáctica y uso de herramientas tecnológicas; también se manifestó que se tiene amplio desconocimiento de los parámetros de evaluación del ICFES, es decir que las evaluaciones externas van por un lado y los docentes por otro. Al respecto de las inquietudes suscitadas por los maestros en cuanto a las posibles causas de los bajos desempeños de los estudiantes, desde la responsabilidad de los maestros; expresaron:

“Tengo muchos estudiantes para dedicarme a uno por uno en sus dificultades de aprendizaje”

“Me parece que pasa algo con la evaluación que estamos haciendo, pues yo veo que los estudiantes, aunque traigan tareas, cuando los evaluó, los resultados no son buenos como uno espera es como si se les olvidara todo en las evaluaciones”

“El problema está en la práctica pedagógica, creo que nos faltan herramientas para mejorar, sería bueno el cambio ensayando otras actividades; la verdad que cuando uno evalúa es que se da cuenta si aprendieron o no, hay muchos estudiantes que tengo que hacerles actividades de refuerzo para que pasen”

“El ICFES evalúa una cosa y nosotros los docentes otra, o será que no sabemos evaluar, porque yo veo que muchas veces los “pelaos” traen las tareas, llevan sus cuadernos al día y cuando hago la evaluación, los resultados no son lo que esperaba, por eso digo que algo pasa con la evaluación, allí creo que hay que trabajar más, pero necesitamos capacitarnos”

“Bueno si, yo creo que la parte de la evaluación es la más difícil del proceso pedagógico y con las pruebas externas no solo evalúan a los estudiantes, a nosotros también y al colegio, debemos revisar este problema a ver en qué estamos fallando y replantear estrategias”

Por otra parte, el grupo No. 2, reflexionó sobre las acciones personales que asumirían para contribuir al mejoramiento de su práctica pedagógica y mejorar los resultados “actitud y disposición para contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes”. Las reflexiones de los docentes en forma general manifestaron que los estudiantes requieren más y mejor acompañamiento en el aula (los docentes) y fuera de ella (los padres) y tocando el corazón, es decir, “hacerles ver que valen la pena, que son importantes”; por otro lado, se expresó que se deben optimizar los ambientes de aprendizaje, como biblioteca, laboratorio, sala de informática, tablero digital, sala de audiovisuales y material ilustrativo para trabajar, como láminas, ábacos, textos, juegos, etc.; para la motivación del aprendizaje y fortalecimiento de las acciones pedagógicas.

Con relación a la actitud y disposición para contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes; en consenso manifestaron la disposición de reorientar y comprometer a los padres de familia como base fundamental en este proceso, porque aluden que ellos son los primeros en enseñar las pautas de lo bueno y lo malo, para que su educación sea integral; además, propusieron poner a disposición de lo aprendido en capacitaciones y actualizaciones pedagógicas y generar un cambio de actitud y aptitud, buscando que lo que se vaya a orientar al estudiante, sea significativo para él y realizar un verdadero acompañamiento al estudiante en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la actitud y propuesta personal que asumirán para contribuir al mejoramiento de su práctica pedagógica y evaluativa, en pro de la mejora de los resultados, se expresaron disposiciones verbales en voces como:

“Trabajaría en refuerzos extra clase, capacitarme y hacer sensibilización a los padres sobre esta problemática, porque siento que se puede hacer más de lo que hasta ahora hemos hecho”

“Indagar sobre distintos métodos y aplicarlos con los alumnos, para su aprendizaje, conseguir más material para impartir la enseñanza, ser más constante”

“Más comunicación con los padres de familia, haciendo visitas domiciliarias y fortalecer más el trabajo en equipo”

“Promover experiencias de aprendizajes atractivas y variadas, hacer autoevaluación, para verificar fortalezas y debilidades”

Lo anterior es una evidencia que el docente sabe y es capaz de aportar en el quehacer pedagógico... pero, existen “barreras” que le impiden hacer ese trabajo eficientemente, reflejadas en la dificultad para orientar una sesión con una buena gestión de aula y tiempo, competencias mínimas en el manejo de los recursos tecnológicos y la búsqueda de nuevas estrategias didácticas.

Es significativo poder consolidar reflexiones sobre las prácticas pedagógicas con fines de introducir mejoras; en las expresiones de los docentes se nota incertidumbre, porque algunos consideraron que es necesario traer expertos para introducir mejoras y que eso se lleva mucho tiempo, es normal que en todo proceso nuevo existan escépticos; lo importante es que la mayoría de ellos estuvieron de acuerdo en continuar mejorando

desde sus propias capacidades, no esperan que los cambios vengan de afuera, sino desde su propio sentir ya que son conocedores de sus fortalezas y debilidades.

Por último, el grupo de discusión No. 3, reflexionó sobre las fortalezas y debilidades que poseen a nivel personal e institucional, como elementos fundamentales para realizar las acciones de mejoramiento.

Figura 7. Fortalezas y debilidades personal e institucional

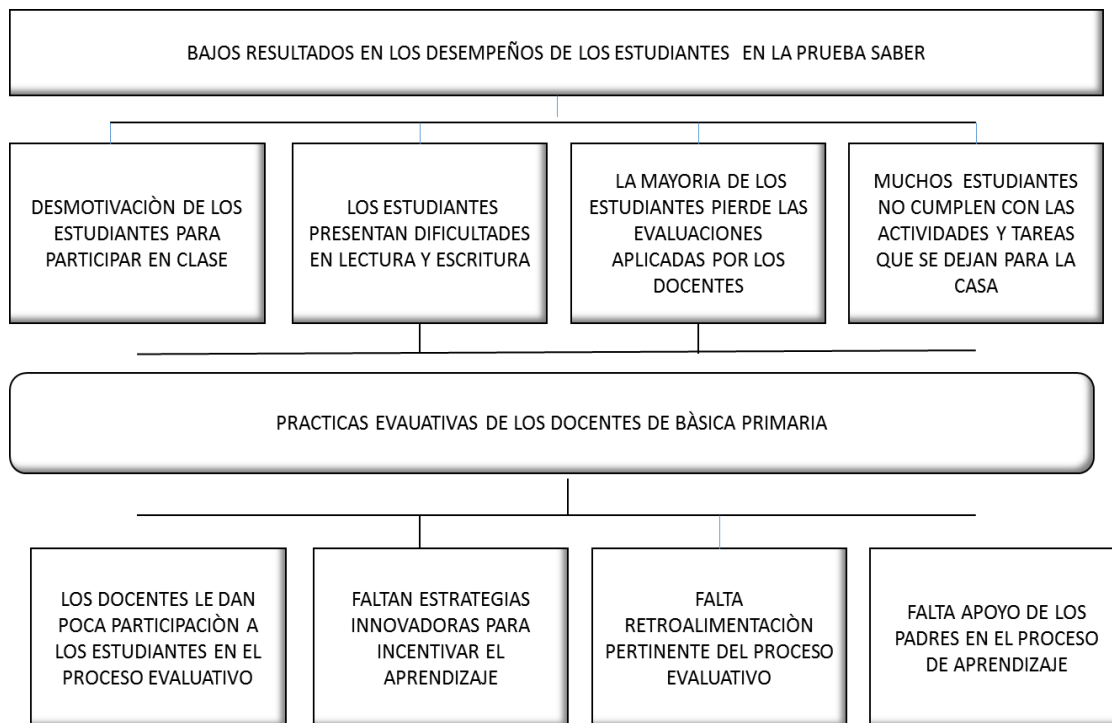


Fuente. Grupo investigador

En este sentido se argumentaron fortalezas institucionales, que favorecen acciones de mejoramiento, en especial lo relacionado con el apoyo de los directivos docentes, puesto que es fundamental que rector y coordinadores jalonen estos procesos; sin este apoyo no sería posible iniciar e implementar cambios y mucho menos ver resultados; con el apoyo y la disposición de directivos y docentes, se pueden superar las debilidades ya que se convierten en oportunidades de mejora y se fortalece el trabajo en equipo.

Al finalizar este encuentro los docentes elaboraron el árbol de problemas con el fin de establecer el problema, las causas, y los efectos, para apoyar la elaboración de los propósitos de esta investigación.

Figura 8. Esquema del árbol de problemas



Fuente: Elizabeth Evans Risco

Una vez los docentes reflexionaron sobre su quehacer y su responsabilidad social y civil de liderar acciones de cambio; consideraron que está abonado el terreno para emprender conjuntamente procesos significativos de mejora en la labor pedagógica.

Las opiniones de los docentes, revelaron aspectos problemáticos en su práctica pedagógica, mostrando debilidad en la ejecución de la evaluación; resultado que es preocupante pues es difícil cambiar las formas de aplicar la evaluación, porque estas se

encuentran profundamente arraigadas entre los maestros y cada cambio de paradigma trae confusión al intencionar la evaluación que hoy es aplicada con fines diferentes (Martínez, 2012). Entre otros aspectos señala la influencia de los esquemas mentales, que viene trabajando el docente desde hace años, situación por la cual arraiga una concepción que es acorde con la persistencia de prácticas tradicionales de evaluación.

Finalmente, a partir de esta realidad se pueden emprender acciones de reflexión para dar respuesta al siguiente interrogante.

¿Cómo contribuir a la transformación de la práctica pedagógica a partir de la identificación de las percepciones que tienen los docentes sobre la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la institución educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Valencia córdoba?

Síntesis de la primera fase

De acuerdo al método de Investigación Acción - Participación utilizado en esta investigación, permitió al docente ahondar en la construcción y transformación de su pensamiento; identificando los elementos críticos que problematizan sus acciones pedagógicas evaluativas, a partir de la reflexión colectiva e individual y que facilitó una resignificación y mejoramiento en su rol formador. En este sentido, esta de investigación es una oportunidad de aporte al proceso educativo, porque permitió la transformación de la práctica pedagógica y evaluativa desde la iniciativa de reflexión y análisis, donde el mismo docente intervino en los cambios voluntariamente.

Por otro lado, las concepciones de los docentes sobre la evaluación, se expresaron de acuerdo a un conjunto de pensamientos y procedimientos como la única forma de abordar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Otro resultado importante es que, a partir de las reflexiones realizadas por los docentes, se creó la necesidad de la construcción de un sistema de evaluación propio que trascienda lo cotidiano, que contribuye a solucionar las situaciones polémicas que atañen los procesos cognitivos en los alumnos y el contexto familiar e institucional. Esta práctica y búsqueda compartida de soluciones nos llevó a permanentes diálogos de reflexión a través de los cuales se fortaleció el quehacer pedagógico, sobre la base del análisis crítico de las necesidades antes reflejadas.

El análisis de la práctica y la búsqueda conjunta, condujo a mirar varias alternativas de intervención para mejorar, entre los diálogos se plantearon varias acciones en las cuales se destacaron: en primer lugar dejar de trabajar aislados y compartir las experiencias que se están haciendo en el aula y que se consideró arrojaron resultados, especialmente se habla de los estudiantes que presentaron dificultades en el aprendizaje; en segundo lugar, hizo un análisis del SIE (sistema evaluativo institucional) a luz del Decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación nacional, que expone claramente los propósitos, formas y alcances de la evaluación, en tercer lugar, se realizaron talleres sobre la operacionalización de la evaluación en el aula; el diseño de evaluación formativa. Cada uno de estos talleres formó un ciclo pequeño en la investigación, que se fue retroalimentando, según el diseño de la IAP.

Fase 2. Diseño del plan de Acción, para los problemas encontrados en la evaluación de los aprendizajes.

Esta fase responde a la primera parte del propósito número tres, consistió en diseñar un plan de investigación-acción, que fue generado por el grupo de docentes y directivos de la institución en virtud de los resultados del análisis descrito anteriormente. Para concretar el plan, se realizaron un conjunto de reuniones distribuidas a lo largo de los meses de agosto y noviembre de 2015, llevándose registro de las reuniones, los cuales sirvieron para el análisis e interpretación de los resultados.

De acuerdo a las voces planteadas y el desarrollo del árbol de problemas, surgieron propuestas encaminadas a contrarrestar la problemática; mediante un trabajo de campo que generó acciones alrededor del planteamiento del problema. De acuerdo al análisis consensuado entre los docentes, se abordaron los siguientes campos de acción desde los cuales se plantearon alternativas de solución al problema:

- Se compartieron experiencias pedagógicas de aula
- Se analizó del sistema de evaluación institucional en contraste con el decreto 1290 de 2009 y la praxis evaluativa de los docentes en el aula
- Se realizó fundamentación teórica sobre tipos y diseños de evaluación.
- Se elaboró una resignificación del Sistema de Evaluación Institucional (SIEE)

Fundamentación de los campos de acción

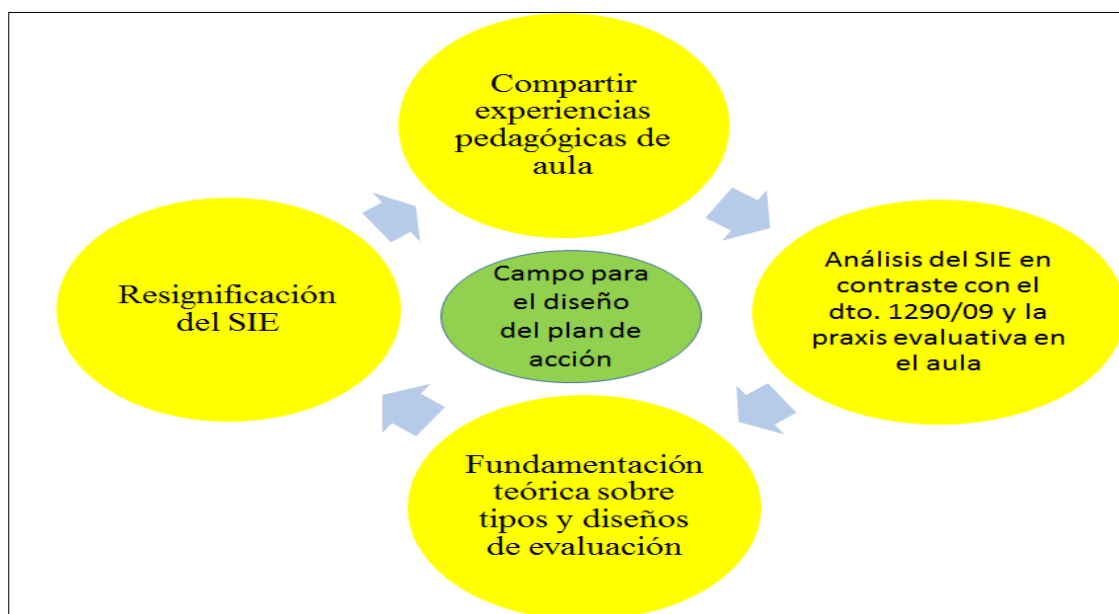


Figura 9. Esquema de los campos de acción

Compartir experiencias de aula: Se

socializaron los problemas y las soluciones que enfrentaron otros colegas en la práctica pedagógica, en donde se encontraron mejores alternativas de solución por los contextos similares y el trabajo en equipo, fortaleciendo las habilidades y la valoración efectiva del aporte de los demás, lo cual permite las buenas relaciones con los otros, además; enriquece las concepciones sobre las prácticas evaluativas y pedagógicas, permite la construcción de un horizonte con metas claras en la reconstrucción de saberes en el grupo de docentes.

Análisis del sistema de evaluación institucional en contraste con el decreto 1290 de 2009 y la praxis evaluativa de los docentes en el aula. El SIE de la institución educativa es la brújula que orienta todos los procesos evaluativos, en él se definen el concepto, los fines, criterios, instrumentos, momentos, actores del proceso; por lo que se

hace necesario establecer la pertinencia del proceso evaluativo establecido en la institución para contrastarlo con las concepciones y las prácticas que tienen los docentes.

El decreto 1290 (MEN, 2009) es la norma que regula la evaluación educativa en Colombia, está vigente desde el 2009 y en él se da la libertad a las instituciones educativas de establecer la evaluación ajustada a las necesidades contextuales e individuales de los estudiantes, estableciendo algunos parámetros comunes como la escala de valoración, el análisis y contraste de este documento ministerial con el sistema de evaluación institucional nos permite ver la convergencia o divergencia de lo que pide el ministerio y lo que hace la escuela en cuanto a la evaluación de los aprendizajes.

Apropiación de teorías sobre tipos y diseños de evaluación: El conocimiento y manejo de estrategias didácticas contemporáneas, y pertinentes es fundamental para reflexionar sobre el quehacer y poder introducir los cambios necesarios en las prácticas pedagógicas evaluativas; esto es importante porque introduce actualización en la conceptualización y nos permite mirar y evaluar otras alternativas de evaluación que hasta entonces no se están teniendo en cuenta, en la praxis pedagógica evaluativa.

Resignificación del sistema de evaluación Institucional (SIEE) Una vez analizado el sistema de evaluación se pueden establecer las oportunidades de mejora de cada uno de los componentes, lo que permite visionar los cambios que se necesitan realizar; el proceso de resignificación permite alinear todo el proceso evaluativo con las directrices del MEN, desde la reflexión colectiva e individual, estableciendo compromisos para el mejoramiento continuo, el acuerdo establecido en el SIE permite hacer seguimiento de la

práctica evaluativa y poner la evaluación de los aprendizajes en contraste con la realidad del contexto.

La formulación del plan de acción, permite organizar las acciones que se deben programar y ejecutar para continuar con el análisis de las situaciones académicas planteadas, en este sentido se plantea el siguiente plan de acción:

Tabla 11. Plan de acción

Campos de acción	Hipótesis de Acción	Acción	Resultados esperados
Experiencias de aula	El compartir experiencias pedagógicas enriquece las posibilidades de mejora en las prácticas pedagógicas evaluativas	Socialización de experiencias de aula a través de exposición y conversatorio en mesa redonda	Identificación de los puntos críticos que problematizan las prácticas evaluativas Acordar estrategias conjuntas para mejorar la práctica pedagógica y evaluativa
Sistema de evaluación institucional, en contraste con el decreto 1290	El análisis del sistema de evaluación institucional, permite develar la pertinencia de la práctica y concepción del proceso de evaluación que se lleva en la institución. El contraste con el decreto 1290 permite evidenciar la correspondencia normativa	Taller de análisis del sistema evaluativo por grupos de trabajo siguiendo una rúbrica con los aspectos que deben conformar el sistema de evaluación	Evidenciar las fortalezas y debilidades de los componentes del sistema de evaluación institucional y la correspondencia del SIE con la norma vigente de evaluación.

Apropiación de teorías sobre tipos y diseños de evaluación.	La apropiación de teorías permite reflexionar sobre las prácticas	Exposición de temática, desarrollando talleres de autoformación a través de la reflexión, motivados por preguntas problematizadoras	identificar deficiencias conceptuales y prácticas en el proceso de evaluación y asumir una actitud crítica frente a los temas en cuestión
Resignificación del (SIEE)	Introducir los cambios conceptuales y metodológicos a la práctica evaluativa de acuerdo a la norma del MEN y la reflexión de los docentes	Organizar grupos de trabajo por componentes para realizar los ajustes y socialización para validar la reconceptualización	Actualización del SIEE desde la reflexión de la praxis evaluativa y alineación con las directrices del MEN

Fuente. Elizabeth Evans Risco (2010) Orientaciones metodológicas para la investigación-acción

Cronograma del plan de acción. Plantear el cronograma del plan de acción permite establecer las actividades y tareas, para prever los recursos humanos, económicos, materiales y el tiempo necesario para tratar de solucionar el problema planteado.

Tabla 12. Cronograma del plan de acción

Actividades /tareas	Responsables	Recursos	Cronograma							
			M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	
Socialización de experiencias de aula a través de exposición y conversatorio en mesa redonda	Grupo investigador Coordinadores Docentes	Video vean Fotocopias Bolígrafos Refrigerios	x							
Taller de análisis del sistema evaluativo por grupos de trabajo siguiendo una rúbrica con los aspectos que deben conformar el sistema de evaluación	Grupo investigador Rector Coordinadores Docentes	Video Vean Fotocopias Bolígrafos Refrigerios SIEE decreto 1290		x						
Exposición de temáticas sobre el propósito y la dinámica y alcances de la evaluación, a través de talleres desarrollando conversatorios de reflexión motivados por preguntas problematizadoras	Grupo investigador Rector Coordinadores Docentes	Video vean Fotocopias Bolígrafos Refrigerios			x	x	x			
Resignificación del (SIEE)	Grupos de trabajo Coordinadores							x	x	

Fuente. Elizabeth Evans Risco (2010) Orientaciones metodológicas para la investigación-acción

Fase III. Desarrollo del plan de acción.

En esta fase se implementó el plan de acción diseñado en la etapa anterior, es decir las alternativas a los problemas encontrados, se elaboraron y aplicaron técnicas e instrumentos para indagar sobre la forma como se aborda la evaluación en el aula, y análisis de documentos y formatos que sustentan la evaluación a nivel institucional y de este modo responder a la segunda parte del propósito 3 que se refiere a implementar estrategias de acción para resignificar la práctica pedagógica y evaluativa.

La puesta en práctica de algunas acciones como reflexiones, análisis documental y talleres sobre algunos referentes teóricos en el campo de la evaluación, permitió reconocer las prácticas que se han venido dando y de acuerdo con esto, resignificar la práctica evaluativa. Una vez definidos los campos de acción se acordó empezar por:

Compartir experiencias de aula sobre el ejercicio de la evaluación: En este espacio, se socializó de manera espontánea lo que realizamos en nuestra práctica cotidiana, haciendo un ejercicio compartido, sin censuras ni temores, donde se expresaron las realidades e inquietudes que rodean las prácticas pedagógicas evaluativas de los docentes, en los cuales se identificaron elementos críticos que problematizan las prácticas pedagógicas evaluativas, a partir de la reflexión colectiva e individual.

En este sentido, se realizó la exposición de la experiencia significativa: Aprendizaje entre Pares en Aula Cooperativa; desarrollada por una docente de básica secundaria en el área de ciencias sociales, en la que se dio a conocer a los docentes algunas estrategias de organización y desarrollo de actividades evaluativas y participativas en el aula, a partir de las cuales se persuade a los docentes a participar expresando la forma en que abordan la evaluación en el aula.

Para abordar este ítem se realizaron encuentros pedagógicos la semana de desarrollo institucional de Enero de 2016, a través de la estrategia de grupos de discusión, generando reflexión colectiva e individual en cuanto a la manera como se estaba abordando la evaluación en el aula, estas reflexiones giraron alrededor de los siguientes temas: momentos de la evaluación, criterios tenidos en cuenta para evaluar, quienes participan en la evaluación, usos de la evaluación, instrumentos usados para evaluar.

Tabla 13. Resultados de compartir experiencias de aula sobre el ejercicio de la evaluación

Propósitos	Determinar las prácticas pedagógicas evaluativas de los docentes, desde la reflexión individual y colectiva	
Descripción	Se realizó taller reflexivo, en grupo de discusión para socializar e indagar sobre cómo desarrollan los docentes la evaluación en el aula	
Componente	Resultados	Análisis e interpretación
Momentos de la evaluación	Los docentes convergen y afirman que evalúan mayoritariamente al final de temas, logros y periodo académico.	Los docentes reflejaron una práctica evaluativa de enfoque sumativa, con un fuerte componente tradicional, que no permite la participación de los estudiantes. En este sentido Álvarez Méndez (2001), afirma, evaluar al final, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno.
Criterios tenidos en cuenta para evaluar	Los docentes manifestaron, tener en cuenta para evaluar: la puntualidad en la entrega de actividades, las competencias, la responsabilidad de los logros.	Los docentes establecieron criterios de evaluación ambiguos que no se ajustan a las evaluaciones que realizan.
Quienes participan en la evaluación	La gran mayoría de los docentes afirmaron formular las evaluaciones sin la participación de los estudiantes	A la hora de evaluar los docentes son los únicos que interviene en la evaluación
Usos de la evaluación	La gran mayoría de los docentes afirmaron, usar la evaluación para saber que tanto han aprendido los estudiantes, dar informe a los padres y a coordinación académica y mirar quienes necesitan actividades de refuerzo	Los docentes no hacen uso pedagógico de la evaluación, no la usan como herramienta de aprendizaje, Álvarez Méndez (2001) expresa, la evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse de niveles básicos de educación.
Instrumentos usados para evaluar	Los docentes en acuerdo, dicen que evalúan de forma oral y escrita con cuestionario tipo ICFES, talleres, trabajos escritos y mesa redonda. Esto refleja que el instrumento más usado es el cuestionario ya sea oral o escrito	En cuanto a los instrumentos se encontró un mono instrumento que es el examen, lo cual es preocupante puesto que Díaz Barriga (1994) reconoce que el examen no indica realmente cuál es el saber de un sujeto

Fuente. Grupo investigador

Análisis explicativo: En cuanto a los instrumentos de evaluación la institución tiene como parte de su dinámica de evaluación, desde grado tercero a grado once en las áreas básicas; los docentes prepararon y aplicaron, un banco de preguntas tipo prueba saber, que se recepciona y organiza por grado en la coordinación académica y al final de cada

periodo se aplica a los estudiantes en una jornada académica en forma de simulacro ICFES, el resultado de esta prueba hace parte las notas sumativas de cada periodo; este ejercicio evaluativo se realiza desde hace 4 años y a pesar de que la gran mayoría de los estudiantes pierden esta prueba no se le ha hecho seguimiento para hacer acciones de mejora, lo que refleja monotonía en las estrategias metodológicas evaluativas y la ausencia de un enfoque formativo en la evaluación, lo que es acorde con lo planteado por Álvarez Méndez (2001): “La evaluación debe ser formativa, tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella”.

El ejercicio realizado de compartir y conversar alrededor de la forma como estábamos evaluando los docentes, evidencia la necesidad de no solo mejorar la práctica evaluativa sino hacer un proceso de actualización conceptual de los tipos, instrumentos y formas de evaluación, para establecer acuerdos institucionales en cuanto a la intención, dinamismo de la evaluación, que contribuyó con una meta, evaluación del proceso, que se refleje en una resignificación de la evaluación con miras a entrar en la dinámica del mejoramiento continuo.

Cabe anotar que algunos maestros desarrollaron una dinámica evaluativa que concuerda con la evaluación formativa, ésta la realizaron durante el proceso, permitiendo el mejoramiento de los resultados en el camino y dando participación a los estudiantes en su proceso de aprendizaje; estos docentes al realizar estas prácticas evaluativas dieron como resultado que sus estudiantes tuvieron buenos niveles de desempeño en su área y son pocos los que no aprobaron, sin embargo estas prácticas aisladas no contribuyeron

con la dinámica de mejoramiento porque no son significativas hasta que sean un propósito institucional en donde todos los maestros aúnen esfuerzos con metas comunes de mejoramiento.

En la dinámica del conversatorio se establecieron algunas acciones evaluativas descritas por los docentes, estableciendo el nivel de pertinencia en concordancia con la evaluación flexible, dinámica y formativa

Tabla 14. Acciones evaluativas descritas por los docentes

ACCIONES PERTINENTES	ACCIONES MENOS PERTINENTES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolución de talleres de competencias en grupos de trabajo y luego socialización en mesa redonda con autoevaluación de los estudiantes ➤ Devolución rápida de exámenes y socialización de respuestas acertadas y desacertadas ➤ Mostrar permanentemente el registro de notas a los estudiantes ➤ Devolver exámenes y trabajos con sugerencias de mejoramiento ➤ Dar a conocer con antelación a la evaluación los criterios de evaluación a los estudiantes ➤ Incentivar el trabajo en equipo organizado y con responsabilidades 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exámenes orales de preguntas cerradas ➤ Devolución tardía de exámenes sin socialización de resultados ➤ Esconder el registro de notas a los estudiantes ➤ Devolver exámenes y trabajos sin posibilidad de mejorar ➤ Realizar evaluaciones sin establecer criterios claros de evaluación con antelación ➤ Castigar el trabajo en equipo y promover la individualidad ➤ Establecer castigos a los estudiantes que pierden evaluaciones o que no traen tareas

Fuente. Doria & Pacheco 2012. Dinámicas de Investigación-acción participativa en la generación de experiencias de lectura y escritura en la escuela. (P 74)

Al realizar un contraste de las acciones evaluativas pertinentes y menos pertinentes se notó que los docentes reflexionaron sobre la forma como están concibiendo la evaluación, lo que permitió vislumbrar los puntos críticos que están asociados a la practica en el aula, este ejercicio reafirmó la necesidad de revisar la evaluación desde el sistema de evaluación institucional (SIEE) y a la vez se planteó indagar con los estudiantes, cómo

están ellos percibiendo la evaluación que realizan los docentes, para lo que se aplicó un instrumento que permitió recolectar esta información.

Al realizar un contraste de las acciones evaluativas pertinentes y menos pertinentes se notó que los docentes reflexionaron sobre la forma como están concibiendo la evaluación, lo que permitió vislumbrar los puntos críticos que están asociados a la practica en el aula, este ejercicio reafirmó la necesidad de revisar la evaluación desde el sistema de evaluación institucional (SIEE) y a la vez se planteó indagar con los estudiantes, cómo están ellos percibiendo la evaluación que realizan los docentes, para lo que se aplicó un instrumento que permitió recolectar esta información.

De acuerdo a esta necesidad para tener un panorama más amplio de la problemática evaluativa se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada a los estudiantes sobre aspectos puntuales de la evaluación aplicada en el aula, para lo cual se tomaron participantes de forma aleatoria a los cuales se les indagó sobre: **momentos de la evaluación, criterios de evaluación, , quienes participan en la evaluación, usos de la evaluación, instrumentos usados para evaluar**, esta se aplicó a 30 estudiantes tomados al azar para dar mayor margen de confiabilidad, se tomaron 10 estudiantes de primaria, 10 de básica secundaria y 10 de media académica.

La indagación a estudiantes se realizó desde un principio para estudiantes de básica primaria, pero surgieron inquietudes que se generaron en este proyecto que condujo a la revisión del sistema de evaluación institucional, lo cual generó la necesidad de ampliar el radio de acción y revisar la práctica evaluativa en otros niveles educativos.

Tabla 15: Análisis de resultados entrevista a estudiantes: Momentos de la evaluación

Componente	Nivel	Cant	Resultados	Análisis e interpretación
Momentos de la evaluación	Básica primaria	8	Los estudiantes convergen y afirmaron que los evalúan mayoritariamente al final de temas, logros y periodo académico	La indagación con los estudiantes evidenció que no se realiza la evaluación diagnóstica y formativa, lo cual es un indicio de que se hace necesario replantear acciones para ajustar la evaluación. En este sentido Álvarez Méndez (2001), afirma, evaluar al final, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno
	Básica secundaria	9	Los estudiantes manifestaron que los docentes al finalizar periodo para tomar notas que pondrán en los boletines	
	Media académica	7	Estos estudiantes manifestaron que los docentes los evalúan al finalizar temas, logros y sobre todo al final de los periodos académicos	

Fuente, grupo investigador

Tabla 16. Análisis de resultados encuesta a estudiantes: criterios de la evaluación

Componente	Nivel	Cant	Resultados	Análisis e interpretación
Criterios de evaluación	Básica Primaria	9	La mayoría de los estudiantes manifestaron que los docentes no les informan los criterios de evaluación	Los docentes no tienen criterios claros de evaluación y los estudiantes los desconocen, en este sentido Álvarez Méndez (2001), expresa la evaluación debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido, en el que se garantiza la publicidad y conocimiento de los criterios que se han de aplicar
	Básica Secundaria	8	Los estudiantes convergen en que los docentes evalúan la puntualidad en la entrega de tareas y trabajos, la buena presentación y el alcance de logros propuestos	
	Media Académica	7	Los estudiantes dicen que los docentes no tienen criterios explícitos de evaluación y que en general son ambiguos	

Fuente, grupo investigador

Tabla 17. Análisis de resultados encuesta a estudiantes: Quienes participan en la evaluación

Componente	Nivel	Cant	Resultados	Análisis e interpretación
Quienes participan en la evaluación	Básica primaria	10	Todos los estudiantes indagados convergen en que los docentes formularon y aplicaron la evaluación sin consultar con ellos	Se refleja una práctica evaluativa de enfoque sumativa, con un fuerte componente tradicional, que no permite la participación de los estudiantes. Álvarez Méndez (2001), alude que es necesaria la participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno, no como espectadores o sujetos pasivos que responden, sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan.
	Básica secundaria	8	Los estudiantes afirmaron que los docentes decidieron sus propios criterios y no son tenidos en cuenta para acordarlos	
	Media académica	10	Los estudiantes expresaron que los docentes son los que deciden quién gana y quien pierde	

Fuente, grupo investigador

Tabla 18. Análisis de resultados encuesta a estudiantes: Uso de la evaluación

Componente	Nivel	Cant	Resultados	Análisis e interpretación
Usos de la evaluación	Básica primaria	10	Lo estudiantes afirmaron que los docentes usan la evaluación para saber que tanto han aprendido, dar informe a los padres y tomar notas para los boletines	La evaluación es usada con el fin de aprobar a los estudiantes, esto es convergente con los postulados de evaluación del aprendizaje; se hace necesario direccionar la evaluación hacia la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje.
	Básica secundaria	10	Los estudiantes manifestaron que los docentes usan los resultados de la evaluación para saber los que tienen dificultades y llenar el informe académico realizar planes de apoyo	En este sentido Álvarez Méndez (2001), expresa, en el ámbito educativo la evaluación debe entenderse como una actividad crítica

Media Académica	9	Los estudiantes argumentaron que los docentes usan la evaluación para saber quiénes ganan o pierden, para rendir informe y hacer actividades de refuerzo a los que necesitan	de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje, en el sentido que por ella adquirimos conocimiento
-----------------	---	--	--

Fuente, grupo investigador

Tabla 19. Análisis de resultados encuesta a estudiantes: Instrumentos usados para evaluar

Componente	Nivel	Cant	Resultados	Análisis e interpretación
Instrumentos usados para evaluar	Básica primaria	10	Los estudiantes manifestaron que los docentes utilizan para evaluar mayoritariamente el examen escrito, tareas y escasamente la participación oral y talleres	En cuanto a los instrumentos se refleja en la primaria un mono instrumento que es el examen, lo cual es preocupante puesto que Díaz Barriga (1994) reconoce que el examen no indica realmente cuál es el saber de un sujeto. Es de notar que a medida que se avanza en los niveles académicos los docentes aumentaron los instrumentos y formas de evaluar, lo cual es un factor importante para la propuesta de mejoras
	Básica secundaria	10	Los estudiantes afirmaron que los docentes utilizan para evaluar examen escrito debates de mesa redonda trabajos escritos, talleres, consultas exposiciones	
	Media Académica	10	Los estudiantes expresaron que los docentes utilizan para evaluar examen escrito talleres, debates, exposiciones, ensayos, consultas	

Fuente, grupo investigador

Análisis explicativo: La indagación a los estudiantes sobre los componentes de la evaluación evidenciaron que los maestros y estudiantes convergen en que hay aspectos críticos en la práctica evaluativa que ameritan además de la reflexión y el análisis, tomarlos como oportunidad de mejora para introducir cambios que deben nacer desde el

interior de los docentes para que tengan efectos positivos y duraderos en aras de catapultar el mejoramiento continuo de las acciones pedagógicas.

Los resultados de la entrevista muestran aspectos críticos en el desarrollo del proceso evaluativo en el aula, en este sentido docentes y estudiantes coinciden en que la evaluación está siendo usada con fines sancionatorios, para aprobar estudiantes lo que se refleja en el hecho de realizarla mayoritariamente al final del proceso; esto crea en los estudiantes cierto rezago y temor a las evaluaciones, dificulta un aprendizaje continuo y oportuno; en este sentido el Ministerio de Educación Nacional expresa “ al hablar de una evaluación no sancionatoria queremos resaltar que la evaluación que se haga a los estudiantes no puede perpetrar acciones de frustración, desestimulo, baja autoestima o desencanto por el aprendizaje y la vida escolar (MEN, guía 11, 2009)

De igual manera se evidenció que la evaluación presenta debilidades éticas y tiende a perder confiabilidad y pertinencia en la medida en que los docentes no tienen criterios negociados, claros y conocidos por los evaluados, además no se está permitiendo una participación activa de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes; esta situación dificulta la realización de una evaluación objetiva que detecte las dificultades y carencias que se dan en el proceso para corregir a tiempo.

Según los estudiantes los resultados de las evaluaciones solo se usan para tomar notas y clasificar ganadores y perdedores, esto evidencia una divergencia con (Álvarez, 2001, p. 12) “los estudiantes aprenden a partir de la propia evaluación, de su corrección, y de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y

argumentada”; esto demuestra debilidades en el componente de la praxis evaluativa que amerita tomar acciones de mejora.

En cuanto a los instrumentos de evaluación se nota que a medida que avanzan los grados los docentes usan más instrumentos, sin embargo, persiste un mono instrumento que es el examen escrito, esta práctica demuestra una dificultad con el componente formativo de la evaluación, expresado por (Álvarez, 2001) “la evaluación formativa exige que se desarrollen e incorporen diferentes métodos, técnicas e instrumentos para evaluar y tomar cualquier decisión”.

En conclusión, este ejercicio con los estudiantes permitió evidenciar vacíos en la práctica evaluativa que ameritan implementar estrategias de acción para resignificar la práctica pedagógica y evaluativa de los docentes participantes en este estudio que permita reorientar este proceso; los docentes son los llamados a realizar ajustes en sus prácticas y estar en la ruta del mejoramiento continuo, puesto que son los responsables de direccionar los procesos pedagógicos y los profesionales preparados en pedagogía y didáctica para desarrollar y crear si es el caso, ambientes estrategias y métodos posibles para apoyar el aprendizaje de los estudiantes a su cargo (Álvarez,2001)

Análisis y valoración del sistema de evaluación institucional (SIEE). El sistema de evaluación institucional fue realizado en el año 2009 por un grupo de docentes, que conformaron la gestión académica de la institución, liderado por la coordinadora académica, desde su creación y aprobación no se ha hecho revisión ni cambios estructurales, por lo que se consideró oportuno evaluar no solo los apartes del documento,

sino también la apropiación, la pertinencia y el mejoramiento continuo, con el objetivo de mejorar los procesos evaluativos en la institución.

El análisis se realizó a través de una ficha de registro de datos elaborado por los investigadores y que permitió establecer el contraste con lo que establece el Decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional; la aplicabilidad de estos acuerdos por parte de los docentes y la pertinencia con las situaciones contextuales de los estudiantes suministró información que permitió caracterizar algunos procesos de la evaluación que evidenciaron el grado de participación y apropiación del SIE.

El equipo que realizó la valoración, revisó las evidencias disponibles, llegó a un acuerdo sobre el estado en que se encuentra cada componente y lo evidencia en el formato para este fin.

Es fundamental destacar, que la valoración de cada aspecto se apoyó en datos e información disponibles en el establecimiento educativo, puesto que éstos son las evidencias que permitieron ubicarse en una determinada categoría, asimismo las respuestas sinceras y consensuadas de los demás miembros del equipo de trabajo, pues esta es fue la base para adelantar procesos de mejoramiento ajustados a la realidad institucional.

Para realizar la evaluación del SIEE institucional se utilizó una ficha de registro de datos adaptada de la guía No. 34 de Autoevaluación Institucional del Ministerio de Educación, con la cual el grupo de la IAP Institucional conformada por el consejo

académico y los coordinadores, valoraron el estado de cada uno de los componentes del sistema institucional de evaluación (SIEE).

Esta herramienta cuenta con una escala de cuatro niveles de desarrollo, cada uno con una valoración numérica con las siguientes características:

0. Faltante: no hay evidencia en el documento de la existencia de este componente.
1. Existencia: hay un desarrollo incipiente, parcial o desordenado del componente en referencia, y las acciones se llevan a cabo de manera desarticulada.
2. Pertinencia: hay algunos principios de planeación y articulación de las acciones evaluativas, para dar cumplimiento a lo propuesto en cada componente de SIE
3. Apropiación: las acciones evaluativas, tienen un mayor grado de articulación y en general, son conocidas por la comunidad educativa.
4. Mejoramiento continuo: los procesos evaluativos están consolidados y son evaluado periódicamente

Tabla 20. Rejilla de análisis y valoración del SIEE

COMPONENTES	VALORACIÓN				
	0	1	2	3	4
Objetivos de la evaluación	X				
Propósitos de la evaluación			X		
Concepto de evaluación			X		
Criterios de evaluación, promoción y graduación	X				
Instrumentos, técnicas y estrategias de evaluación claras	X				
La escala de valoración institucional				X	
Clases o tipos de evaluación que contempla el sistema de evaluación	X				
Acciones de seguimiento para mejorar el desempeño de los estudiantes			X		
Apoyo pedagógico a estudiantes en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación	X				
Estrategias de apoyo necesarias para resolver las situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes			X		
Acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema de evaluación			X		
Entrega de informe y estructura del informe académico				X	
Instancias de procedimiento y mecanismos atención y resolución de reclamaciones de padres y estudiantes sobre la evaluación y promoción				X	
0. Faltante Continuo	1. Existencia	2. Pertinencia	3. Apropriación	4. Mejoramiento	

Fuente: Guía No. 34 del MEN

El diligenciamiento de este instrumento se apoyó en la revisión y análisis de datos e información disponible en el SIE institucional y la forma como los docentes ponen en práctica y conciben la evaluación de los estudiantes, pues éstos son insumos importantes que favorecen la argumentación sobre el estado de la práctica evaluativa en la institución educativa y de esta forma, a partir de los resultados emprender acciones de mejoramiento pertinentes.

En la siguiente tabla, se presenta un resumen de cómo se diligenció el formato de valoración de los componentes del sistema de evaluación institucional, que realizó el grupo IA

Para realizar este análisis se desarrollaron jornadas pedagógicas en forma de talleres con dos moderadores, se organizaron 7 grupos de trabajo de acuerdo a los componentes del documento y cada grupo analizó un apartado o tema del documento, que contiene los componentes para luego socializar los resultados del análisis, haciendo contraste con lo que realizaron los docentes en la evaluación cotidiana, proponiendo mejoras en los aspectos que consideraron pertinente así:

- Grupo No. 1. Objetivos, propósitos y concepto de evaluación.
- Grupo No. 2. Los criterios de evaluación, promoción y graduación
- Grupo No. 3. La escala de valoración institucional, instrumentos, técnicas y estrategias de evaluación claras.
- Grupo No. 4. Clases o tipos de evaluación que contempla el sistema de evaluación y las acciones de seguimiento para mejorar el desempeño de los estudiantes.
- Grupo No. 5. Las estrategias de apoyo necesarias para resolver las situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes y apoyo pedagógico a estudiantes en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación
- Grupo No. 6. Acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema de evaluación.

➤ Grupo No. 7. Entrega de informe y estructura del informe académico, instancias de procedimiento y mecanismos atención y resolución de reclamaciones de padres y estudiantes sobre la evaluación y promoción

Tabla 21. Sistematización del análisis del (SIEE)

Componentes	Propósitos de la evaluación
Resultados	El sistema de evaluación institucional registra los propósitos de la evaluación de los estudiantes, contemplados en el artículo 3 del decreto 1290 del MEN
Análisis e interpretación	Los propósitos de la evaluación son pertinentes y claros lo cual, es importante para desarrollar este proceso en la institución y están de acuerdo a la normatividad del MEN (2009)
Componentes	Concepto de evaluación
Resultados	La evaluación es un proceso inherente al quehacer del estudiante el cual es continuo y permanente, en la búsqueda de identificar la adquisición del aprendizaje y del conocimiento, desarrollo de las destrezas, habilidades creencias, y actitudes del alumno, de manera que pueda identificar los avances que ha logrado y hacer actividades de refuerzo y correctivos, para mejorar los aspectos en los que aún tiene dificultades.
Análisis e interpretación	El concepto de evaluación que contempla el (SIEE), es acorde con el de evaluación formativa, que es permanente, y busca develar las dificultades para realizar acciones de mejoramiento, el estudiante es parte central del proceso, En este sentido Álvarez Méndez (2001), afirma: “Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje al momento de la corrección”.
Componentes	Criterios de evaluación
Resultados	En este componente el sistema de evaluación contempla como criterios de evaluación los siguientes referentes: Logros, objetivos, estándares, competencias, establecidos por el MEN, indicadores de medición cuantitativa y cualitativa, metas establecidas por la institución, la identidad, interculturalidad, solidaridad, flexibilidad y la participación
Análisis e interpretación	En este componente se evidenció una ambigüedad que lleva a confusiones, puesto que el SIE no establece criterios claros y explícitos de la evaluación. Lo que pone en desventaja a los estudiantes y permite que los docentes establezcan criterios a su antojo.
Componentes	Criterios de promoción
Resultados	El documento contempla como criterios para promoción los siguientes: Asistencia, promedio general anual de desempeño, reprobación de áreas; también contempla la promoción anticipada para aquellos estudiantes que tienen capacidades excepcionales
Análisis e interpretación	En este componente el sistema de evaluación es explícito en cuanto a que requisitos deben tener los estudiantes para ser promovidos y tiene claridad con los criterios que no permiten la promoción, en la promoción anticipada

		el sistema de evaluación contempla criterios que faltan explicitar
Componentes		Criterios de graduación
Resultados		Los requisitos para optar grado contemplados en el SIEE son claros y conocidos por todos
Análisis e interpretación		En el documento se registró claridad en los criterios para graduación, lo cual es pertinente con un buen desarrollo del proceso evaluador
Componentes		Escala de valoración Institucional
Resultados		El sistema de evaluación presenta una escala de valoración numérica, descriptiva y equivalente con la escala nacional de desempeños establecida por el MEN en el Decreto 1290 de 2009.
Análisis e interpretación		Se evidenció una escala de valoración de los aprendizajes, conocida por todos, lo que le da confiabilidad a la movilidad de los estudiantes entre instituciones
Componentes		Estrategias de evaluación
Resultados		El documento establece como estrategias de valoración de los aprendizajes las siguientes evaluaciones: La autoevaluación, heteroevaluación, autoevaluación, la evaluación multitareas y la evaluación de desempeño en valores
Análisis e interpretación		Se evidenció una confusión entre estrategias de evaluación y la evaluación según sus participantes. No se especificaron las estrategias de evaluación.
Componentes		Técnicas e instrumentos de evaluación
Resultados		En el desarrollo de estas estrategias se utilizaron las siguientes técnicas y/o instrumentos: observación, entrevista, encuesta, coloquio, juego de roles, trabajos prácticos y de investigación, lecturas, ensayos, talleres, trabajos en grupo, prueba de libro abierto, elaboración y ejecución de proyectos y visitas domiciliarias
Análisis e interpretación		Se evidenció confusión entre lo que son instrumentos y técnicas de evaluación, pues se conciben como sinónimos; se hace necesario hacer claridad en este aspecto para tener un proceso evaluativo pertinente y ajustado a la intención pedagógica
Componentes		Clases o tipos de evaluación
Resultados		El documento no tiene de forma el tipo o tipos de evaluación que realizan a los aprendizajes de los estudiantes
Análisis e interpretación		En este sentido, no hay claridad conceptual de los tipos de evaluación que contempla la institución lo que se presta para interpretaciones ambiguas
Componentes		Acciones de seguimiento para mejorar los desempeños de los estudiantes
Resultados		Para garantizar el mejoramiento del desempeño, en el desarrollo integral del estudiante, en los aspectos cognoscitivos, biológicos, valorativos, afectivos, comunicativos y ambientales se ejercerán las siguientes acciones. observador del estudiante control de asistencia, una autoevaluación, una coevaluación, una heteroevaluación, una evaluación multiárea, una evaluación desempeño en valores
Análisis e interpretación		Se evidenció una confusión entre las acciones de seguimiento y la evaluación según los participantes y las evaluaciones que realizan los docentes. Esto reafirmó la necesidad de hacer claridad a la luz de los conceptos teóricos para redireccionar el proceso en este aspecto
Componentes		Las estrategias de apoyo necesarias para resolver las situaciones

	pedagógicas pendientes de los estudiantes
Resultados	El docente del área y/o asignatura para el caso de la básica secundaria o media, y para el docente de la básica primaria desarrollaran las siguientes estrategias: Diseñarán talleres complementarios, los cuales, deberán ser entregados al estudiante en presencia de su padre, madre y/o acudiente a través de un acta de compromiso para superar tal dificultad. El docente realizará talleres presenciales de refuerzo en jornada contraria. Se utilizará el plan padrino estudiante – estudiante; donde el docente le asignará al estudiante que tiene la dificultad, un estudiante que entiende el tema y le ayude al otro a superarlo; a través de talleres, tareas complementarias asignadas por el docente.
Análisis e interpretación	Las estrategias de apoyo a estudiantes que contempla el SIE, son pertinentes, claras, facilitan el proceso y permiten ayudar a resolver las dificultades de los estudiantes ya que involucra a los padres y compañeros, permitiendo al estudiante otras formas de aprender
Componentes	Apoyo pedagógico a estudiantes en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras en el aprendizaje y la participación
Resultados	El SIE no contempla el apoyo pedagógico a estudiantes que presentan barreras al aprendizaje y la participación
Análisis e interpretación	En todo el documento no se contemplan acciones evaluativas especiales para la población en estado de vulnerabilidad que presenta barreras al aprendizaje y la participación. En la única parte donde se menciona esta población es en los criterios de promoción; donde dice que pueden ser promocionados con el 90% de asistencia
Componentes	Acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema de evaluación
Resultados	El documento contempla las acciones de directivos y docentes para garantizar que den cumplimiento a lo acordado en el SIE
Análisis e interpretación	Las acciones contempladas en el SIE están claras y pertinentes lo que facilita el seguimiento a las acciones evaluativas desde directivos y docentes
Componentes	Entrega de informe y estructura del informe académico
Resultados	Los padres de familia y/o acudientes serán informados del alcance y nivel de la evaluación de sus acudidos a través de: Cuatro (4) informes sistematizados con la escala de desempeño y nota numérica promediada, y que la información allí contenida sea de fácil comprensión para los acudientes. Informes verbales permanentes cuando los padres y/o acudientes lo requieran.
Análisis e interpretación	El SIE contempla una periodicidad de entrega de informe y tiene explícita las características cualitativas y cuantitativas de dicho informe sistematizado y de fácil interpretación para padres y estudiantes

Componentes	Instancias de procedimiento y mecanismos atención y resolución de reclamaciones de padres y estudiantes sobre la evaluación y promoción.
Resultados	En el documento se contemplan instancias, procedimientos y mecanismos para las reclamaciones de estudiantes y padres sobre los procesos y resultados de la evaluación de los estudiantes
Análisis e interpretación	La existencia y claridad de este componente en el SIE, es fundamental para garantizar la confiabilidad del proceso y genera armonía en la comunidad puesto que se genera transparencia en las decisiones evaluativas

Fuente, grupo investigador

Análisis explicativo: En el análisis del contenido del documento, contrastado con la práctica evaluativa en el aula de los docentes, los grupos de trabajo docente evidenciaron los siguientes puntos críticos:

En cuanto al **concepto de evaluación** es acorde con la evaluación formativa y se caracteriza por ser continuo, integral, sistemático, flexible, interpretativo, participativo y formativo, estos términos corresponden a la definición de evaluación planteada por el Ministerio de Educación Nacional, sin embargo en la entrevista y grupo de discusión de la fase anterior, se revela que la mayoría de los docentes no tiene un concepto claro de la evaluación de los aprendizajes; su concepto tiende a ser de evaluación tradicional sumativa, lo que está expresado en el SIE, no es practicado por los docentes, esto es congruente con lo que arrojó la entrevista, los docentes tienen concepciones muy tradicionales de lo que es la evaluación.

Lo anterior evidencia que la concepción de evaluación que tiene la gran mayoría de los docentes, dista mucho de lo que el MEN, a través del Decreto 1290 de 2009, pretende construir en los establecimientos educativos del país, en cuanto al ámbito de la evaluación

se refiere. En este sentido, la evaluación debe ser entendida como un proceso continuo y no como una actividad final, en la que solo se tiene en cuenta el resultado o el producto.

Con relación al análisis realizado a los **criterios de evaluación** en el documento (SIEE), se nota confusión conceptual sobre los criterios académicos institucionales de evaluación. Además, no se refleja la inclusión de las situaciones específicas de estudiantes con necesidades educativas especiales y capacidades excepcionales, que presentan barreras de aprendizaje y comunicación. Los criterios de promoción, se quedan cortos en cuanto a las diversas situaciones de los estudiantes, especialmente con los que tienen necesidades educativas especiales y la promoción anticipada.

Con relación a los **instrumentos, técnicas y estrategias de evaluación**, en el sistema de evaluación institucional de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Valencia Córdoba no se establece de manera explícita y asertiva cuáles son estos instrumentos, además se nota una confusión conceptual entre estos dejando ver la necesidad de hacer claridad desde los referentes teóricos; de igual manera, con las clases o tipos de evaluación que se aplican a los estudiantes, en este sentido el sistema de evaluación institucional presenta limitaciones en este aspecto, lo que se presta para interpretaciones ambiguas.

Haciendo análisis comparativo de lo que contempla el documento del sistema institucional de evaluación y las concepciones y prácticas evaluativas reales de los docentes, se nota una tendencia a una concepción tradicional de corte sumativa, centrada en los contenidos con un alto porcentaje en lo cognitivo y poca participación del estudiante en el proceso evaluativo, por consiguiente, los docentes dejan ver

ambigüedades en los conceptos sobre evaluación, manejo de procedimientos e instrumentos de seguimiento.

Por otro lado, el sistema de evaluación institucional tiene una **definición sobre evaluación** clara y acorde con la evaluación formativa, sin embargo, **los criterios de evaluación y promoción, los instrumentos, los tipos de evaluación y momentos de la evaluación**, presentan ambigüedad de conceptualización y aplicación lo que es acorde con las concepciones y las prácticas de los docentes.

En el análisis se evidenciaron algunas carencias importantes como los derechos y deberes de los docentes, estudiantes, padres y coordinadores en el proceso evaluativo; como también, sanciones y quórum deliberatorio, decisorio y vigencia de los miembros de la comisión de evaluación y promoción. El documento no tiene el acta de aprobación del consejo directivo (acuerdo legal) y en su redacción no hay una organización coherente y secuencial lógica del contenido, lo que se presta para malas interpretaciones.

La reflexión sobre el sistema de evaluación institucional dejó de manifiesto la necesidad de resignificar esta ruta metodológica, indispensable para el manejo pertinente de la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes, en el cual se toma como referente en este aspecto, el Decreto 1290 de 2009, expedido por el Ministerio de Educación, que establece que las instituciones educativas pueden hacer modificaciones al sistema institucional de evaluación cuando lo consideren necesario.

Para abordar esta resignificación se realizaron una serie de encuentros, con el fin de hacer un estudio más minucioso, fortaleciendo la parte teórico-práctica; para lo cual, se

desarrollaron actividades de apropiación conceptual y metodológica, sobre los procesos de evaluación, con el fin de tener un amplio panorama de posibilidades de evaluación que contribuyeron con un planteamiento evaluativo incluyente, que respondió a las diferentes condiciones de aprendizaje de los estudiantes, además, y teniendo en cuenta los desencuentros conceptuales y metodológicos del proceso evaluativo de los docentes, se consideró necesario establecer un glosario de conceptos sobre los diferentes componentes del proceso evaluativo, concertados que se institucionalizaron en el sistema de evaluación institucional.

Apropiación de teorías sobre tipos de evaluación y dinámicas de la evaluación en el aula: Las reflexiones iniciales sobre la aplicabilidad, pertinencia del sistema de evaluación institucional y prácticas evaluativas, permitieron a los miembros del grupo investigador, identificar deficiencias conceptuales y prácticas puntuales, en el proceso de evaluación de los aprendizajes, lo que generó una actitud crítica de los docentes sobre el tema en cuestión; se reconoció que las debilidades de aprendizaje de los estudiantes en gran medida estaban relacionadas con las deficiencias conceptuales y las prácticas evaluativas y pedagógicas de los docentes, por lo que se planteó la necesidad de abordar una fase de estudio y profundización sobre temas puntuales de evaluación de los aprendizajes; en consecuencia se realizaron tres talleres de fundamentación en aras de facilitar la construcción de la propuesta de re significación del sistema de evaluación institucional y transformar las prácticas evaluativas en los docentes.

Tabla 22. Componentes de los talleres de fundamentación

Temas	Objetivos	Resultados
Clases o tipos de evaluación: Evaluación tradicional Evaluación formativa Evaluación por competencias Evaluación auténtica Evaluación dinámica	Reconocer los fundamentos teóricos y pedagógicos de la evaluación desde sus diferentes enfoques para mejorar el diseño y aplicación de la evaluación	Se asumió una actitud crítica y reflexiva frente a las posibilidades teórico prácticas que permiten mejorar, transformar y contextualizar la evaluación a las necesidades de los estudiantes
Dinámica de la evaluación en el aula: Estrategias Técnicas Criterios Instrumentos	. Analizar la pertinencia de las mediaciones y los elementos usados para la evaluación en el aula	Se reconoció la trascendencia de las mediaciones e instrumentos para la evaluación en la práctica pedagógica y el proceso de formación del educando
La evaluación según los momentos y los agentes participantes Inicial, procesual y final. Autoevaluación, coevaluación heteroevaluación Meta-evaluación	Empoderar elementos teórico-prácticos para el diseño y aplicación de la evaluación	Se reconoció el papel fundamental que juega el estudiante en la evaluación y lo importante de la planificación del proceso evaluativo con la participación de los evaluados
Fundamentaciones y orientaciones para la implementación de la evaluación según el decreto 1290 del MEN Guía 11 de 2009	Proporcionar diversos elementos para comprender, y aplicar la evaluación desde las directrices del MEN en el decreto 1290 de 2009	Se comprendió el fundamento de la evaluación de los aprendizajes a través del análisis de la Guía No. 11 del MEN, que orienta el proceso evaluativo en Colombia Los docentes tomaron posturas de actitud meta-evaluativa del proceso evaluativo

Fuente. Adaptado de Doria & Pacheco 2012. (P. 91)

El conocimiento y manejo de estrategias didácticas contemporáneas, y pertinentes fue fundamental para reflexionar sobre el quehacer y poder introducir los cambios necesarios en las prácticas pedagógicas evaluativas; esto es importante porque se introdujo una actualización en la conceptualización y nos permitió mirar y evaluar otras alternativas de evaluación que hasta entonces no se habían teniendo en cuenta.

Se ha evidenciado, que los docentes de la institución educativa Nuestra Señora del Rosario, presentan la necesidad de apropiación de teorías sobre tipos de evaluación y dinámica de la evaluación en el aula y por ende, su aplicación en el aula; de ahí surge en el consenso la urgencia de auto capacitarse básicamente en estos aspectos, se presentó, por lo tanto, la socialización de talleres sobre que esbozaron ampliamente los temas propuestos con el propósito de reorientar el quehacer evaluativo en el aula.

Dentro del protocolo inicial, se ratificó socializó, como punto de partida la pregunta ¿cuál es el sentido de la evaluación?, según el enfoque y modelo en el que se está inmerso, se aclara que se evalúa para hacer una medición (modelo tradicional); para dar un juicio de valor (cognitivo) y para la toma decisiones (constructivista).

Es importante anotar que para la realización de los talleres de formación en aspectos de la evaluación de los aprendizajes que se acordaron ,inicialmente, se contempló que se traería un tallerista de fuera, pero no fue posible por diversos motivos como falta de recursos, tiempos disponibles entre otros, por lo que se optó por realizarlo entre el grupo ya que en él estuvieron inmersos dos estudiantes de maestría que tomaron la responsabilidad de preparar los talleres de formación, que luego se desarrollaron en cuatro momentos.

Seguidamente se realizó el **primer taller sobre, clases o tipos de evaluación,** iniciando con un breve recuento del sentido de la evaluación dado a lo largo de la historia de la humanidad (legado que aún permanece arraigado en la mente de algunos docentes) para luego fundamentarse sobre el sentido de la evaluación, reconociendo los fundamentos teóricos de la evaluación y del enfoque evaluativo del MEN, como opción

para una conceptualización desde una postura histórico- contextual el cual buscó apoyar el aprendizaje mediante su monitorear, por medio del análisis constante de lo que el estudiante está aprendiendo, también para diagnóstico el aprendizaje identificando lo que no se está enseñando y las creencias que se tienen sobre este proceso.

Entendiendo el camino de la evaluación formativa. En la intervención dialógica expresada en el taller, se resaltó algunos aspectos de la evaluación formativa, orientada bajo la guía de preguntas que buscan caracterizarla como ¿qué tipo de instrumentos o pruebas sobre evaluación formativa conoce?; los docentes respondieron: las exposiciones orales, observación, lista de cotejos, registro anecdótico, registro descriptivo, diario de clase, guía de observación, maquetas, redacciones, informes, escala de estimación escritos y portafolio, rúbrica entre otros...

Ante las anteriores respuestas se indagó: ¿lleva a cabo procesos de evaluación formativa en sus prácticas docentes? Ante esta pregunta, los docentes expresaron que realizan algunas acciones, pero que no son constantes, porque les quita mucho tiempo. “solo llevamos la planilla de asistencia y de notas” afirmaron algunos. En este escenario se aclaró mediante un gráfico sobre la ruta que ha de seguir la evaluación formativa, con respecto a otros tipos de evaluación

Es importante destacar que los docentes que dirigieron los talleres llevaron una dinámica de conversatorio, lo cual facilitó a los docentes el debate y el desarrollo del mismo con base a las inquietudes planteadas por los docentes.

El camino hacia la evaluación por competencias, al igual que en los temas anteriores se realizó un taller participativo, donde se trabajó sobre preguntas como: ¿qué son las competencias?, ¿porque son importantes las competencias en la educación?, ¿Qué implica enseñar y evaluar por competencias?, ¿cómo se clasifican las competencias?, ¿qué competencias evalúa el ICFES?; para abordar este tema se organizaron los docentes en grupos de trabajo y cada grupo trabajo para resolver la pregunta con material impreso que se facilitó en el taller y socializar en plenaria, con este ejercicio los docentes reflexionaron sobre la importancia no solo de estudiar la evaluación por competencias si no de ponerla en práctica, puesto que las pruebas de estado están evaluando competencias, además se hace necesario que los docentes conozcan y pongan en práctica este enfoque de evaluación como lo señala Tobón (2006): Son múltiples las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias; en primer lugar, porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa colombiana en sus diversos niveles, y esto hace que sea necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque, en segundo lugar, porque las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica, y tercero, porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo.

Esta reflexión puso de manifiesto, la necesidad de introducir el enfoque de evaluación por competencias en el SIE institucional; en este debate algunos maestros manifestaron que están evaluando teniendo en cuenta las competencias básicas como: interpretar, argumentar y proponer, pero que falta direccionar la evaluación por competencias desde el SIE y que todos los docentes evalúen en el mismo sentido; algunos docentes manifestaron que la falta de definir el enfoque de evaluación por competencias está asociado a los bajos resultados de los estudiantes en la Prueba Saber, puesto que el ICFES evalúa por competencias y nosotros estamos descuidando esta parte importante de la evaluación.

A finalizar el taller se concluyó que la evaluación por competencias es un elemento importante de la evaluación por lo tanto debe incorporarse al sistema de evaluación institucional y a la práctica evaluativa. La mayoría de los docentes manifestaron conocer el enfoque de evaluación por competencias y lo consideraron fundamental para la práctica evaluativa y pedagógica, puesto que el Ministerio de Educación lo contempla en sus guías metodológicas.

El segundo taller sobre dinámicas de la evaluación en el aula: estrategias de evaluación, criterios de evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación; se basó en una metodología participativa, que favoreció la discusión, la reflexión y el consenso a través del trabajo colaborativo que facilitó el empoderamiento conceptual, con ejercicios prácticos, orientados con preguntas problematizadoras que llevaron a la reflexión sobre, ¿qué es una evidencia de aprendizaje?, ¿para qué sirven las evidencias de aprendizaje?, ¿cómo evidencia un docente que sus estudiantes aprendieron?, ¿de qué manera las

evaluaciones contribuyen a evidenciar aprendizajes o dificultades en los estudiantes?. La forma operativa estuvo orientada bajo la organización de tres grupos de trabajo que expusieron a través de sus líderes las respuestas a las preguntas anteriores, en las que se hizo una discusión inicial, que buscó reconocer los saberes previos, cada grupo a través de sus voceros, expresaron que las evidencias de aprendizaje, son pruebas manifiestas de aprendizaje recogidas directamente del proceso de formación; las cuales fueron recolectadas con orientación del docente, haciendo usos de métodos, técnicas instrumentos de evaluación seleccionados, de acuerdo al tipo de evidencia requerida (conocimiento o de desempeño (proceso y producto), así mismo, destacaron la importancia de las evidencias bajo ejemplos hipotéticos y expresiones como:

“Sirve para valorar y tomar decisiones frente a los criterios acordados”

“Me ayuda a tener claridad cuando voy a calificar”

“Ayuda a saber, por donde voy, en la enseñanza”

Por último, se concluye que la importancia que tienen las evidencias de aprendizaje, en el ámbito educativo son demostradas, cuando al revisar los criterios o tareas de los estudiantes frente a una competencia o componente, estos lo cumplen de acuerdo a las especificaciones dadas; de lo contrario permite saber en dónde se presenta la dificultad, para diseñar e implementar planes de mejoramiento.

En el tercer taller sobre momentos y participantes en la evaluación. Se desarrolló a través de grupos de trabajo que se organizan para analizar temas puntuales, iniciando por preguntas que indagan sobre la praxis evaluativa en el aula como: ¿ en qué momento evaluamos los aprendizajes de los estudiantes?, ¿ quienes participan en la evaluación de

los estudiantes?, ¿qué tipo de evaluación aplicas a los estudiantes?, estas preguntas iniciales fueron orientadoras del taller de conceptualización que se resuelven al inicio y al final, se retomaron nuevamente para indagar sobre la apropiación de los temas tratados.

Re realizaron ejercicios prácticos con los docentes, donde debían organizar por grupos una actividad demostrativa simulando una clase que evidenciara actividades que involucraran a los participantes en situaciones de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, estableciendo los momentos en que se realiza la evaluación, si es al principio, durante el proceso o al final de la actividad de aprendizaje.

Esta dinámica permitió el empoderamiento de los conceptos y dinámica de la participación de los evaluados en el proceso y además reconocer la importancia de la inclusión de componentes participativos en la evaluación.

Cuarto taller sobre fundamentaciones y orientaciones para la implementación de la evaluación con el decreto 1290 del MEN

Este taller inició con la presentación y análisis de los componentes de la Guía No. 11, “Fundamentaciones y Orientaciones para la Implementación del Decreto 1290 de 2009” del Ministerio de Educación Nacional, esta guía pedagógica proporcionó diversos elementos para comprender e implementar el sistema institucional de evaluación de los estudiantes, lo que permitió comprender el fundamento de la evaluación de los aprendizajes, desde el enfoque formativo que establece el MEN.

Se organizaron a los docentes en 8 grupos de 4 integrantes, se les entregó a cada grupo un capítulo de la Guía 11 de MEN para analizar y luego socializar en mesa redonda, con

el propósito de que todos pudieran conocer las finalidades y alcances de este documento en la aplicación de la evaluación en el aula.

A cada grupo se le entregaron papeles y marcadores para que plasmaran una síntesis de lo interpretado por el grupo con respecto al capítulo que analizaron; esta dinámica permitió por primera vez que los docentes pudieran analizar este documento que direcciona la planeación e implementación del sistema institucional de evaluación.

En este sentido los docentes reconocieron que cuentan con herramientas guías que direccionan la evaluación en el aula, que no son desconocidas en su totalidad, pero no se tienen en cuenta a la hora de planear y ejecutar la evaluación y este ejercicio permitió retomar estos documentos y darle importancia dentro del proceso evaluativo.

Como resultado de este taller, los docentes reconocen que la fundamentación conceptual de la evaluación en el aula se debe direccionar como lo propone esta guía de Ministerio de Educación “la evaluación en los niveles de enseñanza básica y media, debe tener única y exclusivamente propósitos formativos, es decir de aprendizaje para todos los sujetos que en ella intervienen” (Guía 11 MEN, 2009. P.22), las consideraciones de los docentes reflejaron la necesidad sentida de reorientar los procesos evaluativos desde el sistema institucional de evaluación.

Síntesis de la etapa 3

La indagación y reflexión de la práctica evaluativa y sobre todo la interacción conjunta de los docentes mostró la gran necesidad que tenía la institución de establecer espacios de evaluación, seguimiento y reflexión de la práctica pedagógica, didáctica y evaluativa. En

el recorrido de esta fase, se establecieron aspectos puntuales que generaron desaciertos en el proceso evaluativo y pedagógico y que se relacionan con las concepciones y las prácticas evaluativas de los docentes, evidenciadas en la falta de fundamentación teórica del proceso evaluativo de los aprendizajes, lo cual los lleva a realizar la evaluación basada en criterios tradicionales y personales, alejada de los fundamentos pedagógicos y conceptuales establecidos por el MEN.

La reflexión sobre la práctica evaluativa justificó la necesidad de replantear no solo la práctica si no también el sistema de evaluación institucional, que es la guía que direcciona el proceso evaluativo en la institución; por lo tanto, la resignificación del SIE es relevante para redireccionar la concepción y practica evaluativa, puesto que este documento, es de obligatorio cumplimiento, es normativo y de fácil seguimiento del proceso evaluativo.

Estas reflexiones son apoyadas por, Prieto y Contreras (2008), es necesario que los profesores desplieguen sus capacidades meta-cognitivas y desarrollen un proceso reflexivo sostenido en el tiempo por medio del cual pueden obtener información relevante sobre aspectos que necesitan cambiar.

Al concluir esta tercera fase, el grupo de investigación visionó la urgencia de introducir algunos cambios en el sistema de evaluación institucional SIE, teniendo en cuenta las necesidades pedagógicas, didácticas y normativas que lo deben regir de acuerdo a los resultados de la valoración, donde se evidenciaron oportunidades de mejora en los siguientes componentes:

- Clases o tipos de evaluación que la institución aplica a los estudiantes en el proceso evaluativo.
- Instrumentos, técnicas y estrategias de evaluación, tenidas en cuenta por los docentes a la hora de evaluar.
- Criterios y objetivos de evaluación
- Apoyo pedagógico a estudiantes con necesidades educativas especiales y en estado de vulnerabilidad que presentan barreras al aprendizaje y la comunicación.
- Glosario de evaluación que dirija el proceso evaluativo y que permita hablar y conceptualizar la evaluación en el mismo sentido
- Organizar el SIE de forma coherente y sistemática de acuerdo al Decreto 1290 de 2009 del MEN.
- Visibilizar el acuerdo legal en el documento
- Acciones de seguimiento para mejorar los desempeños de los estudiantes

Los docentes manifestaron especial interés y preocupación el hecho que no se esté contemplando en el sistema de evaluación, el componente de inclusión que se refiere al apoyo pedagógico a estudiantes en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y a la participación, puesto que en la institución hay varios estudiantes con esta condición, que están siendo atendidos y evaluados con criterios no muy claros que no se ajustan a las necesidades individuales de cada caso, por esta razón se hace necesario que la institución acuerde mecanismos de atención pedagógica evaluativa para brindar un proceso incluyente que genere espacios de participación e interacción de todos los estudiantes en condiciones de equidad.

Resignificación del sistema de evaluación Institucional. En este sentido el grupo de investigación se reunió para acordar los mecanismos para realizar ajustes puntuales al sistema de evaluación institucional, analizando los componentes que presentaron

oportunidad de mejora, organizaron el grupo investigador en subgrupos. integraron a otros docentes de la institución, tomando uno de los componentes, en los cuales realizaron los ajustes necesarios orientados desde la evaluación formativa, seguidamente se realizaron reuniones en plenaria socializando las propuestas de ajustes, llegando a consensos sobre la pertinencia de los cambios.

El grupo investigador organizó las actividades en etapas para dinamizar el proceso de ajustes a los componentes que presentaron oportunidades de mejora así:

Tabla 23. Etapas de los ajustes del (SIEE)

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Logros
El grupo IAP, una vez toma el componente que le corresponde actualizar, realiza un proceso de fundamentación, encaminado a fortalecer la evaluación formativa desde el SIE institucional, para de esta manera proponer ajustes pertinentes, basados en referente teóricos.	Grupos de discusión para socializar las propuestas de ajustes a los componentes y validarlas los cambios, teniendo en cuenta las sugerencias a las que haya lugar	Sistematización de los ajustes realizados a los diferentes componentes	Se asumió una actitud crítica y reflexiva con relación a la incorporación y resignificación de algunos componentes del SIE. Apropiación de teorías sobre evaluación de los aprendizajes como fortaleza para resignificar la práctica pedagógica. Se comprendió la importancia del trabajo en equipo y la meta-evaluación del proceso evaluativo, como componente dinamizador del mejoramiento continuo

Fuente, grupo investigador

Una vez el grupo investigador realizó y consensuó los ajustes necesarios se organizaron jornadas de difusión con todos los docentes para validar dichos cambios con las sugerencias a las que haya lugar. Para una mejor organización del tiempo y el espacio para esta tarea los grupos que participaron en los ajustes socializaron sus hallazgos y propuestas de mejora, luego se acordó hacer impresión del documento y hacerlo llegar a

cada docente quien se encargó de socializar con los estudiantes de su grupo y con los padres para que todos conozcan el SIE institucional y con la dinámica evaluativa de la institución.

Fase 4: Evaluación- Reflexión y lecciones aprendidas

Esta fase corresponde al propósito 4, evaluar los niveles de transformación y cambios en relación con la práctica pedagógica y evaluativa, para verificar los avances generados de las acciones implementadas y el cumplimiento de objetivos, se utilizaron varios instrumentos, de acuerdo a la información que se pretendió verificar como: entrevistas semiestructuradas, observación participante y grupos de discusión.

Dando respuesta al primer propósito de esta investigación, identificar las concepciones que tiene los docentes sobre su práctica evaluativas, una vez analizada la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes, se establecieron los siguientes resultados.

Tabla 24 Resultados comparativos de la concepción de los docentes sobre la practica evaluativa

Propósito:	Identificar las concepciones que tienen los docentes sobre sobre las prácticas evaluativas
Aspecto a evaluar	Concepciones de los docentes sobre las prácticas evaluativas
Voces iniciales de los maestros	
<i>“para mí la evaluación es una actividad que me permite saber loas aprendizajes de los estudiantes, para saber en qué están mal”</i>	
<i>“Evaluación es una actividad o proceso en el cual uno sabe si el niño sabe o no sabe sobre el tema”</i>	
<i>“La evaluación es para.... cómo medir las capacidades”</i>	
<i>“Evaluación para mí es un proceso que tiene varias etapas, pero igual cuando uno evalúa debe tener en cuenta si alcanzo los objetivos propuestos por uno como docente”</i>	
<i>“Medida que tenemos de los estudiantes que van avanzando o como están en el nivel de conocimiento o procedimiento que tratar de que ellos avancen”.</i>	

Resultados iniciales	Las respuestas de los docentes, evidencian una concepción enmarcada en el enfoque de evaluación de resultados; esta evaluación, desde este enfoque, se convierte en un fin en sí misma, en una medida de control y en un instrumento punitivo, que ignora las particularidades de cada estudiante y que tiene como propósito comprobar el aprendizaje para otorgar calificación que sólo indica cuánto sabe el estudiante (Prieto & Contreras, 2008).
Voces finales de los maestros	
<p><i>“Bueno ahora evaluó para detectar las dificultades que puedan tener los alumnos y ayudarlos a superarlas”</i></p> <p><i>“Estoy empezando a evaluar en otro sentido, porque ya no quiero saber cuánto saben, sino que no saben”</i></p> <p><i>“Para evaluar ahora es más fácil porque los mismos estudiantes me ayudan a evaluarse ya casi no tengo que gastar tiempo calificando exámenes”</i></p> <p><i>Bueno ahora la evaluación para mí es parte de lo que preparo para la clase y evaluó todo lo que me propongo”</i></p> <p><i>“Ahora cuando los resultados de las evaluaciones son malos, enseguida, averiguo donde está la falla, porque la nota no es tan importante, es mejor mirar, como aprenden más fácil”</i></p>	
Mejoras y transformaciones	Estas respuestas, demuestran una transformación en la concepción de evaluación de los docentes, los cuales están transitando a concebir la evaluación como un proceso de aprendizaje permanente, que permite mejorar los aprendizajes, y que está en función de los estudiantes, estas reflexiones de los docentes están de acuerdo a lo planteado en los postulados de (Guía 11 MEN, 2009. P 20), “la meta fundamental que debe regir a todo maestro o maestra es la de procurar de manera absoluta, que todos sus estudiantes alcancen de manera exitosa los fines propuestos”

Fuente: grupo investigador

En el recorrido de la primera fase se logró identificar las concepciones que tienen la mayoría de los docentes sobre las prácticas evaluativas, las cuales están directamente relacionadas con el enfoque tradicional de evaluación, esto se pudo evidenciar a través de

entrevistas semiestructurada, manifestaciones en grupos de discusión y observaciones, estos hallazgos están en convergencia con lo planteado por Prieto y Contreras (2008), las creencias representan para muchos profesores es una base relevante para desarrollar sus prácticas profesionales, las que se han arraigado de tal manera en su inconsciente, que les dificulta reconocer la existencia de otras formas de realizarlas y por lo tanto acuden a ellas como respuestas válidas, especialmente, cuando se ven enfrentando situaciones desconocidas o confusas.

Estos hallazgos están relacionados con estudios que develan que las concepciones de los docentes tienen su origen en su formación y que se arraigan de manera inconsciente, por lo tanto, son difíciles de cambiar desde afuera, por lo que se hace necesario la reflexión para generar cambios en este sentido.

Sin embargo, las acciones realizadas en las diferentes etapas de este proyecto, han evidenciado una transformación en las concepciones de los docentes producto de sus propias reflexiones y han conducido a pensar la evaluación como un proceso inherente a la práctica pedagógica y que debe estar en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; lo cual se evidencia en un cambio en las prácticas, orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes desde los resultados de las evaluaciones; estas concepciones, están en convergencia con los postulados de la evaluación formativa, (Álvarez Méndez, 2001)

En cuanto a la incidencia de las prácticas evaluativas en el desempeño de los estudiantes se pudo evidenciar a través del análisis de los resultados de los estudiantes antes de realizar las reflexiones, contrastados con los resultados posteriores a las

reflexiones de los docentes y la resignificación de la práctica evaluativa, que la mayoría de los estudiantes mejoraron sus desempeños en la prueba externa (Saber) de 2015, en este sentido, estudios demuestran que el bajo desempeño en el aprendizaje de los estudiantes está directamente relacionado con prácticas evaluativas tradicionales, punitivas y poco participativas.

La autora Perassi, (2009) afirma que, frente al fenómeno del fracaso escolar, la evaluación se pone “bajo sospecha”, ya que la evaluación provee indicios para elaborar juicios valorativos que sustentan la toma de decisiones y es la escuela la que decide quien tiene éxito y quien fracasa, por esta razón según las investigaciones de esta autora, la concepción o paradigma de evaluación que sustenta una institución escolar facilita u obstaculiza el camino hacia el fracaso; las instituciones educativas que tienen culturas evaluativas tradicionales, son propiciadoras del fracaso escolar puesto que tienen una práctica evaluativa vertical que no facilita el diálogo y la concertación entre evaluador y evaluado (PerassiI, 2009)

En los hallazgos de esta investigación se evidenció una clara relación entre el cambio de las prácticas evaluativas tradicionales a las prácticas evaluativas formativas y participativas y la mejora en los resultados de los estudiantes como lo refleja la siguiente tabla

Tabla 25. Reporte histórico Comparativo, según niveles de desempeño, año y áreas de Lenguaje y Matemáticas

Año	Lenguaje			Matemáticas		
	Puntaje promedio	Puntaje promedio	Puntaje promedio	Puntaje promedio	Puntaje promedio	Puntaje promedio
	3°	5°	9°	3°	5°	9°
2012	284	282	283	291	257	269
2013	261	283	280	271	277	N.D
2014	283	268	274	280	246	269
2015	289	286	260	292	296	271

Fuentes: ICFES Interactivo

Como resultado de la reflexión y resignificación de la práctica evaluativa de los docentes, los desempeños de los estudiantes en las pruebas externas (saber), han mejorado notablemente, así lo demuestran los resultados publicados por el ICFES del índice sintético de calidad, para el año 2014 fue de 4,18, y el 2015 fue de 4,99, en una escala de valores del 1 al 10, siendo 10 la más alta, registrándose un aumento de 0,81, logrando así alcanzar la meta de mejoramiento propuesta, lo cual permitió a los docentes y directivos de la institución ganar el incentivo de gestión ofrecido por el Ministerio de educación Nacional a los establecimientos que alcanzaron la meta de calidad para la vigencia 2015; de igual manera han mejorado los desempeños internos de los estudiantes reflejados en las notas finales de los periodos académicos; estos logros hacen parte de las acciones de mejoramiento ejecutadas por los docentes de la institución al proceso evaluativo.

Mejoras y transformaciones generadas a partir de la ejecución del plan de acción. Los campos de acción, que se acordaron para resolver los problemas encontrados en la evaluación de los aprendizajes, responden a los propósitos planteados en el proyecto y presentaron los siguientes resultados.

Primer campo de acción: compartir experiencias de aula.

El primer campo de acción respondió al propósito 2, describir las prácticas pedagógicas evaluativas en y desde la reflexión individual y colectiva de los docentes objeto de estudio; inicialmente, se indagó a los docentes sobre temas puntuales de sus prácticas evaluativas en el aula, también se preguntó a los estudiantes, para contrastar y evidenciar cómo concebían la práctica evaluativa de los docentes; finalmente se realizó a los docentes observación directa y a los estudiantes conversatorio en grupo de discusión para valorar las mejoras y transformaciones, a partir de los resultados iniciales, y de igual manera evidenciar las dificultades para proyectar nuevas acciones para mejorar.

Tabla 26. Resultados comparativos dinámicas de evaluación en el aula, desde los docentes: Momentos de la evaluación

Resultados comparativos de la dinámica de la evaluación en el aula por parte de los docentes, que permite comprender las prácticas pedagógicas evaluativas de los docentes	
Componentes de la evaluación	Momentos de la evaluación
Resultados iniciales (entrevista semi-estructurada)	Los docentes afirmaron que evalúan mayoritariamente al final de temas, logros y periodo académico
Mejoras y transformaciones (grupo de discusión)	El 60% de los docentes realizaron evaluación inicial y han incorporado la evaluación como una actividad de aprendizaje continuo
Algunas dificultades	El 40% de los docentes realizaron la mayoría de las evaluaciones al terminar el periodo y les dan más importancia a las evaluaciones finales
Nuevas acciones para mejorar	Es necesario programar encuentros de docentes para reflexionar sobre los beneficios de la evaluación formativa para el aprendizaje

Fuente, grupo investigador

Tabla 27. Resultados comparativos dinámicas de evaluación en el aula, desde los docentes: Criterios tenidos en cuenta para evaluar

Componentes de la evaluación	Criterios tenidos en cuenta para evaluar
Resultados iniciales (entrevista semi-estructurada)	Algunos docentes manifestaron, tener en cuenta para evaluar: Puntualidad en la entrega de actividades, las competencias, la responsabilidad y los logros. La mayoría de los docentes establecieron criterios de evaluación ambiguos que no se ajustan a las evaluaciones que realizan
mejoras y transformaciones (grupo de discusión)	El 75% de los docentes compartieron con los estudiantes de manera explícita los criterios de la evaluación antes de trabajar las actividades y los tienen en cuenta para dar los resultados
Algunas dificultades	El 25% de los docentes tuvieron dificultades para construir los criterios de evaluación, claros, negociados y medibles, especialmente los que se refieren a las áreas específicas, y estos criterios no son claros para los estudiantes
Nuevas acciones para mejorar	Generar espacios de seguimiento y orientación a los docentes que necesitan apoyo en el cambio de las dinámicas de evaluación

Fuente, grupo investigador

Tabla 28. Resultados comparativos dinámicas de evaluación en el aula, desde los docentes: Quienes participan en la evaluación

Componentes de la evaluación	Quienes participan en la evaluación
Resultados iniciales (entrevista semi-estructurada)	La gran mayoría de los docentes formularon las evaluaciones sin la participación de los estudiantes. A la hora de evaluar los docentes son los únicos que interviene en la evaluación
mejoras y transformaciones (grupo de discusión)	Se nota una participación progresiva de los estudiantes en su proceso evaluativo, se pudo notar que el docente aún tiene la mayor participación al liderar y dirigir la evaluación, pero progresivamente el estudiante participa en un 40% y el docente en un 60%, lo que es significativo partiendo de una nula participación
Algunas dificultades	Los docentes temen perder la autoridad con los estudiantes, ya que la evaluación ha sido tomada como instrumento de poder, para coaccionar a los estudiantes y mantener el orden y el liderazgo de los docentes
Nuevas acciones para mejorar	Generar espacios de seguimiento y orientación a los docentes que necesitan apoyo en el cambio de las dinámicas de evaluación

Fuente, grupo investigador

Tabla 29. Resultados comparativos dinámicas de evaluación en el aula, desde los docentes: Quienes participan en la evaluación

Resultados comparativos de la dinámica de la evaluación en el aula por parte de los docentes, que permite determinar las prácticas pedagógicas evaluativas de los docentes	
Componentes de la evaluación	Usos de los resultados de la evaluación
Resultados iniciales (entrevista semi-estructurada)	La gran mayoría de los docentes afirmaron que utilizan la evaluación para saber que tanto han aprendido los estudiantes, dar informe a los padres y a coordinación académica y mirar quienes necesitan actividades de refuerzo
mejoras y transformaciones (grupo de discusión)	El 70% de los docentes hizo uso pedagógico de la evaluación como herramienta de aprendizaje, es decir han logrado trascender de la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje
Algunas dificultades	El 30% de los docentes aún tienen arraigada la evaluación sumativa y esta es practicada con mayor frecuencia, aunque en sus prácticas se evidencia la evaluación formativa, esta es practicada en menor proporción
Nuevas acciones para mejorar	Generar espacios de seguimiento y orientación a los docentes que necesitan apoyo en el cambio de las dinámicas de evaluación

Fuente, grupo investigador

Tabla 30. Resultados comparativos dinámicas de evaluación en el aula, desde los docentes: Instrumentos usados para evaluar

Resultados comparativos de la dinámica de la evaluación en el aula por parte de los docentes, que permite determinar las prácticas pedagógicas evaluativas de los docentes	
Componentes de la evaluación	Instrumentos usados para evaluar
Resultados iniciales (entrevista semi-estructurada)	Los docentes afirmaron que evalúan de forma oral y escrita con cuestionario tipo ICFES, talleres, trabajos escritos y mesa redonda. Esto refleja que el instrumento más usado es el cuestionario ya sea oral o escrito
mejoras y transformaciones (grupo de discusión)	Se pudo notar que la mayoría de los docentes (80%) ha transitado del mono instrumento como el examen a otros instrumentos de evaluación como: trabajo escrito, talleres, guías, conversatorio, ensayos rubrica, apuntes y tareas
Algunas dificultades	El 20% de los docentes aún persisten en la utilización mayoritaria del examen y el cuestionario como el instrumento más usado, dicen que se les hace más fácil evaluar
Nuevas acciones para mejorar	Generar espacios de seguimiento y orientación a los docentes que necesitan apoyo en el cambio de las dinámicas de

Fuente, grupo investigador

Análisis explicativo: Este análisis evidenció una mejora progresiva en las prácticas evaluativas de los docentes, sin embargo, los procesos de cambios no están finalizados, siguen en mejoramiento continuo como dinámica de los procesos de resignificación que nacen del interior de los grupos que llevan tiempo para consolidarse cien por ciento, puesto que deben madurar y exteriorizarse, esto está de acuerdo con lo expresado por (Vivas & Chacon, 2012).

Tabla 31. Análisis comparativo de resultados de las dinámicas evaluativas en el aula; visto desde los estudiantes: Momentos de la evaluación

Resultados comparativos de la dinámica de la evaluación en el aula, vista desde los estudiantes, se indagó a estudiantes de los tres niveles (básica primaria, básica secundaria y Media académica).	
Componentes de la evaluación	Momentos de la evaluación
Resultados iniciales (entrevista semi-estructurada)	Los estudiantes de los tres niveles entrevistados expresaron que los docentes evalúan mayoritariamente al final de los temas, logros y periodo académico
mejoras y transformaciones (grupo de discusión)	Los estudiantes manifestaron que el 60% de los docentes ha cambiado en cuanto a los momentos en que práctica la evaluación, expresado en voces como: <i>“la mayoría de los docentes nos realizan evaluaciones durante la clase y a veces no nos damos cuenta que nos están evaluando”</i>
Algunas dificultades	El 40% de los docentes aún tiene una dinámica evaluativa tradicional que tiende a realizar la evaluación al final del proceso, consideran que la evaluación continua quita mucho tiempo. <i>“algunos docentes dicen que nos preparemos para los exámenes finales que de eso depende pasar”</i>
Nuevas acciones para mejorar	Seguir generando espacios de reflexión que permitan develar las debilidades en la práctica evaluativa para generar acciones de mejoramiento continuo

Fuente, grupo investigador

Otros aspectos que problematizan las prácticas evaluativas están directamente relacionado con las concepciones que emergen al momento de planear, ejecutar, comprender, analizar, interpretar y apreciar las situaciones de evaluación, de igual manera, influyen también las experiencias previas, el contexto y lo normativo o

currículo oficial, en este sentido el hecho de que las prácticas evaluativas necesiten tiempo para ser transformadas cien por ciento están directamente relacionado con concepciones arraigadas en los docentes.

Tabla 32. Análisis comparativo de resultados de la dinámica evaluativa en el aula; visto desde los estudiantes: Criterios de evaluación

Resultados comparativos de la dinámica de la evaluación en el aula, vista desde los estudiantes, se indagó a estudiantes de los tres niveles (básica primaria, básica secundaria y Media académica).	
Componentes de la evaluación	Criterios de evaluación
Resultados iniciales (entrevista semi-estructurada)	La mayoría de los estudiantes de primaria manifestaron que los docentes no les informan los criterios de evaluación. Los estudiantes de la básica y media argumentaron que algunos docentes dicen evaluar la puntualidad en la entrega de tareas y trabajos, la buena presentación y el alcance de logros propuestos, pero no se tienen en cuenta a la hora de valorar
mejoras y transformaciones (grupo de discusión)	Los estudiantes manifestaron que el 70% de los docentes dicen los criterios de evaluación antes de realizar las actividades. “la verdad que los profesores ahora nos dicen que debemos tener en cuenta para realizar las actividades porque, esos requisitos serán evaluados
Algunas dificultades	Un 40% de los docentes no tienen criterios claros para la evaluación de los estudiantes. <i>“hay profesores que ponen trabajos y no le explican a uno como es que quieren las cosas, entonces evalúan y uno pierde porque no dijo que iba a evaluar</i>
Nuevas acciones para mejorar	Seguir generando espacios de reflexión que permitan develar las debilidades en la práctica evaluativa para generar acciones de mejoramiento continuo.

Fuente, grupo investigador

Tabla 33. Análisis comparativo de resultados de las dinámicas evaluativas en el aula; visto desde los estudiantes: Quienes participan en la evaluación

Resultados comparativos de la dinámica de la evaluación en el aula, vista desde los estudiantes, se indagó a estudiantes de los tres niveles (básica primaria, básica secundaria y Media académica).	
Componentes de la evaluación	Quienes participan en la evaluación
Resultados iniciales (entrevista semi-estructurada)	Todos los estudiantes indagados convergen en que los docentes formularon y aplicaron la evaluación sin consultar con ellos. Los estudiantes expresaron que los docentes son los que deciden quién gana y quien pierde
Mejoras y transformaciones (grupo de discusión)	Los estudiantes manifestaron que los docentes están permitiendo que participen de la evaluación a través de la autoevaluación y la coevaluación: <i>“bueno los profesores ahora permiten que digamos lo que hemos aprendido y así uno mismo se da cuenta lo que tiene que mejorar”</i> <i>“me parece bueno que el profe no le ponga mala nota si uno dice que no está preparado para la evaluación”</i>
Algunas dificultades	Los estudiantes sostuvieron que los docentes siguen siendo los que tienen la última palabra en la evaluación. <i>“la verdad, aunque uno ahora puede participar un poco en la evaluación cuando se hace autoevaluación, o cuando uno ayuda a evaluar a los compañeros, los profes siempre terminan diciendo quien gana y quien pierde”</i>
Nuevas acciones para mejorar	Se sugiere dinamizar más estrategias de participación de los estudiantes en la evaluación y que se hagan con mayor frecuencia

Fuente, grupo investigador

Tabla 34. Análisis comparativo de resultados de las dinámicas evaluativas en el aula; visto desde los estudiantes: Usos de la evaluación

Resultados comparativos de la dinámica de la evaluación en el aula, vista desde los estudiantes, se indagó a estudiantes de los tres niveles (básica primaria, básica secundaria y Media académica).	
Componentes de la evaluación	Usos de la evaluación
Resultados iniciales (entrevista semi-estructurada)	Los estudiantes manifestaron que los docentes usan la evaluación para saber quiénes ganan o pierden, para rendir informe y hacer actividades de refuerzo a los que necesitan
mejoras y transformaciones (grupo de discusión)	La mayoría de los docentes (60%). compartieron los resultados de la evaluación para que los estudiantes puedan mejorar las dificultades. <i>“La mayoría de los profes ahora, nos muestran los resultados de la evaluación y nos dicen lo que debemos hacer para mejorar y no nos ponen la nota enseguida sino cuando la mejoremos, nos parece súper pero...uno siempre quiere saber cuánto ganó”</i>

Algunas dificultades	El 40% de los docentes tomaron los resultados de la evaluación con fines informativos. “Hay unos profes que evalúan y no nos dicen los resultados sino cuando van a rendir informe, entonces uno no se puede recuperar”
Nuevas acciones para mejorar	Seguir generando espacios de reflexión que permitan develar las debilidades en la práctica evaluativa para generar acciones de mejoramiento continuo.

Fuente, grupo investigador

Tabla 35 Análisis comparativo de resultados de las dinámicas evaluativas en el aula; visto desde los estudiantes: Instrumentos usados para evaluar

Resultados comparativos de la dinámica de la evaluación en el aula, vista desde los estudiantes, se indagó a estudiantes de los tres niveles (básica primaria, básica secundaria y Media académica).

Componentes de la evaluación	Instrumentos usados para evaluar
Resultados iniciales (entrevista semi-estructurada)	Los estudiantes argumentaron que los docentes utilizan para evaluar mayoritariamente el examen escrito, tareas y escasamente la participación oral y talleres, En los grados finales de básica secundaria y media los docentes utilizaron más instrumentos como: debates de mesa redonda, ensayos, consultas y exposiciones
Mejoras y transformaciones (grupo de discusión)	Los estudiantes expresaron que todos los docentes utilizan el examen y el cuestionario oral y escrito, pero que ahora están usando otras formas. <i>“Antes los profes solo hacían examen y si a uno se le olvidaba lo que estudió ya no podía hacer nada, pero ahora hay otras maneras y así a uno le va mejor, por ejemplo, a mí me va mejor en debate de mesa redonda”</i> <i>“A mí me gusta cuando los profes hacen talleres en grupo con el libro abierto porque en los exámenes no me va bien”</i>
Algunas dificultades	Los estudiantes manifestaron que hay algunos docentes (20%), que no han cambiado el examen y que solo hacen consultas y examen escrito o en el tablero. <i>“Los profesores de matemáticas nos evalúan siempre con exámenes y nos sacan al tablero, algunas veces hacemos consultas”</i>
Nuevas acciones para mejorar	Seguir generando espacios de reflexión que permitan develar las debilidades en la práctica evaluativa para generar acciones de mejoramiento continuo

Fuente, grupo investigador

Análisis explicativo: Las expresiones de los estudiantes convergen con las observaciones realizadas a la dinámica evaluativa de los docentes en el aula, lo que evidencia que después de las reflexiones y talleres de formación realizados en este proyecto de investigación, los docentes están en la ruta del mejoramiento continuo, lo que

es un hecho significativo y está de acuerdo a lo planteado por Ahumada Acevedo (2001), la realización de proyectos de investigación que recojan las formas en que se modifican las prácticas docentes y de cómo es posible explicar que a partir de ideas y planteamientos previamente establecidos, se pueden generar cambios actitudinales en los docentes.

Segundo campo de acción: Resultados del análisis del sistema de evaluación institucional. El campo de acción dos y tres responde al propósito 3, diseñar e implementar estrategias de acción para resignificar la práctica pedagógica y evaluativa en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Valencia, inicialmente se realizó la revisión documental que involucró a todos los docentes y los coordinadores a través del taller de grupo de discusión, utilizando una rúbrica y finalmente se hizo una nueva revisión para constatar los cambios.

Tabla 36. Análisis comparativo de resultados de la revisión y ajustes del (SIEE)

Componentes	Propósitos de la evaluación
Resultados iniciales (revisión documental)	El objetivo que está en el documento, es del sistema de evaluación y no del proceso evaluativo, por lo tanto, no se evidencia en el documento objetivos claros de la evaluación, y es un faltante importante para concebir y aplicar la evaluación
Mejoras y transformaciones (revisión documental)	Se reformularon los objetivos de la evaluación de acuerdo a los lineamientos del Decreto 1290 de 2009 del MEN
Componentes	Criterios de evaluación
Resultados iniciales (revisión documental)	En este componente se evidencia una ambigüedad que lleva a confusiones, puesto que el SIE no establece criterios claros y explícitos de la evaluación. Lo que pone en desventaja a los estudiantes y permite que los docentes establezcan criterios a su antojo.
Mejoras y transformaciones (revisión documental)	Se establecieron criterios de evaluación concertados, alineados con la evaluación formativa, claros y medibles
Componentes	Estrategias de evaluación

Resultados iniciales (revisión documental)	Se evidenció una confusión entre estrategias de evaluación y la evaluación según sus participantes No se especificaron las estrategias de evaluación.
Mejoras y transformaciones (revisión documental)	Se establecieron varias estrategias de evaluación de acuerdo a la evaluación formativa por competencias
Componentes	Técnicas e Instrumentos de evaluación
Resultados iniciales (revisión documental)	Se evidenció confusión entre lo que son instrumentos y técnicas de evaluación se conciben como sinónimos; se hace necesario hacer claridad en este aspecto para tener un proceso evaluativo pertinente y ajustado al contexto
Mejoras y transformaciones (revisión documental)	Se hizo claridad conceptual entre técnicas e instrumentos de evaluación y se formularon las técnicas e instrumentos que se tendrán en cuenta para evaluar, según la intención pedagógica
Componentes	Clases o tipos de evaluación
Resultados iniciales (revisión documental)	No hay claridad conceptual de los tipos de evaluación que contempla la institución, lo que se presta para interpretaciones ambiguas
Mejoras y transformaciones (revisión documental)	Se estableció que la institución práctica la evaluación diagnóstica, formativa y procesual, explicando las acciones que desarrollan los docentes
Componentes	Acciones de seguimiento para mejorar los aprendizajes de los estudiantes
Resultados iniciales (revisión documental)	Se evidenció una confusión entre las acciones de seguimiento y la evaluación según los participantes y las evaluaciones que realizan los docentes.
Mejoras y transformaciones (revisión documental)	Se hizo claridad conceptual y se formularon las acciones para el seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes, este re direccionamiento permitió acompañamiento y seguimiento al aprendizaje
Componentes	Apoyo pedagógico a estudiantes en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación
Resultados iniciales (revisión documental)	El SIE no contempla el apoyo pedagógico a estudiantes que presentan barreras al aprendizaje y la participación
Mejoras y transformaciones (revisión documental)	En este sentido se logró reflexionar sobre la necesidad de visibilizar a esta población en el documento institucional SIE, se formularon criterios mínimos de apoyo pedagógico y tener en cuenta sus diferencias en la práctica de aula de tal manera que se les permita una mayor participación
Componentes	Glosario de evaluación que dirija el proceso evaluativo y que permita hablar y conceptualizar la evaluación en el mismo sentido
Resultados iniciales	El sistema de evaluación no contempla, un glosario de conceptos definidos y acordado por los docentes y directivos

(revisión documental)	
Mejoras y transformaciones (revisión documental)	Se logró establecer un glosario sobre las acciones de los procesos evaluativos que permite que todos en la institución tengan conceptos y criterios unificados para entender y aplicar la evaluación
Componentes	Visibilizar el acuerdo legal en el documento.
Resultados iniciales (revisión documental)	Se evidenció que el documento carece del acuerdo legal que de carácter de vigente, aprobado y legal para su aplicación, como lo manda el decreto 1290 de 2009 del MEN.
Mejoras y transformaciones (revisión documental)	Se logró establecer y redactar el acuerdo de adopción del sistema de evaluación y promoción institucional, según lo dispuesto en el artículo 8 numeral 3 del Decreto 1290 de 2009, “es competencia del consejo directivo aprobar el sistema de evaluación y promoción de los estudiantes, para que este tenga legal vigencia y aplicabilidad.
Componentes	Organizar el documento de forma coherente y sistemática de acuerdo al Decreto 1290 de 2009 del MEN
Resultados iniciales (revisión documental)	El documento en su desarrollo sistemático, presentó inconsistencias en el desarrollo de los artículos y capítulos
Mejoras y transformaciones (revisión documental)	Se logró organizar el documento en secuencia lógica organizado por capítulos y artículos de acuerdo a los lineamientos del Decreto 1290 de 2009 del MEN
Algunas dificultades evidenciadas en el proceso	Falta un mecanismo para que los estudiantes y padres tengan acceso a un documento impreso del SIE. Los actuales mecanismos de difusión no garantizaron que todos los miembros de la comunidad educativa conozcan el sistema de evaluación institucional; este está a cargo de los docentes y no hay mecanismo de evaluación y seguimiento por parte de la coordinación académica
Nuevas acciones para mejorar	Al realizar la actividad de ajuste de los componentes críticos de la revisión documental los docentes evidenciaron que hay otros componentes que requieren revisión; esto genera nuevas acciones de revisión, reflexión y ajustes. Los nuevos hallazgos demuestran que el proceso evaluativo no es acabado y que requiere de mejoramiento continuo

Fuente, grupo investigador

Análisis explicativo: La dinámica de valoración del sistema de evaluación institucional que involucró por primera vez a todos los docentes alrededor de la reflexión del proceso evaluativo de los aprendizajes de los estudiantes, permitió no solo reconocer que el SIE es el eje fundamental de la evaluación en la institución, sino que este

presentaba debilidades conceptuales, de contenido y de aplicación en sus componentes, debido principalmente a; primero este documento fue elaborado por algunos docentes en el año 2009, cuando el Ministerio de Educación Nacional divulgó el Decreto 1290 de 2009 y le exigió a las instituciones cambiar su proceso evaluativo sin permitir un espacio de transición y fundamentación de la nueva directriz, lo que ocasionó que las instituciones educativas realizaran los cambios sin apropiación conceptual, para cumplir con los requerimientos del MEN; segundo, no se involucró a todos los docentes en la elaboración de este documento debido a la rapidez con que se elaboró; tercero, no se hizo la debida apropiación conceptual de los componentes de la evaluación y por último, desde el año 2009 hasta la fecha la institución no realizó evaluación y seguimiento del proceso evaluativo de los estudiantes que permitiera evidenciar oportunidades de mejora.

Es importante resaltar que esta investigación inicia con los docentes de básica primaria y a partir de la revisión y ajustes del sistema de evaluación institucional se involucra a todos los docentes y directivos; esto permitió que el proceso evaluativo se reflexionara en todo el grupo de docentes y se visionara la resignificación de la práctica evaluativa como una necesidad para la mejora de los procesos pedagógicos y los resultados de los estudiantes.

De la misma manera esta revisión documental develó la necesidad de establecer en el sistema de evaluación y la práctica evaluativa, las estrategias de apoyo pedagógico y los criterios de evaluación y promoción a estudiantes en estado de vulnerabilidad que presentan barreras al aprendizaje y a la participación; esta reflexión permitió visibilizar la población estudiantil que necesita estos requerimientos especiales y acordar algunos

criterios básicos para su inclusión, como son las dinámicas de evaluación entre pares que permiten la integración de los estudiantes y la interacción de todos en la evaluación a través de la autoevaluación y la coevaluación.

El documento institucional SIE se le realizaron ajustes para alinear el proceso evaluativo a las directrices del Ministerio de Educación Nacional y buscar la mejora de la práctica evaluativa ya que desde el SIE se direccionan los procesos evaluativos.

Los ajustes se realizaron en un 100%, de los componentes propuestos en la primera revisión.

La movilización de los docentes alrededor de los ajustes del SIE permitió reflexionar sobre los desencuentros entre lo que los docentes hacen en el aula y lo que establece el documento y a partir de esta reflexión redireccionar la práctica evaluativa teniendo en cuenta lo que se acordó en los ajustes.

La revisión y ajustes del SIE, permitió que todos los docentes conocieran el documento ya que era desconocido por algunos docentes y esto favoreció la mejora de la práctica evaluativa

Tercer campo de acción: Resultados del desarrollo de talleres de apropiación de teorías sobre tipos y dinámicas de la evaluación en el aula. Los talleres de fundamentación teórico-conceptual, respondieron una necesidad sentida por parte de los docentes, quienes manifestaron tener debilidades conceptuales sobre la correcta dinámica de los procesos evaluativos de acuerdo a las nuevas tendencias en evaluación, que les permitió empoderarse de los fundamentos de la evaluación formativa, analizar y entender

las fundamentaciones y orientaciones para implementar el Decreto 1290 de 2009 del MEN, lo que permitió tener conocimientos para alinear sus procesos evaluativos con los componentes curriculares del Ministerio de Educación.

La reflexión de los procesos evaluativos desde estudios de autores favoreció la toma de una postura crítica de los docentes, frente a las acciones desacertadas de la evaluación en el aula y las implicaciones de estas para el aprendizaje de los estudiantes, donde se escucharon voces como:

“La verdad es que yo no había pensado en la gran responsabilidad que tengo en los resultados de la evaluación de los alumnos, yo creía que solo ellos eran responsables si ganan o pierden”

“Yo usaba la evaluación para mantener el liderazgo y el orden en el salón y eso lo que hace es volver a los pelaos noteros”

“Uno ha sido muy vertical con la evaluación, no dejaba que los pelaos se autoevaluaran porque creía que no lo harían bien”

Estas voces expresan que los docentes están mirando críticamente sus procesos evaluativos, toman nuevas posturas y expresan que estas prácticas deben hacer parte del pasado. También se evidenció la reflexión hacia la responsabilidad ética de la evaluación que les permitió analizar la pertinencia de las mediaciones para el aprendizaje, donde se visiona la evaluación como medio de aprendizaje, en este sentido los docentes expresaron:

“Ahora, yo evalúo a los pelaos en el desarrollo de las clases y no les califico hasta que lo hacen bien y muchas veces ni se dan cuenta que los estoy evaluando, veo que los pelaos han ido dejando la predisposición a la evaluación”

“Estoy trabajando con los estudiantes en grupos de aprendizaje cooperativo y me ha dado resultados porque ellos mismos se evalúan teniendo en cuenta unos criterios que acordamos”

“Yo le estoy dando importancia a la retroalimentación cuando los peaos pierden o les falta terminar los procesos que planteo, porque si uno deja al alumno solo no se recupera y por eso es que la mayoría venía perdiendo matemáticas”

Las voces de los docentes reflejan que en su quehacer han generado mejoras al proceso, desde sus propias reflexiones y manifiestan que el aprendizaje de los estudiantes ha mejorado puesto que ahora hay menos estudiantes con notas insuficientes.

Las nuevas posturas de los docentes frente a la práctica evaluativa han generado compromisos de seguir en la meta del mejoramiento continuo, estos compromisos han sido asumidos principalmente por la coordinación académica que a través del consejo académico de la institución ha generado espacios para hacer seguimiento, organizando formatos de seguimiento a la evaluación en el aula para facilitar el registro del proceso.

La institución planea hacer revisiones periódicas de la implementación del sistema de evaluación institucional, tanto en su aplicación por parte de los docentes, como en su efecto sobre la diversidad de los estudiantes, para introducir los ajustes pertinentes.

Las acciones planeadas y realizadas a través de los campos de acción permitieron no solo dar cumplimiento a los objetivos sino reflexionar y sobre la marcha para reconocer que los procesos pedagógicos y evaluativos no son acabados y necesitan de un constante transitar hacia el mejoramiento continuo, y la mejor manera es trabajando en equipo y evaluando constantemente los procesos.

7. Conclusiones y Recomendaciones

7.1. Conclusiones

El recorrido por las etapas metodológicas de la investigación, nos permitió concluir:

La Investigación Acción Participativa (IAP), a través de los grupos de discusión, fue un pilar fundamental de este proyecto, porque permitió la integración espontánea de los docentes, hacer reflexiones y constructos desde su propio quehacer, valorando sus aciertos y desaciertos, para enriquecer conocimientos con la participación de todos los actores, donde el centro de la investigación fue el estudio de las situaciones para generar cambios y transformar los problemas planteados en relación a las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes.

Las voces de los estudiantes permitieron develar los puntos críticos de la dinámica de la evaluación en el aula, contrastadas con las voces de los docentes proporcionaron elementos para formular acciones de mejoramiento

Las entrevistas y grupos de discusión realizadas a los docentes permitieron responder al propósito número uno, relacionado con las concepciones de los docentes sobre la evaluación, se evidenció que estas se expresan de acuerdo a un conjunto de pensamientos y procedimientos, vistos como la forma más adecuada de abordar el proceso evaluativo en el aula, en este sentido las concepciones de los docentes están enmarcadas en el enfoque de la evaluación basada en resultados; desvinculada de la enseñanza, con objetivo de medir los aprendizajes para acreditar, clasificar y promocionar, que inciden en el bajo desempeño de los estudiantes ; de igual manera a

partir de las reflexiones conjuntas e individuales de los docentes, surgió la necesidad de reorientar sus concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, que se reflejó en nuevas formas de aplicarla mejorando las prácticas tradicionales que venían realizando; Sin embargo, las acciones realizadas en las diferentes etapas de este proyecto, han evidenciado una transformación en las concepciones de los docentes producto de sus propias reflexiones y han conducido a pensar la evaluación como un proceso inherente a la práctica pedagógica y que debe estar en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, características propias de la evaluación formativa.

En cuanto al propósito número dos; caracterizar las practicas evaluativas de los docentes, el grupo de discusión de los docentes a través de sus reflexiones y entrevista a estudiantes mostraron que están influenciadas por las concepciones tradicionales, que privilegian la reproducción de contenidos a través de tareas, exámenes orales y escritos, registros de notas; haciendo énfasis en la medición de resultados, esto condujo a reconocer la necesidad de replantear no solo la práctica evaluativa de los docentes, sino también, el sistema de evaluación institucional (SIEE), que es la guía del proceso evaluativo en la institución.

En referencia al propósito número tres, diseñar e implementar estrategias de acción para resignificar la práctica pedagógica evaluativa en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario de Valencia Córdoba, una vez analizados los datos de los instrumentos utilizados como: la observación participante, grupos de discusión, entrevista y revisión documental, se evidenció la necesidad de diseñar e implementar

estrategias de acción para resignificar la práctica pedagógica y evaluativa a nivel institucional, en este sentido, las acciones desarrolladas condujeron a establecer mayor coherencia entre las prácticas evaluativas, el sistema de evaluación institucional y las directrices pedagógicas del MEN para los procesos evaluativos; desde la resignificación del (SIEE), a partir de la reflexión individual y colectiva de los actores del proceso, estableciendo compromisos para el mejoramiento continuo.

La resignificación del (SIEE) fue relevante para redireccionar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes, puesto que es de obligatorio cumplimiento y facilita el seguimiento del proceso. Estas acciones contribuyeron a mejorar las prácticas evaluativas, notándose una ejecución de la evaluación más dinámica, participativa, planificada con criterios claros y direccionados a mediar los aprendizajes.

También podemos concluir que los talleres de formación en evaluación y el compartir sus experiencias de aula permitieron a los docentes, no solo conocimiento, sino también reflexión sobre su práctica evaluativa, lo que contribuyó a mejorar sus prácticas y por consiguiente mejoras del aprendizaje de los estudiantes en el aula.

La dinámica del análisis y reflexión de la práctica evaluativa realizada en esta investigación, pone a la evaluación de los aprendizajes en el centro de la práctica pedagógica y de los aprendizajes de los estudiantes; este hecho evidenció la necesidad que tiene la institución de establecer mecanismos, espacios de seguimiento, evaluación y reflexión de la práctica pedagógica y evaluativa para continuar el mejoramiento continuo.

En el recorrido de la investigación y las acciones implementadas permitieron finalmente evaluar los niveles de transformación en relación a la práctica pedagógica de los docentes, planteados en el propósito número cuatro; donde se ejecutaron aspectos puntuales que generaron transformaciones en el proceso evaluativo y pedagógico relacionados con las concepciones y las prácticas evaluativas de la mayoría de los docentes como producto de la reflexión y cuando empezaron a desarrollar prácticas evaluativas formativas en las aulas, concebidas como un proceso de obtención e interpretación de la información que facilita la toma de decisiones orientadas a ofrecer retroalimentación a los estudiantes durante el período de enseñanza y no al final del mismo; en este sentido se evidencia un transitar de la práctica evaluativa tradicional a la evaluación formativa que promueve y retroalimenta los aprendizajes, que en consenso consideraron es la alternativa para transformar la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Como producto del desarrollo de talleres de formación teórico de la evaluación, se realizó la revisión y resignificación del sistema de evaluación de estudiantes (SIEE), introduciendo transformaciones que permitieron alinear el proceso evaluativo de los estudiantes con las directrices del MEN, elaborando una nueva versión del mismo.

7.2. Recomendaciones

Es recomendable que la institución establezca espacios, para reflexionar sobre la práctica evaluativa, a la luz de las directrices del MEN, puesto que este direcciona los procesos pedagógicos y evalúa periódicamente, el aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de los docentes.

Es necesario que los docentes, conozcan, divulguen y pongan en práctica los acuerdos del sistema de evaluación institucional (SIEE), para que sea conocido y compartido por estudiantes y padres y a la vez, los docentes desarrollen un proceso evaluativo que fortalezca el desarrollo integral de los aprendizajes en los estudiantes.

Los referentes investigativos consultados en este proyecto revelan que la evaluación de los aprendizajes es un tema polémico y crítico en la gran mayoría de las instituciones educativas; por lo que se recomienda proponer estudios similares en otras instituciones, con la aplicación de los instrumentos y campos de acción propuesto en esta investigación.

Se recomienda continuar evaluando los niveles de transformación y cambios en relación a la práctica pedagógica evaluativa, para consolidar las estrategias de acción implementadas en la resignificación del proceso evaluativo; puesto que los cambios en los procesos, llevan tiempo para ver resultados completos.

Finalmente, el grupo investigador sugiere que los docentes continúen desarrollando la evaluación formativa para que se consolide la transformación de las prácticas evaluativas de los docentes.

Referencias Bibliográficas

- (DGDC). (2013). Las Estrategias y los Instrumentos de Evaluación desde el Enfoque Formativo. México, México.
- Ahumada Acevedo, P. (2001). La evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo. Valparaíso, Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, Examinar para excluir. Madrid: Morata.
- Anijovich & González. (2011). Evaluar Para aprender. Buenos Aires: AIQUE.
- Araujo, M. (2009). Obtenido de Estrategias metodológicas: <http://bit.ly/2foVQIG>
- Avolio, S. (1987). Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Buenos Aires: Ediciones Marymar.
- Benítez, B. (2014). Base de datos de egresaos. Nuestra Señora del Rosario, Córdoba. Valencia: NUSERO.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la Investigación Educativa. En R. B. Alzina, Metodología de la Investigación Educativa (pág. 271). Madrid: La Muralla S.A.
- Blasco, J., & Pérez, J. (2007). Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizonte. España: Editorial Club Universitario.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). Cómo se investiga. Barcelona: Graó.
- Borjas, M., Silgado Garay, M. E., & Castro Vidal, R. A. (2011). La evaluación del aprendizaje de las ciencias: la persistencia del pasado. Horizontes Educativos, vol. 16(vol. 16), pp. 19-29.
- Castillo & Cabrerizo. (2010). Evaluación educativa y Aprendizaje por competencias. (A. Cañizal, Ed.) Madrid, España: Pearson Educación S.A.

- Castro, E., Peley, R., & Morillo, R. (2006).). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*.
- Castro, H., Martínez, E., & Figueroa, Y. (2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290 de 2009. (J. Hernández, Ed.) Recuperado el 18 de Mayo de 2015, de Documento 11: <http://bit.ly/2ejUrKG>
- Correa, I., & Ferro, J. (2014). Resignificación de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a partir de la construcción de algunos referentes teóricos desde la reflexión docente. *Repositorio Institucional Universidad del Tolima*, 97.
- Delgado, P. (2002). *La formación de formadores dinámicos*. Madrid (5° ed.). Madrid, España: Pirámide.
- Díaz Barriga. (1994). Una Polémica en relación al Examen. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Díaz Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Pedagogía Aplicada, La Unión.
- Ferrer, J., & Arregui, P. (2033). Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones. Recuperado el 28 de julio de 2015, de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe: <http://bit.ly/2fdcfif>
- Gallego, M. (2006). Evaluación del Aprendizaje para Promover el desarrollo de Competencias. *Educación Siglo XXI revistas.um.es*, 57-76.
- García Sánchez, I.M. (2010). *Sistema de Evaluación*. Sistema de Evaluación. Madrid, Madrid, España. Obtenido de www.eumed.net/libros/2010b/687/.

- Garzón, R. (2012). Concepto y finalidad de la evaluación para los estudiantes del grado quinto de primaria del colegio San Simón sede Restrepo del municipio de Ibagué. Recuperado el 21 de Julio de 2014, de <http://bit.ly/2elAmXf>
- Gimeno, J. (1997). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gómez & Polanía. (2008). Estilos de Enseñanza y Modelos Pedagógicos. Bogotá, Colombia.
- Gómez, C., & López L. N. L. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas en la Institución Educativa Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros. Recuperado el 24 de julio de 2015, de <http://bit.ly/2dffFL4>
- Gómez, M. (2009). Transformación de concepciones y prácticas educativas en docentes del área de español. Recuperado el mayo de 28 de 2015, de Pensando educación UNIANDES: <http://bit.ly/2deXzp9>
- González, M., Quinceno, D., & Cortés, E. (2011). Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta). *Revistas usta*, 5(9), 25-44.
- Guzmán, G. (2014). Concepciones y prácticas de los docentes de la institución educativa la leona del municipio de Cajamarca en relación con el modelo escuela nueva Edna del mar guzmán Suárez. Recuperado el 2015 de 21 de Septiembre, de Repository ut edu co: <http://bit.ly/2cX4P9M>
- Heckmann, P., & Weissglass, J. (1994). Instrucción de Matemáticas Contextualizada: Movimiento más allá de ofertas recientes. Para el estudio de Matemáticas. Recuperado el 2015 de 28 de Abril, de www.oei.es/historico/equidad/rioseco3.PDF: www.oei.es/historico/equidad/rioseco3.PDF
- Hernández, S., & Fernández, C. (2010). Metodología de la Investigación. Chile: Ed. Mc Graw Hill.

- Herreras, P., Gámez, P., Torres, Á., & Corredor, J. (2008). ¿Qué pensamos cuando evaluamos? *Dialnet*, 13(1), 38 - 44.
- ICFES. (2003). Slideshare. (M. Castillo, J. Alvarado, C. Pardo, M. Rocha, C. Sáenz, N. Triana, & Y. Vanegas, Edits.) Recuperado el 24 de 06 de 2015, de <http://bit.ly/2gvVJBe>
- Jaimes, N., Padilla, J., Pacheco, M., & Velázquez, D. (2009). Prácticas evaluativas desde un enfoque pedagógico socio crítico e intercultural en el ciclo complementario de la escuela normal superior María Inmaculada de Manaure, Cesar. (R. E. Social, Ed.) *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(1), 09 - 20. Recuperado el 29 de julio de 2015, de <http://bit.ly/2g7shED>
- Jaimes, N., Padilla, J., Pacheco, M., & Velázquez, D. (2009). Prácticas evaluativas desde un enfoque pedagógico socio crítico e intercultural en el ciclo complementario de la escuela normal superior María Inmaculada de Manaure, Cesar. (R. E. Social, Ed.) *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(1), 09 - 20. Recuperado el 29 de julio de 2015, de <http://bit.ly/2g7shED>
- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao.
- Marines, F. (2012). Dificultades para implementar la evaluación formativa. *Revisión de literatura. Scielo*, 35(129).
- Martínez, F., & Ruiz, G. (2013). Uso formativo de la evaluación para mejorar el aprendizaje. Estado del conocimiento y diagnóstico de prácticas de maestros de primaria. *Revista de evaluación educativa*, 2(2), 24.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa. Su práctica y otras metáforas*. Barcelona (España): Ice-Horsori.
- Mejía, W. (2010). *El Enfoque por competencias*. Estadística Estudiante pbworks.com, 7.

- MEN. (1997). *La Evaluación en el Aula y más allá de ella*. Bogotá: impreandes presencia.
- MEN. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: IPSA.
- MEN. (2006). *Guía Estadares Básicos de Competencias*. Bogotá.
- MEN. (2009). Decreto No. 1290. Recuperado el 28 de 07 de 2015, de mineducacion.gov.co:
<http://bit.ly/1GuyijK>
- MEN. (2009). *Guía 11. Fundamentaciones y orientaciones para la Implementación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2012). *Colombia Aprende*. Recuperado el 28 de junio de 2015, de Programa Todos Aprender: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/pta/87535>
- MEN. (2006). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. (L. Impresores, Ed.) Recuperado el 26 de 06 de 2015, de Centro Virtual de Noticias Sobre educación: <http://bit.ly/2dPtnkd>
- Milton, G., Quiceno, D., & Cortés, E. (2011). Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta). *Revistas usta*, 5(9), 25-44.
- Núñez, J. (2007). Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula. Seminario –taller regional por la calidad de la educación "evaluar para aprender" (pág. 22). Santiago de Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Nusero. (2014). *Permanencia, repitencia y traslado*. Nuestra Señora del Rosario, Córdoba. Valencia: NUSERO.
- Ocampo, L. (2014). Las prácticas evaluativas en el aula desde la complejidad del contexto para potenciar al alumno como sujeto activo de su proceso formativo. Recuperado el 17 de 02 de 2015, de <http://bit.ly/2evjauB>

- OCDE. (1997). OCDE Mejores políticas para una vida mejor. Recuperado el 21 de julio de 2015, de Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA): <http://bit.ly/2gvI94q>
- Ortiz, F. (2013). Las prácticas evaluativas en el marco del decreto 1290: ¿incidencia en la evaluación de estudiantes? Recuperado el 12 de Agosto de 2015, de repository.ut.edu.co: <http://bit.ly/2deNitC>
- Padilla, M. (1991). Actividades de Ciencia, trate habilidades y pensamiento. Nueva Jersey: Editores.
- Peinado, & Tamara. (2010). Grupos de Discusión. Obtenido de /www.uam.es: <http://bit.ly/1MSnvXG>
- Perassi Zulma. (2010). En qué medida la Evaluación colabora con la Mejora escolar. Revista Ibero-Americana de Educación, 18.
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? Revista Ibero-Americana de Educación, 65-80.
- Perassi, z. (2010). En qué medida la Evaluación colabora con la Mejora escolar. Revista Ibero-Americana de Educación, 18.
- Perassi, Z. (2014). La evaluación educativa como desafío. Discursos y prácticas. Sujetos y contextos. Recuperado el 23 de 06 de 2014, de proyectos de investigación unsl: <http://proyectosdeinvestigacionunsl.com/381/>
- PerassiI, Z. (2009). ¿Es la evaluación Causa del fracaso Escolar? Revista Ibero-Americana de Educación, 65-80.
- Pérez, G. (1998). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Madrid: Muralla.
- Perrenoud, F. (1996). La construcción del éxito y el fracaso escolar (Segunda ed.). (M. c, Ed.) Madrid, España: Morata.

- Picaroni, B. (2012). La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres. Montevideo, Uruguay, Uruguay: GRADE Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Pinilla, R., Rodríguez, M., Gutiérrez, Y., Torres, M., Camelo, M., & Casjulia, J. (2012). Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad. Recuperado el 14 de julio de 2014, de Revistas udistrital: <http://bit.ly/2gzBBPz>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 29.
- Prieto, M., & Contreras, M. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. (E. p. (Valdivia), Ed.) Scielo, 2(ISSN 0718-0705), 245 - 262.
- Puentes, L. (2009). Tensiones y distensiones en la práctica evaluativa. Recuperado el 28 de julio de 2015, de <http://bit.ly/2g7t3Bi>
- Quirós, C. (2013). Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria. *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas (1638-1646)*, 1638-1646. (M. Cardona, E. Chiner, & A. Chiner, Edits.) Barcelona, España, España: Dialnet.
- Ramírez, G., & Rodríguez, A. (2014). Prácticas evaluativas de los docentes y sistema institucional de evaluación de estudiantes en el instituto integrado Francisco Serrano del municipio San Juan de Girón. Recuperado el 23 de mayo de 2015, de repository.ut.edu.co: <http://bit.ly/2ckwSOf>
- Rivas, C. (1995). Nuevo paradigma para la teoría y praxis educacional. En *Investigación y postgrado* (págs. 109-162).
- Robinson, V., & Kuin, L. (1999). La explicación de práctica: por qué estudiantes chinos copian asignaciones. . *Estudios cualitativos en educación*.

- Rodríguez, M. (2010). Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación. En M. Rodríguez, *Constitución de una Red Nacional de Investigación en Educación*” (Vol. 15, págs. 8-17). Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Enunciación.
- Salinas, M., Isaza, L. S., & Parra M., C. A. (2005). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII (núm. 46).
- Santos Guerra. (2003). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santos, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la escuela*. 20, pág. 35. México: Hipertext/Antología.
- Silva, E., & Oviedo, Y. (2008). La práctica evaluativa desde la perspectiva de los docentes. Una experiencia de investigación acción colaborativa en el grupo escolar “Ciudad de Maturín”. (Educare, Ed.) *Revistas UPELLI*, 12(3), 10.
- Stufflebeam, D. (1987). "Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica".-Ed. Pidos Ibérica, S.A. 2002. Pidos Ibérica.
- Taylor, H. (1987). *Teorías Implícitas*. En M. Dunkin, *Enciclopedia Internacional de Enseñanza y Educación de Profesor*. EE.UU. Pergamon.
- Tenbrink, T. (1981). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid (España): Narcea.
- Thomas, J., J, N., & Silverman, S. (2005). *Métodos de Investigación en Actividad física*. EE UU: Cinética Humana.
- Thompson, A. (1992). *La investigación de la enseñanza de las matemáticas y el aprendizaje*. (D. A. Grouws, Ed.) Nueva York, NY, E.E.U.U.: Grouws.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la evaluación Basada en Competencias*. Talca: Proyecto Mesesup, 16.
- Turbo, O. (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de ciencias en las instituciones de enseñanza públicas de educación secundaria*. (R. I.

Educativa, Ed.) Recuperado el 28 de Julio de 2015, de Biblioteca y Archivo:
<http://bit.ly/2f5a9MC>

Vasco, C. (1990). Pedagogía, Discurso y Poder. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de
Repository la Salle: <http://bit.ly/2dpkcuy>

Vázquez, V. (2012). La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de
evaluación. (E. C. Profesorado, Ed.) Revista digital del centro del Profesorado Cuevas -
Olula (Armería), 5° (10), 30.

Vivas & Chacon. (2012). Las acciones docentes como configuraciones de la práctica evaluativa.
Revista de Investigación Evaluativa, 16.

Web-Educando. (2008). Taller de diseño y elaboración de material educativo. Recuperado el 18
de junio de 2015, de <http://bit.ly/2gvIeVz>

Anexos

Anexo 4. Protocolo de grupo de discusión

Encuentro	Encuentro con docentes de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario.
Contexto	Esta sesión de trabajo se realizó en febrero de 2015; en las instalaciones de la Institución educativa Nuestra Señora del Rosario; proyectada a reflexionar sobre la condición en el desempeño de los estudiantes y otras dificultades que inquietan a los docentes. Durante la sesión se socializó los resultados históricos de las pruebas Saber 2009 – 2014. Recreadas mediante diapositivas y alrededor de este tema, establecer niveles de reflexión.
Objetivo general	Determinar las prácticas pedagógicas evaluativas de los docentes, desde la reflexión individual y colectiva
Desempeños esperados evidencia de los aprendizajes	Con este primer encuentro se espera: Que los docentes reflexionen y establezcan rutas de mejoramiento frente a las inquietudes que emerjan de la discusión, fomentada en este encuentro. Seleccionar los problemas e inquietudes más relevantes en el ámbito institucional; para la aplicación de planes de mejoramiento. Conformación de una comunidad de aprendizaje o grupo de investigación, para dar respuesta a las inquietudes generadas en el encuentro. Establecer los propósitos iniciales del trabajo de la investigación.
Duración	180 minutos
Organización del espacio	Se organiza el espacio en cuatro momentos: <ul style="list-style-type: none"> • Momento 1: Se realiza la exposición y análisis de los resultados históricos de las pruebas saber, de la Institución educativa Nuestra Señora del Rosario. • Momento 2: Se establece una discusión sobre los problemas a nivel general y los desempeños de la Institución educativa Nuestra Señora del Rosario. • Momento 3: Se sistematiza la información; se leen las conclusiones de la discusión y se elige la ruta de mejoramiento suscitada como propósito inicial. • Momento 4: se motiva para la conformación de un grupo que se empodere a solucionar el problema.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anexo 1: Diapositiva con el análisis histórico de las pruebas saber 2009-2014 ➤ Lapiceros y marcadores ➤ PC y Video Beam ➤ Memoria USB

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Tiempo	Objetivo actividad	Lo que hace el investigador	Lo que hacen los docentes	Materiales
15 min	Bienvenida y presentación de los objetivos	Se da la bienvenida a los docentes de básica primaria participantes; se presentan los objetivos y se establecen acuerdos para el trabajo durante la sesión.	Escuchan atentamente los objetivos de la propuesta y aprueban los acuerdos para el desarrollo de la sesión	Computadores Video Bean USB Diapositivas Formato de asistencia
10 min	Reflexión.	Expone la frase: <i>“Siempre estamos aprendiendo algo nuevo. Cada persona que se cruza en nuestro camino puede enseñarnos algo”</i> .	Reflexionan alrededor de la frase	Diapositiva
45 min	Exposición y análisis de los resultados históricos de las pruebas saber la IE NUSERO	Expone los resultados de la prueba Saber y Argumenta sobre hallazgos encontrados	Escuchan e interviene para pedir claridades	Computadores Video Bean USB Diapositivas Formato de asistencia
60 min	Discusión sobre las inquietudes generadas.	Realiza mediaciones sobre los temas en discusión y fomenta el surgimiento de las inquietudes.	Expresan sus inquietudes, que le aquejan en el ámbito formativo, en el aula.	PC Word Lápiz Bolígrafos
20 min	Sistematización la información. Selección del propósito inicial de la investigación.	Socializa la selección de las inquietudes generada Motivación para la elección de la tarea a emprender.	Elección del propósito a mejorar	PC Word Lápiz Bolígrafos Video Bean
30 min	Conformación de un grupo que se empodere a solucionar el problema	Propone la conformación de un grupo, para la realización de acciones de mejora	Conforman el grupo	Lápiz Bolígrafos

Anexo 5. Protocolo de grupo de discusión, segundo encuentro

Encuentro	Encuentro con docentes de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario.
Contexto	Esta sesión de trabajo se realizó en marzo de 2015; en las instalaciones de la Institución educativa Nuestra Señora del Rosario; proyectada a reflexionar sobre las prácticas evaluativas de los docentes y las causas de los bajos desempeño académicos de los estudiantes.
Objetivo general	Determinar las prácticas pedagógicas evaluativas de los docentes, desde la reflexión individual y colectiva
Desempeños esperados evidencia de los aprendizajes	Con este segundo encuentro se espera: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que los docentes establezcan claridad sobre sus prácticas y su incidencia en los aprendizajes de los estudiantes ➤ Identificación y reconocimiento de las fortalezas que permiten desarrollar acciones de mejoramiento ➤ Emprende acciones para mejorar las debilidades que se presente en la institución a nivel evaluativo y pedagógico. ➤ Analicen las posibles causas de los problemas evaluativos y pedagógico en el ámbito institucional.
Duración	210 minutos
Organización del espacio	Se organiza el espacio en cinco momentos: <ul style="list-style-type: none"> • Momento 1: Se reflexiona alrededor del video “trabajo en equipo” http://bit.ly/1ipfhUX
	<ul style="list-style-type: none"> • Momento 2: Organizan 3 grupos de docentes para reflexionar y debatir sobre los siguientes aspectos. <ul style="list-style-type: none"> ➤ El grupo 1. “Posibles causas del bajo rendimiento académico de los estudiantes” ➤ El grupo 2. Actitud y disposición para contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. ➤ El grupo 3. Fortalezas y debilidades que poseen a nivel personal e institucional
	<ul style="list-style-type: none"> • Momento 3: Exposición de cada grupo, alrededor de los aspectos consensuados en los temas propuestos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Momento 4: Selección de tema sobre prácticas evaluativas de los docentes y la elaboración de un árbol de problemas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Momento 5: Exposición de cada grupo en los resultados enmarcados en el árbol de problemas
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anexo 1: Video “Trabajo en equipo” http://bit.ly/1ipfhUX ➤ Lapiceros y marcadores ➤ Papel periódico ➤ Hojas de bloc ➤ PC y video Beam ➤ Memoria USB

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Tiempo	Objetivo actividad	Lo que hace el investigador	Lo que hacen los docentes	Materiales
15 min	Bienvenida, presentación de objetivos, acuerdos.	Dan la bienvenida; se presentan los objetivos y se establecen acuerdos de trabajo.	Comprenden y escuchan los objetivos. Establecen acuerdos de trabajo	Computadores Video Bean USB Diapositivas Formato de asistencia
15 min	Reflexión Video “trabajo en equipo” http://bit.ly/1ipfhUX .	Hace la presentación del video y promueve la reflexión de los docentes	Reflexionan alrededor del video.	Video “trabajo en equipo” http://bit.ly/1ipfhUX .
60 min	Organización de grupos de trabajos. Asignación de la temática.	Organiza los grupos Promueve la asignación de roles Asigna los materiales y temáticas	Se organizan en grupo Se asignan roles Desarrollan la temática.	Computadores Material impreso Formato de asistencia
40 min	Exposición de cada grupo.	Promueve la participación de cada relator. Realiza intervenciones para nutrir la discusión	Exponen sus conclusiones	PC Word Papelógrafo Hojas de bloc
50 min	Elaboración de árbol de problemas	Asigna el tema “prácticas evaluativas de los docentes de básica primaria” Promueve la elaboración del árbol de problemas	Elaboran el árbol de problemas. Preparan su exposición	PC Word Papelógrafo Hojas de bloc
30 min	Exposición del árbol de problemas	Organiza los grupos Asigna los momentos para la exposición	Exponen los resultados del árbol de problemas	Papelógrafo Marcadores Cinta pegante

Anexo 6. Guion de entrevista semiestructurada a docentes de básica primaria

NOMBRE DEL PROYECTO. *Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación básica primaria*

Propósito general. Resignificar los procesos evaluativos, a partir de la reflexión de los docentes, sobre su práctica pedagógica en la institución Nuestra Señora del Rosario del municipio de Valencia Córdoba.

Propósitos específicos. Identificar las concepciones que tienen los docentes sobre las prácticas evaluativas y sus efectos en el desempeño de los estudiantes.

Nombres y Apellidos: _____

Lugar de nacimiento. _____ Área: _____

INTRODUCCIÓN

A través de la siguiente entrevista le pedimos a los docentes y nos abra unas páginas de su vida para aprender, de su experiencia como persona y como maestro consagrado al precioso arte de educar y de formar.

El diseño de la entrevista, tendrá en cuenta tres aspectos puntuales del docente:

- a) Inicio de la profesión docente
- b) Conocimiento sobre evaluación (Concepción de evaluación)
- c) Propósitos de la evaluación

I. Aspectos generales acerca de su profesión como educador

– *¿Cómo fue que llegó a ser docente?*

II. Conocimiento de la evaluación

– *¿Qué entiende por evaluación?*

III. Propósitos de la evaluación

– *¿Con qué propósito realiza evaluación?*

Anexo 7. Ficha de registro de datos para el análisis del sistema institucional de evaluación (SIEE)

Propósitos. El presente instrumento permitió a los investigadores establecer el contraste entre lo que pide el decreto 1290 del Ministerio de Educación Nacional, la aplicabilidad de estos acuerdos por parte de los docentes y la pertinencia con las situaciones contextuales de los estudiantes. Además, suministrará información que permita caracterizar algunos procesos de la evaluación que evidenciaron el grado de participación y apropiación del (SIEE)

Para realizar este análisis documental se organizaron grupos de trabajo, organizados en la dinámica de taller con dos dinamizadores, donde cada grupo analizó tres componentes del (SIEE) y luego se hace una socialización en plenaria

Para la evaluación del SIE institucional se utilizó una rúbrica adaptada de la guía 34 de autoevaluación institucional del Ministerio de Educación, con la cual el grupo de la IAP Institucional con la participación de todos los docentes y los coordinadores, valoraron el estado de cada uno de los componentes del sistema institucional de evaluación.

Esta herramienta cuenta con una escala de cinco niveles de desarrollo, cada uno con una valoración numérica, que representa un estado de valoración para cada componente, como se presenta a continuación.

0 (“faltante”): este componente no se registra en el documento

1 (“existencia”): hay un desarrollo incipiente, parcial o desordenado del componente en referencia, y las acciones se llevan a cabo de manera desarticulada.

2 (“pertinencia”): hay algunos principios de planeación y articulación de las acciones evaluativas, para dar cumplimiento a lo propuesto en cada componente de SIE

3 (“apropiación”): las acciones evaluativas, tienen un mayor grado de articulación y, en general, son conocidas por la comunidad educativa.

4 (“mejoramiento continuo”): los procesos evaluativos están consolidados y son evaluados periódicamente para fortalecerlos.

El diligenciamiento de este instrumento se apoyó en la revisión y análisis de datos e información disponible en el SIE institucional y la forma como los docentes ponían en práctica y estaban percibiendo la evaluación de los estudiantes, pues éstos son insumos importantes que favorecen la argumentación sobre el estado de la práctica evaluativa en la institución educativa y de esta forma, a partir de los resultados emprender acciones de mejoramiento pertinentes

INSTRUMENTO DE ANALISIS DEL SIE DE LA I.E. NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO				
COMPONENTE: Concepto de evaluación				
Nº	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sug. Mejora
0	No hay una definición de evaluación en el SIE institucional, que oriente su dinámica en este aspecto.			
1	Hay una definición de evaluación bien clara, en el SIE institucional, pero no es conocido, compartido por la comunidad educativa			
2	El concepto de evaluación que contiene el SIE está bien definido, es conocido, compartido y está de acuerdo a la práctica evaluativa de todos los docentes			
3	El concepto de evaluación que contiene el SIE, es conocido, aceptado y practicado por docentes y estudiantes			
4	Toda la comunidad educativa conoce y comparte el concepto de evaluación; y este es revisado y ajustado periódicamente en función de los nuevos retos institucionales			
COMPONENTE: Propósitos de la evaluación				
	CRITERIOS	Valoración	Evidencia	Sug. Mejora
0	El SIEE institucional, no contiene propósitos claros acordes con el decreto 1290.			
1	El SIEE institucional, contiene propósitos claros acordes con el Decreto 1290, pero no son conocidos y compartidos por toda la comunidad educativa			
2	Los propósitos plasmados en el SIEE se ajustan a la práctica de la evaluación que realizan los docentes y estas, son flexibles y responden a las diferentes características y condiciones de los estudiantes			
3	Los propósitos de la evaluación, son conocidos y compartidos por directivos, docentes y estudiantes, tiene mecanismos de evaluación claros y conocidos por todos, y utiliza los resultados para mejorar			
4	Toda la comunidad educativa conoce y comparte los propósitos de la evaluación, y estos son revisados y ajustados periódicamente en función de los nuevos retos institucionales			
COMPONENTE: Objetivos de la evaluación				
	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sugerencias de Mejora
0	La institución no cuenta con objetivos claros para la evaluación de estudiantes, acordes con el decreto 1290 del MEN.			
1	La institución cuenta con objetivos claros para la evaluación de estudiantes, acordes con el decreto 1290 del MEN, pero no son conocidos y compartidos por la comunidad educativa.			
2	Los objetivos planteados para la evaluación son pertinentes con las situaciones contextuales y las prácticas evaluativas de los docentes			
3	La comunidad educativa conoce y comparte los objetivos del proceso evaluativo de los estudiantes, esto evidencia la unidad de propósito entre sus miembros			
4	La institución evalúa periódicamente los objetivos de evaluación y los niveles de conocimiento y apropiación, por parte de los miembros de la comunidad educativa y realiza ajustes para el mejoramiento continuo			

INSTRUMENTO DE ANALISIS DEL SIE DE LA I.E. NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO				
COMPONENTE: Criterios de evaluación				
Nº	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sugerencias de Mejora
0	El SIE institucional no tiene definido criterios de evaluación.			
1	El SIE institucional tiene definido criterios de evaluación ambiguos, y no son conocidos por todos los estudiantes, docentes y padres			
2	Los criterios de evaluación y promoción son conocidos por la comunidad educativa y permiten medir los avances y dificultades del proceso de aprendizaje teniendo en cuenta las individualidades de los estudiantes			
3	Los criterios de evaluación son conocidos y aceptados, por los estudiantes y padres de familia antes de ser evaluados, son flexibles y elaborados de manera participativa			
4	Toda la comunidad educativa conoce y comparte los criterios de evaluación, estos son revisados y ajustados periódicamente en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes			
COMPONENTE: Escala de valoración institucional y su equivalencia con la escala nacional				
Nº	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sugerencias de Mejora
0	El SIE institucional, no tiene establecida una escala de valoración acorde con el decreto 1290.			
1	El SIE institucional, tiene establecida una escala de valoración acorde con el decreto 1290, tiene equivalencia con la escala nacional y esta es conocida por la comunidad educativa			
2	la escala de valoración es pertinente con la práctica de la evaluación que realizan los docentes, y se ajusta a los logros y dificultades de los estudiantes			
3	la escala de valoración facilita la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, es conocida y compartida por directivos, docentes padres y estudiantes			
4	Toda la comunidad educativa conoce y comparte la escala de valoración institucional y esta es revisada y ajustada periódicamente para el mejoramiento continuo			

INSTRUMENTO DE ANALISIS DEL SIE DE LA I.E. NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO				
COMPONENTE: clases o tipos de evaluación que contempla el sistema de evaluación				
Nº	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sugerencias de Mejorar
0	El SIEE no contempla claramente la evaluación diagnostica, formativa. Pero privilegia la sumativa.			
1	El SIEE contempla la evaluación diagnostica, formativa y sumativa con énfasis en la evaluación sumativa que valora los aprendizajes al finalizar la clase, el logro o el periodo permitiendo la aprobación o promoción al final del proceso, los docentes en su gran mayoría no ponen en práctica la evaluación diagnóstica y formativa			
2	la evaluación planteada en el SIEE dice que es de naturaleza formativa, sin embargo, no es conocida ni practicada por los docentes, estos practican evaluación sanativa, lo cual no está respondiendo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; ya que la evaluación no está siendo parte del aprendizaje			
3	El tipo de evaluación contemplada en el SIEE, no está siendo practicada por la mayoría de los docentes y no es conocida por estudiantes y padres, por lo que no hay un nivel de apropiación que corresponda con lo planteado en el SIEE			
4	La institución revisa periódicamente la implementación de su política de evaluación de los aprendizajes, en cuanto a su aplicación por parte de los docentes, como en su efecto sobre la diversidad de los estudiantes y sus repercusiones en el desempeño académico, e introduce los ajustes pertinentes.			
COMPONENTE: Acciones de Seguimiento y apoyo para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes				
Nº	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sugerencias de Mejora
0	La institución no tiene definidas estrategias de apoyo necesarias para los estudiantes con dificultades.			
1	La institución tiene definidas estrategias de apoyo necesarias para los estudiantes con dificultades, pero éstas han sido diseñadas a partir de criterios individuales de los docentes, y no garantizan el mejoramiento de los resultados.			
2	La institución cuenta con políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, pero no se hace seguimiento a los mismos, ni se acude a recursos externos.			
3	El seguimiento sistemático de los resultados académicos cuenta con indicadores y mecanismos claros de retroalimentación para estudiantes, padres de familia y prácticas docentes.			
4	La institución revisa periódicamente las acciones de seguimiento, para mejorar los desempeños académicos y realiza los ajustes correspondientes, con el propósito de mejorar las estrategias de apoyo			

INSTRUMENTO DE ANALISIS DEL SIE DE LA I.E. NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO				
COMPONENTE: Seguimiento a los resultados académicos y uso pedagógico a las evaluaciones				
Nº	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sugerencias de Mejora
0	Se carece de seguimiento a los resultados académicos de los estudiantes.			
1	El seguimiento que se hace a los resultados académicos de los estudiantes es aislado e individual, y los resultados de las evaluaciones no se utilizan para diseñar e implementar acciones de mejoramiento.			
2	El cuerpo docente hace un seguimiento periódico y sistemático al desempeño académico de los estudiantes y el análisis de los resultados origina acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes			
3	El seguimiento sistemático de los resultados académicos cuenta con indicadores y mecanismos claros de retroalimentación y son insumo para el mejoramiento de las prácticas de aula			
4	La institución hace seguimiento a la incidencia de los resultados de las evaluaciones externas e internas en las prácticas de aula y realiza acciones correctivas para su ajuste			
COMPONENTE: Participación de los estudiantes en su proceso evaluativo. Motivación de los estudiantes hacia la evaluación				
Nº	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sugerencias de Mejora
0	No se evidencia en los estudiantes expresiones entusiastas para participar de las evaluaciones que programan los docentes.			
1	Pocos estudiantes manifiestan entusiasmo para participar de las evaluaciones que programan los docentes, puesto que en su gran mayoría desconocen los criterios de evaluación.			
2	Los espacios de participación para los estudiantes en el proceso de evaluación de los aprendizajes, permite la motivación y entusiasmo de los estudiantes, lo que se ve reflejado en los buenos resultados académicos			
3	La mayoría de los estudiantes expresan motivación para la evaluación y los maestros generan espacios para que los estudiantes participen en su proceso de evaluación a través de estrategias de autoevaluación y coevaluación			
4	La institución revisa periódicamente los niveles de participación y motivación de los estudiantes hacia el proceso de evaluación y genera acciones de mejoramiento, que impactan en mejores aprendizajes			

INSTRUMENTO DE ANALISIS DEL SIE DE LA I.E. NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO				
COMPONENTE: El sistema de evaluación institucional incluye apoyo pedagógico a estudiantes en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación				
Nº	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sug. Mejora
0	La institución no ha establecido estrategias y criterios de evaluación para atender a estudiantes con requerimientos especiales.			
1	La institución insípidamente ha establecido estrategias y criterios de evaluación para atender a estudiantes con requerimientos especiales, carece de información relativa a las necesidades individuales de estos estudiantes, por lo que cada docente lo evalúa con criterios individuales.			
2	Las estrategias y criterios de evaluación establecidos por la institución para atender a estudiantes en situación de vulnerabilidad, está acorde con las necesidades individuales, ya que tiene identificado las barreras de aprendizaje y participación			
3	La institución ha identificado los estudiantes en situación de vulnerabilidad y ha acordado estrategias y criterios de evaluación que son conocidos por estudiantes, docentes y padres, y los docentes los ponen en práctica			
4	La institución revisa periódicamente las estrategias y criterios de evaluación acordados para los estudiantes en estado de vulnerabilidad y realiza ajustes de acuerdo a las necesidades requeridas por los estudiantes			
COMPONENTE: Instancias para realizar el seguimiento a los procesos de evaluación y promoción. Comisión de evaluación y promoción				
Nº	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sug. Mejora
0	No existe la comisión de evaluación y promoción, pero se conforma un grupo solo para la promoción de estudiantes			
1	La comisión de evaluación y promoción está conformada, pero sus miembros se reúnen una vez al año, solo para la promoción de estudiantes			
2	La comisión de evaluación y promoción está conformada en el marco de la integración y la atención a la diversidad institucional, y se reúne oportunamente para analizar y tomar las decisiones pertinentes			
3	La comisión de evaluación y promoción se reúne oportunamente en el marco de la integración institucional, toma las decisiones pertinentes y apoya la definición de políticas institucionales de evaluación que favorece a la diversidad de la población.			
4	La comisión de evaluación y promoción evalúa los resultados de sus acciones y decisiones y los utiliza para fortalecer su trabajo.			

INSTRUMENTO DE ANALISIS DEL SIE DE LA I.E. NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO				
COMPONENTE: Instrumentos de evaluación				
Nº	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sugerencias de Mejora
0	La institución no refleja en su sistema de evaluación que contenga instrumentos de la evaluación.			
1	La institución refleja en su sistema de evaluación una concepción corta y ambigua sobre instrumentos de la evaluación, dejando un vacío en la definición de los instrumentos de la evaluación y los maestros usan instrumentos según sus criterios individuales			
2	Los instrumentos de evaluación que ha definido la institución están acordes con las necesidades de los estudiantes y la intención de la evaluación, lo que permite tener buenos resultados académicos			
3	Toda la comunidad educativa conoce los instrumentos de evaluación acordados en el SIE y los docentes los aplican de forma pertinente a los estudiantes en las evaluaciones			
4	La institución educativa hace seguimiento a los resultados de la evaluación para verificar la pertinencia de los instrumentos aplicados a los estudiantes y mejorar los instrumentos de evaluación de acuerdo a los propósitos de cada evaluación			
COMPONENTE: Criterios para la graduación de los estudiantes				
Nº	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sugerencias de Mejora
0	La institución no ha establecido criterios claros de graduación, de conformidad con las normas legales y reglamentarias vigentes.			
1	La institución ha establecido criterios claros de graduación, de conformidad con las normas legales y reglamentarias vigentes, como son las contenidas en la ley general de educación y el decreto 1860 de 1994, respectivamente, pero estos criterios faltan ser más conocidos por los estudiantes y padres de familia			
2	Los criterios de graduación establecidos en el SIE, están acordes con las necesidades de los estudiantes y las normas vigentes del MEN y son tenidos en cuenta por la comisión de evaluación y promoción para promocionar estudiantes			
3	Los criterios de graduación establecidos por la institución son tenidos en cuenta por la comisión de evaluación y promoción y estos son conocidos por la comunidad educativa			
4	La comisión de evaluación y promoción hace seguimiento a los criterios de promoción para verificar su pertinencia y propone mejoras de acuerdo a las necesidades y propósitos de promoción en la institución			

INSTRUMENTO DE ANALISIS DEL SIE DE LA I.E. NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO				
COMPONENTE: Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.				
Nº	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sugerencias de Mejora
0	El SIE no cuenta con un conjunto articulado y lógico de acciones, para valorar los desempeños de los estudiantes.			
1	El SIE cuenta con un conjunto articulado y lógico de acciones, para valorar los desempeños de los estudiantes, pero no es puesto en práctica por la mayoría de los docentes y tampoco es conocido por los estudiantes			
2	Las estrategias de valoración permiten tener información y una visión clara de los desempeños de los estudiantes lo que permite formular acciones de mejoramiento a las diferentes actividades de aprendizaje			
3	Las estrategias de valoración integral permiten que el Docente pueda finalmente emitir un juicio de valor asertivo sobre el desempeño de los estudiantes, teniendo en cuenta las individualidades y además son conocidas y aceptadas por estudiantes y padres			
4	Las estrategias de valoración integral de la institución son aplicadas permanentemente. Se hace seguimiento y se cuenta con un buen sistema de información. Además, la institución evalúa periódicamente estas estrategias y las ajusta de acuerdo con las necesidades de la diversidad de los estudiantes			
COMPONENTE: Criterios para la promoción de estudiantes en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y a la participación				
Nº	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sug. Mejora
0	La institución no ha establecido criterios claros de promoción para la población en estado de vulnerabilidad.			
1	La institución establece criterios claros de promoción para la población en estado de vulnerabilidad, con barreras para el aprendizaje y la participación, por lo que promueve a estos estudiantes con criterios generales			
2	La institución ha establecido criterios especiales de promoción en el SIE, que se ajustan a las necesidades de la población en estado de vulnerabilidad con barreras al aprendizaje y la participación, por lo que se refleja la realidad de esta población			
3	La institución ha establecido criterios de promoción especiales para la población en estado de vulnerabilidad que presenta barreras para el aprendizaje y la participación y estos son conocidos por toda la comunidad educativa y tenidos en cuenta por la comisión de promoción			
4	La comisión de evaluación y promoción revisa los criterios especiales de promoción periódicamente para proponer ajustes de acuerdo a las necesidades de la diversidad de la población estudiantil			

INSTRUMENTO DE ANALISIS DEL SIE DE LA I.E. NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO				
COMPONENTE: Instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres y estudiantes, sobre la evaluación y promoción de los estudiantes				
Nº	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sug. Mejora
0	La institución no cuenta con algunos mecanismos de conducto regular para la atención de reclamaciones de padres de familia y estudiantes, sobre la evaluación académica.			
1	La institución cuenta con algunos mecanismos de conducto regular para la atención de reclamaciones de padres de familia y estudiantes, sobre la evaluación académica, pero falta claridad en el proceso de reclamaciones y este no es conocido por toda la comunidad			
2	Las instancias, procesos y mecanismos para atender las reclamaciones de padres y estudiantes sobre los resultados del proceso de evaluación son pertinentes con todas las situaciones y necesidades de respuesta de los estudiantes y padres			
3	Los mecanismos y procedimientos para las reclamaciones de padres y estudiantes sobre la evaluación y promoción, tienen propósitos y estrategias claramente definidos y responden a las necesidades, siendo conocidos por toda la comunidad			
4	Las instancias procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de los padres y estudiantes son coherente con los propósitos institucionales y la institución evalúalas respuestas dadas a las reclamaciones para el proceso de mejoramiento teniendo en cuenta las necesidades y expectativas			
COMPONENTE: Mecanismos de difusión y apropiación de sistema de evaluación institucional				
Nº	CRITERIOS	Valoración	Evidencias	Sug. Mejora
0	El sistema de evaluación no evidencia para quien fue construido.			
1	El sistema de evaluación fue construido solo por los docentes y los estudiantes y padres de familia lo conocen parcialmente			
2	El sistema de evaluación institucional es conocido por los docentes y responde a las necesidades evaluativas de los aprendizajes			
3	El sistema de evaluación institucional es conocido, practicado y aceptado por toda la comunidad educativa y propicia buenos resultados en el aprendizaje			
4	La institución revisa periódicamente el sistema de evaluación de los estudiantes para evaluar su pertinencia y realizar ajustes y mejora del proceso			

Anexo 8. Tabla para análisis, valoración y comprensión de resultado del SIE

Componentes	Valoración	hallazgos	sugerencias de mejora

OTROS HALLAZGOS

OBSERVACIONES

Anexo 9. Protocolo para el análisis del sistema institucional de evaluación (SIEE)

INFORMACIÓN GENERAL

Encuentro	Encuentro con todos docentes de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario.
Contexto	Esta sesión de trabajo se realizó en la semana Institucional de junio, en las instalaciones de la Institución educativa Nuestra Señora del Rosario; la cual se proyecta inicialmente hacer un análisis del SIEE, para luego generar acciones de resignificación del mismo. Durante la sesión elaboró un instrumento de análisis, unas diapositivas para la fundamentación sobre la estructura de un Sistema de Evaluación institucional.
Objetivo general	Caracterizar los procesos de evaluación de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario, mediante la contrastación entre lo que pide el Decreto 1290 del MEN, la aplicabilidad de los acuerdos establecidos por los docentes y la pertinencia con las situaciones contextuales de los estudiantes.
Desempeños esperados evidencia de los aprendizajes	La comunidad educativa resignifica el SIEE para: <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentarse en cada uno de los conceptos y procesos que giran alrededor de la evaluación de los aprendizajes. • Recolectar información pertinente para el diseño de evaluaciones que desarrollen procesos. • Elaborar y aplicar instrumentos evaluativos que permitan evidenciar procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales en el quehacer pedagógico.
Duración	210 minutos
Organización del espacio	Se organiza el espacio en dos momentos: <ul style="list-style-type: none"> • Momento 1: Se realizará una reflexión alrededor de la siguiente frase: <i>“La evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende”</i>.

	<p>Momento 2: Se conformó siete grupos, a quienes se les asignó uno o dos componentes el análisis SIEE (Sistema de Evaluación Institucional)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Grupo 1. Analiza objetivos, propósitos y concepto de evaluación. ➤ Grupo 2. Analiza los criterios de evaluación, promoción y graduación ➤ Grupo 3. La escala de valoración institucional, Instrumentos, técnicas y estrategias de evaluación claras. ➤ Grupo 4. Analiza, clases o tipos de evaluación que contempla el sistema de evaluación y las acciones de seguimiento para mejorar el desempeño de los estudiantes. ➤ Grupo 5. Las estrategias de apoyo necesarias para resolver las situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes y apoyo pedagógico a estudiantes en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación ➤ Grupo 6. Acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema de evaluación. ➤ Grupo 7. Entrega de informe y estructura del informe académico, instancias de procedimiento y mecanismos atención y resolución de reclamaciones de padres y estudiantes sobre la evaluación y promoción.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Momento 3: Se establece una plenaria, alrededor de los componentes de SIE analizado
	<ul style="list-style-type: none"> ● Momento 4: Se fundamentó sobre el Decreto 1290; La estructura para la elaboración de un Sistema de Evaluación Institucional y la puesta en escena del SIEE de I.E. Nuestra Señora del Rosario.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Momento 5: Análisis del instrumento de evaluación del SIEE (Sistema de Evaluación Institucional)
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Anexo 1: Ficha de trabajo (preguntas) ● Anexo 2: Instrumento de análisis del sistema institucional de evaluación (SIEE) ● Componentes del SIEE ● Hojas de papel periódico y tamaño carta ● Lapiceros y marcadores ● PC y video Beam ● Memoria USB
Breve visión general de la sesión (Etapas)	

ETAPA	ACTIVIDAD	TIPO DE TRABAJO	TIEMPO
1	Bienvenida, presentación de objetivos, acuerdos y reflexión.	Puesta en común	15 min
2	Organización de grupos de trabajo y orientación de la actividad que realizarán (asignación de roles, resolución de interrogantes y desarrollo de plenaria, alrededor de los interrogantes)	Grupal	20 min
3	Organización de grupo de tres docentes para el Análisis del instrumento de evaluación del SIE (Sistema de Evaluación Institucional)	Grupal	75 min
4	Representar en carteleros la información recolectada de acuerdo a la instrucción del anexo 3. Cada grupo se ocupa de la representación del análisis realizado.	Grupal	60 min
5	Generación de propuesta para Resignificar el SIE del EE Nuestra Señora del Rosario	Plenaria	40 min

DESARROLLO DE LA SESION

Tiempo	Objetivo actividad	Lo que hace el dinamizador	Lo que hacen los docentes	Materiales
15 min	Bienvenida y presentación de los objetivos, acuerdos y reflexión	Da la bienvenida a los docentes del consejo académico y a los coordinadores, socializa los objetivos propuestos y establece los acuerdos para el trabajo durante la sesión.	Escuchan atentamente los objetivos de la propuesta	Lista de asistencia
20 min	Organizar grupos y los roles que cumplirán	Se organiza 4 grupos de trabajo El tutor asigna los interrogantes y se organizan los roles (según el número de participantes): a. Líder: Mantiene el grupo enfocado en el objetivo de la actividad. b. Relator: Toma nota de las reflexiones y conclusiones y entrega la información al tutor una vez finalizado el trabajo. c. Facilitador: Se encarga de utilizar el material de la forma apropiada de acuerdo	Los docentes se ubican en grupos de trabajo de acuerdo a su asignación y realizan la actividad. Realizan la plenaria con las conclusiones obtenidas.	Anexo 2. Fichas con preguntas

Tiempo	Objetivo actividad	Lo que hace el dinamizador	Lo que hacen los docentes	Materiales
		<p>con las indicaciones de los moderadores.</p> <p>d. Cronometrista: Mide el tiempo de las actividades. Avisa cuando el tiempo está por acabarse.</p>		
75 min	<p>Analizar el SIE Institucional.</p>	<p>Organiza nuevamente grupo de tres docentes</p> <p>Asigna el instrumento de evaluación del SIE (Sistema de Evaluación Institucional) para su análisis</p>	<p>Analizan el SIE de acuerdo a los criterios establecidos en el instrumento.</p>	<p>Instrumento de análisis del SIEE</p> <p>Anexo 3.</p>
60 min	<p>Presentar en plenaria las conclusiones obtenidas</p>	<p>Suministra papel periódico u hoja de blog y otros materiales</p>	<p>Prepara la exposición</p> <p>Realizan la marcha silenciosa.</p>	<p>Cartelera</p> <p>O diapositiva</p>
40 min	<p>Provocar desde el seno del consejo académico la resignificación del SIEE</p>	<p>Expresa la importancia de Resignificar el SIEE del EE Nuestra Señora del Rosario</p>	<p>Proponen la forma de trabajar en su resignificación</p>	<p>Documento escrito</p>

3. ¿Qué aspectos tienen en cuenta su maestro para evaluarlos?

- El comportamiento
- La entrega de actividades
- La responsabilidad
- Lo que saben
- Otro cual. _____

3. Cuando el docente programa una evaluación, ¿Quién decide la forma de hacerla?

- Los estudiantes
- El maestro
- El director
- Otro cual. _____ Explique

4. Según tu punto de vista ¿Para que usan los resultados de la evaluación tus maestros?

- Dar informe al padre
- Cuanto han aprendido
- Tomar nota para los boletines
- Saber quiénes tienen dificultades
- Otro cual. _____ Explique

¿Qué tipo de exámenes usa regularmente tu maestro, cuando los evalúa?

- Examen escrito
- Oral
- Talleres
- Trabajos escritos
- Exposiciones
- Otro cual. _____ Explique

Anexo 11. Rejilla de observación

Grado:	Institución Educativa:
Investigadores:	
Personal investigado:	Fecha de aplicación: __ __ __

Nº	Aspectos a observar	1	2	3	4
1	El docente circula por el salón, observando el trabajo de los estudiantes				
2	El docente recoge evidencias del aprendizaje de los estudiantes				
3	Resuelve las dudas de los estudiantes.				
4	Si el estudiante tiene dificultades, el docente realiza mediaciones para apoyarlo.				
5	El docente pone especial énfasis en los estudiantes en dificultad				
6	El docente realimenta a los estudiantes con comentarios, analogías, preguntas, contraejemplos y ejemplos de solución a problemas parecidos, sin darles la respuesta al trabajo que realizan				
7	Frente a errores de los estudiantes, el docente explora con ellos su origen y les ayuda a encontrar el camino apropiado				
8	Evalúa en forma oral				
9	Evalúa en forma escrita				
10	Promueve el trabajo colaborativo y cooperativo				

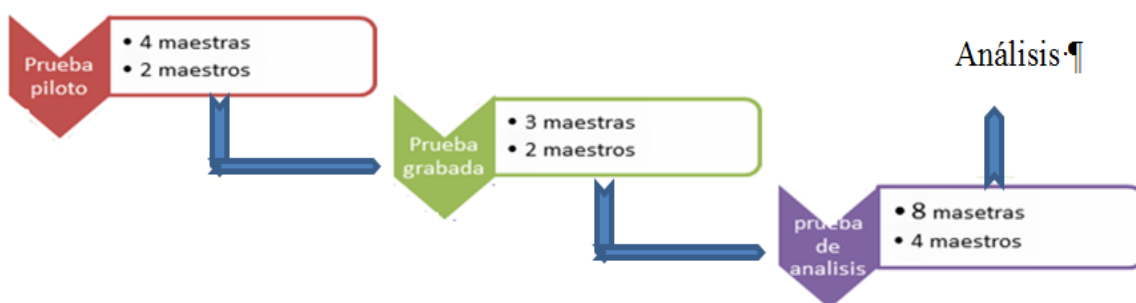
1. SIEMPRE. 2. CASI SIEMPRE. 3. ALGUNAS VECES. 4. NUNCA

Observación.

Anexo 12. Proceso de validación de la entrevista

Para el diseño de la entrevista semiestructurada, inicialmente se escucharon las voces de los docentes sobre la evaluación, luego la unidad investigativa decidió indagar sus concepciones en el tema evaluativo. Con base al propósito para identificar las percepciones que tienen los docentes sobre las prácticas evaluativas y sus efectos en el desempeño de los estudiantes, se realizó un primer borrador de la entrevista, que fue aplicado como prueba piloto a 6 docentes de básica primaria de otra Institución educativa, a fin de conocer su funcionamiento y sirviera de entrenamiento a la unidad investigativa. Se hacen ajustes de forma y fondo, y posteriormente se realiza a 5 docentes de básica primaria de la institución, donde se realiza la investigación y que no hacen parte de la muestra; estas fueron grabadas, para luego ser transcritas. El proceso de transcripción permitió tomar la decisión de quitar algunos aspectos y profundizar en otros; finalmente la entrevista validada, se aplicó a la muestra seleccionada y su posterior transcripción, durante el Último semestre del año 2014.

Diseño y validación de la entrevista en profundidad



Fuente. Grupo investigador.