**CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE EVALUACIÓN: DE LOS LINEAMIENTOS, EL DISCURSO Y LA PRACTICA**

TEACHING CONCEPTIONS ON EVALUATION: OF GUIDELINES, SPEECH AND PRACTICE

SHIRLENA SOFÍA GÓMEZ MUSKUS

Docente de Tecnología e Informática,

I.E José Antonio Galán – Cereté Córdoba.

[shirlenagomez@hotmail.es](mailto:shirlenagomez@hotmail.es)

Cel.: 314 570 9113

EDRIS ALEXIS PIZARRO GAMERO

Docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental,

I.E José Antonio Galán – Cereté Córdoba.

[edrispizarro@hotmail.com](mailto:edrispizarro@hotmail.com)

Cel. 3145936251

Estudiantes de Maestría en Educación

Sistema de Universidades Estatales del Caribe SUE CARIBE

Sede Universidad de Córdoba

**RESUMEN**

Este artículo muestra los resultados de un estudio de casos desarrollado con docentes del nivel media académica pertenecientes a diferentes áreas del saber, cuya finalidad fue el análisis de la transformación de las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes a partir de los lineamientos del decreto 1290 de 2009. Para este cometido, se realizó una interpretación de la coherencia entre las concepciones explícitas con lo establecido en los Sistemas Institucionales de Evaluación y las prácticas reales, utilizando la entrevista semiestructurada, la observación no participante y la revisión documental como técnicas de recolección de información relacionadas con el ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Quién? y ¿Para qué evaluar? Los resultados obtenidos fueron sometidos a una contrastación con base en las teorías defendidas por diversos autores como Porlan, Pozo, Morín, Tejada, Casanova y Santos Guerra, evidenciándose que el arraigo de las concepciones en el pensamiento docente trae consigo una heterogeneidad de perfiles evaluativos de corte tradicional que a la hora de operativizar sistemas basados en la complejidad terminan asumiéndose de forma reduccionista.

Palabras claves: Evaluación, Concepciones, Práctica evaluativa, Lineamientos institucionales.

**ABSTRACT**

This article shows the results of a case study developed with teachers of the academic middle level belonging to different areas of knowledge, whose purpose was the analysis of the transformation of conceptions about evaluation of learning from the guidelines of decree 1290 of 2009 For this purpose, an interpretation of the coherence between the explicit conceptions with the established in the Institutional Systems of Evaluation and the actual practices was realized, using the semistructured interview, the nonparticipant observation and the documentary revision as techniques of collection of related information With which? How? When? Who? And Why evaluate? The results obtained were subjected to a test based on the theories defended by several authors such as Porlan, Pozo, Morín, Tejada, Casanova and Santos Guerra, evidencing that the rooting of the conceptions in the teaching thought brings with it a heterogeneity of evaluative profiles of Traditional cut that at the time of operating systems based on complexity end up being assumed in a reductionist way.

Keywords: Evaluation, Conceptions, Evaluative practices, institutional guidelines.

INTRODUCCIÓN

La evaluación hace parte fundamental del complejo proceso pedagógico; 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 el contexto educativo, hecho éste que ha impedido comprender a fondo y de manera holística el complejo proceso de evaluativo y su ruta hacia mejores prácticas educativas.

En las instituciones educativas colombianas los sistemas de evaluación están regidos por la autonomía escolar consagrada en la ley 115 de 1994 y el decreto 1290 de 2009, hecho que ha dado lugar a la creación de documentos particularizados que responden a 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 instaurados algunas décadas atrás, 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. Lo anterior demuestra 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, entre los que destacan: ¿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 de destacados investigadores como Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martin y De la Cruz (2006) y Prieto y Contreras (2008) en otras latitudes, han dejado al descubierto la fuerte influencia que ejercen las concepciones de los docentes sobre sus verbalizaciones y actuaciones, llevándolos a 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, por mantener en el aula prácticas de evaluación tradicional acomodadas a los discursos actuales, o en última instancia, 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, hacer un análisis en profundidad de tipo hermenéutico que dé cuenta de la realidad evaluativa y proponer alternativas y direccionamientos que garanticen el mejoramiento continuo de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas colombianas.

**METODOLOGÍA**

La presente investigación se inscribe en el campo cualitativo con el estudio de casos múltiple, metodología que permite la comprensión de las realidades escolares, más allá de lo solo instrumental y normativo (Carr y Kemis, 1988).

Para éste estudio, la unidad de análisis principal estuvo representada por seis docentes de nivel media académica de la Institución Educativa José Antonio Galán de Cereté, pertenecientes a diferentes áreas del saber: Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. A cada uno de los participantes se les identificó con el nombre de un filósofo o científico, para salvaguardar su identidad. Se tuvo en cuenta 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 para categorizar sus procesos evaluativos realizando posteriormente su análisis e interpretación. El estudio se desarrolló en tres fases, las cuales no guardaron estricta secuencia, ya que no constituían prerrequisito una de la otra, hecho que permitió el enriquecimiento y afinación de los elementos de interpretación que se implementaron durante el estudio. Ellas fueron: 1) Fase preactiva con etapas de planeación y diseño, 2) Fase interactiva que incluye la revisión de documentos y la recolección de información en campo y 3) Fase postactiva que involucra la reducción, análisis e interpretación de la información recolectada, con la utilización del software Atlas ti.

Las técnicas utilizadas para la 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 seis docentes generadores de saberes, además de la información recopilada en algunos eventos específicos como reuniones de padres de familia, de autoevaluación institucional, de comisiones de evaluación y promoción, entre otros.

La organización y el análisis de la información obtenida se efectuó en tres niveles: el primero consistió en la realización de citas, comentarios, memos y redes semánticas sobre los instrumentos aplicados 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 seis 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.

**RESULTADOS Y DISCUSIÓN.**

**El concepto de evaluación y la tendencia hacia una “doble moral”**

El maestro en su afán por conservar su protagonismo y el poder frente a las practicas evaluativas de 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 Martin, 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 en el “deber ser” 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 y al sistema mismo 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.

**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 un 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, el rechazo hacia la innovación puesto que genera incertidumbre y 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.

Sin embargo, 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 utiliza la información que se recoge a través de las observaciones en el trabajo del grupo con el fin de plantear mejoras en la enseñanza. Esta perspectiva a pesar de ejecutarse en un contexto con una fuerte influencia de modelos positivistas, da muestras claras, como señala Stake (1998), 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 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.

**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 separatidad 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 embrago, 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 cuantitativoes 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.

**Una versión reduccionista de una evaluación que contrasta con en la complejidad de las visiones contemporáneas.**

Desde la implementación del nuevo sistema evaluativo amparado en las transformaciones suscitadas a partir 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 dan cuenta de un completo, entramado y novedoso sistema evaluativo que 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 realidades 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.

**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, en un contexto donde priman los saberes declarativos, son las dimensiones enfocadas en el “ser” las que representan la novedad dentro de los perfiles evaluativos de los docentes participantes en la investigación pues sólo hasta hace poco fueron incluidas 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 las largos que las ochos 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.

**CONCLUSIONES**

* La transformación de las concepciones sobre evaluación es un proceso lento y complejo que involucra muchos aspectos y que generalmente permean inicialmente su discurso y más lentamente la práctica evaluativa, lo anterior conlleva a que en muchas ocasiones se observe una falta de coherencia entre lo que se plantea para llevar a cabo, lo que se dice y lo que en ultimas se hace, esto se debe primordialmente al arraigo de concepciones tradicionales asociadas a la cultura, representaciones sociales, creencias y el contexto de las comunidades. Por ende, se hace necesario unos procesos de reflexión encaminados hacia la comprensión de las propias concepciones y la manera de llegar a un cambio conceptual.
* El concepto de evaluación de los participantes en la investigación adolece de un sustento teórico sólido que les permita tener un discurso sostenido, este se basa fundamentalmente en la experiencia propia y en las rutinas operativas de la institución ; existe entonces, la necesidad manifiesta de hacer un acercamiento a las teorías que fundamentan la evaluación y a los referentes pedagógicos y legales como la pedagogía dialogante, el decreto 1290, la ley general de educación, entre otros que propendan por el fortalecimiento del discurso y de la práctica evaluativa, haciendo de ella el proceso complejo y holístico que es, evitando a toda costa un matiz técnico y reduccionista.
* En relación con la funcionalidad de la evaluación, los docentes aún hacen especial énfasis en su rol sumativo, descuidando la posibilidad de retroalimentación permanente que brinda la evaluación procesual – formativa, alejándose del espíritu del sistema de evaluación y con ello de la posibilidad de mejorar las estrategias didácticas y pedagógicas que conlleven al perfeccionamiento continuo del acto educativo. Es preciso señalar que ya se han dado unos primeros acercamientos, pero están restringidos a la evaluación retroactiva e interactiva. Es decir, se hace referencia a una retroalimentación inmediata que se realiza con los estudiantes o a los posibles refuerzos que se realizan producto de las falencias detectadas, casi nunca a cambios en el proceso de enseñanza como tal.
* El docente como protagonista del proceso evaluativo todavía tiene vigencia en la operacionalización del sistema de evaluación institucional, 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. 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 insumo fundamental para el mismo; por ende, es preciso utilizar este recurso en la valoración de los contenidos conceptuales y procedimentales del proceso de enseñanza aprendizaje.

**REFERENCIAS**

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martinez 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

De Zubiría Samper, J. (2010). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Porlan Ariza, R., & Rivero Garcia, A. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teorías, métodos e instrumentos. En *Enseñanza de las ciencias* (Vol. 15, págs. 155-171).

Porlan Ariza, R., Rivero Garcia, A., & Martin del Pozo, R. (1998). *Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores, II: Estudios Empíricos y Conclusiones.*

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.

Prieto, M., & Contreras , G. (2008). Las concepciones que orientan Las practicas evaLuativas de Los profesores: un probLema a deveLar. *Estudios Pedagógicos*, 245-262.

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>

Stake, Robert E. (1998). Investigación con estudio. Ediciones Morata.