

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO
SUE – CARIBE



**CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN Y SU
COHERENCIA CON LOS LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES Y LAS
PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA I. E. JOSÉ ANTONIO GALÁN**

SHIRLENA SOFÍA GÓMEZ MUSKUS
EDRIS ALEXIS PIZARRO GAMERO

Mg. JOAQUÍN ROJANO DE LA HOZ
Director

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
2017

**CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN Y SU
COHERENCIA CON LOS LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES Y LAS
PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA I. E. JOSÉ ANTONIO GALÁN**

**SHIRLENA SOFÍA GÓMEZ MUSKUS
EDRIS ALEXIS PIZARRO GAMERO**

Director:

JOAQUÍN ROJANO DE LA HOZ

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO
SUE – CARIBE
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
COLOMBIA**

2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Montería, Mayo 30 de 2017.

DEDICATORIA

A Dios por darme esta hermosa oportunidad de aprendizaje.

A mis padres Ermila y Manuel, quienes con su apoyo moral acompañaron todo mi proceso de formación.

A mis hijas Yuleissy y Gabriela a quienes les resté atención y dedicación durante largos períodos de tiempo en aras de concretar este proyecto, siempre han sido y serán mi mayor motivación.

A mi compañero de tesis Edris por su impulso constante y por no dejarme desfallecer cuando me sentí agobiada.

A mis compañeras Nevis y Carmen, por acogerme en su casa y hacer de ella mi hogar.

A mis familiares y amigos porque siempre me alentaron a conseguir mis metas.

Shirlena Sofía.

A mis padres: María Zoila y Eduardo, por su infinita confianza en la posibilidad de devolverles en algo el inconmensurable esfuerzo de verme convertido en un mejor profesional, en un mejor ser humano.

A mis hijos: Isabella y Juan Sebastián, por el invaluable tiempo cedido en busca de un mejor porvenir.

A mi esposa Diana Patricia, por el apoyo incondicional y hacer de este proceso de formación un recorrido más llevadero.

A mis hermanos: Diana, Elkin y Eder por ser fuente de apoyo y colaboración permanente.

A mi compañera de estudio Shirlena, por ayudarme a crecer como docente, favoreciendo diversos escenarios de crecimiento pedagógico.

Edris Alexis.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradecer a Dios quien en su infinita misericordia nos concedió la posibilidad de emprender la tarea de afianzar nuestros conocimientos y nos iluminó la senda a seguir.

A la Institución Educativa José Antonio Galán por servir de laboratorio pedagógico para la realización de nuestra investigación, a los docentes participantes por su disposición permanente y apertura hacia el cambio, a los directivos docentes por la colaboración brindada, a todas aquellas personas pertenecientes a la institución que aportaron su granito de arena en la consecución de esta meta.

A nuestro asesor Joaquín Rojano de la Hoz por sus valiosas y oportunas orientaciones que permitieron siempre el avance.

A los docentes asesores de la maestría SUE CARIBE por poner a nuestro servicio sus conocimientos en pro de nuestra formación y de éste trabajo de investigación.

A todas aquellas personas que nos alentaron en este gran proyecto de hacer de la educación la mejor herramienta de construcción humana.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Resumen	17
Introducción	19
1. Descripción del Problema	22
1.1 Antecedentes del problema	29
1.1.1 Aparición de los nuevos Sistemas de Evaluación Institucionales.	29
1.1.2 Las políticas educativas y su viraje hacia la construcción de nuevos sistemas evaluativos.	31
1.2 Formulación del problema	33
1.3 Justificación de la investigación	33
1.4 Objetivos	37
1.4.1 Objetivo General.	37
1.4.2 Objetivos Específicos.	38
2. Marco de Referencia	39
2.1 Antecedentes Investigativos	39
2.2 Marco Teórico – Conceptual	53
2.2.1 Concepciones.	53
2.2.2 Concepciones de los profesores.	60
2.2.3 Teorías implícitas.	62
2.2.4 Concepciones de evaluación.	67
2.2.4.1 Evolución del concepto de evaluación.	67
2.2.4.2 Evaluación como medida.	67
2.2.4.3 Evaluación como consecución de objetivos.	68
2.2.4.4 Nuevas Tendencias y Proliferación de Modelos Evaluativos.	70
2.2.4.4.1 La evaluación centrada en los juicios de valor.	70
2.2.4.4.2 La evaluación como proceso que facilita información para la toma de decisiones.	71
2.2.4.4.3 Nuevas tendencias, evaluación para la comprensión.	73
2.2.5 Tipología de la evaluación.	77
2.2.5.1 La funcionalidad de la evaluación.	79

2.2.5.1.1 Evaluación Diagnostica.	80
2.2.5.1.2 Evaluación Formativa.	82
2.2.5.1.3 Evaluación Sumativa.	84
2.2.5.2 Procesos objetos de evaluación.	85
2.2.5.2.1 Contenidos conceptuales.	86
2.2.5.2.2 Contenidos procedimentales.	87
2.2.5.2.3 Contenidos actitudinales.	88
2.2.5.3 Momentos de la evaluación.	89
2.2.5.3.1 Evaluación inicial.	89
2.2.5.3.2 Evaluación procesual.	90
2.2.5.3.3 Evaluación final.	91
2.2.5.4 Agentes de la Evaluación.	92
2.2.5.4.1 Autoevaluación.	93
2.2.5.4.2 Coevaluación.	94
2.2.5.4.3 Heteroevaluación.	95
3. Metodología	96
3.1 Enfoque y tipo de investigación.	97
3.2 Diseño Metodológico.	98
3.3 Participantes.	101
3.3.1 Contexto social.	102
3.3.2 Contexto pedagógico.	103
3.4 Proceso de Categorización.	104
3.5 Técnicas e instrumentos de evaluación.	106
3.5.1 Validación de instrumentos: Entrevista semiestructurada.	110
3.6 Fases o etapas de la investigación.	111
3.6.1 Fase de preactiva.	112
3.6.2 Fase interactiva.	113
3.6.3 Fase postactiva.	114
4. Resultados: Concepciones de Evaluación: Entre el Decir y el Hacer	115
4.1. Resultados generales	117
4.1.1 Concepto de evaluación.	117
4.1.2 Procesos que son objeto de evaluación.	118
4.1.3 Funcionalidad de la evaluación.	120
4.1.4 Temporalización de la evaluación.	121

4.1.5 Agentes evaluadores.	122
4.1.6 Técnicas e instrumentos de evaluación.	123
4.2 Nivel 1. Codificación de la información.	125
4.3 Nivel 2. Análisis caso a caso.	126
4.3.1 Caso Newton.	126
4.3.1.1 Objetivo específico 1. Identificando las concepciones explícitas.	127
4.3.1.2 Objetivo específico 2. Describiendo las prácticas evaluativas.	140
4.3.1.3 Objetivo 3. Estableciendo la coherencia entre los referentes, el decir y el hacer.	145
4.3.2 Caso Sócrates.	153
4.3.2.1 Objetivo específico 1. Identificando las concepciones explícitas.	154
4.3.2.2 Objetivo específico 2. Describiendo las prácticas evaluativas.	168
4.3.2.3 Objetivo específico 3: Estableciendo la coherencia entre los referentes, el decir y el hacer.	180
4.3.3 Caso Darwin.	186
4.3.3.1 Objetivo específico 1. Identificando las concepciones explícitas.	186
4.3.3.2. Objetivo específico 2. Descripción de la práctica evaluativa.	197
4.3.3.3 Objetivo específico 3: Estableciendo la coherencia entre los referentes, el decir y el hacer.	205
4.3.4 Caso Cervantes.	209
4.3.4.1 Objetivo específico 1. Identificando las concepciones explícitas.	209
4.3.4.2 Objetivo específico 2: Describiendo las prácticas evaluativas.	219
4.3.4.3 Objetivo específico 3: Estableciendo la coherencia entre los referentes, el decir y el hacer.	227
4.3.5 Caso Pitágoras.	230
4.3.5.1 Objetivo específico 1. Identificando las concepciones explícitas.	231
4.3.5.2 Objetivo específico 2. Describiendo la práctica evaluativa.	241
4.3.5.3 Objetivo específico 3. Estableciendo la coherencia entre los referentes, el decir y el hacer.	253
4.3.6 Caso Descartes.	256
4.3.6.1 Objetivo específico. Identificando la concepción de evaluación.	257
4.3.6.2 Objetivo específico 2. Describiendo la práctica evaluativa.	265
4.3.6.3 Estableciendo la coherencia entre los referentes, el decir y el hacer.	274
4.4 Nivel 3. Análisis holístico.	277
4.4.1. El concepto de evaluación y la tendencia hacia una “doble moral”	277

4.4.2. La evaluación desde la diversidad de las concepciones docentes.	279
4.4.3. La evaluación entre la objetividad y la subjetividad	285
4.4.4. Una versión reduccionista de una evaluación sustentada en la complejidad de realidad escolar.	287
4.4.5. Entre los procesos objeto de evaluación las actitudes representan una importante novedad que permite la participación de los estudiantes.	289
4.4.6. La construcción de las concepciones desde una perspectiva neoliberal y sus implicaciones en la evaluación escolar.	291
5. Conclusiones	295
6. Referentes Bibliográficos	299
7. Anexos	309

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Preguntas orientadoras.	107
Tabla 2. Identificación participante.	116
Tabla 3. Resultados concepto de evaluación.	117
Tabla 4. Resultados procesos objeto de evaluación.	118
Tabla 5. Resultados funcionalidad de la evaluación.	120
Tabla 6. Resultados temporalización de la evaluación.	121
Tabla 7. Resultados agentes evaluadores.	122
Tabla 8. Resultados técnicas e instrumentos de evaluación.	123

LISTA DE FIGURAS

		Pág.
Figura 1.	Dimensiones de la evaluación.	77
Figura 2.	Dimensiones de la evaluación.	78
Figura 3.	Dimensiones de la evaluación.	78
Figura 4.	Evaluación diagnóstica.	79
Figura 5.	Evaluación formativa.	83
Figura 6.	Evaluación sumativa.	85
Figura 7.	Diseño metodológico.	101
Figura 8.	Interrogantes que orientaron la investigación.	116
Figura 9.	Convenciones citas.	126
Figura 10.	Red Semántica entrevistas 1. Caso Newton concepto de evaluación.	127
Figura 11.	Red Semántica entrevistas 2. Caso Newton Procesos objeto de evaluación.	130
Figura 12.	Red Semántica entrevistas 3. Caso Newton Momentos de la evaluación.	132
Figura 13.	Red Semántica entrevistas 4. Caso Newton Técnicas e Instrumentos.	135
Figura 14.	Red Semántica entrevistas 5. Caso Newton Agentes de la evaluación.	138
Figura 15.	Red Semántica Diario de Campo 1. Caso Newton momentos de la evaluación.	143
Figura 16.	Red Semántica Diario de Campo 2. Caso Newton Agentes de la evaluación.	145
Figura 17.	Red Semántica entrevistas 6. Caso Sócrates Concepto de evaluación.	154
Figura 18.	Red Semántica entrevistas 7. Caso Sócrates Procesos objeto de evaluación.	156
Figura 19.	Red Semántica entrevistas 8. Caso Sócrates Funcionalidad y momentos de la evaluación.	159
Figura 20.	Red Semántica entrevistas 9. Caso Sócrates Agentes de la evaluación.	164

Figura 21.	Red Semántica entrevistas 10. Caso Sócrates Técnicas e instrumentos de la evaluación.	166
Figura 22.	Red Semántica diario de campo 3. Caso Sócrates Concepto de evaluación.	168
Figura 23.	Red Semántica diario de campo 4. Caso Sócrates Procesos objeto de evaluación.	170
Figura 24.	Red Semántica diario de campo 5. Caso Sócrates Funcionalidad de la evaluación.	173
Figura 25.	Red Semántica diario de campo 6. Caso Sócrates Técnicas e instrumentos de evaluación.	175
Figura 26.	Red Semántica diario de campo 7. Caso Sócrates Agentes de la evaluación.	178
Figura 27.	Red Semántica entrevistas 11. Caso Darwin Concepto de evaluación.	186
Figura 28.	Red Semántica entrevistas 12. Caso Darwin Procesos objeto de evaluación.	189
Figura 29.	Red Semántica entrevistas 13. Caso Darwin Funcionalidad y momentos de la evaluación.	191
Figura 30.	Red Semántica entrevistas 14. Caso Darwin Agentes de la evaluación.	192
Figura 31.	Red Semántica diario de campo 8. Caso Darwin Concepto de evaluación.	197
Figura 32.	Red Semántica diario de campo 9. Caso Darwin Funcionalidad y momentos de la evaluación.	201
Figura 33.	Red Semántica diario de campo 10. Caso Darwin Agentes de la evaluación.	202
Figura 34.	Red Semántica diario de campo 11. Caso Darwin Técnicas e instrumentos de la evaluación.	204
Figura 35.	Red Semántica entrevistas 15. Caso Cervantes Concepto de evaluación.	210
Figura 36.	Red Semántica entrevistas 16. Caso Cervantes Procesos objeto de evaluación.	212
Figura 37.	Red Semántica entrevistas 17. Caso Cervantes Funcionalidad y momentos de la evaluación.	214
Figura 38.	Red Semántica entrevistas 18. Caso Cervantes Agentes de la evaluación.	216
Figura 39.	Red Semántica diario de campo 12. Caso Cervantes Técnicas e instrumentos de la evaluación.	217

Figura 40.	Red Semántica diario de campo 13. Caso Cervantes Concepto de evaluación.	219
Figura 41.	Red Semántica diario de campo 14. Caso Cervantes Procesos objeto de evaluación.	221
Figura 42.	Red Semántica diario de campo 15. Caso Cervantes Funcionalidad y momentos de la evaluación.	223
Figura 43.	Red Semántica diario de campo 16. Caso Cervantes Agentes de la evaluación.	225
Figura 44.	Red Semántica diario de campo 17. Caso Pitágoras Concepto de evaluación.	231
Figura 45.	Red Semántica diario de campo 18. Caso Pitágoras Procesos objeto de evaluación.	233
Figura 46.	Red Semántica diario de campo 19. Caso Pitágoras Funcionalidad y momentos de la evaluación.	235
Figura 47.	Red Semántica entrevistas 19. Caso Pitágoras Agentes de la evaluación.	237
Figura 48.	Red Semántica entrevistas 20. Caso Pitágoras Técnicas e instrumentos de la evaluación.	239
Figura 49.	Red Semántica diario de campo 20. Caso Pitágoras Concepto de evaluación.	241
Figura 50.	Red Semántica diario de campo 21. Caso Pitágoras Procesos objeto de evaluación.	244
Figura 51.	Red Semántica diario de campo 22. Caso Pitágoras Funcionalidad y momentos de la evaluación.	245
Figura 52.	Red Semántica diario de campo 23. Caso Pitágoras Agentes de la evaluación.	248
Figura 53.	Red Semántica diario de campo 24. Caso Pitágoras Técnicas e instrumentos.	251
Figura 54.	Red Semántica entrevistas 21. Caso Descartes Concepto de evaluación.	257
Figura 55.	Red Semántica entrevistas 22. Caso Descartes Procesos objeto de evaluación.	258
Figura 56.	Red Semántica entrevistas 23. Caso Descartes Funcionalidad y momentos de la evaluación.	260

Figura 57.	Red Semántica entrevistas 24. Caso Descartes Agentes de la evaluación.	263
Figura 58.	Red Semántica diario de campo 25. Caso Descartes Funcionalidad de la evaluación.	264
Figura 59.	Red Semántica diario de campo 26. Caso Descartes Procesos objeto de evaluación.	267
Figura 60.	Red Semántica diario de campo 27. Caso Descartes Funcionalidad de la evaluación.	269
Figura 61.	Red Semántica diario de campo 28. Caso Descartes Agentes de la evaluación.	271
Figura 62.	Red Semántica diario de campo 29. Caso Descartes Técnicas e instrumentos de evaluación.	273

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Transcripción Entrevista 1: Caso Sócrates (D3ENTDP1)	309
Anexo 2. Consentimiento Informado.	325

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito comprender las concepciones sobre evaluación que poseen los docentes de la I.E. Educativa José Antonio Galán de Rabolargo, ente educativo ubicado en la zona rural del Municipio de Cereté, que inició en el año 2011 un proceso de transformación de sus prácticas evaluativas, basado en los cambios propuestos a la luz del decreto 1290 de 2009. Para cumplir dicho propósito, se desarrolló un estudio de caso múltiple, tomando como unidad de análisis principal a seis docentes del nivel Media Académica pertenecientes a diferentes áreas del saber (Matemáticas, Ciencias Naturales, Lengua Castellana y Ciencias Sociales).

Para el presente estudio se recopiló información que permitiera el análisis de la coherencia entre sus concepciones explícitas sobre evaluación con lo establecido en los referentes institucionales como el P.E.I (Modelo pedagógico y Sistema de Evaluación) y las prácticas reales de evaluación en el aula para efectos de realizar una triangulación entre lo que está escrito, lo que se dice y lo que realmente se hace. Este proceso se desarrolló en tres fases. Fase preactiva, con etapas de planeación y diseño, Fase interactiva que incluye la revisión de documentos y la recolección de información en campo. En esta etapa, las técnicas de recolección de información fueron la observación no participante, la revisión documental y la entrevista semiestructurada. Para la observación se realizaron tres visitas consecutivas a las clases de los ocho docentes actores generadores de saberes, además de la información recopilada en algunos eventos específicos como reuniones de padres de familia, reuniones de evaluación institucional, reuniones de comisiones de evaluación y promoción, entre otros. Las entrevistas consistieron en encuentros cara a cara entre los entrevistadores y los sujetos de estudio, en los

cuales se consiguió información relacionada con el discurso docente y su coherencia con las prácticas evaluativas. La última fase fue la postactiva que involucró la reducción, análisis e interpretación de la información recolectada. Esta acción se efectuó en tres niveles: el primero consistió en la realización de citas, comentarios, memos y redes semánticas sobre los instrumentos aplicados (entrevista y observaciones no participantes) a cada caso estudiado, mediante la utilización del software de análisis cualitativo Atlas Ti, en el segundo nivel se hizo una descripción de cada caso tomando en cuenta los aspectos más relevantes de las concepciones y la práctica evaluativa y la coherencia existente entre estos y los lineamientos institucionales, por último en un tercer nivel se analizaron los ocho casos en su conjunto a partir de los puntos de encuentro y desencuentro y tratando de hacer una descripción holística del fenómeno enmarcada en las preguntas que orientaron esta investigación.

Los resultados evidencian una creciente transformación de las concepciones sobre evaluación en los docentes de un modelo tradicional hacia un modelo alternativo. Dicho cambio ha permeado inicialmente “el decir” de los docentes y más lentamente la práctica evaluativa. Esta afirmación está sustentada en el hecho de que los docentes en sus verbalizaciones defienden una concepción de evaluación enfocada en la toma de decisiones, que involucra la participación de estudiantes como autoevaluadores y coevaluadores, que trasciende el ámbito de los contenidos conceptuales y hace alusión a la valoración permanente de las competencias a través de variadas técnicas que van más allá de mero examen escrito. Sin embargo, al abordar las prácticas evaluativas se encontró que aún prevalecen algunos perfiles tradicionalistas arraigados en el actuar docente, orientados a la calificación de los contenidos conceptuales, a la supremacía de la evaluación sumativa y a la figura del profesor como centro de la evaluación.

INTRODUCCIÓN

La evaluación hace parte fundamental del complejo proceso de enseñanza y aprendizaje; su definición ha venido evolucionando con el pasar de los años y de las realidades de cada comunidad educativa llegando a concepciones tan diversas como ambientes y contextos de aprendizaje hay. La evaluación de los aprendizajes recoge la esencia de la escuela en cuanto a las competencias que se pretenden desarrollar, y al mismo tiempo direcciona el quehacer cotidiano de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ella confluyen múltiples factores, entre los que se encuentran las concepciones de los profesores con relación a la evaluación y a la enseñanza misma, estas concepciones constituyen un pilar fundamental en la puesta en marcha de sus labores, las cuales regidas por el Proyecto Educativo Institucional orientan la práctica evaluativa de los docentes. No obstante, la coherencia entre las concepciones, los sistemas de evaluación y la práctica evaluativa han sido poco estudiadas en nuestro contexto, hecho éste que ha impedido comprender a fondo y de manera holística el complejo proceso de evaluativo y la manera de perfeccionar progresivamente la evaluación misma. En las instituciones educativas colombianas los sistemas de evaluación están regidos por la autonomía escolar, hecho que da lugar a la creación de documentos particularizados que responden a las necesidades específicas de cada región y del país en general. En muchos de ellos priman el desarrollo de habilidades que les permitan a los estudiantes pensar por sí mismos, crear una identidad propia, adquirir conocimientos, fomentar valores o incluso asumir con mejor preparación pruebas internacionales, como PISA, o pruebas nacionales como la prueba SABER, aplicada por el ICFES.

Por tal motivo, los estudiantes y docentes en los últimos años han sido testigos de propuestas evaluativas cambiantes que pretenden a través de estrategias novedosas romper el paradigma de los modelos tradicionales imperantes, lo que trae consigo nuevas maneras de evaluar, cambios que afectan necesariamente la cotidianidad del aula de clases en lo que a la práctica evaluativa se refiere. Habrá indefectiblemente puntos en común y acuerdos, choques y controversias, distancias y cercanías en cuanto al decir y al hacer y es precisamente ahí donde se podrá develar la manera como los docentes asumen su práctica, y buscar la respuesta a muchos cuestionamientos, por ejemplo: ¿Cuáles son las concepciones de evaluación de los docentes? ¿Qué tan apropiados están los sistemas de evaluación entre el profesorado que los aplica? ¿Cómo han cambiado sustantivamente las viejas concepciones de evaluación tradicional con la que enseñan los maestros colombianos? ¿Cómo es la práctica evaluativa en nuestras escuelas? ¿Qué grado de articulación existe entre lo que está escrito en la normatividad vigente, lo que profesan los docentes y lo que realmente se hace en la práctica? ¿Cómo han contribuido los nuevos conceptos en evaluación a las transformaciones de las prácticas evaluativas enmarcados en políticas de mejoramiento continuo?

La experiencia ha dejado al descubierto inconsistencias en los discursos, prácticas y apropiaciones, especialmente a la hora de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, ya sea por la interpretación de las políticas establecidas en la normatividad vigente o por mantener en el aula prácticas de evaluación tradicional acomodadas a los discursos actuales, o por desconocimiento del sentido de la evaluación y en este proceso la no existencia de una planeación consciente de la misma en cuanto a lo que el maestro debe esperar del estudiante y aquello que el alumno realmente alcanza, realiza o demuestra a través de la evaluación. Por lo tanto, es muy importante

reflexionar sobre los sistemas de evaluación institucionales y su implementación con respecto a las concepciones que manejan los docentes (Puentes, 2009).

En el presente trabajo investigativo se realizó, a través de la metodología estudio de caso, una descripción e interpretación exhaustiva de las concepciones de evaluación que tienen los docentes de la Institución Educativa José Antonio Galán y su articulación con las prácticas evaluativas en el aula. De igual manera, se analizaron los procesos y fundamentos de Proyecto Educativo Institucional que sustentan la evaluación con el fin de hacer una triangulación entre lo que se dice en el sistema de evaluación, lo que los docentes piensan y lo que realmente se hace en el aula de clases.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La palabra *cambio* es representativa del momento histórico en que vivimos “El cambio es inevitable”, “el cambio no es una opción sino una realidad”, son frases que estamos habituados a escuchar (Mellado, 2003). Hoy por hoy, la educación al igual que la sociedad en general, producto de procesos de globalización, ha sido objeto de grandes cambios que suponen un gran reto para las Instituciones Educativas, puesto que deben adaptarse rápidamente a las exigencias del contexto. Los docentes no son la excepción a esta tendencia y son los primeros en ser llamados a replantear sus prácticas para llevar a cabo procesos pedagógicos acordes con las exigencias de un mundo dinámico y cambiante. Sin embargo, en ocasiones dichos cambios ocurren tan rápido y sin la mediación adecuada que terminan por abrir una brecha entre lo que se dice hacer y lo que realmente se hace.

En el ámbito educativo, Colombia ha realizado loables esfuerzos por mejorar la calidad de la educación que se imparte en las Instituciones y Centros de enseñanza desde el año 1994 cuando se creó la ley general de Educación (Ley 115), la cual propone una revolución educativa que parte de la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I) que en esencia promueven una reestructuración curricular basada en los principios de autonomía y las condiciones del contexto. De ahí en adelante, le siguieron una serie de decretos y resoluciones que reglamentaron el espíritu de la ley incorporando con ello grandes cambios en las políticas educativas del país. Producto de este proceso, actualmente tenemos Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I) y Sistemas de Evaluación y Promoción Institucionales que constituyen extraordinarios documentos que se erigen como unas utopías en el ámbito escolar colombiano,

pues en muchos de los casos están muy distantes de las realidades institucionales. Esta situación se ha convertido en una verdadera preocupación para muchos investigadores en pedagogía y algunos como Prieto (2008), ya han dejado entrever en sus trabajos la falta de articulación entre las prácticas docentes y las teorías contemporáneas que rigen los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde no se está favoreciendo el desarrollo de habilidades de pensamiento, ni el fortalecimiento de las competencias genéricas, específicas o laborales sino el saber declarativo que se sustenta en la evocación memorística de conceptos, muchas veces revaluados, que no facilitan en el estudiante una posición crítica frente a situaciones de su contexto, ni a crear alternativas de solución a problemas cotidianos, mucho menos a ser mejores seres humanos en el aspecto actitudinal.

En este escenario, los procesos de evaluación no son ajenos a este fenómeno de incoherencia entre el decir y el hacer. El docente amparado en su experiencia o en una formación adquirida mucho antes de estos procesos de renovación entra en un verdadero conflicto a la hora de decidir ¿Qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Quién debe evaluar? y ¿Bajo qué premisas se debe evaluar? O por lo menos no ha tomado la decisión y destinado el tiempo necesario para cambiar sus prácticas. En este sentido, las concepciones de los docentes juegan un papel decisivo a la hora de mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes, pues representan un conocimiento que el docente ha elaborado a partir de su formación académica y su experiencia misma como profesional. Dichas concepciones se manifiestan en los diferentes tipos de situaciones profesionales (Porlan, Rivero y Martín, 1997) Así las cosas, podría empezarse a pensar en la importancia de reconocer el pensamiento

(concepciones) del profesor en la puesta en marcha de las nuevas propuestas curriculares y con ellas la aplicación de los nuevos sistemas de evaluación.

Dentro de este marco debemos considerar entonces, que la identificación de las concepciones de evaluación de los docentes constituye un primer paso para comprender de manera holística la posible desarticulación entre las prácticas evaluativas y los derroteros marcados en los sistemas de evaluación. Por ende, estaríamos llamados a un cambio conceptual, aún siendo conscientes de que los aspectos básicos de las teorías y prácticas de los profesores son fuertemente resistentes al cambio (Mellado, 2003).

Sobre este último aspecto, la evaluación, que es el objeto de estudio de la presente investigación, se debe recalcar que no es sólo una manera de verificar qué tanto se ha cumplido con los objetivos establecidos, es un proceso más complejo que incluye un sinnúmero de aspectos. Unos relacionados con la formalidad en su aplicación, es decir, contenidos, normas, políticas y otras menos explícitas que tienen que ver con las concepciones de los docentes y que reflejan sus creencias y sus conocimientos.

En este sentido, cabe recordar que las concepciones de evaluación cumplen un papel fundamental pues se manifiestan en todas sus tareas pedagógicas, más aún, tales concepciones condicionan todo el proceso de enseñanza aprendizaje. En otras palabras, el paradigma evaluativo constituye una forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Igualmente, la manera como es llevada a cabo la evaluación muestra no sólo la parte formal de ésta, sino también el sentido que representa para quien realiza el proceso, proporcionándole un

carácter psicológico, político, social y moral propio del profesional (Vergara, 2012). Dicho esto, es necesario someter las prácticas evaluativas de los docentes a un análisis reflexivo para comprenderlas y determinar qué tan sincronizadas se encuentran con sus concepciones y con la manera de interpretarlas.

Se debe entonces, desvelar la relación establecida entre el “decir y el hacer”. Comprender ésta articulación resulta una tarea compleja y urgente, debido a que con el pasar de los años y producto de la diversidad de corrientes, políticas y circunstancias, las Instituciones Educativas adoptaron diferentes posturas haciendo de la evaluación un término polisémico que desembocó en múltiples concepciones que han venido transformándose conforme se ha transformado la realidad educativa de cada comunidad. En consecuencia, existe la posibilidad de encontrar profesores que se asumen contemporáneos y pregonan un proceso evaluativo permanente, integral, flexible y participativo pero que en su práctica denotan una evaluación reduccionista cuyo fin se limita a la asignación de números para expresar aprendizajes.

Al respecto conviene citar algunos casos concretos que evidencian la profundidad de este problema y que por lo tanto son dignos de un riguroso análisis investigativo. Primero, la tendencia, tal vez prevaleciente en evaluación, de utilizar los objetivos como elementos operativos que guían la estructuración de exámenes que se roban la preponderancia a la hora de emitir juicios del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con lo cual se restringe la implementación de una amplia gama de estrategias que pueden evidenciar de manera más reflexiva el avance del proceso. En lo que respecta a los protagonistas de la evaluación se ha podido notar una creciente participación de los estudiantes como coevaluadores y

autoevaluadores del proceso de aprendizaje, sobre todo después de la aparición del decreto 1290 de 2009. No obstante, cabe hacerse la pregunta ¿Qué tanto se tiene en cuenta los argumentos de los estudiantes durante las reuniones de la comisión de evaluación y promoción? De igual manera, es común encontrar en los documentos de Sistema de Evaluación la función de la evaluación como orientadora del proceso de enseñanza y aprendizaje; y por ende, se plantea que “Aporta información para acciones de ajuste y mejoras del proceso, a más largo plazo, al contrastar los resultados con las necesidades que le dieron origen, por lo que no se excluye su vínculo con la retroalimentación y regulación de la actividad”, (González, 2002, p.92), esta tesis es sustentada en un discurso retórico por muchos docentes, luego entonces valdría la pena constatar en qué medida este planteamiento es llevado a la práctica en las Instituciones Educativas. Añádase a estos planteamientos, el hecho de que muchas instituciones en la búsqueda de respuestas al ¿Qué evaluar? esbozan tímidamente la inclusión de logros actitudinales y procedimentales que acompañan al grueso número de indicadores de logros que hacen del proceso evaluativo una constante “medición” de los conocimientos adquiridos. En consecuencia, se indaga minuciosamente cómo plantea cada una de las áreas objeto de estudio la evaluación de estos aspectos y luego se contrasta con la realidad al interior de las aulas.

Por otra parte es necesario considerar la calidad educativa como el punto de referencia que justifica cualquier proceso de cambio o programa de acción a partir del análisis de los resultados de las pruebas censales. En este contexto estos resultados se consideran un insumo importante para generar el debate pedagógico y la toma de decisiones para reformular las acciones institucionales que faciliten un desarrollo progresivo en el logro de los objetivos.

Los niveles comparativos de un mismo país en diferentes periodos y con referencia a otros, muestran una manera eficaz de establecer indicadores de calidad en virtud del avance o retroceso de los estudiantes en el aprendizaje y desarrollo de competencias, aspectos estos medidos a través de la implementación de las pruebas censales. Las experiencias de evaluación de los sistemas educativos han esbozado una creciente preocupación de los entes, tanto nacionales como internacionales, por mejorar la calidad educativa, partiendo principalmente del quehacer del docente y haciendo énfasis en las transformaciones en la concepción y en la práctica de la evaluación.

De acuerdo con lo anterior, se debe dar por sentado la gran importancia de la evaluación como proceso de retroalimentación, ya que demarca una ruta a seguir y esta debe estar íntimamente ligada a una reflexión acerca de la manera de abordarla desde las mismas concepciones.

Por otra parte, se hace necesario referenciar los momentos de la evaluación, porque si bien es cierto, se asume como continua, ya que en todos los momentos el docente hace seguimiento a los procesos desarrollados de manera que se pueda observar el progreso y dificultades que presenta el estudiante en su proceso de formación; muchos son los casos en los que se ha podido evidenciar la falta de una valoración inicial que permita actuar como “testigo” de los avances individuales y grupales de los estudiantes en sus diferentes dimensiones.

En un ejercicio exploratorio de observación a las gestiones curriculares de la Institución José Antonio Galán, se observaron algunas dificultades en los procesos de evaluación, tanto en el aula como institucionales, lo que sugiere una necesidad manifiesta de ahondar en la realidad institucional a través de indagaciones que den cuenta de fenómenos tan importantes como la apropiación del Sistema Institucional de Evaluación y Promoción y la consistencia en las concepciones y comprensiones de los maestros y directivos docentes sobre la evaluación.

Esta condición se sustenta en hallazgos relacionados con prácticas y exteriorizaciones cotidianas de los docentes. Por ejemplo, en las reuniones periódicas de la comisión de evaluación es común escuchar a los docentes quejarse por el desinterés de los estudiantes y padres de familia, y de la apatía por el conocimiento en las diferentes áreas del saber. También esbozan su preocupación por las dificultades que tienen los estudiantes para: interpretar textos, argumentar sus ideas, explicar mapas conceptuales, razonar lógicamente acerca de una situación determinada, asumir puntos de vista en un debate, plantear hipótesis, explicar un hecho, clasificar una información para utilizarla, identificar aspectos sobresalientes en un texto. Además, tienen falencias al utilizar la información para resolver problemas, argumentar y proponer soluciones. Sin embargo, toda esta información sale de evidencias anecdóticas o de hechos aislados que no responden a una sistematización que evidencie la evolución de un proceso permanente, integral, flexible, participativo y objetivo.

Otro aspecto notorio lo constituye el cronograma de evaluaciones acumulativas por período, el cual adolece, en la mayoría de los casos, del rigor que requiere un proceso de formulación de ítems contextualizados a la realidad de la comunidad o del estudiante mismo. En

el mejor de los casos, las preguntas hacen parte de cuestionarios publicados por el ICFES o entidades de preparación PRESABER 11° lo que hace que la mayoría de los exámenes sean descontextualizados o con un nivel de exigencia diferente al del grado en el que se aplica.

Todo este panorama educativo hace que la evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante parezca sesgada hacia un SABER, lo que lleva inevitablemente a una preparación artificial de los estudiantes y no a un desarrollo real de competencias para la vida y el trabajo. Se debe entonces, tomar esta situación como un punto de partida que permita a las instituciones educativas de la región llevar a cabo una evaluación real, donde los directivos docentes, docentes, padres de familia y comunidad en general puedan tener claridad del valor agregado que los procesos de formación impartidos en la escuela le dan a cada alumno.

1.1 Antecedentes del problema

1.1.1 Aparición de los nuevos Sistemas de Evaluación Institucionales.

La falta de apropiación por parte de los docentes, estudiantes y padres de familia de los nuevos sistemas de evaluación amparados en la normatividad vigente y las nuevas tendencias pedagógicas es un problema casi que generalizado en la Instituciones Educativas del país y por ende son muchos los esfuerzos que se han observado en este campo. Por lo menos así lo deja explicitado el documento síntesis de la discusión sobre evaluación en Colombia, suscitado a partir de la realización de las mesas de trabajo regionales con el fin de la estructuración del Plan Decenal 2006-2016 (Cajiao, 2008).

El año 2008 fue declarado por el Ministerio de Educación Nacional en cabeza de la Dra. Cecilia Vélez White el año de la Evaluación y tuvo como lema: “Evaluar es valorar”. Consistió en una ambiciosa estrategia para mejorar las prácticas evaluativas en cada centro de educación del territorio nacional. Se llevaron a cabo foros regionales virtuales consolidando aspectos relevantes de las prácticas evaluativas en Colombia:

- La evaluación se considera un proceso integral continuo que apunta a la construcción del proyecto de vida.
- Se alude al concepto de “Humanizar la evaluación” buscando la equidad, los valores estableciendo objetivos claros entre educador y estudiante.
- La necesidad de evaluar de acuerdo a las capacidades particulares y contextos educativos, para ello es necesario la formación de maestros en procesos pedagógicos de evaluación.
- Las evaluaciones externas ICFES - SABER presentan una distancia con las prácticas en el aula pues se centran en algunos aspectos, dejan de lado otras habilidades y el proceso integral de formación, la propuesta en este sentido se dirigió entonces, a implementar en la institución la evaluación por competencias desde la enseñanza con la intervención de todos los actores (padres, estudiantes, docentes) en el proceso evaluativo de tal manera que los conceptos emitidos no dependan sólo del maestro sino que sean contruidos con el estudiante y comprendidos por el padre de familia.

Con éste panorama se inicia entonces una carrera por diseñar nuevos modelos curriculares y su adaptación a cada contexto escolar, haciendo que muchos entes territoriales invirtieran esfuerzos económicos para cualificar a sus docentes e iniciar una revolución en la

manera de llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje. El municipio de Cereté en el Departamento de Córdoba no fue ajeno a esta situación y en el año 2012 bajo la administración del alcalde Rafael Chica Guzmán, se contrata un programa de acompañamiento con el Fundación Alberto Merani dirigida por Julián De Zubiría Samper, donde se promueve la implementación de la “Pedagogía Dialogante” en las Escuelas cereteanas dando como fruto el rediseño de muchos P.E.I. (incluyendo sistemas de evaluación), sin embargo y a pesar de las ambiciosas intenciones, esta situación abrió la posibilidad de generar una brecha entre lo teóricamente acordado y la práctica de cada docente en el aula.

1.1.2 Las políticas educativas y su viraje hacia la construcción de nuevos sistemas evaluativos.

La construcción de nuevas propuestas evaluativas en Colombia ha estado ampliamente influenciada por un institucionalismo gubernamental, este último condicionado por intereses económicos y políticos de agencias internacionales tratando de dar respuesta desde lo meramente técnico a las dificultades encontradas en las pruebas externas administradas y no como fruto del debate ideológico y participativo. Esta dinámica ha llevado la implementación de nuevos modelos educativos a un escenario de superposiciones, contradicciones y coincidencias (Perassi, 2008).

Hasta antes de la aparición del decreto 1290 de 2009 el campo evaluativo estuvo dominado por una visión en la cual el ámbito local se asumía como una extensión del estado central. Es decir, los modelos evaluativos eran estructurados desde el estado y de ahí replicados

por todas las instituciones educativas, esta perspectiva de evaluación estandarizada u homogenizante cerraba la puerta a la participación de las bases y con ello a las particularidades sociales, culturales, religiosas y políticas (Cajiao, 2008). Ejemplos de este tipo de evaluación lo constituyen las regulaciones emanadas a la luz del decreto 0230 de 2002 y su polémico 5% de reprobación, y la resolución 2343 de 1996 que estipulaba los logros e indicadores a desarrollar en las escuelas. Fueron precisamente imposiciones como las anteriormente mencionadas las que dieron origen a una movilización sindical y magisterial que suscitó una perspectiva culturalista de la educación, en donde la escuela se constituyó como ente articulador de la realidad social, económica, política y religiosa de las comunidades en concordancia con las políticas gubernamentales de un estado central. Se estructura así, una de resignificación evaluativa fundamentada en los principios de autonomía, participación y diversidad que da la posibilidad a la escuela a partir de la fundamentación legal establecida en el decreto 1290 de 2009 de organizar propuestas evaluativas descentralizadas.

Ahora, si bien es cierto que cada institución educativa ha elaborado sus propios sistemas institucionales de evaluación, no quiere decir que el éxito de dichas propuestas está garantizado, pues las concepciones asentadas en el pensamiento del profesor pueden afectar sustancialmente su operacionalización.

1.2 Formulación del problema

El problema abordado en esta investigación hace referencia a la comprensión de las concepciones de evaluación que poseen los docentes, a la apropiación de los nuevos sistemas de evaluación y promoción en las Instituciones educativas y a las prácticas evaluativas de cada docente en el aula. De allí surge el siguiente interrogante:

¿Existe una articulación coherente entre las concepciones explícitas de evaluación y las practicas evaluativas de los docentes y de estos a su vez con los lineamientos institucionales de evaluación?

1.3 Justificación de la investigación

Dado que evaluar es emitir un juicio sobre el valor de una cosa, saber evaluar se convierte en un asunto complejo y delicado... que nos exige una actuación profesional seria y formada, reflexiva, deliberada, intencional, sistemática y, sobre todo, que se pueda justificar; ... y es que junto al 'qué' evaluar, al 'para qué' y al 'cómo', hay un 'quién', el que evalúa, y unos 'para quién' que son los destinatarios de esa actividad. Y esa condición ineludiblemente personal del proceso no puede obviarse ni enmascararse tras sofisticaciones técnicas de ningún tipo (Trillo Alonso, 2005). Síntesis tomada de Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?, autor Felipe Trillo Alonso (2005). Universidad Nacional de Río Cuarto - Sec. Académica.

El éxito o el fracaso que se obtenga al momento de implementar las diferentes innovaciones que se presentan en el campo educativo dependen en gran medida de la forma en que los actores de este proceso las interpreten, asuman y otorguen sentido. Es entonces, sumamente importante, que estos cambios comiencen por operar en quien los viabiliza, tal es el caso de los docentes, quienes tienen la trascendental tarea de hacer posible dichos cambios.

La evaluación es usualmente confundida con procesos de medición o constatación de resultados e incluso con aplicación de instrumentos como los exámenes, pero este argumento ha sido ampliamente revaluado por muchos autores en los últimos años, otorgándole a esta un papel mucho más complejo, inherente a la actividad pedagógica, que involucra componentes que interaccionan como un todo y condicionada por elementos personales y sociales.

Estos hechos desembocan en la importancia que cobra el conocer las concepciones de los docentes en su práctica evaluativa, como una manera de descubrir cómo se lleva a cabo este proceso a partir de su posicionamiento y sustrato ideológico, los cuales son producto de su constante trasegar por el conocimiento y quehacer en las aulas, esto debido a que, aun cuando normalmente, se percibe en ellos una motivación por innovar y aplicar una evaluación integral, esta se queda en el mero formalismo del aspecto sancionatorio o de control de la misma.

Muchas instituciones de la región amparadas en la autonomía proporcionada por el decreto 1290 de 2009, han regresado a los números sin más profundidad que la nota acumulativa otorgada por exámenes que tal vez no miden algo más allá de la interpretación textual o la evocación memorística de datos y conceptos, dejando de lado aspectos no menos importantes como el valorativo, el actitudinal y las competencias para desenvolverse en la sociedad.

Además, es común escuchar en muchos escenarios que los docentes cuestionen el porqué de algunos resultados con respecto a los métodos, a las intencionalidades o a los recursos utilizados al momento de implementar la evaluación, pero esto se enfoca más a los estudiantes y no a realizar una reflexión en virtud de la práctica evaluativa que es su responsabilidad.

Las realidades institucionales ofrecen a los docentes la oportunidad de leer, analizar y comprender respecto de las prácticas de enseñanza y de evaluación en el actual contexto social, cultural y educativo del siglo XXI donde imperan nuevos enfoques acordes a las dinámicas imperantes, los cuales, por decirlo de alguna forma, han calado en los actores del proceso, pero se han quedado de manera muy superficial, es decir, no se han interiorizado y por ende no demarcan una ruta clara a seguir, en el mejor de los casos, cada uno hace lo que mejor le parece, aunque acabe por contradecir lo establecido, lo que a la postre termina en un “lo importante son los exámenes y las cuantificaciones, aun cuando lo demás se escuche muy bonito”.

Rodari (1979), citado por Álvarez Méndez (1995) en sus apuntes realiza una radiografía precisa de la realidad que se vive en las instituciones mostrando el poco carácter holístico de la evaluación, cuando dice:

Se pretende conseguir alumnos creativos y autónomos en un sistema imitativo y repetitivo; alumnos críticos en una escuela que premia la sumisión y la adaptación y en la que la imaginación sigue siendo la pariente pobre si la comparamos con la atención y la memoria; se apuesta por la participación de los alumnos pero no se estipulan las vías de reconocimiento formal para encausar y reconocer tal participación; se ensalza la evaluación formativa pero no se arbitran medidas para llevarla a cabo ni los procedimientos para ser reconocida formalmente en las acreditaciones, aquí sólo cuentan los números, es decir, las calificaciones (p.176).

Con todo este panorama por delante, resulta de imperiosa necesidad buscar en el infinito de soluciones tanto estructurales (forma), institucionales (políticas) así como personales (actores) algunas que permitan empezar a darle algún direccionamiento y que mejor que empezar por los docentes, quienes son los que implementan en gran medida la tarea de evaluar.

Dentro del campo de la investigación educativa, la evaluación ha cobrado gran importancia debido a que las teorías sobre la misma se han desarrollado con bastante rapidez y han cuestionado su injerencia en el proceso educativo poniendo la mirada en otros aspectos más relevantes que los contenidos mismos y desvirtuando el enfoque instrumental y técnico con el que se venía haciendo, pese a que se ha gestado todo un movimiento de transformación resulta evidente que “en la práctica en las aulas la evaluación evidencia una servidumbre de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta, etc.” (Sacristán, 1992).

El interés por el estudio de la evaluación ha sido consecuencia de los constantes debates ideológicos en cuanto a la responsabilidad de las instituciones educativas en la formación de los educandos y a la autonomía que le ha otorgado el gobierno a las mismas para administrar la evaluación, además del cambio de roles de los actores educativos, de manera que esta investigación da claras muestras de lo importante que resulta comprender la concepción de evaluación que tienen los docentes de cara al desarrollo de mejores prácticas evaluativas y de concebirlas como procesos naturales, cargados de una gran complejidad y con una vasta riqueza informativa.

Se genera entonces una incertidumbre producto de percibir que las cosas no han funcionado mejor pese a que se han hecho esfuerzos y estudios enfocados en nuevas y prometedoras ideas en la búsqueda de la calidad educativa.

Por lo tanto este tipo de investigaciones impactan primeramente en los docentes en quienes reposa la responsabilidad de reflexionar sobre su quehacer pedagógico, principalmente en la transformación de sus concepciones y en segundo caso impacta en la realidad institucional cuando permite que se generen espacios de discusión y crecimiento pedagógico en aras de fortalecer una educación de calidad.

Esta investigación se circunscribe en la línea de Diseño, Desarrollo y Evaluación del currículo, cuyo ámbito es la Formación y pensamiento del profesorado. Su propósito se centra en develar las concepciones de los docentes de la I. E. José Antonio Galán en virtud de su articulación con las concepciones de evaluación contemporáneas y las prácticas evaluativas en el aula.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General.

Comprender las concepciones sobre evaluación que tienen los docentes de la I.E. José Antonio Galán y su coherencia con los lineamientos y las prácticas evaluativas llevadas a cabo en el aula, generando cambios a nivel conceptual, actitudinal y metodológico.

1.4.2 Objetivos Específicos.

- Identificar las concepciones de evaluación de los docentes de Institución Educativa José Antonio Galán de Rabolargo.
- Describir la práctica docente en lo relativo a los procesos de evaluación de los aprendizajes.
- Establecer la coherencia entre las concepciones que han construido los docentes sobre evaluación de los aprendizajes con las prácticas evaluativas y con los lineamientos institucionales.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 Antecedentes Investigativos

El estado del arte y el marco conceptual de esta investigación se desarrollan con referencia a tres aspectos fundamentales: concepciones de los docentes, prácticas evaluativas y la relación entre ambas. En el primero, que hace referencia a las concepciones de evaluación de los docentes, fueron muchos los trabajos encontrados durante la revisión documental donde se hace referencia a este tema, es decir, como el “saber”, “pensar” y “decir” influyen el proceso educativo, se destacan aquí las investigaciones realizadas por Vergara Claudio (2012) “Análisis de las Concepciones de Evaluación de los docentes destacados de la Educación Básica” de Chile, Prieto, Marcia (2008) “Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos incidentales” de Chile; Buendía, Carmona y López (1999) “Concepciones de los profesores de Educación secundaria sobre Evaluación”; Antón Nuño, María (2012) “Docencia universitaria: concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos”; los cuales fueron estudios de tipo hermenéutico en donde se describen a profundidad las representaciones de los docentes y se muestra una confluencia hacia la evaluación de los contenidos cognitivos pero haciendo énfasis en prácticas de tipo constructivista.

En la investigación desarrollada por Buendía, Carmona y López (1999) “Concepciones de los profesores de Educación secundaria sobre Evaluación”, desarrollada en España, se recabó información acerca del pensamiento de los profesores en cuanto a: ¿Qué es la evaluación?, ¿Qué evaluar?, ¿Para qué evaluar?, ¿Cuándo se debe evaluar?, ¿Cómo se debe evaluar? Y ¿Cómo

creen que se puede mejorar?, esto con el fin de reflexionar acerca del impacto de la conducta de los profesores sobre el proceso de evaluación. Dicho interés nace por la preocupación de los autores por demostrar que las conductas de los docentes, cuando participan en los procesos de evaluación, están mediadas por sus propias concepciones sobre este aspecto del currículo.

La forma en cómo se plasman las ideas en la conducta depende en gran medida de diferentes factores los cuales están relacionados tanto con los profesores y sus características, como con el área disciplinar, los estudiantes y los contextos.

Esta investigación de corte empírico analítico interpreta los resultados obtenidos y los agrupa en nueve categorías: conocimientos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos, aptitudes, factores personales, capacidad crítica y expresión, en donde el principal objeto de la evaluación lo constituye el conocimiento dejando de lado el carácter formativo de la misma, prevalecen en importancia la evaluación diagnóstica y la sumativa como elementos de promoción y los instrumentos que se utilizan para implementarla no tienen en cuenta las características individuales de los estudiantes. Debido al enfoque con el cual se aborda este estudio (positivista) no se hace una reflexión holística del proceso evaluativo e impide una descripción detallada sobre el mismo.

Vergara, E. Claudio (2012), en su trabajo “Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica, en Chile en el año 2012”, realiza una investigación fenomenológica, con un estudio de casos como diseño, en el que se hace una descripción intensa y holística de las representaciones de los docentes mejor evaluados, según el

sistema de evaluación docente, y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Este trabajo resalta la importancia que tienen las concepciones de dichos docentes en la práctica educativa, y que fundamentan en gran medida su quehacer. Los principales resultados de esta investigación hacen referencia a la convergencia que existe entre los docentes mejor evaluados, los cuales pertenecen a diferentes zonas geográficas, niveles de enseñanza y distintas áreas disciplinares, se denota en las similitudes encontradas, especialmente en lo que respecta a la conceptualización, funciones y finalidades de la evaluación, así como en los instrumentos que se utilizan para implementarla y que se centran específicamente en la memorización comprensiva de los diferentes contenidos, lo que se contrapone a los principios de la evaluación integral. En este mismo sentido, enfatiza en los elementos que intervienen en la evaluación, la que muchas veces se realiza sin hacer previamente un diagnóstico de grupo y para la cual se elaboran instrumentos que se aplican de manera arbitraria. También se esboza tímidamente la discrepancia entre la teoría de la evaluación y la práctica evaluadora, atribuible a causas tales como las exigencias administrativas, la falta de tiempo y la práctica rutinaria en torno a la acción evaluativa. Esta investigación describe las tendencias de los docentes con respecto a las concepciones de evaluación pero no hace un discernimiento concienzudo en lo que a su práctica se refiere.

La investigación de Prieto Marcia (2008), en Chile “Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales” se asume la posibilidad de alcanzar los objetivos educativos partiendo de la confluencia de múltiples factores, entre los cuales se ubican las creencias de los profesores respecto de la enseñanza y la evaluación desde donde valoran de una u otra manera su sentido y trascendencia. En este estudio los autores realizan una revisión diversos aportes

teóricos y evidencias empíricas provenientes de investigaciones internacionales respecto de las creencias evaluativas de los docentes y sus efectos en los estudiantes, destacándose la necesidad de que los profesores develen dichas creencias y reflexionen en torno a ellas para favorecer acciones pedagógicas que tiendan a superar las dificultades de los estudiantes para que favorezcan y promuevan sus aprendizajes y desarrollo personal.

Entre las conclusiones de esta investigación se destaca que muchos de los problemas suscitados respecto de los resultados de los procesos formativos podrían provenir de las creencias de los profesores las cuales posibilitan y/o obstaculizan desarrollar mejores prácticas. En este orden de ideas, urge el develamiento de los múltiples factores que están confluyendo y afectándolas, y se precisa, de manera especial, identificar las creencias que sustentan los profesores respecto de la evaluación, dada su gravitación en casi todas las actividades que realizan en el aula. Lo anterior requiere que los profesores reflexionen sobre sus creencias para mejorar los procesos educativos, ya que ello les proporcionaría los datos básicos y fundamentados para tomar nuevas decisiones, reorientando y determinando el curso de la enseñanza y de la evaluación, de manera razonada, pertinente y viable. Esto favorecería el desarrollo de las acciones pedagógicas suplementarias tendientes a apoyar a los estudiantes en la superación de sus problemas y dificultades detectadas, más que a penalizarlos por sus debilidades. Es preciso, así mismo, desarrollar investigaciones sobre las creencias de enseñanza y de evaluación que están informando las prácticas docentes para develar las disonancias, contradicciones y repercusiones posteriores en sus estudiantes.

La autora concluye estableciendo que para mejorar la calidad de la educación se hace necesario que los docentes puedan construir conocimientos y desarrollar las habilidades y actitudes relevantes para su vida presente y futura, requiere ubicar las prácticas de enseñanza y, de manera especial las evaluativas, en un lugar central.

Una investigación digna de mencionar fue la realizada en la provincia de Burgos, España en el año 2012, titulada “Docencia universitaria: concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos” cuya autora es María Antón Nuño, tuvo como participantes a seis docentes universitarios pertenecientes a diferentes facultades. Se orientó bajo la modalidad de estudio de casos con aplicación de entrevistas en profundidad semiestructuradas, las cuales fueron sistematizadas usando software de análisis cualitativo y se extrajeron evidencias de la manera como las concepciones rigen el actuar docente en cuanto a su proceso de enseñanza y de evaluación.

Sin embargo, y a pesar del gran despliegue descriptivo interpretativo que hace de las declaraciones de los profesores, deja un vacío metodológico al sólo basarse en las entrevistas para estudiar las concepciones, pues en la práctica educativa pueden esconderse teorías implícitas divergen de las concepciones explicitadas en las conversaciones realizadas.

En el segundo aspecto se hace alusión a la revisión de investigaciones sobre las practicas evaluativas y todos los elementos que involucran, aquí los investigadores se enfocaron en la transformación de las prácticas evaluativas a partir de la realidad de cada Institución con el fin de mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y evaluación de los estudiantes en las diferentes

áreas y niveles; se referencian en este tópico las investigaciones de Ramírez, Olga (2012) “Prácticas Evaluativas de Docentes de Matemáticas de Quinto grado de secundaria en I.E. públicas de la red N° 1 Callao - Perú”, Silva y Oviedo (2005-2006) “La práctica evaluativa desde la perspectiva de los docentes del grupo escolar Maturín, Venezuela”, Zambrano, Montané I Capdevila y Jariot (2014) “Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en la Unión - Chile”, Balam y Jarero (2010) “Una caracterización de las prácticas evaluativas en cursos de Álgebra de nivel superior”; Zaragoza, Fernández y Arnal (2005) “Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos”.

La investigación abordada por Silva y Oviedo revela una perspectiva metodológica cualitativa de la investigación acción en su modalidad cooperativa, cuyo fin fue la transformación del aprendizaje a partir del diseño de acciones para la reflexión sobre la práctica educativa. La implementación de las diferentes fases metodológicas permitió generar algunos resultados entre los cuales se destacan: durante la fase diagnóstica se determinó la carencia del dominio teórico – metodológico sobre la evaluación y los diferentes elementos que contempla; la fase de ejecución arrojó la necesidad de caracterizar a los estudiantes para elaborar estrategias más efectivas en la potenciación de las fortalezas y para revertir las debilidades producto del proceso evaluativo y por último la fase de análisis de resultados conmina a los docentes a realizar una constante reflexión acerca de su práctica para deconstruirla y reconstruirla y ver en ella una oportunidad y un reto para conseguir la transformación educativa.

Zambrano, Alicia en su tesis doctoral: “Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en la Unión - Chile”, se centra en la conceptualización de la evaluación y en las prácticas evaluativas que manifiestan los profesores de educación general básica, a partir de la aplicación de un cuestionario exploratorio sobre la evaluación de su aprendizaje y por entrevista semiestructurada. Con lo cual se busca constatar el grado en que las buenas prácticas evaluativas mejoran la calidad de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Entre los principales resultados se destacan que las prácticas evaluativas están centradas en los procesos de medir y acreditar. También se pudo establecer que no existe una adecuada combinación de técnicas que permitan al docente apreciar significativamente el efecto del aprendizaje de los estudiantes.

En el estudio de Ramírez, Olga (2012) “Prácticas Evaluativas de Docentes de Matemáticas de Quinto grado de secundaria en I.E. públicas de la red N° 1 Callao – Perú, se busca dar respuesta al Proyecto Educativo Regional (PER-2008), que tiene que ver con elevar la calidad de la educación pública en la región Callao. Mayoritariamente la evaluación es entendida como una actividad constante de docentes y estudiantes; sin embargo, a pesar de las múltiples experiencias vividas, ellos siempre muestran grados de insatisfacción con su desarrollo y con sus resultados e impactos. Debido a esto resulta interesante analizar críticamente las prácticas evaluativas que se están dando en las aulas de clase y las concepciones que se tienen de ella, de manera que a partir de este análisis, los docentes propongan innovaciones que conduzcan a

superar tanto las limitaciones que muestran las evaluaciones como las insatisfacciones que producen en las autoridades, profesores y padres de familia.

Tuvo como propósito identificar las prácticas evaluativas que emplean los docentes de matemática en los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones educativas públicas de la región Callao y contribuir al logro del tercer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Regional (PER, 2008) el cual propone tener “Docentes altamente comprometidos que respondan a los desafíos modernos”. En este sentido esta investigación es importante, pues su producto es identificar las diferentes prácticas evaluativas del docente de matemática y así contribuir a la mejora del aprendizaje de los estudiantes en la región Callao y una herramienta importante para establecer la calidad dentro del accionar educativo diario.

La investigación a pesar de estar inscrita como descriptiva muestra sus resultados basados en cifras precisas de corte casi empírico, se demuestra que las practicas evaluativas desde el punto de vista de los estudiantes se alejan de lo que expresan los docentes cuando dicen que están acorde a los propósitos que se quieren lograr, que se hacen de manera concertada y que incluyen diferentes herramientas para su realización. Además la autora circunscribe cada resultado a diferentes autores que han descrito la evaluación y las practicas evaluativas.

El estudio como requisito de doctorado en educación posteriormente publicado como libro realizado por Zaragoza, Fernández y Arnal (2005) titulado “Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos” otorga gran

relevancia a la formulación de propuestas de mejora en referencia a la formación sobre evaluación y proporcionar elementos para la reflexión de la propia praxis evaluativa.

De igual manera, el investigador estructura un completísimo marco teórico acerca de la evolución, conceptualización y caracterización de la evaluación de los aprendizajes. El cual brinda un panorama general acerca de los diferentes perfiles evaluativos de los docentes de secundaria y la tipología de la evaluación en cuanto a que, cuando, como, para que y con que evaluar. Se valió de una metodología mixta en donde combinó instrumentos de ambos modelos cuantitativo y cualitativo.

Las propuestas a futuro producto de la investigación se centraron en dos ejes fundamentales: investigación y actuación y se relacionan con acciones para la formación inicial y continuada del profesorado y a las orientaciones de mejora del centro estudiado.

Se puede decir entonces, que se enfoca más hacia las actitudes que a la teoría de las concepciones, así mismo, sus aportes se encaminan más a la reflexión sobre la formación de nuevos docentes en las facultades de educación que a la transformación de las concepciones de los docentes que están laborando en las escuelas de educación media académica.

Un tercer tópico considerado en este estado del arte es el que involucra tanto a las prácticas como a las concepciones de evaluación, se desarrolla teniendo en cuenta los documentos que hacen alusión a la articulación entre el decir y el hacer, en este ejercicio se encontró que el punto común de este tipo de investigación es la indagación sobre las

concepciones tanto de los docentes como de los estudiantes acerca de la evaluación, con el propósito de evidenciar los paradigmas que prevalecen y las características del discurso docente en relación con su práctica pedagógica. Es digno de destacar entre los documentos estudiados, la investigación realizada en España por Traver, Joan Andrés y otros, en el año 2006: “Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente”; Zannoco, Gilda (2009) “la evaluación en docentes de química en ejercicio: entre el discurso y la práctica. Un estudio de casos”. Prieto y Contreras (2008), “Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar”, los trabajos de Herrera y otros (2007) “¿Que pensamos cuando evaluamos? La evaluación al tablero”, y el estudio de Puentes (2009) “Tensiones y distensiones de la práctica evaluativa” y Gómez y López (2011), “Concepciones y prácticas evaluativas en la Institución Educativo Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros”, estos últimos realizados en Colombia.

La investigación “Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente” de Traver, Joan y otros, realizada en España en el año 2006 enfatiza en la determinación de aspectos que dificultan, impiden o facilitan que el profesorado de secundaria pueda desarrollar en el aula una práctica docente acorde con sus teorías y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Aunque es un estudio de corte empírico positivista que se desarrolló entre docentes utilizando una batería de cuestionarios y los resultados se categorizaron a través de un software estadístico, se llega a conclusiones como la disonancia entre el pensamiento y la acción docente producto de la negligencia de poner en práctica lo aprendido en la formación. Hecho que constituye un referente de gran valor para la presente investigación. Además, determinó el tipo de enfoque con el que enseña el docente de

acuerdo a una clasificación establecida, lo cual da cuenta del quehacer pedagógico del docente (incluyendo la evaluación). Faltaría entonces hacer un recorrido un poco menos instrumental y más reflexivo que permita develar las concepciones y todos los aspectos que la afectan, evaluando la articulación coherente con las práctica.

Herrera, Gámes, Torres, & Corredor (2007) en su estudio *¿Qué pensamos cuando evaluamos?: La Educación al Tablero*, presentan un estudio de caso realizado en dos Instituciones del sector público de Bogotá, se basa en la observación participante de las actividades de evaluación de los docentes del área de Lengua Castellana y cómo estos conciben sus prácticas. Este proyecto se propuso describir, explicar y comprender aspectos relacionados con las prácticas evaluativas cotidianas en las aulas escolares. Por consiguiente, se centró en la observación y comprensión de las actividades de enseñanza y evaluación del área de Lenguaje y sus efectos en el aula, con el fin de generar conciencia entre los docentes sobre la importancia de interrogar permanentemente sus prácticas pedagógicas y evaluativas para su mejoramiento continuo. Dentro de sus objetivos específicos se cuentan: la identificación de las concepciones de evaluación que orientan las prácticas en el aula de los docentes de las instituciones en las que se realizaron las observaciones, el reconocimiento de las razones que sustentan los fines de la evaluación por parte de los docentes, la identificación de las estrategias e instrumentos que utilizan para evaluar a sus estudiantes y, finalmente, el establecimiento de la coherencia entre su decir y su hacer frente a la evaluación interna. Este proceso supone entonces una gran cercanía a nuestro objeto de estudio. Sin embargo, se queda algo corto ya que abarca solamente un área de conocimiento, lengua Castellana, y no muestra una visión que se extienda a otras áreas como Ciencias Naturales, Matemáticas y/o Ciencias Sociales.

Los resultados de esta investigación permitieron ubicar a los docentes, de acuerdo a unos criterios establecidos, dentro de tres paradigmas específicos: conductista, cognitivo y ecológico, primando el conductismo y la evaluación como un mecanismo de control, de igual manera se muestra una marcada contradicción entre el decir y el hacer, este último corroborado a través del diario de campo y de los instrumentos que aplican.

Por su parte, Puentes Luz Ángela en su tesis de maestría: “Tensiones y distensiones en la práctica evaluativa realizada en el año 2009 a nivel del programa de Bachillerato Internacional Programa Escuela Primaria”, realizó un estudio encaminado a reflexionar sobre las practicas evaluativas, adoptando 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 etnomodelo utilizando técnicas de recolección de datos como el relato y la entrevista.

Entre los resultados sobresalientes se pudo constatar que la teoría profesada por los docentes no compagina con la percepción de los estudiantes. Los profesores hacen diferentes interpretaciones del sistema evaluativo lo que suscita diferentes formas de implementación. En conclusión, los docentes la conciben cualitativa, formativa y constructiva y por su parte los estudiantes la asumen cuantitativa y sumativa. Este trabajo plantea una oportunidad para otros investigadores, ya que hace énfasis en el nivel de primaria dejando por fuera la secundaria y la media. Además, se expone en abundantes descripciones típicas de la metodología empleada descartando los ricos aportes que pudiera suministrarle un estudio de caso.

Otra investigación que otorga gran sentido a las prácticas evaluativas como referente para la reflexión del quehacer educativo en pos de mejorar la calidad de los aprendizajes es el realizado por Prieto, Marcia y Contreras, Gloria (2008), “Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar”, donde se realiza una revisión analítica de los significados de la evaluación en la actualidad.

La principal conclusión y quizás la más cercana a los objetivos que se persiguen, es que los docentes consideren la evaluación como una manera de reorientar y transformar sus prácticas en pos del desarrollo de sus facultades, en esta investigación se propone, luego de analizar los datos obtenidos, realizar investigaciones para conocer las repercusiones que tienen las concepciones en la práctica de los docentes especialmente en matemáticas y lengua castellana, de igual manera utilizar la evaluación como medio para fortalecer la contextualización escolar.

Las concepciones de los docentes sobre su práctica constituyen un punto de partida para el mejoramiento de la calidad de la educación, en los últimos años estas han cobrado gran importancia debido a la necesidad perentoria de analizar y reflexionar sobre la manera cómo el docente lleva a cabo cada una de las acciones que intervienen e influyen el proceso educativo lo que ha generado un sinnúmero de investigaciones encaminadas a describirlas y caracterizarlas. Varios investigadores han mirado dichas prácticas desde distintas perspectivas, algunos desde el punto de vista del deber ser, otros desde los resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje y algunos más desde un área disciplinar específica.

Otra investigación importante fue la realizada por Zanocco Gilda (2009), la cual utiliza un estudio de casos con tres docentes de química pertenecientes a distintas modalidades de prestación de servicio en Chile: particular, particular subvencionado y municipal. Dicha investigación centró sus esfuerzos en conocer las nociones teóricas subyacentes a las prácticas evaluativas de los profesores de enseñanza media. Indagación realizada haciendo una contrastación entre el discurso y las prácticas utilizando entrevistas semiestructuradas para las verbalizaciones y diarios de campo para la práctica.

Los resultados apuntan a que los docentes mantienen un discurso que concede a la evaluación un carácter pedagógico. No obstante en la práctica predomina una concepción tradicional de evaluación, centrada en el docente, quien busca insistentemente la repetición de algoritmos relacionados con fórmulas previamente memorizadas.

Es de anotar, que restringir el estudio a un área del saber limita la comprensión holística de la práctica evaluativa en las instituciones. Además de no involucrar un aspecto de vital importancia para comprender mejor la coherencia entre el decir y el hacer como lo son los referentes teóricos que rigen la acción.

Por último, se cita el trabajo concepciones y prácticas evaluativas de la I.E. Pio XII de Gómez Claudia y López Norma en el año 2011, donde se buscó reconocer las concepciones y prácticas evaluativas actuales de la institución para construir una propuesta que fortaleciera los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el trabajo se analizan los aspectos del modelo pedagógico que sustentan los procesos evaluativos a través de la metodología investigación

acción educativa que busca analizar situaciones en las que están involucrados los docentes y se plantearon acciones de tipo teórico y metodológico que se pusieron en ejecución entre la comunidad educativa, trabajo que está muy cercano al proceso que se pretende llevar a cabo en esta propuesta, toda vez que tiene el mismo objeto de estudio y se lleva a cabo de acuerdo a tendencias muy actuales en el ámbito educativo pero utilizando la metodología de estudio de caso.

Al reconocer los resultados de estas investigaciones se vislumbra el interés por redimensionar las prácticas evaluativas haciéndolas coherentes con los nuevos enfoques educativos en los que las concepciones y prácticas tradicionales den paso a nuevas estrategias.

2.2 Marco Teórico – Conceptual

Para delimitar más claramente la intención de esta propuesta y entender algunos términos empleados, es necesario aclarar algunos conceptos fundamentales utilizados ampliamente en este trabajo.

2.2.1 Concepciones.

Concepción es un término que muchos investigadores han utilizado para referirse a una parte del conocimiento personal que los seres humanos poseen. (Buendía Eisman, Carmona, González, & López, 1999). Esto se ve reflejado en la gran cantidad de estudios, que amparados

en la variedad de acepciones que tiene este término, lo utilizan dándole diferentes connotaciones, en donde algunas podrían servir de soporte teórico a nuestro trabajo investigativo.

En primera instancia las concepciones son asumidas desde una posición constructivista, ya que esta corriente epistemológica brinda un buen sustrato a nuestra perspectiva como investigadores, toda vez que asume que los sujetos construyen sus ideas a través de una interacción individual y social con el entorno, hecho que les permite explicarse el mundo, comprenderlo y vivir en él. En consecuencia, las concepciones se pueden explicar desde dos posturas teóricas, la primera enfocada en una construcción individual y cuyo máximo exponente es Jean Piaget y la segunda basada en las interacciones sociales propuesta por Lev Vygotsky.

Piaget (1974), citado por (Pozo, y otros, 2006), defiende que el conocimiento es un proceso de construcción individual, producto de la interacción entre el sujeto con el objeto y el medio. A su vez sostiene que la maduración es el factor más importante en la elaboración de dicho conocimiento, ya que cada estructura mental es un proceso natural que se desarrolla independiente del contexto que rodea al individuo. Este fenómeno es un proceso lento y progresivo que va ocurriendo a través de las diferentes etapas del desarrollo cognitivo, caracterizadas por la construcción de esquemas cualitativamente diferentes.

La escuela Vygotskyana por su parte asume que es a través de la interacción con el medio social que los seres humanos construyen el propio conocimiento. Este medio le proporciona al individuo palabras, ideas y conceptos que asignan sentido a la realidad. Vygotsky (1978), citado por (Agudelo, Salinas, & Ramirez, 2012) sostenía que la construcción del conocimiento no

respondía a la acción mecánica de transmisión de aprendizajes de un individuo a otro, sino que dicha construcción se lograba a través de operaciones mentales propias del sujeto que interactúa con el mundo material y social. Es decir, el aprendizaje viene desde fuera del individuo y depende de las interacciones efectivas que el sujeto tenga con su realidad.

Ratificamos entonces que las concepciones se adoptan como una reconstrucción que se vale tanto de procesos individuales como sociales y constituyen el punto de partida para la interpretación de las posturas de los sujetos frente a su entorno.

Para definir el término Concepciones es indispensable estudiar los aportes de algunos autores reconocidos como Giordan (1999), Prieto y Contreras (2008), y Buendía (1999).

Giordan y De Vecchi (1995) citado por López-Vargas y Basto-Torrado, S. (2010), entienden por concepciones “el proceso por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos, saberes que se van estructurando en la mayoría de los casos durante periodos bastante amplios de vida de cada individuo” (p. 278), en otras palabras, las concepciones son constructos que cada persona hace a partir de los sucesos, fenómenos y/o experiencias que en el diario vivir se encuentra, dichos constructos surgen de la interacción que cada persona tiene con su contexto: sus padres, docentes, medios masivos de comunicación y la comunidad en general. A partir de ahí, puede elaborar sus propios elementos de juicio para analizar entornos, tomar decisiones, explicar situaciones o actuar frente a determinados eventos.

Las concepciones son entonces, el resultado de una reconstrucción mental que cada ser humano hace de su realidad, se lleva a cabo por medio de los estímulos que percibe a través de los órganos de los sentidos y la interpretación que el cerebro hace de estos a lo largo de su trasegar por las diferentes etapas de la vida, las cuales quedan grabadas en la memoria, pasando a hacer parte de un pensamiento general más estructurado, que desemboca de la identidad de una persona.

Giordan (1995) establece que las concepciones están determinadas por cuatro parámetros en interacción: “el marco de referencia, las invariantes operativas, la red semántica y los significantes” (p. 5).

Se entiende por marco de referencia el conglomerado de los conocimientos que el individuo ha recolectado a largo de su existencia y que integrados, activados y reunidos dan un perfil a la concepción. Es este perfil el que lleva de hecho al sujeto a plantearse preguntas, proporciona el contexto por el cual la información y presentación del constructo se hacen significativas y mediante las operaciones mentales regula la concepción. Por su parte, las invariantes operativas constituyen el conjunto de las operaciones mentales subyacentes en la concepción y son las que permiten relacionar los elementos del marco de referencia, hacer funcionar la concepción y transformarla posteriormente partiendo de las informaciones recibidas durante el proceso. La red semántica es la estructura de relación que funciona por medio de las operaciones y de los conocimientos de referencia puestos en juego. A través de las redes semánticas surge el significado de la concepción. Por último, Los significantes reagrupan el

conjunto de signos, huellas, símbolos y otras formas de lenguaje con miras a originar y explicar la concepción (Giordan, 1995)

De acuerdo con esta caracterización, las concepciones, se elaboran en un proceso de construcción mental de la realidad, producto de las percepciones que se graban en la memoria de cada persona, y de las interacciones individuales y sociales que experimenta, lo que le permite elaborar sus propios conceptos, interpretarlos y explicarlos. Este es un proceso dinámico, en el sentido que una concepción puede completarse o transformarse, ya que en el acto de conocer, cada persona busca, revisa y selecciona la información que a su modo de ver da respuesta a sus interrogantes.

Prieto & Contreras (2008), en consonancia con los criterios de Giordan, establecen que las concepciones abarcan tanto los conocimientos académicos como las creencias de las personas, estas se entrelazan en la experiencia y se objetivan en el contacto con la realidad, constituyéndose en referentes a los que acuden para organizar y tomar las consiguientes decisiones respecto de su quehacer. Por tanto, las concepciones no sólo atañen a las circunstancias generales de la vida de los sujetos, también permean de manera directa su vida laboral y constituyen un punto de soporte esencial para su desenvolvimiento en todas las esferas u ámbitos de su desempeño.

De acuerdo con esta definición, las concepciones, se elaboran en un proceso de interpretación de la realidad, producto de las percepciones que se graban en la memoria de cada persona, y de las interacciones individuales y sociales que experimenta, lo que le permite

elaborar sus propios conceptos, interpretarlos, explicarlos y sobre todo, aplicarlos en el contexto donde se desenvuelve.

Según Buendía, *et al.* (1999) las conductas están fuertemente influenciadas por las concepciones y otorgan gran relevancia al hecho de demostrar que la actitud de los docentes al momento de enseñar o evaluar está fuertemente mediado por sus propias concepciones. Se puede decir entonces que la multiplicidad de información que llega al individuo desde diferentes fuentes se puede traducir en acciones. No obstante, lo realmente importante es la significación que tenga para el individuo la relación entre ellas. Sigel (1986) parafraseado por Buendía (1999) propone la metáfora del embudo según la cual los docentes, padres y demás adultos son comparables a un embudo en el que dejamos caer una serie de ideas siendo el resultado un escaso número de acciones. Así la acción no es un efecto lineal de dichas ideas, sino el producto de una combinación de ellas.

Si hacemos referencia a las ideas que influyen en el desarrollo de determinadas concepciones en las personas, la literatura nos remite a variados términos que Nespor 1987, citado por Buendía *et al.*, 1999, resume como: “representaciones, creencias, ideas, teorías personales, teorías intuitivas, actitudes, perspectivas, etnoteorías, entre otras” (p. 130). De ellas la que más nos llama la atención por su uso reiterativo y ajustado a nuestros objetivos es el de creencias, que Prieto (2008) lo define como:

Una serie de constructos mentales forjados muchas veces de manera inconsciente, a partir de la interpretación del significado otorgado a procesos vividos en su cultura específica. Su origen puede fluctuar entre la idealización de experiencias pasadas, hasta creer simplemente que algo es correcto en una situación especial. Ello no implica necesariamente un error, sino el resultado de una realidad empírica: las creencias no pueden ni pretenden explicar la realidad sino sólo interpretarla subjetivamente acorde con el contexto de ocurrencia y la urgencia por solucionar algún problema (p.130).

En conclusión, podríamos afirmar, apoyados en los aportes de Agudelo, Salinas y Ramírez (2012), que las concepciones:

- Se construyen a lo largo de la vida del individuo mediante la influencia de los diferentes contextos en los cuales él participa.
- Son de origen tanto individual como social y responden a circunstancias externas muy variadas, pero que también están muy relacionadas con la edad, el género, la capacidad y las fronteras culturales del sujeto.
- Se presentan asociadas a la superficialidad del ser humano, caracterizada por respuestas rápidas, poco reflexivas y que transmiten mucha seguridad Gil y Carracosa (1990) citado por Agudelo *et al.* (2012).
- Pueden llegar a arraigarse fuertemente en la memoria del individuo y mostrarse resistentes al cambio mediante los métodos tradicionales de enseñanza.

Por ende, el estudio de las concepciones de los docentes representa un paso obligado en el camino del mejoramiento de la práctica evaluativa de las instituciones.

2.2.2 Concepciones de los profesores.

El pensamiento del profesor es un tema que actualmente ha tomado mucha fuerza en el argot investigativo, debido a que recoge un amplio campo del conocimiento de la dinámica educativa aún poco explorado en el contexto colombiano. Numerosos investigadores, entre los que se destacan, Carr y Kemmis (1998); Porlan, Rivero & Del Pozo (1998); Duran (2001); Marcelo (2002); Prieto y Contreras (2008); Vergara (2012); han hecho importantes aportes al estudio de las concepciones de los docentes.

Prieto y Contreras (2008) han afirmado que las concepciones representan una base relevante para la práctica profesional de los profesores, dado que operan como el fundamento central que guía sus prácticas las que, no obstante su importancia, han sido relativamente poco reconocidas o tenidas en cuenta. Esta situación ha suscitado controversias originadas por la manera como los profesores están entendiendo el proceso educativo, dado que les conduce a seleccionar determinadas prácticas e instrumentos de gran impacto en la calidad de los procesos formativos con efectos no siempre deseados en los estudiantes. Fenómeno este, que se repite a diario en muchas instituciones y se evidencia en los resultados del proceso evaluativo, en donde se asume la evaluación como un método de represión y control en el cual prima el temor a la reprobación sobre la práctica formativa que lleva al mejoramiento permanente del proceso de formación de los educandos. En este sentido; Prieto & Contreras (2008) en su artículo: Las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los profesores: un problema a develar, son enfáticos en esta problemática al sostener que “la mayoría de las prácticas docentes se han estructurado en función de la evaluación, pero privilegiando la reproducción y control del

conocimiento de los estudiantes, en desmedro de su construcción y/o del desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores” (p. 247)

En este escenario, las concepciones del profesional de la educación cobran especial relevancia, y están estrechamente relacionadas con su quehacer pedagógico, ese que se reconstruye diariamente en el ejercicio de su labor evaluativa, ya que se va combinando con la formación profesional recibida durante el pregrado, educación postgradual y los diferentes eventos de cualificación que recibe. Al respecto Marcelo (2001) sostiene que “Las concepciones de los profesores se construyen en interacción con las experiencias anteriores y actuales, en contacto con la práctica, así como en relación con las actividades de formación en las que los profesores participan” (p. 573). Así se constituyen como los referentes a los que acuden para organizar y tomar las decisiones respecto de su trabajo profesional, las que demuestran tener gran incidencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Marcelo 2002; Durán 2001).

Para Vergara (2012), “Las concepciones de los profesores pueden entenderse como un conjunto de creencias, criterios, argumentaciones y rutinas de acción, a veces explícitas y otras más bien implícitas” (p.253). Ahora bien, para entender este acercamiento desde las teorías explícitas e implícitas resulta necesario hacer una conceptualización de estos dos términos antagónicos. Para lo cual nos apoyaremos en los aportes realizados por José Ignacio Pozo en su obra “Aprendices y Maestros”.

Los conocimientos explícitos se desarrollan en el saber formal producto del trasegar del sujeto por las instituciones académicas o de la experiencia misma que vive en su contexto sociocultural, sirven para comprender y analizar los fenómenos y se caracteriza por el desarrollo de un “decir”, el cual le permite exteriorizar un discurso bien elaborado que defenderá con propiedad y elocuencia. El otro tipo de conocimientos lo constituyen las teorías implícitas, las cuales son de naturaleza inconsciente y dotan a los docentes de una manera de hacer las cosas que trasciende más allá del “saber decir” Pozo (1996). Estos dos tipos de constructos (explícitos e implícitos) constituyen las concepciones de las personas y por ende su manera de enfrentar el mundo.

2.2.3 Teorías implícitas.

Diversos autores que han estudiado las teorías implícitas manifiestan que las personas construyen sus conocimientos en el quehacer cotidiano y en las interacciones sociales y que solo tienen significado en la medida en que se adaptan a las creencias y necesidades que estas poseen y ponen de manifiesto en la realidad.

Al respecto Pozo & Monereo (1999) sostienen que las teorías implícitas se sustentan en el hecho de que las concepciones no son construidas sobre la base de ideas aisladas sino que son impregnadas por el espacio socio cultural que rodea a las personas y que estas no afloran sino por el contrario se encuentran arraigadas en la mente por lo que resulta muy difícil hablar de ellas.

En el proceso educativo esto tiene mucha relevancia, especialmente en lo relacionado con la evaluación que es en donde mayormente tienen incidencia las teorías implícitas que acompañan al docente dado a que en ella no solo se manifiesta las concepciones que este tiene con relación al estudiante de manera singular sino también con respecto a la institución y a la sociedad.

Toda transformación en el campo educativo debe su éxito o fracaso a la manera como cada participante del proceso asuma su compromiso con dicho cambio, es decir la manera como lo definan, lo internalicen, lo analicen y lo comprendan, razón por la cual las teorías implícitas guardan una estrecha relación con esta situación, al respecto Pozo & Monereo (1999) afirma que dichas teorías se relacionan con la manera como la mente al igual que el sistema operativo de una computadora selecciona la información que necesita y las relaciones entre los elementos que conforman dicha información. Este tipo de operaciones mentales determina que las concepciones se encuentren más arraigadas y que por consiguiente sea muy difícil transformarlas.

Porlan y Rivero (1998), parafraseado por Vergara (2012) señalan que “con frecuencia las concepciones explícitas de los profesores no se corresponden con las implícitas, de ahí la necesidad de establecer contrastes significativos entre lo explícito y lo implícito” (p.253).

Para entender de forma más clara la connotación de las concepciones explícitas e implícitas se hace necesario delimitarlas claramente, sobre todo porque constituyen una de las categorías de análisis más importantes en el presente trabajo.

Así mismo Porlan, Rivero y Martín (1997), afirman que:

El conocimiento profesional suele ser el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes que se manifiestan relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y se manifiestan en diferentes tipos de situaciones profesionales (p.158).

Es decir, las concepciones de los docentes se construyen utilizando los procesos cognitivos para interpretar la realidad y darle sentido, estos procesos están determinados por cuatro tipos de saberes según Porlan, Rivero, & Martín (1997).

El primer tipo son los saberes académicos, los cuales hacen referencia a las concepciones disciplinares que se adquieren durante el proceso de formación inicial como docentes, son explícitos y guardan una lógica organizacional, este tipo de conocimiento se hace evidente en los docentes cuando, haciendo referencia a autores o teorías, sustentan su decir en relación a los diferentes ámbitos de su labor profesional.

El segundo tipo corresponden a los saberes producto de la experiencia los cuales son un conjunto de ideas conscientes resultado del ejercicio del quehacer docente y que abarcan diferentes aspectos del proceso formativo, son de carácter explícito y poseen un fuerte componente socializador que orienta la práctica pedagógica y que está estrechamente amarrado a la costumbre, esto se evidencia en la cotidianidad del aula, en la lectura de las situaciones que se presentan y que propician una manera de concebir las cosas debido a la fuerte influencia de las ideologías del docente.

El tercer tipo de saber tiene que ver con las rutinas y guiones de acción, los cuales son de carácter implícito y se ven reflejadas en la conducta habitual del docente, pues marcan aquellos comportamientos que se repiten con frecuencia en el actuar ante las situaciones que se presentan en el aula. Este tipo de acciones están ligadas a la toma de decisiones acerca de una situación determinada y a la manera de abordar la misma. Este componente está plasmado en la simplificación inconsciente que se hace de las actividades diarias y que se convierten en conductas repetitivas y que para poder identificarlas se debe recurrir a la evocación de la situación particular. En consecuencia es de esperarse que durante un dialogo con un docente sea más fácil que este haga referencia al “deber ser” que a lo que verdaderamente hace.

El cuarto componente hace referencia a las teorías implícitas que son todas aquellas acciones sobre las cuales el docente no tiene consciencia absoluta, antes por el contrario, constituyen un hacer sobre la base de los elementos de una teoría establecida pero que solo son reconocidos con la ayuda de expertos y de manera posterior, es decir, este tipo de concepciones no constituyen un saber académico, ni la explicitación de un deber ser basado en la experiencia, son hallazgos que van más allá de la mera interpretación que el docente realiza de la realidad en la que se desenvuelve, por lo tanto este componente se centra en dar razones de lo que se cree y se hace aunque no se tenga conciencia de que se hace (Porlan, Rivero & Martín, 1998). En este componente se sustentan los estereotipos evaluativos predominantes en las escuelas, con los cuales se presumen como válidas aquellas prácticas que, a pesar de no estar estipuladas en los modelos pedagógicos de la institución, son comúnmente aceptadas y refrendadas dentro del “siempre ha sido así”, ejemplo de esto lo constituyen aquellas prácticas que dan a la calificación el poder de avalar el proceso de aprendizaje del estudiante, o que el estar siempre sentado de

manera formal dentro del aula implica atención y aprendizaje de los conocimientos que el docente quiere transmitir.

En este orden de ideas, resulta evidente que en los docentes existen concepciones bastante explícitas y hacen referencia a un decir que se fundamenta primordialmente en un saber académico, la experiencia y el deber ser. No obstante, existen otros tipos de concepciones menos manifiestas en el discurso docente, que son aquellas que orientan y definen un actuar dentro de un contexto y situaciones determinadas. Los docentes difícilmente tendrán la conciencia de estas concepciones, están implícitas en su manera de proceder y están fuertemente vinculadas a sus ideologías y a lo que en el ámbito educativo les resulta más fácil, rápido y práctico.

En este sentido, las creencias cobran vital importancia, y para el campo educativo Carr y Kemmis (1988) citado por Vergara Claudio (2012) realizan una definición muy pertinente:

Las creencias representan verdades idiosincráticas, cuyo origen radica en el sentido común y no requieren una condición de verdad contrastada; caracterizadas por la carencia de sustento teórico y porque se generan a partir de la experiencia, al ser verdades de índole personal, las cuales se basan en elementos afectivos y evaluativos. (p. 255)

Por su parte Marcelo (2007) señala:

Los docentes en la mayoría de ocasiones no han construido sus creencias en un momento particular de su trayectoria, algunas han sido constituidas a lo largo de las experiencias e interacciones que han vivido, este tipo de conocimientos y creencias no siempre es intencionado sino más bien son producto de un aprendizaje inconsciente dado en el quehacer diario y en la formación y que, por ende, resulta difícil de modificar o cambiar. El autor establece dos maneras de construir las creencias, una es la que está relacionada con las experiencias personales, las cuales son de carácter individual y autónomo y la otra tiene que ver con las experiencias sociales, que están dadas en la interacción con el contexto, generándose lo que el autor refiere como “comunidades discursivas” las cuales apuntan a compartir opiniones y experiencias acerca del acto educativo.

Las concepciones de los docentes, están entonces directamente relacionadas a sus creencias, estas se pueden entender como construcciones mentales válidas para los sujetos y que afectan de manera directa su interpretación y valoración respecto de sus prácticas sociales.

2.2.4 Concepciones de evaluación.

2.2.4.1 Evolución del concepto de evaluación.

Basados en aportes de importantes investigadores como Stufflebeam & Skinfield (1987), Tyler (1950), Scriven (1967), Cronbach (1963), Tenbrink (1988), Schuman (1967) y Casanova (1995), Santos Guerra (1996) entre otros, haremos un recorrido por las diferentes nociones de evaluación enmarcadas en cinco dimensiones muy importantes, la evaluación como medida, la evaluación como consecución de objetivos, la evaluación ajustada a juicios de valor, la evaluación para la toma de decisiones y la evaluación para la comprensión, las cuales han marcado épocas en la educación de Colombia y el mundo.

2.2.4.2 Evaluación como medida.

El concepto de evaluación ha sido abordado desde muchas ópticas diferentes, una de las más reduccionistas se dio hasta mediados del siglo XX, donde se le asoció fuertemente con términos como medir, acreditar y controlar (González Pérez, 2002). Consiste esencialmente en la recolección de datos meramente cuantitativos que dan cuenta del rendimiento académico del estudiante con el fin de indagar acerca de las diferencias individuales entre cada uno de los

evaluados y así facilitar su proceso de promoción o reprobación. Por lo tanto, es muy frecuente que se realice al finalizar el proceso. De acuerdo con Zaragoza, Tejada y Arnal (2005), esta etapa marcó el inicio de la utilización de los test y pruebas escritas con el propósito de realizar comprobaciones objetivas de los aprendizajes de los estudiantes, sobre todo en el campo de los contenidos declarativos. Se estructura la evaluación en un paralelo a procesos industriales donde sólo se debe medir la calidad del producto entregado y no buscar la retroalimentación hacia el perfeccionamiento del currículo. Por lo cual, se asume la evaluación como un proceso subordinado que cumple funciones específicas dentro de engranaje más general, que suministra información individualizada de cada uno de los objetos estudiados.

2.2.4.3 Evaluación como consecución de objetivos.

Basados en la consecución de unos objetivos preestablecidos, esta concepción de evaluación nace a mediados del siglo XX con Tyler como principal representante. En ella se vela porque el estudiante, al final del proceso de enseñanza en una valoración eminentemente sumativa, informe sobre los aprendizajes adquiridos teniendo en cuenta unos propósitos establecidos con antelación. Esta acepción se fundamenta en Tyler (1950), quien establece que “La evaluación es un proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos” (p.69). Así mismo, se establece que dicho procedimiento debe ser sistemático y permitir una medida para la comparación con un estándar que luego permita la emisión de un juicio de valor. Autores como Prieto (2008) hacen un acercamiento al concepto que en este sentido rige las prácticas en muchas instituciones de educación básica y media afirmando que “la evaluación está referida a la verificación del logro de objetivos de aprendizaje a partir de

mediciones realizadas por instrumentos que permiten verificar la expresión del aprendizaje o comportamiento observable de los estudiantes” (p. 126). Aceptación que pone de manifiesto el origen de la concepción de muchos docentes en la aplicación sistemas de evaluación en los cuales, a pesar de apuntar a diferentes dimensiones, momentos y criterios, se da especial relevancia a la evaluación final con fines de aprobación o reprobación. Así mismo, Prieto (2008) sostiene que dicha “constatación se considera en la escuela evidencia suficiente para certificar la adquisición de determinados conocimientos, habilidades o actitudes. Así concebida la evaluación, constituye un mecanismo para comparar los resultados con los objetivos predeterminados”. (p. 126)

Las dos concepciones vistas hasta el momento están enmarcadas en lo que Santos Guerra (1996) llama dimensión tecnológico/positivista, “es una evaluación que consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares” (p. 7). En este sentido, las exigencias técnicas del proceso de evaluación hacen que las prácticas de aula estén orientadas a procesos operativos superficiales que no advierten la complejidad de los aprendizajes desarrollados, antes por el contrario, permiten que se caiga en vicios asociados a la evaluación como forma de poder y control, de clasificación y jerarquización. En donde el fin primordial es la medición del rendimiento más allá del aprendizaje.

En este escenario, la evaluación adquiere entonces un conjunto de funciones utilitaristas que Santos Guerra (1996) resume de la siguiente manera: La evaluación tecnológico/positivista tiene un *carácter selectivo*, pues propone pruebas, generalmente de calificación cuantitativa, que van dejando por fuera del sistema a quienes no las superan y va seleccionando a quienes las aprueban. Posteriormente su *carácter de comprobación*, permite que quienes logran ingresar al sistema o mantenerse en él, sean evaluados de acuerdo a unos objetivos previstos sirviendo de garantía para la sociedad de que adquirieron unos conocimientos. Los resultados obtenidos ubican a los estudiantes dentro de una escala que permite su *acreditación* y con ello la promoción a través de los distintos grados y niveles. Así mismo, la calificación individual del alumno constituye un elemento de comparación entre un estudiante y otro, lo que le confiere entonces poder de *clasificación* a la evaluación asociado al control y la jerarquización.

2.2.4.4 Nuevas Tendencias y Proliferación de Modelos Evaluativos.

La evaluación trasciende desde la mera calificación cuantitativa a nuevos y complejos modelos cualitativos orientados a la toma de decisiones.

2.2.4.4.1 La evaluación centrada en los juicios de valor.

En este tipo de evaluación se marca una tendencia que en Colombia tuvo su aparición después de 1974, donde la medida obtenida va acompañada de la emisión de un juicio de valor. Scriven (1967) citado por Stufflebeam & Skinfeld (1989) ha definido este tipo de evaluación como la valoración sistemática del mérito que hay en las cosas, en ella se pasa de medir si las

metas han sido alcanzadas a identificar el valor del proceso a través de juicios que tienen en cuenta además el punto de vista de los evaluados. De hecho Scriven sostiene que el evaluador debe ser un sustituto del consumidor. Este tipo de evaluación fundamentalmente comparativa debe terminar en juicios y recomendaciones, más que la medición de propósitos preestablecidos. Con estos principios Scriven sienta las bases para el desarrollo de la evaluación formativa.

2.2.4.4.2 La evaluación como proceso que facilita información para la toma de decisiones.

Va más allá de un mero proceso de recolección de información y la emisión de juicios de valor. Desde esta perspectiva la evaluación se transforma desde un fin en sí misma para convertirse en un medio de retroalimentación y mejoramiento de los procesos sin desconocer los aspectos de vital importancia como son la recolección de información y la emisión de juicios de valor. Stufflebeam (1987) citado por Ramírez y Rodríguez (2014), que su ubica en esta dimensión, define la evaluación como:

El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto. (pp. 23 - 24).

Esta concepción de evaluación marca un redireccionamiento estratégico que faculta al docente para la toma de decisiones durante su labor educativa, lo cual permite hacer correcciones al instante y mejorar los procesos para alcanzar las metas propuestas.

Prieto (2008) hace alusión a una definición que se ajusta a la anterior y la complementa, pues considera que la evaluación constituye un proceso formativo complejo y permanente que acompaña el desarrollo continuo de la actividad de enseñanza, reconoce que es necesaria la emisión de juicios de valor que describan la interpretación que se hace luego de indagar, conocer y comprender la realidad de un estudiante y el proceso en el que está inmerso. Esto quiere decir, que la práctica evaluativa puede suministrar información respecto del nivel de aprendizaje de los estudiantes, a la vez que suministra datos de vital importancia acerca de la calidad y pertinencia de las prácticas de enseñanza para su posterior transformación. Esta mirada incorpora entonces, de manera explícita, la toma de decisiones para mejorar la enseñanza, dado que favorecería el diseño de prácticas apropiadas al contexto y a las características socioculturales de los estudiantes, ajustando las estrategias y adecuando los materiales de trabajo, destacando oportunamente las áreas de estudio en las que se observan aprendizajes deficientes o incompletos y emitiendo comentarios para que los estudiantes reafirmen sus aciertos y/o corrijan sus errores (Celman, 2005 citado por Pietro, 2008).

Iafrancesco (2004) va más allá y fija la evaluación formativa como base fundamental para la transformación de la escuela:

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del educando y de la calidad de los procesos, procedimientos y estrategias empleadas por los educadores (docente, padres de familia, comunidad educativa), la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia y pertinencia, de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten y aseguren el aprendizaje por parte de los educandos y los esfuerzos de la gestión de los educadores. (p.17).

Desde esta visión, se fundamentan los cimientos para un concepto de evaluación más contemporáneo enfocado en la integración de muchas dimensiones que abarcarían la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de una mejor manera.

2.2.4.4.3 Nuevas tendencias, evaluación para la comprensión.

Autores como Casanova (1997), Tenbrick (1988), García (2003), Santos Guerra (1996), Sacristán (2002) y Díaz, F. y Barriga, A. (2002), hacen un recorrido por la conceptualización de lo que debe ser la evaluación en la actualidad y los múltiples componentes, actores y funcionalidades que debe abarcar.

Santos Guerra (1996) recoge una especie de integración de todos los aspectos anteriormente mencionados en lo que él llama dimensión crítico/reflexiva, donde se concibe la evaluación como proceso continuo, flexible e integral atravesado por la crítica y la reflexión permanente. Desde esta postura, evaluar hace alusión, más que a un momento final del proceso, a una comprensión del estudiante y su realidad a la que se llega gracias al análisis de variados tipos de evidencias que se recogen por medio de diferentes tipos de instrumentos y agentes. En consecuencia, esta evaluación de los aprendizajes debe contemplar todos los ámbitos del contexto educativo (no solo los alumnos), pues el éxito del proceso de enseñanza se extiende mucho más allá de sólo factores concernientes al estudiante. En él se deben tener presentes los diferentes tipos de contenidos, actividades, metodologías, recursos, estándares institucionales y de manera especial las concepciones del docente que orienta la evaluación. Esta visión del proceso está respaldada por Sacristán (2002) cuando sostiene que la evaluación tiene diferentes

funciones y por lo tanto sirve a diferentes objetivos encaminados no sólo al evaluado sino a la institución escolar, la familia y al sistema social. En este mismo sentido, Sacristán (2002) afirma “se evalúa en un contexto de valores sociales, por unas personas y unos instrumentos que no son neutrales (p. 20)” por ende, se podría entender la subjetividad inherente al proceso evaluativo, y que en muchos casos está ligada al pensamiento de los docentes, a sus concepciones.

Casanova (1997) en un concepto integrador hace la siguiente alusión a la evaluación:

La evaluación (...) consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (p.5).

Se plantea entonces la necesidad de definir claramente un objeto de evaluación, una finalidad, un sistema de registro y análisis de información, unos agentes evaluadores y unos momentos e instrumentos. Pues desde esta perspectiva la escuela está en la obligación de atender desde un enfoque más holístico, más complejo el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación de los aprendizajes es una actividad que tiene como propósito la valoración del proceso y resultados de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de orientar y supervisar el proceso de enseñanza (Tenbrick, 1988), y a su vez contribuir al logro de las metas educativas. En este sentido, González (2002) hace mención de las características fundamentales de la evaluación y las clasifica por ejes fundamentales, de los cuales, por su congruencia con este trabajo investigativo, podemos mencionar los siguientes.

En el primero de ellos se hace referencia a los agentes de la evaluación y destaca la alternancia de roles entre el evaluador y el evaluado, hecho que incide directamente en las concepciones de lo que puede ser sometido a evaluación y en qué momento. De igual manera, le da al estudiante, en su rol de evaluador, la posibilidad de hacer un análisis crítico de su proceso y del proceso del profesor, permitiendo que la reorientación del proceso no sólo se efectúe desde la posible subjetividad del docente.

En la segunda característica, se hace alusión a que los procesos objeto de evaluación como los conocimientos, habilidades, actitudes, comportamientos y valores y las metodologías a través de la cual son valorados están permeados fuertemente por las concepciones de evaluación imperantes en las Instituciones, las cuales a su vez están fuertemente influenciadas por las condiciones socio-históricas que rigen a las sociedades.

En tercer lugar, la evaluación es una tarea multifuncional, las cuales son complementarias y hasta contradictorias entre sí. Se insta entonces a que el proceso valorativo se extienda más allá de la rendición de cuentas de los objetivos alcanzados y se comience a dar protagonismo a la parte formativa e incluso a la función diagnóstica y supervisora de la evaluación.

La cuarta característica plantea que el proceso evaluativo responde a determinados propósitos, unos conscientemente planteados y otros menos específicos, pero igualmente importantes.

En consecuencia, la evaluación es una actividad primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como componente funcional e inseparable del mismo; igualmente, abarca los diferentes momentos del proceso de aprendizaje, desde el inicio hasta los resultados finales. Al respecto, González (2002) parafraseado por Vergara (2012), hace un compendio de características que complementan la puesta en marcha del proceso evaluativo:

La evaluación está compuesta por diversas acciones en su diseño operativo, como la fijación de objetivos, el sistema de registro y análisis de la información, la formulación de un juicio valorativo, la utilización de los resultados y la toma de decisiones al respecto. Igualmente, se trata de una actividad que implica una amplia gama de recursos, procedimientos, fuentes y participantes, por lo que considera aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Por último, la evaluación influye en todos los componentes involucrados del proceso de enseñanza y es un aporte en la configuración del ambiente educativo. También, es un proceso interactivo, donde se pone en juego la participación del estudiante, como el sujeto evaluado y que evalúa; el profesor y el grupo de estudiantes como evaluadores, especialmente en el caso del profesor, quien tiene la misión de ser el mediador en las relaciones del sujeto que aprende con el objeto a aprender; el objeto de aprendizaje que se refleja en los objetivos y contenidos de enseñanza y se selecciona para su evaluación; y finalmente, las condiciones concretas donde se desarrolla la evaluación, donde se incluyen aspectos espacio-temporales, los medios, las vías de interacción y el contexto socio-psicológico, entre las más importantes.

2.2.5 Tipología de la evaluación.

De acuerdo a la intencionalidad de la investigación y teniendo en cuenta los aportes que varios autores como Santos Guerra, Casanova, Tejada han realizado en referencia a la evaluación y sus elementos constitutivos a continuación se realiza una delimitación de algunos aspectos fundamentales que hacen parte de este proceso y que permitan posteriormente identificar las concepciones de los docentes y caracterizar su práctica evaluativa.

Al respecto Tejada (1997) y Nevo (1983) realizan una descripción gráfica de las dimensiones de la evaluación las cuales cimientan las bases para la construcción de los instrumentos de recogida de información y del análisis de la misma.

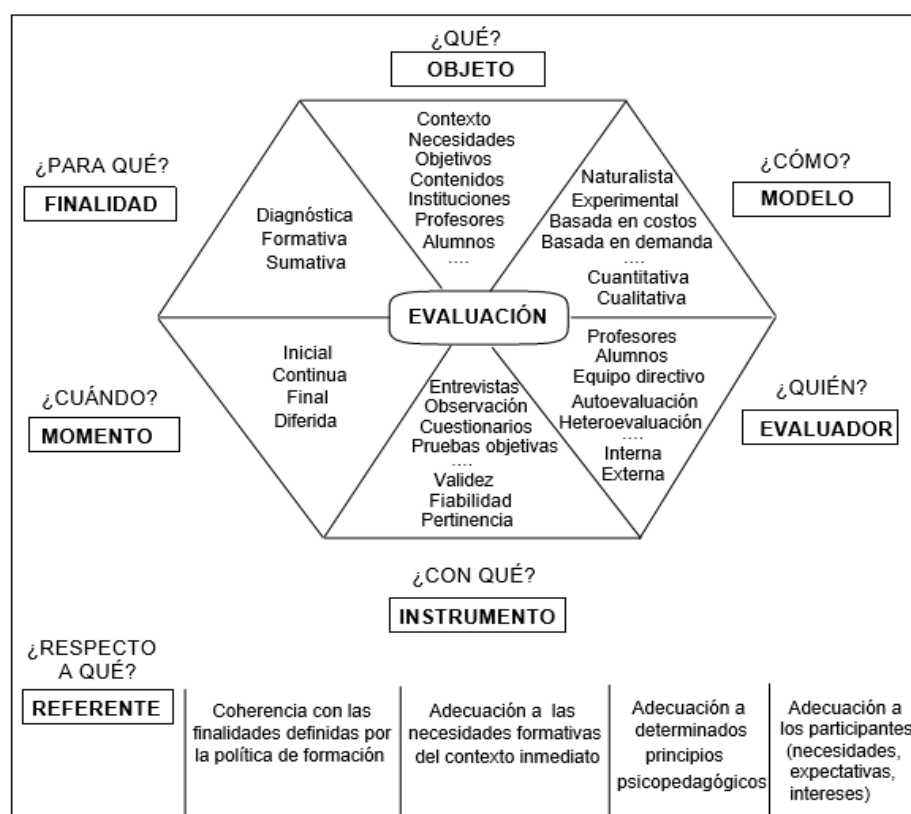


Figura 1. Dimensiones de la evaluación.

Fuente: Tejada (1991).

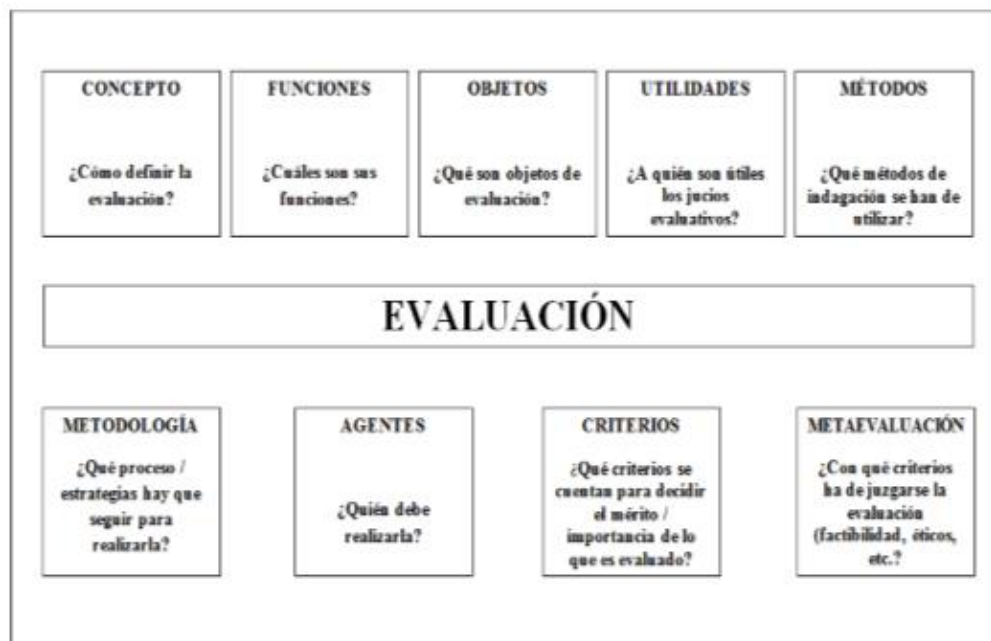


Figura 2. Dimensiones de la evaluación.
Fuente: Nevo (1983).

La siguiente figura muestra una reconstrucción basada en los aportes de los autores antes mencionados y la unidad investigativa.

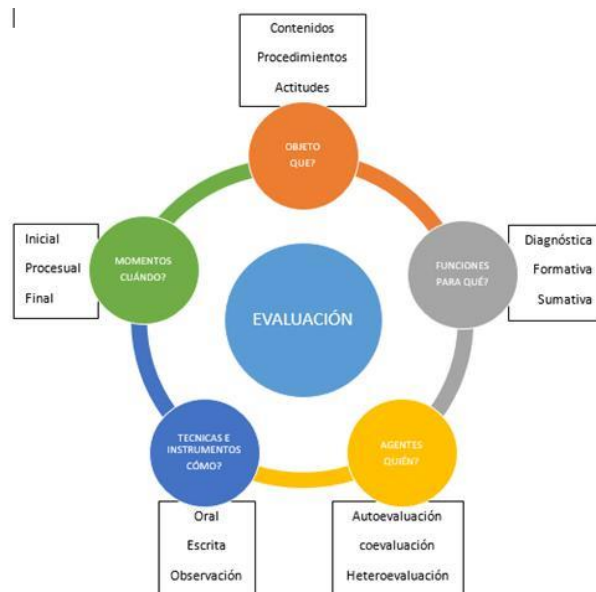


Figura 3. Dimensiones de la evaluación.
Fuente: Reelaboración Tejada (1991); Nevo (1983); Autores (2016).

2.2.5.1 La funcionalidad de la evaluación.

Las funcionalidades que se le otorgan a la evaluación son de diversa índole y responden de alguna manera a los intereses de quien la utilice, Santos Guerra (1997, p. 5) explica una contraposición imperante entre los propósitos que persigue la evaluación cuando dice “La utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora, tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición.”

De acuerdo con lo anterior se destacan dos funciones de la evaluación la formativa y la sumativa, para las cuales su diferenciación está dada por lo que persiguen ya sea procesos o resultados, mientras la evaluación formativa se dedica a evidenciar procedimientos que permitan la toma de decisiones con referencia al mismo proceso, la sumativa se refiere a los resultados que arroja el proceso de acuerdo al objetivo trazado.

Scriven (1967) distingue dos finalidades principales de la evaluación: la formativa, cuyo propósito es identificar las dificultades que surgen durante el proceso evaluativo de modo que permita realizar ajustes sobre el mismo; y la sumativa, cuyo objetivo es reconocer el nivel de alcance de las metas propuestas, lo que implica la valoración de productos o resultados obtenidos. Además, considera una tercera finalidad igualmente relevante, la diagnóstica que consiste en determinar un punto de partida para conocer las condiciones en las que se encuentran los estudiantes con respecto a la temática que se aborda y conocer los intereses y expectativas con las cuales se enfrentan al proceso de enseñanza aprendizaje.

2.2.5.1.1 Evaluación Diagnóstica.

La evaluación diagnóstica tiene como propósito determinar las características e intereses de los estudiantes en el momento de iniciar un proceso de aprendizaje para realizar una planificación de actividades tanto de enseñanza como de evaluación adecuadas a los requerimientos del contexto.

Al respecto Sanmartí (1998) destaca la importancia de la evaluación diagnóstica desde la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza hacia las características y necesidades de los estudiantes y resume sus elementos en la siguiente Figura:

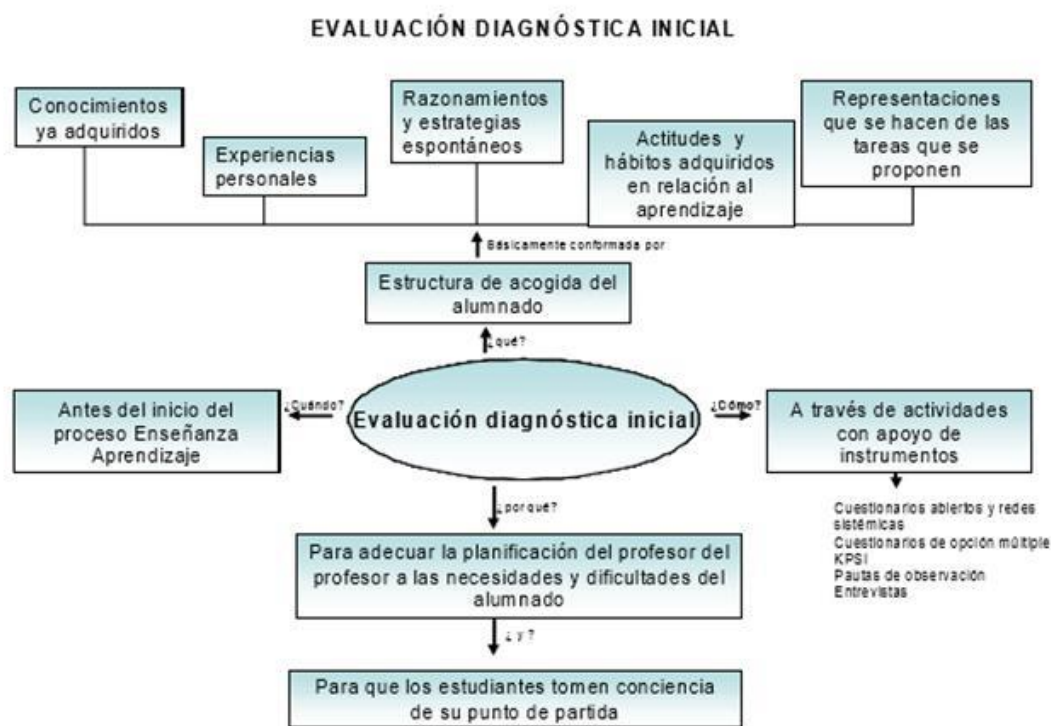


Figura 4. Evaluación diagnóstica.

Fuente: Sanmartí (1998). "La evaluación de los aprendizajes".

La evaluación diagnóstica como estrategia autorreguladora promueve procesos de enseñanza regulados (Jorbas y Casellas, 1997), cuando a partir de su implementación se obtiene información relacionada con los conocimientos previos, hábitos, conductas intuitivas, experiencias anteriores y demás elementos que conforman el actuar del estudiante, si esta evaluación se realiza con relación a un grupo o clase se conoce como prognosis y si es individual y diferenciada se le llama diagnosis.

Este tipo de evaluación no siempre se realiza en un único momento y de manera exclusiva al inicio del proceso (inicial) sino que también existe una que siendo diagnóstica se realiza en momentos distintos, ya sea al inicio de una unidad o de un tema (puntual), esta tiene como finalidades identificar los conceptos previos de los estudiantes con referencia al tema que se va a desarrollar y obtener información relevante para realizar pequeños reajustes sobre el desarrollo de los contenidos. (Díaz, F y Barriga, A, 2002).

Jorba y Casellas (1997) definen en primera medida que los propósitos de la evaluación diagnóstica inicial serán determinados por un análisis de los contenidos (asignatura) del grado de que se trate, y un análisis psicopedagógico de cómo y cuál es la mejor manera de que éstos sean aprendidos. Así podrán identificarse para un determinado programa escolar cuáles son los prerrequisitos (conocimientos y procedimientos previos, nivel de desarrollo cognitivo, etcétera) sobre los que se habrá de dirigir la evaluación.

2.2.5.1.2 Evaluación Formativa.

La evaluación formativa se basa en la recogida de información necesaria para determinar los alcances y dificultades del proceso de enseñanza aprendizaje, Sanmartí (1998) y Iafrancesco (2008) destacan este tipo de evaluación como reguladora ya que identifica las falencias y potencialidades del proceso con el fin de realizar ajustes y mejoras del mismo a partir de las consideraciones continuas y permanentes que se realizan con base en el seguimiento sistemático.

Casanova (1997) afirma:

“la evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata”.

Para Scriven (1967) la evaluación formativa tiene un papel preponderante en el proceso debido a que posibilita la retroalimentación al analizar el grado de obtención de los objetivos trazados y la pertinencia de las actividades planificadas para tal fin.

Resulta importante destacar lo indispensable que resulta hacer los ajustes dentro del mismo proceso y no una vez que este finaliza, esto permite reestructurar o corregir lo que aún no se ha ejecutado evidenciándose claramente la reflexión pedagógica y la toma de decisiones producto de la misma.

Sanmartí (1998) resume en la siguiente figura la funcionalidad y elementos claves de la evaluación formativa:

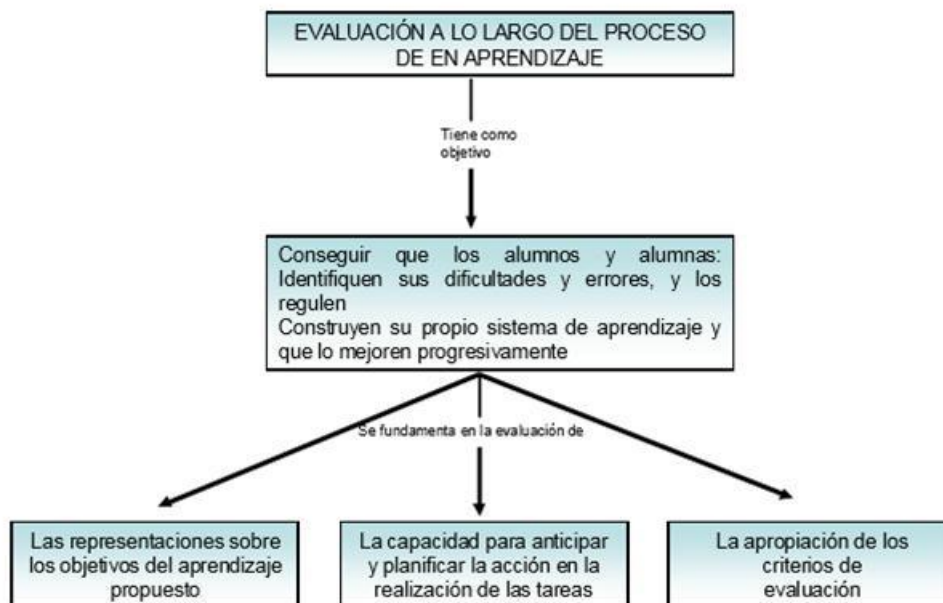


Figura 5. Evaluación formativa.

Fuente: Sanmartí (1998): “La evaluación de los aprendizajes”.

La evaluación formativa puede ser vista de tres maneras: regulación interactiva, regulación retroactiva y regulación postactiva, cada una de las cuales se relaciona con el momento específico en que se aplica y con los elementos que intervienen en la misma. La regulación interactiva hace referencia a esa retroalimentación inmediata que se establece en la interacción con los estudiantes, los contenidos y las situaciones de aprendizaje. Los otros dos casos se realizan de manera asíncrona, es decir después de realizado el proceso de enseñanza aprendizaje, la regulación retroactiva tiene lugar después de una evaluación de contenidos y tiene como propósito realizar refuerzo sobre las posibles falencias y la regulación postactiva se realiza con miras al futuro, es decir a través de actividades que promuevan las competencias y permitan utilizar lo aprendido (Zaragoza, 2003).

2.2.5.1.3 Evaluación Sumativa.

La evaluación Sumativa es aquella que realiza un balance del proceso en relación con los resultados obtenidos, se lleva a cabo al finalizar el mismo y se hace una verificación entre los objetivos propuestos y alcanzados por parte del estudiante.

Iafrancesco (2008) al respecto expresa” Es la verificación o constatación respecto a la obtención o no de lo propuesto inicialmente”.

La evaluación Sumativa tiene como finalidad la valoración de los productos o resultados obtenidos y su nivel de coherencia con los objetivos trazados al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje, en este propósito evidencia la función controladora y sancionatoria de la misma (Mateo, 1997).

Para realizar la evaluación Sumativa de los contenidos enseñados se hace necesario tener en cuenta los objetivos y criterios sobre los cuales se realiza la secuencia didáctica.

Los objetivos de la evaluación se refieren a elementos conceptuales, procedimientos, hábitos, actitudes y valores. Los criterios, por su parte, se relacionan con indicadores que dan cuenta de lo que se espera que el estudiante pueda realizar, bien sea como proceso o como producto.

Al respecto Sanmartí reúne todos esos elementos en la siguiente Figura:

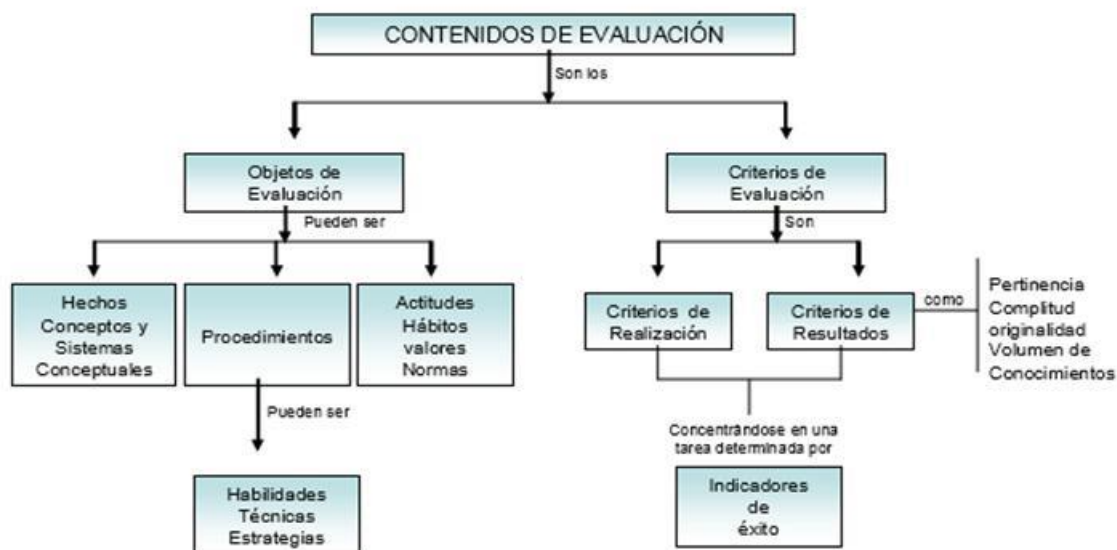


Figura 6. Evaluación sumativa.

Fuente: Sanmartí (1998): “La evaluación de los aprendizajes”.

2.2.5.2 Procesos objetos de evaluación.

Esta dimensión de la evaluación hace referencia a qué se evalúa, recoge los distintos procesos que son susceptibles de ser evaluados dentro del ámbito educativo, por tal razón decidir que se debe evaluar está supeditado a aquello que resulte relevante y significativo y tiene que ver con las connotaciones ideológicas de quienes intervienen en ella. La educación colombiana centra sus esfuerzos en procesos de enseñanza y aprendizaje dirigido al desarrollo de las competencias básicas y específicas de cada área, por lo tanto, a la hora de evaluar se debe actuar en consecuencia. Desde este punto de vista, los contenidos se encuentran enmarcados en tres grandes grupos: conceptuales o declarativos, procedimentales y actitudinales. Según Valls (1993) citado por Zaragoza, Tejada y Arnal (2005), estos conocimientos humanos están tipificados a partir de tres tipos de saber: saber decir y declarar, saber hacer y transformar, y saber ser, estar y valorar.

2.2.5.2.1 Contenidos conceptuales.

Enmarcados dentro de un saber decir, tiene como elementos esenciales la memorización y la automatización de conceptos, hechos y principios asociados al ¿Qué es? ¿Cuándo fue? ¿Cómo es? (Zaragoza, 2003). En consecuencia, los aprendizajes objeto de evaluación de este tipo de contenidos hacen alusión a acciones como conocer definiciones, recordar datos, enlistar fechas, nombres o acontecimientos, incluso, ejecutar algoritmos anteriormente enseñados. Estos procesos de evaluación guardan mucho arraigo en la dimensión tecnológico/positivista de corte sumativo y se pueden calificar utilizando pruebas escritas convencionales como preguntas de selección múltiple con única respuesta, de complementación, falso y verdadero o preguntas abiertas de respuesta corta. Sin embargo, y a pesar del escenario descrito anteriormente, la evaluación de este tipo de contenidos es fundamental para el proceso educativo de las escuelas e Instituciones de educación básica y media académica si se hace enfocado en la utilización de técnicas e instrumentos más complejos que indaguen por la aprehensión significativa de los conceptos, en la cual en educando pueda explicar con ejemplos, relacionar conceptos, analizar o construir diagramas, exponer oralmente una temática o construir sus propios conceptos. Este tipo de contenidos está asociado a la competencia interpretativa, muy difundida en la educación básica y media académica.

2.2.5.2.2 Contenidos procedimentales.

Hacen referencia, predominantemente, a un saber hacer o componente práctico del saber, es decir, la aplicación de los saberes adquiridos a un contexto determinado. Para que esto se dé Valls (1995) sostiene que deben ocurrir cuatro etapas, cada una prerrequisito de la otra: apropiación de datos, ejecución, automatización y perfeccionamiento. Entendido esto, como unas secuencias de actuación que se basa en conocimientos básicos que se van perfeccionando con el tiempo y que llevan al estudiante a la consecución de sus propósitos. Zaragoza (2003) agrega que no siempre es necesario seguir un algoritmo concreto, que existen procedimientos heurísticos, que pueden no seguir una secuencia fija, pero que se aplican con la predisposición a alcanzar el éxito en lo que se propone el estudiante.

De acuerdo a los planteamientos anteriormente mencionados, podemos deducir que este tipo de contenidos (procedimentales) van mucho más allá de las pruebas de escritorio en las que se valoran los pasos que un estudiante recorre para llegar a un resultado, esto constituye solo una mínima porción del aprendizaje evaluado, pues el dominio de este saber hacer solo se puede corroborar en situaciones reales donde se apliquen dichos conocimientos a la práctica. Cabe hacer la salvedad, como lo sustenta Zabala (2006), que las pruebas de papel y lápiz cobran importancia procedimental cuando están encaminadas a desarrollar habilidades como la escritura, desarrollo de algoritmos, el dibujo o la representación gráfica, entre otras. También son fundamentales si permiten adquirir niveles cognitivos asociados al pensamiento crítico como hacer inferencias, deducciones, tomar posición frente a un tema determinado, etc.

Para llevar a cabo la evaluación procedimental, la observación es una técnica de valor trascendental, por cuanto permite hacer seguimiento sistemático a las habilidades y destrezas de los estudiantes.

2.2.5.2.3 Contenidos actitudinales.

Enmarcado en el ser y saber ser de la persona, valora las actitudes, normas y valores que se evidencian en una sana convivencia y en una identidad institucional y regional del evaluado. De acuerdo con Zabala (2006), los valores hacen referencia a un conjunto de principios o ideas éticas que regulan el comportamiento personal en algún momento o situación (solidaridad, respeto, responsabilidad, libertad, etc.). Las actitudes son tendencias o predisposiciones de recurrentes en los educandos a actuar de cierta manera. Están regidas por los valores. Algunos ejemplos de actitudes son ayudar a quien lo necesita, participar en los eventos, conservar el medio ambiente, etc. Por su parte, las normas ya son reglas o patrones de comportamiento que rigen a un conglomerado, y que al formar parte de un pacto deben ser respetadas por los integrantes de la comunidad.

La evaluación de este tipo de aprendizajes resulta relativamente complicada, si la comparamos con los contenidos conceptuales y procedimentales, pues son difíciles de cambiar y observar, además de que se requiere de mucho más tiempo para ser adquiridos. Sumado a esto encontramos que las concepciones individuales de cada profesor pueden permear subjetivamente el proceso de evaluación debido a la heterogeneidad que puede existir entre las posiciones ideológicas de los evaluadores.

2.2.5.3 Momentos de la evaluación.

La temporalización de la evaluación se relaciona con el momento en que esta tiene lugar o es aplicada, los cuales son: inicial, procesual y final, estos a su vez están íntimamente relacionados con la finalidad de la evaluación según sea diagnóstica, formativa o sumativa, su diferencia radica, más bien, en el parámetro con el que se realiza la clasificación. Por ende, la intencionalidades con los que se llevan a cabo uno y otro proceso, en el caso de la evaluación inicial esta aporta unos datos en un momento determinado del proceso (inicio) que a través de la evaluación diagnóstica son analizados para asentar un punto de partida del estudiante frente a su proceso de formación.

2.2.5.3.1 Evaluación inicial.

Como su nombre lo indica es aquella que se realiza al iniciar un proceso de formación y da cuenta de la situación del estudiante con respecto a lo académico, social y comportamental pero también se puede hacer al iniciar un proceso concreto de aprendizaje para conocer las ideas previas acerca del mismo o experiencias que los estudiantes tengan y puedan aportar para un mejor desarrollo de la clase.

Según Casanova (1997):

Es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen (...) Sin una evaluación inicial falta el conocimiento previo que es preciso poseer de una persona en pleno desarrollo para poder adecuar la enseñanza a sus condiciones de aprendizaje, y cumplir de esta forma la función reguladora que hemos asignado a la evaluación. (p. 81-82).

La evaluación inicial se hace necesaria porque sirve como referente a la hora de valorar el final de un proceso o de comprobar si los resultados son satisfactorios. También contiene elementos motivadores, en la medida en que ayuda a conocer las posibilidades que ofrecen los nuevos aprendizajes.

2.2.5.3.2 Evaluación procesual.

Este concepto de procesual parte de la idea misma de la educación considerada como un proceso de optimización y mejora continua, donde luego de establecer la situación inicial, se pretende generar cambios permanentes y eficaces en la conducta de los estudiantes, consiste en valoraciones constantes del aprendizaje mediante la aplicación de múltiples instrumentos de evaluación y el análisis de los resultados para observar las fortalezas o falencias del proceso de formación, esta se realiza en muchos momentos durante el desarrollo de la unidad didáctica o ciclo educativo.

Casanova (1997), en su libro *Manual de la Evaluación* expone algunos elementos importantes sobre la evaluación procesual:

La evaluación procesual es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la recogida sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso. El plazo de tiempo en el que se realizará estará marcado por los objetivos que hayamos señalado para esta evaluación. (p. 82-83).

La evaluación procesual, muchas veces considerada también como continua o permanente, es de carácter netamente formativo en la medida que determina las potencialidades y dificultades del proceso educativo, por parte del estudiante cuando reconoce la adquisición o no de un aprendizaje determinado y por parte del docente, cuando analiza cómo ha sido la enseñanza o qué impacto ha tenido ésta en los estudiantes. Por ende los resultados interesan, tanto al docente que puede utilizarlos para modificar su planificación sin esperar al final del proceso, como al estudiante que puede utilizarlos para modificar su manera de aprender, ya sea por iniciativa propia o por orientación del docente. Este tipo de evaluación busca que el estudiante sea capaz de regular sus propios procesos de aprendizaje.

2.2.5.3.3 Evaluación final.

Este tipo de evaluación se realiza al finalizar el proceso de enseñanza aprendizaje, ya sea de manera parcial o total y generalmente se asocia a la comprobación de resultados con referencia a lo propuesto inicialmente, sin embargo no necesariamente coincide con la evaluación sumativa, esto solo sucede cuando se realiza con fines de acreditación.

Al respecto Zabala (2006) aclara algunos elementos sobre la evaluación final y la Sumativa cuando dice:

A menudo el conocimiento de los resultados obtenidos se designa con el término evaluación final o evaluación sumativa. Personalmente, creo que la utilización conjunta de los dos términos es ambigua y no ayuda a identificar o diferenciar estas dos necesidades. Prefiero utilizar el término evaluación final para hacer referencia a los resultados obtenidos y los conocimientos adquiridos, y reservar el término evaluación sumativa o integradora para el conocimiento y la valoración de todo el recorrido que ha seguido el alumno. (p. 208-209).

La evaluación final supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido y los resultados que aporta pueden ser el punto de partida de la evaluación inicial de la siguiente etapa a seguir.

Esta evaluación permite emitir un informe sobre el logro de los objetivos y la efectividad de las actividades desarrolladas.

2.2.5.4 Agentes de la Evaluación.

En el acto educativo, incluyendo la evaluación, intervienen varios agentes docentes, estudiantes, directivos y padres de familia, cada uno de ellos con un rol bien definido dentro de este proceso, sin embargo, en el caso de los aprendizajes, los docentes son los llamados a responsabilizarse del mismo ya que cuentan con una posición privilegiada y con las herramientas e insumos necesarios para reorientarlo.

De acuerdo a los agentes evaluativos se destacan tres procesos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

2.2.5.4.1 Autoevaluación.

Es aquella en la que el evaluador y evaluado corresponden a una misma persona, en el caso de los estudiantes son ellos los que se responsabilizan de tal fin a partir de reflexión crítica de su actuar frente al conocimiento, es decir determina lo que aprende y como lo hace.

Al respecto Casanova (1996) afirma:

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc.(p. 86)

Este tipo de evaluación debe ser bien orientado por parte del docente debido a la enorme carga de subjetividad con la cual se puede afrontar, y la mejor forma de hacerlo es suministrando desde el principio unos criterios claros y precisos acerca de los elementos a tener en cuenta para realizarla.

Para el docente también resulta indispensable realizar este tipo de evaluación debido a que le permite reflexionar sobre su práctica y favorecer procesos de mejoramiento. Casanova (1997) hace alusión a ello cuando expresa: “la autoevaluación continua que realice el profesor de su actividad en el aula (...) constituye un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos, ya que sin esa reflexión fallan los datos básicos para tomar decisiones correctas y oportunas”.

2.2.5.4.2 Coevaluación.

Es el proceso de valoración conjunta que realiza un estudiante con respecto a otro o con respecto al grupo, atendiendo a criterios o indicadores establecidos por consenso.

De acuerdo a Jorba y Sanmartí (1994), estos procesos de coevaluación son dispositivos útiles para generar un alto grado de conciencia en los estudiantes acerca de la valoración de las producciones de sus compañeros, realizar confrontación de opiniones, apropiarse de los criterios de evaluación establecidos, determinar aciertos y errores de acuerdo al producto esperado y hacer retroalimentación entre pares.

La coevaluación es una estrategia de autorregulación, al respecto los autores manifiestan:

“las experiencias inscritas en el marco de la pedagogía de la autonomía pretenden desarrollar en los estudiantes la capacidad de gestionar su propio aprendizaje y de evaluar su progreso, es decir, determinar por si mismos el grado en que se han alcanzado los objetivos.” (p. 26).

La coevaluación corresponde a un tipo de evaluación mutua que se hace con respecto a los resultados de una actividad propuesta, esta requiere de mucha responsabilidad y tolerancia y debe destacar primordialmente los aspectos positivos del trabajo realizado.

2.2.5.4.3 Heteroevaluación.

Corresponde a la evaluación que una persona realiza con respecto al trabajo de otra. En el ámbito escolar, se refiere a la evaluación que habitualmente lleva a cabo el docente con respecto a los aprendizajes de sus estudiantes y es él quien la planifica, diseña e implementa, aunque es necesario tener en cuenta que esta también puede ser aplicada por los estudiantes para valorar el desempeño del docente.

La heteroevaluación es un proceso importante dentro de la enseñanza, aporta datos de gran relevancia y ofrece muchas posibilidades para la formación de los educandos aunque también resulta complejo por las dificultades que presenta valorar o enjuiciar las actuaciones de otras personas.

Casanova, María Antonia (1997) refrenda estas consideraciones cuando establece que “La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos.” (p. 82).

3. METODOLOGÍA

La presente investigación es cualitativa de tipo interpretativo, que se ajusta a la metodología Estudio de caso.

3.1 Enfoque y tipo de investigación.

La investigación está inscrita en el paradigma cualitativo porque permite una comprensión de la diversidad de interpretaciones que las personas construyen de su realidad, Martínez Rodríguez (2011) establece que:

Existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra. La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores. (p. 9).

La principal fortaleza de este tipo de investigación radica en que el conocimiento se produce a partir de la interacción entre el investigador y el fenómeno estudiado desde su mismo contexto, de manera tal que la profundidad con la cual se describe permita su total individualización y por ende sea comprendido a cabalidad.

La investigación cualitativa otorga gran significado al contexto en el que tienen lugar las situaciones y centra su interés en aquellos espacios en donde las personas interactúan y se desenvuelven naturalmente.

En síntesis la importancia de utilizar este tipo de investigación lo establece Martínez Rodríguez (2011) cuando manifiesta que:

La investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva. Por esto en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores. (p. 17)

En el ámbito educativo resulta útil en la medida que proporciona formas para construir una descripción comprensiva y contextualizada de los fenómenos que se dan en la escuela permitiendo la reflexión, construcción y deconstrucción del saber y quehacer del docente.

El estudio de caso, por su parte, se constituye en una excelente herramienta para comprender en profundidad los fenómenos educativos dado que se caracteriza por proceso de indagación sistemático y en profundidad de la realidad escolar.

Algunos autores lo definen como descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas (Yin, 1989) teniendo en cuenta las particularidades y complejidades de las mismas (Stake, 1998).

3.2 Diseño Metodológico.

Un estudio de caso representa siempre una oportunidad de aprendizaje sobre el fenómeno que se estudia, éste resulta significativo y trascendente en la medida en que quienes participan en su análisis logran involucrarse y comprometerse tanto en la discusión del caso como en el proceso de reflexión.

El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica, en que a través del mismo se puede registrar de manera minuciosa y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado (Yin, 2002; López González, 2013).

De Tezanos, Aracelis (2006) resalta la importancia que este diseño metodológico proporciona para la realización de una crítica colectiva sobre el saber y hacer docente y en la construcción de una teoría desde una perspectiva netamente hermenéutica.

Teniendo en cuenta esto, el estudio de caso es una metodología muy pertinente debido a que hace posible comprender la particularidad del fenómeno, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre ellas para formar un todo (Serván P. y Serván I, 1999). Para el asunto específico de esta investigación la metodología de Estudio de Caso es útil debido a que mediante razonamientos inductivos, permite la construcción de nuevos saberes mediante el registro de lo que va sucediendo, de describir situaciones concretas, de contrastar la práctica con la teoría, de elaborar hipótesis, de explorar, describir,

explicar, evaluar y transformar la información acerca de los hechos concretos con el fin de generar reflexión y posteriores cambios a nivel conceptual, actitudinal y metodológico que trasciendan las prácticas evaluativas de los docentes. Desde su consideración como método de investigación, Mellado (2003) recoge ejemplos del uso del estudio de casos en trabajos de investigación sobre concepciones y prácticas de aula, como el de Manassero y Vásquez (2004), acerca de la evaluación de las actitudes, y el de Gutiérrez (2004) para conocer las tendencias en evaluación.

Esta investigación tiene una orientación hermenéutico - reflexiva con enfoque interpretativo, pues hace énfasis en la interpretación de la realidad de la Institución Educativa José Antonio Galán en cuanto a la concepción de Evaluación que manejan los docentes, la coherencia con lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional y su práctica evaluativa en el aula. Para esto se hace necesario observar la realidad desde una perspectiva global en donde se tengan en cuenta múltiples aspectos que componen un proceso de evaluación integral, permanente y flexible además de la realidad de los estudiantes y docentes con el fin de comprender lo que se observa y realizar inferencias a partir del fenómeno estudiado. Considerando entonces, que esta investigación no se centra en los docentes en particular, sino que sirven de medio para lograr la comprensión de las concepciones sobre evaluación que pueden existir en la Institución, de manera tal que la intención no es realizar generalizaciones sino más bien comprender las situaciones o fenómenos abordados. Además, que no se hace atendiendo a un docente en particular, sino que se escogieron varios casos pretendiendo abarcar la heterogeneidad de la población podríamos enmarcar esta investigación como un estudio instrumental y colectivo de casos (Stake, 1998).

Para poner en marcha la metodología de estudio de caso se tomó como unidades de análisis principal docentes de nivel media académica de la Institución Educativa José Antonio Galán, en donde se analizó la coherencia de sus concepciones de evaluación con lo establecido en documentos Institucionales como el P.E.I. (modelo pedagógico y sistema de evaluación) y las prácticas de evaluación reales en el aula; para efectos de realizar una triangulación entre lo que está escrito, lo que se dice y lo que verdaderamente se hace. Este diseño permitió una descripción exhaustiva de las concepciones de los docentes y a partir de las cuales se realizó una categorización con la cual se efectuó un análisis e interpretación, facilitando en los sujetos generadores de saberes una reflexión concienzuda acerca de sus procesos evaluativos en el marco de la unidad de criterio y las tendencias contemporáneas acordes a las necesidades del contexto.

El estudio de caso se desarrolló en tres fases, las cuales no fueron perfectamente secuenciales, ni se configuraron como prerrequisitos una de la otra, por el contrario, se realizaron de manera simultánea a lo largo de la investigación procurando el enriquecimiento permanente y la afinación de los elementos de interpretación. Ellas fueron: 1) Fase preactiva con etapas de planeación y diseño, 2) una fase interactiva que incluye la revisión de documentos y la recolección de información en campo, 3) una fase postactiva que involucra la reducción, análisis e interpretación de la información recolectada, con la utilización del software Atlas ti. Por último la socialización y divulgación de resultados.

DISEÑO METODOLÓGICO

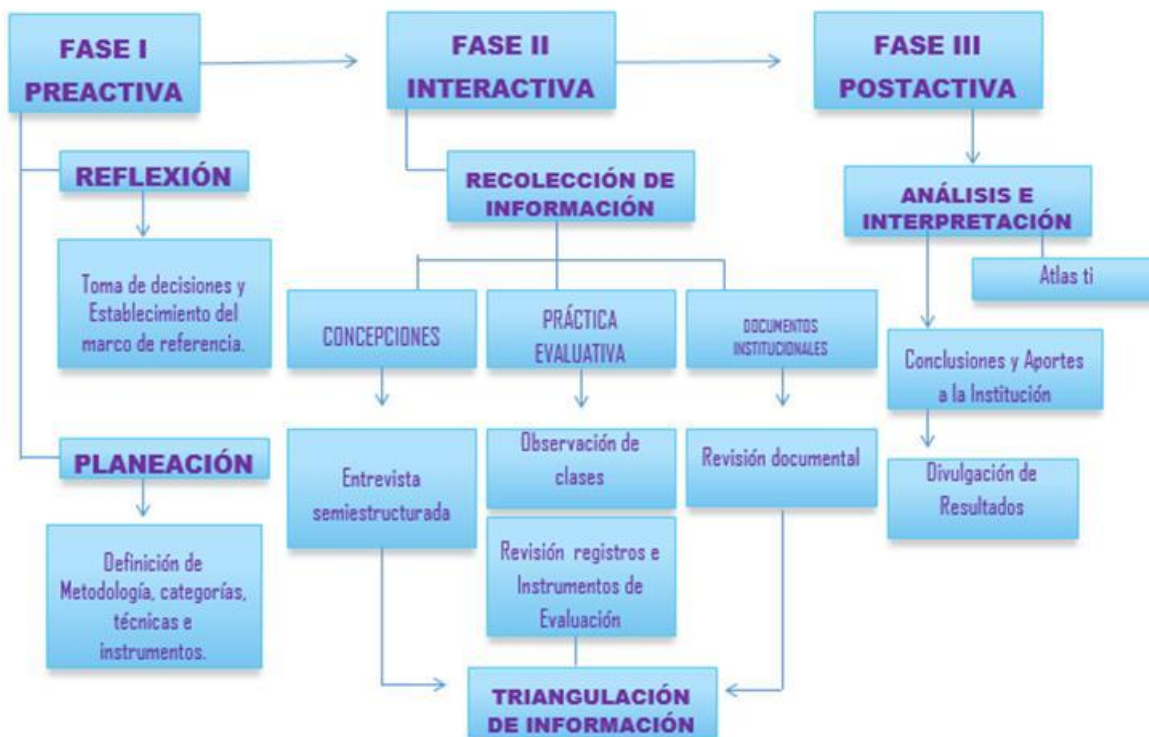


Figura 7. Diseño metodológico.

3.3 Participantes.

Esta investigación se realizó inicialmente con siete (7) docentes que se desempeñan en distintas áreas del saber, las de mayor intensidad horaria, pues permiten la implementación del modelo evaluativo sin restricciones de tiempo: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Castellana. Los cuales se desempeñan en el nivel de la educación media, pero que por su asignación académica también tienen grados de básica a cargo. Sin embargo, reconocemos que permitir el acceso de la unidad investigativa al aula de clases y participar de las entrevistas no fue tarea fácil y uno de los docentes no permitió la culminación del proceso,

posiblemente por temor a la interacción con los investigadores. Por lo cual la muestra quedó conformada por seis docentes.

Los docentes se vincularon a la investigación de manera voluntaria después de un proceso de sensibilización donde se dieron a conocer los objetivos del estudio y los beneficios de analizar y reflexionar de manera crítica sobre el proceso evaluativo que implementan y las maneras de asumirlo en el aula. La selección de los docentes tuvo en cuenta los siguientes criterios: Nombramiento en propiedad, participación en la construcción e implementación de la propuesta evaluativa vigente desde 2011 y vinculación laboral regida por ambos decretos 2277 y 1278.

3.3.1 Contexto social.

En la Institución Educativa José Antonio Galán se atiende una población que oscila entre 1100 y 1200 estudiantes anualmente, distribuidos en preescolar, básica primaria y secundaria y media y tres sedes, dos de las cuales están en la cabecera corregimental (primaria y bachillerato) y una en la vereda La Quinta que ofrece preescolar y primaria. La comunidad de Rabolargo pertenece en su gran mayoría al estrato social 1, sus habitantes derivan su sustento de actividades como jornaleros en el campo agropecuario, comercio informal y organizado, mototaxismo o como integrantes de Bandas folclóricas lo que hace que predomine la economía informal o popular “rebusque”.

En cuanto a la organización familiar es significativo el hecho de que un alto porcentaje de la población carece de uno de los padres especialmente el papá y en muchos casos los hijos conviven con sus abuelos. Esto ha determinado que las madres deban trabajar y los hijos no reciben un acompañamiento y orientación directa de sus padres. Este factor influye en la proyección a futuro del estudiante pues en muchos casos sus fines son inmediatos como terminar el bachillerato y trabajar para lograr su independencia ya que la situación económica no les permite forjarse metas más altas.

La institución cuenta con 51 docentes distribuidos así: 17 docentes en preescolar y primaria y 34 en bachillerato, 2 coordinadores y un rector. La mayoría tiene especialización en áreas afines con la educación (Informática, Educación sexual o Medio Ambiente), unos pocos poseen título profesional diferente al campo educativo (2).

3.3.2 Contexto pedagógico.

La Institución Educativa José Antonio Galán de Rabolargo, Cereté, se rige por un modelo pedagógico Interestructurante, el cual se ve reflejado en la importancia que se le otorga a las dimensiones cognitivas, afectivas y prácticas, las cuales son desarrolladas y posteriormente valoradas bajo los criterios de un sistema de evaluación creado a partir de los lineamientos establecidos por el 1290 y con la participación activa de los docentes de la institución.

El Proyecto Educativo Institucional se sustenta en la pedagogía activa la cual toma como punto de partida para todo aprendizaje la propia actividad, pues es mediante ella, que los niños y los jóvenes construyen conocimientos que, al ser experimentados e incorporados, les permiten actuar nuevamente sobre la realidad en forma más efectiva y compleja y en la que el docente asume el rol de mediador.

Este escenario permite que los docentes pongan a prueba sus concepciones sobre aprendizaje y evaluación al contrastar sus prácticas con el currículo mismo de la institución.

3.4 Proceso de Categorización.

Para la realización de la presente investigación fue necesario el establecimiento de un sistema apriorístico de categorías que se fue afinando con el trasegar del estudio de caso atendiendo a la información recolectada y que por lo tanto dieron como resultado otras categorías emergentes que enriquecieron el trabajo.

Categoría 1. Concepciones explícitas de evaluación: las cuales hacen referencia a la información recolectada a partir de las exteriorizaciones verbales de los sujetos generadores de saberes, las cuales hacen parte de un discurso con el cual asume o describe su concepción de evaluación.

Categoría 2. Práctica evaluativa: hace alusión al actuar docente, y con ello la información recogida en el aula de clases y los diferentes escenarios en los cuales se lleva a cabo la práctica educativa, como reuniones de docentes, comisiones de evaluación y promoción, actos públicos, sistematización digital de resultados en secretaría, etc.

Categoría 3. Lineamientos Institucionales en evaluación: Son todos aquellos documentos que hacen parte del currículo institucional que rigen la práctica evaluativa de los docentes y de los demás miembros de la comunidad. Incluye el Proyecto Educativo Institucional y en él los diferentes fundamentos que los orientan, haciendo especial referencia al modelo pedagógico y el Sistema de Evaluación Institucional. Además de los anteriores, en esta categoría también se tienen en cuenta todos los lineamientos curriculares que rigen el P.E.I. como la legislación educativa colombiana y las teorías contemporáneas sobre evaluación. Esta categoría sirvió de elemento de contrastación para determinar la coherencia entre lo que está escrito y lo que dicen y hacen los docentes.

Cada una de estas categorías fueron interpretadas teniendo en cuenta varios elementos de la tipología de la evaluación: Concepto de evaluación, procesos objeto de evaluación, funcionalidad, temporalización, agentes y las técnicas e instrumentos empleados en la labor evaluativa, los cuales fueron fundamentales para hacer una exhaustiva descripción y análisis de los docentes participantes en el proceso que al final permitiría una comprensión de sus concepciones sobre evaluación.

3.5 Técnicas e instrumentos de evaluación.

- ✓ **Entrevista semiestructurada.** La elección de este instrumento obedeció a que da cuenta no sólo del discurso de los participantes, sino de sus actitudes, sentimientos, experiencias, opiniones y reflexiones desde la fuente misma, es decir, el docente como sujeto generador de conocimiento. Al respecto, Stake (1998, p. 64) sostiene “se trata de evitar preguntas de sí o no, y de conseguir la descripción de un episodio, una relación; una explicación. Formular preguntas y lanzar sondas para provocar buenas respuestas, es todo un arte”.

La entrevista resulta de vital importancia para la consecución de los objetivos de esta investigación, pues por su flexibilidad, las personas tienen libertad de expresar sus ideas y pensamientos, manifestando así las diferencias personales relacionadas con los perfiles de evaluación que adoptan, con su estilo pedagógico, preferencias didácticas, conductas rutinarias, entre otras, más allá de indicadores o datos estadísticos como con la edad, sexo, formación académica, escalafón, tipo de vinculación, por los que son clasificados cuando se emplean otras técnicas, sobre todo cuantitativas. Por ejemplo, los cuestionarios cerrados, encuestas, listas de verificación, etc. Antón (2012). Estos son algunos de los motivos por los cuales optamos por la entrevista en este estudio, además del hecho de que en los últimos años, algunos investigadores con gran experiencia en la metodología de estudio de casos y las concepciones hayan optado por este instrumento con excelentes resultados.

Cada una de las entrevistas se estructuró a partir de tres preguntas básicas: ¿Para ti qué es evaluar? ¿Cómo evalúas? y ¿Para qué evalúas? Con la intención de obtener respuestas extensas, profundas, ricas en argumentos y sentimientos, llenas de análisis y reflexión, que dieran cuenta del mundo de significados que el sujeto generador de saberes posee. Estas preguntas fueron complementadas con otras que emergieron en el transcurso de las conversaciones, las cuales también fueron abiertas, y se centraron en la profundización de sus respuestas o en el abarcamiento de temas importantes a los que el entrevistado no hizo alusión.

Preguntas orientadoras.

Tabla 1.

Preguntas orientadoras. Reelaboración Antón (2012); Buendía (2008); Autores (2016).

Objetivo específico	Preguntas Base	Criterios y subcategorías a tener en cuenta	Preguntas complementarias
Identificar las concepciones de evaluación de los docentes de Institución Educativa José Antonio Galán de Rabolargo	¿Para ti, qué es evaluar?	Concepción de evaluación como medición de resultados, consecución de objetivos, juicios de valor, toma de decisiones u otra. Fundamentación teórica o empírica de sus concepciones. Características de su proceso evaluativo (integral, flexible, participativo, continua, etc.)	¿En qué fundamentas tu concepto de evaluación? ¿Qué relación guarda el modelo pedagógico de la Institución con tu concepto de evaluación? ¿Eres flexible al momento de evaluar?
	¿Qué evalúas?	Tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales o actitudinales. Criterios de evaluación: saber, saber hacer, ser y saber ser.	¿En qué criterios se basa tu proceso evaluativo? ¿Cómo se relacionan dichos criterios con sistema de evaluación institucional? ¿Consideras que tu proceso evaluativo es cualitativo o cuantitativo?

Tabla 1 (Continuación).

Objetivo específico	Preguntas Base	Criterios y subcategorías a tener en cuenta	Preguntas complementarias
	¿Cómo evalúas?	Técnicas de evaluación: oral, escrita, observación. Instrumentos de evaluación. Registros para consignar la información recolectada. Temporalización (fases): inicial, procesual, final. Procedimientos, estrategias. Agentes evaluadores: auto, co y heteroevaluación.	¿Cómo realizas tu proceso evaluativo? ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos que utilizas para evaluar? ¿Qué registros utilizas para consignar la información recogida? ¿Cuándo evalúas? ¿Quién evalúa? ¿Cuáles son las dificultades que has detectado en tu proceso de evaluación?
	¿Para qué evalúas?	Funcionalidad de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.	¿Para qué utilizas los resultados de proceso evaluativo? ¿Qué opinión te merecen los procesos de nivelación y profundización? ¿Cómo influyen los resultados de la evaluación en tu manera de planificar las clases?

Luego de la aplicación de la entrevista, la cual se registró en formato digital mp3 (audiogradora), se procedió a la transcripción fidedigna de la misma. Para este estudio, tomamos las siguientes decisiones sobre la transcripción basadas en el estudio que Remesal (2006) citado por Antón (2012) realiza:

- Para realizar las transcripciones a partir de los audios recogidos en las entrevistas se utilizará el software cualitativo atlas ti. Dichas transcripciones se realizarán fielmente a lo que sucedió en la conversación.
- Con el propósito de mantener el anonimato de los docentes y facilitar la catalogación de los datos para su posterior archivo e identificación se asignó un código a cada docente participante. D1 para la entrevista piloto y para los otros seis sujetos generadores de saberes D2 a D7.

- Las intervenciones de entrevistador y entrevistado se transcriben en turnos unitarios, sin distinción de párrafos más que para indicar el cambio de hablante.
 - Cuando interviene el entrevistador se identifica con la letra E y para los docentes su código D#
 - Las pausas superiores a tres segundos son indicadas escribiendo la duración exacta entre corchetes; las pausas de prolongadas son indicadas con puntos suspensivos [...] y las más cortas cuando se hizo necesario con [,].
 - Las palabras expresadas con una intensidad sobresaliente al resto se transcriben en MAYÚSCULAS.
 - Las entonaciones de interrogación son marcadas con ¿? y las de
 - exclamación con ¡!
 - Las prolongaciones de sílabas en el discurso se indican mediante añadidura de vocales: siempre, siempre.
 - La conducta no verbal se recoge entre paréntesis y con el mismo tipo de letra se escriben las anotaciones.
- ✓ **Observación no participante y el Diario de campo.** La observación no participante fue la técnica elegida para recabar información acerca de las prácticas evaluativas de los participantes. En un diario de campo (libreta de apuntes) se realizó un registro minucioso de todos los acontecimientos relacionados con las categorías y subcategorías de la investigación: descripción del ambiente de trabajo, personalidad de los docentes, interacciones, sucesos, evaluaciones, instrumentos y técnicas evaluativas, registros utilizados y conjeturas de los investigadores, entre otras. Además de las notas tomadas en las aulas de clases también se

recopiló información en otros eventos académicos, los cuales también fueron grabados en audio. Por ser “no participante” la función de la unidad investigativa se enmarcó dentro un esquema de sólo observación sin interrupciones, tratando siempre de evitar al máximo alterar la dinámica cotidiana de trabajo de los estudiantes y su docente.

- ✓ **Revisión documental.** Como su nombre lo indica, consistió en la revisión en profundidad de los documentos que orientan la práctica evaluativa a nivel institucional. Se llevó a cabo un análisis minucioso del P.E.I., Sistema de Evaluación Institucional y Modelo pedagógico, además de todos aquellos documentos que sirvieron de lineamiento para la elaboración de los mismos: decreto 1290, Modelos pedagógicos y pedagogía Dialogante de Julián de Zubiría, entre otros. El análisis de esta información tuvo como propósito sentar las bases teóricas para realizar la contrastación de las concepciones explícitas y práctica evaluativa con los lineamientos institucionales. La información producida pasó directamente a enriquecer los resultados de la investigación en el análisis caso a caso (nivel 2) y el análisis global (nivel 3), además del contexto social y pedagógico que se expone en este trabajo.

3.5.1 Validación de instrumentos: Entrevista semiestructurada.

La validación de la entrevista se llevó a cabo en tres etapas:

Las tres preguntas principales del guion y las complementarias fueron validadas previamente en una investigación llamada “Concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos” llevada a cabo por María Antón Nuño en el año 2012. Posteriormente, dicho

guion fue revisado y mejorado por un experto: Elvira Patricia Flórez Ph.D en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena con vasta experiencia en evaluación de los aprendizajes. Finalmente para ajustar de manera óptima el instrumento y para que sirviera de entrenamiento a la unidad investigativa, se realizó la prueba piloto a un docente de la Institución que no hacía parte del grupo seleccionado para la investigación, con la cual se verificó la eficacia del instrumento con relación a la información requerida y los ajustes correspondientes a logística, tiempos, roles y demás aspectos que pudiesen influir en la entrevista misma.

3.6 Fases o etapas de la investigación.

Atendiendo a que la presente investigación es de corte cualitativo, como actividad científica coherente con sus principios, no arrancó de un diseño plenamente preestablecido tal y como sucede con las investigaciones de corte cuantitativo cuya finalidad es la comprobación de hipótesis (Dorio, Sabariego y Massot, 2004). Por ende, el diseño de la investigación, y por lo tanto sus fases, se caracterizó por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, fue necesario hacer algunas reorientaciones y precisiones a medida que emanaban situaciones producto de la realidad estudiada y que permitían generar conocimiento sobre la realidad estudiada. Por ejemplo, la inclusión de algunas subcategorías relacionadas con los agentes evaluadores y la temporalización de la evaluación.

En atención a lo anteriormente planteado, la investigación se llevó a cabo finalmente a través de las siguientes fases.

3.6.1 Fase de preactiva.

Esta fue la fase inicial, y se puso en marcha antes de acceder al escenario, partió de los conocimientos y experiencias para establecer los antecedentes investigativos y la estructuración del marco conceptual desde el que inicia la investigación. En esta etapa se tomaron decisiones relacionadas con el objeto de estudio, estado del arte, marco teórico - conceptual, método de investigación, técnicas de recolección de información, la triangulación de resultados entre otras.

Luego se procedió a la planificación de las actividades que se ejecutarían en las fases posteriores, teniendo en cuenta los interrogantes siguientes: ¿Quiénes van a ser estudiados? ¿Qué diseño metodológico resultará más adecuado? ¿Cuáles son las categorías, técnicas e instrumentos a aplicar?

Para cumplir con el objetivo general se plantearon técnicas e instrumentos cualitativos de recolección información (entrevistas y diario de campo), debido a la necesidad de obtener datos que facilitaran el análisis y la comprensión de las concepciones construidas por los docentes en lo que a evaluación se refiere.

3.6.2 Fase interactiva.

También conocida como trabajo de campo, en esta fase se realizó la recolección de información. Para cada objetivo se implementaron las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Objetivo específico 1: Identificar las concepciones explícitas de evaluación de los docentes de I.E. José A Galán.

Para cumplir con este propósito se eligió como instrumento más pertinente la entrevista semiestructurada, con la cual se consiguió recabar información detallada de las concepciones explícitas sobre evaluación que poseen los docentes, es decir, sobre los constructos producto de la formación académica, experiencia, costumbres, ideales, creencias o normatividad vigente que configuran en el sujeto el desarrollo de un “decir”, el cual le permite exteriorizar un discurso bien elaborado que defenderán con propiedad y elocuencia.

Las entrevistas se aplicaron de manera individual y asincrónica. Indagaron un amplio espectro de las concepciones de cada docente.

Para conseguir el fin mismo de la entrevista, fue fundamental la creación de un clima de confianza y calidez, en donde el profesor más que en una indagatoria o evaluación, se sintiera en una amena conversación que busca la reflexión acerca de la importancia de la evaluación en la educación, una conversación en donde cada entrevistado se concibiera protagonista del mejoramiento de la calidad de la Institución, que entienda que no va a ser juzgado, vilipendiado o degradado por su aporte. Acordes con este pensamiento se usaron los medios menos intrusivos para captar la información. No hubo un guion impreso y se grabó en audio.

De igual manera, se explicaron los objetivos y alcances de la propuesta, así como las razones por las cuales se está implementando. Luego al mostrarse de acuerdo, se procedió a firmar su respectivo consentimiento de informado. Cabe aclarar, que uno de los docentes no accedió a realizar la entrevista a pesar de haber manifestado inicialmente que sí lo haría.

3.6.3 Fase postactiva.

Se dio inicio a esta fase con un procedimiento de organización de manera clara y fidedigna los datos recolectados en las entrevistas semiestructuradas y clases observadas, para realizar análisis cualitativo y reconocer los aspectos relevantes y frecuentes en las respuestas. Para tal efecto se empleará Software Atlas ti.

Una vez realizadas las entrevistas y las anotaciones del lenguaje no verbal, llegó el momento de la transcripción exhaustiva, la cual se realizó casi que inmediatamente después de finalizar la fase de campo para no perder datos. La nitidez con que la grabadora registre la información será de vital importancia, toda vez que permita captar con claridad elementos prosódicos y verbales que darán cuenta de un informe minucioso de lo que realmente ocurrió.

A partir de la fase de análisis de la información se realizó la triangulación de resultados de la investigación, los cuales permitieron la verificación del logro de los objetivos propuestos y llegar a las conclusiones y aportes a la comunidad educativa.

4. RESULTADOS

CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN: ENTRE EL DECIR Y EL HACER

La presente investigación tuvo como propósito comprender las concepciones sobre evaluación que tienen los docentes de la I.E. José Antonio Galán y su coherencia con los lineamientos y las prácticas evaluativas llevadas a cabo en el aula. El análisis de la información recabada a partir de la entrevista semiestructurada y el diario de campo aplicado a los docentes se realizó en tres niveles y tomando como referencia cada uno de los casos, el primero consistió en la codificación de la información utilizando el software Atlas ti, del cual emergen algunas características que ayudan a afinar el sistema de categorías o supuestos apriorísticos y asientan las bases para identificar las concepciones y caracterizar la práctica evaluativa de cada uno de los docentes, el segundo nivel contiene la descripción detallada de cada uno de los casos a la luz de las categorías y subcategorías que finalmente quedaron y el tercer y último nivel de análisis da cuenta de la coherencia entre las concepciones de evaluación y las prácticas evaluativas a la luz de los lineamientos institucionales. A partir del cual emergen unos constructos teóricos que aportan a la interpretación y comprensión de la realidad estudiada que sirven de aportes para el mejoramiento de los procesos evaluativos y de las políticas públicas en educación.

Con el propósito de mostrar un panorama general acerca de los resultados obtenidos, se muestra en primera instancia un resumen condensado en forma de tablas y descripciones en prosa que luego son abordados en profundidad en el análisis caso a caso. Para el cumplimiento de esta tarea resultó imprescindible realizar una codificación de cada uno de los docentes

participantes en el estudio para su mejor identificación y comprensión para lo cual se realizó la siguiente tabla de datos:

Tabla 2.
Identificación participante.

CÓDIGO	IDENTIFICADOR	ÁREA	JORNADA	ENTREVISTA	DIARIO DE CAMPO
D2	CERVANTES	LC	JM	ENTD2	OBSD2
D3	SÓCRATES	F	JM	ENTD3	OBSD3
D4	PITÁGORAS	M	JM	ENTD4	OBSD4
D5	DESCARTES	F	JT	ENTD5	OBSD5
D6	NEWTON	M	JT	ENTD6	OBSD6
D7	DARWIN	CN	JT	ENTD7	OBSD7
D8	GARCIA MARQUEZ	LC	JT	ENTD8(NE)	OBSD8

Área: LC: Lengua Castellana; F: Filosofía; M: Matemáticas; CN: Ciencias Naturales
 Jornada: JM: Jornada Mañana; JT: Jornada Tarde
 Instrumentos: ENTD2: Entrevista a docente 2; OBSD2: Diario de campo docente 2
 NE: No existe, en este caso no permitió la realización de la entrevista por lo tanto se obvió del análisis.

Las categorías que emergieron de este análisis se englobaron en tres grandes dimensiones y cada una de ellas responde a los siguientes interrogantes:
















Figura 8. Interrogantes que orientaron la investigación.

A partir de las preguntas anteriores se establecieron unas subcategorías emergentes que permitieron organizar los resultados en concepto de evaluación, funcionalidad de la evaluación, procesos objeto de evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación, temporalización de la evaluación y agentes evaluadores

4.1. Resultados generales

4.1.1 Concepto de evaluación.

Tabla 3.
Resultados concepto de evaluación.

CASO		D2 CERVANTES		D3 SÓCRATES		D4 PITAGÓRAS		D5 DESCARTES		D6 NEWTON		D7 DARWIN		LINEAMIENTOS
CONCEPTO 		 DECIR	 HACER	 DECIR	 HACER	 DECIR	 HACER	 DECIR	 HACER	 DECIR	 HACER	 DECIR	 HACER	
Medición	de	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓	
Consecución	de	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	
Juicio de valor		✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✓	
Toma de decisiones		✓	±	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✓	±	✓	±	
Integradora		✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓

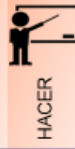


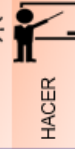
Convenciones: ✓: sí ; ✗: No y ±: Algunas veces

El sistema de evaluación institucional refiere que la evaluación busca la obtención de información acerca del estado de los procesos a los que se enfrenta el estudiante, haciendo énfasis en su rol diagnóstico, sumativo y formativo; basado en los principios de integralidad,

flexibilidad, participación, objetividad y continuidad en el tiempo. Los casos estudiados, en su discurso evidencian que la evaluación es concebida desde dos aspectos fundamentales: la consecución de objetivos y la toma de decisiones, el primer criterio se ubica dentro de la dimensión tradicional de evaluación donde priman los resultados y el último se inscribe en los paradigmas más contemporáneos, es decir, aquellos que utilizan los resultados con la finalidad de realizar ajustes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en aras de aplicar el principio de mejora continua. En la práctica evaluativa se observan algunos indicios que demuestran la tendencia a una naturaleza tradicionalista del proceso.

4.1.2 Procesos que son objeto de evaluación.

Tabla 4.
Resultados procesos objeto de evaluación.














CASO	D2 CERVANTES		D3 SÓCRATES		D4 PITAGÓRAS		D5 DESCARTES		D6 NEWTON		D7 DARWIN		LINEAMIENTOS
	DECIR	HACER	DECIR	HACER	DECIR	HACER	DECIR	HACER	DECIR	HACER	DECIR	HACER	
CONCEPTO 													
Contenidos conceptuales	✘	±	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✘	✓
Contenidos procedimentales	✓	✓	✓	±	✓	✘	✓	±	±	✘	±	±	✓
Contenidos actitudinales	✓	✓	✓	✓	✘	±	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Convenciones: ✓: sí ; ✘: No y ±: Algunas veces													

En cuanto a los procesos que se evalúan la mayoría de los casos estudiados coinciden en decir que en la evaluación se tienen en cuenta las cuatro dimensiones: el saber declarativo, las competencias, las actitudes y las relaciones las cuales se asocian directamente con el saber, saber hacer, ser y saber ser respectivamente.

En relación con las actitudes, estas constituyen un pilar fundamental en su discurso ya que además de considerarla como una novedad importante su valoración permite la implementación de lo establecido en el decreto 1290 y en el Sistema de Evaluación Institucional. En la práctica los contenidos declarativos (conceptuales) se consideran parte fundamental de los aspectos que se evalúan en la rutina diaria de la Institución y en ellos se invierte buena parte de los esfuerzos que van a los registros de calificación; se realiza a través de evaluaciones escritas u orales, en donde priman las preguntas abiertas de respuesta corta o de selección múltiple, criterio este que tiene un valor del 70% en la calificación final de cada período. Por su parte, los documentos institucionales, son enfáticos en determinar la importancia de valorar las cuatro dimensiones: el saber, el saber hacer, el ser y el saber ser, las cuales apuntan a tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, y define criterios a tener en cuenta para su valoración, al respecto se ratifica lo establecido en el discurso de los docentes, el cual es muy coherente con esto, sin embargo en la práctica se denota la singularidad con que cada uno asume dicha valoración, hecho éste marcado por la interpretación que cada uno le da a lo que está reglamentado.

4.1.3 Funcionalidad de la evaluación.

Tabla 5.
Resultados funcionalidad de la evaluación.

CASO	D2 CERVANTES		D3 SÓCRATES		D4 PITÁGORAS		D5 DESCARTES		D6 NEWTON		D7 DARWIN		LINEAMIENTOS
	DECIR	HACER	DECIR	HACER	DECIR	HACER	DECIR	HACER	DECIR	HACER	DECIR	HACER	
CONCEPTO 													
Diagnóstica	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✓	✓
Formativa	±	±	✓	±	✗	±	✓	±	✓	±	✓	±	✓
Sumativa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Convenciones: ✓: sí ; ✗: No y ±: Algunas veces





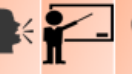




Sin duda alguna, tanto el discurso como la práctica evaluativa en los docentes apuntan hacia una versión sumativa de la evaluación, la parte operativa se centra en la entrega de informes que evidencian los avances en el proceso de aprendizaje y este se hace fundamentalmente cuantitativa.

Es de resaltar que algunos docentes avalen la evaluación diagnóstica y formativa, más desde el discurso que desde la misma práctica, como elementos importantes para el seguimiento y la toma de decisiones sobre el proceso educativo, aunque estas acciones solo se limiten a la corrección inmediata que hace el docente sobre los instrumentos aplicados y a los procesos nivelatorios con base en los resultados del estudiante. Cabe decir entonces que la fase posactiva de la evaluación formativa no es llevada a cabo debido a que el docente no realiza ajustes en

relación a su quehacer pedagógico, lo que es lo mismo no realiza transformaciones en lo que hace ni en como lo hace.

4.1.4 Temporalización de la evaluación.

Tabla 6.
Resultados temporalización de la evaluación.














CASO	D2 CERVANTES		D3 SÓCRATES		D4 PITAGÓRAS		D5 DESCARTES		D6 NEWTON		D7 DARWIN		LINEAMIENTOS
	DECIR	HACER	DECIR	HACER	DECIR	HACER	DECIR	HACER	DECIR	HACER	DECIR	HACER	
CONCEPTO 													
Inicial	✓	✓	✓	✓	✗	±	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓
Procesual	✓	✓	✓	±	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Final	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Convenciones: ✓: sí ; ✗: No y ±: Algunas veces													

El discurso docente está fuertemente ligado a una apropiación de los fundamentos del sistema de evaluación en lo que respecta a una de las características de la misma, la de ser un proceso continuo, este plantea que se debe evaluar al inicio, durante y al final del proceso educativo y realizan bastante énfasis en la importancia que tiene la calificación como la evidencia de los resultados obtenidos, es decir la evaluación con fines de promoción o de certificación.

En la práctica diaria la evaluación inicial se realiza a través de preguntas o lluvia de ideas, las cuales apuntan hacia conocer los conceptos previos del estudiante, durante el proceso los docentes recaban información proveniente de diferentes técnicas e instrumentos evaluativos, las cuales solo son consignadas en los registros como notas, dejando de lado el análisis y las reestructuraciones pertinentes y terminando el proceso se ajustan dichas notas a los criterios establecidos en el sistema de evaluación dando como resultado la nota final que permite ubicar al estudiante en un nivel de logro del objetivo propuesto, ya sea superior, alto, básico o bajo.

4.1.5 Agentes evaluadores.

Tabla 7.
Resultados agentes evaluadores.

CASO CONCEPTO 	D2 CERVANTES		D3 SÓCRATES		D4 PITAGÓRAS		D5 DESCARTES		D6 NEWTON		D7 DARWIN		LINEAMIENTOS
	DECIR 	HACER 	DECIR 	HACER 	DECIR 	HACER 	DECIR 	HACER 	DECIR 	HACER 	DECIR 	HACER 	
Autoevaluación	✓	✓	✓	±	✗	±	✓	±	±	✗	✓	±	✓
Coevaluación	✓	✓	✓	±	✗	±	✓	±	±	✓	✓	✓	✓
Heteroevaluación	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Convenciones: ✓: sí ; ✗: No y ±: Algunas veces

De acuerdo a los lineamientos institucionales, la evaluación como proceso integral recae sobre todos los actores del proceso educativo, por lo tanto su participación en ella debería ser activa y de carácter obligatorio.

Las exteriorizaciones de los participantes de la investigación establecen la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación como aportes a la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje, destacan el uso de las dos primera como una de las bondades establecidas en el sistema de evaluación institucional, ya que permite valorar la parte actitudinal y de relaciones de los estudiantes y asocian la heteroevaluación a la que realiza con exclusividad el docente. En la práctica evaluativa de los casos en mención todavía el docente tiene la máxima participación, ya que es él quien en ultimas define el desempeño del estudiante, la única diferencia con lo que se venía realizando hasta el momento se manifiesta en la parte actitudinal, cuando se realiza la valoración del ser y saber ser en la que hay ejercicios de auto y coevaluación.

4.1.6 Técnicas e instrumentos de evaluación.

Tabla 8.
Resultados técnicas e instrumentos de evaluación.

CASO	D2 CERVANTES		D3 SÓCRATES		D4 PITAGÓRAS		D5 DESCARTES		D6 NEWTON		D7 DARWIN		LINEAMIENTOS
CONCEPTO 	DECIR 	HACER 	DECIR 	HACER 	DECIR 	HACER 	DECIR 	HACER 	DECIR 	HACER 	DECIR 	HACER 	
Técnicas orales	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Técnicas escritas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Observación	±	±	±	±	✗	✗	±	✗	✓	✓	✓	✓	✓

Convenciones: ✓: sí ; ✗: No y ±: Algunas veces

El sistema de evaluación no contempla, o por lo menos no de manera explícita, las técnicas e instrumentos de evaluación, esto resulta una falencia a la hora de hacer la implementación del mismo, sin embargo el proyecto educativo institucional y el modelo pedagógico propenden porque la información a partir de la cual se realiza la valoración del estudiante se obtenga de variadas fuentes.

El discurso de los docentes apunta en su mayoría hacia la utilización de la oralidad, los procesos escriturales y la observación como técnicas de evaluación, siendo los dos primeros transversales al trabajo de todos los docentes, solo en algunos casos la observación constituye un recurso permanente y sistemático de generación de información que a posteriori representa un insumo para el análisis, interpretación y la toma de decisiones. De igual manera refieren el uso de diversos instrumentos como quices, previas, debates, mesas redondas, exposiciones, portafolios, bitácoras, talleres, análisis de lectura, tareas, trabajos, esquemas gráficos, los cuales son utilizados de manera discrecional de acuerdo a la disciplina o a la intencionalidad del docente.

El quehacer docente demuestra que hacen uso todas las técnicas antes mencionadas, pero las técnicas escritas son por excelencia las más utilizadas debido a su practicidad y porque con ellas se evita, de alguna manera, el sesgo valorativo que se tendría con las otras dos técnicas.

La observación a pesar de ser una de las mejores técnicas de evaluación por conservar dos características fundamentales: una, la de proveer de información de primera mano sobre el proceso y dos porque puede ser utilizada de manera permanente, tiene algunos inconvenientes en

su implementación ya que la sistematización que se hace de ella es casi nula, convirtiéndose en recursos anecdóticos y con mucha carga subjetiva.

4.2 Nivel 1. Codificación de la información.

El primer nivel de análisis de la información recabada a través de los diferentes instrumentos aplicados se realizó utilizando el software Atlas Ti, esta aplicación fue de gran utilidad para la codificación y posterior categorización de los datos suministrados por parte de los docentes, la herramienta ofrece excelentes posibilidades a nivel de gestión de datos pero en ella influye significativamente el investigador como conocedor de la problemática que se estudia y de los elementos que resultan importantes a la hora de categorizar dicha información.

Resulta importante destacar algunas bondades que ofrece la aplicación como: almacenamiento de la información recabada, codificación de segmentos de información a partir de elementos significativos, asociación de datos que guardan relación entre sí, creación de redes que condensan y posibilitan un mejor análisis de las situaciones estudiadas, elaboración de comentarios o memos que emergen del análisis de un segmento de información, entre otras posibilidades.

El primer paso consistió en la selección de segmentos de información o expresiones de los entrevistados que luego fueron codificados a partir de palabras claves que en un primer momento atendían a las categorías apriorísticas que planteaba la misma problemática pero que luego se fueron modificando.

4.3 Nivel 2. Análisis caso a caso.

El análisis caso a caso consta de una estructura base para cada uno de ellos, en primera instancia se muestra la identificación del docente, luego se toman para los apartados cada uno de los objetivos y preguntas que orientaron la investigación, realizando una descripción de resultados y su respectivo análisis.

Para evidenciar lo hallado en cada uno de los casos se extrajeron citas específicas desde la codificación y las redes semánticas de Atlas ti y se identifican de acuerdo a los siguientes criterios:

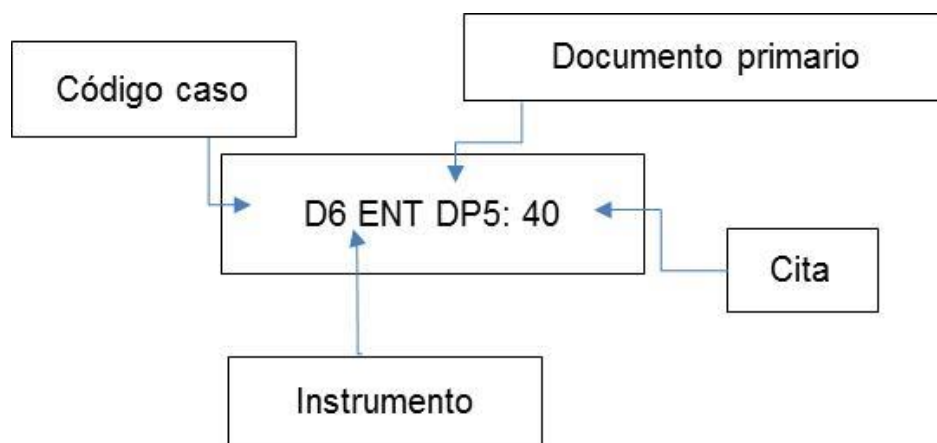


Figura 9. Convenciones citas.

4.3.1 Caso Newton.

Nuestro sujeto generador de saberes identificado con el código D6, cuyo seudónimo en adelante será Newton, es licenciado en Matemáticas y Física con maestría en Física de Universidad Nacional de Colombia, con 53 años de edad y 26 de experiencia académica en la

Institución Educativa José Antonio Galán y además es catedrático de la Universidad de Córdoba y de la Universidad Cartagena, sede Cereté. Pertenece al estatuto docente 2277 y se desempeña como profesor de Física en el nivel de media académica y de matemáticas en la Básica secundaria.

En el desarrollo de la entrevista, que se llevó a cabo en las instalaciones de la sala de informática por sus buenas condiciones de temperatura y ambiente y con pocas perturbaciones, mostró una actitud receptiva, de disposición permanente y de apertura hacia el análisis de las situaciones por las que se le preguntaba. Se percibió siempre seguro de lo que hablaba, usando un lenguaje sencillo, sin demasiados adornos y cargado de muletillas y expresiones que corroboraban su sensación de confianza con los entrevistadores y los temas abordados.

4.3.1.1 Objetivo específico 1. Identificando las concepciones explícitas.

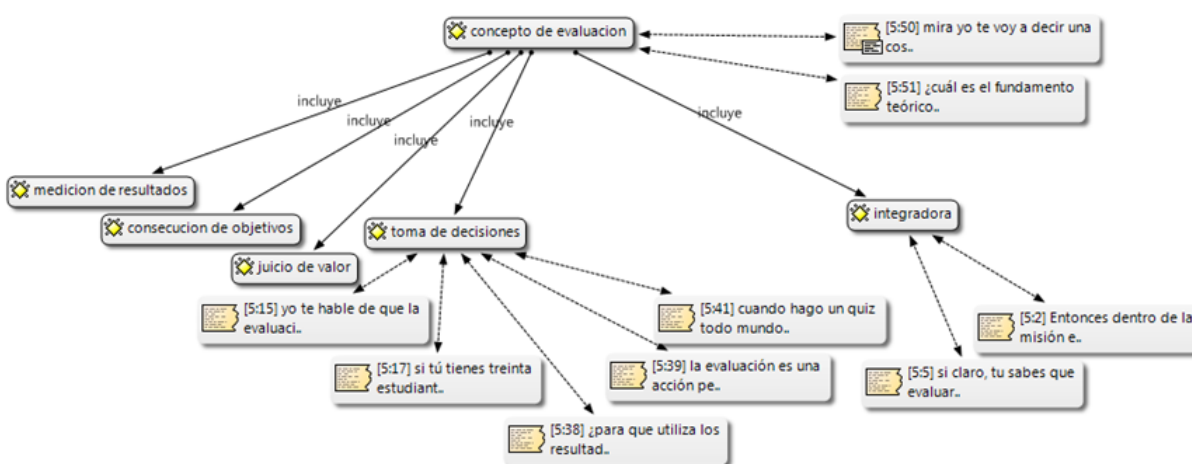


Figura 10. Red Semántica entrevistas 1. Caso Newton concepto de evaluación.

Por los datos aportados por el caso durante la entrevista, éste concibe la evaluación principalmente como una “acción pedagógica” que permite valorar a los estudiantes en todas sus dimensiones (1), lo enfoca principalmente hacia una labor que facilita la toma de decisiones dentro del proceso de enseñanza o aprendizaje de los estudiantes (2), según Newton la evaluación igualmente constituye un insumo para determinar el éxito o fracaso del proceso que lidera como docente responsable de la asignatura (3) y por ende los resultados del estudiante y el grupo en general no constituyen un resultado sólo para el estudiante, también para el docente. Es por eso que sirve para orientar y reorientar el accionar dentro del aula. Estos resultados están apoyados en algunas verbalizaciones como las siguientes:

(1) D6ENT DP5:40 la evaluación es una acción pedagógica que permite tomar decisiones con respecto tanto al proceso de enseñanza como al proceso de aprendizaje. (...) por ejemplo repetir un tema, pero no de la misma forma como lo dicte, hay que cambiar la forma porque me doy cuenta que cuando yo pregunto nadie habla, cuando hago un quiz todo mundo saca uno, saca un cero, nadie gana nada, entonces si eso ocurre significa (risa) que el objetivo no se ha cumplido.

(2) D6ENTDP5 5:38 ¿Para qué utilizó los resultados de su evaluación? necesariamente para tomar decisiones, nee ce saria mente, un maestro que no haga eso ¿entonces para que evalúa?

(3) D6ENTDP5 5:17 si tú tienes treinta estudiantes y se te "parten" ehhh ehhhh la mayoría entonces tú te tienes que revisar, precisamente esa es la toma de decisiones, la evaluación me tiene que llevar a mí a la toma de decisiones. Si la evaluación no me lleva a mí a la toma de decisiones entonces no sirve para nada, como te lo dije inicialmente.

Según Santos Guerra (1996), esta concepción de evaluación está circunscrita en la dimensión crítico reflexiva, donde la valoración de los aprendizajes debe contemplar todos los ámbitos del contexto educativo (no solo los alumnos), pues el éxito del proceso de enseñanza se extiende mucho más allá de sólo factores concernientes al estudiante. De igual manera, se destaca aquí la gran tendencia a valorar los resultados del proceso de recolección de información como insumo de mejoramiento permanente que le permite al educador alcanzar las metas propuestas.

De acuerdo con otras exteriorizaciones realizadas por Newton, su concepto de evaluación no se fundamenta en el aporte de autores reconocidos, es más bien, un constructo propio, elaborado a partir de la puesta en práctica de los principios y lineamientos evaluativos que a lo largo de su carrera ha tenido que asumir (4).

(4) D6ENTDP5 5:17 Mira yo te voy a decir una cosa: (...) si tú me preguntas a mí que dice Skinner de evaluación, por ejemplo, yo no sé qué dice Skinner porque yo no he interiorizado eso. Ehh ehhh pero sí me doy cuenta de algo, y es que cuando yo leo cosas de pedagogía yo me doy cuenta que me identifico con tantas cosas y entonces yo no tengo parámetros de acá, no sé cómo se pueda decir, de académicos o de personas que han escrito sobre eso, lo mío es

una concepción muy personal y que a veces leo y digo ahh si pero eso si lo hago yo, me identifico con eso, cosas que a veces leo pero no tengo, o sea, no soy seguidor de alguna persona en particular.

Es claro entonces, que el docente, a pesar de manifestar que no sigue a nadie en particular, en realidad posee unas concepciones implícitas que se ven reflejadas en su actuar y que las reconoce fácilmente al realizar lecturas relacionadas con el tema o escuchar a expertos en pedagogía. Al respecto Porlan, Rivero, & Del Pozo (1997), afirman que esta situación está relacionada con un tipo de concepción no explícito que se pone de manifiesto sólo cuando la persona, en ocasiones guiado por otras, hace un análisis de su actuar, de sus guiones de acción, evocando situaciones concretas que le permiten identificarse en determinadas posturas evaluativas.

La evaluación como proceso integral que aborda todas las dimensiones del ser humano.

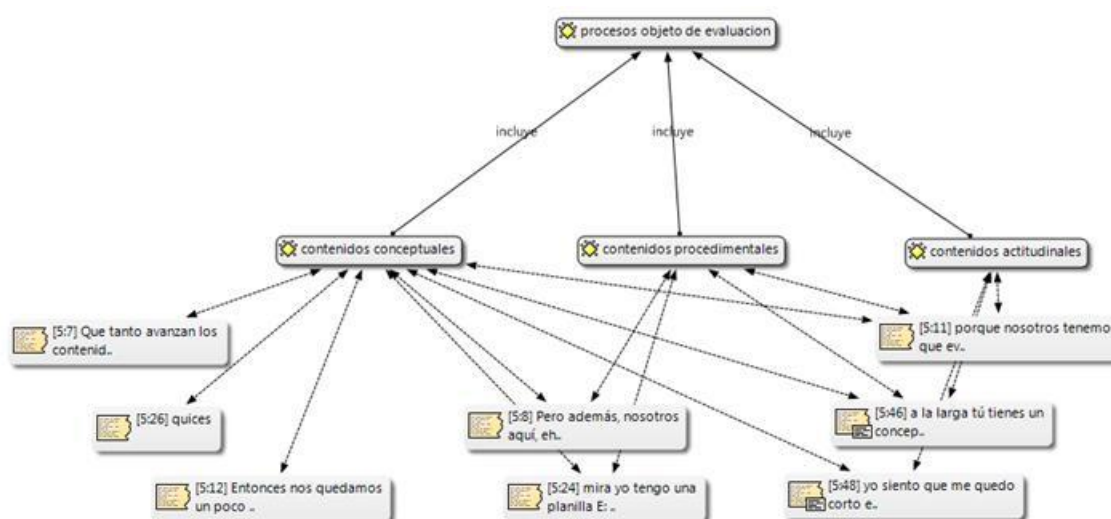


Figura 11. Red Semántica entrevistas 2. Caso Newton Procesos objeto de evaluación.

Al visualizar la red semántica concerniente a los procesos objeto de evaluación, se encontró que el docente asume un proceso evaluativo enmarcado en la valoración de las actitudes, habilidades y conocimientos de los estudiantes (5). Newton fue muy enfático en afirmar:

(5) D6ENT DP5:11 (...) si queremos evaluar integralmente tenemos que evaluar tres cosas: tenemos que evaluar obviamente el conocimiento, tenemos que evaluar el comportamiento y tenemos que evaluar las competencias.

No obstante, reconoció que existen falencias en su modo de evaluar ya que hay aspectos en los que se queda corto (6), valorando sólo la parte actitudinal del proceso y obviando el componente procedimental o conceptual.

(6)D6ENT DP5:48 yo siento que me quedo corto en muchas cosas, por ejemplo yo me quedo corto cuando recibo una tarea, porque yo antes que nada miro la responsabilidad y eso no me gusta ¿por qué no me gusta? porque tú sabes que siempre existe el vivo, o sea, préstame la tarea y cuando tú le vas a preguntar de algo no sabe nada, y la razón es esa, porque la prestó yyy no le interesó, no consulto ni se preocupó ni no interiorizó nada, entonces en esa parte yo me quedo corto, en mirar solamente la responsabilidad.

Desde este punto de vista, la respuesta al ¿Qué evaluar? muestra según Valls (1993) citado por Zaragoza, Tejada y Arnal (2005), una concepción tipificada a partir de tres tipos de saberes: saber decir y declarar, saber hacer y transformar, y saber ser, estar y valorar.

La evaluación es un proceso permanente que permite tomar decisiones con respecto al proceso de enseñanza.

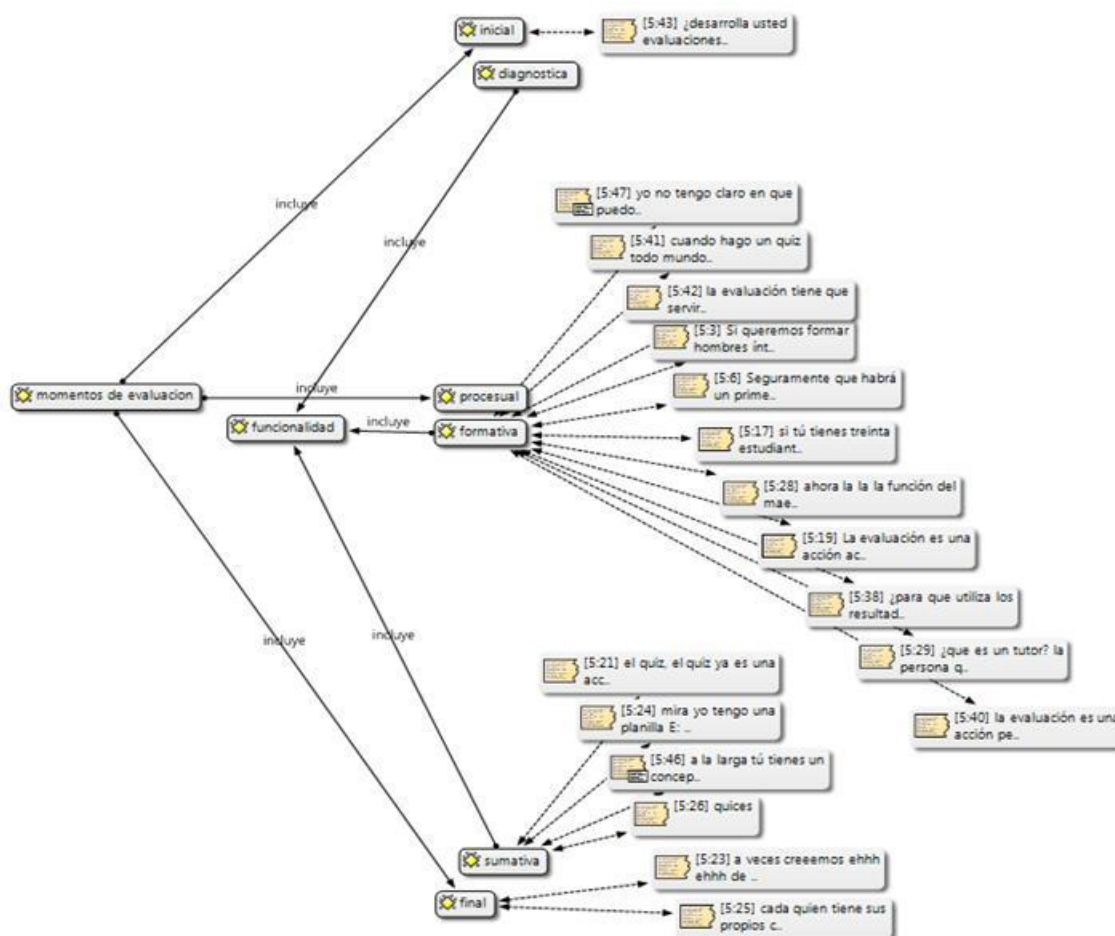


Figura 12. Red Semántica entrevistas 3. Caso Newton Momentos de la evaluación.

Para el caso Newton, quien asume la evaluación como un proceso permanente (7), es digno destacar la relevancia que otorga a la funcionalidad formativa del acto evaluativo, y en ese mismo orden a la evaluación sumativa y la diagnóstica, reconoce que no hace una evaluación inicial formal (8) y es consciente de que debería hacerla, pero manifiesta tomar atenta nota del proceso que transcurre con sus estudiantes para valorar la evolución de sus aprendizajes a través del tiempo. En este orden de ideas, se muestra coherente con la utilidad que le da a ese evaluar

permanentemente, pues explica que es fundamental para la toma de decisiones (9) en la ruta hacia la formación de hombres íntegros (10), (11).

- (7) D6ENT DP5:22) yo pienso que [,] ese debe ser el actuar de todos nosotros, de todo maestro de aquí de esta institución. Nosotros tenemos que evaluar en la CLAASE, nosotros a veces creemos eh eh de que evaluar es cuando uno hace el quiz o la previa o la evaluación, la que nosotros llamamos acumulativa.
- (8) D6ENT DP5:43 E: ¿desarrolla usted evaluaciones antes de desarrollar su proceso? D6: NOOO yo no lo hago, pero si see que me corresponde hacerlo.
- (9) D6ENT DP5:42 la evaluación tiene que servir para tomar decisiones [...] servir para tomar decisiones.
- (10) D6ENT DP5:42 Si queremos formar hombres íntegros entonces tenemos que evaluar si lo que estamos haciendo está bien o está mal, si se acerca a ese ideario,
- (11) D6ENT DP5:6 Seguramente que habrá un primer periodo, en donde nosotros nos sentamos en las reuniones de área que hago con los profesores de matemáticas a veces nosotros discutimos eso, ¿Cómo van los procesos? ¿Qué dificultades hemos tenido? entonces estamos evaluando lo que nos propusimos hacer en eh eh eh eh cuando estamos haciendo este proceso, ombe vamos a hacer en el primer periodo esto, en el segundo esto, en el tercero esto.

Iafrancesco (2004) destaca la importancia de la evaluación formativa, en la que se circunscriben las expresiones del docente Newton, con respecto a la identificación de falencias y potencialidades del proceso, con el fin de realizar ajustes y mejoras del mismo a partir de las

consideraciones continuas y permanentes que se realizan con base en el seguimiento sistemático. En otras palabras, la toma de decisiones en forma inmediata a lo largo del proceso es de vital relevancia para el éxito del mismo, pues permite la corrección de errores y el aprovechamiento de las fortalezas.

La evaluación como indicador del logro de los objetivos. En cuanto a la funcionalidad, Newton destaca la importancia de la evaluación sumativa que se hace al final del proceso, sobre todo aquella que aplica a través de quices, exámenes escritos o evaluaciones acumulativas de final de período (12), (13) y que consigna, junto a las notas de actitudes, en registros que él mismo ha elaborado con el fin de dar cuenta de un proceso de valoración de las competencias del estudiante (14).

- (12) D6ENT DP5:23 a veces creemos eh eh de que evaluar es cuando uno hace el quiz o la previa o la evaluación, la que nosotros llamamos acumulativa. Eso es un proceso final [...] Pienso yooo, eso es lo que está al final del proceso de evaluación.
- (13) D6ENT DP5:46 a la larga tú tienes un concepto en todo, de ese muchacho. Su comportamiento, si si conoce, si sabe o no sabe desde el punto de vista del conocimiento, y que habilidades tiene, o sea que competencias. (...) darle un valor cualitativo, que luego eso ya se transforme en cuantitativo ya es otra cosa, pero ya usted puede valorar eso y usted puede evaluar en la temática.
- (14) D6ENT DP5:24 mira yo tengo una planilla, yo noo se quien más la maneja aqui, (...) en donde evaluó conocimiento, y está allí, en una columna que dice conocimientos, en otra columna dice competencias interpretativa, en otra columna dice competencia

argumentativa, en otra columna dice competencia propositiva, ¿sí? acá hay una cuestión donde también llevo ehhhh, tengo en cuenta lo relacionado con la responsabilidad, o sea las tareas y esas cosas, para eso tengo una columna: tareas, ¿sí? al final todo ese, esa, ese compendio de cosas, lo que nosotros le llamamos una evaluación sumativa, es lo que me permite tomar una nota final.

Al respecto de este tipo de evaluación esbozado por el docente, Mateo (1997) respalda su utilidad en la valoración de los productos o resultados obtenidos y su nivel de coherencia con los objetivos trazados al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje, no obstante, también señala que en este propósito se evidencia la función controladora y sancionatoria de la misma. Por lo tanto, se debe ser muy cuidadoso a la hora de utilizar este tipo de evaluación en el aula, por cuanto puede transformarse en un instrumento de poder coercitivo.

La observación: pilar en la evaluación de las actitudes y competencias, para los conceptos están las pruebas escritas y las intervenciones orales.

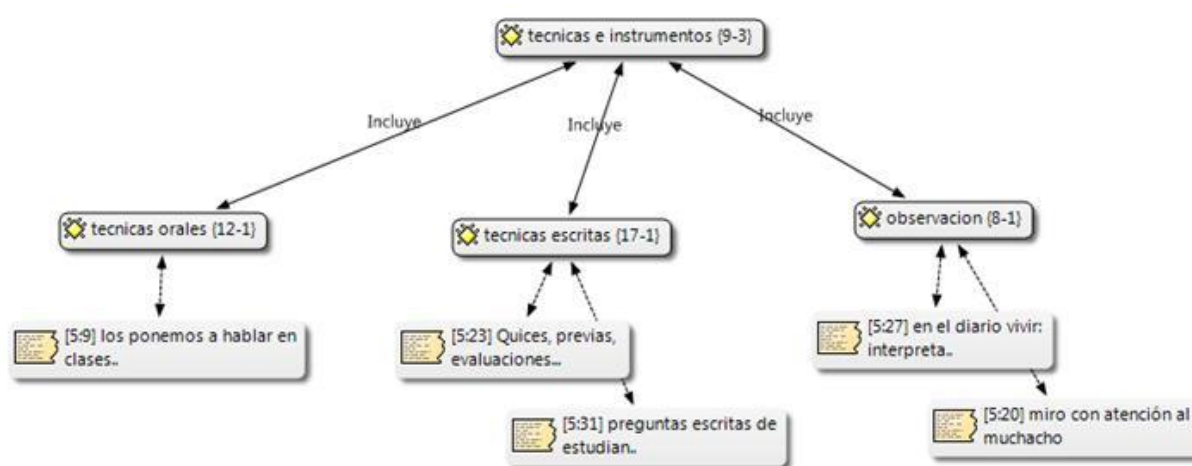


Figura 13. Red Semántica entrevistas 4. Caso Newton Técnicas e Instrumentos.

En las expresiones encontradas en el caso Newton con relación a las técnicas empleadas en la recolección de información para la evaluación de los aprendizajes se pueden notar tres estrategias muy bien definidas de acuerdo a la intencionalidad del docente: orales, escritas y las que son producto de la observación permanente de la realidad en el aula. Cuando se trata de evaluar los conceptos aprendidos por los educandos, se hace uso frecuente de las preguntas en clase, la valoración de las intervenciones orales (15), el uso de instrumentos como quices, exámenes previos y evaluaciones acumulativas escritas de final de período (16). Estas últimas, con un gran peso dentro de los criterios y porcentajes tenidos en cuenta para la cuantificación de la nota que aparece en el boletín de calificaciones por cada período académico según el sistema de evaluación de la Institución.

(15) D6ENT DP5:9 los ponemos a hablar en nuestras clases cotidianamente y todo eso hace parte del proceso de evaluación.

(16) D6ENT DP5:23 (...) a veces creemos eh eh de que evaluar es cuando uno hace el quiz o la previa o la evaluación, la que nosotros llamamos acumulativa. Eso es un proceso final [...] Pienso yooo, eso es lo que está al final del proceso de evaluación.

Sin embargo, hace un “acto de contrición” al reconocer que a lo que más valor le da para la aprobación o reprobación del estudiante es la evolución que capta del estudiante a través de la observación en el día a día (17).

(17) D6ENT DP5:20) mira yo te digo una cosa, para mí la evaluación, una de la evaluaciones que quee yo tengo más en cuenta realmente para aprobar, para que un estudiante apruebe o no, es la que yo hago a diario en mi clase, o sea yo me fijo un concepto cuando yo estoy en una clase miro la atención del muchacho, les pregunto a ellos y ellos tienen que estar respondiendo o deberían responder permanentemente, para mi ese evaluar diario debe ser fundamental para todo maestro, porque no puedo esperar el quiz, el quiz ya es una acción, o la previa ya es una acción ya prácticamente una parte final.

La utilización de estas técnicas e instrumentos, si bien es cierto son muy importantes y efectivas, dan cuenta del poco repertorio de nuevos instrumentos o registros con que cuenta el docente para valorar el proceso del estudiante y que estarían enmarcados en una dimensión algo rezagada del pensamiento evaluativo, pues no permitirían abarcar toda la realidad del estudiante y proceso evaluado, en este sentido, Cronbach (1985) citado por Ramírez & Rodríguez (2014) plantea que un docente al momento de realizar una evaluación integral de los aprendizajes no debe “casarse” con uno u otro procedimiento de forma excluyente, sino que debe hacer uso de aquellas técnicas e instrumentos que más se adecuen a la situación muy particular que quiere atender. En este orden de ideas, podríamos sugerir que en este caso, se usan variadas técnicas, pero se están subvalorando las bondades de algunos instrumentos y registros; para el caso de la observación, sólo se especifica la observación informal que se hace en el salón con posterior anotación en la planilla de calificaciones, dejando de lado la lista de cotejo, el diario de campo, registro anecdótico, entre otros. En las técnicas escritas igualmente podemos mencionar producciones escritas muy importantes como los ensayos, mentefactos, mapas mentales, proyectos y otras.

En el proceso de evaluación participa el docente y los estudiantes como autoevaluadores y coevaluadores de su proceso.

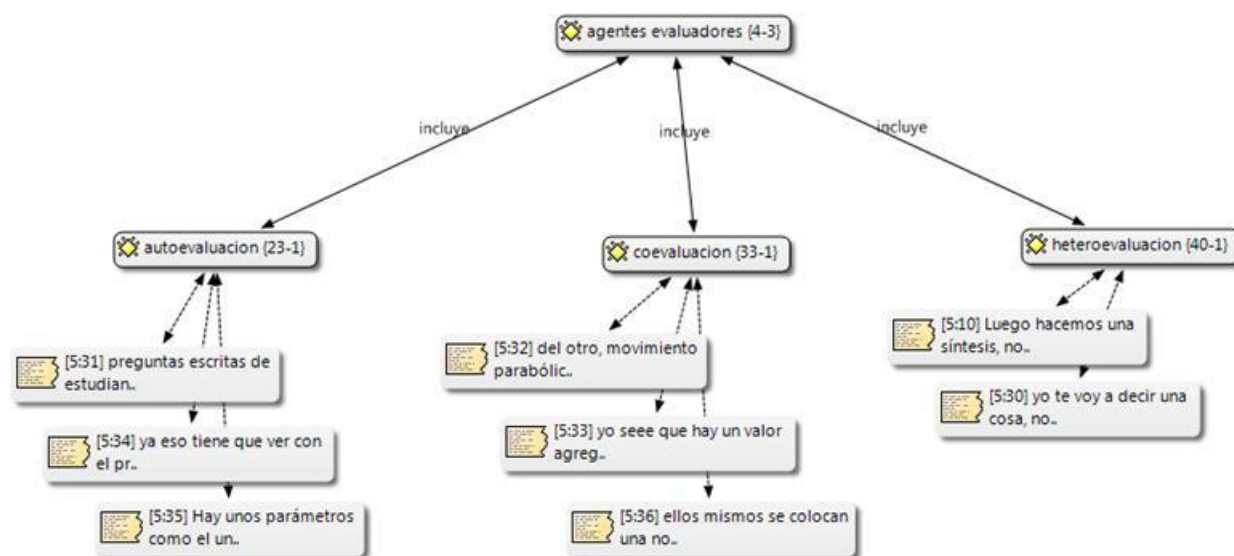


Figura 14. Red Semántica entrevistas 5. Caso Newton Agentes de la evaluación.

Para el caso Newton, los estudiantes son un recurso fundamental a la hora de desarrollar un proceso evaluativo completo, afirma que no sólo participan en la valoración de los contenidos actitudinales, sino que también lo hacen en la evaluación de la parte cognitiva, lo hacen redactando preguntas que luego pueden ser utilizadas por el docente en pruebas orales o escritas (18), también calificando en clases las pruebas realizadas por el docente (19). De igual manera, sus exteriorizaciones sugieren una valoración de las actitudes muy bien estructurada que hace parte de un procedimiento periódico que se desarrolla a nivel de toda la Institución, en donde cada estudiante hace un balance de su proceso comportamental y del proceso de sus compañeros en una reunión conocida como “condensado del ser y saber ser en los salones”.

- (18) D6ENT DP5:31: pero yo pienso acaaa que nuestros estudiantes también deberían participar, (...). De hecho, últimamente yo hago esto, necesito que me envíen diez pregunta de falso verdadero de esta temática, ¡sí! de esta temática, mándenme diez preguntas vía internet que yo te pueda hacer a ti en el examen, yo los mando a ellos que me participen entonces de lo que yo estoy evaluando, por ahora voy ahí, a que me manden diez preguntas.
- (19) D6ENT DP5:33: yo seee que hay un valor agregado cuando el mismo estudiante califica y sabe donde estuvieron los errores, ¿sii? te soy sincero, yoo no se los doy a cada quien, por lo general se lo doy al vecino que lo haga, ¡iiii! pero creo yo que esa es una forma, nooo tan positiva de participar en un proceso [,] de evaluación, pero si lo hago y me ha dado resultados.
- (29) D6ENT DP5:34: (...) aquí se valora el ser y saber ser de la persona, ser y saber ser, eso tiene que ver con el comportamiento de la persona como tal y de cómo lo ven los demás ¿sí? que eso en nuestra institución es muy valioso, aquí los estudiantes se ponen una nota, un valor numérico de acuerdo a como se ven ellos mismos.

Casanova (1998), rescata la importancia de la participación de estudiantes y docentes en el proceso de evaluación y sostiene que la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación hacen parte de una valoración integral de los aprendizajes. Así mismo, llama la atención y resalta el papel activo que debe tener el alumno en la evaluación, sostiene que para esto se requiere la toma de conciencia y la promoción de una mayor autonomía y autorregulación en los educandos. Este proceso sin duda desencadenaría en un menor protagonismo del docente a la hora de hacer la evaluación. Al respecto, Newton reconoce que aún falta mucho por mejorar en este aspecto y

afirma que en educación “somos muy dados a la doble moral” porque a pesar de saber que hay cosas escritas y que hacen parte de una mejor manera de hacer las cosas, se cae en las mismas prácticas de siempre (21). Es decir, el maestro es el centro del proceso.

(20) D6ENT DP5:30: yo te voy a decir una cosa, nosotros los profesores somos muy dados a la doble moral, hay muchas cosas que están escritas y que la sabemos, pero que eso no lo aplicamos, si!! mira en el proceso de evaluación ojalá, ojalaá pudiesen intervenir mayor que nosotros, mayormente que nosotros, los estudiantes. claaaaro, clarooo que sí, ellos deberían ser, nosotros normalmente, yo te digo que yo no lo hago, pero algunas veces me acerco a ese ideal, porque ese es un ideario, ese es un ideario ¿sí? pero obviamente que ¿quién evalúa? el maestro tiene que evaluar.

En conclusión Newton manifiesta la importancia de los estudiantes en el proceso de evaluación de los aprendizajes, pues se muestra una alternancia entre los roles de evaluador y evaluado, igualmente otorga la posibilidad de evaluar a estudiantes, docentes y al proceso mismo desde una postura diferente.

4.3.1.2 Objetivo específico 2. Describiendo las prácticas evaluativas.

Newton, en su práctica representa un docente maduro, bien presentado, de trato agradable y expresiones coloquiales. Sus estudiantes le miran y tratan con respeto, sin dejar por eso, de concederle confianza y simpatía. Él, se muestra receptivo y sociable ante sus alumnos, hecho que no le quita la seriedad y entereza con la que asume la clase, el tono enérgico al hablar transmite

seguridad en lo que dice, los estudiantes demuestran aceptación hacia sus enseñanzas y se desenvuelven con disciplina y compostura ante su presencia. Es autoridad en su clase, no hay duda, tiene talante de maestro organizado y responsable. Su tono de voz es vehemente, compagina con su alta expresividad y sus manos y gestos hablan al compás de sus palabras. Su práctica revela varios perfiles en su concepción de evaluación, por un lado la evaluación como medición de resultados y por el otro la consecución de consecución de objetivos, no obstante, se han podido encontrar en su labor evidencias contundentes de la gran apertura que posee hacia la incorporación de las nuevas tendencias en evaluación: valora además de los contenidos conceptuales, las actitudes, brinda participación a los estudiantes como agentes auto y co evaluadores, reconoce en el feedback una estrategia para el mejoramiento de los procesos y la observación constituye un instrumento de evaluación fundamental en su actuar.

Las actitudes y los conceptos principales objetos de evaluación en el aula. El “saber” cómo prerequisite del “saber hacer” en la formación por competencias cobra mucho protagonismo en la realidad del aula de Newton, promueve la aprehensión significativa de los conceptos, en donde se le permite al estudiante analizar situaciones o exponer oralmente una temática, siempre se busca que los estudiantes desarrollen la capacidad de interpretar situaciones teóricas que se plasman en exámenes escritos (22), preguntas orales abiertas (23), exposiciones libres o exámenes acumulativos en los que se pretende que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento que lo lleven a un nivel de pensamiento superior. Este tipo de situaciones han quedado asentadas en algunas observaciones realizadas en el aula de clases, por ejemplo en este quiz:

- (22) D6OBS DP6:2: Antes de iniciar explica que la evaluación será del tema energía potencial gravitacional y lee la pregunta. “un mango se encuentra a una altura de 6m con respecto al suelo. Considere que la masa del mango es de 1,5 kg. Determinar la disminución en la energía potencial del mango cuando ha descendido $\frac{2}{3}$ de su altura inicial”.
- (23) D6OBS DP6:16: “Que saben ahora que ustedes no sabían del telescopio” Los alumnos plantean sus novedades, nuevos conocimientos.

En la práctica evaluativa de Newton, los grandes sacrificados son los contenidos procedimentales y las estrategias de aprendizaje colaborativo muy importantes por estos tiempos (24).

- (24) D6OBS DP6:3 Dice que es todo, sugiere hacer representación esquemática de la situación física. Permite el uso de la calculadora pero prohíbe observar el cuaderno (alumno preguntó y negó).

En este sentido, prohibir el uso de los apuntes sugiere que el docente exige la memorización de datos y/o fórmulas para el desarrollo de algoritmos, actitud que en primera instancia, según Santos Guerra (1996), ubica al docente en una dimensión tecnológica positivista por cuanto exige la evocación de datos. Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, se hace con el fin de ser utilizados en un proceso y no solo para su repetición, hecho que puede, de alguna manera, dar indicios de una concepción en evolución. Una concepción en la cual no prima el desarrollo de habilidades y la confrontación del estudiante a situaciones concretas de la vida práctica, pero que se está en un intento desde el ámbito teórico.

La vigencia de la evaluación final y sumativa en un sistema cuantitativo.

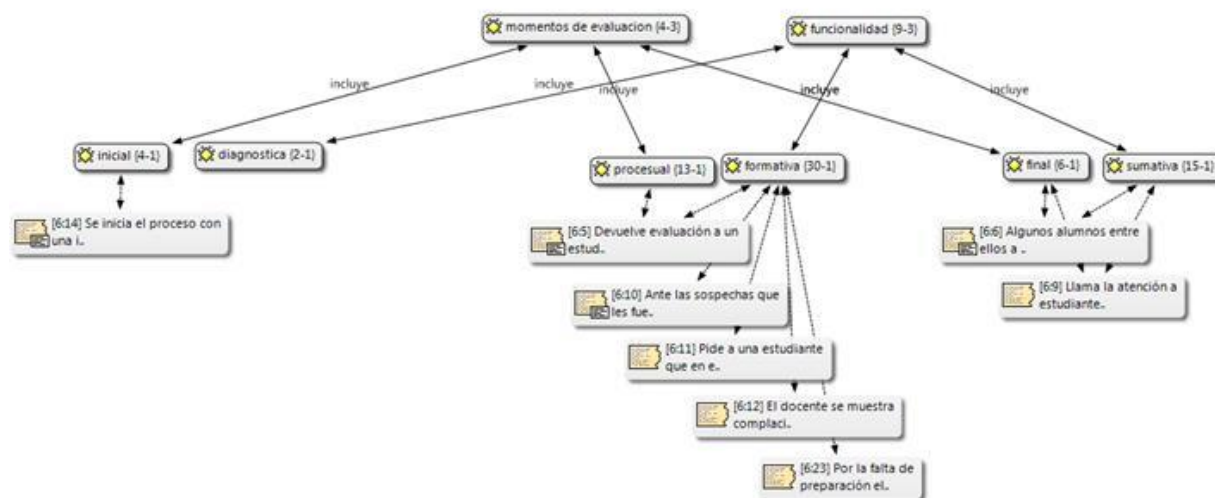


Figura 15. Red Semántica Diario de Campo 1. Caso Newton momentos de la evaluación.

Para nadie es un secreto la importancia con la que se reviste la evaluación sumativa en un proceso de aprendizaje, pues es fundamental para determinar el valor de ese producto final al que se quiere llegar y con él poder hacer la promoción o graduación de los educandos. Para Newton y sus estudiantes, este fenómeno no es la excepción, pues la evaluación acumulativa, los quices y en general las notas de final de proceso son objetivo fundamental de muchos estudiantes que rigen su actuar teniendo en cuenta este tipo de procedimientos, algunos incluso llegan hasta el límite de intentar el fraude con la única premisa de no perder la materia (25).

(25) D6OBS DP6:31: Durante el quiz, informa que faltan 15 minutos, luego de transcurrido ese tiempo cuenta hasta tres y ordena que los que están al fondo en cada fila deben recoger las hojas.

Situaciones como esta suscitan en los educandos temor de reprobación y tratan de buscar ayuda entre sus compañeros (26).

(26) D6OBS DP6:6: Algunos alumnos hablan entre ellos a muy baja voz, otros miran pero la mayoría están concentrados en su hoja.”

En este tipo de circunstancias el docente, usando su posición de autoridad, impide ese tipo de comunicación (27).

(27) D6OBS DP6:9: Llama la atención a estudiantes que conversan, pues es individual. Santos Guerra (1996) describe este panorama como una visión meramente técnica, y hace importantes aportes en cuanto a las consecuencias de este tipo de evaluación, pues resalta que esta conduce a la cultura de la individualidad, la competitividad, la simplificación y la inmediatez, ya que el estudiante no se amolda a un modelo de aprendizaje colaborativo, sino que busca siempre superar a sus compañeros a través de las buenas notas en instrumentos reduccionistas (como el mero examen escrito) en el que momento a momento se va determinando quien es mejor o peor estudiante que otro.

En conclusión, para Newton y sus estudiantes la principal función de la evaluación es sumativa y ocupa gran parte de sus esfuerzos durante el año lectivo. No obstante, a pesar de la situación descrita anteriormente y de que la evaluación inicial y diagnóstica es prácticamente nula, cabe mencionar que la evaluación con fines de mejoramiento y/o retroalimentación ha tomado fuerza en sus prácticas de aula. Se está abriendo camino a través de la evaluación

fundamentada en la observación permanente y la corrección de errores durante los diferentes exámenes o pruebas (28).

(28) D6OBS DP6:10: Ante las sospechas de que les fue mal, hace feedback pedagógico con sus estudiantes luego de realizar el examen escrito, pues permite que los alumnos socialicen en clase su postura frente a las diferentes rutas por las que pudieron optar al resolver el examen, además permite que, después de calificada, se lleven la prueba a casa y la corrijan con ayuda de otros insumos para revisión en la próxima clase.

Esta estrategia que se lleva a cabo con el objetivo del mejoramiento del proceso educativo evaluado, permite consecuentemente la rectificación del proceso de aprendizaje abordado y los ajustes de la metodología de enseñanza (Morales, 2001).

Agentes evaluadores: hacia la inclusión de los estudiantes como recurso vital de la evaluación de las actitudes y los saberes.

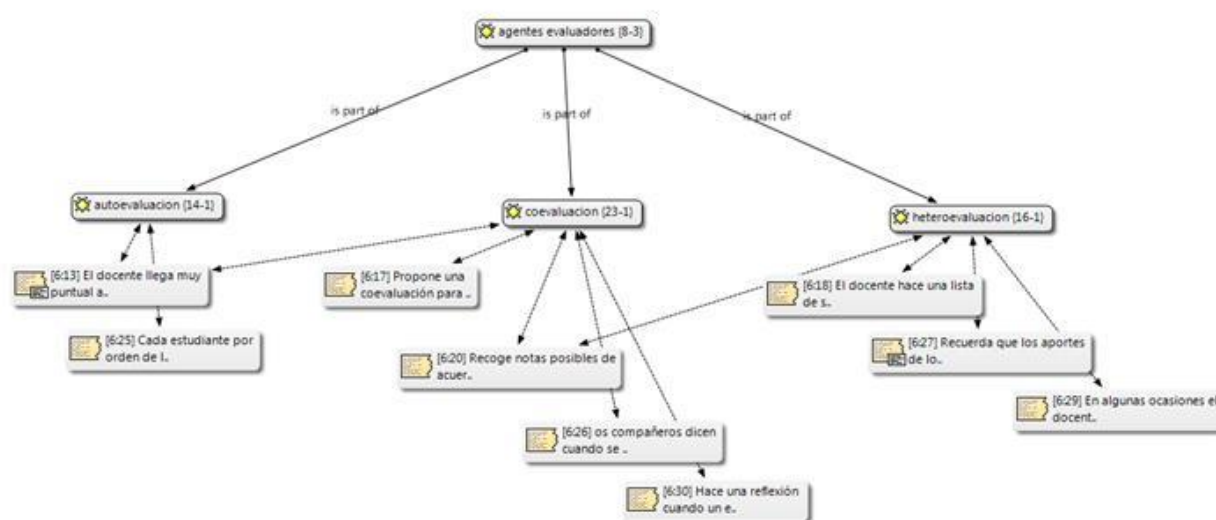


Figura 16. Red Semántica Diario de Campo 2. Caso Newton Agentes de la evaluación.

La figura del docente como eje central del proceso evaluativo prevalece ampliamente, no existe ninguna duda de la autoridad que le otorga la formación, la experiencia y el sistema educativo mismo para realizar una valoración permanente del aprendizaje de sus estudiantes. Newton permanece atento a las actitudes, aportes, respuestas y posiciones que adoptan sus estudiantes en el desarrollo de las clases y evaluaciones, no tiene un registro en el cual anota sistemáticamente sus observaciones, pero por sus comentarios, análisis y apreciaciones se evidencia que los conoce muy bien (29). Los datos recogidos en el diario de campo sugieren que ha empezado a concebir a los estudiantes como insumo fundamental dentro de su evaluación, el cual le permite conocer más a fondo sus particularidades. La evaluación que realiza del “ser” y “saber ser” de sus alumnos proviene de una valoración final que se realiza en una reunión de grupo (30) para llegar a un consenso con el cual se pasa a una puesta en consideración de la comisión de evaluación y promoción ampliada que se reúne cada dos meses para analizar el proceso de cada estudiante. En dicha reunión de grupo, cada estudiante realiza una autoevaluación de sus actitudes durante el período lectivo (31) y somete a consideración de sus compañeros una nota para el SER y otra para el SABER SER, sus pares basados en la evocación anecdótica de situaciones analizan su propuesta y deciden subir, bajar o dejar tal cual su apreciación (32). La dimensión cognitiva no es la excepción, aunque se hace con una menor rigurosidad, Newton valora los aportes que hace cada estudiante con relación a sus compañeros y sí mismo durante cada clase, ha iniciado a dar la facultad de evaluar a sus estudiantes, en ocasiones permite que ellos mismos cuestionen a sus compañeros sobre lo que captaron (33) (exposiciones de los alumnos sobre todo) o en otras cuando incluye en los quices preguntas formuladas por los mismos estudiantes.

- (29) D6OBS DP6:18: (...) El docente pregunta por términos usados en algunas diapositivas y que el expositor desconoce. (...) Termina con una valoración propia acerca de la clase que realizó el estudiante.
- (30) D6OBS DP6:24: El profesor comienza a decirles la actividad que va a tener lugar en el momento es la autoevaluación que institucionalmente se conoce como ser y saber ser, Coloca en el tablero los criterios a tener en cuenta para hacer la valoración de estas dos dimensiones (...).
- (31) D6OBS DP6:25: Cada estudiante por orden de lista menciona las notas por ser y saber ser, argumentando con los criterios establecidos.
- (32) D6OBS DP6:26: Los compañeros dicen cuando se le debe aumentar basado en el consenso general hecho en el grupo, luego consigna esos datos en una planilla.
- (33) D6OBS DP6:17: Propone una coevaluación para sugerir mejoras al proceso expositivo del compañero. Teniendo en cuenta que son de grado 11° mucho énfasis en la preparación para tener éxito.

Esta concepción claramente tecnológico positivista (el docente como centro del proceso evaluativo), ha empezado a dar un viraje hacia un modelo más participativo, una dimensión crítico reflexiva, toda vez que se hace de manera más holística, ya que tiene en cuenta muchos más elementos y agentes que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, propiciando de esta manera la autocrítica y la participación (Santos Guerra, 1996), por lo menos en lo que a agentes evaluadores se refiere.

La oralidad y la observación como técnicas más recurrentes, pero no la más importantes en la práctica evaluativa. Podría pensarse, por lógicas razones, que aquellas técnicas que más aportan información son las que, en mejor proporción, ayudarían a emitir juicios de valor y a hacer una evaluación integral de los aprendizajes de los estudiantes (34). Sin embargo, las carencias relacionadas con la sistematización de la información recogida a lo largo de cada período académico, hacen que las notas de instrumentos escritos, como exámenes, talleres, previas, trabajos (35), tengan más relevancia a la hora de tomar decisiones pues estas sí quedan registradas en los registros o planillas de Newton. El docente se muestra muy observador en sus clases, atiende con esmero las solicitudes de los alumnos, se mueve permanentemente entre filas captando cualquier detalle, pregunta de forma constante y fomenta la discusión ordenada entre sus estudiantes (35). No obstante, es poco lo que anota en sus registros de seguimiento (planillas, diario de campo, registros, observador del alumno, bitácora, grabadora). Hecho que sugiere que la calificación individual de competencias desligadas a los procesos escritos se hace con base en la evocación anecdótica de aquellos sucesos que el docente puede retener en la memoria. En la planilla, único instrumento que usa, maneja columnas con notas cuantitativas, no descripciones.

(33) D6OBS DP6:15 El docente se muestra atento del proceso que desarrolla su estudiante, los estudiantes escuchan en mucho orden y silencio (...).

(34) D6OBS DP6:12 El docente se muestra complacido e indaga por cuantos terminaron todo el ejercicio (uno levanta la mano) y pide que traigan el quiz como trabajo para la próxima semana.

(35) D6OBS DP6:4 Se pasea entre filas dando algunas indicaciones y observando el trabajo de los estudiantes. Hace algunas paradas y mira con detenimiento lo que hace el estudiante. Regala el dato de la gravedad.

González Muñoz (1995) ya ha referenciado en sus trabajos el impacto, no tan positivo, de la utilización, muchas veces desmedida, de instrumentos y técnicas convencionales de evaluación y de la poca presencia de proyectos, anecdóticos, diarios de campo, portafolios, entre otras, que den cuenta de las actitudes, conceptos y habilidades de los estudiantes.

En conclusión, una evaluación focalizada en las primeras técnicas e instrumentos hace que el proceso evaluativo se conciba algo anticuado.

4.3.1.3 Objetivo 3. Estableciendo la coherencia entre los referentes, el decir y el hacer.

El análisis de las concepciones explícitas exteriorizadas durante las entrevistas semiestructuradas y su coherencia con las observaciones de la práctica evaluativa consignadas en el diario de campo arrojaron importante material para su contrastación con los lineamientos institucionales representados esencialmente en el Sistema de Evaluación Institucional y P.E.I.

La propuesta institucional maneja una concepción integradora de evaluación, sustentada en la pedagogía dialogante de Julián De Zubiría Samper. En ella, se parte unos procesos objeto de evaluación que van más allá de los meros estudiantes y se fijan unos propósitos acordes al ciclo de educación, se diseña un sistema de registro y análisis de la información que permite la

formulación permanente de juicios valorativos que sirven de insumo para la toma de decisiones aplicables a todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta actividad que implica la utilización de una amplia gama de recursos, técnicas, instrumentos y participantes, aporta datos e información de tipo cualitativo y cuantitativo que permite el mejoramiento continuo de los procesos. Newton en su discurso, da muestras claras de apropiación del sistema evaluativo, por lo menos en su parte operativa. Concibe la toma de decisiones como eje central del proceso evaluativo, pasando por la medición de resultados, la consecución de objetivos y la emisión de unos juicios de valor. No obstante, en las prácticas de aula predomina el concepto de evaluación como medición de resultados y/o consecución de objetivos. Los juicios de valor han perdido valía frente a la asignación de notas numéricas y la toma de decisiones ha quedado reducida al feedback de pruebas escritas. Aunque es importante reconocer que se están haciendo importantes esfuerzos por salir de esta dimensión tecnológico positivista de la evaluación. Por ello, es importante abordar en profundidad este tema, prestando especial atención al ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Quién? ¿Cómo? y ¿Para qué evaluar?

En la evaluación de los aprendizajes, el modelo pedagógico destaca la importancia de tres tipos de contenidos básicos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Contenidos estos que están presentes en el discurso de Newton, sin embargo reconoce notables falencias en cuanto a la evaluación de la parte procedimental, del saber hacer. Hecho que se refleja en su práctica evaluativa cuando da especial relevancia a los contenidos conceptuales y valora la parte comportamental del alumno.

De acuerdo con la temporalización de la evaluación, aquella que responde a la pregunta ¿Cuándo evaluar? y que está estrechamente ligada a la funcionalidad diagnóstica, formativa y sumativa del proceso, se pudo encontrar que los lineamientos conciben la evaluación como un proceso permanente, que se realiza al inicio, durante y al final de cada período lectivo. Para Newton la evaluación inicial con fines diagnósticos no existe ni en sus concepciones explícitas, ni su práctica de aula y por ende constituye una de las más grandes incoherencias encontradas en este caso. Asentar un punto de partida para Newton no constituye un elemento esencial de su práctica, se preocupa más por hacer un seguimiento permanente a los contenidos (conceptuales y actitudinales principalmente) que ha enseñado a sus estudiantes. Hecho por el cual, la evaluación procesual y la final cobran mayor relevancia en su práctica y discurso.

La funcionalidad que Newton otorga a estos momentos (procesual y final), en el “decir” están muy ligados a la toma de decisiones para la mejora permanente del proceso de aprendizaje, no tanto de enseñanza. De igual manera, se plantea su finalidad sumativa, con la cual se hace la promoción o la graduación. Ya en la práctica, se nota ampliamente la primacía de la funcionalidad sumativa que subyace en cada una de las acciones de los miembros de la comunidad educativa (padres, estudiantes, docentes, administrativos o directivos) incluyendo a Newton. Esta concepción de evaluación como medición de resultados según unos objetivos planteados, cobra un papel protagónico en la realidad evaluativa del docente lo que hace que la parte cualitativa pierda relevancia frente a la nota numérica o al concepto bajo, básico, alto, superior (Santos Guerra 1996). Tanto así, que en las reuniones de la comisión donde participa siempre se habla en términos estadísticos de estudiantes “perdidos”, notas en el “saber ser” o puestos que ocupan los estudiantes frente a los otros y no frente a su desempeño mismo.

Por otra parte, es digno destacar los grandes avances que hay en materia de agentes evaluadores, porque si bien es cierto, el docente sigue siendo el centro del proceso, Newton valora de manera efectiva los aportes de los estudiantes como auto y coevaluadores de los aprendizajes conceptuales y actitudinales, y de igual manera, la participación de sus compañeros docentes en la valoración de las competencias comportamentales de los grupos a los que asiste. A pesar de que el Sistema de evaluación contempla la coevaluación y autoevaluación sólo para la evaluación del “ser” y “saber ser”, Newton ha iniciado a dar relevancia, tanto en el discurso como en la práctica, a la participación de los estudiantes en la calificación y valoración de la parte cognitiva. Esta concepción lo pone un paso adelante en el perfil de evaluador crítico reflexivo que debe tener un docente integral.

Las técnicas e instrumentos de evaluación en la pedagogía dialogante pueden llegar a ser tan diversas como tipos de personalidades pueden haber en la escuela. La observación es fundamental en los lineamientos institucionales de evaluación, pues da cuenta de aspectos poco apreciables en un instrumento escrito u oral, sobre todo aquellos relacionados con la convivencia, la interacción o la puesta en marcha de valores. Newton concibe como fundamentales la observación, las pruebas escritas y las orales; hasta aquí las verbalizaciones constituyen un articulado coherente con los lineamientos, pero en la práctica, muy a pesar de que la observación sigue siendo un elemento indispensable, pierde importancia frente a las técnicas orales y escritas pues se carece de instrumentos de registro individuales que permitan acopiar información que de otra forma indefectiblemente se perderá, no existen en la práctica listas de chequeo, registros anecdóticos, diarios de campo, escalas de valoración u otros registros que permitan hacer seguimiento sistemático de la realidad de los estudiantes. En este mismo sentido,

tampoco se evidencian en las verbalizaciones ni en la práctica de aula el uso de instrumentos o estrategias como paneles, pruebas de producción textual como ensayos o mentefactos, proyectos o trabajos de investigación. Los instrumentos de evaluación son los tradicionales: exámenes, tareas de consulta para la casa, talleres en clase, exposiciones, etc. Es preciso reconocer entonces que aunque las técnicas pueden ser variadas, los instrumentos de evaluación y registro no lo son y que por lo tanto el sistema de evaluación que se erige adscrito a una dimensión alternativa en la práctica de Newton no lo es tanto.

4.3.2 Caso Sócrates.

El sujeto generador de saberes con el código D3, en adelante llamado Sócrates es Licenciado en Ciencias Sociales con especialización en docencia universitaria, tiene una experiencia académica en la Institución Educativa José Antonio Galán de 32 años. Pertenece al estatuto docente 2277 y se desempeña como profesor de filosofía en la media académica y Ciencias Sociales en el nivel de Básica secundaria.

En el desarrollo de la entrevista, mostró una actitud amigable, de disposición hacia el aprendizaje y de apertura hacia el análisis de las prácticas y las afirmaciones que realizaba. Incluso, una de las condiciones que interpuso para vincularse al proceso fue la de socializar y retroalimentar la investigación con miras al mejoramiento. Se percibió siempre seguro de lo que hablaba, usando un lenguaje pedagógico, adornado con expresiones y ademanes elegantes que hicieron de la entrevista un encuentro muy ameno y formal.

4.3.2.1 Objetivo específico 1. Identificando las concepciones explícitas.

Un concepto de la evaluación en evolución.

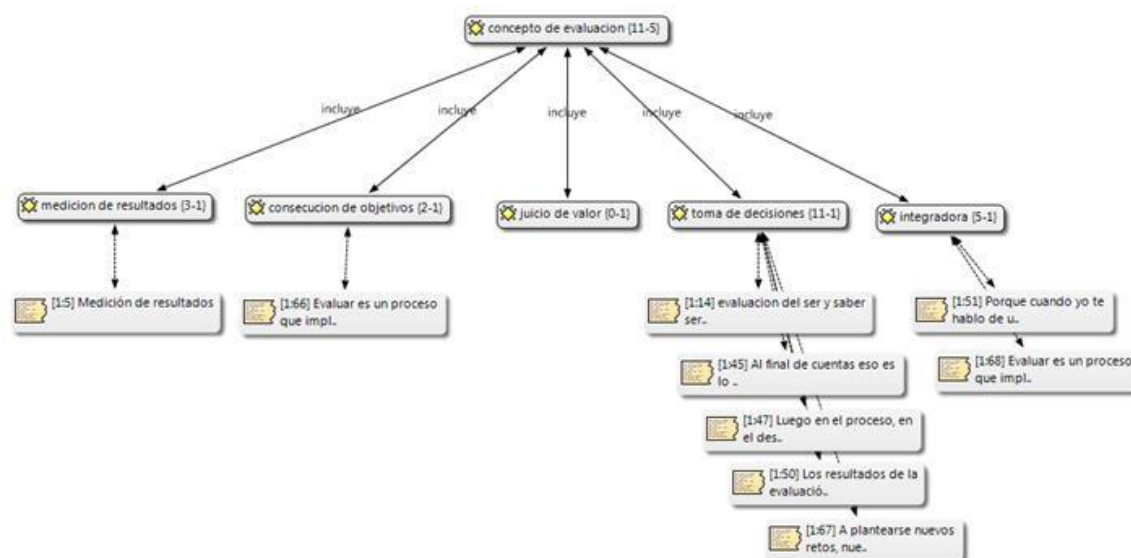


Figura 17. Red Semántica entrevistas 6. Caso Sócrates Concepto de evaluación.

Por los datos aportados por el docente Sócrates durante la entrevista, se evidencian fuertes rasgos de una transformación conceptual de evaluación como medición de resultados hacia una concepción de evaluación integradora (1), pues sostiene que es un procesos participativo encaminado hacia el logro de unos objetivos, propósitos o metas que darán cuenta de la consecución de unos resultados y posteriormente le permitirán al docente y al estudiante plantear nuevos retos y compromisos. Como se puede observar, el concepto verbalizado no se limita a la mera consecución de un propósito, sino que va un poco más allá, pues manifiesta que permite guiar el proceso de formación. Podríamos adicionar entonces a dicha concepción un perfil enfocado hacia la recolección de información que permita la toma de decisiones, tal como lo manifestó Stufflebeam y Schikfield (1987) “proceso de identificar, obtener y proporcionar

información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas (...) con el fin de servir de guía para la toma de decisiones y solucionar problemas” (p. 183).

(1) D3ENT DP1:68 Evaluar es un proceso que implementamos con los estudiantes, dentro de ese proceso hay acciones que inducen tanto al profesor como al estudiante a lograr unos objetivos unas metas, unos propósitos, a plantearse nuevos retos, nuevos compromisos. Y de alguna manera la evaluación también tiende a la medición de unos resultados, porque esos resultados son los que nos van a guiar a uno como docente como se va dando el proceso de formación del educando, su desempeño académico que es fundamental también. La parte cognitiva, porque solo a partir de la aprensión de conceptos el estudiante es que va a lograr en él su cambio actitudinal, el desarrollo de sus competencias. Todo eso se mide a partir de una evaluación.

Añade de igual manera, su inclinación hacia una concepción de evaluación sustentada en el enfoque constructivista, el cual fomenta un diálogo entre docente y estudiante que permita al orientador explorar los preconceptos del alumno y de ahí construir conocimiento en articulación con su contexto. Llama poderosamente la atención la inclusión este enfoque en su discurso, dado que, el docente muestra algunos rasgos que permiten constatar una transformación en sus concepciones explícitas. Las cuales hacen parte de un discurso más elaborado, uno que no centra el accionar del quehacer educativo en el docente, sino que se empieza a dar mayor relevancia al estudiante, concediéndole más protagonismo y por lo tanto permitiéndole la construcción de sus propios aprendizajes.

¿Qué evaluar? “Aquí no sólo lo cognoscitivo es trascendental, también se forma para ser”.

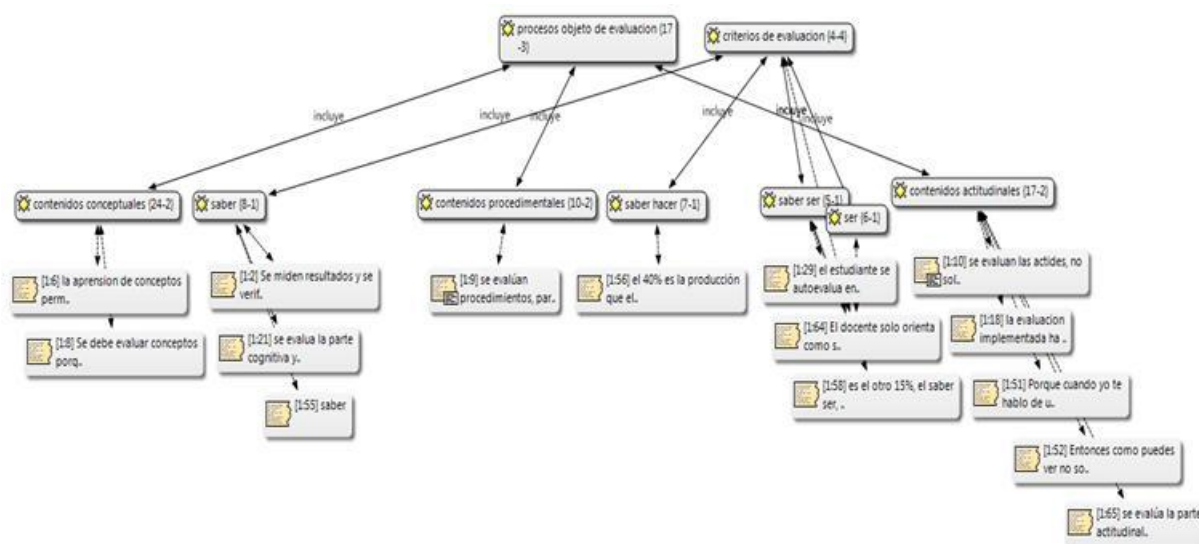


Figura 18. Red Semántica entrevistas 7. Caso Sócrates Procesos objeto de evaluación.

Las situaciones objeto de evaluación, aún en la especificidad del aprendizaje de los estudiantes, representan una amplia gama de posibilidades que indudablemente suscitarán la inclinación de los docentes hacia una o varias dimensiones concretas, a las cuales les prestarán muchísima más atención, tal vez dejando de lado las otras o en su defecto prestándole menos atención de la que requieren. El motivo de esta circunstancia puede estar marcado por la formación que ha recibido el docente durante su etapa como estudiante, la experiencia en la labor como docente, las creencias que rigen su actuar, la operatividad impuesta por los modelos educativos anteriores, las necesidades del contexto, las circunstancias en las que está inmerso el proceso educativo, las acciones que le representen menor esfuerzo y mayor practicidad o tal vez la conjugación de todas o muchas de las anteriores posibilidades. Para el docente Sócrates las concepciones explícitas verbalizadas a través de las entrevistas muestran una simpatía hacia la parte actitudinal de los estudiantes, pues se hace mucho hincapié en el desarrollo de los valores,

en el rol del docente dentro de la sana convivencia de la comunidad educativa, en la formación integral de los sujetos (2). Sócrates se muestra como un agente de cambio dentro de su comunidad, impulsando proyectos de convivencia y evaluándolos preferencialmente desde los criterios ser y saber ser. Las actitudes son un insumo de evaluación que es tenido muy en cuenta durante las reuniones periódicas de la Comisión de Evaluación para la asignación de una valoración cuantitativa en cada una de las asignaturas (3), ya que representa el 30% de la nota asignada a cada estudiante en cada uno de los cuatro períodos académicos en que se divide el año lectivo (4)

(2) D3ENT DP1:52 Entonces como puedes ver, no solamente lo cognitivo es trascendental aquí, sino lo más valioso es la parte formativa en el estudiante, formarse para ser.

(3) D3ENT DP1:10 (...) y cuando hacemos los condensados sacamos a relucir que hemos logrado detectar en comportamiento en su rol de estudiante, en el niño en la casa, en su quehacer, como se desempeña en la calle, cuál es su actitud frente a las dificultades.

(4) D3ENT DP1:58 Entonces ese SER tiene un 15% y la parte final es el otro 15%, el Saber SER, como se comporta, como valora al otro, el respeto mutuo, si se vincula a los proyectos que se manejan en la institución, si participa en los actos cívicos en las actividades que aquí se promueven, ya sea en el área o en cada una de las áreas”

El conocimiento del contexto de la realidad social y académica de la comunidad educativa conduce a que el docente, como integrante fundamental del proceso de enseñanza, tenga muy en cuenta las condiciones del estudiante, los roles que asume, sus compromisos, sus retos y sus avances a la hora evaluar el proceso, acto que es fundamental en la lógica de transformación de las realidades que debe acompañar a cada docente (5). Sócrates es muy

coherente con estas premisas y manifiesta que articula la información de este tipo a su proceso evaluativo.

(5) D3ENT DP1:65 Se evalúa la parte actitudinal, formativa en el estudiante, los valores que va desarrollando, los roles que asume, sus compromisos, sus retos (...) como va ese proceso de formación del estudiante, como se revierte, por ejemplo, en la casa.

Sócrates exterioriza su vocación hacia la valoración de los contenidos actitudinales en el proceso educativo, esta concepción está sustentada en la función sumativa que reviste a la evaluación misma, en ella se deben exponer con anterioridad los objetos y criterios de evaluación pues además de los saberes declarativos y los procedimientos se debe evaluar las actitudes, hábitos y valores del educando (Sanmartí, 1998). De acuerdo con este fundamento resulta importante que Sócrates además de los criterios anteriormente descritos también haga alusión en su entrevista a los conceptos y procedimientos (6).

(6) D3ENT DP1:8 Se evalúa en primera instancia conceptos, porque como te decía anteriormente, solo los conceptos que el estudiante se forma son los que logran en él un cambio de actitud; se evalúan procedimientos, eh es allí donde se observa cómo va el desarrollo de las competencias.

Este aparte se complementa con una descripción detallada que hace Sócrates de los criterios y el valor porcentual que tienen en la nota final de cada período, en dichas exteriorizaciones se hace mención del sistema de evaluación institucional (7), (8).

- (7) D3ENT DP1:55 Nosotros tenemos aquí un estilo de evaluación que contempla unos promedios para la parte cognitiva, por ejemplo, para el trabajo que el estudiante realiza en grupos, como te anotaba en sus diferentes contextos, en la casa, ese trabajo tiene una asignación del 30%”.
- (8) D3ENT DP1:56 (...) el otro criterio, es el concerniente al 40% restante: “40% es la producción que el estudiante hace aquí en la institución, en el aula de clases, donde desarrolla procesos que son orientados por el docente, guías consultas, exposiciones. O sea, todo lo que él hace individualmente.”

La evaluación como insumo para la revisión permanente del proceso y emitir resultados.

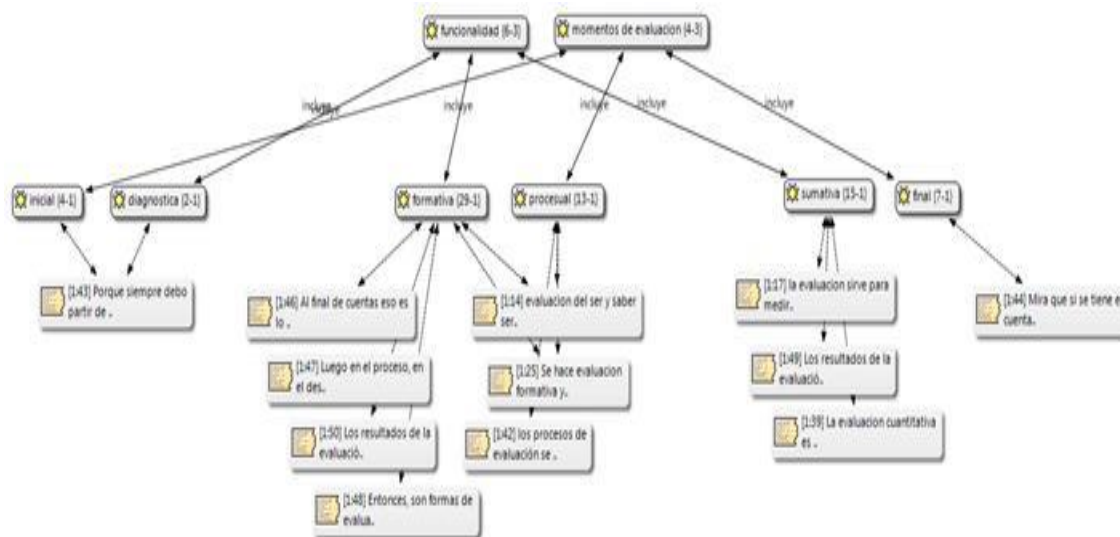


Figura 19. Red Semántica entrevistas 8. Caso Sócrates Funcionalidad y momentos de la evaluación.

En la verbalización realizada por Sócrates durante la entrevista, se explicita una concepción de evaluación como proceso continuo, permanente que hace parte integral del quehacer pedagógico que realiza a diario con sus estudiantes. Se pone en marcha desde el inicio del proceso de enseñanza con el fin de asentar un punto de partida para la enseñanza (9), (10).

- (9) ENT3 DP1:42 Los procesos de evaluación se deben realizar periódicamente, todos los días, en cada encuentro que yo tenga con mis estudiantes.
- (10) ENT3 DP1:43 Porque siempre debo partir de una evaluación diagnóstica para conocer el estado académico, cognitivo en que están nuestros estudiantes, las ideas previas que manejan al respecto de la temática que se va a desarrollar. (...)
- (11) ENT3 1:13 Entonces ahí nosotros los docentes exploramos pues esos conocimientos y algunas ideas que se tienen al respecto de, de la temática que vamos a, que vamos a trabajar.

La evaluación inicial y su importancia está muy bien documentada por Casanova (1997), quien la define como aquella que se lleva a cabo al iniciar un proceso evaluativo con el fin de detectar la situación de partida de los sujetos que van a entrar en formación. De igual manera, resalta que la ausencia de este tipo de evaluación desproveería al docente del conocimiento previo requerido para adecuar la enseñanza a las condiciones de aprendizaje particular de cada estudiante o grupo de estudiantes. Casanova (1998), cita un ejemplo de la utilidad de este tipo de evaluación cuando afirma “Si un alumno llega por primera vez a un centro para comenzar su escolaridad o para continuarla. Será necesario realizar una amplia captura de datos para precisar del mejor modo las características del alumno (personal, familiar, social). (p.81)”. En este

sentido, Sócrates es muy enfático en manifestar esta misma utilidad y esbozar un ejemplo similar (12).

(12) ENTD3 DP1:25 (...) tenemos estudiantes que todos los años vienen de otras escuelas donde se ha dado una orientación totalmente distinta a la del José Antonio Galán y nosotros no le cerramos la puerta aquí a nadie, sino que a través de planes estratégicos hacemos que esos estudiantes se acoplen, se pongan en marcha al igual que los demás. Y todo eso se hace a partir de procesos de evaluación, de cómo van los procesos. Incluso nos toca trabajar ehh alternadamente con nuestros estudiantes que llevamos todos los años con los nuevos que se anexan”.

La evaluación procedimental con función retroalimentadora acorde a las realidades de cada estudiante está presente en el discurso del docente Sócrates (13), atiende principalmente las individualidades de los estudiantes, por ejemplo su ritmo y estilo de aprendizaje.

(13) ENTD3 DP1:47 Luego en el proceso, en el desarrollo de las actividades, en la parte procedimental estamos pendientes de cómo se van desarrollando los procesos para ir orientando y reorientando si es necesario. Porque todos sabemos que cada estudiante tiene su estilo de aprendizaje, su ritmo. Si bien es cierto que algunos asimilan rapidito (...) la guía que el docente va a desarrollar, hay otros que necesitan más de nuestra atención. Incluso hay unos en los que nos tenemos que sentar con ellos para orientarles el proceso, ayudarles”.

Al respecto Casanova (1998) hace una interpelación muy oportuna para identificar claramente la concepción del docente: “La evaluación procesual es netamente formativa, al favorecer la toma continua de datos, permite la adopción de decisiones “sobre la marcha”, (...) para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos” (p.83). Claramente se observa que a diferencia de la evaluación tradicional, en donde se evalúa sólo al final del proceso, en el decir del docente Sócrates emerge una concepción de los momentos y funciones de la evaluación totalmente alternativa (14). En este sentido, la evaluación permite buscar oportunamente las raíces del error detectado en los estudiantes y trabajar en su superación, antes que sancionar o reprobar al alumno.

(14) ENT3 DP1:50 Los resultados de la evaluación son fundamentales, eh son los que al final de cuentas nos están indicando como va mi proceso de formación, si realmente de los estudiantes están, si estamos compenetrados en ese proceso, si realmente nos entendemos. Cuáles son mis metas, y también ellos tienen claridad sobre lo que el docente quiere y lo que realmente ellos buscan. Lo que pueden ingeniarse, porque es que si uno es orientador el estudiante tiene toda la facultad por otro lado de buscar nuevas teorías, nuevos conceptos, de leer, de buscar información por todos lados, por todos los medios. Entonces la evaluación ese sentido me sirve para revisar mi proceso”.

Así entonces, esta concepción de evaluación de Sócrates ordena que la valoración del proceso se debe realizar de manera simultánea con el proceso mismo, lo que permite detectar los avances y retrocesos de manera oportuna, y haciendo énfasis en la realidad de cada estudiante, poner en marcha estrategias pedagógicas que lleven al proceso docente educativo a la

consecución de los propósitos esperados. De igual forma, este mecanismo permite hacer pertinentes los procesos de enseñanza y evaluación, contextualizando los currículos a las condiciones de la comunidad educativa (Casanova, 1997).

Por su parte, la evaluación sumativa enfocada en su versión acreditativa, dar cuenta de los resultados del proceso a los padres o entes interesados o para efectos de promoción, constituye uno de los más sólidos pilares de la escuela de hoy que sobrevive desde el siglo pasado. En ella se invierte la mayoría de las energías del cuerpo docente y es la que, por su función de control, selección, clasificación y comprobación (Mateo, 1997) es la que más atemoriza a los estudiantes. Es inevitable que los docentes hablen de ella como todo un evento educativo en el que se consolida todo el proceso de enseñanza aprendizaje, enmarcada en “la rendición de cuentas” se concibe como un evento de calificación casi siempre cuantitativo que está directamente relacionado con un examen escrito, el cual dará cuenta del alcance de los logros previstos al inicio del proceso (15). Expresiones en Sócrates como “(...) la evaluación también me sirve para medir resultados (...)” o también.

(15) ENTD3 DP1:17 “Bueeeeno el número no es lo que determina el ser, de un ser humano, colocarle un cuatro, un cinco, pero si es fundamental porque el número es de alguna manera lo que genera la competencia entre los mismos estudiantes (de competir), ¿Cuánto he obtenido en esta asignatura? ¿Cuánto debo obtener para ocupar el puesto uno, el dos? ¿Para dejar de ser el último? entonces en ese caso el número es fundamental en este proceso.”

En verdaderos rituales tecnológico/positivistas se convierten las versiones de evaluación acumulativa al final de cada período académico.

Agentes evaluadores: Los estudiantes son eje fundamental en la evaluación de las actitudes.

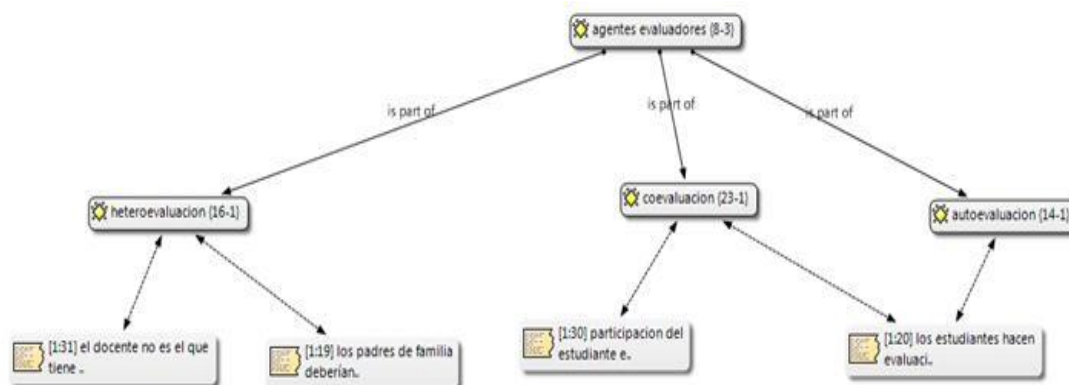


Figura 20. Red Semántica entrevistas 9. Caso Sócrates Agentes de la evaluación.

Las concepciones explícitas del caso Sócrates demuestran que asume la evaluación como un proceso complejo del cual deberían hacer parte integral, además de los docentes, los padres de familia y los estudiantes. No obstante, reconoce que la participación de los padres actualmente es poca (16). Para el caso de los estudiantes, afirma que hace parte fundamental del desarrollo del proceso de valoración de las actitudes y conocimientos desde el auto y coevaluación (17). Es enfática en proponer que el docente no es quien tiene la última palabra en el proceso evaluativo, pues lo lleva a cabo de manera participativa y siempre tiene en cuenta los aportes de los educandos (18).

- (16) ENTD3 DP1:19 evaluar, este es un proceso muy complejo como te decía, y ahí los padres de familia intervienen, lamentablemente en este momento, que no sé qué ha pasado (...) si algo me agradaba a mi cuando llegue a trabajar a esta institución era la compenetración que tenían los padres de familia con esta institución.
- (17) ENTD3 DP1:19 Los mismos estudiantes también tienen aquí la oportunidad de participar en el proceso, implementamos la coevaluación en el aula, eso es un proceso que a diario los estamos haciendo y mucho más cuando finaliza el periodo. Incluso ehheh la nota del ser y saber ser, que me parece interesantísima en este proceso es con la colaboración de los compañeros (alumnos) en el aula, no la impone el docente. El docente solo orienta como se va a llevar a cabo los puntos que se van a poner en tela de juicio, son los mismos estudiantes los que tienen esa autonomía, esa facultad para decirle al compañero de aula "usted se merece esta nota porque su comportamiento no ha sido el mejor o ha sido excelente"
- (18) ENTD3 130: D3 con respecto a la contrapregunta de la participación de estudiantes en la valoración del saber y saber hacer: Mira que si se tiene en cuenta porque cuando nosotros los docentes damos a conocer la nota de participación en el aula de los estudiantes, de pronto un día al docente se le escapo y los estudiantes son capaces de decirle: mire señor, si él tal día tuvo buena participación en tal tema. Entonces de alguna manera ellos intervienen. (...)

Esta concepción en la que se propone que los estudiantes se miren a sí mismos como agentes y sujetos de la evaluación, representa un nuevo modelo de evaluación más objetiva que se ubica en la dimensión crítico reflexiva que permite a los estudiantes autoobservarse y observar

a sus compañeros, convirtiéndose en un recurso de vital importancia para examinar el trabajo continuo y llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso (Casanova. 1995).

Para los contenidos conceptuales y procedimentales las técnicas orales y escritas, para las actitudes la observación.

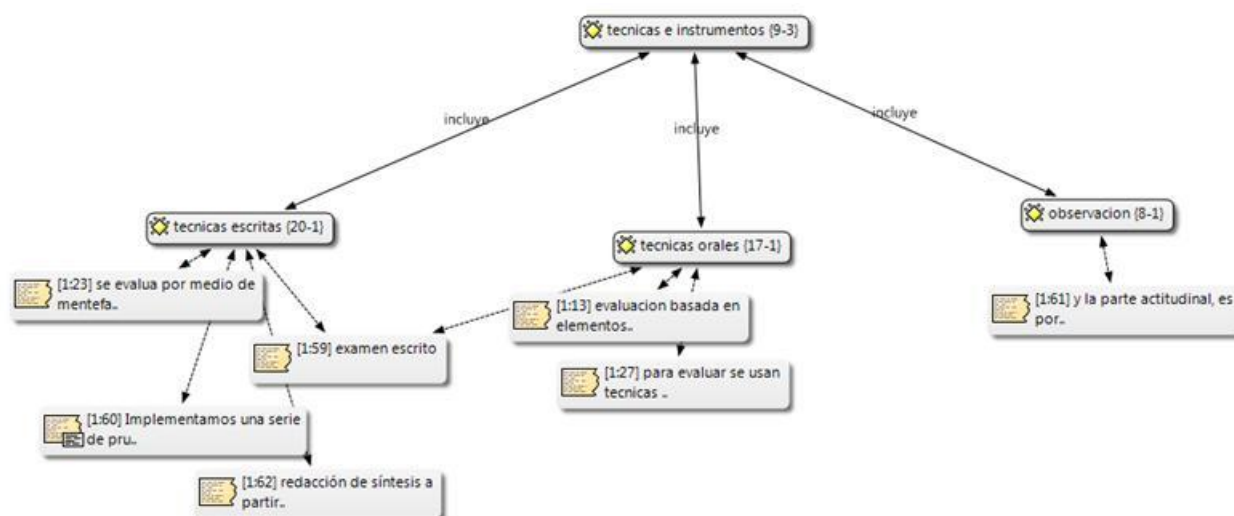


Figura 21. Red Semántica entrevistas 10. Caso Sócrates Técnicas e instrumentos de la evaluación.

Instrumentos como cuestionarios, exámenes de selección múltiple, mentefactos, ensayos, tareas individuales para hacer en casa o trabajos colaborativos en clase representan las técnicas de evaluación escrita que implementa Sócrates en concomitancia con técnicas orales para evaluar los contenidos conceptuales y procedimentales de su área de desempeño. Estas últimas (técnicas orales), son fundamentales en su proceso de valoración de los aprendizajes, según manifiesta; las aplica permanentemente por medio de conversatorios, mesas redondas, exposiciones, socialización de experiencias, foros, entre otras (19). Para las actitudes hace uso de la técnica de

la observación directa, pero no manifiesta usar ningún registro que permita almacenar información de forma sistemática sus observaciones (21)

- (19) ENTD3 DP1:59 Entonces, luego acá que implementamos, mesas redondas, exposiciones y luego viene la técnica ya de la evaluación que puede ser en forma oral, en forma escrita, dialogada a través de los conversatorios, socializaciones de sus experiencias, redacción de síntesis a partir de foros, mesas redondas que se hayan implementado. Entonces tenemos muchas técnicas para evaluar resultados (...) en el campo cognitivo.
- (20) ENTD3 DP1:61 Esa evaluación es muy sencilla, generalmente la hacemos a partir de un conversatorio sobre una situación que se ha manejado en la zona, en nuestra institución. En la parte contextual, a partir de imágenes, frases. Entonces ahí nosotros los docentes exploramos pues esos conocimientos y algunas ideas que se tienen al respecto de, de la temática que vamos a, que vamos a trabajar.

De las exteriorizaciones realizadas por el docente Sócrates se pueden rescatar dos elementos de análisis muy importantes, el primero de ellos lo representa la combinación de técnicas escritas y orales para la parte cognitiva, las cuales incluyen instrumentos novedosos que se separan de los tradicionales exámenes escritos. Morales (2001) destaca la importancia de utilizar variadas y bien planificadas técnicas e instrumentos de evaluación que permitan realizar intercambios orales, aplicar pruebas específicas, valorar las producciones de los estudiantes y documentar las observaciones internas y externas del trabajo en el aula. Sin embargo, es preciso anotar que la subvaloración de la observación como técnica para la evaluación de la parte conceptual y procedimental (quedando restringida a las actitudes), constituye una limitante para ubicar las exteriorizaciones de Sócrates en la dimensión crítico reflexiva.

4.3.2.2 Objetivo específico 2. Describiendo las prácticas evaluativas.

El aula de clases representa el escenario habitual para la realización de la práctica evaluativa del docente Sócrates, hasta ella llega siempre mostrando un trato de cordialidad y cariño. Impecable en su presentación y de trato agradable se dirige a sus estudiantes para organizar el salón, hacer recomendaciones, trabajar su clase y hacer la evaluación de los aprendizajes. Sus estudiantes reconocen a Sócrates como docente líder, responsable, comprometido con la Institución y amante de la cultura, el patriotismo y la sana convivencia. Muchos de ellos le ven como una madre, que a pesar de su ternura, tiene tesón para hacer las observaciones pertinentes y poner en marcha acciones preventivas o correctivas a que haya lugar, respetando, eso sí, el conducto regular y el debido proceso.

Concepto de evaluación en busca de una dimensión alternativa.

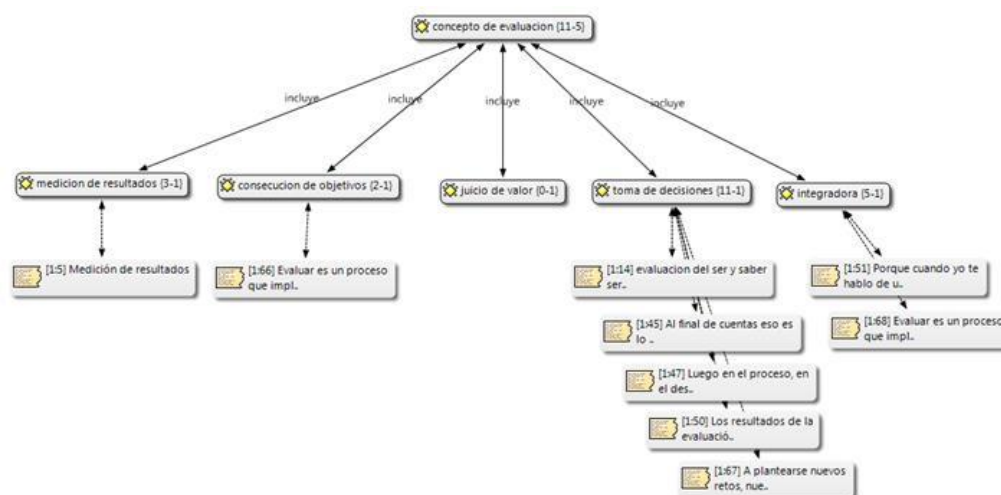


Figura 22. Red Semántica diario de campo 3. Caso Sócrates Concepto de evaluación.

Develar el concepto de evaluación en la práctica evaluativa diaria del docente supone un gran reto, pues involucra muchos más aspectos que las simples exteriorizaciones verbales que se hicieron durante la entrevista, supone un proceso de identificación, interpretación y comprensión de la realidad Institucional, en el que en primera instancia se deben enumerar algunos aspectos de obligatorio cumplimiento, por ejemplo, la realización de talleres, actividades, exámenes previos y exámenes acumulativos con calificación cuantitativa. La exploración de los saberes adquiridos durante las clases y que deben ser reproducidos por el estudiante de manera oral o escrita son un común denominador en la práctica de la docente (21). Prueba de ello está consignada en el diario de campo del día 28 de octubre de 2015 a las 11.30 AM:

(21) OBSD3 DP2:61 “La docente repasa la memorización o mecanización de algunos conceptos claves como la patrística, la escolástica, teocentrismo y el feudalismo. Hace preguntas puntuales señalando esta vez alumnos que no han participado. Pregunta por el máximo representante de la edad media y su aporte es: San Agustín. La exploración continúa haciendo evocar los temas tratados y explica otras cosas.”

Sin embargo, también se evidencian otras prácticas que denotan tendencias más cualitativas en la evaluación de los aprendizajes cuando en alguno de los debates organizados propicia el análisis y la reflexión de situaciones del contexto, hace feedback con las evaluaciones y realiza análisis de la información que recoge a través de sus observaciones en el trabajo del grupo (22).

(22) OBSD3 DP2:24 En la evaluación se conmina a los estudiantes a expresar los aspectos en lo que se ha mejorado. En la valoración exponen libremente sus opiniones: “es antipático”, “le gusta discriminar”, “le pone nombre a todo el mundo”, “se sobrepasa con...”, “a mí me da mucha rabia que”, “nosotros lo agredimos porque el comienza”. Algunos objetan las notas sugeridas por ellos u otras.

Esta perspectiva a pesar de estar enmarcada en un modelo cuantitativo, da muestras claras, como señala Stake (2006), de un modelo de consecución de objetivos y subsecuentes tomas de decisiones, en el cual juegan un papel preponderante la observación, análisis e interpretación situaciones y acontecimientos que ocurren en la comunidad educativa. Entonces podríamos sugerir una evolución de concepciones de la dimensión tecnológico / positivista hacia una evaluación alternativa o crítico/reflexiva. Para argumentar esta tesis, se hace necesario describir, analizar e interpretar algunos aspectos claves en la evaluación de los aprendizajes.

Procesos objeto de evaluación.

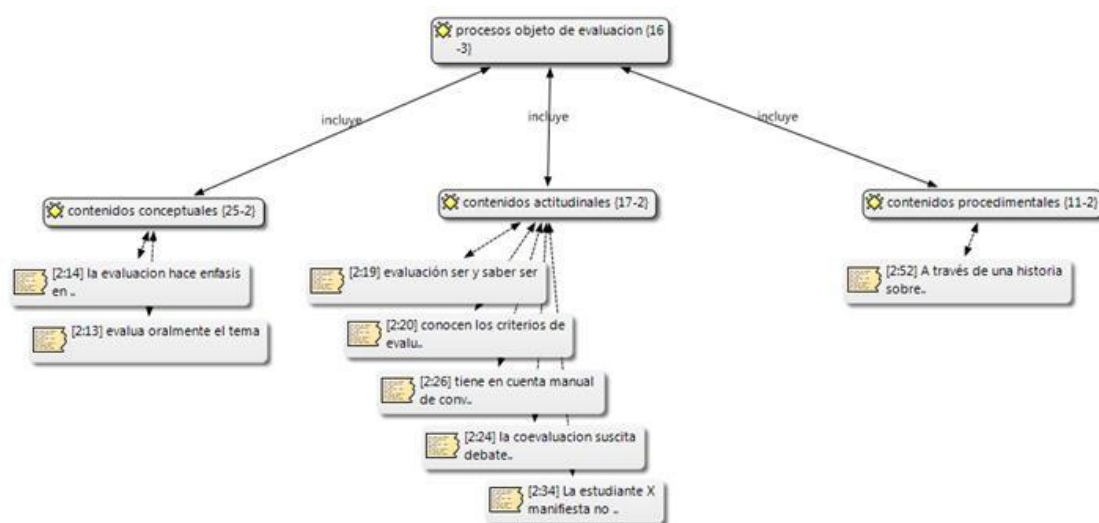


Figura 23. Red Semántica diario de campo 4. Caso Sócrates Procesos objeto de evaluación.

Al abordar la práctica evaluativa de Sócrates son muchos los hallazgos y reflexiones que nos llevarán a refutar, aclarar o comprender las concepciones explícitas sobre evaluación que Sócrates posee, ya que es a través del ejercicio diario donde se ponen en evidencia hasta las concepciones más ocultas de cada docente, aquellas que emergen desde lo implícito para materializarse en cada contexto, incluso sin que los actores del proceso lo perciban, por lo tanto es fundamental revisar minuciosamente cada paso que Sócrates da; cada acto, cada movimiento encierra una teoría, un paradigma.

Si analizamos una de las citas consignadas en el diario de campo, notaremos que la docente en su “hacer” tiene en cuenta la valoración del ser y el saber ser en su proceso de evaluación:

(23) OBSD3 2:19 La docente ingresa al salón, da un saludo rápido, pide que se organicen, procede a escribir en el tablero los aspectos a valorar. Hace dos columnas, una con el ser y otra con el saber ser. Los alumnos se sienten familiarizados con el acto evaluativo, incluso le recuerdan que tienen esos criterios escritos en el cuaderno. Los estudiantes comentan entre sí, algunos hacen bromas, pero la mayoría atiende”.

Sin duda este ejercicio evaluativo que realiza a final de período da cuenta de la importancia que tienen los hábitos, actitudes, normas y valores en el establecimiento de un balance integral de los resultados de los estudiantes al final de un ciclo de enseñanza y aprendizaje. Este ejercicio no es un hecho aislado que se realiza sólo finalizando el proceso, constituye un comportamiento permanente, el cual hace parte de su metodología de trabajo y que guía la toma de decisiones en cuanto al proceso evaluativo del estudiante en su asignatura. La

información recopilada es parte del insumo que se socializa en las comisiones de evaluación y promoción de las que participa la docente junto a sus compañeros docentes que asisten a ese grupo y el coordinador. Estudiante por estudiante van analizando cada criterio y de acuerdo con los aportes, unos anecdóticos, otros registrados en una carpeta de seguimiento, se van definiendo las dos notas correspondientes al ser y saber ser que tienen un peso del 30% para cada asignatura.

Por otro lado, los contenidos declarativos también hacen parte fundamental de la práctica evaluativa de Sócrates, en ellos se invierte buena parte de los esfuerzos que van a los registros de calificación (24) (25).

- (24) OBSD3 DP2:41 Termina de organizar el grupo y hace énfasis en que no pueden usar el libro y que serán preguntas abiertas. El examen no estaba avisado. Pide escriban 10 palabras relacionadas con la edad media, a partir de los conversatorios realizados en clase. Pide resalten aspectos positivos de la edad media”
- (25) OBSD3 DP2:7 Parte de preguntas para recordar conceptos vistos en la clase pasada. Los estudiantes participan activamente y con preguntas muy enfocadas al contexto resuelven las inquietudes partiendo del error de algunos y valorando las apreciaciones de otros. Motiva a que todos, incluso los más tímidos expresen su opinión.

Sócrates en este tópico se muestra muy tradicional, al abordar en su evaluación preferentemente contenidos conceptuales. Práctica que es analizada en profundidad por Santos Guerra (1996), cuando expone, en la dimensión tecnológica/positivista, la concepción de evaluación como medición y que esta a su vez se limita a la examinación de sólo la parte cognoscitiva; y añade que esto se puede dar por esa cultura de la simplificación que subyace en

los modelos evaluativos cuantitativos de las escuelas y que por ende, resulta más fácil enfrentar la evaluación de un estudiante si se evita profundizar en aspectos que van más allá de la repetición.

Funcionalidad de la evaluación: La evaluación proceso permanente y formativo.

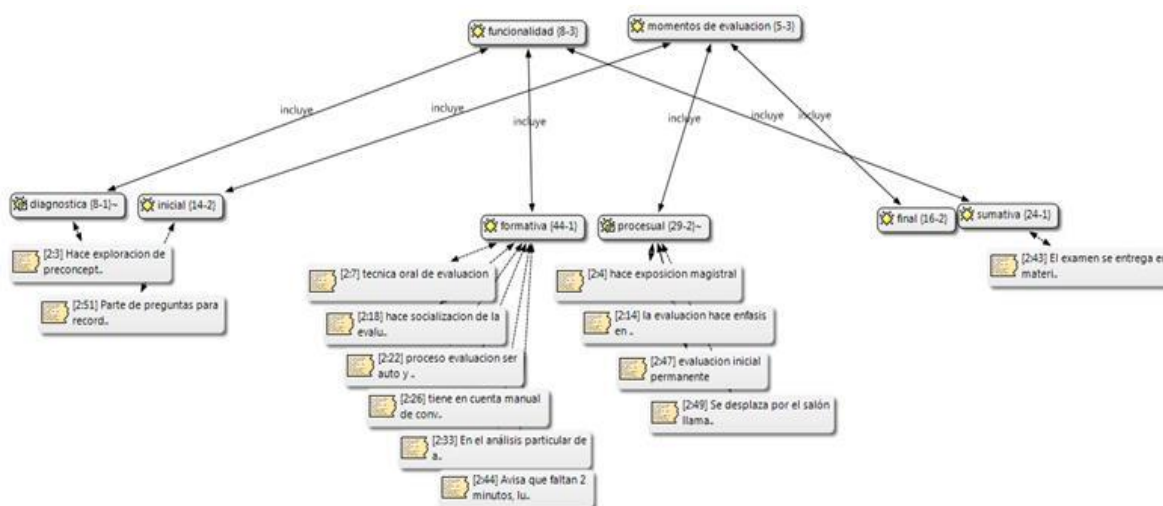


Figura 24. Red Semántica diario de campo 5. Caso Sócrates Funcionalidad de la evaluación.

Evaluar de manera permanente atendiendo a la funcionalidad primera del proceso evaluativo (diagnostica, formativa y sumativa) es todo un reto en el actuar del docente Sócrates en el aula de clases. Sus acciones evidencian una intención permanente de recolectar información valiosa que le permita elaborar juicios lo más acertados posible de cada estudiante y luego establecer estrategias o tareas de mejoramiento del proceso de aprendizaje del alumno. Sócrates explora en los preconcepciones (26), verifica la memorización de temas claves, pregunta constantemente, propone situaciones para analizar en contexto, entre otras estrategias, con las cuales se hace una visión general de los resultados de cada estudiante, hecho que le permite tomar decisiones en el momento preciso, como aclarar dudas, profundizar temas, corregir errores (27) o plantear planes de nivelación dentro del mismo período académico.

- (26) OBSD3 DP2:3 Parte de los aportes de los estudiantes con respecto a la clase pasada, (...) Retoma los preconceptos de los estudiantes para explicar nuevos conceptos.
- (27) OBSD3 DP 2:7 Empieza a revisar el trabajo escuchando los aportes de los grupos y de inmediato realiza la retroalimentación, explicando que hace falta en algunos casos, o que está demás. Hace énfasis en que los otros escuchen el aporte que estuvo más completo y organizado.

Este proceso de evaluación inicial y procesual con fines diagnósticos y formativos es complementado con un examen final de función eminentemente sumativa que permite evaluar de manera global el cumplimiento de los objetivos trazados al inicio de la unidad o período. Se hace de forma escrita a través de una prueba de selección múltiple y preguntas abiertas de la cual emana una calificación numérica entre 1.0 y 5.0 (28) que anota en su planilla en la columna de saber hacer.

- (28) OBSD3 DP2:43 El examen se entrega en material policopiado en hoja tamaño carta transcrito a mano, tiene encabezamiento de evaluación de Filosofía, fecha, grupo, nombre, cuatro preguntas abiertas y mucho espacio para responder. Se cumplen 15 minutos y el docente da aviso que recogerá en 5 minutos. Recuerda que es individual que quien quiera aclaración puede dirigirse a su pupitre.

Sin duda alguna la práctica evaluativa de Sócrates cubre todos los elementos de la tipología de la evaluación en lo que respecta al ¿Cuándo evaluar? (inicial, procesual y final) y ¿Para qué evaluar? (diagnóstica, formativa y sumativa), por lo cual se podría advertir que su concepción de evaluación estaría enmarcada dentro de una dimensión alternativa que busca algo

más que medir resultados o alcanzar unos objetivos (Mateo, 2000), Sócrates pretende, aunque mínimamente, darle un toque de “retroalimentación permanente” al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Cabe anotar entonces, que encontrar elementos de una concepción crítico reflexiva no garantiza que esta dimensión se esté imponiendo por completo en el actuar de Sócrates, incluso, se han podido observar circunstancias en donde se le observa un perfil más tradicional, por ejemplo, el uso de herramientas y pruebas estandarizadas (iguales para todos) con función sumativa que permiten la clasificación y jerarquización de los estudiantes, suponen implícitamente una concepción de proceso basado en la imparcialidad y la igualdad de oportunidades, donde el mérito es el principal criterio para el establecimiento de diferencias en los informes periódicos. Esta percepción deja, sin duda alguna, al descubierto una evaluación en donde las diferencias individuales y los ritmos de aprendizaje no hacen parte fundamental de los parámetros para emitir juicios valorativos durante y al final del proceso.

Cuando la observación y la oralidad empieza a ganar terreno frente a las técnicas escritas.

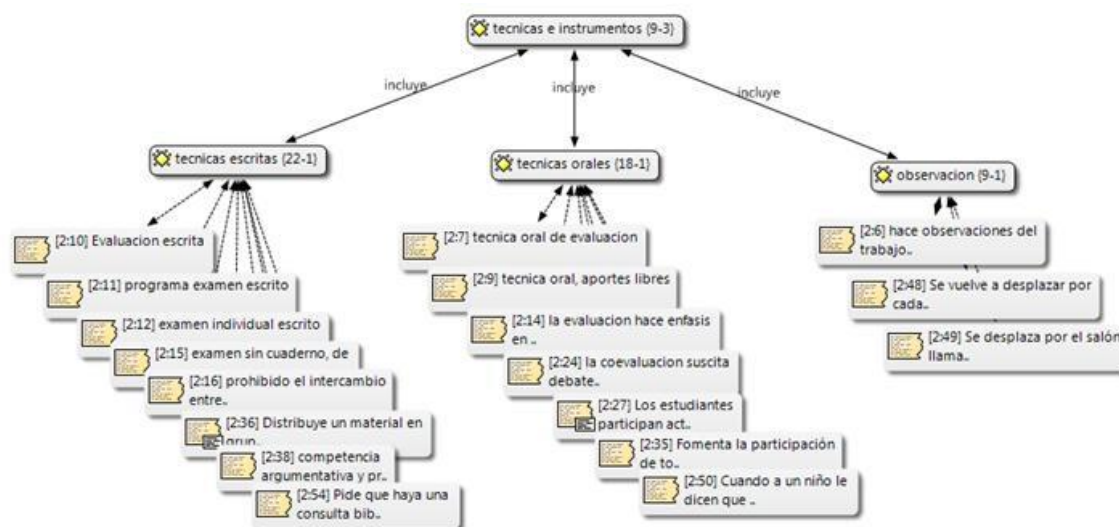


Figura 25. Red Semántica diario de campo 6. Caso Sócrates Técnicas e instrumentos de evaluación.

Cuando un docente toma decisiones o hace aportes en una reunión de la comisión de promoción apoyándose en las observaciones generales que ha hecho del proceso de un estudiante y no en la sumatoria de las notas cuantitativas de cada período, podría suponerse que la observación sistemática de cada uno de los criterios establecidos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes está cobrando una relevancia cada vez mayor en las prácticas evaluativas. Un enfoque cada vez más enfocado hacia la lectura crítica y las técnicas orales hacen que Sócrates haga de la observación una estrategia fundamental dentro de su proceso pedagógico, la mayor parte de las valoraciones que registra en su registro de calificaciones provienen de las observaciones realizadas durante conversatorios, debates, exposiciones, foros o socializaciones que realiza en el aula de clases a partir de temas de obligatorio cumplimiento en su programación, pero que ajusta perfectamente al contexto de su clase(29). Es destacable la visión holística que tiene de cada uno de los estudiantes de su clase, los analiza desde el saber, saber hacer, ser y saber ser. Lo que hace que sus relatos o apreciaciones no se limiten a los resultados de las evaluaciones acumulativas sino al trabajo individual y colectivo dentro y fuera del salón, a la vivencia y práctica de valores institucionales, a las anécdotas que hablan del proceso de evolución del alumno y de su proceso en casa (30). Los exámenes escritos también hacen parte de sus estrategias evaluativas, usa preguntas abiertas en las que promueve la interpretación, argumentación y proposición de alternativas en cuanto a situaciones de la realidad que les circunda (31).

(29) OBSD3 DP2:6 Luego se sienta y hace una observación de lo que cada grupo está realizando. Los estudiantes consultan entre grupos algunas incógnitas que presentan. El docente Se vuelve a desplazar por cada uno de los grupos y hace sugerencias para el

manejo de la información (el subrayado). Luego recuerda el tiempo disponible para la elaboración del trabajo con el fin de incentivar el buen uso del tiempo. Empieza a revisar el trabajo escuchando los aportes de los grupos y de inmediato realiza la retroalimentación.

- (30) OBSD3 DP2:27 Los estudiantes participan activamente y con preguntas muy enfocadas al contexto resuelven las inquietudes partiendo del error de algunos y valorando las apreciaciones de otros.
- (31) OBSD3 DP2:10 Invita a los estudiantes a sacar una hoja y expresar tres ideas fundamentales expuestas por Freud, los estudiantes se ponen a tono con la actividad, orienta como se debe hacer, les pide que sean cosas que les haya impactado, permite sacar los apuntes pero les solicita que sea más del tipo de opinión que de transcribir el concepto.

Morales (2001) destaca la utilización de técnicas de recolección de información como la oralidad, la observación y la producción escrita en áreas de la enseñanza como las Ciencias Sociales, Ya que pueden suministrar información concreta de las competencias que se desea potenciar en los estudiantes, además permiten emitir juicios de la aprensión de los conocimientos y su posible uso en la auto y coevaluación.

En este orden de ideas, Sócrates tendría que utilizar más eficiente de técnicas e instrumentos más novedosos como los proyectos de investigación o los portafolios para hacer un uso más productivo de sus herramientas de evaluación.

Agentes evaluadores de los aprendizajes de los estudiantes: hacia una alternancia de roles.

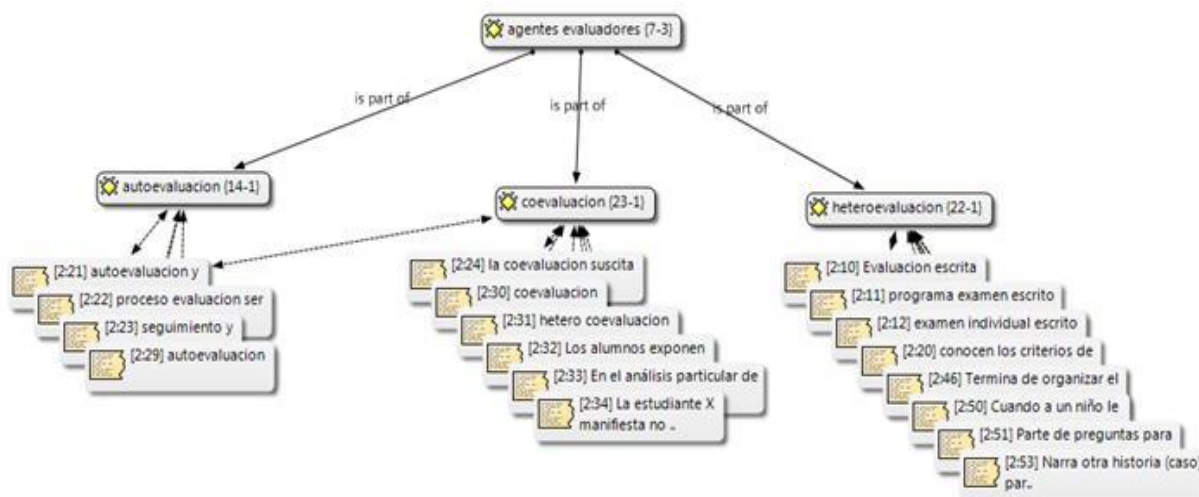


Figura 26. Red Semántica diario de campo 7. Caso Sócrates Agentes de la evaluación.

En evaluación es importante la participación de estudiantes en el proceso de evaluación, por tal motivo, resulta vital la rotación de roles evaluador - evaluado, en consecuencia, en la práctica evaluativa pueden participar directamente los estudiantes, quienes además de ser sujetos objeto de evaluación, también pueden ser evaluadores de sus propios aprendizajes o evaluadores del aprendizaje de sus compañeros. Para el docente Sócrates esta práctica resulta fundamental, pues sirve de insumo para realizar una evaluación más objetiva y pluralista. En este sentido, se puede apuntar que la participación de los estudiantes se hace visible en la valoración de las actitudes, durante un proceso institucional que permite la calificación del “ser” y “saber ser” (32) (33). Por su parte, la heteroevaluación es un proceso que se hace evidente tanto para las actitudes como para la evaluación de los criterios del “saber” y “saber hacer” (34). En estos últimos criterios prima la autonomía del docente para calificar el rendimiento, y está asociado a los

procesos de recolección de información a través de las técnicas escritas, orales o por observación.

- (32) OBSD3 DP2:29 Llama a lista uno a uno a sus estudiantes y van dando la nota que a su juicio merecen. Inicialmente pide, que argumenten los motivos de su decisión, los chicos hacen alusión a sus dificultades y las cosas no cumplidas.
- (33) OBSD3 DP2:24 Los estudiantes en la valoración exponen libremente sus opiniones: “es antipático”, “le gusta discriminar”, “le pone nombre a todo el mundo”, “se sobrepasa con...”, “a mí me da mucha rabia que”, “nosotros lo agredimos porque el comienza”. Algunos objetan las notas sugeridas por ellos.
- (34) OBSD3 DP2:20 Los alumnos se sienten familiarizados con el acto evaluativo, incluso le recuerdan que tienen esos criterios escritos en el cuaderno. (...) Aclara que la máxima nota es 4,3 por disposición de la dirección, pues la disciplina a nivel general no ha sido buena. La profesora sugirió incluso que para próximas ocasiones disminuir más (4.0) e hizo comparación de cómo se hacían las cosas en sus tiempos. Habló del castigo físico y porque se suprimió.

Si bien es cierto, la participación de los estudiantes resulta fundamental en la práctica evaluativa, se debe señalar que la alternancia de roles evaluador evaluado no puede restringirse a los aprendizajes de los estudiantes, es fundamental que los actores de la evaluación (padres, estudiantes, directivos y docentes mismos) valoren con el mismo rigor el proceso de enseñanza liderado por el docente, también los contenidos conceptuales y los procedimentales.

4.3.2.3 Objetivo específico 3: Estableciendo la coherencia entre los referentes, el decir y el hacer.

Si analizamos la coherencia entre el decir y el hacer con los lineamientos institucionales, en lo que al concepto de evaluación respecta, podríamos sugerir que Sócrates hace un reconocible intento por hacer coincidir sus concepciones explícitas con su práctica evaluativa y estas a su vez con el espíritu del sistema de evaluación institucional.

El sistema de evaluación institucional refiere que la evaluación busca la obtención de información acerca del estado de los procesos a los que se enfrentan el estudiante, haciendo énfasis en su rol diagnóstico, sumativo y formativo; aspectos abordados ampliamente por el docente Sócrates en sus verbalizaciones y que se insinúan en la práctica. No obstante, a lo largo de este análisis mencionaremos algunas inconsistencias que hacen alusión a una preponderancia de la naturaleza tradicionalista del proceso. Definiciones enmarcadas por Santos Guerra (1996) como dimensión tecnológica/ positivista, pues consiste fundamentalmente “en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas escritas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con los mismos criterios”. Cabe anotar, que en la entrevista hace referencia al Constructivismo como enfoque que rige su concepción, el cual no constituye un referente concreto en la actual propuesta evaluativa de la Institución, sí para la anterior. A pesar de que esta corriente no está desligada de la pedagogía dialogante, en la docente esta postura hace pensar que aún tiene una fuerte influencia de modelos implementados anteriormente en la Institución. Esto también se ve reflejado en la poca información suministrada sobre la pedagogía interestructurante y los aportes

de Julián De Zubiría al proceso evaluativo. Al respecto también podemos añadir, que el análisis decir-hacer permite insinuar que a pesar de concebirse constructivista en su concepto de evaluación, en la práctica sus concepciones implícitas permiten observar algunas discrepancias que la acercan de alguna manera a una concepción tradicionalista. Esta situación ya ha sido descrita por autores como Prieto (2008) cuando sostiene que pueden existir casos en los cuales los profesores se declaran cercanos a los enfoques constructivistas, donde el estudiante es actor fundamental del proceso educativo y que aprende de sus errores, sin embargo, a la hora de evaluar controlan el proceso de aprendizaje utilizando pruebas escritas u orales de respuesta breve o de selección múltiple, evidenciando concepciones evaluativas instrumentales relacionadas más hacia el control y verificación de los objetivos que a la construcción de conocimientos.

En busca del análisis entre las concepciones explícitas, la práctica evaluativa y los lineamientos institucionales son muchos los aportes que pueden representar insumo para el abordaje del ¿Qué evaluar y bajo qué criterios? en la I.E. José Antonio Galán.

En primera instancia, las actitudes hacen parte fundamental del discurso de Sócrates, son evaluables, están consignadas en el sistema de evaluación y en efecto las tiene presentes durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción está respaldada por los lineamientos del decreto 1290 que contempla las estrategias de valoración integral de los estudiantes (art. 4) y los planteamientos de Franco (2008), “El desempeño humano además de la observancia de capacidades, debe evidenciar las competencias del ser y convivir, por ende, la

evaluación educativa debe no sólo planear, sino proyectar, gestionar, retroalimentar y aportar al perfeccionamiento del sujeto sometido a evaluación” (p.148).

No obstante, en la práctica del ejercicio evaluativo no se advirtió la utilización de un registro especial que permitiera el seguimiento sistemático del proceso de cada estudiante, lo que trae como consecuencia que muchos de los juicios valorativos emitidos a lo largo del proceso evaluativo provinieran de la evocación de recuerdos guardados en la memoria del docente. No existe tampoco ninguna evidencia física de información suministrada por los padres de familia para la evaluación de los contenidos conceptuales y mucho menos actitudinales o procedimentales.

En cuanto a los demás procesos objeto de evaluación se sabe que los lineamientos institucionales contemplan además de los logros actitudinales, los resultados concernientes a la construcción de conocimientos declarativos y el desarrollo de competencias. Criterios que representan el 70% de la nota cuantitativa de cada asignatura y que en Sócrates encierran cierto grado de desapropiación debido a que da la impresión que la docente concibe el saber cómo los procesos que el estudiante desarrolla de manera grupal en la casa y el saber hacer como las actividades de toma de notas que se trabajan en el colegio y de manera individual. Definición algo alejada de la establecida en los lineamientos de la Institución.

Por ende, y en consonancia con los planteamientos de Pozo (2009) el saber y el saber hacer se deben apartar de las prácticas encaminadas a determinar si los alumnos han de dominar una serie de conceptos de un área en específica, y dirigirse hacia valoración de lo que los

estudiantes son capaces de hacer con esos conocimientos que adquieren. Por ejemplo, si han aprendido a defenderse mejor en determinadas situaciones, a explicar fenómenos de su vida cotidiana, a resolver dificultades, a poner en práctica sus habilidades y destrezas desarrolladas e incluso a generar nuevo conocimiento que ha de servir para aportar a su crecimiento personal y el de su comunidad. En síntesis, las competencias básicas del área y las laborales merecen una mayor atención con el fin de responder a las necesidades de los estudiantes y el horizonte Institucional.

La anterior tesis se ve sustentada en el hecho de que en las observaciones, a pesar de que se establece la idea en las entrevistas de que se evalúan los procedimientos, no se observaron evidencias contundentes que demuestren que este tipo de evaluación realmente se lleve a cabo, con todo el rigor que circunscribe, en las aulas de clases, de hecho en las planillas no se especifica ni tampoco en los parámetros de evaluación concertados.

La función y temporalización de la evaluación de los aprendizajes constituye uno de los pilares fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje, teóricos como Zaragoza (2005) afirman que estas dos dimensiones, ¿Cuándo evaluar? y ¿Para qué evaluar?, se superponen efectivamente permitiendo que el proceso evaluativo sea algo permanente (inicio, durante y al final) en el cual se puede realizar un análisis completo de la realidad del estudiante, orientar el proceso, regular y mejorar la enseñanza y el aprendizaje, valorar los resultados y finalmente tomar decisiones (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa). Los docentes como Sócrates tienen muy en cuenta estas premisas y se esfuerzan por cumplirlas cabalmente, las realizan atendiendo a su formación y experiencia, siguiendo siempre de cerca los derroteros establecidos

en el sistema de evaluación institucional. Sin embargo, a pesar de que los lineamientos y las concepciones explícitas hablan de un planificar y reorientar los procesos de enseñanza de acuerdo con los resultados obtenidos sobre la marcha, en la práctica se observa que estos están enfocados casi que exclusivamente a los aprendizajes de los estudiantes; si pierden una evaluación, se les explica nuevamente utilizando la misma metodología y se les hace un proceso de nivelación usando casi que las mismas estrategias empleadas cuando se fracasó en la fase inicial (taller, exposición y examen). Estrategias iguales para todos, sin reconocer las individualidades o los ritmos de aprendizajes como en la teoría del modelo interestructurante o en las verbalizaciones se establece. En este sentido, cabe manifestar que el sistema de evaluación interno estandariza la secuencia taller-sustentación-evaluación, lo cual, de alguna manera, coarta las posibilidades de los docentes.

En lo que si concuerdan perfectamente los lineamientos, las concepciones explícitas y las observaciones de la práctica evaluativa de Sócrates es en la importancia que posee la evaluación sumativa dentro del proceso educativo de la institución por sus funciones de control, comprobación, clasificación y jerarquización.

En cuanto a los agentes de evaluación, la pedagogía dialogante resalta la importancia de la participación de todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa en la valoración de todas las gestiones que componen a la institución, y para la evaluación de los aprendizajes destacan la gran funcionalidad que tienen la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (De Zubiría, 2010), soporte que es retomado en los lineamientos institucionales y que se aprecia claramente en el discurso y práctica evaluativa de Sócrates, sobre todo en la

valoración del ser y la convivencia, donde los estudiantes en su faceta de coevaluadores y autoevaluadores proporcionan información al docente y la comisión de evaluación que resultaría casi imposible recabar de otra manera, llegando así a conclusiones más ponderadas y rigurosas que permitirían hacer una retroalimentación más objetiva de los aprendizajes. Estos hallazgos sugieren que la concepción tradicional de maestro protagonista del proceso evaluativo ha empezado a darle paso a una evaluación participativa, en donde el docente puede pasar a ser mediador y no solamente agente evaluador, también puede ser sujeto objeto de evaluación. A pesar de lo anterior, se observa que aún falta mucho por mejorar, sobre todo en la valoración de los conceptos y habilidades, es digno de destacar los avances de Sócrates en esta dimensión.

Para finalizar, es preciso hablar de las técnicas de evaluación en donde una de las grandes limitaciones que ostenta el sistema de evaluación institucional es la carencia de registros institucionales de obligatorio cumplimiento que permitan a los docentes consignar información recolectada diariamente en su trasegar por la comunidad educativa, para Sócrates constituye una verdadera dificultad pues en sus verbalizaciones y en su práctica hace uso permanente de esta técnica, sin embargo, a pesar de demostrar gran retentiva de las características particulares de cada estudiante, la falta de formatos de registro e instrumentos validados de recolección y evaluación de información hacen que su práctica se haga menos ordenada, menos sistemática. Con lo cual sus apreciaciones se restringen a la evocación anecdótica. En lo que a las técnicas orales y escritas se refiere, podemos acotar que son muchos y variados los instrumentos con los que se hace coherencia entre los lineamientos y el decir y el hacer de Sócrates. Los contenidos procedimentales asociados a competencias de papel y lápiz o expresión oral están bien

representadas, debería sí profundizarse en la estrategia de la investigación como herramienta de aprendizaje.

4.3.3 Caso Darwin.

Durante el desarrollo de la entrevista mostró una actitud receptiva, aunque en algunas ocasiones se le notó un poco intimidada por la actividad. Su manera de expresarse fue clara, demostró conocer del tema abordado, utilizó un lenguaje sencillo y coloquial, a tal punto de dejar por sentado algunos elementos sólo por el hecho de la interacción frecuente con el entrevistador, sus expresiones mostraron el uso que hace de las situaciones que ocurren en el contexto para sustentar sus opiniones o pensamientos.

4.3.3.1 Objetivo específico 1. Identificando las concepciones explícitas.

Un concepto de evaluación sustentado en los modelos cualitativos.

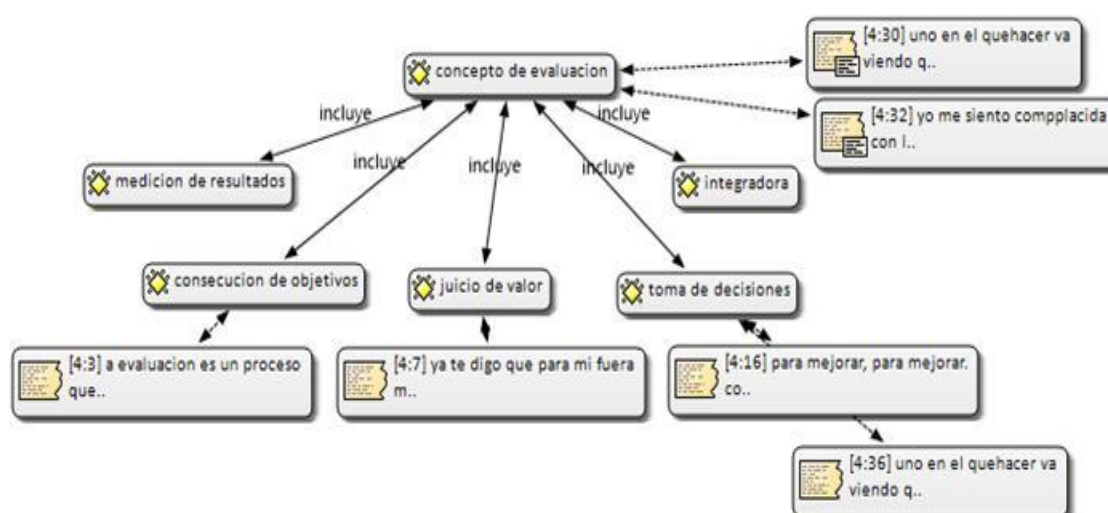


Figura 27. Red Semántica entrevistas 11. Caso Darwin Concepto de evaluación.

Con relación al concepto de evaluación, el caso Darwin manifiesta una simpatía hacia los modelos cualitativos de evaluación en los que las conductas observables juegan un papel fundamental en la valoración del aprendizaje; Darwin cuestiona la despersonalización que se hace del proceso cuando se asignan notas cuantitativas basadas en pruebas iguales para todos los estudiantes, pues estas no toman en cuenta la realidad de la comunidad educativa, hecho por el cual muchas veces decide cambiar las calificaciones producto de estos instrumentos teniendo en cuenta los apuntes que posee y lo que recuerda de su práctica en las aulas (1).

Darwin maneja en el discurso tres perfiles generales de evaluación, uno enfocado a la evaluación como proceso de consecución de objetivos, el segundo como juicio de valor (2) y la otro como toma de decisiones (3) (4). Dicho concepto se ve evidenciado cuando en la entrevista expresa:

- (1) D7ENT DP4:7 ya te digo que para mí fuera más chévere que no tuviera que ponerle una nota de porque que tuvo tres cinco, tres, cuatro; eso a mí no me parece, es más yo te digo: yo siempre la cambio porque tengo en cuenta lo que él ha trabajado, tengo mi libreta y tengo lo que me queda de ellos en el corazón
- (2) D7ENT DP4:3 la evaluación es un proceso que permite valorar los avances, los alcances que ha tenido el estudiante, que ha tenido el maestro, que ha tenido la metodología que se usa [,] o sea, valorar todo, todo, el quehacer que uno realiza en el aula.
- (3) D7ENT DP4:16 para mejorar, para mejorar, como te dije. Cuando evalúa uno se da cuenta de que está mal y que está bien [,] y para tratar de encausarse.
- (4) D7ENT DP4:36 uno en el quehacer va viendo que es lo que le funciona y que es lo que no.

De lo anterior se deduce que el caso Darwin define la evaluación como un proceso de recolección de información que incluye el cumplimiento de unos objetivos, la emisión de unos juicios de valor y la subsecuente toma de decisiones, expresiones que están acordes con los planteamientos de Stufflebeam (2002) quien define la evaluación como:

El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (p. 26).

También se puede destacar su preocupación por las situaciones que se presentan con la evaluación y que hacen alusión a que muchos docentes (se excluye) la utilizan como un mecanismo de represión, autoridad o venganza con respecto a eventos que han ocurrido con anterioridad a la emisión del juicio, esto amparados en el poder que les otorga el tipo de evaluación que desarrollan que es generalmente administrada por el mismo docente y en la que poca injerencia tiene el estudiante. Por lo tanto, esta verbalización constituye una evidencia más de su tendencia hacia una concepción de evaluación crítico reflexiva enfocada más en la comprensión, el diálogo, el diagnóstico y la retroalimentación (Santos Guerra, 1996).

Procesos objeto de evaluación: teoría, competencias y comportamientos.

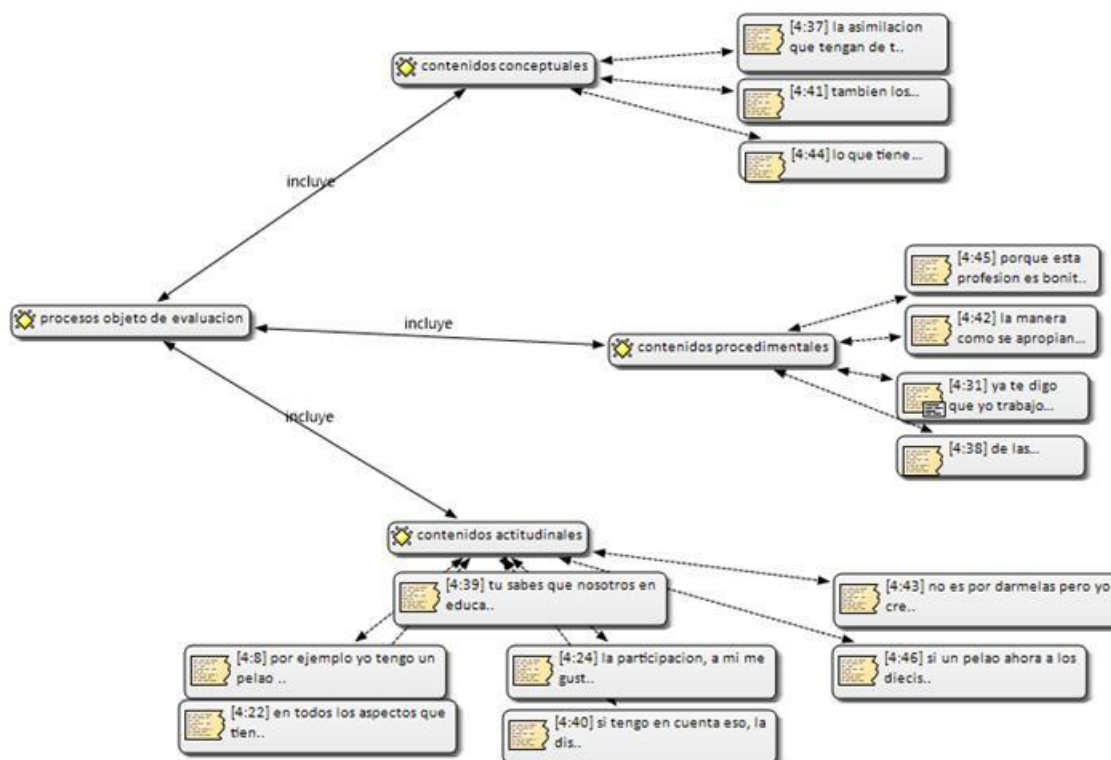


Figura 28. Red Semántica entrevistas 12. Caso Darwin Procesos objeto de evaluación.

Las verbalizaciones contenidas en la entrevista realizada al caso Darwin permiten ubicar tres procesos que son tenidos en cuenta para realizar la evaluación: los contenidos conceptuales (5) (6) en los que hace referencia a teorías, conceptos o hechos que necesitan ser recordados; los contenidos procedimentales (7) (8) donde se refiere al desarrollo de las competencias, la aplicación de conceptos aprendidos y al saber hacer en contexto, y por último los contenidos actitudinales (9) (10) con los que hace alusión a la disposición del estudiante, a su comportamiento tanto individual como en las relaciones con sus semejantes. Las evidencias que apoyan lo dicho por el docente se enuncian a continuación.

- (5) D7ENT DP4:37 también los contenidos, lo que ellos asimilen.
- (6) D7ENT DP4:44 lo que tiene que ver con los conceptos, mucha gente aquí mientras el pelao te dé, o sea, que sea el que mejor te salga, ese pelao entonces eso redundante en una mejor nota.
- (7) D7ENT DP4:45 porque esta profesión es bonita y uno obtiene frutos bonitos cuando uno obtiene personas como la que te dije que uno desea que hubiera, pelaos agradecidos, que aplicara, que encontraran su razón de ser.
- (8) D7ENT DP4:38 la asimilación que tengan de tengan de los conceptos o de las competencias que uno vaya a trabajar.
- (9) D7ENT DP4:22 en todos los aspectos que tienen que ver en la vida, eso eso eso sirve para todo, para acceder a un mejor puesto a una mejor forma de vida, a tener mejor calidad de vida. Porque si tu entiendes que que tú debes ser respetuoso, que tú debes mostrar cordialidad con los demás, eso hace tu vida más agradable y la sociedad te lo va a agradecer, la sociedad se va puliendo se va mejorando.
- (10) D7ENT DP4:39 tú sabes que nosotros en educación tenemos una valoración que es la que tiene que ver con el ser de la persona.

El caso Darwin concede una profunda importancia a los contenidos actitudinales y se apoya en ellos a la hora de emitir un juicio sobre un estudiante, considera que aunque resulta dispendiosa y complicada su valoración es muy útil para que pueda proyectar lo que ha construido en su entorno cercano.

Además considera que la evaluación de las actitudes en muchas ocasiones es permeada por la subjetividad del docente, quien basado en el afecto o discrepancias producto de la interacción puede realizar un juicio no tan acertado. Lo anterior es refrendado por Casanova

(1998) cuando manifiesta que enjuiciar las actuaciones de otras personas resulta algo muy complejo, que puede derivar en un juicio equívoco, injusto o poco sopesado, haciendo que el estudiante caiga en actitudes de rechazo hacia el estudio o su proceso de formación integral.

La evaluación: un proceso continuo y multifuncional.

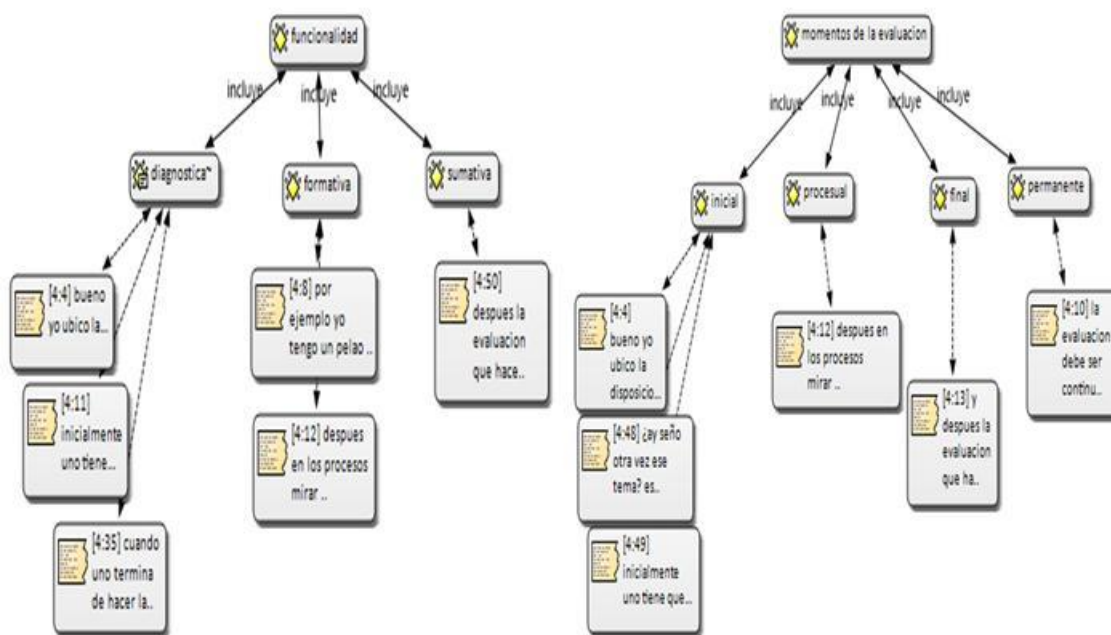


Figura 29. Red Semántica entrevistas 13. Caso Darwin Funcionalidad y momentos de la evaluación.

Estos dos aspectos: la funcionalidad y la temporalidad de la evaluación están estrechamente ligados en la medida en que cada momento (inicial, procesal y final) se corresponde de alguna manera con una finalidad específica (diagnóstica, formativa y sumativa), sin embargo es conveniente aclarar que no quiere decir que tengan coincidir plenamente.

Con esta premisa entonces, la red semántica del caso Darwin sugiere que sus concepciones de evaluación giran en torno a la tres funciones enunciadas anteriormente: la diagnóstica, cuando exterioriza que se debe indagar sobre el estudiante en sí y sobre su contexto familiar y social, de igual manera, qué tanto conoce de los contenidos conceptuales de la disciplina (11) (12); la formativa para establecer las falencias del proceso y destinar tiempo y esfuerzo para reorientarlo o para valorarlo de manera diferente, siempre en busca de la mejora (13) y por último la sumativa cuando esboza que es necesario dar cuenta del proceso a partir de un juicio y que lleva asociada un indicador de desempeño (14).

En relación a la pregunta ¿Cuándo evaluar? Darwin considera que debe ser continua y permanente (15), destaca tres momentos de ejecución: el inicial, que es aquella que realiza al inicio del año, de un periodo, de una unidad o de un tema específico y busca, en la mayor parte de los casos, determinar el grado de conocimientos previos de un tema o qué han visto en años anteriores (16); el procesual asociado a un seguimiento del proceso con el que indaga sobre los retrocesos y avances del mismo, en el caso de tomar decisiones para replantearlo se convierte inmediatamente en formativa (13) y la final que es donde finiquita el proceso evaluativo y determina los resultados del mismo en función de lo propuesto al inicio del proceso (14).

(11) D7ENT DP4:11 inicialmente uno tiene que hacer la evaluación de diagnóstico para saber que tiene y que no tiene.

(12) D7ENT DP4:35 (...) o sea la evaluación inicial es importante, la diagnostica, uno ve la génesis de ese muchacho que yo tengo ahí, por qué él es contestón, por qué él es agresivo, por qué él no quiere hacer esto, por qué él quiere hacer esto, si le gusta esto, de ahí se ven

las cosas, y eso le ayuda a uno a que mejore porque realmente de eso se trata, (...) yo los regaño a veces, como mama pappaa, o sea, de esas mamas cansonas pero saben que lo hago con ese ánimo de que mejoren, pero hay veces que también lo hago agresivamente, y eso es malo, porque a veces uno se deja llevar de la emoción, y como docente no se debe dejar llevar de la emoción”.

- (13) D7ENT DP4:35 después en los procesos mirar cómo va avanzando, como va retrocediendo, que tiene que hacer uno para que eso no se dé, para potenciar”.
- (14) D7ENT DP4:50 después la evaluación que hacemos aquí al final que es la que da la cuantificación.”
- (15) D7ENT DP4:10 la evaluación debe ser continua pero no diaria, es decir, eso no me limita a mí que yo todos los días por regla tengo que hacer esto, no. la evaluación debe ser permanente pero no establecerme un criterio que cada día.

Esta concepción de Darwin compagina con los planteamientos de Santos Guerra (1997) cuando afirma que la evaluación constituye un instrumento de mayor importancia para el diagnóstico, comprensión y mejora del proceso educativo que para las tradicionales prácticas de control, medición o comparación.

Agentes de la Evaluación: “Los estudiantes deben entender que existe un proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación”.

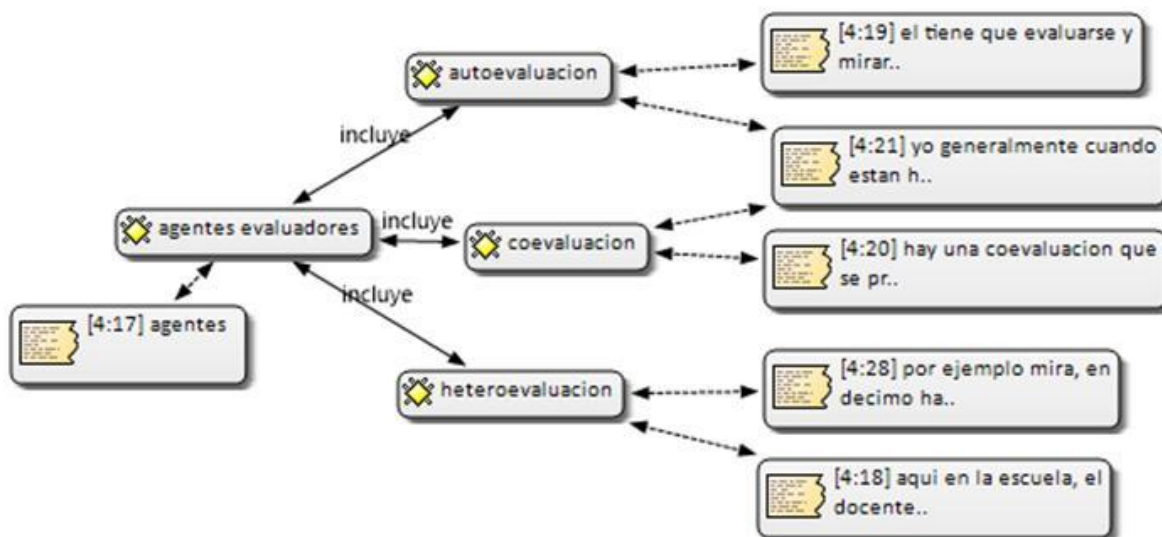


Figura 30. Red Semántica entrevistas 14. Caso Darwin Agentes de la evaluación.

La evaluación es una actividad que ya no está en manos del docente únicamente, sino que los estudiantes entran a jugar un papel fundamental en ella a través de la autoevaluación y la coevaluación. Para Darwin, que se asume líder del proceso evaluativo, ya sea de los contenidos de tipo conceptual, actitudinal o procedimental, los estudiantes representan un insumo esencial para lograr una estimación completa de los aprendizajes (16). Ya que esta concepción posibilita que los estudiantes puedan dar cuenta del progreso o dificultades que han tenido ellos mismos, sus compañeros e incluso sus docentes (17).

(16) D7ENT DP4:17 aquí en la escuela, el docente. pero tú sabes que para evaluar están las pruebas que uno hace aquí internamente, entonces el pelao tiene que darse cuenta cuando yo le puse dos, ¿por qué saco dos? cuando yo le puse uno ¿por qué saco uno? entonces él

tiene que evaluarse y mirar en qué fallé, yo no le entendí esto al profe, es que o sea, él tiene que mirar y también autoevaluarse, y la misma sociedad como ya te dije que le va a decir si está o no está cualificado. En el colegio el docente pero hay que aclarar que dentro de ese proceso que hay una autoevaluación de los pelaos, si hay una evaluación que se presenta entre ellos y una heteroevaluación que realiza el docente.

- (17) D7ENT DP4:21 yo generalmente cuando están haciendo una mesa redonda, una exposición, porque esas son técnicas también que utilizo, yo les digo que se pongan una nota, y les digo a los otros pelaos que les digan cuanto se merecen, o sea que entiendan por qué razón, yo recuerdo que cuando yo cogí los grupos en donde estoy ahora, "ay seño diga usted" o sea! pero ellos ya han entendido que es importante que reconozcan donde estuvo la dificultad, que levantar la voz, que no se quee, ellos ya cuestionan, los demás cuestionan y ellos también se cuestionan y saben cuánto debe ser más o menos el rango de valoración cuantitativa que deben colocarse.”

Podría sugerirse entonces que Darwin está enmarcado en una concepción alternativa de evaluación, una evaluación multilateral y combinada que permite la participación de otros entes más allá del dominio y autoridad del docente (Morales, 2001).

Las técnicas e Instrumentos deben ser múltiples y variados. ¿y los registros qué? En relación a las técnicas e instrumentos utilizados para llevar a cabo la evaluación el caso Darwin destaca la observación como una herramienta muy útil para identificar muchos aspectos que guarda en su memoria, aunque la utiliza de manera asincrónica al evento evaluativo mismo (18), también aduce un gusto especial por las técnicas orales (20) (21) como el debate, las

exposiciones o las mesas redondas mientras que en las técnicas escritas (22,) valora mucho los resúmenes.

- (18) D7ENT DP4:6 como te dije a mi me gusta percibir lo que ellos hacen, yo tengo mi propia nota de calificación acá en la cabeza.
- (19) D7ENT DP4:9 (...) la participación en clases la miro bastante y la discusión.
- (20) D7ENT DP4: 24 (...) yo generalmente cuando están haciendo una mesa redonda, una exposición, porque esas son técnicas también que utilizo, yo les digo que se pongan una nota (...).
- (21) D7ENT DP4:9 me gusta que los pelaos sepan hacer resúmenes, o sea yo siempre he pensado que el pelao tenga la capacidad de transmitir lo que entiende y como lo entiende. o sea, me gusta eso que analicen textos, (...) pero también que manejen unaaa, que el cuaderno demuestre organización, a mí me gusta que el pelao escoja el cuaderno más bonito para mi área, porque eso me dice que está metido en el cuento, que le da una una valoración, de hecho ya está motivado y se dispone a eso, o sea también la revisión del cuaderno (...).”

En este orden de ideas Castillo & Cobrerizo (2010), respaldan la utilización de variadas técnicas de evaluación y con ellas diferentes instrumentos aplicables a situaciones escolares concretas que permitan dar cuenta de la transferencia de aprendizajes. Por ende, los planteamientos exteriorizados por Darwin la ubican más allá de la dimensión tecnológico positivista. No obstante, llama la atención el hecho de los pocos instrumentos propuestos para hacer una completa observación.

Es decir, deben ser múltiples y variados, deben dar información válida de lo que se pretende conocer, deben ser aplicables en situaciones escolares habituales, además de permitir comprobar la transferencia de los aprendizajes.

4.3.3.2. Objetivo específico 2. Descripción de la práctica evaluativa.

Un concepto de evaluación que se mueve entre varios perfiles.

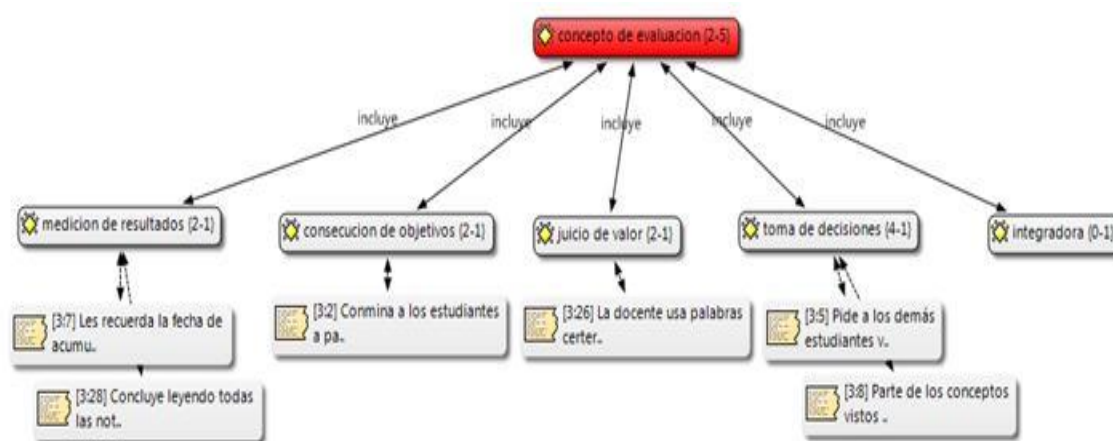


Figura 31. Red Semántica diario de campo 8. Caso Darwin Concepto de evaluación.

Las prácticas evaluativas se constituyen en todos aquellos procedimientos, acciones, estrategias y consideraciones enmarcadas en el actuar del docente dentro y fuera del aula que le permiten dar cuenta de los procesos tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales de los estudiantes y recolectar la información necesaria para poder establecer su desempeño.

Darwin se muestra como una persona amable, risueña, responsable y apasionada con desarrollo de su labor profesional. A sus clases se presenta sencilla en su vestir, de trato agradable y vocabulario muy coloquial, lo que le permite ganarse fácilmente la confianza de sus

estudiantes, quienes la tratan con afecto y respeto, la abordan sin prejuicios y actúan con naturalidad ante su presencia. El conocimiento que posee de las realidades de sus estudiantes y el contexto que les rodea, le permite ser directa y certera en sus apreciaciones, hecho que no parece incomodarles a sus alumnos, antes por el contrario, les permite exponer sus dificultades sin temor. A Darwin se le observa siempre atenta a los movimientos de sus estudiantes y a los acontecimientos del entorno, indaga constantemente las acciones y actitudes del grupo que dirige a fin comprender su evolución (22).

Su práctica evaluativa denota un marcado esfuerzo por cumplir a cabalidad los lineamientos establecidos en el sistema de evaluación institucional sin que su espíritu cualitativo se vea afectado por la naturaleza numérica del sistema. La metodología empleada en clases sugiere varios perfiles de evaluación, pero destacan el logro de objetivos, la emisión de juicios, y la toma de decisiones enfocada a la retroalimentación (23).

(22) D7OBS DP3:26 La docente usa palabras certeras, analiza en profundidad la situación de cada alumno. Demuestra conocimiento de la situación particular de cada uno de sus estudiantes, de su evolución, de su proceso de mejoramiento. “A veces eres muy infantil”, “Actúas como si el mundo tuviera culpa de lo que te pasa”, “Uno no escoge los padres que le tocan”, “Estuve muy preocupada con la posibilidad de que alguna quedara embarazada”, “Yo no daba un peso por ti”.

(23) D7OBS DP3: Pide a los demás estudiantes valoren a cada uno de los integrantes del grupo. Los estudiantes aportan su punto de vista, su percepción. Hubo retroalimentación por parte del docente, destacó su responsabilidad y compromiso, y plantea alternativas para mejorar.

Esta concepción de evaluación confluye con los planteamientos de autores como Tenbrick (1988) y Casanova (1995) cuando señalan que la evaluación es un proceso de obtención de información con el propósito de formular y emitir juicios de valor que permitan la toma de decisiones en orden a corregir la situación evaluada. Cabe anotar, que para el caso Darwin esta corrección está más enfocada a consecución del objetivo como tal, que al cambio o la replanificación de la práctica educativa o evaluativa con el fin de atender las necesidades particulares del estudiante con dificultades.

Los contenidos actitudinales y conceptuales imponen el relevancia de las prácticas evaluativas. Para el caso Darwin los procesos objeto de evaluación hace énfasis en los contenidos actitudinales y conceptuales y en menor proporción en el aspecto procedimental. Las técnicas escritas y las preguntas en clase están enfocadas a la evaluación de contenidos conceptuales en un nivel que va más allá de la simple repetición o mecanización, Darwin hace mucho hincapié en el aprendizaje significativo de los conceptos, pues casi siempre busca la construcción de conceptos, la articulación de estos con otros conceptos, la exposición de temáticas, el análisis de gráficos y situaciones, entre otros (24). El “ser” y el “saber ser” también es objeto de constante observación, Darwin recuerda casi que a la perfección cada uno de las apreciaciones que a lo largo de los períodos o el año lectivo ha interiorizado. Este aspecto reviste gran relevancia a la hora de tomar decisiones durante el proceso, sobre todo para la evaluación sumativa (25). Por su parte, la gran debilidad en los procesos objeto de evaluación está representada en la competencias de acción, pues no se observaron evidencias contundentes de la valoración de las capacidades de los estudiantes para desenvolverse en contextos diferentes al

aula de clases, tampoco de las habilidades para crear algoritmos o rutas de acción para solucionar problemas del contexto.

- (24) D7OBS DP3:1 inicia la clase con un saludo y recuerda que el grupo que tiene a cargo el desarrollo de la exposición debe salir al frente y empezar la clase y después será evaluada de acuerdo a algunos criterios ya establecidos. Los organiza en mesa redonda. Ayuda a los estudiantes a configurar los equipos y a colocar las diapositivas.
- (25) D7OBS DP3:1 Evalúan la escogencia del estudiante integral, excelencia académica y el premio de los valores. Se debaten los nombres, sus fortalezas y debilidades y la docente con base en los aportes elige los estudiantes.

La evaluación de las actitudes constituye un gran avance hacia una evaluación alternativa que trasciende la mecanización de conceptos, ya que promueve la actitud positiva frente al aprendizaje del área, el cumplimiento de los compromisos adquiridos y la sana convivencia (Iafrancesco, 2008). El docente Darwin logrará la integralidad en la evaluación en la medida que incluya los contenidos procedimentales en su proceso evaluativo, pues este tipo de aprendizaje va mucho más allá de los exámenes de pupitre o las preguntas orales en el aula de clases; este aprendizaje se debe comprobar en situaciones reales donde los conceptos vayan a la práctica.

Funcionalidad y temporalización: La evaluación final y sumativa representan el arraigo de algunas viejas concepciones.

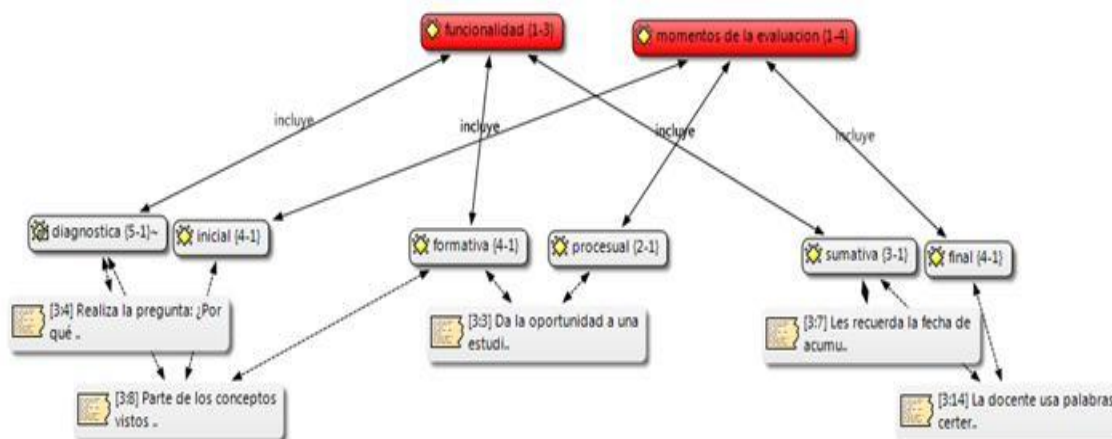


Figura 32. Red Semántica diario de campo 9. Caso Darwin Funcionalidad y momentos de la evaluación.

Al igual que en otros casos, para Darwin la funcionalidad sumativa al final del año lectivo o al terminar cada período sigue llevándose la máxima relevancia en cuanto a tiempo y esfuerzo se refiere. Extensos exámenes acumulativos, redactados como pruebas de selección múltiple con única respuesta representan el acto evaluativo más llamativo en su práctica docente. Los procedimientos de orden técnico administrativo encaminados a rendir informes de resultados periódicos ocupan en cierta medida una de las exigencias más comunes en la Institución, por lo tanto las planillas de calificaciones, en donde se consignan la notas cuantitativas, constituyen una de los registros más valiosos de la práctica de aula (26). No obstante, y a pesar de la gran relevancia que cobra la evaluación sumativa, Darwin también le confiere mucha valía a las evaluaciones diagnósticas con fines de exploración de conceptos previos o hacer empalmes con ciclos anteriores (27). Para el caso de la evaluación procesual o continua se usan las preguntas orales o la observación (28).

- (26) D7OBS DP3:7 Les recuerda la fecha de acumulativo y que deben ser muy responsables, les comenta que son 30 preguntas de selección múltiple.
- (27) D7OBS DP3:8 Parte de los conceptos vistos en la clase pasada y pregunta a estudiantes en específico, toma lo dicho y lo complementa de manera más técnica, cuando algunos se equivocan. Parte de la equivocación y realiza un diagrama en el tablero para hacer las aclaraciones (...).
- (28) D7OBS DP3:9 Permite el aporte de algunos estudiantes y retoma los errores para aclarar dudas.

Sin duda la funcionalidad sumativa muestra uno de los perfiles más tecnológico positivistas de Darwin, ya que como sustenta Santos Guerra (1996) constituye la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los contenidos conceptuales en un momento final; llevada a cabo a través de exámenes iguales para todos los estudiantes, aplicados en los mismos tiempos y calificados bajo los mismos criterios. Dejando de lado ese proceso reflexivo que plantea la evaluación alternativa fundamentada en evidencias de diverso tipo.

Agentes evaluadores: hacia una evaluación más participativa.

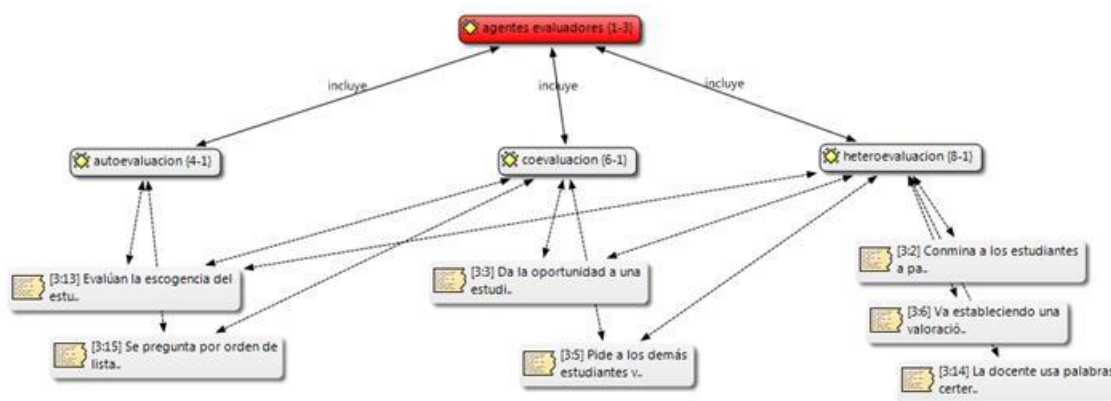


Figura 33. Red Semántica diario de campo 10. Caso Darwin Agentes de la evaluación.

En la práctica de Darwin la autoevaluación y la coevaluación cobran una importancia adicional, pues sobrepasan los límites de los contenidos actitudinales observados en otros casos. La evaluación efectuada por parte de los compañeros de grupo constituye un aporte esencial para el mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes, ya que permite corregir errores de inmediato o de manera posterior, también aporta diferentes puntos de vista de un mismo proceso de aprendizaje (29) (30) y estimula la autonomía y la autocrítica.

- (29) D7OBS DP3:15 Se pregunta por orden de lista la nota que ellos consideran deben tener en el Ser y Saber Ser; los alumnos dan su punto de vista. (...)
- (30) D7OBS DP3:5 Pide a los demás estudiantes valoren a cada uno de los integrantes del grupo. Los estudiantes aportan su punto de vista, su percepción. Hubo retroalimentación por parte del docente, destacó su responsabilidad y compromiso, y plantea alternativas para mejorar.

Vergara (2011) señala algunas limitaciones de estas prácticas, pues afirma que no siempre poseen una finalidad formativa como tal, sino que se convierten en ejercicios de autocalificación y cocalificación, dejando de lado la valoración del desempeño. Además, los resultados de estas actividades quedan a potestad del criterio del docente o grupo de docentes, quienes a través de la heteroevaluación modifican estas notas. En este sentido y haciendo alusión a la heteroevaluación como tal, es preciso reconocer que es Darwin quien maneja casi que plenamente el resultado del proceso, lidera las calificaciones y es quien recopila el 100% de la información que permite al final la valoración del estudiante.

Técnicas e Instrumentos de evaluación: La observación, una técnica que gana más terreno día a día.

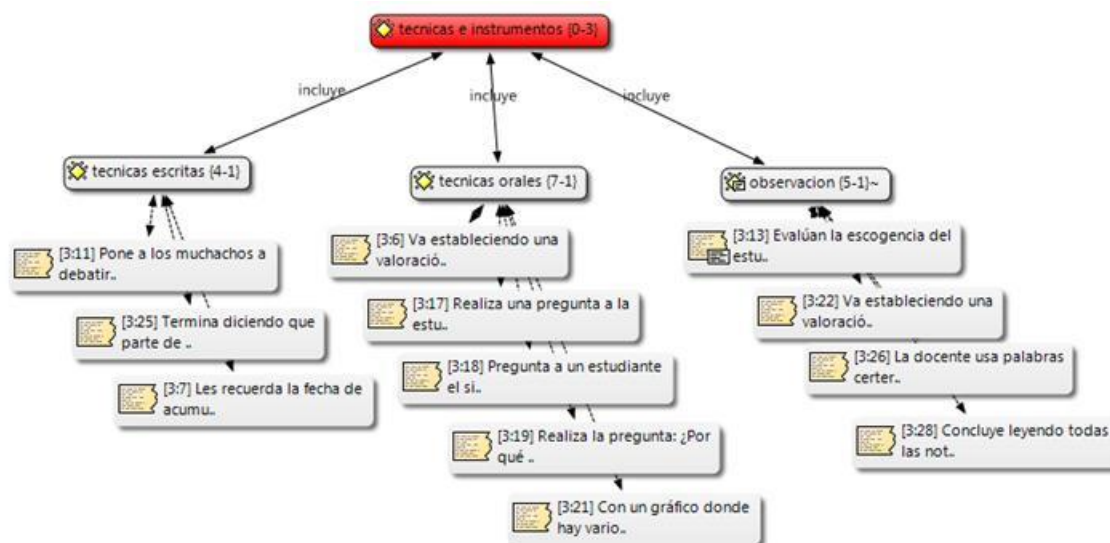


Figura 34. Red Semántica diario de campo 11. Caso Darwin Técnicas e instrumentos de la evaluación.

El examen acumulativo para las técnicas escritas (31) y la pregunta oral permanente (32) para las técnicas orales son los dos instrumentos que representan la práctica evaluativa de Darwin en lo que a técnicas tradicionales se refiere. No obstante, cabe destacar que es la observación continua del proceso la que ocupa un lugar privilegiado dentro del proceso, la observación participante es un instrumento de evaluación enriquecedor, pues proporciona información que permite comprender a fondo el proceso individual de cada estudiante, asesorarlo y ayudarlo a encontrar alternativas de mejora (33). Darwin no utiliza ningún registro especial para hacer un seguimiento sistemático de cada alumno, pero guarda en su memoria elementos de juicio que le posibilitan modificar las notas cuantitativas de acuerdo a la evolución particular que cada estudiante va teniendo.

- (31) D7OBS DP3:7 Les recuerda la fecha de acumulativo y que deben ser muy responsables, les comenta que son 30 preguntas de selección múltiple.
- (32) D7OBS DP3:19 Realiza la pregunta: ¿Por qué hablan tanto del CO2 en el calentamiento global? Toma como referencia la película la era de hielo para explicar el efecto invernadero. Pregunta ¿Qué quema más el vapor de agua al destapar una olla o el mismo liquido?
- (33) D7OBS DP3:19 (...) Demuestra conocimiento de la situación particular de cada uno de sus estudiantes, de su evolución, de su proceso de mejoramiento. “A veces eres muy infantil”, “Actúas como si el mundo tuviera culpa de lo que te pasa”, “Uno no escoge los padres que le tocan”, (...).

Cerda (2000) destaca la importancia de esta técnica al catalogarla como uno de los recursos más ricos para evaluar y recoger información relevante sobre las capacidades y actitudes de los estudiantes, ya sea dentro o fuera del aula. En este sentido podríamos concluir que Darwin se muestra crítico reflexivo al usar la observación para emitir juicios más holísticos y profundos del proceso de sus estudiantes.

4.3.3.3 Objetivo específico 3: Estableciendo la coherencia entre los referentes, el decir y el hacer.

Darwin como sujeto generador de saberes, mostró mucha coherencia entre su discurso, su práctica y los lineamientos que rigen la evaluación interna de la Institución. Realizó descripciones a partir del análisis de su práctica que permitieron al grupo investigador

interpretar sus teorías implícitas; entiende la evaluación de los aprendizajes como un proceso, que como tal, debe contribuir al logro de los propósitos educativos por medio de la observación constante, la participación de los estudiantes, la recopilación de información del contexto, la comprensión de la realidad del estudiante y la orientación y reorientación del docente. Fiel a un estilo cualitativo, asume los datos cuantitativos producto de un plan operativo estandarizado en el sistema de evaluación institucional como un dato más dentro de sus fuentes de información, que luego sumados a los juicios que a través del tiempo ha recopilado le permiten tomar decisiones con respecto a la promoción del estudiante o a las oportunidades de nivelación. El concepto de evaluación de Darwin se podría asentar en una amplia formación profesional que se mezcla con juicios y aportaciones producto de la experiencia en el aula.

Entre los procesos objeto de evaluación las actitudes representan una importante novedad. A pesar de que los lineamientos instituciones (sistema de evaluación y modelo interestructurante) plantean un equilibrio entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, son estos últimos los que representan una gran novedad dentro de los perfiles evaluativos de Darwin, pues sólo hasta hace poco (2011) fueron incluidos dentro de los criterios de evaluación de la Institución y hoy por hoy han ganado especial relevancia dentro de los procedimientos evaluativos, están presentes en su discurso y en su práctica, pueden llegar incluso a cobrar mayor relevancia cuando, al darle un contextualización individual a cada estudiante, su vuelven fundamentales a la hora de valorar los progresos o retrocesos de los discentes. En este sentido, Darwin hace incluso una mejor interpretación de las actitudes que el sistema mismo, al proponer una evaluación del ser y saber ser a través de períodos más largos de tiempo que los periodos de ochos semanas que propone el sistema. Al respecto Casanova (1997) ofrece un buen

respaldo a la concepción de Darwin cuando afirma: “las actitudes es preciso valorarlas en plazos amplios; lo contrario es imposible y por lo tanto resulta absolutamente superficial” (p. 83).

En cuanto a los contenidos procedimentales, que son la columna vertebral del sistema de evaluación Institucional, por cuanto ratifica que son las competencias enfocadas en un saber hacer un objetivo primordial de la institución, la práctica evaluativa de Darwin demuestra pocas estrategias para evaluar las acciones de los estudiantes fuera del aula, en donde además de aplicar los conceptos vistos en clase, también les permita idear algoritmos acordes a cada situación que se les vaya presentando y solucionar problemas cotidianos. Por el contrario, los contenidos conceptuales juegan un papel importante y todas las situaciones que se deberían trabajar dentro de los contenidos procedimentales se trabajan muy bien teóricamente en el aula de clases.

La funcionalidad y la temporalización en medio de algunas incoherencias. La operacionalización que se hace de los criterios establecidos en los lineamientos institucionales hace que la evaluación sumativa a final de cada período o año lectivo cobre la mayor relevancia. Sin embargo, la teorización de los documentos existentes muestra el gran valor que tiene la evaluación procesual y la formativa. Darwin se concibe en su práctica como evaluador que hace su máximo esfuerzo hacia la evaluación formativa, no obstante la práctica la sitúa en la evaluación final y sumativa. Cuando se indagó sobre sus concepciones explícitas se hizo especial mención de la evaluación como insumo para la toma de decisiones, no sólo del proceso de aprendizaje del estudiante, también para el proceso de enseñanza que lidera el profesor. Este discurso fundamentado ampliamente en su fundamentación conceptual se ve desdibujado por los requerimientos de orden técnico o administrativo que exigen más resultados del proceso mismo

que estrategias para mejorar dichos resultados, tampoco arroja juicios personalizados que describan el progreso particular de cada estudiante, son iguales para todos los que han quedado en el mismo nivel: superior, alto, básico o bajo. En ese momento toda la interpretación realizada a través del proceso se resume a una nota entre 1,0 y 5,0 con un corto indicador de desempeño.

Los estudiantes: agentes evaluadores que aportan información valiosa acerca de las actitudes y aprendizajes. Según el sistema de evaluación y promoción institucional, son estrategias fundamentales para la valoración integral de los estudiantes la autoevaluación, la coevaluación y la Heteroevaluación. Estos elementos están muy presentes en el discurso y en la práctica de Darwin, incluso, a pesar de que están estandarizados para las actitudes es frecuente el uso que hace la docente para la evaluación del saber y el saber ser de cada estudiante, impulsando la toma de conciencia por parte de los estudiantes frente a su aprendizaje. Jorba & Sanmartí (1993) destacan la importancia de esta estrategia cuando sustentan que a través de ella el estudiante toma conciencia de su propio aprendizaje y es capaz de reorientarlo o adecuar sus actuaciones. Sin embargo, es todavía largo el camino por recorrer en la actividad de la docente, pues a los estudiantes les hace falta una mejor preparación y madurez para enfrentar este nuevo reto. De lo contrario se podría reducir el proceso a la autocalificación y a la cocalificación, practicas ya bastante recurrentes entre los docentes de perfil tecnológico positivistas.

Técnicas e instrumentos de evaluación. Según los lineamientos institucionales, la combinación de técnicas e instrumentos para recoger información amplia y suficiente debe ofrecer técnicas escritas, orales y observación. Darwin hace muy buen uso de ellas a pesar de las limitaciones relacionadas con la carencia de registros institucionales. Manifestó acudir a la

oralidad y a la observación permanente durante las entrevistas y así lo corroboró en su práctica. Hace uso estratégico de una combinación de tradicionales instrumentos como la pregunta problematizadora, el debate, las exposiciones, quices, talleres, pruebas de selección múltiple, comprensión y producción textual, complementados de la observación participante. Lo cual le permite recabar información fundamental, analizarla y tomar decisiones posteriores.

4.3.4 Caso Cervantes.

4.3.4.1 Objetivo específico 1. Identificando las concepciones explícitas.

El caso D2 que a continuación se identificara como Cervantes es docente de la I.E. José Antonio Galán en la jornada de la mañana, desde hace más de 30 años, es licenciado en lenguas modernas y se desempeña como docente de Lengua Castellana en el nivel media académica, pertenece al estatuto docente 2277 y es especialista en recreación ambiental.

Durante la entrevista se mostró como una persona cariñosa y expresiva. Manifestó ser docente por vocación y por herencia, ya que su madre y hermana mayor, también docentes, ejercieron una reconocida influencia en su formación intelectual y emocional, a tal punto que cuando tuvo que enfrentarse por primera vez a un grupo de niños en aquel alejado pueblito de Rabolargo a orillas del majestuoso – en ese entonces – Caño Bugre, reprodujo casi de memoria las prácticas que había visto realizar a su madre con ella y sus hermanas.

Con una vocalización por momentos perfectos y en otros algo vacilante, fue dando respuesta a cada una de las preguntas del equipo investigador, siempre evocando el contexto en el que se desenvuelve para argumentar sus expresiones o recurriendo a su formación profesional.

Un concepto de evaluación tradicional que recoge elementos enfocados a la toma de decisiones.

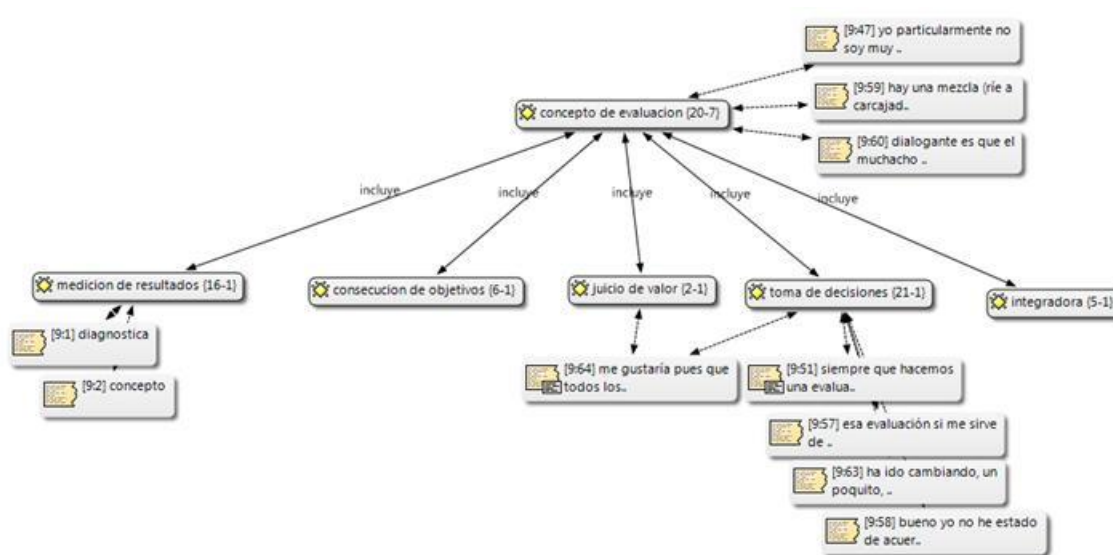


Figura 35. Red Semántica entrevistas 15. Caso Cervantes Concepto de evaluación.

La evaluación es concebida por Cervantes desde tres perfiles básicos: como medición y control del proceso, valoración del desarrollo cognitivo y sociocultural (1), y como insumo para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje del estudiante (2). En palabras de Cervantes:

(1) D2ENT DP9:2 Evaluar es medir, valorar y controlar el proceso [,] el desarrollo de cognitivos y socioculturales.

(2) D2ENT DP9:2 Me gustaría pues que todos los profesores mis compañeros estuvieran pues al pendiente de las novedades que hay en cuanto al sistema de evaluación, que cambiaran de actitud que se integraran más para buscarle posibles soluciones a los estudiantes, porque sabemos que los estudiantes tienen sus limitaciones, tienen sus diferencias y en cuanto a contexto, en cuanto a sus relaciones, en cuanto a convivencia, en cuanto a sus emociones (...).

Este concepto se complementa con una visión cualitativa del proceso, la cual aunada con los aportes de parte cuantitativa del sistema de evaluación sirven para recoger información permanente del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (3) (4), con lo cual se podría llegar a estudiantes más críticos, activos y capaces de desempeñarse en el mundo que le rodea (5).

(3) D2ENT DP9:64 yo particularmente no soy muy atendida a la nota, así como que ceñirme que esto es lo que realmente merece el estudiante, siempre estoy combinando (...) con la parte cualitativa.

(4) D2ENT DP9:46 esa evaluación si me sirve de insumo, y sobre todo la laa esa evaluación diagnóstica que también es fundamental, desde el inicio, durante y al final. (...)

(5) D2ENT DP9:33) y mira a mí me gustaría unos estudiantes que fueran, ehh estudiantes activos, estudiantes que se muevan en el mundo, estudiantes que no estén esperando ahí que todo se lo den, estudiantes que den sentido a su vida y estudiantes que den sentido al mundo también, a su vida, que todo lo que ellos reciban, lo que uno les pueda dar y lo que ellos reciban lo tomen y lo pongan a funcionar allá en el mercado”.

El primer perfil expresado como medición o control se ciñe a los planteamientos de Tyler (1950), padre de la evaluación, quien señala que “la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza” (p.69). Sin embargo, también manifiesta perfiles que denotan la evolución del concepto de evaluación hacia la emisión de juicios, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones o solucionar problemas Stufflebeam (2002). Esto nos permite concluir que Cervantes tiene una intención clara de superar ese tinte reduccionista que permea la evaluación actual, la cual no consiste en obviar la información cuantitativa sino complementarla eficientemente para que permita la retroalimentación y reorientación del proceso formativo.

Procesos objeto de evaluación: las competencias comunicativas.

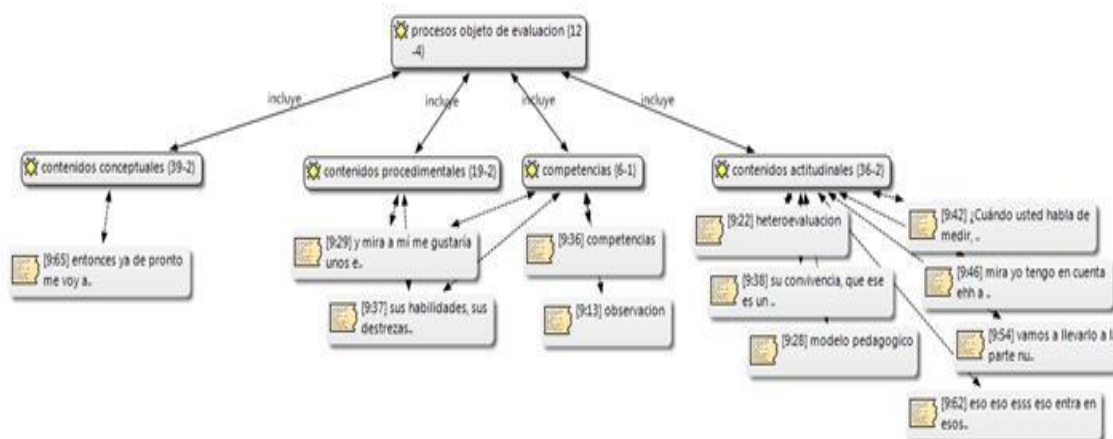


Figura 36. Red Semántica entrevistas 16. Caso Cervantes Procesos objeto de evaluación.

Las competencias comunicativas representan el gran reto de Cervantes (6) en un contexto donde la comprensión y producción de textos y la expresión oral representan la gran debilidad de la institución, por lo tanto, a diferencia de otros casos estudiados, donde priman los contenidos

conceptuales, para este caso son los contenidos procedimentales los que marcan la pauta y los conceptos representan sólo una excusa para desarrollar en el estudiante el pensamiento crítico y la capacidad de comunicarse efectivamente (7).

(6) D2ENT DP9:37 sus habilidades, sus destrezas, su capacidad de razonar y su desarrollo del pensamiento crítico, porque si hablamos de competencias comunicativas.

(7) D2ENT DP9:36 Eso es cuestión de la misma actitud que adoptamos los administrativos y profesores (...) sensibilizar a los estudiantes que hay que ser productivos, que hay que ser creativos, que hay que desarrollar esas competencias.

Por otra parte, resulta fundamental mencionar la relevancia que Cervantes da a los contenidos actitudinales como pilar de la implementación de una propuesta pedagógica innovadora que atienda todas las dimensiones del ser humano. En este caso, la pedagogía interestructurante promulgada desde el Instituto Alberto Merani y que sirviera de base para el modelo pedagógico institucional (8).

(8) D2ENT DP9:28 Eso de los valores, fundamental, que el pelao' crezca en valores, me gusta esa parte, y por eso nosotros nos identificamos, porque yo estuve en la en le cuestión esa del modelo pedagógico y nos identificamos con eso, nuestra institución se ha identificado en parte, casi que en su totalidad con la pedagogía dialogante.

En este sentido, De Zubiría (2010) defiende esta postura al aseverar que una función primordial de la escuela radica en garantizar el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico de

los estudiantes, más allá de sólo saberes declarativos como ocurre en los modelos heteroestructurantes.

Funcionalidad y temporalización de la evaluación: una concepción integral.

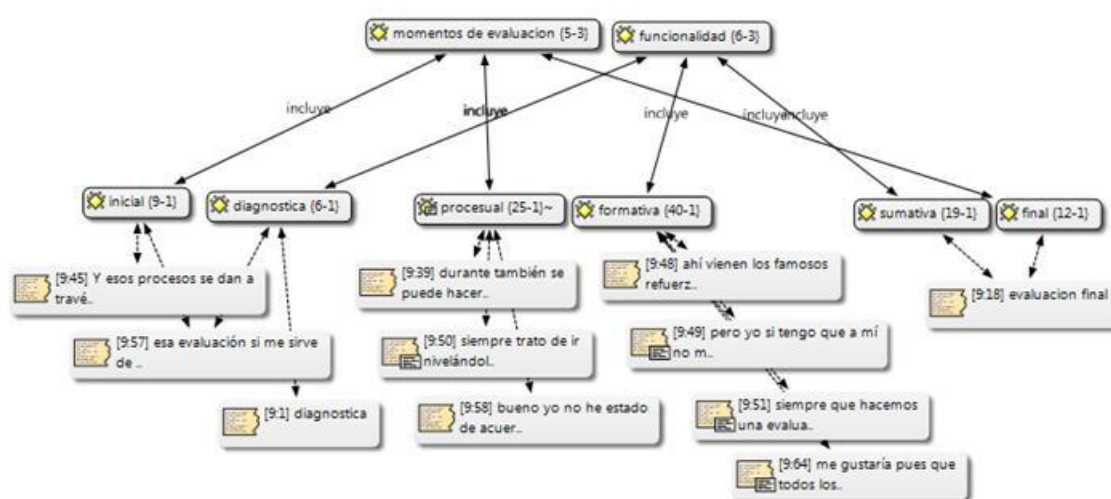


Figura 37. Red Semántica entrevistas 17. Caso Cervantes Funcionalidad y momentos de la evaluación.

Cervantes asume la evaluación como un proceso permanente, que debe partir con un diagnóstico inicial que dé cuenta de las características y niveles de competencia del grupo a trabajar (9), luego continúa con pruebas y trabajos periódicos que permitan recolectar información acerca del avance del proceso para hacer los ajustes o nivelaciones pertinentes, y por último medir el logro de los objetivos propuestos. Definición muy ajustada a los requerimientos de una evaluación alternativa que hace mucho hincapié, no sólo en los resultados finales, sino también en la posibilidad de mejorar día a día el proceso educativo. Cervantes al igual que varios de los casos trabajados asume principalmente la evaluación formativa desde el feedback constante que permite a los estudiantes encontrar falencias y corregirlas desde el esfuerzo mancomunado (10). No obstante, en el discurso también se encontraron elementos que

apuntan a diferentes estrategias dependiendo de las condiciones de los grupos en general (11). Para aquellos grupos en donde el nivel de competencia es más bajo hace uso de estrategias grupales, monitorías y pruebas orales; para los más avanzados exige mucha producción textual como ensayos argumentativos o editoriales de opinión.

- (9) D2ENT DP9:57 la evaluación si me sirve de insumo, y sobre todo la evaluación diagnóstica que también es fundamental, desde el inicio, durante y al final. Sí utilizo esa (...) las ideas previas, eso es fundamental, como es lectura crítica requiere de que Haya...
- (10) D2ENT DP9: 50 siempre trato de ir nivelándolo, nivelándolo en el mismo proceso de una clase a otra, cuando los temas son ehhh que le permiten hacer un pare, dejarle actividades de profundización a los que ya están nivelados y me quedo con los muchachos que veo deficientes, que no están tan fuertes en esa temática que hemos trabajado.
- (11) D2ENT DP9: 48 Ahí vienen los famosos refuerzos y nivelaciones que uno le toma al muchacho que queda rezagado, porque de pronto se hace una evaluación sin tener en cuenta, por lo menos [...], una temática que uno haya desarrollado, haya trabajado y se haga necesario que tenga que hacer una evaluación general de esa temática, entonces ya ahí el muchacho que vayan arrojando ehhh ehh sus resultados los vamos teniendo en cuenta para tomarle sus respectivos refuerzos y nivelación.

Esta concepción de evaluación en cuanto a su temporalización y utilidad constituye un salto hacia una evaluación alternativa. Santos Guerra (1997), respalda este postulado cuando afirma: La utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora, tiene una menor presencia en la dimensión

tecnológico/positivista pues está enfocada a los mecanismos de control, de selección, de comparación y de medición.

Entre los agentes evaluadores, los estudiantes representan la novedad.

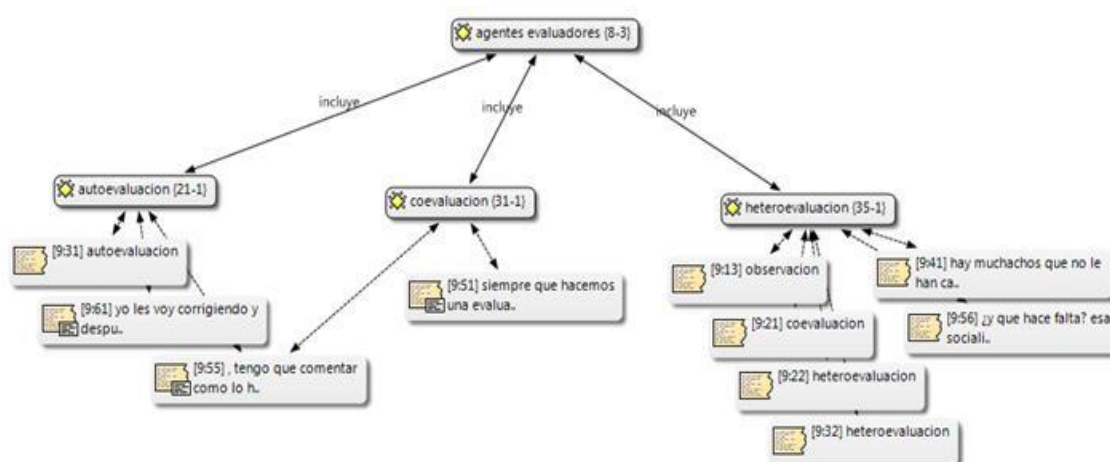


Figura 38. Red Semántica entrevistas 18. Caso Cervantes Agentes de la evaluación.

Los estudiantes como agentes coevaluadores de las habilidades comunicativas marcan la diferencia del discurso de Cervantes con relación a otros casos. Además se presenta la autoevaluación y la heteroevaluación (12).

- (12) D2ENT DP9:51 Siempre que hacemos una evaluación, por decir algo, una evaluación escrita se hace la coevaluación de esa evaluación, y se tomaaa, es productiva para los muchachos que están más atrasados, que no han cogido laaa la, que no han captado la la temática que se está trabajando porque no han podido desarrollar su competencia, la competencia en este caso sería por ejemplo la comunicativa, en un debate por decir algo.

Para Casanova (1995) resulta importante que los estudiantes destaquen de sus compañeros todos aquellos aspectos que les han parecido importantes, ya que esto contribuye a evaluar más integralmente y de desde varios puntos de vista el mismo aprendizaje.

Técnicas e instrumentos: pocas evaluaciones escritas, más producciones textuales.

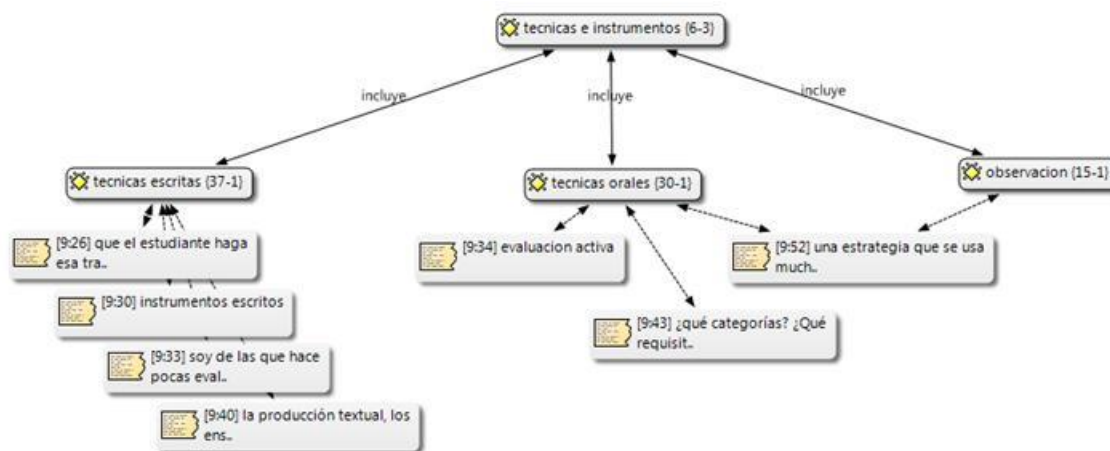


Figura 39. Red Semántica diario de campo 12. Caso Cervantes Técnicas e instrumentos de la evaluación.

Las exámenes acumulativos son un requisito fundamental en la operacionalización del sistema de evaluación institucional, sin embargo, no es este el instrumento de mayor relevancia en el discurso de Cervantes; bitácora de actualidad, ensayos, portafolios, debates, escritos y socializaciones entre otros (13), hacen parte de las técnicas e instrumentos que este caso prefiere al momento de valorar el esfuerzo y progreso de sus estudiantes. Nada convencional comparado con otros casos estudiados, y es que Cervantes argumenta que como su prioridad son las habilidades comunicativas, los instrumentos convencionales no son suficientes, manifiesta que sí los utiliza y los tiene en cuenta, pero no representan el pilar de su labor evaluativa (14). Por su parte, la observación hace parte integrante de las valoraciones que hace de la expresión oral de

los estudiantes a través de técnicas que incluyen estrategias en donde el estudiante está abocado a hacer intervenciones en público (15).

- (13) D2ENT DP9:30 yo tengo una estrategia con los estudiantes de once que se llama la bitácora de actualidad, y ahora tengo otra estrategia que es "el portafolio" con el nombre de cada uno de ellos.
- (14) D2ENT DP9:34 Soy de las que hace pocas evaluaciones escritas, me gusta es la participación esa evaluación activa que se vea que uno se dé cuenta, que se vea que es lo que realmente tiene el muchacho y que es lo que puede hacer.
- (15) D2ENT DP9:52 Una estrategia que se usa mucho es la expresión oral, para la expresión oral hay por ejemplo las técnicas grupales, los debates, las exposiciones, eso uno esta mirando todas sus actividades, uno está mirando ahí todas sus habilidades, que hasta dónde puede llegar ese muchacho, ahí estamos controlando hasta donde puede ehh ehh dar, desenvolverse, desempeñarse y de qué manera lo está tomando (...)

Para el caso Cervantes es importante destacar la articulación que existe entre los instrumentos empleados, procesos objeto de evaluación y la finalidad de los mismos, aunque muchos requieren de papel, voz y lápiz (elementos empleados en otros casos) la utilidad que se les da no es la misma. En conclusión, instrumentos apropiados ayudan a evitar resultados o efectos no deseados en desarrollo de habilidades (Vergara, 2012).

4.3.4.2 Objetivo específico 2: Describiendo las prácticas evaluativas.

Como docente que promueve la expresión oral y la comprensión y producción de textos, el actuar de Cervantes no se restringe al aula de clases, se le observa siempre dinámica trabajando con sus estudiantes en diferentes locaciones: tarima, pasillos sombreados, aula de inglés, audiovisuales y en el salón mismo.

Cariñosa y expresiva, siempre desarrolla sus clases y actividades motivando la participación de sus estudiantes, hecho que casi siempre genera algo de bullicio, pero que permite la expresión y sentimiento de confianza. Su personalidad afectuosa y espontánea la configuran como una maestra flexible, cercana a sus estudiantes, respetuosa de las diferencias y con gran aceptación entre sus compañeros de labor y estudiantes.

Un concepto de evaluación enmarcado en varios perfiles.

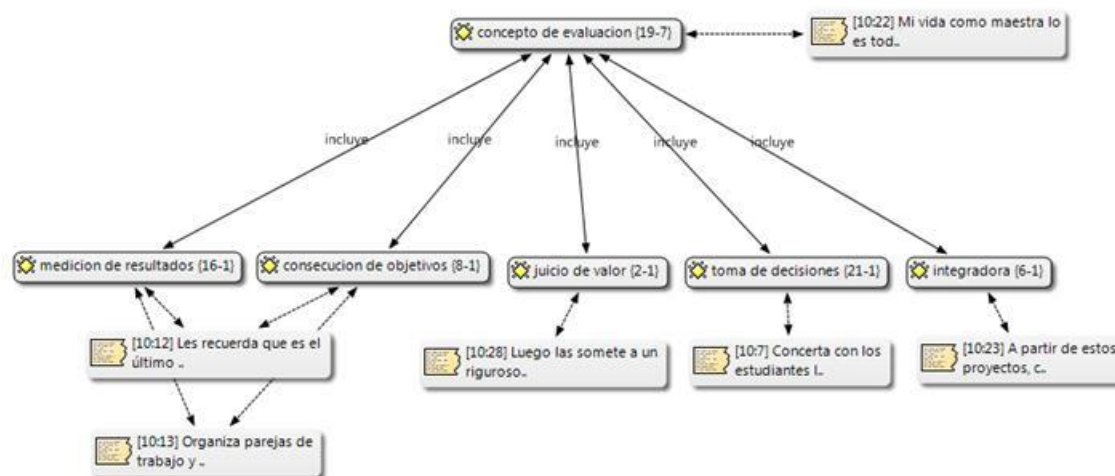


Figura 40. Red Semántica diario de campo 13. Caso Cervantes Concepto de evaluación.

El concepto de evaluación develado a través del accionar de Cervantes en la institución está integrado por tres perfiles principales, uno que considera la evaluación como “consecución de objetivos” (16), en el cual realiza recolección de información de tipo cuantitativo y cualitativo con el objetivo de comparar la condición del estudiante al iniciar el proceso y al finalizar el mismo, en esta tarea colaboran los estudiantes haciendo autoanálisis y aportes con respecto al proceso de otros alumnos; un segundo perfil está representado en el concepto de evaluación como “toma de decisiones y mejoramiento permanente” a través del cual se hace retroalimentación constante de los procesos para definir algunas alternativas metodológicas que bien se podrían regir por unos objetivos diferentes o por estrategias evaluativas más flexibles, de igual manera, en esta visión del proceso Cervantes se considera parte del producto evaluado y como tal propende por hacer que se alcancen las expectativas y metas trazadas (17); y una última representación de la evaluación trasciende las fronteras del área y busca la emisión de juicios a partir de contenidos interdisciplinarios que no buscan la memorización de saberes sino desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes, que son fundamentales para el trabajo en las demás áreas e incluso en el mundo exterior (18). Algunas evidencias consignadas en el diario de campo se enumeran a continuación:

- (16) D2OBS DP10:12 Les recuerda que es el último periodo y que lo ideal es retomar el objetivo que se trazó a principio de año medir el avance o retroceso en el proceso.
- (17) D2OBS DP10:28 Luego somete las creaciones a un riguroso proceso de evaluación por parte de sus compañeros y de ella misma. Afirma "si ustedes salen mal en la exposición ante la comunidad, yo salgo mal". Toma apuntes de las intervenciones de los estudiantes en lo que parece una rejilla improvisada con criterios de evaluación y también anota calificaciones numéricas en su registro.

(18) D2OBS DP10:23 A partir de estos proyectos, con los que también trabaja en clases, escoge los contenidos que se enseña en el aula, algunos no son ni siquiera del área de castellano sino que permean dominios de otras áreas y los enmarca dentro de una visión holística del conocimiento según les llamó en una de sus intervenciones: el proceso de paz, mi visión del mundo, la vida en la ciudad.

Estas evidencias constituyen importantes elementos de juicio para comprender que las prácticas de Cervantes están encaminadas hacia una nueva dimensión en donde la evaluación se constituye en un proceso como tal y no un momento final, de igual manera, contribuye al mejoramiento de las prácticas, donde los estudiantes no sólo se desempeñan en el rol de evaluados sino que también son evaluadores. Una evaluación planteada con criterios claros que permite la interpretación de resultados. En este sentido, sería importante develar el nivel de apropiación de esta concepción y que aspectos hace falta por mejorar. A continuación trataremos algunos aspectos con más detalle y que nos permitieron acercarnos más a dicha respuesta.

Procesos objeto de evaluación: las competencias.

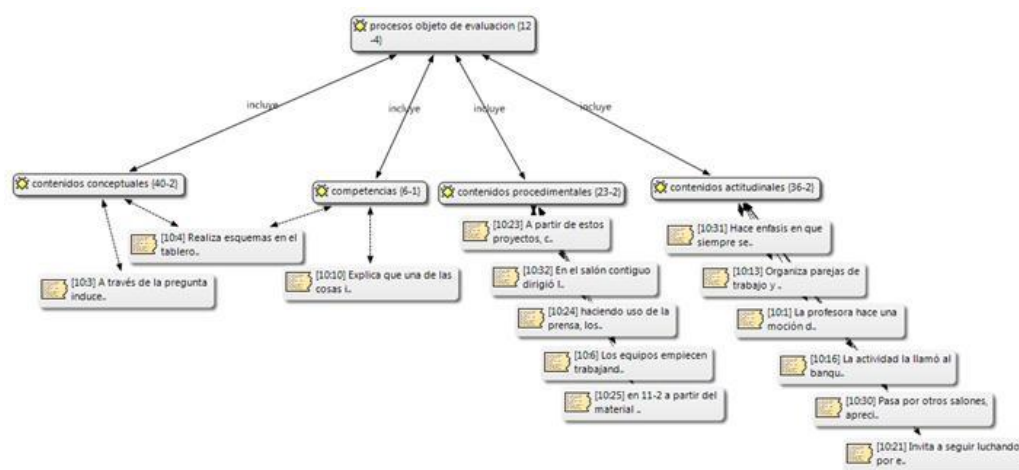


Figura 41. Red Semántica diario de campo 14. Caso Cervantes Procesos objeto de evaluación.

En el área de lengua Castellana, en donde una de las competencias básicas residen en la producción de textos a partir de la interpretación, argumentación y proposición de soluciones a situaciones de la vida cotidiana, resultan muy pertinentes las actividades en las que se busca la elaboración de productos asociados a la creatividad y análisis crítico de los estudiantes, por lo tanto los contenidos procedimentales son uno de los objetivos comunes en el área (19), los conceptos están sólo representados en las construcciones que Cervantes hace con sus estudiantes como punto de partida para desarrollar las competencias comunicativas (20). El otro componente fundamental está representado en el análisis crítico que se hace de las actitudes en una sesión conocida como condensado del ser y saber ser (21) esta actividad la realiza de manera muy concienzuda con los estudiantes del grupo en el que asesora, y no tanto así en los demás que tiene a su cargo, puesto que las reuniones generales no hay el tiempo adecuado o las condiciones para hacer de éste un proceso exitoso.

- (19) D2OBS DP10:25 En 11-2 a partir del material trabajado los estudiantes hacen producciones textuales como pancartas, carteleras y afiches. Ante lo cual advierte que no pueden dañarlos porque serán expuestos en las puertas de los salones y luego archivados en el portafolio.
- (20) D2OBS DP10:6 Los equipos empiecen trabajando en el material tomando en cuenta los intereses particulares para elaborar un ejemplo claro de ensayo.
- (21) D2OBS DP10:13 Organiza parejas de trabajo y les entrega una hoja en la que se establecen una serie de interrogantes con relación a cinco aspectos básicos: sentimientos, comunicación, aspiraciones, sanciones y por ultimo las relaciones. Los estudiantes solicitan explicación y ella dice que la idea es expresar en qué medida se han cumplido.

De acuerdo a lo anterior, Cervantes evalúa teniendo como base los tres tipos de contenidos fundamentales, cognitivos, valorativos y praxiológicos.

Funcionalidad y temporalización: la evaluación sumativa en manos de estudiantes forjados en un modelo conductista.

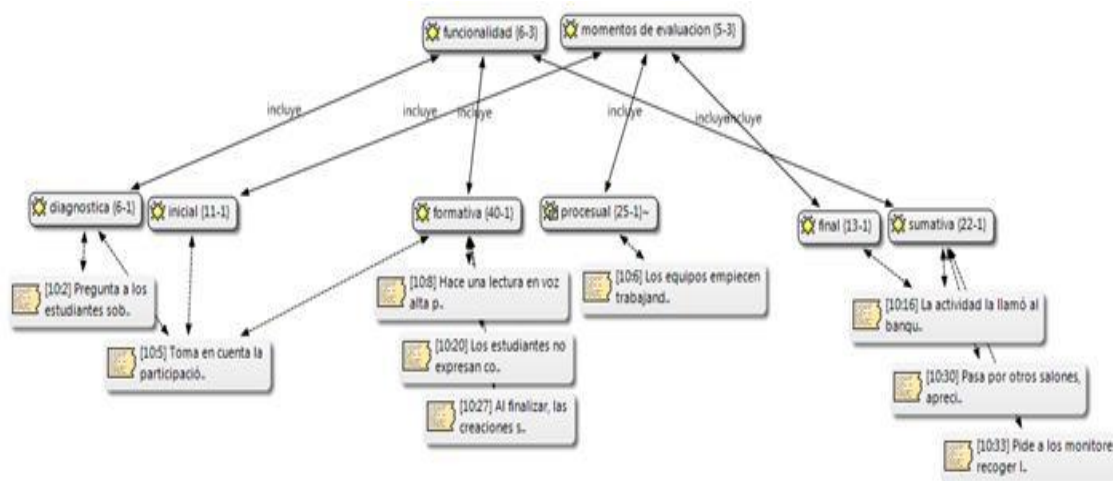


Figura 42. Red Semántica diario de campo 15. Caso Cervantes Funcionalidad y momentos de la evaluación.

Para Cervantes la evaluación es un proceso constante, pues si bien es cierto, no requiere de exámenes escritos o toma de notas orales a diario, los datos recogidos a partir de la observación se están generando a cada momento, sobre todo aquellos que tienen que ver con la parte valorativa y la participación del estudiante que permanentemente está entregando elementos de juicio para una calificación posterior. Por otra parte, la función más observable en el proceso, por encima de la diagnóstica y formativa, radica en la evaluación final y sumativa basada en criterios de evaluación previamente establecidos, se realiza para medir los resultados del proceso y emitir juicios asociados a la promoción o reprobación de los estudiantes (22) (23).

- (22) D2OBS DP10:5 Toma en cuenta la participación de los alumnos. Aclara las dudas desde los mismos preconceptos de los estudiantes.

Da crédito a las participaciones exactas o más acertadas, felicitando a la persona.

- (23) D2OBS DP10:16 La actividad la llamó al banquillo con...

Cada estudiante pasa a una silla que está ubicada al frente pero a la vista de todos y luego pone a consideración de sus compañeros las notas que se colocan. Intimida un poco a ciertos estudiantes que no quieren salir por iniciativa propia.

Dichos procedimientos (sumativos), en ocasiones pueden resultar algo intimidantes o engorrosos para los estudiantes, quienes sometidos a la falta de experiencia o profesionalismo de compañeros que no están adecuadamente preparados, adolecen de la autoregulación necesaria y se convierten en algunos momentos en verdaderos entes tecnológico/positivistas que utilizan la calificación como medio de venganza con el que pretenden castigar a sus compañeros (24).

- (24) D2OBS DP10:20 (En la calificación del ser y saber ser en el aula) Los estudiantes no expresan con sinceridad sus puntos de vista, sino que solo lo hacen con los estudiantes hacia los que sienten antipatía. Se forma en algunos casos polémica por las notas, sobre todo cuando son muy altas. El docente pide a algunos estudiantes autorregulación con respecto a sus emociones, conmina a los estudiantes para manejar de mejor manera la escucha y poder aportar cosas relevantes y no solo decir cosas por salir del paso (...)

Al respecto Morales (2001), ha llamado la atención acerca de los efectos negativos que puede traer consigo un proceso de evaluación puesto en manos de agentes que no han llevado a cabo un adecuado proceso preparación pedagógica, pues algunos alumnos tienen una concepción sancionatoria de evaluación y se dedican únicamente a observar las fallas o debilidades de sus compañeros, por lo tanto, sugiere que la coevaluación durante el proceso de apropiación del sistema de evaluación se realice primeramente sobre los aspectos positivos, dejando que sea el docente quien se encargue de las dificultades o aspectos por corregir.

Agentes evaluadores: la incursión de los estudiantes en el proceso de evaluación.

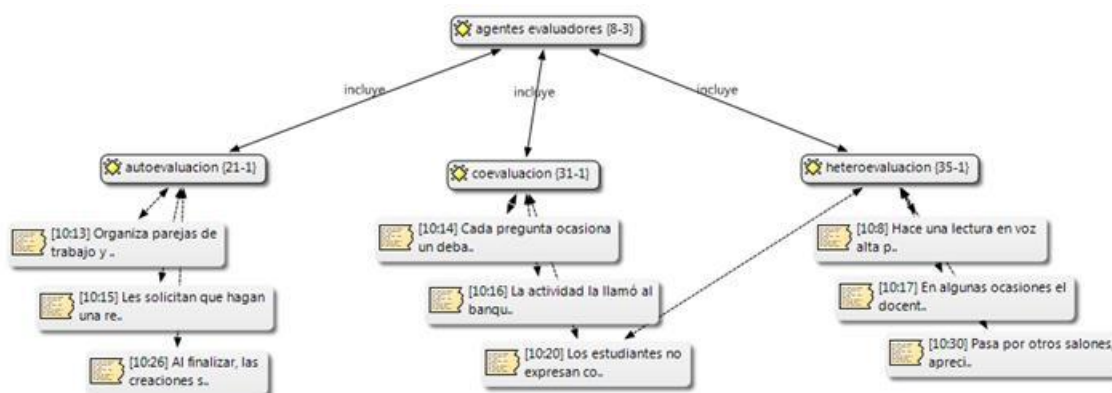


Figura 43. Red Semántica diario de campo 16. Caso Cervantes Agentes de la evaluación.

Ya se ha descrito con anterioridad las dificultades que puede traer consigo un proceso evaluativo en manos de evaluadores (docentes o estudiantes) conductistas. No obstante, a pesar de los vicios que pueda traer consigo, la participación de diferentes agentes en la evaluación puede ser una rica fuente de información que debe ser valorada por la escuela y Cervantes así lo

entiende y actúa en consecuencia propiciando la intervención de los estudiantes en la valoración de las competencias que promueve (25) (26).

(25) D2OBS DP10:15 D2 Les solicitan que hagan una reflexión y que ellos ayudarán a caracterizar la nota que cada estudiante tomara para valorar las dimensiones del ser y saber ser. Cada pregunta ocasiona un debate sobre los que cumplen o no los aspectos requeridos.

(26) D2OBS DP10:26 Al finalizar, las creaciones son socializadas por los mismos estudiantes que las elaboraron, ante lo cual D2 los induce a que critiquen su trabajo de acuerdo con las indicaciones dadas anteriormente y los conocimientos impartidos.

Es destacable entonces en el actuar de Cervantes la participación que otorga a los agentes evaluadores distintos al docente (estudiantes, compañeros estudiantes y compañeros docentes).

Técnicas e instrumentos enfocados hacia la funcionalidad de la evaluación. No cabe la menor duda, que por los objetivos trazados en el área y que tienen directa relación con la comprensión y producción de textos, las técnicas escritas constituyen una de las estrategias de obligatorio uso en el actuar de Cervantes, aplica instrumentos como la bitácora de actualidad, el portafolio, los ensayos, exámenes con preguntas abiertas y en forma de test, entre otros (27).

(27) D2OBS DP10:24 Haciendo uso de la prensa, los equipos de cómputo en los que observan videos, fragmentos de películas y canciones realiza trabajos de comprensión lectora, en los cuales los estudiantes con material impreso en mano responden preguntas abiertas y en forma de test.

De igual manera, las técnicas orales y la observación se hacen presentes, esto amparado en la promoción de la expresión oral como logro fundamental, por tal razón realiza de manera frecuente debates y socializaciones (28) (29).

(28) D2OBS DP10:26 Al finalizar, las creaciones son socializadas por los mismos estudiantes que las elaboraron, ante lo cual D2 los induce a que critiquen su trabajo de acuerdo con las indicaciones dadas anteriormente y los conocimientos impartidos.

(29) D2OBS DP10:9 Se desplaza por el salón acercándose al grupo que hace la participación para orientarle más cercanamente.

En conclusión, Cervantes utiliza técnicas e instrumentos acordes con la finalidad y criterios que el área posee.

4.3.4.3 Objetivo específico 3: Estableciendo la coherencia entre los referentes, el decir y el hacer.

Los esfuerzos de Cervantes por lograr una convergencia entre el decir, el hacer y los lineamientos institucionales que rigen el currículos de la I.E. José Antonio Galán son evidenciables. En primera instancia los contenidos conceptuales enfocados en la memorización y repetición han empezado a darle paso a la promoción del desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión lectora y producción textual, situación esta que compagina con el modelo interestructurante que orienta la institución desde el mismo momento en que asume los

contenidos como meras excusas para el desarrollo del pensamiento crítico y otras habilidades más relacionadas con el hacer que con el saber.

El P.E.I. de la Institución otorga gran valía a los roles diagnóstico, formativo y sumativo de la evaluación; Cervantes en su discurso hace importantes anotaciones en cuanto a la preponderancia que debe tener una buena evaluación diagnóstica como punto de partida para alcanzar los objetivos propuestos y de lo interesante que resultan las acciones de revisión y reajuste propias de la evaluación formativa, sin embargo en la práctica es la evaluación con fines de promoción la que aún prima sobre la valoración formativa. Esta última es abordada más que todo con fines de retroalimentación y corrección, desembocando en procesos de nivelación permanentes. Es preciso rescatar en la evaluación diagnóstica se observaron intentos en algunos grados que tienen grupos pares en donde se emplearon estrategias diferentes atendiendo a la condición general del grupo, pero no a las individualidades de cada estudiante.

A la pregunta ¿Cuándo evaluar? el sistema de evaluación institucional plantea que se debe hacer de manera permanente, y así lo concibe este caso, tanto en su “decir” como en su “actuar” aunque cabe resaltar que la valoración final, tal vez por su importancia para los estudiantes y padres de familia, ocupa más la atención y tiempo de Cervantes.

Los agentes evaluadores representan una novedad para los sistemas de evaluación fundamentados en el decreto 1290 de 2009 que rige a las instituciones educativas, en donde los contenidos actitudinales deben ser tenidos en cuenta por autoevaluadores, coevaluadores y heteroevaluadores para hacer del proceso algo integral. Cervantes asume esta concepción tanto

en su discurso como en su práctica evaluativa, incluso, trata de ir más allá dándole autonomía al estudiantado para evaluar sus competencias. Sin embargo, esto no deja de ser todo un reto por cuanto muchos estudiantes tienen una arraigada concepción de evaluación como calificación y castigo, lo que hace que una buena estrategia, en ocasiones, devuelva el proceso a sus más anticuadas prácticas.

Las técnicas de recolección de información según la pedagogía dialogante de Julián De Zubiría, deben articularse a los fines que se persiguen con el proceso educativo, de tal manera que si lo que se quiere es promover las competencias comunicativas Cervantes debe actuar en consecuencia, y de hecho así lo hace, sus verbalizaciones y sus acciones apuntan a que usa instrumentos de evaluación no tradicionales como los portafolios, bitácoras, ensayos y debates, entre muchas otras. Pero la concepción cualitativa que ostenta en su discurso no se ve reflejada en la utilización de registros en donde se consigne un seguimiento sistemático y descriptivo del proceso de los estudiantes.

Para concluir, la visión general de evaluación alternativa que contemplan los lineamientos institucionales se ve reflejada en el discurso de Cervantes, quien se esfuerza por llevarla a la práctica. Sin embargo, subsisten algunos perfiles tradicionalistas que sugieren que sus concepciones implícitas aún se encuentran en proceso de transformación.

Cervantes como sujeto generador de saberes, mostró mucha coherencia entre su discurso, su práctica y los lineamientos que rigen la evaluación interna de la Institución. Realizó descripciones a partir del análisis de su práctica que **permitieron** al grupo investigador

interpretar sus teorías implícitas; entiende la evaluación de los aprendizajes como un proceso, que como tal, debe contribuir al logro de los propósitos educativos por medio de la observación constante, la participación de los estudiantes, la recopilación de información del contexto, la comprensión de la realidad del estudiante y la orientación y reorientación del docente. Firme en su estilo cualitativo, asume los datos cuantitativos producto de un plan operativo estandarizado en el sistema de evaluación institucional como un dato más dentro de sus fuentes de información, que luego sumados a los juicios que a través del tiempo ha recopilado le permiten tomar decisiones con respecto a la promoción del estudiante o a las oportunidades de nivelación. El concepto de evaluación de Cervantes se podría asentar en una amplia formación profesional que se mezcla con juicios y aportaciones producto de la experiencia en el aula.

4.3.5 Caso Pitágoras.

El caso con el código D4, denominado Pitágoras es Licenciado en Matemáticas y Física de la Universidad de Córdoba del año 1988, es especialista en Administración de la informática Educativa, posee una experiencia en la Institución de 28 años, pertenece al estatuto docente 2277 y se desempeña como docente de matemáticas en la media académica y en la básica secundaria.

En el desarrollo de la entrevista, mostró una actitud amigable, de disposición permanente. Fue corta y concisa en sus expresiones, siempre manteniendo un discurso sustentado en la experiencia como docente a lo largo de muchos años de trabajo.

4.3.5.1 Objetivo específico 1. Identificando las concepciones explícitas.

Un concepto de la evaluación enfocado en la medición de resultados y la consecución de objetivos.

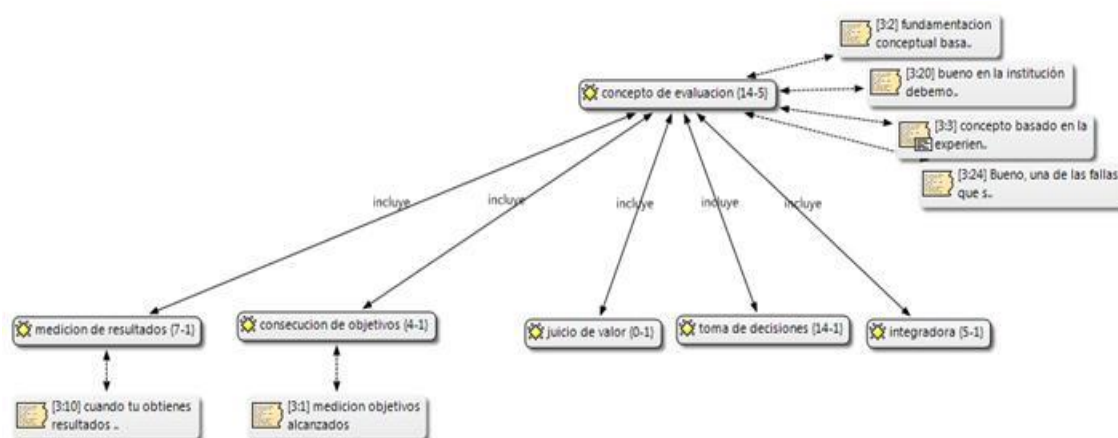


Figura 44. Red Semántica diario de campo 17. Caso Pitágoras Concepto de evaluación.

Por los datos aportados por Pitágoras durante la entrevista, se evidencia que asume la evaluación bajo dos perfiles básicos: “medición de resultados” y “consecución de objetivos” (1). Estos procedimientos son responsabilidad del docente y se desarrollan de manera cuantitativa. En sus verbalizaciones no solo concibe posturas de medición y calificación numérica sino que, ante el fracaso del proceso, atribuye a los estudiantes la responsabilidad ya sea por falta de estudio o poca motivación hacia el aprendizaje (2). La funcionalidad de los resultados del proceso se enmarca en la rendición de informes a los directivos docentes y a los estudiantes mismos acerca los aprendizajes que han logrado (3). Es partidario de las nivelaciones con altos estándares de exigencia, sostiene que el trabajo en casa es fundamental para el desarrollo de las competencias, pese a que los estudiantes se muestren reacios a realizarlo.

El concepto de evaluación sustentado se fundamenta básicamente en los constructos mentales emanados de su experiencia como educador (4), además, no cita teóricos ni modelos evaluativos. Todos estos resultados están apoyados en algunas verbalizaciones como las siguientes:

- (1) D4ENT DP3:1 Evaluar es un proceso, es un proceso que se realiza para determinar en qué medida se han logrado unos objetivos trazados en determinada actividad.
- (2) D4ENT DP3:24 Bueno, una de las fallas que si noto es la falta de estudio de los alumnos, el docente da todo como tal, por ejemplo yo siento que soy una persona que le brindo todo a los alumnos, todo me preocupo por ellos pero actualmente el alumno, como que no quiere estudiar, se concentra en cosas distintas a lo que es el proceso en sí (...)
- (3) D4ENT DP3:10 In1 ¿para qué utilizas esos resultados? D4: o sea ellos se utilizan más que todo para entregarlos, para entregárselos a los coordinadores, los resultados que ellos han dado, pero más que todo para saber qué tipo de estudiante hemos educado, quienes son, para medirlos, para medirles la capacidad a cada uno de ellos, esa es la forma de conocerlos.
- (4) D4ENT DP3:3 La experiencia que tengo a través de todo este tiempo y la forma en que yo lo he hecho, eso ha ido construyendo ese concepto de evaluación a través de los años, a través de toda vida pues porque yo lo he vivido desde cuando hace uno primaria, bachillerato entonces a través de todo eso se ha ido construyendo el concepto.

Este concepto de evaluación está notoriamente marcado por una tendencia hacia la evaluación sumativa, centrada en la consecución de objetivos. Esta concepción se enmarca en los postulados de Tyler (1950) citado por Zaragoza (2003) que define la evaluación como un proceso que determina hasta qué punto se han cumplido los objetivos educativos.

Según Santos Guerra (1996), la atribución del fracaso sólo a factores ajenos a la práctica profesional (metodología de enseñanza, contexto organizativo, modo de evaluación u organización de contenidos) se circunscribe a la dimensión tecnológico/positivista de la evaluación. Este modelo evaluativo se limitaría a exigir que los estudiantes modifiquen su comportamiento y que redoblen sus esfuerzos, sin intervenir las estrategias de enseñanza.

Procesos objeto de evaluación.

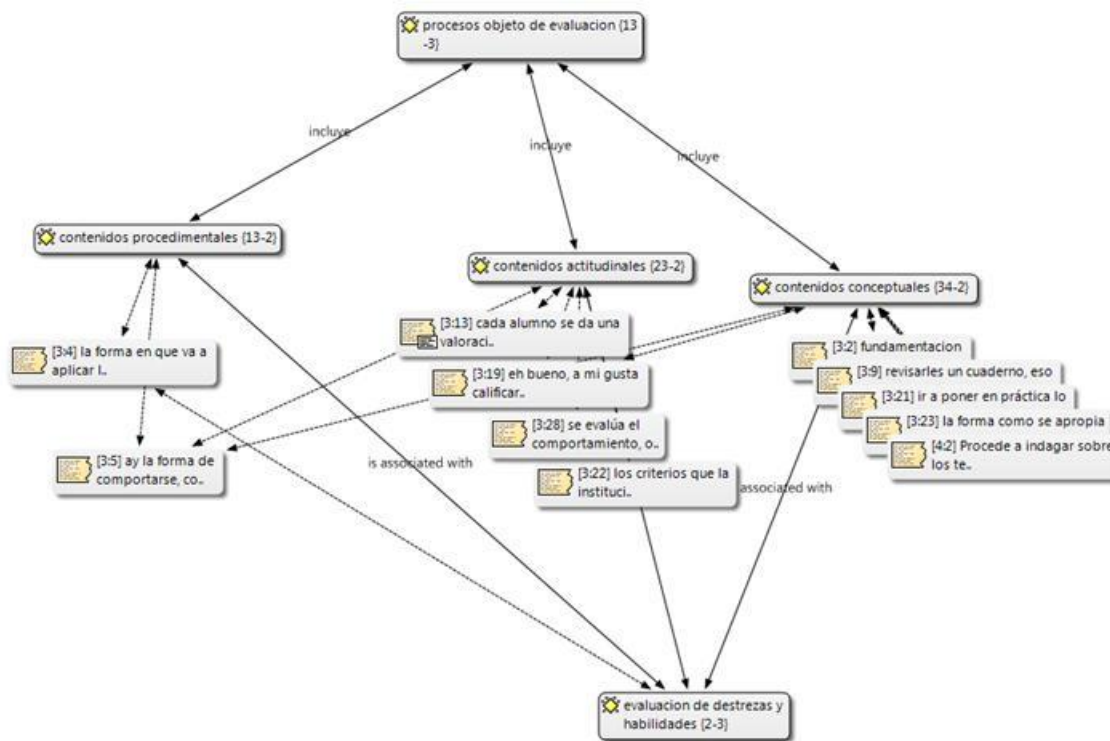


Figura 45. Red Semántica diario de campo 18. Caso Pitágoras Procesos objeto de evaluación.

Pitágoras exterioriza concepciones explícitas enmarcadas dentro de la legislación educativa colombiana. Afirma por ejemplo, que sus esfuerzos en los procesos de enseñanza están dirigidos al desarrollo y evaluación de las competencias básicas y específicas del área. Sostiene enfáticamente que se debe evaluar absolutamente todo: la apropiación de conceptos, aplicación de aprendizajes al contexto o el comportamiento mismo (5). Se debe valorar cómo va creciendo integralmente el estudiante, que se convierta en una persona de bien que aplique sus conocimientos y valores aprendidos al quehacer diario dentro y fuera del aula (6) (7).

(5) D4ENT DP3:19 eh bueno, a mi gusta calificarle absolutamente todo al alumno, todo, todo, todo, su comportamiento, todo lo que yo noto enseguida lo escribo y le voy teniendo en cuenta al momento de emitirle una nota todo eso se lo tengo en cuenta, que pues son cosas que no están escritas pero que en la práctica yo si las hago mucho.

(6) D4ENT DP3:5 Evalúo la forma de comportarse, como va creciendo él integralmente, no tanto, o sea no únicamente en los conocimientos que el adquiere, porque el conocimiento está escrito en cualquier parte sino en la forma como lo aplica eso es lo más en cuenta tengo, es lo principal, que él lo aplique y que integralmente en su quehacer también sea una persona de bien, que es, para mi pues, es lo esencial.

(7) D4ENT DP3:23 la forma como se apropia el de los conocimientos, de todos los conceptos que las matemáticas contiene y como los aplica en su quehacer diario, como los aplica, por lo menos, al momento de resolver un problema, al momento de practicar ejercicios, entre otras muchas actividades.

Según Valls (1993) citado por Zaragoza, Tejada y Arnal (2005), estos conocimientos humanos están tipificados a partir de tres tipos de saber: saber decir y declarar, saber hacer y transformar, y saber ser, estar y valorar. Sin embargo, llama la atención que el tipo de evaluación que hace de estos contenidos se circunscribe a una “calificación” muy posiblemente numérica, dejando de lado la emisión de juicios, la interpretación o el análisis de situaciones particulares de cada educando.

Funcionalidad y temporalización de la evaluación: La evaluación final y sumativa como ejes del proceso.

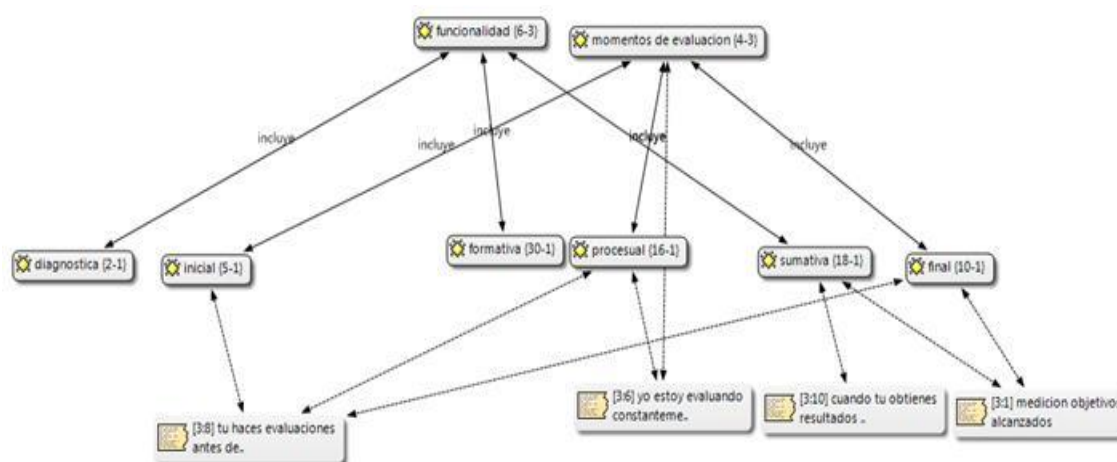


Figura 46. Red Semántica diario de campo 19. Caso Pitágoras Funcionalidad y momentos de la evaluación.

La red semántica de funcionalidad arrojó una finalidad primordialmente sumativa, es decir, Pitágoras tiene una marcada tendencia a valorar los productos o resultados obtenidos durante su proceso teniendo como base o referencia los logros propuestos para un lapso de tiempo determinado (8).

(8) D4ENT DP3:10E ¿para qué utilizas esos resultados? D4: o sea ellos se utilizan más que todo para entregarlos, para entregárselos a los coordinadores, los resultados que ellos han dado, pero más que todo para saber qué tipo de estudiante hemos educado, quienes son, para medirlos, para medirles la capacidad a cada uno de ellos, esa es la forma de conocerlos.

Esta concepción utilitarista de la evaluación, es descrita por Santos Guerra (1996) cuando habla que el rendimiento es el único o al menos el más valioso de los indicadores de éxito de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Así las cosas, se deja por fuera la evaluación formativa, ya que no se atacan los efectos secundarios, no se pregunta por las causas del fracaso relacionadas con el actuar del docente, en consecuencia es muy poco lo que se abona a la transformación de las prácticas educativas.

En cuanto a la temporalización de la evaluación, su concepción explícita está enfocada hacia una evaluación permanente, siempre con el fin de comprobar el cumplimiento de los objetivos: el aprendizaje de los conceptos vistos en sesiones anteriores, la resolución de tareas o talleres trabajados en casa o la posibilidad de repetir explicaciones haciendo pasar a estudiantes al tablero a resolver ejercicios.

(9) D4ENT DP3:6 yo estoy evaluando constantemente porque si me toca explicarles en el tablero yo enseguida hay uno o dos alumnos que quieren ir a hacer, ir a poner en práctica lo que estamos haciendo, sobretodo conceptos matemáticos que son conceptos que hay que aplicarlos, entonces yo evalúo cuando estamos en clases, evalúo cuando vamos para la casa

porque yo les dejo ejercicios de aplicación, problemas de aplicación, en clase yo les estoy evaluando.

- (10) D4ENT DP3:8 In1 ¿tú haces evaluaciones antes de comenzar un proceso? D4 Sí sí, para recordar lo que se vio que se va a aplicar en esa clase, entonces siempre que voy a comenzar el proceso, bueno recordemos esto, revisando, lo que se les dejó el día anterior, se evalúa al final de la clase, siempre hay que evaluar para ver si se apropiaron del conocimiento y evaluó en la casa cuando ellos están haciendo algo que se deja de actividad para la casa y al final de cada periodo también hay que evaluarles.

Esta idea de calificación permanente, como afirma Santos Guerra (1996) puede derivar en el estudiante, si no se maneja con precaución, en una cultura de la inmediatez donde el éxito o fracaso se producen en cada examen o toma de nota, sin que se planteen alternativas o metas más alejadas que los intereses del momento. En consecuencia, los exámenes se convierten en un fin y no en un medio para propiciar el aprendizaje.

Agentes evaluadores: El docente como líder del proceso.

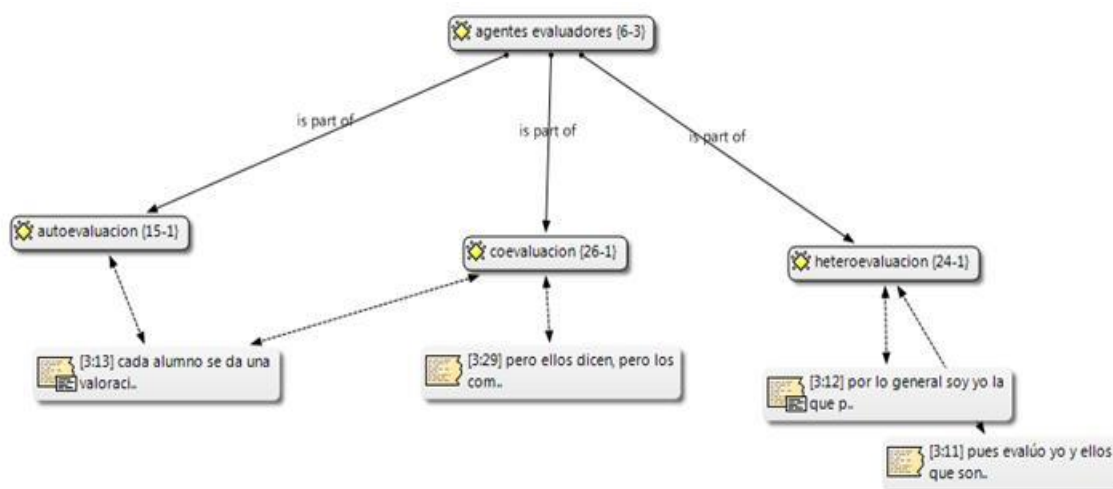


Figura 47. Red Semántica entrevistas 19. Caso Pitágoras Agentes de la evaluación.

En el discurso de Pitágoras se reconoce por momentos la diversificación de los agentes evaluadores para los contenidos actitudinales: docente, estudiante, compañeros. Dicho proceso se restringe a un momento final en donde en plenaria van calificando su comportamiento y el de sus compañeros (11).

(11) D4ENT DP3:13 cada alumno se da una valoración, una valoración cuantitativa respecto a eso, pero ellos dicen, pero los compañeros van dando otra opinión, o sea el no esto, no merece tanto, sino tanto, en el grupo participa absolutamente todo el grupo, ellos van emitiendo su concepto y yo los voy ayudando diciendo ombe este alumno esto, este alumno tiene estas características, no tiene esto, no cumple con esto, ahí participamos todos los del grado en el cual soy directora.

Como se lee, el docente lidera la evaluación, debe orientarla siempre, hecho que denota una falta de apropiación hacia un proceso evaluativo crítico y formativo de los aprendizajes de los estudiantes, ya sea la propia valoración o la de los compañeros. Esto ocasiona que en última instancia las decisiones finales se tomen con base en el criterio del docente (en este caso Pitágoras). En consecuencia es la heteroevaluación la que prima en el proceso de evaluación, haciendo que el estudiante en su calidad de evaluador de sus aprendizajes (autoevaluación) o del aprendizaje de sus compañeros (coevaluador) pierda importancia.

Con respecto a la evaluación de los contenidos conceptuales y procedimentales, el agente evaluador es el docente, quien por sus declaraciones parece desconocer totalmente la utilidad que pueden tener los estudiantes a la hora de valorar sus aprendizajes (12).

(12) D4ENT DP3:11 pues evaluó yo y ellos que son los evaluados.

Esta concepción claramente tecnológico positivista donde el docente es el centro del proceso evaluativo, debe dar paso a un proceso con mayor participación de los entes involucrados en el proceso de formación del estudiante fomentando de esta manera la autocrítica y la autorregulación (Santos Guerra, 1996; Jorba & Sanmartí, 1993).

Técnicas e Instrumentos: muchas notas desde muchos instrumentos.

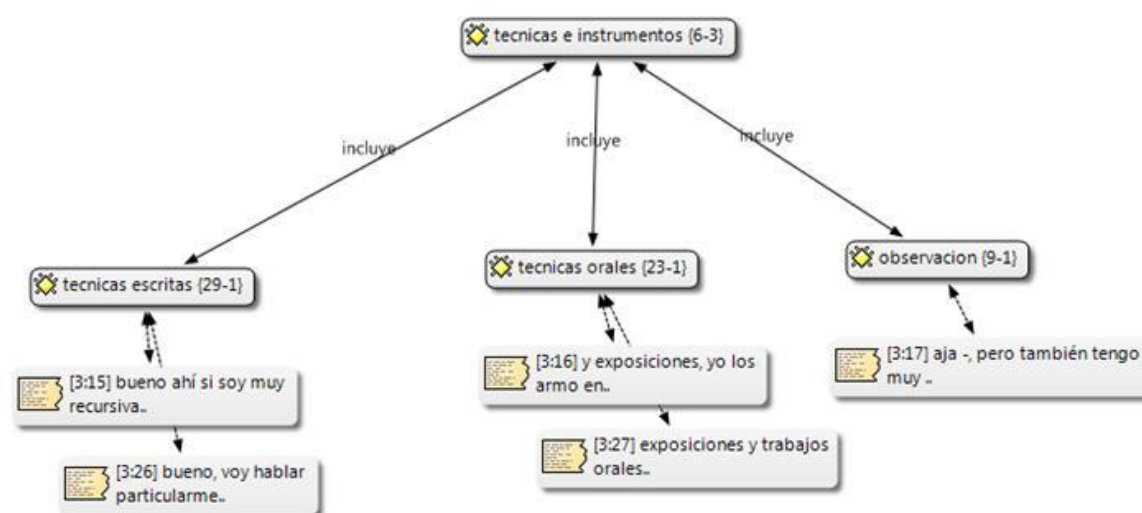


Figura 48. Red Semántica entrevistas 20. Caso Pitágoras Técnicas e instrumentos de la evaluación.

Siempre recursivo y fiel a su premisa de evaluación permanente Pitágoras exterioriza que utiliza muchas estrategias escritas y orales para recoger gran cantidad de notas en los criterios relacionados con el saber y saber hacer: exámenes, trabajos, ejercicios en el tablero, entre otras representan a las técnicas escritas (13). Exposiciones, sustentaciones orales, socialización de resultados y preguntas en clase representan a las técnicas orales (14) (15).

- (13) D4ENT DP3:15 Bueno ahí si soy muy recursiva porque a mí me gusta tomar mucha nota, mucho apunte respecto a la evaluación de los alumnos, por ejemplo una evaluación, un trabajo, que yo les deje un trabajo para la casa que ellos me lo presenten, como hacen ellos para sustentar esos trabajos hechos, en el tablero, muchas veces los llamo al tablero a realizar un ejercicio, los trabajos escritos.
- (14) D4ENT DP3:16 (...) Exposiciones, yo los armo en grupos y ellos me van exponiendo determinados temas que se les asignan uno o dos días antes de la exposición que van a hacer, eso es para la cuestión académica.
- (15) D4ENT DP3:27(...) Trabajos orales, yo lo llamo oral, una nota oral que se le toma a los alumnos, esa es la forma de evaluar.

A pesar de explicitar que le gusta tomar muchos apuntes, en la enumeración de instrumentos hizo alusión sólo aquellos que generan un resultado numérico, no un juicio, una descripción o cualquier registro cualitativo producto por ejemplo de la observación; hecho que sugiere que tiene un perfil evaluativo tecnológico/positivista desde los instrumentos y técnicas empleadas. Cabe anotar que también adolece de la mención de instrumentos orientados a evaluar el desarrollo de competencias específicas del área necesarias para la resolución de situaciones en contexto real. En este sentido Zabala (2003) afirma que este tipo de evaluación esta poco comprometida con el desarrollo de habilidades transversales que favorezcan el equilibrio y la integración social del alumnado.

4.3.5.2 Objetivo específico 2. Describiendo la práctica evaluativa.

Un concepto de evaluación fundamentado en la consecución de objetivos.

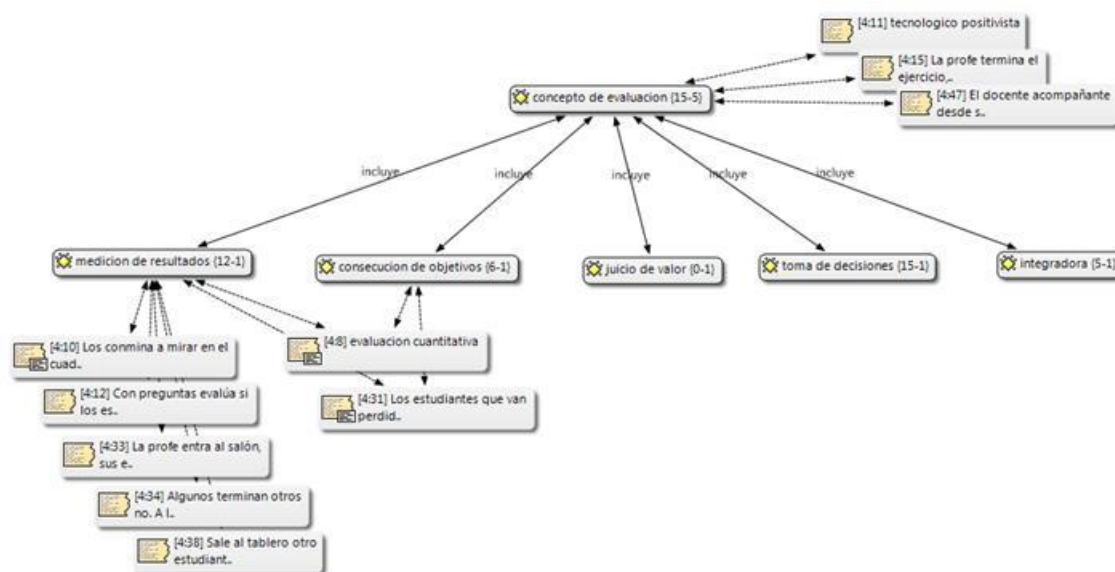


Figura 49. Red Semántica diario de campo 20. Caso Pitágoras Concepto de evaluación.

Pitágoras desarrolla su práctica evaluativa en el aula de clases, escenario al que se presenta armado de marcadores de varios colores, borrador y casi siempre montones de cuadernos, trabajos o exámenes para devolver. Siempre sonriente y de trato cordial desarrolla sus clases haciendo exposiciones magistrales en el tablero, dando a conocer la temática a trabajar en el día con la subsecuente asignación de ejercicios para realizar en el cuaderno o en el tablero, los cuales son revisados o socializados en clase con posterior asignación de actividades para desarrollar en casa (16), lo que constituye un ciclo repetitivo y se convierte en una conducta que rige su actuar. Sus estudiantes le tratan con mucho respeto, guardan silencio y prestan atención a los algoritmos trabajados en clase, generalmente toman atenta nota de lo que se les dicta y cumplen con las actividades asignadas (aunque no todos la realicen correctamente) (17).

Su metodología y su actuar demuestran una concepción de evaluación enfocada primordialmente en la medición y la consecución de objetivos, ya que se preocupa porque el estudiante al final de cada período académico, por medio de técnicas escritas o sustentaciones en el tablero, informe sobre los avances en los aprendizajes propuestos con anticipación. A través de valoraciones cuantitativas, va recogiendo diariamente gran cantidad de notas que al final del proceso computará para obtener una calificación final que, de acuerdo a unos parámetros de referencia establecidos en sistema de evaluación institucional, transformará en superior (4,7 a 5,0), alto (4,0 a 4,6), básico (3,3 a 3,9) o bajo (1,0 a 3,2). Es muy estricto en sus valoraciones y casi siempre destaca en las sabanas de resultados de cada grupo como la asignatura con mayor mortalidad (18). Algunos estudiantes incluso antes de finalizar el año lectivo ya se rehúsan a realizar las pruebas porque matemáticamente es imposible ganar la asignatura o el año escolar (19).

- (16) D4OBS DP4:33 La profe entra al salón, sus estudiantes la reciben efusivamente y preguntan “seño hoy si nos va a revisar la tarea” a lo que responde “nalgas” vamos a trabajar un temita pendiente.
- (17) D4OBS DP4:12 Con preguntas evalúa si los estudiantes captaron los conceptos y la explicación. Los estudiantes se muestran dubitativos y responden haciendo alusión a que no recuerdan o entienden algunas cosas.
- (18) D4OBS DP4:10 Los conmina a mirar en el cuaderno, algunos no lo tienen al día ante lo cual asevera que lo tendrá en cuenta como una de las notas finales del periodo. Pide entonces que lo tengan al día pronto.

(19) D4OBS DP4:8 En la lista hace alusión a algunos estudiantes que no están asistiendo, a lo que los alumnos responden que no están asistiendo, pues consideran que ya tienen el año perdido.

Esta concepción se fundamenta en definiciones acuñadas por autores como Tyler en la década de los cincuenta, quien estableció que “La evaluación es un proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos” (Tejada, 1997. p.69). De igual manera, sostiene que dicho procedimiento debe ser sistemático y permitir una medida (generalmente de tipo cuantitativo) para la comparación con un estándar que luego permita la emisión de un juicio de valor.

Prieto (2008), por su parte, hace un acercamiento a este perfil que rige las prácticas evaluativas en muchas instituciones de educación básica y media afirmando que “la evaluación está referida a la verificación del logro de objetivos de aprendizaje a partir de mediciones realizadas por instrumentos que permiten verificar la expresión del aprendizaje o comportamiento observable de los estudiantes” (p. 126).

Cabe anotar que las únicas prácticas enfocadas a la toma de decisiones son aquellas que se realizan atendiendo a una socialización de respuestas que puede desembocar en procesos de nivelación con nuevas actividades de presentación u oportunidades de corrección.

Los contenidos conceptuales, principales procesos objeto de evaluación.

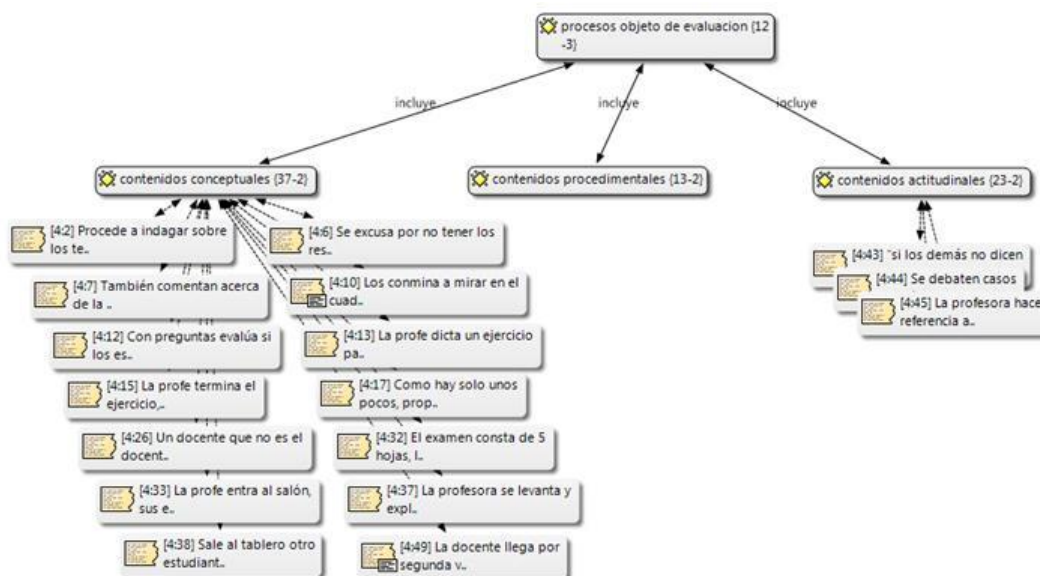


Figura 50. Red Semántica diario de campo 21. Caso Pitágoras Procesos objeto de evaluación.

La red semántica obtenida apunta a que el docente otorga una especial atención a la evaluación de los contenidos conceptuales, Pitágoras permanentemente está buscando la mecanización de conceptos y la automatización de procedimientos que permitan al estudiante resolver situaciones teóricas planteadas en clase. Trabajos, quices, preguntas en clase y salidas al tablero buscan constantemente la medición de qué tanto han aprendido los estudiantes a resolver ejercicios de las temáticas que se están trabajando, sin embargo, estas actividades no incluyen trabajos de campo, investigaciones, simulaciones o cualquier otro instrumento que indague por la evaluación de las habilidades o destrezas del estudiante fuera del aula de clases.

(20) D4OBS 4:2 Procede a indagar sobre los temas relacionados con el tema a trabajar en el día.

Los alumnos participan activamente y a hacen aportes teniendo en cuenta lo que tienen consignado en el cuaderno y lo que recuerdan.

- (21) D4OBS 4:13 La profe dicta un ejercicio para su resolución individual donde se aplican los conceptos y procedimientos expresados. Da algunas “luces” de cómo resolverlo.
- (22) D4OBS 4:15 La profe termina el ejercicio, aclara dudas y hace prelación en los conceptos que quiere que aprendan: “este es el concepto que quiero que aprendan”, sigue dictando con premura pues considera que se acabará la hora y no terminará.
- (23) D4OBS 4:37 La profesora se levanta y explica el gráfico, va haciéndolo paso a paso y los estudiantes repiten o aportan lo que saben.

Esta evaluación cimentada en la comprobación de los saberes declarativos o la ejecución de algoritmos anteriormente enseñados, a través de pruebas iguales para todos y con los mismos criterios de calificación, tiene arraigo en un modelo tradicional de evaluación de corte sumativo y reduccionista que se centra en contenidos los de fácil evaluación ya que no se preocupa por la aplicación de aprendizajes en contextos más allá del papel o el tablero.

La valoración sumativa principal utilidad de la evaluación.

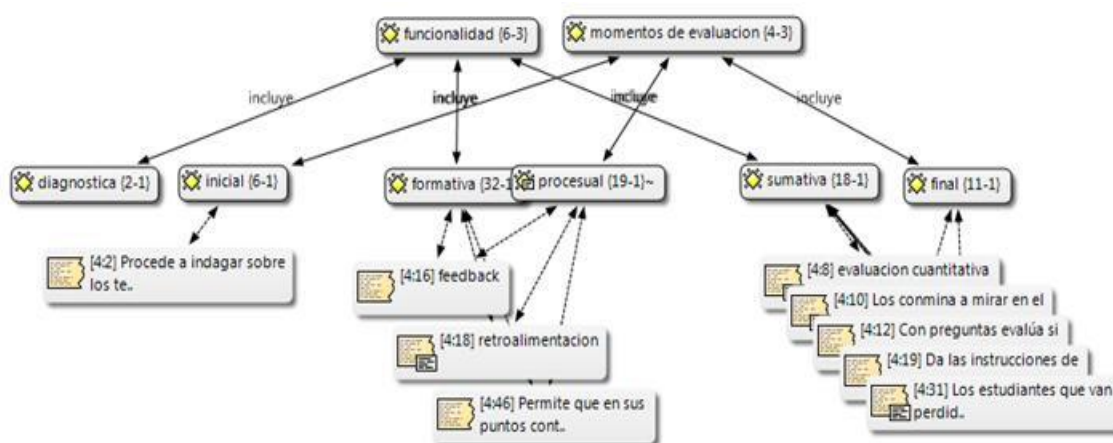


Figura 51. Red Semántica diario de campo 22. Caso Pitágoras Funcionalidad y momentos de la evaluación.

La red semántica de funcionalidad sugiere que la utilidad primordial de la práctica evaluativa de Pitágoras es sumativa, permanentemente está recopilando notas numéricas de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en relación a la temática que está desarrollando y que al final del período o año lectivo le sirven para la promoción o reprobación de los estudiantes. Las técnicas e instrumentos constituyen un fin como tal y no una estrategia para mejorar el proceso, no tener el cuaderno al día representa una mala nota (24), los malos resultados académicos terminan en la desmotivación del estudiante pues sabe que matemáticamente es imposible recuperarse (25), para cumplir con las tareas asignadas muchas veces se termina incurriendo en fraude (copia) con tal de evadir las malas calificaciones. La evaluación formativa se limita a la corrección de trabajos o exámenes (26) (27) y no promueve un cambio en la metodología del docente, ya que para mejorar los resultados asume que es el estudiante el que debe cambiar sus hábitos de estudio.

- (24) D4OBS DP4:10 Los conmina a mirar en el cuaderno, algunos no lo tienen al día ante lo cual asevera que lo tendrá en cuenta como una de las notas finales del periodo. Pide entonces que lo tengan al día pronto.
- (25) D4OBS DP4:8 En la lista hace alusión a algunos estudiantes que no están asistiendo, a lo que los alumnos responden que no están asistiendo, pues consideran que ya tienen el año perdido.
- (26) D4OBS DP4:16 Empieza a hacer correcciones sobre los errores encontrados, pide al estudiante que explique lo que está haciendo para desarrollar el ejercicio.
- (27) D4OBS DP4:18 El estudiante retoma el ejercicio que estaba realizando y lo termina. Pregunta a los demás estudiantes si el ejercicio tiene algún error, como todos decían que

estaba bueno, se vuelve a parar y parte del error para indicarles que no están estudiando juiciosos.

La práctica evaluativa refleja entonces una funcionalidad en donde los resultados cuantitativos representan el más valioso indicador de éxito o fracaso del proceso educativo de los alumnos, descartando en muchas ocasiones la rica información que puede servir de base para planes de mejoramiento o nivelación más enfocados en el actuar docente que en la responsabilidad del estudiante (Santos Guerra, 1996).

Con relación al ¿Cuándo evaluar? se observó en la práctica de aula, que se desestima el aporte que puede tener una evaluación inicial enfocada en las alternativas de planificación acordes a los recursos disponibles y la realidad de cada estudiante que inicia el proceso, se da relevancia a reconocer los conocimientos previos que los estudiantes pueden tener de los contenidos a desarrollar (28). Pitágoras comienza a examinar el proceso desde el momento en que se da inicio a la enseñanza misma de sus temas, pero basado en la aprehensión de los conocimientos que quiere que alcancen. Lo efectúa a través de ejercicios en el tablero, preguntas en clase, talleres, quices o exámenes previos que van midiendo el avance en las metas propuestas.

(28) D4OBS DP4:2 Procede a indagar sobre los temas relacionados con el tema a trabajar en el día. Los alumnos participan activamente y hacen aportes teniendo en cuenta lo que tienen consignado en el cuaderno y lo que recuerdan.

La calificación constante es una estrategia muy útil a nivel de prácticas evaluativas de aula. No obstante, puede desencadenar una cultura de la inmediatez (Santos Guerra 1996) en donde el fin primordial de cada alumno es obtener buenas notas y no el aprendizaje como tal de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Tal situación hace que continuamente en las aulas de clase se observe un afán por presentar las tareas o trabajos o incluso una cultura de la trampa en la cual se observan pasillos atiborrados de estudiantes transcribiendo consultas de otros estudiantes que sí la realizaron con antelación y responsabilidad. De igual manera, conductas inapropiadas durante los exámenes o quices, en los que está prohibido el uso de cuaderno y la comunicación, como preguntas al compañero, revisiones clandestinas de los apuntes y observaciones a las producciones o respuestas de otros evaluados.

El maestro, agente evaluador por excelencia.

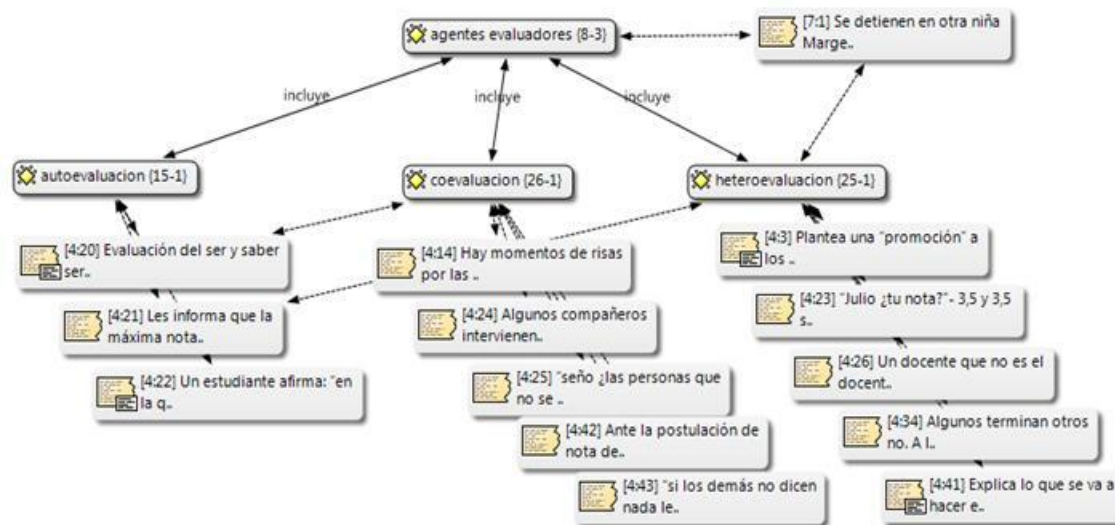


Figura 52. Red Semántica diario de campo 23. Caso Pitágoras Agentes de la evaluación.

En la práctica evaluativa de Pitágoras se reconocen cuatro instancias que nos remiten a cuatro agentes evaluadores distintos: los estudiantes que a través de un momento específico en cada período hacen una autocalificación de su ser y saber ser basados en criterios representados principalmente en el uso del uniforme, puntualidad, responsabilidad con las tareas asignadas, relaciones interpersonales, participación en eventos y vivencia de valores como el liderazgo y el sentido de superación personal (29). En este mismo evento, los compañeros de clase hacen una valoración, basados en los mismos criterios mencionados anteriormente del proceso actitudinal de cada estudiante, emiten una nota para el estudiante basados en la evocación de anécdotas o valoración de esfuerzos y comportamientos o consideran subir o bajar su nota inicial, la cual quedará consignada finalmente en una planilla (30) con la que Pitágoras en calidad de director de grupo asistirá ante unos terceros agentes evaluadores: la comisión de evaluación, conformada por los docentes que asisten a ese grupo y el coordinador. Juntos analizarán los aportes recogidos por Pitágoras que sumados a su criterio y evidencias consignadas en una carpeta de seguimiento y los recuerdos que se tiene del proceso del estudiante asignan una nota que representará el 30% de cada asignatura que el estudiante trabaja en ese grado (31). El 70% restante recae exclusivamente sobre el cuarto agente evaluador: Pitágoras, quien apoyado en los datos recogidos durante el período asigna dos notas, una para el saber y otra para el saber ser, que junto a las dos notas correspondientes a “ser” y “saber ser” irán a una plantilla en formato Excel donde se definirá la nota del estudiante para ese período y que dependiendo del rango en quede (superior, alto, básico, bajo) obtendrá un juicio (para todos igual) que el sistema de calificaciones institucional “is notas” exportará a un informe que recibe el padre de familia.

- (29) D4OBS DP4:21 (...) Llama a lista uno a uno y van pidiendo sus notas. Ante lo cual inmediatamente pregunta “EL PORQUE” de la nota que eligieron.
- (30) D4OBS DP4:42 Ante la postulación de nota de los compañeros la profe motiva a que digan valoraciones sobre la compañera o que expresen su acuerdo o desacuerdo. La profesora en última instancia consigna en una planilla la nota que a juicio de los compañeros y de ella misma el alumno merece.
- (31) D4OBS DP7:1 Se detienen en otra niña (x), manifiestan de ella que expresa un odio hacia su hermano, lo que es reforzado por otro docente quien manifiesta que en otra conversación con una hermana ella le manifestó que “no cabe con nadie”. (...) El coordinador también manifiesta que ella vive una problemática de maltrato familiar en su hogar, además de haber sido abandonada por su mamá. También es recomendable usar una estrategia diferente para el próximo año. (...) Siguen mencionando a los estudiantes y al llegar a otra alumna, hacen un pare para devolverse en una estudiante que merece mejor nota.

La información anteriormente presentada sitúa a Pitágoras como líder único del proceso evaluativo en lo que a contenidos conceptuales se refiere (recuérdese que los contenidos procedimentales son poco evaluados). La participación de otros agentes está limitada a la parte actitudinal, en donde los datos recogidos denotan falta de apropiación de los criterios establecidos en el sistema de evaluación por parte de los estudiantes, pues casi siempre las notas de ser y saber ser son idénticas o muy parecidas (32).

(32) D4OBS DP4:21 Un estudiante afirma: “en la que no habla póngale 4,1 yo no sé cuál es cual”. La profe recuerda que se les dicto desde principio de año. Ante la postulación de nota de los compañeros la profe motiva a que digan valoraciones sobre la compañera o que expresen su acuerdo o desacuerdo. (...) “Julio ¿tu nota?”- 3,5 y 3,5 si yo digo una nota y allá siempre me rebajan, ¿para qué me voy a poner más?” Algunos compañeros intervienen y postulan notas más altas. Termina sugiriendo 3,7 y 3,7. La profe acepta y escribe.

Esta concepción que pone al docente como autoridad dentro del proceso evaluativo choca directamente con la de una evaluación participativa e integral. También limita la base interestructurante que debe permear la evaluación en atención a que debe ser un proceso concertado, dialogado y no impuesto donde reine la posición arbitraria, subjetiva y espontanea del profesor (De Zubiría, 2010).

Técnicas e instrumentos: variados sí, innovadores no.

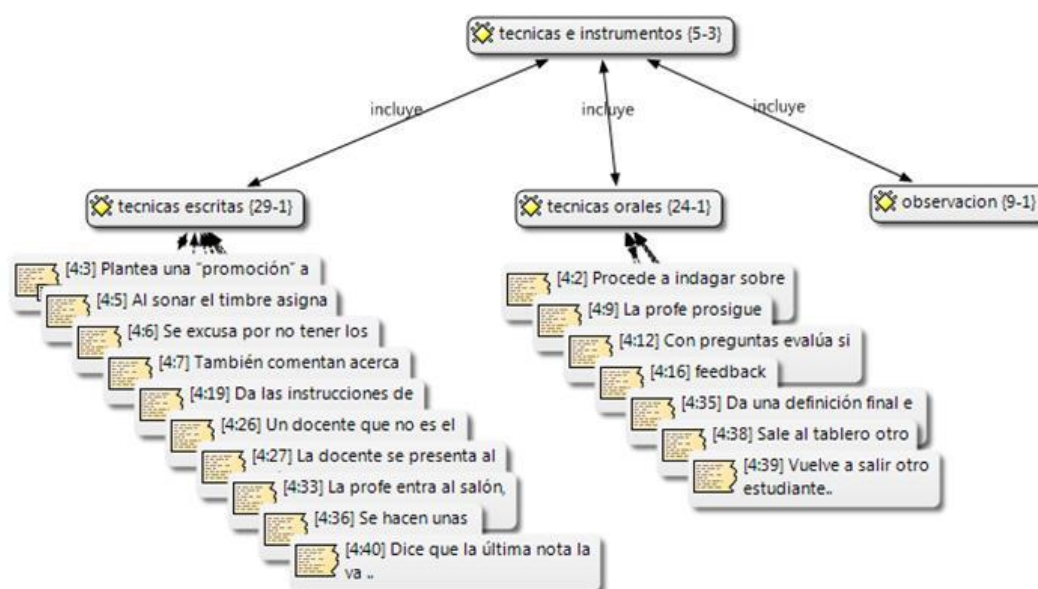


Figura 53. Red Semántica diario de campo 24. Caso Pitágoras Técnicas e instrumentos.

La evaluación de las matemáticas requiere de varios tipos de técnicas y con ellas, de un amplio espectro de instrumentos que permitan dar cuenta de la información que producen los estudiantes en su complejo aprendizaje. Estas técnicas deben estar a la altura de las pretensiones del docente. Sin embargo, y en coherencia con lo expresado anteriormente en cuanto a la prelación de contenidos conceptuales, agentes y criterios, se podría sugerir que los instrumentos de evaluación están centrados básicamente en exámenes, trabajos, talleres, preguntas y sustentaciones orales, técnicas tradicionales que no requieren de la utilización de instrumentos que hagan uso intensivo de la observación como listas de chequeo, diarios de campo, registro anecdótico, portafolios, entrevistas, debates o escalas de valoración. Algunas técnicas modernas que utilizan instrumentos escritos u orales como los mapas mentales, proyectos, informes de investigación o mentefactos tampoco están presentes. No se observó en su práctica, a pesar de ser especialista en administración de la informática, la utilización de recursos como tabletas, computadores, video beam, televisores o celulares para desarrollar su proceso evaluativo. En resumen, Pitágoras hace uso de muchas estrategias convencionales para recoger gran cantidad de notas durante los bimestres académicos, pero pocas de ellas dan evidencia de un estilo alternativo de evaluación.

Este hecho demuestra un perfil evaluativo tecnológico/positivista desde los instrumentos y técnicas empleadas. De igual manera, tampoco se observaron en campo instrumentos encaminados a evaluar el desarrollo de habilidades y destrezas para resolver situaciones propias de la vida cotidiana o de la especificidad de su área. Esta tendencia a diseñar instrumentos dirigidos a evaluar un grupo reducido de contenidos marcha en contra de una evaluación integral y por ende no pertenece a la dimensión crítico reflexiva (Santos Guerra, 2003).

4.3.5.3 Objetivo específico 3. Estableciendo la coherencia entre los referentes, el decir y el hacer.

Analizar la coherencia que Pitágoras posee entre lo que dice y lo que pone en práctica en el aula de clases no reviste gran dificultad, se encontró que respondió a las preguntas de la entrevista con mucha sinceridad y basada en su experiencia y en su actuar diario, lo cual da cuenta de su articulación entre las concepciones explícitas e implícitas. No obstante, el reto lo representa la interpretación que hace de los lineamientos institucionales, los cuales desde su espíritu de la pedagogía dialogante asumen una concepción más crítico reflexiva o alternativa que se aleja de su práctica algo conductista, cabe destacar que a los lineamientos se acerca desde la operacionalización del sistema de evaluación institucional, el cual cumple a cabalidad pero deja algunos factores dignos de comprender.

La pedagogía interestructurante que rige el sistema de evaluación institucional y el modelo pedagógico muestran una tendencia claramente definida hacia una evaluación integradora, crítica y reflexiva, con tres elementos fundamentales: proceso sistemático de recogida de información, construcción de juicios de valor a partir de una interpretación cualitativa permanente y toma de decisiones De Zubiría (2010). Pitágoras en efecto recoge información, sólo de manera cuantitativa, sí interpreta la información, pero está encaminada primordialmente a la medición de unos resultados y por último, estos resultados rara vez desencadenan una reflexión o transformación de la práctica educativa.

En cuanto a los procesos objeto de evaluación, Pitágoras a pesar de esbozar la necesidad de evaluar los tres tipos de contenidos considerados en el modelo pedagógico: conceptuales, actitudinales y procedimentales. En sus prácticas subyace una tendencia a la transmisión de conceptos y algoritmos, dejando de lado los contenidos procedimentales, los cuales sólo se abordan desde recreaciones teóricas de situaciones que bien podrían ser evaluadas en contexto real. Al respecto, De Zubiría (2010) llama la atención del riesgo que representaría no evaluar en su integralidad la dimensión cognoscitiva, valorativa y praxiológica, poniendo de manifiesto la falta de formación o disposición de los docentes (anclados a modelos heteroestructurantes) para transformar sus prácticas. En consecuencia, para saber ¿Qué evaluar? y hacerlo con calidad, se debe tener bien claro de antemano la finalidad y a partir de ahí establecer criterios específicos y escoger las técnicas e instrumentos apropiados.

En congruencia con lo anterior, si la transmisión de información o la mecanización de algoritmos son el eje de los procesos objeto de evaluación, los quices, exámenes, talleres, salidas al tablero y sustentaciones orales son los mejores instrumentos para evaluarlos. Por ello, Pitágoras hace uso eficiente de estos instrumentos obteniendo notas cuantitativas que no son acompañadas de juicios valorativos que describen cualitativamente el proceso y que por lo tanto entrañan una desarticulación con los lineamientos institucionales cuando proponen un desarrollo de competencias y la evaluación de un saber hacer.

Las razones de por qué no se ha observado un cambio significativo en las concepciones de evaluación de Pitágoras pueden estar referenciadas en aportes de autores como Pozo & Monereo (1999) y Porlan, Rivero & Martín (1997), quienes sostienen que las concepciones son

constructos mentales que pueden llegar a estar muy arraigados en el cerebro de las personas y son el resultado de yuxtaponer cuatro saberes fundamentales: El primer tipo son los saberes académicos, los cuales hacen referencia a las concepciones disciplinares que se adquieren durante el proceso de formación inicial como docentes, conocimientos que Pitágoras adquirió en la década de los 80' cuando aún imperaban otras teorías sobre evaluación. El segundo tipo corresponden a los saberes producto de la experiencia, los cuales son un conjunto de ideas conscientes resultado del ejercicio del quehacer docente que darían como resultado en Pitágoras una alta influencia de prácticas evaluativas conductistas o tradicionales las cuales trazarían las pautas para un tercer tipo de saber dominado por los guiones de acción, es decir, las prácticas rutinarias con las que se aborda la evaluación desde hace muchos años lo que desencadenaría incluso, hasta inconscientemente, una manera de actuar y realizar la evaluación en el aula que sería difícil de explicitar para Pitágoras sin la ayuda de expertos (concepciones implícitas, cuarto tipo).

En cuanto a la funcionalidad de la evaluación, se ha identificado en el decir y el actuar de Pitágoras una marcada tendencia hacia la valoración sumativa, hecho que contrasta con los lineamientos institucionales que ubican la utilidad del proceso en la toma de decisiones enfocadas no solo al progreso de las prácticas educativas sino al logro del mejoramiento de las estrategias de aprendizaje mismas.

Para el caso de los agentes de evaluación, es donde se han encontrado mayor grado de discrepancia, pues el sistema de evaluación y el modelo pedagógico asumen de vital importancia la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y las explicitaciones indican que estas se

cumplen sólo para la parte actitudinal dejando por fuera lo cognoscitivo y praxiológico y ya en la práctica prima la heteroevaluación sobre todas las demás dejando la autoevaluación y la coevaluación en unas meras autocalificación y cocalificación.

4.3.6 Caso Descartes.

El caso con el código D5 e identificado con el alias de Descartes es Licenciado en Ciencias Sociales desde 1994, con 24 años de experiencia en el sector educativo, perteneciente al estatuto docente 2277 y especialista en Administración de la Informática. Labora en la Institución Educativa José Antonio Galán jornada de la tarde desde 1995, actualmente dirige el área de filosofía en la media académica y completa su asignación con Ciencias Sociales en la Básica Secundaria.

Antes de iniciar la entrevista semiestructurada se le comunicó al docente Descartes que el procedimiento sería grabado en formato de audio y que la información recogida sería absolutamente confidencial y que por lo tanto su nombre no reposaría de manera literal en el informe final de la investigación. Mostró su aprobación y procedió a firmar el consentimiento informado. Se le recuerdan además, los objetivos de la actividad y se da inicio a la entrevista que tuvo una duración aproximada de 35 minutos.

Durante la entrevista, que se llevó a cabo en las Instalaciones de la sala de informática, mostró una actitud receptiva y de disposición permanente. Utilizando un lenguaje a veces formal, otras un poco coloquial, fue sustentando su discurso atendiendo a la legislación colombiana o a su experiencia en educación.

4.3.6.1 Objetivo específico. Identificando la concepción de evaluación.

Un concepto de evaluación enfocado en la emisión de juicios de valor.

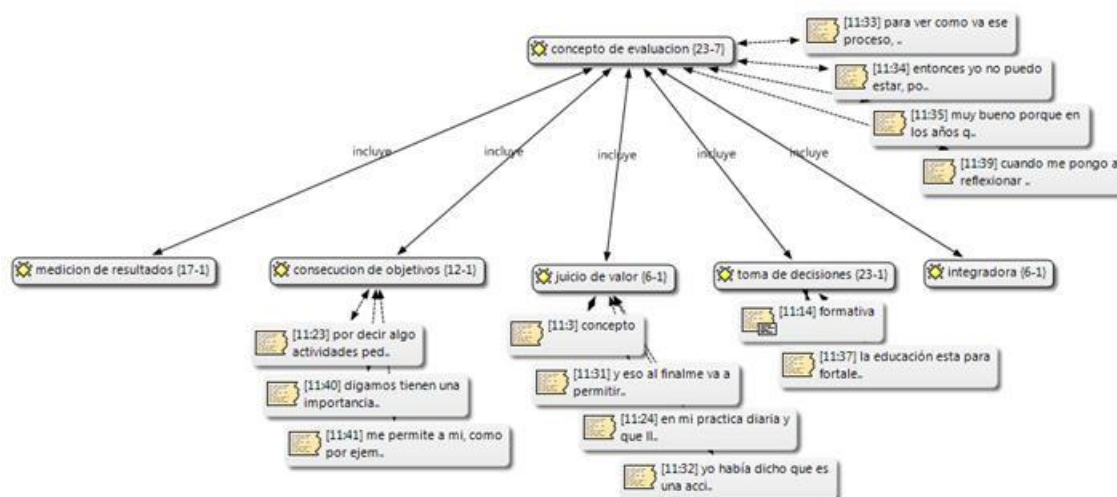


Figura 54. Red Semántica entrevistas 21. Caso Descartes Concepto de evaluación.

Las concepciones explícitas recolectadas durante la entrevista permiten evidenciar una concepción de evaluación como “proceso centrado en la emisión de juicios valorativos” (1), por medio de los cuales se describen los avances o retrocesos del estudiante en la tarea de cumplir con los logros propuestos en los diferentes aspectos evaluables como los saberes, valores y habilidades que llevan al desarrollo integral de la persona (2).

- (1) D5ENT DP11:3 evaluar acción que me permite a mi emitir un juicio valorativo previo ya a unos, digamos todo unos procesos, teniendo en cuenta unas estrategias, unas actividades sobre el proceso de formación académica, personal, actitudinal del estudiante.
- (2) D5ENT DP11:31 y eso al finalmente va a permitir a mi emitir un juicio valorativo, no solamente desde el punto de vista de lo cognitivo y calificar sino también desde el punto de vista formativo, personal que colabore con el desarrollo integral del estudiante.

Este concepto de evaluación enmarcado en un modelo de corte más cualitativo está fundamentado en los aportes de Scriven quien concibe la evaluación como un “proceso por el cual se mide el mérito o valor de alguna cosa”. Este modelo toma distancia de las concepciones que enfatizan únicamente en la consecución de objetivos sin dar valor a los resultados alcanzados (Morales, 2001).

Procesos objeto de evaluación: conceptos, actitudes y habilidades son importantes.

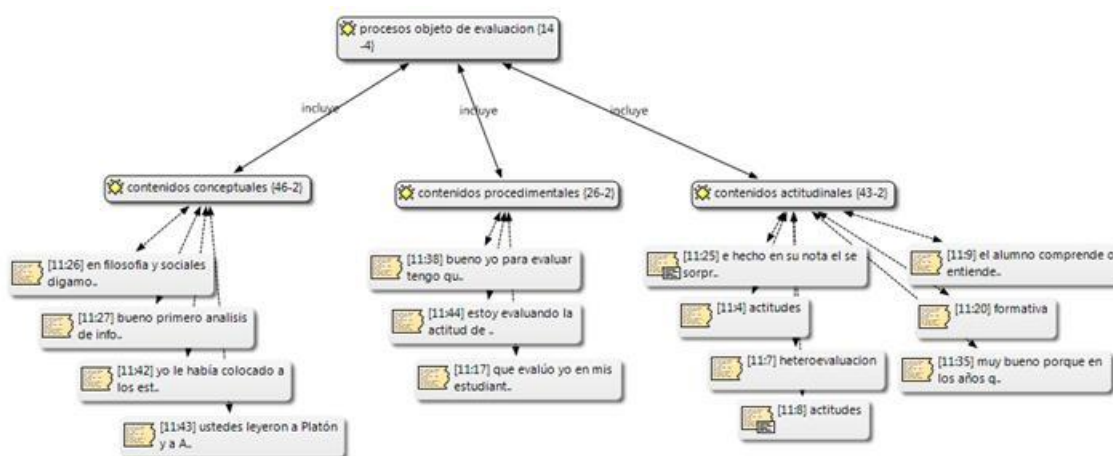


Figura 55. Red Semántica entrevistas 22. Caso Descartes Procesos objeto de evaluación.

Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales constituyen los procesos objeto de evaluación por parte de Descartes. Parte del hecho de que existen unos saberes básicos que el estudiante debe mecanizar para poder realizar operaciones mentales más abstractas o desarrollar habilidades que promueve en la clase (3) (4). De igual manera, atribuye un gran valor a las actitudes en la evaluación final del proceso, incluso argumenta que les da valor dentro de la evaluación que realiza del saber y saber hacer, además de la asignación que se hace por el 30% de los criterios institucionales correspondientes al ser y saber ser (5).

- (3) D5ENT DP11:26 en filosofía y sociales digamos que lo perfilamos hacia el análisis e informe de lectura, entonces el estudiante debe previamente debe realizar lectura para yo mirar a ver cómo están con la apropiación de conocimiento.
- (4) D5ENT DP11:17 que evaluó yo en mis estudiantes, bueno, la capacidad reflexiva, crítica y analítica de abordar unos contenidos con respecto a su entorno social, cultural.
- (5) D5ENT DP11:25 (cuando el estudiante obtiene notas más altas de las esperadas) de hecho en su nota él muchas veces se sorprende porque dice bueno yo en el aspecto cognitivo con el profesor no me fue muy bien porque depende de momentos, de situaciones, hechos pero yo veo que el muchacho tiene buenas actitudes valorativas o actitudinales que ameritan que él es una buena persona, un buen estudiante pero que situaciones aisladas a veces ajenas a su voluntad a veces lo llevan tristemente a no desempeñar un buen papel (...)

Así las cosas, Descartes cumple con una función esencial para la escuela según De Zubiría (2010): el desarrollo valorativo, cognitivo y praxiológico.

Funcionalidad y momentos de evaluación: la evaluación formativa dirigida a replantear las estrategias de enseñanza no ha tenido un claro impacto en el discurso de Descartes.

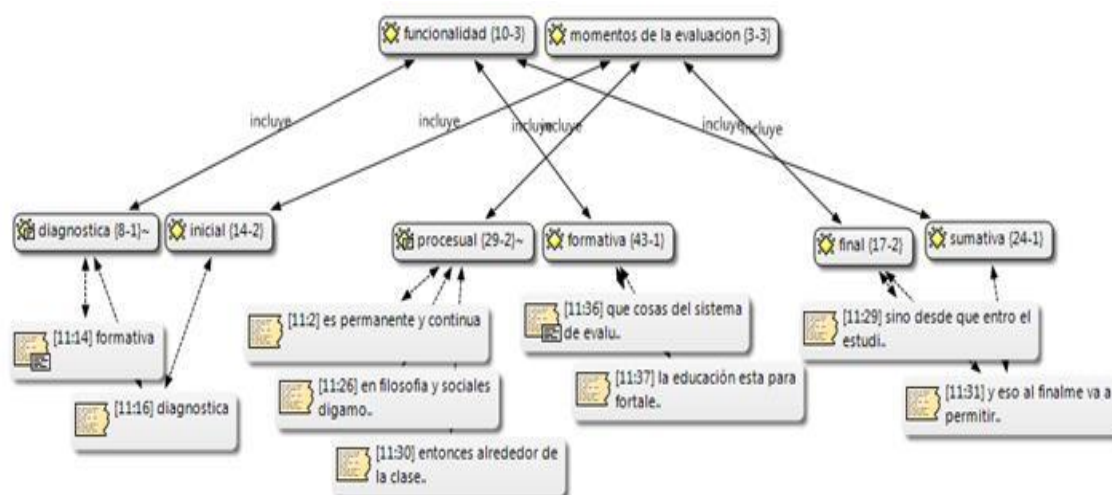


Figura 56. Red Semántica entrevistas 23. Caso Descartes Funcionalidad y momentos de la evaluación.

En el discurso de Descartes la evaluación ostenta varias funcionalidades y momentos. Al inicio de un período o unidad la evaluación diagnostica le resulta fundamental para determinar los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes que han quedado a su cargo, también durante el proceso para conocer las fortalezas y falencias que lo llevarán a la puesta en marcha de estrategias enfocadas a la evolución de cada grupo (6). Entonces se hace necesario, según menciona, un proceso de evaluación permanente, continuo que trae consigo la ejecución de diferentes actividades (7). Que al final del proceso pueda dar cuenta en una evaluación sumativa del desarrollo del educando (8).

(6) D5ENT DP11:14 Buenoo, los resultados me sirven a mí: primero, me pongo a reflexionar sobre por qué algunos estudiantes les fue bien y por qué a algunos estudiantes les fue,

digamos que, regular o mal, entonces eso me permite a mí, por decir algo, replantear nuevamente los estilos de aprendizaje, los momentos de los estudiantes, por decir algo las características personales, eso me permite ver eso, que tengo unos estudiantes más aventajados que otros, que les cuesta más difícil, entonces eso me permite por ejemplo ir estableciendo debilidades y fortalezas e ir corrigiendo estas debilidades y fortalezas, los que tienen fortalezas pues mirar de qué manera se fortalecen más y los que tienen debilidades, establecer planes, estrategias metodológicas que los lleven a conseguir los logros.

(7) D5ENT DP11:2 es permanente y continua, de acuerdo a las debilidades y fortalezas que el estudiante presenta en determinados periodos, entonces el proceso como permanente y continuo siempre se está llevando a cabo actividades.

(8) D5ENT DP11:31 y eso al finalmente va a permitir a mi emitir un juicio valorativo, no solamente desde el punto de vista de lo cognitivo y calificar sino también desde el punto de vista formativo, personal que colabore con el desarrollo integral del estudiante.

Entonces se podría afirmar que el discurso de Descartes cubre todos los momentos y funciones de la evaluación. Sin embargo, llama mucho la atención una exteriorización relacionada con las posibles debilidades que podría tener en cuanto a los procedimientos evaluativos que desarrolla, pues pareciera no haberse cuestionado antes sobre ese aspecto (9).

(9) D5ENT DP11:36 ¿Qué cosas del sistema de evaluación de aquí de la institución no cumplo yo? no cumplo, miércoles allí si me pusiste a pensar, dentro de las que no cumplo, bueno tenerle en cuenta la la la los aspectos actitudinales a los estudiantes, los aspectos formativos lo tengo en cuenta, eh en el aspecto cognitivo la preparación de las evaluaciones la tengo

en cuenta, de pronto todas las mencioné creo que las cumplo, tocaría decir que alguien me diga, el coordinador o alguien ya externo a mí que me esté vigilando, profesor aquí en esta parte del sistema de evaluación no estas cumpliendo porque no he tenido ningún tipo de llamado del coordinador ni nada, pienso que si tengo mis fallas.

La expresión del docente denota que no realiza una reflexión acerca de cómo lleva a cabo la evaluación, y que por lo tanto esos juicios no permean su labor de enseñanza, tal vez sí su manera de evaluar pero no las estrategias metodológicas. Luego se justifica cuando manifiesta que actúa de acuerdo a lo que está establecido en el sistema y a la normatividad, haciendo énfasis en demostrar que como hace lo que el sistema indica entonces eso revela que está bien.

En este sentido, se podría aseverar que Descartes menciona dos de los tres elementos de la evaluación formativa: la regulación interactiva, que hace referencia a la retroalimentación inmediata que se realiza con los estudiantes; la regulación retroactiva que se refiere a los posibles refuerzos que se realizan producto de las falencias detectadas. Sin embargo, estaría quedándose corto en el tercer elemento de la evaluación formativa: la regulación postactiva, que es la que conduce a cambios futuros en la manera de trabajar los diferentes tipos de contenidos para evadir los errores detectados durante la evaluación (Zaragoza, 2003).

Agentes evaluadores: a pesar de permitir la autoevaluación y la coevaluación, la heteroevaluación sigue siendo el eje del proceso.

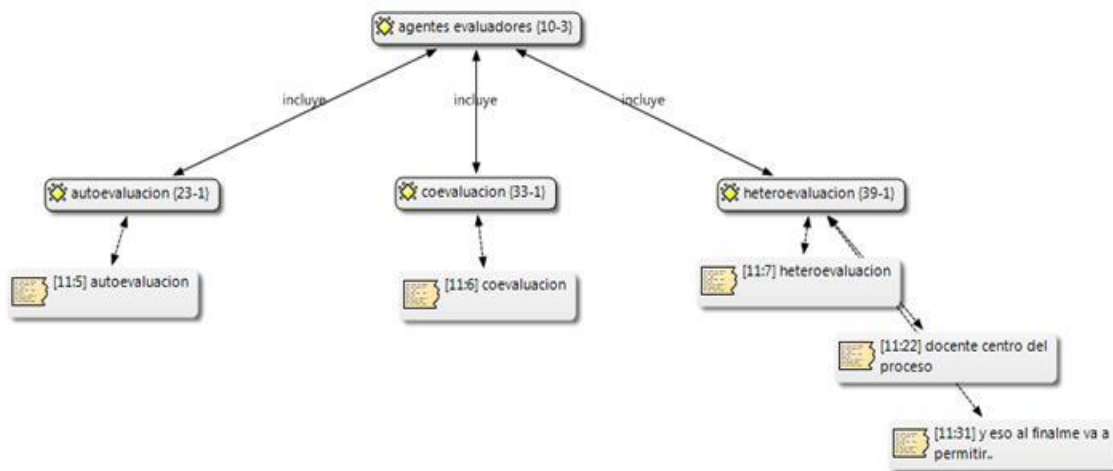


Figura 57. Red Semántica entrevistas 24. Caso Descartes Agentes de la evaluación.

Descartes reconoce que ha recibido una fuerte influencia de las modificaciones que se están implementando a nivel institucional con el nuevo sistema de evaluación, pues ha permitido el aporte de agentes evaluadores diferentes a él (10). Lo cual ha enriquecido mucho su proceso de valoración. No obstante, Descartes en calidad de heteroevaluador se sigue considerando autoridad para llevar a cabo la práctica evaluativa y es su criterio el que prima a la hora de tomar las decisiones (11).

(10) D5ENT DP11:5 Bueno aquí en nuestro sistema de evaluación y promoción que tanto hemos discutido, nosotros por ejemplo en lo actitudinal nosotros le evaluamos el ser y el saber ser al estudiante, en lo personal y en lo social, durante la observación de clases de la que fui objeto, el investigador se pudo dar cuenta que es el mismo estudiante se

autoevaluaba el mismo con respecto a los demás compañeros, después había una coevaluación entre los mismos estudiantes.

- (11) D5ENT DP11:22 Creo que estoy fallando, haber, en que creo que todavía no he perdido esa partecita de ser como que ser el centro de la clase para explicar algunas cositas o para explicar o para evaluar, a veces me enfatizo en mí mismo, cuando me pongo a reflexionar sobre ese estudiante, cuando ya conozco más a fondo al estudiante, entonces replanteo mi evaluación con ese estudiante, porque como te digo, a veces hay estudiantes yo tengo estudiantes que tienen diferentes ritmos de aprendizaje.

Santos Guerra (1996), critica ampliamente esa dimensión de docente como centro del proceso de evaluación, pues aluden casi siempre a una visión reduccionista del proceso hasta convertirlo en un procedimiento técnico que no provoca la reflexión frente a la enseñanza y el aprendizaje mismos.

Técnicas e Instrumentos de evaluación: Entre las concepciones explícitas encontradas en nuestro estudio de caso Descartes con relación a las técnicas empleadas para la recolección de información relacionada con los aprendizajes se pueden anotar dos estrategias muy bien definidas: aplicación de instrumentos escritos como informes de lectura o exámenes escritos (12); y por otro lado, explota la expresión oral del estudiante: diálogos, exposiciones, sustentaciones o participaciones en clase (13).

- (12) D5ENT DP11:10 Las técnicas que utilizo más que todo, digamos que el dialogo, la reflexión en cuanto a la toma de decisiones con respecto a la toma, ahí miro también como técnica habilidades de exponer, de sustentar, de argumentar.
- (13) D5ENT DP11:12 A través de un taller de análisis de informe de lectura, ya cuando el estudiante, veo que el estudiante se ha apropiado y pues ya he revisado esos aspectos entonces si utilizo la evaluación escrita.

Llama la atención las pocas intervenciones que hacen alusión a la observación como técnica de recolección de información, su discurso se centra en instrumentos tradicionales de tipo escrito u oral.

4.3.6.2 Objetivo específico 2. Describiendo la práctica evaluativa.

El docente Descartes, en su práctica representa un docente maduro, de trato respetuoso y expresiones respetuosas. Serio en su apariencia, pero amable en sus relaciones interpersonales. Trata a sus estudiantes con moderación, manteniendo el respeto docente alumno y evitando los excesos. Los alumnos le tratan con cordialidad y asumen una posición de cordura y disciplina ante su presencia.

Es puntual en su llegada a clases y estricto en el cumplimiento de los deberes adquiridos en relación a su asignatura, aliado del tablero para realizar sus explicaciones, trabaja sus clases haciendo frecuentemente preguntas problematizadoras o fomentando la participación ordenada.

Un concepto de evaluación enfocado en la consecución de objetivos.

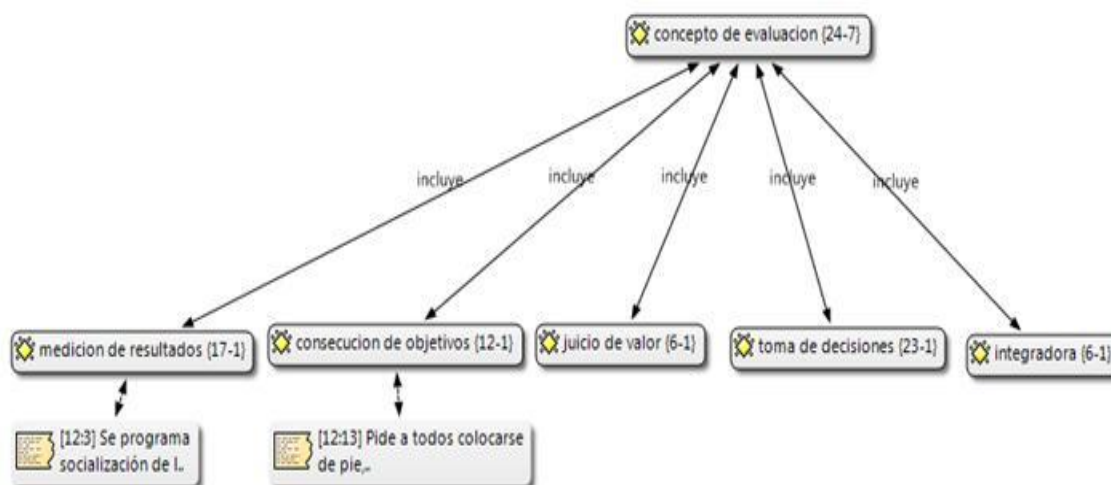


Figura 58. Red Semántica diario de campo 25. Caso Descartes Funcionalidad de la evaluación.

Las acciones de Descartes en el aula de clases, escenario natural por excelencia para realizar su trabajo, dan cuenta de un concepto de evaluación alineado hacia la medición de resultados y la consecución de objetivos, toda vez que los actos evaluativos implementados se centraron en la recolección de información para valorar el resultado final del estudiante con fines de acreditación y promoción, nunca de retro de regulación postactiva que permita la toma de decisiones para mejorar la enseñanza. Esta representación de la enseñanza se ve reforzada por la reiterada utilización de recursos como el tablero para clases magistrales. También refuerza la anterior tesis el hecho de que el cuaderno constituya un fin como tal, calificable, y no un medio para lograr el aprendizaje. Así mismo, la gran cantidad de eventos enfocados en la valoración de contenidos conceptuales a través de notas cuantitativas sin hacer anotaciones cualitativas o descripciones que lleven a juicios de valor individualizados que juzguen el proceso individual de cada estudiante; los únicos juicios de valor empleados ya están estandarizados en el sistema de digital de calificación institucional “Is Notas”.

- (14) D5OBS DP12:3 Se programa socialización de la previa para la próxima clase y se recibe el cuaderno para toma de nota. De igual manera se establece la elaboración de un trabajo escrito individual para tomar una última nota antes del examen acumulativo.
- (15) D5OBS DP12:17 El docente llega saludando ante lo cual la mayoría de los estudiantes se ponen de pie, ordena que se sienten y hace alusión al horario de exámenes acumulativos y pide verifiquen las fechas del examen de filosofía.

Este concepto se ajusta a la noción Tyleriana que concibe la evaluación como un proceso que permite establecer en qué medida se han conseguido los objetivos proyectados (Tejada, 1997). Sin embargo, hay otros elementos que a continuación se analizarán que permitirán tener una comprensión más holística de la concepción de evaluación de Descartes.

Los contenidos conceptuales, elemento recurrente en los procesos objeto de evaluación.

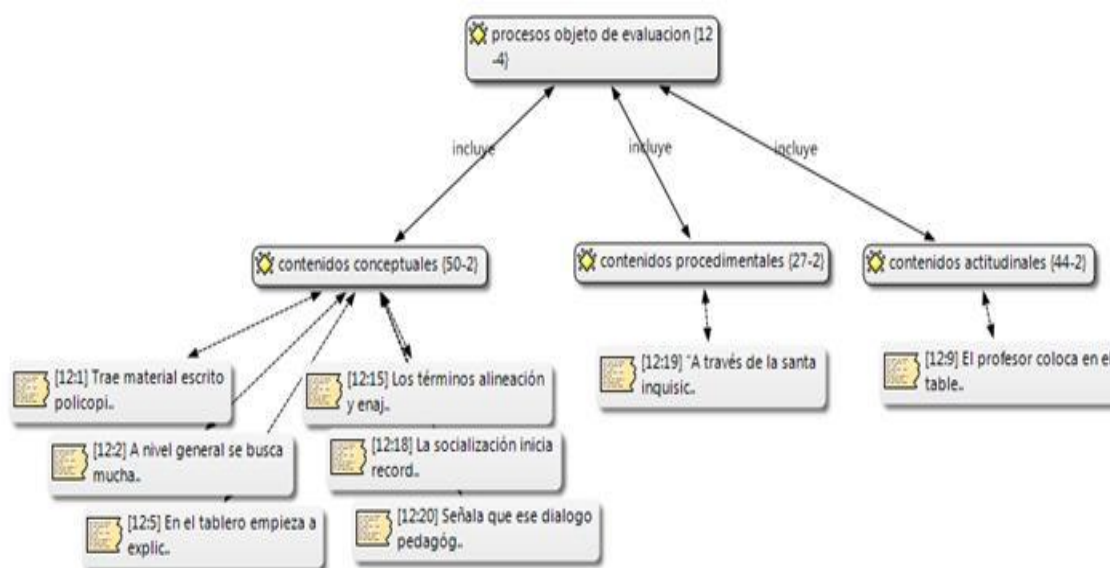


Figura 59. Red Semántica diario de campo 26. Caso Descartes Procesos objeto de evaluación.

El accionar diario de Descartes involucra una permanente indagación por la aprensión de conceptos fundamentales de la filosofía, sin los cuales los estudiantes no podrían desarrollar otras habilidades de pensamiento relacionadas con el saber hacer en contexto. No obstante esta salvedad, el proceso evaluativo, dado los resultados obtenidos, pocas veces avanza hacia niveles de complejidad o abstracción superiores pues los estudiantes no consiguen superar el nivel literal en la mayoría de los casos. Sería importante entonces determinar por qué se presenta esta situación en el aula de Descartes (16), (17) (18).

- (16) D5OBS DP12:15 Los términos alineación y enajenación evaluados en las preguntas 3 y 4 hacen parte de una consulta que el docente programa.
- (17) D5OBS DP12:1 Trae material escrito policopiado, una hoja con cinco preguntas en forma de test. Las cuales constan de un texto de contexto con un enunciado que indaga por sacar conclusiones, concepción del hombre para el Marxismo, preguntan por la enajenación con base en textos relacionados en la evaluación.
- (18) D5OBS DP12:2 A nivel general se busca mucha interpretación, no formula la enumeración de argumentos.

Los estudiantes preguntan por palabras desconocidas en los textos. El docente se expulsa en explicaciones. Algunos se muestran confundidos ante las preguntas y la terminología, también las opciones de respuesta. Los estudiantes agotan casi todo el tiempo y a pesar de ser un test nadie entrega. El docente exige repasar las respuestas con lapicero.

Esta concepción de procesos objeto de evaluación limitada a la parte cognitiva, hace parte de una situación generalizada que sólo se puede superar cuando a nivel interdisciplinar se abordan otro tipo de contenidos que permiten el desarrollo del estudiante y no sólo el aprendizaje de saberes (De Zubiría, 2010). Esto quiere decir, que a nivel de prácticas de enseñanza y evaluación se debe propender por desarrollar en el estudiante, desde temprana edad, competencias que en el nivel de media académica le permitan a los docentes promover niveles más altos de análisis y reflexión que la mera repetición o recordación de conceptos.

Funcionalidad y temporalización: De la evaluación sumativa a la calificación permanente.

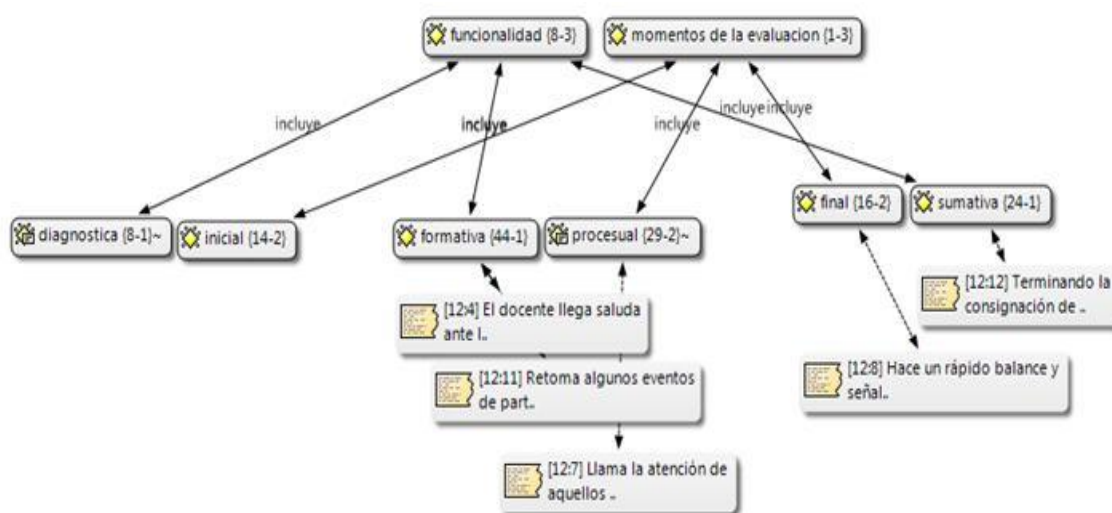


Figura 60. Red Semántica diario de campo 27. Caso Descartes Funcionalidad de la evaluación.

Descartes a través de su actuar denota una evolución de una concepción de evaluación centrada en la medición de los resultados del proceso y el logro de objetivos a una evaluación continua, flexible que permita dar cuenta de los avances o retrocesos del estudiante en sus aprendizajes. Sin embargo, este procedimiento se hace de forma cuantitativa (tal vez apoyado en

la operacionalización del sistema de evaluación), con lo cual la evaluación queda reducida a una calificación constante, ya sea de forma oral o escrita, del aprendizaje proyectado (19) (20).

- (19) D5OBS DP12:4 El docente llega y saluda, ante lo cual la mayoría de los estudiantes se ponen de pie, ordena que se sienten y hace alusión al horario de exámenes acumulativos y pide verifiquen las fechas del examen de filosofía. Pasa a lista e informa que para el día de hoy se va a hacer la socialización de la evaluación del tema de la patrística y pide el favor de ordenarse en forma de mesa redonda y tomará notas de participación.
- (20) D5OBS DP12:8 Hace un rápido balance y señala a los pocos que participaron activamente. Sin embargo no toma nota de estas apreciaciones. Luego aclara que los que participaron tendrán puntos en la acumulativa, recoge los cuadernos y señala que quienes hicieron la tarea tendrán nota adicional.

Esta utilidad que se le da a la evaluación no acaba con la intencionalidad sumativa del proceso y la relevancia que siempre ha tenido para la institución, antes por el contrario ayuda a reforzar esa concepción pero con un ingrediente adicional: la recolección de datos en todo momento que pueden de alguna manera contribuir con la evaluación formativa interactiva, retroactiva y postactiva.

Agentes evaluadores: El docente como protagonista del ejercicio evaluativo.

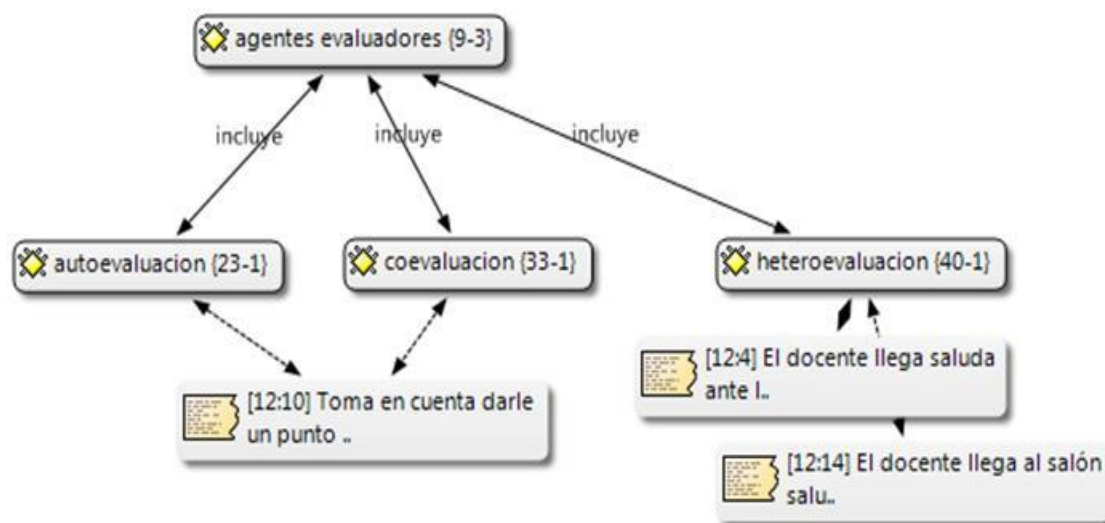


Figura 61. Red Semántica diario de campo 28. Caso Descartes Agentes de la evaluación.

Si bien es cierto, los estudiantes han empezado a ganar mucho terreno en la evaluación de los componentes actitudinales de los planes y programaciones de las diferentes asignaturas, en filosofía sólo se limita a eso, la evaluación de las actitudes, siendo el docente quien lleva las “riendas” de la evaluación. En este orden de ideas, podemos describir que es Descartes quien, incluso, dirige el procedimiento de auto y cocalificación del ser y saber ser, decidiendo si las notas propuestas son viables o no y por lo tanto si se deben dejar así o modificarlas (21).

(21) D5OBS DP12:10 Toma en cuenta darle un punto a cada ítem y a partir de eso se da valoración. También se tiene en cuenta una carpeta de seguimiento la cual es llevada por una estudiante del salón (uniforme, asistencia, conducta y disciplina). Además el asesor de grupo tiene en cuenta la asistencia y algunos comentarios que va tomando durante el período. Les pide honestidad para que sean tenidos en cuenta en el condensado hecho por

los docentes, ya que eso es muy valorado y permite que las notas sean ajustadas a la realidad.

- (22) D5OBS DP12:11 Retoma algunos eventos de participación de los estudiantes en la evaluación para dar consejos de crecimiento personal, que es importante aceptar las críticas y tomarlas como oportunidades de cambio, de revisarse en su actuar tanto personal como social (...)

Queda claro entonces que en última instancia es la heteroevaluación la que prima sobre la auto y coevaluación, pues la información recogida antes de llegar a los informes que se entregan a los padres de familia pasan por el filtro docente quien desde sus criterios asigna una última y definitiva calificación.

Una de las razones por las cuales se presenta esta situación radica en la misma inmadurez que tiene el estudiante para asumir con responsabilidad y objetividad el proceso de autoevaluación y coevaluación. En cierta medida Casanova (1995), responsabiliza a los docentes de esta dificultad, pues sostiene que para que los estudiantes, siempre inexpertos, puedan hacer bien su trabajo es necesario que el profesor antes de iniciar cada unidad didáctica proporcione información pormenorizada de los criterios e ítems que van a autoobservarse o examinar en sus compañeros, con el objetivo de llegar a conclusiones más rigurosas y valiosas para la comisiones de evaluación y promoción.

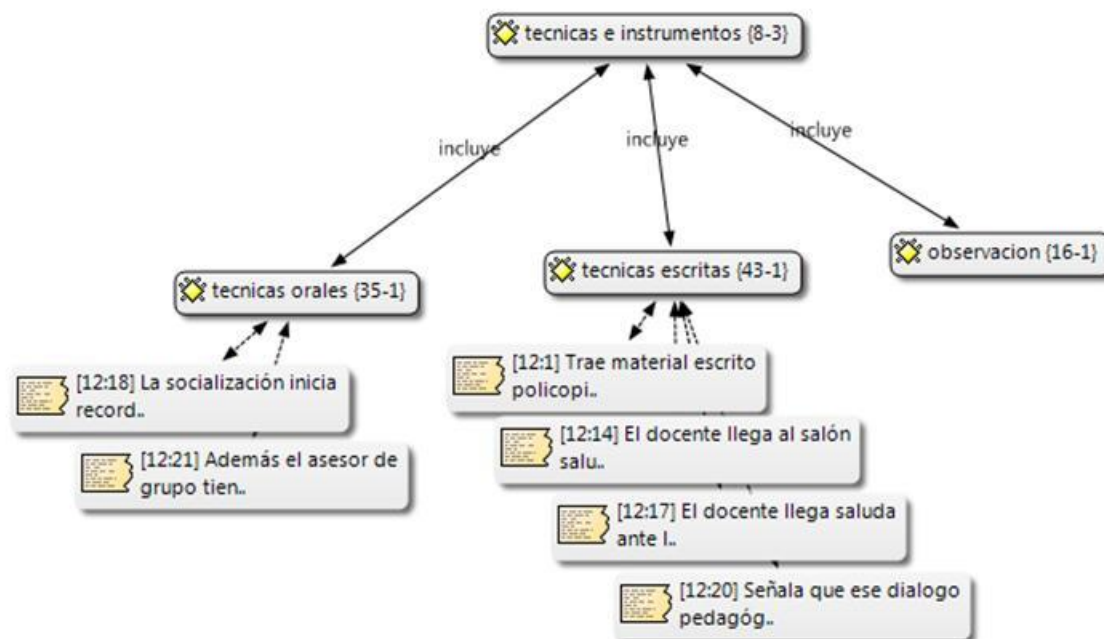


Figura 62. Red Semántica diario de campo 29. Caso Descartes Técnicas e instrumentos de evaluación.

Técnicas e instrumentos: la observación no hace parte integral del proceso de recolección de información. Uno de los aspectos que más llama la atención del proceso de evaluación, es la ausencia de anotaciones o juicios en los registros, los cuales son producto de la observación constante de la realidad escolar. Las valoraciones obedecen casi que exclusivamente a instrumentos de orden escrito u oral como exámenes, informes de lectura, trabajos, talleres, cuestionarios, diálogos de saberes, exploración oral de conceptos, entre otras (23) (24).

(23) D5OBS DP12:1 Trae material escrito policopiado, una hoja con cinco preguntas en forma de test. Las cuales constan de un texto de contexto con un enunciado que indaga por sacar conclusiones, concepción del hombre para el Marxismo, preguntan por la enajenación con base en textos relacionados en la evaluación.

(24) D5OBS DP12:18 La socialización inicia recordando la consulta pendiente acerca de un vocabulario con preguntas como carestía, apología, ultraterrena, dogma y otras.

Cerda (2000) analiza las limitaciones en las que se constituye una concepción que no valora la observación como un instrumento valioso para recoger información sobre todo de tipo actitudinal dentro o fuera del aula, de manera individual o grupal. Es decir, resultaría casi imposible hacer un estudio concienzudo de los progresos y dificultades de los estudiantes si se subvaloran los aportes recogidos a partir de instrumentos como listas de chequeo, registros anecdóticos, observador del alumno, escalas, diarios de campo, etc.

4.3.6.3 Estableciendo la coherencia entre los referentes, el decir y el hacer.

En la intención de comprender las concepciones explícitas de evaluación que posee Descartes y su coherencia con las prácticas evaluativas y los fundamentos consignados en el P.E.I. y el sistema de evaluación, son varios los elementos que se deben someter a un análisis en profundidad ya que los resultados concernientes a los dos primeros objetivos sugieren algunos perfiles encontrados que suponen una gran influencia de las concepciones implícitas en la manera de asumir la evaluación.

En primera instancia, Descartes defiende en su discurso un concepto de evaluación soportado en tendencias documentadas por Scriven, quien concibe la evaluación como proceso por el cual se mide el valor y el mérito de alguna cosa, definición que se queda corta ante las pretensiones del modelo interestructurante que además plantea la toma de decisiones como

fundamento para mejorar las prácticas educativas. Al someter estos conceptos a contrastación con las interpretaciones que se realizaron en el aula de clases se encontró que el concepto de evaluación está restringido a la medición de resultados y la consecución de objetivos.

Con respecto a los procesos objeto de evaluación el modelo dialogante ubica en un contexto general tres componentes: cognitivo, praxiológico y valorativo, los cuales traducidos al sistema de evaluación institucional aparecen como saber, saber hacer, ser y saber ser. Descartes los conoce muy bien y habló de ellos con mucha propiedad durante las entrevistas, incluso manifestó sentir una gran afinidad por la valoración de los contenidos actitudinales, los cuales le servían de criterio preferencial a la hora de tomar decisiones respecto de las notas o la promoción de estudiantes, no obstante, en la práctica se develó una tendencia a examinar de manera recurrente los contenidos conceptuales (saber) dejando un poco de lado los contenidos procedimentales (saber hacer).

La evaluación en la pedagogía dialogante se configura como una herramienta de gran valor para la diagnosis y mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela, ejerce entonces un rol diagnóstico, formativo y sumativo que Descartes detalla ampliamente en sus exteriorizaciones concediendo igual valía a cada uno de estos. Sin embargo, ya en campo es evidente su inclinación hacia la medición de los resultados del proceso con fines de comprobación, sin que estos representen un insumo para el mejoramiento de su labor de enseñanza. Sólo la dimensión interactiva, representada en la corrección grupal de exámenes, y la dimensión retroactiva en los actos de nivelación están presentes en la práctica diaria de aula.

Haciendo referencia a la temporalización, los lineamientos defienden la postura de una evaluación continua y flexible, que atienda los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la práctica revela, sí hace una recolección permanente de notas, pero a través de técnicas estandarizadas para todos iguales que no atienden las características individuales de los individuos. Esta situación se dio pese a manifestar muy enfáticamente durante las entrevistas que la detección de fortalezas y falencias, y ritmos y estilos de aprendizaje eran fundamentales al inicio del proceso para poder hacer un buen trabajo con los estudiantes.

Para el modelo interestructurante es fundamental la alternancia de roles entre los agentes de la evaluación, es decir, el estudiante puede asumir el rol de evaluado pero también de evaluador, de su proceso, del proceso de sus compañeros e incluso del proceso de enseñanza del docente. Este fundamento no se aprecia con claridad en la propuesta de evaluación institucional, pues sólo se da autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para los contenidos actitudinales (ser y saber ser) y el docente o su proceso de enseñanza nunca son objeto de evaluación por parte del alumno. En la práctica, esta concepción se reduce aún más al constituirse en un solo momento de calificación del ser y saber ser. En los procedimientos ejecutados por Descartes en el salón de clases nunca se observó evaluación de saberes o competencias a cargo de los estudiantes.

Para la valoración de las actitudes y saberes, el P.E.I. institucional considera la observación y las técnicas orales y escritas como estrategias importantes que permiten la recolección de información que permiten hacer una evaluación holística del desarrollo de los estudiantes. No obstante, en las prácticas de aula la observación no constituye para Descartes una

estrategia de recurrente uso, este juicio se sustenta en los pocos hallazgos relacionados con registros que sirvieran de apoyo para la recolección sistemática de información proveniente de las situaciones que a diaria el docente vivía en sus prácticas evaluativas; además de que las afirmaciones documentadas en las entrevistas tampoco lo hacen. Son las técnicas escritas y las técnicas orales las que proporcionan casi toda la información consignada en la planilla de calificaciones (único registro que se observó).

4.4 Nivel 3. Análisis holístico.

En este tercer nivel se analizaron los seis casos en su conjunto, teniendo en cuenta la confluencia entre las tres vertientes de información generales que se manejaron durante la investigación y en donde a partir de los puntos de encuentro y desencuentro se realizó una interpretación holística del fenómeno enmarcado en las preguntas orientadoras y los supuestos que emergieron.

4.4.1. El concepto de evaluación y la tendencia hacia una “doble moral”

El maestro en su afán por conservar su protagonismo frente a las prácticas evaluativas y conservar el poder que le otorga una evaluación sancionatoria, pero al mismo tiempo consciente de las novedades educativas respecto a la participación, flexibilidad y los sujetos objeto de evaluación, cae en una práctica que los mismos educadores reconocen como una “doble moral” ya que en su discurso reconoce una mejor manera de realizar las cosas pero cae en las prácticas de siempre. Esta circunstancia puede estar asociada al arraigo de unas concepciones implícitas en

el ámbito educativo y que de alguna manera lleva a los docentes a hacer que ese saber pedagógico adquirido durante los cursos de formación o la autopreparación, que debería iluminar tanto su discurso como su práctica, sea subvalorado y concebido en la jerga popular como el relleno, la “teoría” (Porlan, Rivero y Martín, 1997), y es precisamente esta posición ideológica la que muy probablemente aleja a los docentes de un discurso fundamentado en teorías o autores reconocidos. Ejerce más peso en su hablar el conocimiento común o cotidiano forjado a partir del interactuar permanente con su rol de maestro en el aula, de ahí que muchos de los participantes en la investigación hayan sustentado sus verbalizaciones en su experiencia en el ámbito educativo y no en postulados modernos asociados a teorías contemporáneas de educación. Este aprendizaje social de los docentes hace que se forjen unas concepciones muy explícitas a partir de las consecuencias sus actos, creencias, ideologías o tradiciones haciendo que sus exteriorizaciones se carguen de ese elemento casuístico o anecdótico que emerge en su discurso. No obstante, en muchos casos este discurso no se articula estrechamente a su práctica porque hay elementos tácitos que rigen su accionar y que van más allá de la conciencia inmediata del profesor, ya que se han adaptado a una forma repetitiva de hacer las cosas (Porlan y Rivero, 1997), que los aleja de la ansiedad que trae consigo enfrentarse a nuevos escenarios, nuevas decisiones y en general nuevos paradigmas, por lo tanto, retoman las trajinadas formas de evaluar de antaño al ser la mejor manera de decidir la promoción de un estudiante. Incluso más allá de la observación minuciosa de la realidad que por no estar detalladamente sistematizada pierde peso ante unas pruebas que el docente sabe de antemano que no le reportan mejores elementos de juicio pero que le restan explicaciones ante un padre de familia o estudiante acostumbrado a un modelo cuantitativo.

Ante este panorama de “la doble moral” se ha hecho necesario llevar a los docentes al estudio profundo de las concepciones y hacer, no sólo que ellos por sí mismos descubran su verdadero accionar, sino que en ocasiones se hará necesario develarlas con ayuda especializada que le permitirá a la escuela iniciar verdaderos procesos de cambio conceptual, que si bien ocurrirán de manera paulatina, también es cierto que constituyen uno de los caminos más seguros para lograr la anhelada coherencia pedagógica.

Esta coherencia pedagógica que une las concepciones explícitas con las concepciones implícitas a la luz de unos lineamientos institucionales de evaluación, se hace realizable a partir de la viabilización de la autonomía otorgada por el gobierno en relación a los elementos legislativos que invitan a una formulación de un P.E.I. ajustado a la realidad institucional. No obstante, son estos elementos, que bien podrían llevar a la escuela a una posibilidad de avanzar en principios de flexibilidad, participación, continuidad, complejidad y mejoramiento continuo, los que han desencadenado el retorno a prácticas reduccionistas como la nota cuantitativa que en la realidad escolar se hace tan práctica y concreta a la hora de controlar, clasificar, promover o acreditar con base en unos tangibles resultados.

4.4.2. La evaluación desde la diversidad de las concepciones docentes.

Se podría pensar que a los cambios sociales, que son permanentes, corresponderían sendos cambios educativos. Cualquiera podría admitir que la evaluación se ha modificado tremendamente también, aduciendo a que si antes se trabajaba por medición de resultados, después por consecución objetivos, juicios de valor, luego como toma de decisiones y por

último los modelos críticos reflexivos de evaluación para la comprensión, entonces ha habido una evolución constante. Estos cambios han dependido de políticas internacionales a las que el mundo globalizado se ha visto expuesto. Sin embargo surge la pregunta ¿Hasta qué punto estos cambios son meramente nominales o cuáles han afectado la esencia de la evaluación y con ello el proceso de enseñanza?

A través del último siglo el institucionalismo ha permeado la realidad educativa, también lo han hecho la cultura, las condiciones reales de cada comunidad y las concepciones que sus integrantes han construido con base en la percepción del mundo que los rodea, este hecho ha llevado a que la transformación de las concepciones no siempre ocurra a la par de las políticas educativas gubernamentales, sino que más bien se ajusten además a otros factores que bien podrían derivar en cambios sólo nominales, pues no se dan como una evolución colectiva, como el caso de las representaciones sociales, sino que más bien las concepciones obedecen a procesos particularizados en los que el nivel de cambio conceptual está muy ligado a la esencia de cada persona. Por ende, es muy fácil encontrar heterogeneidad de perfiles evaluativos en los docentes de una misma institución. Algunos docentes en su discurso, se arraigan en una evaluación como consecución de objetivos y otros se perfilan hacia una evaluación en la que la toma de decisiones es un aspecto fundamental. El primer criterio se ubica dentro de la dimensión tradicional de evaluación donde priman los resultados y el otro se inscribe en los paradigmas más contemporáneos, es decir, aquellos que utilizan los resultados con la finalidad de realizar ajustes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en aras de aplicar el principio de mejora continua. Todas estas concepciones, en teoría deberían estar fuertemente influenciadas por el modelo pedagógico construido con la participación de la comunidad educativa (incluyendo obviamente a

los docentes) y que por lo tanto todos los docentes deberían manejar un discurso muy cercano pedagógicamente hablando, ya que si se instituye una propuesta evaluativa sustentada en la pedagogía dialogante eficazmente apropiada, por ejemplo, todos los miembros de la comunidad, al margen de su estilo pedagógico, deberían ubicarse en el constructo que les representa. Al hacer este mismo análisis pero aplicado al quehacer concreto del docente en el aula, sugiere una distancia aún mayor entre la pertinencia y la apropiación, pues si bien es cierto están bien estructurados desde la autonomía otorgada por los fundamentos legales, sociológicos, epistemológicos y pedagógicos a la hora de la implementación son más claras las dicotomías que surgen producto de los diferentes pensamientos que condicionan el actuar del profesor. Develar el concepto de evaluación en la práctica diaria del docente supone un gran reto, pues involucra muchos más aspectos que las simples exteriorizaciones verbales que se hacen durante sus diferentes intervenciones, implica un proceso de descripción, interpretación y comprensión de la realidad del docente, en el que en primera instancia se debe especificar algunos aspectos de obligatorio cumplimiento en el contexto donde se encuentra la Institución pero que no demuestran el sentir del mismo ni van acordes con la concepción de algunos, por ejemplo, la realización de talleres, actividades, exposiciones, previas y exámenes acumulativos con calificación cuantitativa, pero que representan una zona de confort en la que algunos se han movido durante largo tiempo, en donde la reproducción oral o escrita de los saberes adquiridos en clase por parte del estudiante representan el común denominador del quehacer docente. Esta incoherencia entraña la falta de apropiación de modelos pedagógicos y sistemas de evaluación estructurados sin un claro sustento conceptual en grueso número de docentes. Es decir, resulta casi claro que existe una idea incipiente de la propuesta curricular que no está ampliamente representada en el quehacer docente, hecho que sugiere una ruptura de los lineamientos con la

praxis. Se hace evidente entonces una dificultad para romper con los paradigmas evaluativos tradicionales y entre las razones que podríamos esbozar están por ejemplo la fuerte resistencia que hacen los profesores al cambio por el esfuerzo e inversión de tiempo que representan. Hay un rechazo hacia la innovación puesto que genera incertidumbre. Si a esto le sumamos la débil formación pedagógica en teorías contemporáneas de la que se habló anteriormente y que puede ser producto del desinterés, asociado a una falta motivación intrínseca o extrínseca, que existe entre los docentes de primaria y secundaria por leer e investigar (Huysman y de Wit, 2004), podríamos plantear la necesidad de iniciar sendos procesos de transformación de las concepciones docentes.

No obstante y a pesar de las prácticas analizadas anteriormente, también se evidencian otras prácticas que denotan tendencias más cualitativas en la evaluación de los aprendizajes, cuando en algunos escenarios (debates, mesas redondas, socializaciones, exposiciones) se propicia el análisis y la reflexión de situaciones del contexto, se hace feedback con las evaluaciones y se realiza el análisis de la información que se recoge a través de las observaciones en el trabajo del grupo. Esta perspectiva a pesar de estar enmarcada en un modelo positivista cuantitativo, da muestras claras, como señala Stake (2006), de un modelo de consecución de objetivos y subsecuentes tomas de decisiones, en el cual juegan un papel preponderante la observación, análisis e interpretación de situaciones y acontecimientos que ocurren en la comunidad educativa. Esto quiere decir, que en la práctica evaluativa se evidencia una clara concepción de evaluación como medición, pero con un fuerte intento de transformación hacia una evaluación formativa, sobre todo en la parte de la evaluación preactiva e interactiva.

La evaluación formativa debe realizarse paralelamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, su finalidad es netamente reguladora y se enfatiza en las acciones producto de la reflexión con respecto al trabajo tanto del estudiante, otorgándole un papel más dinámico y participativo, como del docente. Finalmente lo que realmente importa no son los resultados sino lo que sucede en el proceso, las dificultades del mismo y generar soluciones pertinentes (Díaz, F. y Barriga, A. 2002).

Sin embargo, al respecto solo se han dado algunos intentos incipientes que se quedan en el análisis de situaciones específicas de aula en las que se realiza feedback pero no se describe en detalle, los ajustes son momentáneos y no se realiza acciones pedagógicas contundentes y en ocasiones solo se realizan esquemas remediales.

El sistema de evaluación institucional refiere que la evaluación busca la obtención de información acerca del estado de los procesos a los que se enfrenta el estudiante, haciendo énfasis en su rol diagnóstico, sumativo y formativo; aspectos abordados por los docentes, algunos de manera más amplia que otros, y que se aprecian en algunos rasgos de su actuar.

En la práctica evaluativa se observan algunos indicios que demuestran la tendencia a una naturaleza tradicionalista del proceso. Estas concepciones se ubican según Santos Guerra (1996), como dimensión tecnológica/positivista, pues consiste fundamentalmente en determinar si el producto obtenido responde al aprendizaje de unos conceptos preestablecidos, este procedimiento se realiza a través de exámenes idénticos para todos los estudiantes, en los que se comprueba la memorización de contenidos. Cabe anotar, que es frecuente encontrar docentes

que en su “hablar” hacen referencia a modelos o corrientes epistemológicas (constructivismo por ejemplo), que no constituyen un referente concreto para las actuales propuestas evaluativas, pero sí para algunas que ya han perdido vigencia o han sido reformuladas, caso que constituye un claro ejemplo de la lentitud con la que cambian las concepciones en los docentes. Esta condición también se ve reflejada en la poca información que suministran acerca del modelo pedagógico que se establece en el PEI. Al respecto también podemos añadir, que el análisis decir-hacer mostró que a pesar de concebirse constructivistas o interestructurantes, este último debido al sistema de evaluación adoptado, en la práctica sus concepciones implícitas permiten observar algunas discrepancias que los acercan de alguna manera a una concepción más tradicionalista. Este fenómeno ocurre debido al empoderamiento que existe de dichas concepciones al interior de la institución educativa y a la falta de fundamentación teórica profunda acerca de las nuevas tendencias en evaluación y la manera de implementarlas en el aula.

La importancia de considerar un viraje paulatino hacia un tipo de evaluación formativa radica en la necesidad de observarla como un proceso encaminado a formular acciones pedagógicas oportunas, que vayan en beneficio tanto del aprendizaje como de la enseñanza y que permitan, a través de las descripciones realizadas, tener un vasto panorama acerca de los avances y retrocesos de los estudiantes a partir de la retroalimentación realizada. La hermenéutica de estos resultados constata que los procesos de transformación de las concepciones en educación ocurren, pero de manera muy lenta y superficial, de tal modo que tardan mucho tiempo en hacerse visibles en un contexto que cambia más rápido que la capacidad de innovación de los sistemas educativos, lo que hace que casi permanentemente en las escuelas se estén llevando a cabo procesos que marchan un paso atrás de la realidades que rigen el mundo. Es indispensable

entonces, acercar a los maestros a procesos de formación pedagógica en el que se reflexione a fondo sobre las propuestas evaluativas surgidas a partir del trabajo colectivo de las bases, repensado desde las múltiples realidades que representan el contexto institucional, logrando la apropiación de modelos pertinentes que le permitirán a las instituciones no sólo estar a la par de los cambios sociales sino a la vanguardia, vislumbrando nuevas estrategias que ayuden a enfrentar las novedades sociales o incluso direccionarlas de acuerdo al horizonte institucional de cada escuela.

4.4.3. La evaluación entre la objetividad y la subjetividad

Cuando un cuerpo docente, amparado en la autonomía que le otorga el fundamento legal de su currículo, decide regresar a la seguridad que le confiere un sistema cuantitativo de evaluación pero sin dejar de lado el paradigma cualitativo, aparece en el contexto educativo el problema de la separatividad entre la cantidad y la cualidad, uno de los que Morín (2002) reconoció dentro del paradigma de la disyunción, fundamento epistemológico del conocimiento en Occidente. Se plantea entonces en el sistema evaluativo la posibilidad de una dialéctica entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Sin embargo, las representaciones sociales imperantes han direccionado al ser humano de una manera distinta, de una manera dicotómica que los obliga casi siempre a tener una concepción separatista como en el caso de la esencia y existencia, el bien y el mal, la idea y la materia, alma y cuerpo, etc. Desde este panorama el concepto de mixtura entre lo cualitativo y lo cuantitativo es más de aproximación y de sumatoria entre uno y otro elemento y no de integralidad u holística donde se piense la cualidad y la cantidad como

integradas en un solo ser, como diría Aristóteles donde la realidad es mayor que la suma de sus partes o donde el todo está en las partes y las partes están en el todo.

Tal problemática parece deberse a la tradición acrítica encarnada en muchos docentes de considerar que la evaluación es más objetiva y fiable si cuantifica, porque la apreciación cualitativa, por subjetiva, pareciera no corresponder a estándares de medición que le den validez al acto de la evaluación. De esto se desprende pensar que la manera de evaluar influye mucho en el tipo de información que se puede recoger en el proceso de la enseñanza. El discurso pedagógico de algunos docentes sostiene que hay momentos en que se aplica una evaluación cualitativa pero hay otros en que se requiere de un acto cuantitativo, o al menos una conversión de observaciones, juicios y descripciones a una expresión numérica. En consecuencia, se opta por un tipo de evaluación mixta en donde se sostiene la premisa de que “el número no es lo que determina al ser humano, pero es fundamental en el proceso” pues permite la obtención de un dato palpable que facilita la toma de decisiones en un acto de promoción, acreditación, nivelación o reprobación.

No cabe duda que en la escuela “la objetividad” implica la rigidez y reduccionismo en la práctica educativa. Se habla de períodos académicos, de evaluaciones acumulativas, de promoción o reprobación fundamentado en una nota y de momentos específicos de nivelación (taller, sustentación, evaluación por ejemplo). Y por su parte, la subjetividad atrae la incertidumbre que, al amparo de una comunidad sumida en un modelo cuantitativo, genera choques que podrían mostrar el proceso evaluativo como algo desordenado. Abordar un sistema evaluativo desde la complejidad que representa nos invitaría entonces a darle un mejor sustento

al paradigma cualitativo o por lo menos buscar la integración de los dos paradigmas antes que enfrentarlos.

4.4.4. Una versión reduccionista de una evaluación sustentada en la complejidad de realidad escolar.

Desde la implementación del nuevo sistema evaluativo amparado en las transformaciones suscitadas a partir de la lucha del magisterio colombiano por adquirir un modelo que los proveyera de la tan anhelada autonomía, la práctica evaluativa en las escuelas ha tomado diferentes caminos, todos ellos agrestes a causa de las diferentes vertientes que se alejan del tradicional modelo evaluativo imperante en las instituciones educativas. Los hallazgos más importantes de esta investigación describen a fondo un completo, entramado y novedoso sistema evaluativo que a pesar de su sólido sustento teórico no ha logrado calar completamente en el discurso y las prácticas de sus principales ejecutores: los docentes.

Los lineamientos institucionales de evaluación conciben la valoración de los aprendizajes como un proceso complejo en el que interactúan armónicamente agentes evaluadores, procesos objeto de evaluación y las técnicas e instrumentos en función de unas finalidades concretas a lo largo de un determinado tiempo. Esta nueva concepción ha generado una desestabilización al interior del pensamiento docente, quien ha tenido la engorrosa responsabilidad de aterrizar estas propuestas a su realidad en el aula de clases. En primera instancia se ha enfrentado a la pregunta ¿Qué evaluar? Es consciente que la respuesta ideal sería: todo. La totalidad de los procesos que se dan en la escuela son susceptibles de ser evaluados; la enseñanza, los aprendizajes, los

procedimientos, las estrategias, los modelos. Para el caso específico de los aprendizajes, las actitudes, los saberes y las competencias del hacer representan el objeto de evaluación pero no desligados el uno del otro, más bien como aspectos interrelacionados, de manera tal que uno proporcione elementos sustanciales para la valoración del otro. La evaluación de estos aspectos debe ser un proceso continuo, permanente que ubica tres momentos cruciales, al inicio, durante y al final de un tiempo estratégico, con el objetivo de asentar un punto de partida, retroalimentar el acto de enseñanza aprendizaje y valorar los resultados obtenidos para posterior toma de decisiones. Desde esta visión, el acto evaluativo debe constituirse en un evento participativo en donde los estudiantes, a través de la autoevaluación y coevaluación, emergen como actores indispensables para la obtención de información privilegiada que se articula a la heteroevaluación realizada por agentes externos (en cabeza del docente) evitando el sesgo tradicional que reviste a las evaluaciones cimentadas en el criterio de una sola persona. Desde el supuesto de una evaluación que pretende captar el aprendizaje del estudiante desde una mirada holística es indispensable la utilización estratégica de variados instrumentos y registros enmarcados en técnicas orales, escritas y de observación.

Esta reforma direccionada ampliamente desde el ámbito teórico, sin la debida fundamentación por parte de los docentes, hace que sea aún más difícil hacerla realidad en el discurso y en las prácticas de aula, desencadenando un reduccionismo operacional en lo que debería ser como lo cataloga Morín (2002) en su principio hologramático en el que no solo la parte está en el todo, sino que el todo, en cierto modo, está en la parte.

El análisis de la multiplicidad de la institución educativa sugiere que el discurso y/o la práctica de la evaluación siempre se decanta, aún en la especificidad de la evaluación de los aprendizajes, hacia una o varias dimensiones concretas que en el caso de los contenidos es el aspecto conceptual y actitudinal, en los agentes hacia el docente, en la funcionalidad hacia parte sumativa, en la temporalización hacia una evaluación final y en las técnicas hacia los exámenes escritos. Esto por supuesto no quiere decir que los otros elementos no se tengan en cuenta, sino que las concepciones sobre evaluación de los docentes están sesgadas sustancialmente provocando el fraccionamiento típico de los modelos positivistas.

En esta realidad de la Institución Educativa se oculta un problema de fondo, el arraigo de las más tradicionales prácticas evaluativas, docentes motivados hacia una evaluación integral de los aprendizajes pero en el fondo siguen siendo tan cuantitativos como siempre.

4.4.5. Entre los procesos objeto de evaluación las actitudes representan una importante novedad que permite la participación de los estudiantes.

Las tendencias modernas en evaluación, asociadas a la pedagogía Dialogante sobre todo, plantean la evaluación integral de los estudiantes, en la cual se debe dar un balance entre tres tipos de competencias: cognitivas, socioafectiva y práxiológicas, las cuales se presentan como dimensiones del ser humano relativamente autónomas pero que deben estar estrechamente relacionadas (De Zubiría, 2010). Con base en esta premisa los lineamientos institucionales de evaluación formulan un equilibrio entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; no obstante, son estos últimos los que representan la novedad dentro de los

perfiles evaluativos de los docentes participantes en la investigación pues sólo hasta hace poco fueron incluidos dentro de los criterios de evaluación de la Institución y hoy por hoy han ganado especial relevancia dentro de los procedimientos evaluativos, están presentes en su discurso y en su práctica, pueden llegar incluso a cobrar mayor relevancia cuando, al darle una contextualización individual a cada estudiante se vuelven fundamentales a la hora de valorar los progresos o retrocesos en su formación. En este sentido, algunos profesores han llegado incluso a hacer una mejor interpretación de las actitudes que el sistema mismo, al proponer que una evaluación completa y objetiva de las actitudes de los educandos, que pretenda evadir el cerco de la superficialidad, requiere de espacios de tiempo más largos que las ocho semanas que propone el sistema para cada período académico en muchas instituciones educativas y que además de ello exige la vinculación activa de los estudiantes como agentes evaluadores y al menos en el discurso se ha empezado a concebir en forma el supuesto de que “el docente ya no es quien tiene la última palabra” haciendo alusión a los procesos de auto y coevaluación en donde los estudiantes participan, de igual manera acciones de heteroevaluación a la que se vinculan otros docentes y directivos, en lo que antes era a discrecionalidad del docente titular de la materia.

Esta nueva concepción de evaluación actitudinal y participativa en gestación, en un contexto donde prevalece históricamente la imagen del docente como autoridad y la de los contenidos conceptuales como objeto de evaluación se constituye en un paso efectivo hacia la transformación del paradigma evaluativo. La valoración socioafectiva o actitudinal se ha venido constituyendo en un elemento importante de la evaluación, a partir del cual se ha desviado la mirada de la evaluación final y sumativa y se ha convertido más bien en un análisis concienzudo

de los hábitos, normas y valores de la comunidad en general en la que cada coparticipe se hace responsable de su propia función en la dinámica educativa, reorientando sus actuaciones y facilitando el desarrollo y el aprendizaje permanente. Este enfoque requiere entonces de un empoderamiento en la realidad institucional que lo aleje de los vicios típicos de la evaluación conductista. Quedaría en consecuencia, como lo destacan también Jorba y Sanmartí (1993), un vasto camino por recorrer si tenemos en cuenta que estudiantes y docentes (siempre en formación) requieren de una madurez para reducir a su mínima expresión la auto, co y heterocalificación en la que se podría caer, puesto que la evaluación en manos inexpertas o sin autoregulación podría caer juicios desmedidos o carentes de sentido cargados de un valor punitivo más que reflexivo e introspectivo.

4.4.6. La construcción de las concepciones desde una perspectiva neoliberal y sus implicaciones en la evaluación escolar.

La escuela como organización y el cambio educativo representan dos aspectos importantes que deben estar íntimamente relacionados y que deben ser analizados y planificados de manera muy cuidadosa para que puedan abonar a la mejora de la calidad educativa.

La relación entre la escuela y las innovaciones educativas han de ser miradas y argumentadas tanto en el plano teórico como en la vida institucional, es decir, observar las escuelas como los espacios en donde mejor debe reflejarse la articulación de la política educativa con las prácticas escolares.

Sin embargo, es de anotar que esta tarea se ha realizado desconociendo el poder creativo de la escuela, en donde se evidencie un diálogo pedagógico basado en el desarrollo del pensamiento y que explore las implicaciones que tienen dichas innovaciones educativas en el ámbito escolar, ámbito que debe ser asimilado como un contexto dinámico en permanente transformación y que es capaz de resignificar los modelos evaluativos emergentes (Repoll, 2010) y no sólo en modelos económicos que responden a unas exigencias de organizaciones como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y más recientemente la OCDE.

Las políticas educativas y con ella las innovaciones no deben hacer referencia a experiencias aisladas o puntuales sino más bien a un complejo y muy bien estructurado sistema que debe ser pensado desde los aspectos sociales, económicos, políticos e ideológicos, de igual manera no debe buscar el innovar por innovar o apresurarse a realizar cambios sin analizar su pertinencia.

Colombia ha sido objeto de varias políticas educativas en los últimos años, que si bien es cierto en esencia han sido maravillosamente diseñadas y han resultado en hermosos documentos cargados de buenas intenciones, la realidad demuestra que no han arrojado los resultados esperados en su implementación.

Las reformas educativas de las últimas décadas han centrado sus esfuerzos en tres aspectos básicos cobertura, calidad y equidad en educación y han evolucionado desde la destinación de recursos y responsabilidades hacia observar aspectos más álgidos como los de gestión educativa, procesos pedagógicos, currículo y sistemas de evaluación.

Se puede afirmar que en relación a la cobertura y los recursos como textos, aparatos tecnológicos, infraestructura, entre otros, han sido importantes los avances logrados cosa que no se puede decir con respecto a la calidad la cual está un tanto alejada de lo deseado, hecho este que ha desencadenado preocupación y algunos debates en el plano ideológico pero que no han forjado una solución al problema y aún peor se siguen gestando nuevas reformas sin que las vigentes sean implementadas de la manera adecuada. Dado que el objeto de una política educativa es producir cambios y que dichos cambios se entretajan en un sinnúmero de relaciones entre los actores intervinientes entonces resulta obvio pensar que siempre habrá lugar a los consensos, diferencias o incertidumbres que solo a través de la mediación pueden ser resueltos y hacerlos vida en las instituciones educativas, cosa que es muy poco aprovechada a nivel de las escuelas.

Dichas reformas se han llevado a cabo sin tener en cuenta la transformación del pensamiento docente y con ello las concepciones, las cuales son el resultado de un proceso de construcción que suele ser muy lento si no se hace con la mediación adecuada, el aprendizaje social del profesor hace que “novedosas” propuestas inspiradas en modelos de otros países estén condenadas casi que al fracaso pues desconocen que la edificación de una nueva concepción debe partir del individuo mismo (Piaget) y de su interacción con las realidades que le rodean (Vygotsky) en su contexto inmediato, por lo tanto, resulta fundamental para el cambio conceptual y la transformación de las concepciones que se tengan en cuenta las representaciones sociales, la cultura, las creencias y el contexto de las comunidades más allá de modelos importados, que bien podrían servir de referencia para la reelaboración de las concepciones del maestro y no para hacerlos amparados en los anticuados estilos conductistas de transmisión de

conocimientos en donde se desconocen los preconceptos y la multiplicidad de realidades de las instituciones educativas

Además, todos estos procesos de cambio incluyen varias fases que van desde la planificación, implementación, seguimiento y que terminan con la evaluación, entonces una buena crítica a la manera como se ejecuta la política educativa vendría dada por el suficiente tiempo y esfuerzo que se dedica a la planificación pero el descuido en el que se cae en el momento de la implementación, el escaso seguimiento y los casi nulos procesos de evaluación, además esta última parte se hace más como procesos estandarizados y de corte administrativo que como elementos de mejora que permitan el rediseño o la resignificación.

5. CONCLUSIONES

Después de realizar un extensivo análisis hermenéutico encaminado hacia la comprensión de las concepciones sobre evaluación de los docentes de media académica y su proceso de transformación frente a los lineamientos institucionales estructurados a partir de las disposiciones del decreto 1290 de 2009, se encontró que el cambio en las concepciones de los sujetos generadores de saberes participantes en el presente estudio de caso, es un proceso lento y complejo que involucra muchos aspectos, que generalmente van más allá de un institucionalismo que delimita a través de las diferentes reformas educativas los cambios que a nivel de las escuelas deben ocurrir en lo que respecta a la resignificación de los currículos y con ellos de la evaluación como tal. El cambio en las concepciones está marcado por una fuerte influencia de las creencias, el contexto administrativo, la cultura y las condiciones reales de cada comunidad, las cuales en constante interacción con el pensamiento docentes crean un sinnúmero de perfiles evaluativos que no se pueden circunscribir a una sola dimensión, antes por el contrario están diseminados en enfoques muy distantes como la evaluación para la medición de resultados, consecución de objetivos, emisión de juicios de valor o toma de decisiones. En esta heterogeneidad de concepciones subyace una ruptura entre los lineamientos y la praxis asociada a una falta de apropiación de las nuevas tendencias pedagógicas y al arraigo de concepciones tecnológico/positivistas asentadas en el pensamiento docente desde hace muchos años, lo que hace que la operacionalización de la evaluación en el aula obedezca más a unos guiones de acción implícitos en el quehacer diario del docente que a al esfuerzo por establecer un nuevo modelo evaluativo. Nace aquí un choque entre la concepciones explícitas, asociadas a un deber ser, y la práctica evaluativa misma, ya que en el discurso se reconoce una mejor manera de hacer

las cosas, en donde se hacen aportes desde la complejidad de un proceso participativo, permanente, formativo e integral, pero en el “actuar” se cae en las prácticas de siempre. Esta situación está direccionada por elementos que van más allá de la conciencia inmediata del profesor, las concepciones implícitas (Porlan y Rivero, 1997), lo que trae como consecuencia que el cambio en la concepción siempre ocurra inicialmente a nivel de sus exteriorizaciones verbales y más lentamente en la praxis evaluativa. Este hecho se ve reflejado en el reduccionismo al que puede ser sometido un novedoso, completo y entramado sistema de evaluación buscando evadir la ansiedad que trae consigo enfrentarse a nuevos enfoques con esencia hologramática donde no solo la parte está en el todo, sino que el todo, en cierto modo, está en la parte (Morin, 2002).

Las redes semánticas construidas a partir del análisis cualitativo realizado con el software atlas ti a las entrevistas semiestructuradas, dan cuenta de que los participantes en la investigación adolecen de un sustento teórico sólido que les permita tener un discurso sostenido sobre evaluación de los aprendizajes, el concepto de evaluación se basa fundamentalmente en la experiencia propia y en las rutinas operativas de la institución, donde el docente aún tiene vigencia como protagonista del proceso; no existe ninguna duda de la autoridad que reclama en su discurso sustentándose en la formación, la experiencia y el prestigio mismo que le otorga el sistema educativo para realizar una valoración permanente del aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, a medida que ha avanzado la transformación de las prácticas evaluativas los estudiantes han empezado a ganar participación en ella. La valoración de las actitudes a partir de la autoevaluación y coevaluación han contribuido al desarrollo de su autonomía y autorregulación, razón por la cual los estudiantes han pasado de ser simples espectadores de su proceso de evaluación a convertirse en la novedad, en insumo fundamental. Este hallazgo se

constituye en un gran paso hacia una concepción alternativa de evaluación en el que la valoración de las competencias socioafectivas en sí mismas, ya constituye un avance para superar el reduccionismo que circunscribe la evaluación de los saberes declarativos, además, la inclusión de los alumnos en el proceso acerca los sistemas evaluativos al concepto de participación. En este sentido el actuar docente ha dado un paso hacia la interdependencia que debe existir entre las diferentes competencias que se evalúan en el desarrollo de los estudiantes, es decir, paralelamente a la dimensión cognitiva, se hace necesario desarrollar la comprensión afectiva, pues la comprensión humana es por naturaleza intersubjetiva (De Zubiría, 2010).

Desde esta perspectiva, un primer paso para la resignificación de los procesos evaluativos en las instituciones educativas estaría dado por la imperiosa necesidad de redireccionar la funcionalidad sumativa de la evaluación, la cual a pesar de ser sumamente importante, eclipsa el proceso de diagnóstico y mejoramiento continuo incorporado en una evaluación formativa, por lo tanto, para hacer una evaluación de calidad se requiere, además una armonía entre las evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, tener unos criterios y propósitos claros que orienten el proceso.

Por otra parte, podríamos insistir en la apertura de espacios de reflexión que conduzcan al profesorado hacia formación pedagógica continua, explotando el alto poder creativo de la comunidades educativas, en donde la deconstrucción y reconstrucción de las concepciones no ocurra de manera unidireccional por imposición de modelos sustraídos de otros contextos sino que para poder cerrar la brecha entre los lineamientos institucionales de evaluación y la praxis se

implementen modelos bidireccionales que respondan a las multiplicidad de realidades del contexto global y local.

De igual manera, esta investigación abre las puertas para futuras investigaciones e intervenciones, toda vez que se constituye en un insumo para el análisis de otras concepciones como la de currículo, enseñar o aprender. También sería sustento para la creación de nuevos instrumentos para recopilar y sistematizar información de técnicas cualitativas como la observación en la cual se dé cuenta de la realidad de los estudiantes con la finalidad de realizar una valoración más completa y menos subjetiva de su desarrollo

6. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Agudelo, J., Salinas, D., & Ramírez, Y. (2012). Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de IX semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Álvarez Méndez, J. M. (1995). Valor social y académico de la evaluación. In *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica. Fundación Paideia.*, (págs. 173-193).

Antón Nuño, M. A. (2012). Docencia universitaria: concepciones y evaluación de los aprendizajes: estudio de casos. Burgos, España.

Balam, C. Y., & Jarero, M. I. (2010). Una caracterización de las prácticas evaluativas en cursos de álgebra superior. *Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.*, 389-397. Yucatán, México.

Barriga (2002); Díaz Díaz y Barriga, 2002; Díaz, F y Barriga, A, 2002 cambiar en el texto a Díaz F y Barriga A (2002)

Buendía Eisman, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Alfar.

Buendía Eisman, L., Carmona, M., González, D., & López, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI*, 2, 125-153.

Cajiao, F. (2008). Informe general sobre evaluación del aprendizaje. *Análisis de la problemática planteada en las diversas regiones del país y recomendaciones*. Bogotá D. C., Colombia: MEN.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca Libros universitarios y profesionales. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/206481754/kemmis-s-y-w-carr-teoria-critica-de-la-ensenanza-1986-pdf>

- Casanova, M. A. (1997). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla, Colección Aula Abierta.
- Castillo Arredondo, S., Cabrerizo Diago, J., & Cañizal, A. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Zubiría Samper, J. (2010). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Díaz Barriga, F., & Díaz Barriga, A. (2002). Tipos de evaluación. En *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista* (págs. 395-414). México: McGraw Hill.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004). Características generales de la investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. pp. 204 – 219.
- Durán, E. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. *Acción Educativa*, 1(1), 10-11.
- Franco, R. (2008). ¿Por qué la evaluación en el medio educativo debe ser ética para un desarrollo verdaderamente humano? *Rev. Eleuthera*. Universidad de Caldas. Manizales – Colombia. Vol. 2. p.144–164.
- García Sanz, M. P. (2003). La evaluación de programas en la intervención socioeducativa. *Diego Martín Librero Editor*.

Gimeno Sacristán, J. (2002). El currículo: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? *Comprender y transformar la enseñanza*.

Giordan, A., & De Vecchi, G. (1999). *Los orígenes del saber: De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada Editora.

Giordan, A. (1995). Los nuevos modelos de aprendizaje ¿más allá del constructivismo? *Perspectivas*, 21(1), 1-23. Obtenido de LEDES.

Giordan, A. (1995). Los nuevos modelos de aprendizaje ¿más allá del constructivismo? *Perspectivas*, 21(1), 1-23. Obtenido de LEDES.

Giordan, A. (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*.

Gómez Builes, C. M., & López Lopera, N. L. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas en la Institución Educativo Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros. Manizales, Colombia.

González Muñoz, M. C., y Otros. (1995). Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación. Madrid: MEC –CIDE Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.

González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *CEPES Universidad de la Habana*, 6, 85-96.

González Pérez, M. (2002). Las funciones y fines de la evaluación del aprendizaje: ¿Por qué, para qué evaluar? *CEPES Universidad de la Habana*, 6, 85-96.

González, M. (2002). *IHMC Public cmap*s. Obtenido de cmapspublic2.ihmc.us/rid=1197697386312.../evaluacion2002.pdf.

- Gutiérrez, O. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*.
- Herrera, P. A., Gámes, P. A., Torres, A., & Corredor, J. C. (2007). ¿Qué pensamos cuando evaluamos?: La evaluación al tablero. *Enunciación*, 13(1), 38-44. Obtenido de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1259>
- Iafrancesco, G. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje: Fundamentos y Estrategias*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Iafrancesco, G. (s.f.). (2008). *La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*. Obtenido de Books.google.es: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_hKB1Wh8OnIC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Iafrancesco+2004&ots=_c2CAA0CnQ&sig=Z4UyRAIFvqnLYPE0NwQyC6W_fgs#v=onepage&q=Iafrancesco%202004&f=false
- Jorba y Casellas (1998) En esta hay un error, cambiar en el documento por Jorba y Casellas (1997).
- Jorba, J. I. Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de evaluación continúa*.
- Jorba, J. y Casellas, E. (Eds.). (1997). *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula: Vol. 1. La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Síntesis.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa*, 20, 20-30.
- López González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 139-144.

- López-Vargas, B. I., & Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.
- Manassero Mas, M., & Vázquez Alonso, A. (2004). Evaluación de las actitudes del profesorado respecto a los temas CTS. *Enseñanza de las Ciencias*, 299-312.
- Marcelo García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 27-56.
- Marcelo García, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de Professor*, 63-90.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08). Obtenido de www.cide.edu.co: <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>
- Mateo, J. (1997). La evaluación en el aula, en Salmerón, H. (Ed.). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 207 – 224.
- Mellado Jiménez, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 289-302.
- Mellado, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia. *Enseñanza de las ciencias*, 343-358.

Morales Artero, Juan José (2001). La evaluación: caracterización general. En: La evaluación en el área de educación visual y plástica en la Educación Secundaria Obligatoria. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 27 de mayo de 2014 en: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1027104-164012//jjma08de16.pdf.PDF

Morales Artero, Juan José (2001). La evaluación: caracterización general. En: La evaluación en el área de educación visual y plástica en la Educación Secundaria Obligatoria. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 27 de mayo de 2014 en: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1027104-164012//jjma08de16.pdf.PDF.

Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como " método " de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Nacional, M. d. (1994). Ley 115. Colombia: Ediciones populares.

Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, 53 (1), pp. 117-128.

Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. Obtenido de Laboratorio de Alternativas Educativas: http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm

Porlan Ariza, R., & Rivero García, A. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teorías, métodos e instrumentos. En *Enseñanza de las ciencias* (Vol. 15, págs. 155-171).

Porlán Ariza, R., Rivero García, A., & Martín del Pozo, R. (1998). *Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores, II: Estudios Empíricos y Conclusiones*.

- Porlan, R., Rivero, A., & Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15(2), 155-171. Obtenido de www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21488/93522
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín Ortega, E., & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Madrid, España: Graó.
- Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M.P. (Ed.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid. Morata.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de pedagogía*, 123-144.
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan Las prácticas evaluativas de Los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 245-262.
- Puentes, L. A. (2009). Tensiones y distensiones en la práctica evaluativa (Doctoral dissertation, Tesis de maestría no publicada. (B. C. Pontificia Universidad Javeriana, Ed.) Obtenido de [www.javeriana.edu.co: http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis_27.pdf](http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis_27.pdf)
- Ramírez Ravichagua, O. (2012). *Prácticas evaluativas de docentes de matemática de quinto grado de instituciones públicas de la Red N° 1 Callao*. Lima, Perú.

- 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. Ibagué, Colombia.
- Repoll, J. L. (2010). *Arqueología de los estudios culturales de audiencia*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Sanmartí, N (1998) La evaluación de los aprendizajes (adaptado del capítulo 2 del libro: Gairin, J. y Sanmartí, N (1998). La evaluación Institucional. Ministerio de Educación. Argentina.
- Santos Guerra, M. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela* (30), 5-13. Obtenido de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30_1.pdf
- Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation, en AERA, Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1. Chicago: Rand McNally.
- Serván Muñoz, P., & Serván Muñoz, I. (1999). Intervención en la familia: estudio de casos. *Modelos de Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*, 221-252.
- 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*, 12(3), s.p.
- Stake, Robert E. (1998). Investigación con estudio. Ediciones Morata.
- Stufflebeam, D., & Skinfield, A. (1989). Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós.

- Tejada, J. (1997). Modelos de evaluación. *Planificación y gestión de instituciones de formación. Barcelona: Praxis*, 269-281.
- Traver Martí, J. A., Doménech Betoret, F., Moliner García, M. O., & Sales Ciges, M. A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de educación*, 473-492.
- Trillo Alonso, F. (2005). Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.
- Valls, E. (1995): Los procedimientos. Aprendizaje, enseñanza y evaluación. Barcelona: ICE.
Recuperado en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/opac.xis&dbn=BINA M&tb=aut&src=link&query=VALLS,%20ENRIC&cantidad=&formato=&sala=1>
- Vergara, C. (2012). Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *RIEE Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.*, 5(3), 1-25. Obtenido de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art15.pdf>
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*, Applied Social Research Methods Series, Vol. 5, Sage Publications. London.
- Zabala Vidiella, A. (2006). *La práctica evaluativa: cómo enseñar* (Decimo primera ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Zambrano Díaz, A., Montané I Capdevila, J., & Jariot, M. (2014). Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión-Chile. Chile.

Zanocco, G. (2009). La evaluación en docentes de química en ejercicio: Entre el discurso y la práctica. Un estudio de casos. Chile.

Zaragoza Radúa, J. M., Tejada Fernández, J., & Arnal, J. (2005). *Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Zaragoza, J. (2003). Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

7. ANEXOS

Anexo 1. Transcripción Entrevista 1: Caso Sócrates (D3ENTDP1).

E: ¿Cómo evalúas?

D3: bueno, la institución educativa José Antonio galán evalúa teniendo en cuenta en el ser humano la parte más importante: su integralidad, la formación del ser. Entonces es una evaluación que esta implementada o que va encaminada al fortalecimiento de su experiencia como ser humano. A su proceso de humanización. Para ello se implementa una serie de acciones que conllevan a verificar como se están llevando a cabo los procesos formativos, como se da la aprensión de los conceptos por parte de los estudiantes, se miden resultados. A partir de esa medición, si son satisfactorios, obvio que se implementan estrategias para lograr mejores desempeños en los estudiantes. En ese proceso de motivación, pues, el estudiante tiene que asumir unos nuevos retos, nuevos compromisos, toma de decisiones. Estos son fundamentales para su proceso de formación integral. Si esos resultados son negativos entonces el docente se ve en la obligación de implementar otras estrategias para lograr en el educando si quiera la conceptualización de lo que es un nivel básico en él. Unos conceptos mínimos que exige cada una de las áreas específicas que se trabajan acá en nuestra institución. También se buscan los correctivos, Constantemente estamos en un proceso de motivación al estudiante para que esos logros mínimos sean alcanzados. Porque al final de cuentas ese es el fin de la evaluación: motivar al estudiante para que cada día sea mejor persona, para que se familiarice con su entorno, para que lo valore, lo respete y lo haga sentir como lo propio. De alguna manera

estamos promoviendo mucho el sentido de pertenencia, la autoestima, su espíritu de superación. Entonces como puedes darte cuenta es una evaluación de tipo formativo.

E: ¿Para usted que es evaluar?

D3: Evaluar es un proceso que implementamos con los estudiantes, dentro de ese proceso hay acciones que inducen tanto al profesor como al estudiante a lograr unos objetivos unas metas, unos propósitos. A plantearse nuevos retos, nuevos compromisos. Y de alguna manera la evaluación también tiende a la medición de unos resultados, porque esos resultados son los que nos van a guiar a uno como docente como se va dando el proceso de formación del educando, su desempeño académico que es fundamental también. La parte cognitiva, porque solo a partir de la aprensión de conceptos el estudiante es que va a lograr en él su cambio actitudinal, el desarrollo de sus competencias. Todo eso se mide a partir de una evaluación.

E: ¿En qué fundamentas tú ese concepto de evaluación?

D3: Yo soy muy amiga del enfoque constructivista y precisamente sobre eso fue mi trabajo en la universidad cuando hice la especialización en docencia de la ciencias sociales. ehhhh el constructivismo como todos sabemos es de Ausubel, Vygotsky. Esas teorías fomentan un dialogo constructivo entre docente y estudiante. A partir de ese dialogo se retoma la mayéutica de Sócrates, a partir de ese dialogo, pues, se logra que el estudiante se motive, explore en una cantidad de ideas previas que , como todos sabemos, existen en su en su mente y a partir de su contexto se exploran esas ideas, y con la ayuda del docente que se convierte en ese caso,

como lo expresa Alberto Galeano, un pedagogo colombiano, el profesor no enseña solo ayuda al estudiante a aprender, a formarse para la vida. Entonces vemos, como a partir del constructivismo el docente se convierte aquí en un orientador, revisa las ideas y ayuda al estudiante a que construya sus propios conceptos, construya sus ideas... ehhh teniendo como fundamentación su contexto y se puede extrapolar a otros contextos. Entonces mire como el conocimiento ahí va de lo contextual lo más fácil, lo más simple, lo de su cotidianidad y lo extrapola luego a otros conceptos más complejos a otros continentes a otros países.

E: Y en ese orden de ideas, ¿Qué evalúas? ¿Qué crees tú que debería evaluarse?

D3: Bueno, se evalúa en primera instancia conceptos, porque como te decía anteriormente, solo los conceptos que el estudiante se forma son los que logran en él un cambio de actitud; se evalúan procedimientos, ehhh es allí donde se observa cómo va el desarrollo de las competencias, se evalúa la parte actitudinal, la parte formativa en el estudiante, los valores que va desarrollando, los roles que asume, sus compromisos, sus retos y todas las actividades que el estudiante realiza en nuestra institución son evaluadas. Porque en este proceso es fundamental, e intervienen no solamente los docentes, porque a nosotros nos interesan también como va ese proceso de formación del estudiante, como se revierte, por ejemplo, en la casa. De allí que siempre estamos en contacto con el padre de familia y cuando hacemos los condensados sacamos a relucir que hemos logrado detectar en comportamiento en su rol de estudiante, en el niño en la casa, en su quehacer, como se desempeña en la calle, cuál es su actitud frente a las dificultades. ¿Cuál es su actitud ante las dificultades? ante los diferentes cambios que acá se proponen, retos.

Todo eso es fundamental. Ehhh a mí me parece que la evaluación en nuestra institución realmente es integral.

E: Hablemos un poco de los momentos de la evaluación. ¿Cuándo evalúas?

D3: los procesos de evaluación se deben realizar periódicamente, todos los días, en cada encuentro que yo tenga con mis estudiantes. Porque siempre debo partir de una evaluación diagnóstica para conocer el estado académico, cognitivo en que están nuestros estudiantes, las ideas previas que manejan al respecto de la temática que se va a desarrollar. Esa evaluación es muy sencilla, generalmente la hacemos a partir de un conversatorio sobre una situación que se ha manejado en la zona, en nuestra institución. En la parte contextual, a partir de imágenes, frases. Entonces ahí nosotros los docentes exploramos pues esos conocimientos y algunas ideas que se tienen al respecto de, de la temática que vamos a, que vamos a trabajar. Luego en el proceso, en el desarrollo de las actividades, la parte procedimental estamos pendientes de cómo se van desarrollando los procesos para ir orientando y reorientando si es necesario. Porque todos sabemos que cada estudiante tiene su estilo de aprendizaje, su ritmo. Si bien es cierto que algunos asimilan rapidito que es lo que el docente, la guía que el docente va a desarrollar, hay otros que necesitan más de nuestra atención. Incluso hay unos en los que nos tenemos que sentar con ellos para orientarles el proceso, ayudarles.

E: Ahora que habla usted de orientar y reorientar, Podría usted hablarnos un poco de ¿Para qué utilizas los resultados de tu proceso evaluativo?

D3: Los resultados de la evaluación son fundamentales, eh, son los que al final de cuentas nos están indicando como va mi proceso de formación, si realmente de los estudiantes están, si estamos compenetrados en ese proceso, si realmente nos entendemos. Cuáles son mis metas, y también ellos tienen claridad sobre lo que el docente quiere y lo que realmente ellos buscan. Lo que pueden ingeniarse, porque es que si uno es orientador el estudiante tiene toda la facultad por otro lado de buscar nuevas teorías, nuevos conceptos, de leer, de buscar información por todos lados, por todos los medios. Entonces la evaluación ese sentido me sirve para revisar mi proceso. Por otro lado la evaluación también me sirve para medir resultados, ¿Qué quiero en mi estudiante, hacia dónde va? ¿Por qué debo llevarlo hasta allá? ¿Qué cambio actitudinal quiero lograr en él? Porque cuando yo te hablo de una evaluación formativa es porque la parte comportamental, el rol, incluso el problema familiar. Aquí tenemos un ejemplo muy palpable que a mí me llama mucho la atención: es que cuando yo llegue a esta institución aquí no había convivencia entre los estudiantes, padres de familia. Evaluamos ese proceso, establecimos algunas estrategias de como a través de integraciones entre los mismos padres de familia, de cómo llamar al padre para que llegara a la institución se sentara con el alumno y mirara al otro como sus congéneres, como ese ser que estaba aquí también en el mismo proceso. Y acabaron esas pugnas, esas discordias. Con el tiempo en un lapso de unos cinco años, algunos padres de familia expresaban: Bueno pero, en alguna ocasión que nos tocó hacer la integración no entendemos ¿por qué nosotros nos peleamos? ¿Por qué había pugna? ¿Por qué tenían que traer elementos aquí punzantes, corto punzantes? para atacar al otro. Entonces, ya nos vimos todos como que, en un escenario que era de tranquilidad de paz.

Entonces los procesos aquí en la institución también se revierten en la comunidad. Hoy nosotros contamos con un comportamiento adecuado, podríamos decir así, de nuestra comunidad, donde a mi particularmente se me han presentado opciones hasta de trasladarme a otra institución y por este escenario de tranquilidad y de respeto que hacia el docente no lo he hecho. Me he sentido muy bien, siento que los docentes estamos implementando el desarrollo de valores. Las practicas pedagógicas que a diario implementamos, de alguna manera, están logrando cambios significativos en nuestra región. ¿Que nos hace falta? De pronto promover más un desarrollo sostenible, en eso nos hemos quedado. Nos hemos quedado mucho. De pronto ahora a partir de la catedra de emprendimiento, es posible que logremos que la región se apersone más de los recursos naturales que posee. Tenemos ahí el Caño Bugre; cada vez está más contaminado, cada vez estamos aniquilando esaaaaa, esa probabilidad de tener o de recuperar, como en el pasado, esas especies ictiológicas que eran muyyyy, que se observaban mucho en nuestra región. Entonces ese es trabajo que debe orientarse desde la institución educativa, en eso nos hemos quedado. Siento que nos falta mucho por hacer para que nuestros estudiantes valoren más los recursos del medio.

E: Hace un momento hablabas sobre la participación de los padres de familia en los procesos curriculares o en la evaluación de los estudiantes ¿Quiénes consideras tú que deben evaluar?

D3: Debemos evaluar, este es un proceso muy complejo como te decía, y ahí los padres de familia intervienen, lamentablemente en este momento, que no sé qué ha pasado, tendríamos que hacer un estudio porque si algo me agradaba a mi cuando llegue a trabajar a esta institución

era la compenetración que tenían los padres de familia con esta institución, esas juntas de padres de familia eran persistentes en el trabajo para nuestra institución; hoy en día es difícil, de pronto insistiendo en que vamos a entregar el informe de unos resultados de desempeño es que el padre de familia se ve obligado a llegar a nuestra institución. Es otra falencia que nosotros tenemos y que de alguna manera tenemos que seguir insistiendo porque el apoyo del padre de familia es fundamental en este proceso. Lo mismos estudiantes también tienen aquí la oportunidad de participar en el proceso implementamos la coevaluación en el aula, eso es un proceso que a diario los estamos haciendo y mucho más cuando finaliza el periodo. Incluso ehhh la nota del ser y saber ser, que me parece interesantísima en este proceso es con la colaboración de los compañeros (alumnos) en el aula, no la impone el docente. El docente solo orienta como se va a llevar a cabo los puntos que se van a poner en tela de juicio, Son los mismos estudiantes los que tienen esa autonomía, esa facultad para decirle al compañero de aula "usted se merece esta nota porque su comportamiento no ha sido el mejor o ha sido excelente"

E: ¿Qué criterios utilizas para evaluar a tus estudiantes?

D3: Para evaluar ehhh la parte cognitiva, pues lo que al final de cuenta queremos es el manejo de las competencias en los estudiantes, los proceso cognitivos. Implementamos una serie de pruebas, cuestionarios, ehhh algunos trabajos de tipo colaborativo, sobre todo en esta zona donde los estudiantes no poseen textos sino que es el mismo docente el que se ve abocado a traer de alguna manera información a los estudiantes. El internet falla mucho, entonces, ante eso pues... los estudiantes tienen ahí, se observa una limitación muy grande, pero de todas maneras la parte cognitiva es fundamental y esa se evalúa, como ya te dije, por medio de pruebas,

cuestionarios, eh, los estudiantes al final de la clase son capaces de organizar un mentefacto, de pronto de atreverse a expresar algunas ideas que luego se convertirán en futuros ensayos. y la parte actitudinal, es por observación directa, con comportamiento a diario, la, su vocación, sus actitudes. Ehh las inclinaciones que tienen nuestros estudiantes hacia ciertas actividades, hacia ciertas áreas. Entonces, son formas de evaluación diferentes, porque como te decía es formativa, no solo evaluamos conceptos que pueden ser estructurados al final de cuentas. En eso estamos enfatizando mucho, en que el estudiante no transcriba textualmente sino que mejore esa parte en la cual se observan muchas falencias, porque tenemos estudiantes que todos los años vienen de otras escuelas donde se ha dado una orientación totalmente distinta a la del José Antonio Galán y nosotros no le cerramos la puerta aquí a nadie, sino que a través de planes estratégicos hacemos que esos estudiantes se acoplen, se pongan en marcha al igual que los demás. Y todo eso se hace a partir de procesos de evaluación, de cómo van los procesos. Incluso nos toca trabajar eh alternadamente con nuestros estudiantes que llevamos todos los años con los nuevos que se anexan.

E: Ehh muy bien gracias, la siguiente pregunta es con respecto a técnicas que utiliza para evaluar y a los instrumentos ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos que utilizas para evaluar?

D3: teniendo en cuenta el contexto, donde ya te comentaba que aquí hay falencias en el desarrollo de algunas competencias en el campo literario, las ciudadanas. Hay estudiantes con comportamientos hasta inadecuados, que vienen así de la casa, entonces nosotros por ejemplo el trabajo colaborativo nos ayuda demasiado y también como no tenemos textos, no tenemos

fuentes de consulta entonces implementamos mucho el trabajo colaborativo donde los estudiantes en sus diversos pueblos y contextos, allá se ayudan, leen el material, lo socializan y hacen su trabajo y llegan aquí con algo. Entonces, luego acá que implementamos, mesas redondas, exposiciones y luego viene la técnica ya de la evaluación que puede ser en forma oral, en forma escrita, dialogada a través de los conversatorios, socializaciones de sus experiencias, redacción de síntesis a partir de de foros , mesas redondas que se hayan implementado. Entonces tenemos muchas técnicas para evaluar resultados en el campo actitudinal y en el campo cognitivo.

E: En ese campo actitudinal, sobre todo cuando decías sobre las situaciones que observas dentro del mismo contexto y las relaciones, como el estudiante se desenvuelve en determinadas situaciones ¿Como las transformas en notas?

D3: Nosotros tenemos aquí un estilo de evaluación que contempla unos promedios para la parte cognitiva, por ejemplo, para el trabajo que el estudiante realiza en grupos, como te anotaba en sus diferentes contextos, en la casa, ese trabajo tiene una asignación del 30%, el 40% es la producción que el estudiante hace aquí en la institución, en el aula de clases, donde desarrolla procesos que son orientados por el docente, guías consultas, exposiciones. O sea, todo lo que él hace individualmente tiene un porcentaje del 40%. Se le adiciona a eso la parte comportamental, actitudinal con un 15% en el ser: como es el como persona, sus valores que viene desarrollando, su responsabilidad, valor que aquí se viene promoviendo al igual que el respeto, el espíritu de superación, sentido de pertenencia con su entorno con los bienes de la institución. la parte ambiental, nuestro énfasis es en educación ambiental. Entonces ese ser tiene un 15% y la parte

final es el otro 15%, el saber ser, como se comporta, como valora al otro, el respeto mutuo, si se vincula a los proyectos que se manejan en la institución, si participa en los actos cívicos en las actividades que aquí se promueven, ya sea en el área o en cada una de las áreas... y así, esa es una nota conceptual del 15%. Entonces como puedes ver no solamente lo forma, lo cognitivo es trascendental aquí, sino lo más valioso es la parte formativa en el estudiante, formarse para ser, ese es retomado de Carlos Cajamarca un pedagogo, él hablaba mucho de que el estudiante se tiene que aprender necesariamente a autoevaluarse, autoevaluarse para ser, para saber que está bien, que está mal, que decisiones está tomando, cuales son los retos que debe asumir. Entonces... También retomo mucho a Cajamarca cuando dice que el estudiante debe tener un propósito bien claro para su vida, su proyecto de vida debe surgir a partir de este proceso de evaluación de sus acciones, evaluación de su ser y a partir de allí se va trazando nuevas metas para su proyecto de vida.

E: Y en la parte cognitiva, ¿ese saber y ese saber hacer también tienen en cuenta la autoevaluación y la coevaluación?

D3: Mira que si se tiene en cuenta porque cuando nosotros los docentes damos a conocer la nota de participación en el aula de los estudiantes, de pronto un día al docente se le escapo y los estudiantes son capaces de decirle: mire señor, si él tal día tuvo buena participación en tal tema. Entonces de alguna manera ellos intervienen. Aquí la nota no es impuesta de manera radical por el estudiante, entonces a mí me parece interesantísimo el que los estudiantes se atrevan a proponer para un compañero. Y bueno, uno les pregunta: en cuanto a desempeño ¿Cuál es la nota que ustedes consideran que se le debe colocar a tal estudiante? y ellos dicen: ombe el

participa mucho en las clases, está pendiente de las exposiciones, todos los días trae la tarea. Su nota debe ser buena. Y uno le pregunta por otro estudiante y ellos me dicen: no si ese no viene a clases profesora, ese no trae tareas. Entonces eso es importante también en la parte cognitiva y eso eleva pues, en el estudiante la autonomía, esa capacidad de atreverse a postular, de atreverse a decir. Que no es el docente aquí el que tiene la última palabra sino que todos podemos intervenir de alguna manera en este proceso de evaluación.

E: ¿Cuáles son las dificultades que has detectado en tu proceso de evaluación? ¿Qué cosas cambiaría de su sistema de evaluación institucional?

D3: ¿Qué cosas no me gustan? bueno que a veces caemos en la repetición, en las mismas actividades todos los días. A nuestra institución le faltan muchos recursos, entonces eso hace que de pronto nuestras clases a veces sean monótonas. Para una institución tan grande como la nuestra y que solo se cuenten con dos videobeam! a veces tú quieres implementar un trabajo con los estudiantes, lo quieres socializar de una mejor manera tienes una limitante allí; ¿Qué te toca hacer? de pronto en el mismo computador por grupitos "vengan acá", no es un trabajo que tu proyectas para todos. Ehhhh ¿Qué me gustaría cambiar? que todos los docentes de alguna manera trabajáramos hacia un mismo fin; que no le concedamos de pronto mucha importancia a la parte cognitiva como lo hacen muchos. Ehhh lo tenemos plasmado bien claro en nuestro PEI, que nuestra evaluación es formativa y de alguna manera eso ha dado resultado en los últimos años, pues si bien es cierto, queeee antes observábamos que muchos estudiantes, nuestros egresados, iban directo para la policía, hoy nuestros estudiantes ya tienen otras actitudes, o reflexionan sobre lo que es su proyecto de vida y lo ven encaminado pues a realizar otras

acciones distintas: el ingreso a la universidad, estudiar en el Sena. Ahí tienen la opción porque la institución les está ofreciendo esa oportunidad a través del trabajo pedagógico que aquí se implementa. Entonces si hemos cambiado pero tenemos queeeee ehhhh, el consejo directivo yo creo que tiene que poner en marcha otros procesos. No esperar siempre que sea el gobierno el que este solucionando, hay cuestiones que se pueden solucionar, por ejemplo yo no comparto toda esa cantidad de rubros, más de diez millones de pesos que quedo del año pasado y que realmente algunos estudiantes a final de año no tenían ni siquiera una silla decente, apropiada para sentarse en el aula de clases, los tableros en mal estado. Entonces debemos invertir todos esos rubros en las necesidades más sentidas, las más urgentes. Eso cambiario de alguna manera nuestra práctica pedagógica; si tú tienes un escenario adecuado a ti te dan ganas de trabajar, de innovar, de quedarte allí. tenemos muchos problemas con el fluido eléctrico, ya era hora de que se estuvieran visionando pues eh hh situaciones alternas para en esos momentos, tener adecuados más escenarios porque aquí usamos por ejemplo, el año pasado tuvimos un problema de escasez de fluido los arboles eran nuestro refugio. Pero yo pienso que se pueden acondicionar otros escenarios. De pronto usar la madera que es más fresca, no tenemos por qué estar en esa aula de clase de cemento que es tannnn caliente. Entonces tenemos que adecuar más los escenarios para esos momentos críticos y en que tenemos que estar aquí, porque obvio que tenemos que implementar nuestro trabajo pero los ambientes a veces no son los adecuados, las sillas en muy mal estado.

E: Cuando hablabas ahora rato acerca del sistema de evaluación y su apropiación eh hh hacías referencia a los compañeros docentes ¿Consideras tu que no todos los docentes cumplen con el sistema de evaluación tal cual como está estipulado? ¿Qué opinas con respecto a eso?

D3: Sí, en el trabajo colaborativo que implementamos lo docentes observamos que algunos tienen mucho sentido de pertenencia y dedican mucho tiempo a la preparación de una evaluación. El tiempo más importante en este proceso formativo es la evaluación, preparar la evaluación, entonces de alguna manera eh, todavía los docentes del régimen antiguo a veces, no sé si por el cansancio pero, o por falta de, deee (titubea algo) fomentar ese espíritu de superación, de pronto elaboran un cuestionario, y un cuestionario es fundamental pero nunca un cuestionario va a arrojar los mismos resultados de una evaluación formativa. Entonces nos hace falta, aquí se implementan evaluaciones estilo prueba saber con mucha frecuencia, sobre todo al final cada periodo, entonces yo pienso que lo mínimo que puede hacer un docente es dedicarle un tiempo razonable para preparar, por lo menos, esa evaluación de final de periodo. Entonces algunos no lo hacen. Eh, no es por falta de preparación porque si hemos tenido momentos de encuentro muy importantes, momentos pedagógicos, pero lo que pasa es que a veces el docente no los aprovecha. De pronto ese día lo usamos para realizar otro tipo de actividades, llegamos tarde, ya no hay una secuencia en el proceso. Todas esas son falencias que, yo pienso, que de alguna manera el consejo directivo, el consejo académico tienen que canalizar algunas prácticas: asumir nuevos retos, orientaciones a los docentes para que se apersonen, concientizarlos de que el trabajo no es deee un sector sino que es de todos, para que se dé la verdadera transformación aquí en la institución José Antonio Galán. Al final de cuentas eso es lo que buscan hoy día las instituciones: lograr mejores resultados, no solo en la parte cognitiva si noooo, ya sabemos pues cual es nuestro problema, problema de Colombia: la pérdida de los valores ¿dónde están los valores? es la pregunta que todos nos hacemos. En este contexto el problema de las familias, a veces, es bastante crítico. Hay muchas madres que a la vez son padres y de alguna manera, eso

afecta al niño, entonces no solamente aquí la orientación es para el joven, para el niño, para el educando, sino también para el padre de familia.

No hay un psicólogo en nuestra institución, no hay un trabajador social; somos los docentes los que a diario nos compete esta tarea de estar ayudando a los padres de familia ehhhh para que ellos, de alguna manera, ellos enrumben el proyecto de vida que tienen con sus hijos, y también en su casa, para que ellos en la actividad que implementan a diario, pues su desarrollo sostenible le vaya mucho mejor. Incluso algunos se van felices con la orientación que el docente les brinda. Porque hasta eso nos toca acá, y es una labor hasta muy bonita, muy gratificante porque ehhh, en algunos, en la mayoría de los casos surte efecto nuestro trabajo. En otros, todavía a nosotros nos faltan muchas herramientas, necesitamos que sea un personal profesional el que venga a orientar todos esos procesos, todas esas falencias, todas esas problemáticas que, que a diario hay en nuestra comunidad.

E: Ahora que hablabas de esas falencias, de las cosas que hacen falta, si nos centramos un poquito en la evaluación ¿qué cosas crees que no cumples a cabalidad de lo que está establecido en el sistema de evaluación?

D3: Bueeeeno, ya te decía que a veces nos quedamos cortos porque el maestro planea, pero no todo lo puede desarrollar, porque a veces noo, no hay los medios. Tú planeas, para este periodo voy a realizar tales actividades y de pronto acá te encuentras con que el espacio, el contexto no es agradable, no es lo suficiente. Encuentras que para ese trabajo las ayudas, la misma infraestructura, no es la adecuada y hasta la misma actitud de los estudiantes, porque no

podemos desconocer que tenemos estudiantes de diferentes zonas, que provienen de diferentes familias, con distintos problemas. Entonces, de pronto, a veces tu planeas algo yyy, y resulta que acá al final de cuentas tú te vas un poco intranquilo porque lo que tu pretendías no lo lograste, no fue lo que le agrado a los estudiantes, tú lo hiciste, de pronto, con amor pensando en que esa actividad te iba a dar tan buenos resultados y resulta que para los estudiantes no fue de su agrado o puede ocurrir lo contrario.

E: ¿Que opinión te merece la evaluación cuantitativa, el número en los resultados?

D3: Bueeeno el número no es lo que determina el ser, de un ser humano, colocarle un cuatro, un cinco, pero si es fundamental porque el número es de alguna manera lo que genera la competencia entre los mismos estudiantes (de competir), ¿cuánto he obtenido en esta asignatura? ¿Cuánto debo obtener para ocupar el puesto uno, el dos? ¿Para dejar de ser el último? entonces en ese caso el número es fundamental en este proceso.

E: Bueeeno profe, muchísimas gracias, agradecemos toda la atención que nos ha prestado.

D3: a la orden siempre que pueda colaborar, y que sea para bien de la institución y para bien propio. Nos gustaría que en este trabajo que ustedes vienen implementando se compartieran las experiencias al final, porque podemos aprender cosas, novedades, cosas muy interesantes, muy significativas de ustedes para implementarlas acá con nuestros estudiantes. Yo en un principio le decía a la profe In2: uno está ansioso porque de pronto a nosotros nos hace falta,

fuimos educados en la universidad del ayer que era muy repetitiva, muy memorística. Ya la universidad de hoy es más abierta, induce más al estudiante a que sea capaz de expresar sus criterios, a ser más autónomo y todas esas experiencias significativas de ustedes a nosotros no sirven. Eso sería muy bueno compartirlas.

E: Muchas gracias.

D3: Gracias a ustedes.

Anexo 2. Consentimiento Informado.

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN VIII COHORTE
CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

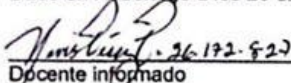
Por medio de la presente acepto participar en el proyecto de investigación titulado: Concepciones de los docentes sobre la evaluación y su coherencia con los lineamientos institucionales y las prácticas evaluativas en la I.E. José Antonio Galán el cual pretende, a través de la metodología estudio de caso, hacer una descripción exhaustiva de las concepciones de evaluación que tienen los docentes y prácticas evaluativas en el aula de clases. De igual manera se analizarán los procesos y fundamentos del Proyecto Educativo Institucional que sustentan los procesos evaluativos con el fin de hacer un análisis y una reflexión con respecto a dichas prácticas. Dicho trabajo se realizará entre los meses de octubre del año 2015 y marzo del año 2016.

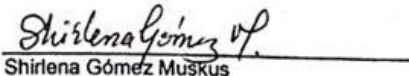
Se me ha explicado que mi participación consistirá en participar en el proceso investigativo atendiendo primeramente las entrevistas que la unidad investigativa realizará en el sitio y lugar acordado por las partes, permitir el ingreso de los investigadores al aula de clases para observar mis prácticas pedagógicas relativas a evaluación. Y en segunda instancia participar del proceso de análisis de resultados y multiplicación de resultados.

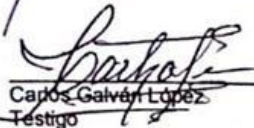
Declaro que se me ha informado ampliamente que se respetará en el sentido más estricto de la palabra, mi privacidad, confidencialidad en el manejo de la información, es decir, el grupo investigador garantiza que mis datos no podrán ser vistos o utilizados por otras personas ajenas al estudio ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece este documento. Además, que puedo ejercer mi derecho al retiro voluntario de participar en el estudio, aunque al principio haya dicho que sí, sin que esta decisión repercuta en el trato que se me da en la Institución, por lo que no perderé ningún beneficio o derecho como docente.

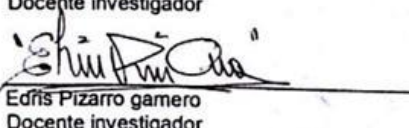
De igual manera estoy informado que la participación en este proyecto me permitirá enriquecer mi quehacer docente y hacer una reflexión profunda de los procesos de evaluación, lo cual redundará en la calidad de la prestación del servicio educativo que presta la I.E. José Antonio Galán.

Dado en Rabolamo a los 20 días del mes de Octubre de 2015.


Docente informado


Shirlena Gómez Muskus
Docente investigador


Carlos Galván López
Testigo


Edris Pizarro gamero
Docente investigador