



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Prácticas significativas de evaluación en el aula: análisis de experiencias de los docentes de Bogotá



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



S E R I E
INVESTIGACIÓN
IDEP

**Prácticas significativas de evaluación en el aula:
análisis de experiencias de los docentes de Bogotá**

Luis Alfonso Tamayo Valencia
Geidy Maritza Ortiz Espitia
Estíbaliz Aguilar Galeano
Martha Patricia Peláez Romero
Luisa Fernanda Acuña Beltrán

Prácticas significativas de evaluación en el aula: análisis de experiencias de los docentes de Bogotá

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Bogotá Mejor para Todos

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores

Luis Alfonso Tamayo Valencia, Geidy Maritza Ortiz Espitia, Estíbaliz Aguilar Galeano,
Martha Patricia Peláez Romero y Luisa Fernanda Acuña Beltrán

© IDEP

Directora General	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirectora Académica	Juliana Gutiérrez Solano
Coordinadora académica	Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero

Equipo de investigación:

Asesor conceptual y metodológico	Luis Alfonso Tamayo Valencia
Coordinadora de campo Zona 3	Geidy Maritza Ortiz Espitia
Coordinadora general de campo y coordinadora Zona 1	Estíbaliz Aguilar Galeano
Coordinadora de campo Zona 3	Martha Patricia Peláez Romero
Coordinadora general del Estudio	Luisa Fernanda Acuña Beltrán

Esta publicación recoge resultados del Convenio SED – IDEP 1452 –
“Evaluar para transformar y Mejorar”

Libro ISBN impreso	978-958-8780-88-7
Libro ISBN digital	978-958-8780-89-4
Primera edición	Año 2019
Ejemplares	500
Edición	Daniel Fernando Torres Páez
Diseño y diagramación	Juan Carlos Díaz
Impresión	Secretaría General - Imprenta Distrital

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (57-1) 263 0603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. – Colombia
Impreso en Colombia

Agradecimientos

El estudio sobre Prácticas Evaluativas en el Distrito Capital, que tuvo por objetivo continuar con la exploración, el análisis, la reflexión, la conceptualización, identificación y socialización de buenas prácticas evaluativas en las 383 instituciones educativas distritales (IED), se llevó a cabo gracias a la participación de un equipo integrado por investigadores de las tres instituciones que participaron en el proceso, la Secretaría de Educación Distrital, SED; el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y la Fundación Universitaria Cafam, Unicafam, las cuales construyeron la base conceptual y metodológica que enmarca el estudio, así como adelantaron la recolección de la información en campo y su posterior análisis.

De esta forma los autores resaltan la participación de los demás profesionales que conformaron el equipo del estudio: Liced Angélica Zea Silva, Edwin Alexander Duque Oliva – asesores conceptuales y metodológicos; Andrea Marcela Lagos Mendoza, Antonio Segundo Vargas Mendoza, Carlos Andrés Zapata Sánchez, Clemencia del Rosario Piedrahita De Giancola, Lady Carolina Aldana Melo, Mariana Prieto Vega, Mauricio Chaparro Parra, Omar Ernesto Guevara Cruz, Sandra Marcela Calvachi Mora y Viviana Andrea Bernal – investigadores de campo; Ana María Caro Díaz – apoyo administrativo; Oscar Munar Suárez – apoyo tecnológico; William Plutarco Mantilla Cárdenas – supervisor del convenio SED; Claudia Marcela Guarnizo Vargas – coordinadora general del proyecto desde Unicafam.

Contenido

PRESENTACIÓN	9
RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA LÍNEA DE BASE A LAS IED	13
ELEMENTOS PARA COMPRENDER LA LÍNEA DE BASE DESDE UNA PERSPECTIVA CUALITATIVA	13
EN CUANTO A LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	16
LA SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DESDE LOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS	17
VALIDEZ DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA	20
TENDENCIAS PEDAGÓGICAS EN EVALUACIÓN EN LAS IED (RESULTADOS DEL INSTRUMENTO DE CONTEXTUALIZACIÓN APLICADO A DIRECTIVOS DOCENTES CON RELACIÓN AL PEI-SIE Y A LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES)	23
DIRIGIDO AL PERSONAL DIRECTIVO. RECTORES-COORDINADORES	23
TENDENCIAS Y CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS EN EVALUACIÓN DE LOS MAESTROS EN BOGOTÁ	27
VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	30
BALANCE ENTRE LOS CRITERIOS PARA CARACTERIZAR PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS EN EVALUACIÓN Y LOS HALLAZGOS EN LAS NARRATIVAS	33

ANÁLISIS POR ZONAS	37
ANÁLISIS ZONA 1	37
RELACIÓN LOCALIDADES DE LA ZONA 1	38
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DESDE LAS CATEGORÍAS	38
CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS EN EVALUACIÓN	38
FUNDAMENTOS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DESDE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	57
ANÁLISIS ZONA 2	68
RELACIÓN LOCALIDADES DE LA ZONA 2	69
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DESDE LAS CATEGORÍAS	69
CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS EN EVALUACIÓN	69
FUNDAMENTOS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DESDE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	85
ANÁLISIS ZONA 3	96
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	97
CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS EN EVALUACIÓN	97
FUNDAMENTOS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DESDE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES	111
TEMÁTICAS	123
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS	123
RECOMENDACIONES	125
REFERENCIAS	129
ANEXOS	131
ANEXO 1. PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN FASE II	131

Presentación

La presente investigación sobre la evaluación se vincula a la política de mejoramiento de la calidad educativa, que parte de reconocer este elemento central en las prácticas evaluativas de aula y en la reflexión sobre la práctica pedagógica docente. El esfuerzo conjunto de la SED y del IDEP se relaciona con esta búsqueda de equilibrio, entre asegurar la calidad a partir del monitoreo y los resultados de las prácticas externas de evaluación, pruebas PISA y SABER, cuya información es valiosa para encausar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que no son suficientes si no se investiga también los hechos al interior del aula y de las instituciones mismas, pues:

La evaluación educativa es una herramienta muy importante para avanzar hacia una educación de calidad [...] pero la evaluación puede ser mal utilizada y, por tanto, puede contribuir a generar una educación de menor calidad [...] la evaluación mejora la calidad si con ella se mejoran los procesos y se obtiene un desarrollo humano en todas sus dimensiones y no solo en el desarrollo económico [...] mirar qué y cómo evalúan los maestros es un modo sumamente rico de conocer algo de lo que ocurre dentro de las aulas, ese mundo normalmente aislado y cerrado a las miradas externas. Lo que los maestros evalúan y el modo en que lo hacen nos da una buena imagen de qué es lo que valoran en su enseñanza y qué es lo que sus alumnos terminarán valorando (Ravela, 2009).

Así, como se encuentra en los documentos de la SED, desde la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, en la Dirección de Evaluación y en el Programa Evaluar para Transformar y Mejorar, Meta 2, se trata de: “Identificar las mejores prácticas que permitan disminuir la brecha entre evaluación formativa y la evaluación sumativa para generar calidad educativa en las IED desde el aula” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018).

El punto es pensar la evaluación desde el campo de la pedagogía y articularla a las concepciones del currículo, para construir un horizonte de sentido que permita caracterizarlas e interpretarlas; por ello se plantea que la evaluación no está sola, sino que se vincula con los propósitos de formación, los criterios para seleccionar contenidos y temáticas, las rutas didácticas y los materiales y recursos para el desarrollo de los procesos; fundamentalmente, se conecta con los supuestos éticos, políticos, pedagógicos y culturales que la acompañan en contextos específicos.

En tal sentido, esta investigación se conecta con el pensamiento internacional, dirigiéndose a una inflexión en la manera tradicional de ver la evaluación como simple calificación de contenidos presentados y dirigidos exclusivamente por el profesor, o como verificación objetiva de los propósitos predeterminados y fragmentados en secuencias operacionales que deben hacerse evidentes en conductas esperadas según la planeación. Esta inflexión tiene que ver también con dar el lugar que le corresponde a la evaluación por pruebas estandarizadas según competencias para la vida y el campo laboral, pero reclama un mayor espectro investigativo en el campo de la evaluación.

Desde esta perspectiva, Dennis Shirley (2017) plantea la necesidad de una búsqueda más amplia de evidencias sobre prácticas significativas en todo el mundo, al tiempo que una mayor capacidad de interpretarlas en contextos culturales específicos, que respeten las diferencias y permitan aprender de otros sistemas y enfoques; por ello insiste en la profesionalidad de los docentes, en su identidad como pedagogos y productores de saber, para aportar desde su experiencia y reflexiones al campo global de la evaluación de aprendizajes, sin limitarse a reproducir mecánicamente lo que los “técnicos” o las editoriales les ofrecen.

Se trata de equilibrar los logros de los indicadores con la reflexión integral sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de tal forma que sea posible auto-regularlos, retroalimentarlos, resignificarlos y generar responsabilidad ética por medio de la autoevaluación, para empoderar a instituciones y docentes en el campo intelectual de la evaluación. Docentes inteligentes, que trabajan en grupo, capaces de aprender desde su práctica y de construir conocimiento partiendo de la reflexión sobre la teoría y la práctica (praxis), hasta contar con mayor capacidad para enfrentar las condiciones de vulnerabilidad y desigualdad, y juzgar con autonomía los procesos educativos, los enfoques pedagógicos y las estrategias de mejora, no solo desde la perspectiva de la contabilidad y el pago por mérito, propia de la administración de empresas y negocios.

Así, como docentes, asumir los cambios y valorarlos desde la propia experiencia y saber implica dos caminos: 1) Describir y sistematizar la práctica, reconociendo su lugar en los procesos y propósitos de formación de cara a los cambios que la globalización, las nuevas tecnologías y la sociedad del conocimiento están planteando a la educación, a las instituciones y a la enseñanza; y 2) Abrirse a los nuevos enfoques acerca del buen vivir, de la formación integral y de los valores que requiere una sociedad para la paz, profundizando en el estudio de las tendencias de la pedagogía y manteniendo siempre una actitud de búsqueda, de interrogar, de sospecha.

Por ello, esta investigación partió de un estudio realizado en 2016 que caracterizó 39 prácticas de evaluación en 30 IED, avanzando en un marco conceptual, metodológico y de interpretación que funcionó como línea de base (IDEP, 2016). Sin embargo, aunque alineado con dicho estudio, este trabajo se diferencia en varios sentidos; por ejemplo, se toma la totalidad de instituciones educativas distritales (IED) mediante un criterio de selección de prácticas significativas en evaluación, gracias a los datos suministrados por los rectores o coordinadores, quienes también fueron tenidos en cuenta y convocados con un formato que buscó identificar puntos clave para comprender las instituciones desde el contexto.

La idea era tener información sobre las prácticas de evaluación en cada institución desde un formato con 21 ítems que interrogaban sobre: información general de la institución; información general del PEI; evaluación de los aprendizajes; Evaluación de los aprendizajes y su relación con el SIE; y la identificación de buenas prácticas de evaluación. Entonces, se avanzó, de 39 prácticas en 2016, a 383 en 2017, con la intervención de los directivos docentes y un formato de recolección de información cerrada y abierta (Anexo 1. Instrumento de línea de base para caracterizar las prácticas de evaluación)

Resultados de la aplicación de la línea de base a las IED

Elementos para comprender la línea de base desde una perspectiva cualitativa

Tradicionalmente, en la literatura sobre línea de base se encuentra una visión tomada de la administración de empresas: el “*top management*” que, con base en una racionalidad técnico-instrumental, establece las condiciones necesarias para garantizar una gestión adecuada y de calidad cuando se trata de elaborar proyectos de impacto en las comunidades. La preocupación por una buena administración de los recursos, garantizando que el proyecto está bien planeado, con objetivos claros y realizables, con impacto y participación de la comunidad, lleva a la necesidad de contar con especialistas o expertos en el diseño, planeación, administración y gestión, ligada a un proceso minucioso y detallado de los pasos a seguir para garantizar el control y la calidad de la obra en cuestión.

En segundo lugar, es común encontrar en los estudios sobre línea de base elementos como: la definición clara y precisa del eje temático a través de indicadores por cifras que informan sobre la cantidad de sujetos; entidades que participarán; costos de los insumos; tipo de reuniones; talleres; materiales; responsables; logros; tiempos; espacios; resultados y mecanismos de seguimiento y monitoreo, así como las condiciones de sostenibilidad del proyecto. Se trata de la predicción y el control, de la rendición de cuentas y el pago por mérito de acuerdo con las modernas tendencias de la administración del capital humano, la gestión y la evaluación de programas. Al tiempo, se insiste en tener a mano las disposiciones normativas, leyes, decretos, regulaciones, prescripciones y disposiciones legales para asegurar la legitimidad de las acciones a emprender y evitar sanciones.

En tercer lugar se encuentra la definición de variables, cuyas relaciones permiten formular hipótesis acerca de los resultados esperados, en tanto que sus valores son el punto de partida de los proyectos: insumo, proceso, producto. Ello permite prever el análisis cuantitativo y hacer un seguimiento detallado, así como confrontar los resultados con cada uno de los pasos del proyecto, valorando su pertinencia desde los productos que arroja.

Sin embargo, cuando se trata de una investigación cualitativa, hermenéutica y enfocada en la comprensión de interacciones sociales, es preciso pensar de otra forma, reconociendo la responsabilidad de la SED y el IDEP. En tal sentido, para asegurar referentes rigurosos de gestión, administración y control, se optó por asumir la línea de base de acuerdo con el objeto de investigación, las preguntas centrales del estudio, la posición epistemológica y los aspectos conceptuales, así como la ruta metodológica.

De acuerdo con el objeto de investigación, fue preciso elaborar un documento conceptual sobre el campo de la evaluación de aprendizajes, el cual se enriqueció con aportes internacionales, nacionales y distritales, así como con los avances en la matriz de lectura y revisión de la literatura sobre las buenas prácticas, hasta llegar a la adopción justificada de las “prácticas significativas”.

Para cumplir con los propósitos de la investigación se elaboraron distintos criterios: *a priori*, de especialistas y emergentes, aportados por los mismos maestros sobre la caracterización de las prácticas significativa¹; dichos criterios fungen como guía, como mapa para orientar la descripción e interpretación de las prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes.

Los avances en la revisión del marco teórico permitieron seleccionar como guía los modelos pedagógicos de Rafael Porlán, por considerar dicha propuesta como pertinente, en la medida en que la investigación desarrollada por el IDEP en 2016, encontró que la mayoría de experiencias de evaluación estaban articuladas a enfoques pedagógicos con sus consecuentes estrategias didácticas, las cuales podrían ser descritas e interpretadas desde las preguntas por qué y cómo evaluar según enfoques tradicionales, conductistas o constructivistas. Esta perspectiva da cuenta de los formatos aplicados a directivos y docentes para identificar tendencias en el pensamiento sobre la evaluación de aprendizajes y sus relaciones.

1 Al respecto, se recomienda consultar los diez criterios de caracterización definidos a priori (IDEP, 2016).

Por otra parte, un elemento de línea de base fundamental es el enfoque metodológico expuesto por Elliot Eisner en *El ojo Ilustrado* (1998), pues da a la investigación claridad y orientaciones rigurosas para cumplir sus propósitos mediante las fases de descripción, interpretación, valoración y temáticas, además de poner en su sitio la pregunta por la validez de la crítica educativa.

Así, partiendo de lo explicado, es posible afirmar que la línea de base siempre se constituye en un referente que garantiza la coherencia de los procesos, orienta la investigación de campo, da sentido a la interpretación de la información y sirve como indicador para el monitoreo y sostenibilidad del proyecto. Por ello, el presente trabajo puede ser visto como un avance del estatuto de la llamada “Línea de Base”, cuando se trata de proyectos de indagación cualitativos, que amplía la línea base del 2016, tanto en lo teórico como en la emergencia de categorías. El análisis de criterios *a priori*, de especialistas y de maestros permitió consolidar 10 características de “prácticas significativas” en evaluación y contar con un espectro más preciso y mejor justificado y documentado para cumplir con los propósitos de la investigación; las características son:

1. Ofrecen información sobre la reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza.
2. Cuentan con un grado de sistematización.
3. Son reconocidas por la comunidad como innovación.
4. Su desarrollo toma tiempo.
5. Cuentan con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados.
6. Se articulan con una propuesta pedagógica que surge de las necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica.
7. Son participativas o colectivas.
8. Se basan en la construcción de acuerdos para orientar las prácticas y fines de los procesos de aprendizaje y enseñanza.
9. Promueven la retroalimentación para mejorar los propósitos de formación.
10. Más allá de los propósitos establecidos, reconocen los avances y progresos individuales y colectivos.

En cuanto a la conceptualización, es necesario destacar dos aspectos fundamentales: los avances alcanzados, útiles como línea base para el análisis, monitoreo, evaluación y construcción de los referentes para caracterizar las prácticas como significativas; y las diez características señaladas, que recogen los aportes teóricos y de las categorías emergentes, pues son el punto central para clasificar y determinar las narrativas de las experiencias en “prácticas significativas en evaluación”.

La rigurosa conceptualización de la categoría “práctica pedagógica”, y de su relación con el currículo, la didáctica y la evaluación, justifica el giro hacia las prácticas significativas. Gracias a los estudios sobre las tendencias en evaluación significativa y sobre la llamada línea de inflexión, junto a los aportes de connotados investigadores, fue posible ampliar el horizonte de comprensión hacia la evaluación significativa y al reconocimiento de la necesidad de equilibrar los procesos de evaluación interna y los resultados de las pruebas externas, siguiendo lo propuesto por autores como Ravela (2009).

En cuanto a los instrumentos de recolección de información

A diferencia del trabajo realizado en 2016, que empleó únicamente entrevistas y guías, y sin renunciar al enfoque epistemológico o a la ruta metodológica, en esta investigación se utilizan cuatro tipos de instrumentos: formato de ítems cerrado para directivos; formato de ítems abiertos para directivos; formato de ítems cerrados para docentes; y formato de ítems abiertos para docentes. Hay un carácter mixto en cuanto a la metodología, pero la línea epistemológica se mantiene en el ángulo hermenéutico-comprensivo y el campo de las ciencias sociales, separándose del enfoque empírico-analítico.

La información cerrada se elaboró como análisis factorial, con cuatro ítems selectivos para cada afirmación y una opción abierta (otras) que también es analizada. Los criterios conceptuales para esta selección de tendencias sobre la evaluación fueron construidos a partir de la teoría del currículo, de los modelos pedagógicos y, particularmente, del trabajo de Porlán (1995), quien caracteriza las pautas de actuación de los docentes como Tradicional, Espontaneísta, Técnico-instrumental y Constructivista, además de verla desde los avances de la pedagogía crítica (Freire y Vigostky) para el enfoque socio-crítico o socio-constructivista.

La selección de instrumentos desde los enfoques pedagógicos

Con el objeto de establecer una línea coherente entre las investigaciones de 2016 y los avances conceptuales de 2017, respecto de la relación inevitable entre la evaluación de aprendizajes, los enfoques o modelos pedagógicos y las estrategias didácticas, tal como se hizo claro en las conclusiones de la investigación del IDEP en 2016, el equipo de investigación optó por construir un instrumento que, mediante la identificación de 4 factores tomados de la literatura sobre modelos pedagógicos y enfoques curriculares (tradicional, conductista, constructivista y socio-crítico), permitiera elaborar opciones para que los participantes identificaran tendencias acerca de la evaluación de aprendizajes.

Las ideas centrales de este enfoque fueron tomadas de Porlán (1995) y contextualizadas a partir del trabajo de Tamayo (1999 y 2013). Los desarrollos conceptuales abordan la composición de los modelos pedagógicos, reconociendo que la pregunta sobre qué y cómo evaluar hace parte de los elementos que les definen. Así, un enfoque tradicional, obsesionado por transmitir contenidos, evalúa la manera memorística, repetitiva y autoritaria como el maestro los enseña; uno conductista privilegia la planeación fragmentada, minuciosa y rigurosa de objetivos operativos predeterminados antes de la clase, los cuales serán el referente o evidencia del aprendizaje programado que marcará la evaluación post test o comprobación de la conducta observable requerida; mientras que uno centrado en el alumno, sus deseos e inquietudes, marca la tendencia espontaneísta, también llamada romántica, y se expresa en una evaluación subjetiva, flexible y centrada en sus esfuerzos e intereses, sin atender la programación de contenidos o propósitos de formación fijados de antemano.

Estas pautas de actuación no son descalificadas o rechazadas por Porlán, sino que, a diferencia de otros expertos en el tema de los modelos o enfoques pedagógicos, se permite señalar que ningún maestro es un robot y que su actuación está constituida por creencias, supuestos, problemas y dilemas que debe enfrentar y se reflejan en cómo enseña; el docente cree que los alumnos aprenden bien con su manera de enseñar y tiene unos saberes en su experiencia que así lo ratifican; por ejemplo, un maestro tradicional cree que “la letra con sangre entra”, que si explica bien los estudiantes aprenden bien, que sin libro de texto no se puede enseñar, que quienes están atentos y copian todo son mejores que quienes preguntan, se distraen o no llevan al día los cuadernos y, especialmente, no

obedecen a la autoridad. Todo ello se expresa en la forma de evaluar y en lo que evalúa, lo cual envía también una señal sobre lo que los estudiantes entienden como importante para aprender.

Figura 1. Esquemas de los enfoques pedagógicos



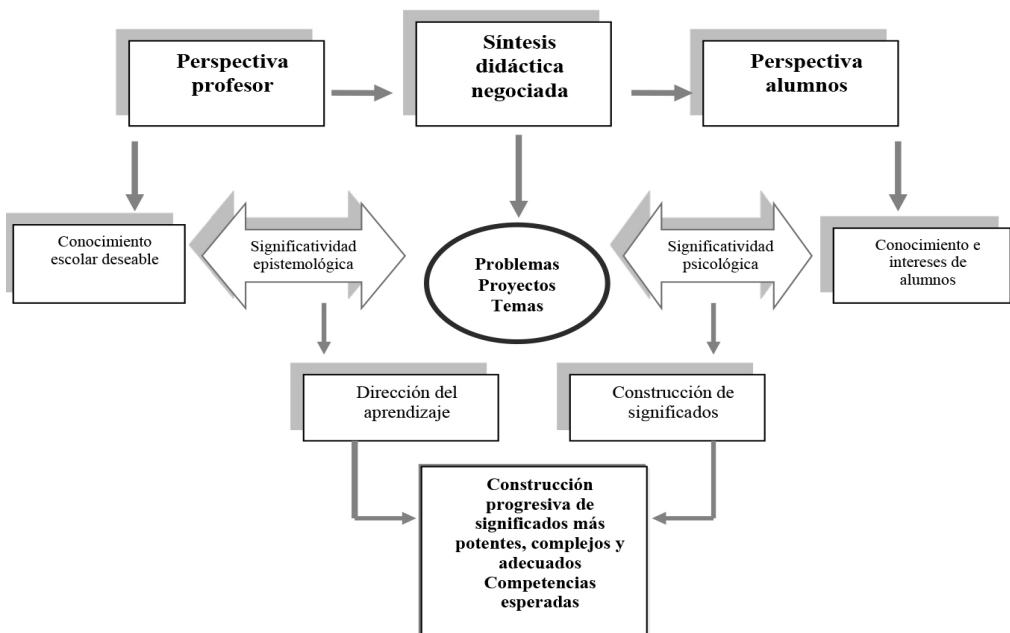
Fuente: Porlan (1995)

Los referentes presentados en la *Figura 1* permitieron elaborar las afirmaciones presentes en el formato de contextualización y en el llamado “Línea de base”, aplicado a directivos y docentes. Los marcadores para cada factor se podían describir e interpretar desde la confrontación de las respuestas a cada ítem con los avances conceptuales sobre modelos.

Cada uno de los enfoques tiene que ver con una forma de comprender las pautas de actuación en el aula y se refiere a aspectos centrales de la enseñanza y el currículo, pues enseñar tiene que ver con los contenidos, como proclama el enfoque tradicional, con la planeación de propósitos y objetivos, ya que toda práctica educativa tiene fines e intenciones y se relaciona con los intereses de los alumnos, pues son quienes van a aprender y transformar sus esquemas a partir de sus intereses y conocimientos previos, pero el problema es la obsesión por cada uno de los aspectos, minimizando los restantes (Porlán, 1995).

Pero no se trata de encasillar o jerarquizar, excluir o legitimar modelos como camisas de fuerza o propuestas ideales, sino de reconocer la diversidad de saberes y prácticas de los docentes en la complejidad del ejercicio pedagógico. Cada pauta de actuación tiene que ver con aspectos centrales de la enseñanza, ya que no se puede enseñar sin contenidos, sin alguna intencionalidad y sin tener en cuenta al estudiante y sus intereses, su contexto y su formación.

Figura 2. Propuesta de un modelo constructivista



Fuente: Tamayo (2013)

Por tal motivo, Porlán propone un modelo que funciona como síntesis integrada, partiendo de los principios del constructivismo, de Piaget, Vigostky, Ausubel, Toulmin, Novack, Driver, Candy y Kelly (1995), retomando no solo el conocimiento científico, sino las nociones de sentido común y argumentación inductiva para proponer una epistemología de lo escolar que reconozca al maestro como constructor de conocimiento a partir de la reflexión sobre su práctica

Validez de la información recogida

En principio, es importante aclarar que, con estos referentes, con los formatos, no se pretende verificar la validez de una hipótesis sobre los aprendizajes y las evaluaciones, ni mucho menos establecer datos cuantitativos para cruzar variables y establecer regularidades objetivas y válidas. El enfoque epistemológico y metodológico es hermenéutico-comprensivo y cualitativo social, aunque utiliza ítems que pueden ser descritos a partir de factores preestablecidos, tiene fuerza desde la interpretación que se hace sobre los significados que los sujetos, interactuando en contextos específicos y utilizando lenguajes propios, dan a sus prácticas de evaluación.

Las informaciones recolectadas durante el trabajo de campo, con los formatos, a nivel contexto y con los maestros seleccionados por su experiencia significativa en evaluación de aprendizajes, son esenciales para identificar las tendencias en el pensamiento sobre evaluación, lo cual no es un asunto psicométrico o de validez estadística, ni un lenguaje cuantitativo para medir, controlar y jerarquizar, mucho menos para clasificar instituciones o tipos de maestros. Por el contrario, se trata de otro elemento informativo que, junto a las narrativas y el marco conceptual, permite un análisis distinto, cuyos criterios de triangulación, corroboración estructural, reconstrucción del sentido y significado y aportes para comprender el tema, permite contar con criterios para apreciar las formas de representación expresadas por los autores de la información.

En tal sentido, Eisner aclara que hay muchas formas válidas de saber y que, en el caso de la indagación cualitativa:

Primero, no estamos buscando un asidero en la realidad “tal y como es realmente” [...] esta aspiración es, en principio, imposible de alcanzar [...] Segundo, ya que nosotros no podemos obtener una comprensión inmediata de las cosas “como realmente son”, tampoco podemos estar seguros de haber encontrado la verdad. Siempre tenemos que “soportar” juicios e interpretaciones. La crítica es inherentemente una

acción de juicio. Tercero, el hecho de que hagamos juicios no significa que no podamos tener una base para juzgar la solidez de los juicios que hacemos. Debemos considerar las bases evidenciales de nuestros juicios cualesquiera que sean, siempre serán falibles. Es razonable esperar que tengamos buenos cimientos para los juicios que realizamos, pero no que nuestros juicios sean ciertos (Eisner, 1998, p. 131).

Para Eisner la crítica educativa puede hallar estándares razonables de credibilidad de las siguientes maneras:

1. **La corroboración estructural.** Como el proceso de triangulación, se trata de un método mediante el cual se relacionan múltiples tipos de datos con otros que apoyan o contradicen la interpretación y evaluación de un estado de hechos. Se sustenta con evidencias. En esta investigación se trata de relacionar los hallazgos en los diferentes formatos y en los tipos de afirmaciones, narrativas, respuestas a los ítems, respuestas abiertas y datos cuantitativos.
2. **Validación consensual.** Acuerdo entre diferentes personas acerca de la corrección de la interpretación y de la valoración, así como de las temáticas señaladas. Se trata de utilizar este recurso para evitar una interpretación sin razones o por posiciones relativistas del “vale todo”; tiene que ver con la corroboración estructural y la coherencia interna.
3. **Adecuación referencial.** Se trata de poner de tal manera las cosas que otros investigadores puedan ver y comprender lo hecho, aumentando la comprensión sobre el tema investigado y permitiendo a otros valorar la calidad de la experiencia del investigador. Por estos factores el análisis y la interpretación se mueven en un ámbito de indagación mucho más abierto y flexible que las exigencias de los estudios cuantitativos y sus categorías, para comprender las representaciones se ubican en otro canon de logicidad y científicidad.

Aquí, la comprensión de las prácticas significativas en evaluación está orientada a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje gracias al aporte de los maestros al estudio del tema. Es la comunidad misma de docentes en el distrito la que debe pronunciarse sobre el cumplimiento de estos “estándares razonables de credibilidad” en la investigación, que se constituye, así como la posibilidad de romper con la insularidad y constituir comunidades de saber y práctica, lo cual es un resultado esperado de este trabajo.

Tendencias pedagógicas en evaluación en las IED (Resultados del instrumento de contextualización aplicado a directivos docentes con relación al PEI-SIE y a la evaluación de los aprendizajes)

El presente apartado expone una interpretación sobre las descripciones de los investigadores de campo acerca de la información recogida con el instrumento de contextualización y de direccionamiento a buenas prácticas de evaluación, el cual buscó identificar las prácticas evaluativas en las instituciones educativas distritales (IEDs) y está organizado en cinco secciones: Información general de la institución; Información general del PEI; Evaluación de los aprendizajes; Evaluación de los aprendizajes y su relación con el SIEE; e Identificación de buenas prácticas de evaluación.

Dirigido al personal directivo. Rectores-coordinadores

Para la investigación se consideró importante tener en cuenta el nivel institucional de la dirección para ampliar y triangular la caracterización de las prácticas, dando un contexto y diversificando los intereses y conocimientos sobre la temática. El instrumento contiene 21 ítems o afirmaciones que permiten obtener información general e identificar el pensamiento de los directivos sobre aspectos centrales de las prácticas de evaluación a nivel institucional.

Considerando que no toda la información es pertinente para el propósito central, y reiterando que ya se ha realizado un primer análisis cuantitativo, siguiendo

la propuesta metodológica de Eisner, aquí se aborda el tercer nivel: la fase valorativa; para ello se retoman los puntos más pertinentes, siguiendo la secuencia del instrumento y decantando la información de cada una de las zonas de la siguiente manera:

- Hay un consenso de los directivos docentes, a nivel de instituciones, localidades y zonas, frente a la pregunta por el enfoque pedagógico expresado en el PEI; destacando el modelo constructivista, seguido del socio-crítico y una “franja dispersa” de respuestas que indican otras opciones, como la Escuela Nueva, el aprendizaje productivo, por proyectos, el neurolingüístico, laboral, técnico, humanístico, el que se inclina por la construcción y conservación de la vida, el holístico transformador o sencillamente el que está proceso de reestructuración. Según el Artículo 73 de Ley 115 del 94 en el PEI está la estrategia pedagógica que debe ser elaborada y puesta en práctica por cada establecimiento educativo, pero en el imaginario de directivos y docentes se instaló el lenguaje de los modelos pedagógicos y se privilegia el constructivismo y el socio constructivismo o enfoque socio-crítico.
- Esto indica que la comunidad educativa reconoce las fortalezas de la corriente de la psicología cognitiva a la hora de pensar en los procesos de aprendizaje, ligándola al desarrollo y asumiendo en el PEI las consecuencias de esta decisión para la docencia. Entonces hay un manejo de las teorías de Piaget y Vygotsky, así como de la pedagogía crítica de Freire; sin embargo, la “franja dispersa” deja ver cierta falta de claridad y de posición pedagógica cuando en el nivel directivo se acude a enunciados como modelo “neurolingüístico”, “humanístico”, “holístico”, “técnico”, “por proyectos” o “productivo”, cuyo sentido y significado no se articulan al campo pedagógico.
- Una mirada a las denominaciones dadas al enfoque pedagógico podría ratificar los hallazgos de Flórez y Batista (1982), en el sentido de que el pensamiento conceptual y pedagógico de los maestros es un híbrido empleado como caja de herramientas que funciona según las necesidades del contexto y de la problemática a enfrentar.
- Las concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes comparten la misma dispersión y distribución, inclinándose a los planteamientos del constructivismo, que asume la evaluación como transformaciones significativas en el orden cognitivo, afectivo, axiológico o práctico, y a las ideas de la pedagogía crítica, que ve la evaluación como generación de conciencia, organización de los problemas sociales y construcción de sujetos éticos y políticos. Pero, al tiempo, al interior de las localidades se reconocen múltiples respuestas para referirse a las concepciones de evaluación, desde el conductismo, lo tradicional o a la racionalidad técnico-instrumental, que la entiende como medición y control.
- Hay entonces un campo cruzado de intereses y conceptos cuando los directivos piensan la evaluación, pues no se da un modelo hegemónico, hecho que se hace más evidente cuando se pregunta por las alternativas más utilizadas en las instituciones para evaluar los aprendizajes, encontrando que son: pruebas escritas individuales, sustentaciones y

exposiciones orales; es decir, una evaluación tradicional que no se corresponde con las corrientes constructivistas. Sin embargo, aunque con menor frecuencia, también se señalan evaluaciones como la bitácora, el diario de campo, las nuevas tecnologías, el portafolio o los proyectos productivos, lo que reafirma la ausencia de un modelo rígido y hegemónico y da testimonio de la diversidad y de la emergencia de alternativas promisorias.

- Por otra parte, la concepción que predomina en los directivos sobre los estudiantes es la que les considera sujetos éticos y políticos con inteligencias múltiples, quienes son orientados en su aprendizaje por el maestro. A pesar de ello, y con menor frecuencia, persisten algunas visiones afincadas en el conductismo.
- Tal vez por su condición de directivos docentes, sus comentarios sobre la relación del SIEE con la evaluación de aula no es vista como un hecho problemático, pues afirman que se orienta al desarrollo de competencias y desempeños o a comprobar el cumplimiento de los objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores del planeamiento.
- Quizás por lo anterior, las acciones de mejora van orientadas a la nivelación y los refuerzos para repetir las mismas estrategias y lograr la promoción.
- La mayoría de directivos están convencidos de las fortalezas del SIEE en su institución y señalan características como flexible, participativo, humanista, integral, formativo, coherente y contextualizado.
- Esa visión optimista entra en choque al preguntar por las debilidades o aspectos a mejorar, pues, aunque hubo opiniones que no señalaron nada por mejorar, los directivos destacan la necesidad de que la comunidad docente y estudiantil tenga un mayor conocimiento del SIEE y una mayor integralidad y alineación con el PEI y con las evaluaciones de aula; además, recomiendan innovar en los períodos, mejorar los procesos de evaluación en los casos que involucran necesidades especiales, y la concepción misma de la evaluación; mientras, al tiempo, sugieren vincular a la comunidad educativa, superar la obsesión por las pruebas externas y crear redes de intercambio de experiencias.
- Finalmente, la pregunta por las características de una buena práctica de evaluación desde la experiencia institucional, llevó hacia aportes muy importantes que señalaron la importancia de que ésta sea coherente, flexible, participativa, formativa, transformadora, integral y permanente, guiada según los ritmos de aprendizaje, ejecutada desde la perspectiva de competencias, diversa y manejada por procesos; todo ello prueba que los directivos sí tienen propuestas para coordinar con sus profesores y que las dificultades para implementarlas se relacionan con el tiempo y las urgencias administrativas, así como con el modelo de gestión.

Si se retoma la pregunta central de la investigación: ¿Cómo se caracterizan las prácticas significativas de evaluación de los aprendizajes?, ubicándola en el contexto de los directivos docentes y basándose en las respuestas dadas con el instrumento aplicado, es posible apreciar que:

- Aunque existe una corriente de pensamiento fuerte cuyo punto de partida son las perspectivas constructivistas y socio-constructivistas, también hay un campo amplio de dispersión de conceptos sobre las prácticas de evaluación y sus enfoques, que vale la pena tener en cuenta a la hora de consolidar comunidades de saber y prácticas en el campo de la pedagogía.
- Los enfoques con mayor presencia pueden ser un punto de partida para adelantar estudios desde dos sentidos: frente al estatuto epistemológico del constructivismo y su relación con la pedagogía; y sobre un estatuto que comienza a surgir en las prácticas pedagógicas, el llamado conocimiento del profesor o saber profesional del docente, que no se reduce a la aplicación mecánica de modelos contruidos por fuera del aula, ni pretende calificar su oficio o legitimar su profesionalismo desde criterios estandarizados y supeditados a las políticas neoliberales de eficiencia y rendimiento. Lo que se estaría viendo es un campo amplio de saberes y prácticas sobre la evaluación y una red de intencionalidades acerca de su significado, en la que hay consenso cuando se trata de establecer fortalezas y debilidades.
- El aporte de los directivos es un horizonte de sentido útil como telón de fondo para continuar con la investigación desde el nivel de los docentes, que se hará a continuación.

Tendencias y características de las prácticas significativas en evaluación de los maestros en Bogotá

En este apartado se abordará la parte central de la presente investigación: caracterizar las prácticas significativas de evaluación en los docentes de Bogotá. A diferencia del estudio piloto de 2016, donde se caracterizaron 39 experiencias en 30 IED por medio de una entrevista semiestructurada, en este proyecto se toman dos alternativas para recoger información: un instrumento línea de base para docentes y la descripción de la práctica de evaluación de los aprendizajes. Así, ahora se realizará la valoración de las descripciones e interpretaciones de primer nivel, realizadas por el equipo de Unicafam con base en 21 ítems sobre caracterización y fundamentos de las prácticas de evaluación de aprendizajes en 382 IED.

Respecto al papel central en las prácticas de evaluación, las respuestas variaron entre posiciones socio-constructivistas y constructivistas, que enfatizan en la relación estudiante-profesor o en el estudiante. Es importante señalar la ausencia de referencias conductistas o tradicionales en las opiniones de los docentes innovadores que participaron del proyecto; es decir que cuando piensan las prácticas de evaluación han superado el carácter jerarquizante o punitivo y las reconocen como procesos de interacción comunicativa.

Lo mismo sucede con las opiniones sobre el papel de la evaluación para mejorar la planeación de procesos de enseñanza-aprendizaje y generar una cultura evaluativa, así como para formar en valores teniendo en cuenta el contexto, el PEI, los sentimientos y la cultura local. De acuerdo con las respuestas encontradas, hay una visión basada en la pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y en sus capacidades para aprender a partir de los saberes previos y la construcción colectiva.

La evaluación destacada en las respuestas se sustenta en procesos de reflexión en el campo de la ética y en el conocimiento de los propósitos, contenidos y formas de enseñanza, así como en la evaluación misma en tanto proceso, no como asunto técnico y prescrito desde metas externas. Se parte de necesidades reales y de procesos negociados que incluyen la participación de estudiantes y profesores en torno a los propósitos de formación y las formas de lograrlos.

La mayoría de profesores estuvo de acuerdo en que la práctica evaluativa se caracteriza por ser fundamentada, investigativa, contextualizada, transformadora, sistematizada y continua, centrada en la pedagogía y orientada a mejorar las capacidades personales. Al tiempo, se reconoce la retroalimentación como aspecto muy importante para la autoevaluación, mientras se destaca una atención especial hacia autores de la psicología y la neurología cuando se pregunta por referentes conceptuales y un silencio general frente a lo que pasa en la comunidad pedagógica nacional. Aunque poco frecuente, los imaginarios de algunos docentes y directivos expresan una visión oficial de la evaluación y de sus prácticas como medición, control y eficiencia para garantizar la calidad y mejorar los indicadores en las pruebas.

Por otra parte, los docentes resaltan la necesidad de evaluar los aprendizajes para solucionar problemas en el aula, vinculados a los procesos de enseñanza y a la desmotivación, así como la importancia de buscar de alternativas para superar las formas tradicionales y repetitivas de calificar. La mayoría reconoce que la ausencia de sistematización de experiencias se debe al exceso de trabajo y, en menor medida, al desconocimiento del proceso o falta de tiempo por llenar formatos, además de desconocimiento de los colegas y de incentivos, así como la falta de medios de comunicación.

El grupo de docentes reconoce la evaluación como un juicio de valor sobre la información obtenida de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo cual implica que entienden el proceso desde una corresponsabilidad de docentes y alumnos. Las afirmaciones se alejan de visiones cuantitativas, conductistas o excluyentes y muestran una buena disposición hacia los cambios implícitos en una evaluación formativa. Tal vez por ello reconocen que, además de las formas tradicionales de evaluar como la prueba escrita, la exposición individual o grupal, o la sustentación oral, existen otras alternativas que aplican en sus prácticas de evaluación, como: planteamiento y resolución de situaciones problema, uso de recursos didácticos multimediales, asambleas, corrección conjunta de textos, proyectos productivos, filmaciones, trabajos interdisciplinarios o semilleros.

Por lo expresado en el instrumento, se puede destacar que los docentes valoran a los estudiantes como sujetos éticos y políticos con inteligencias múltiples, que cuentan con proyectos de vida promisorios y comprometidos con los problemas sociales y de su comunidad, a quienes los maestros orientan durante el proceso de aprendizaje. Al tiempo, reconocen que la Ley 115 y el Decreto 1290 son normas para ejercer la autonomía, construir el PEI y contextualizar los fines de la educación de acuerdo con la cultura local; además, tienen un interés especial por investigar la evaluación desde los siguientes aspectos:

- Su dimensión cualitativa.
- El entorno cultural de las instituciones.
- La motivación para el aprendizaje.
- La coherencia entre lo que se planea y lo que se realiza.
- La evaluación formativa.
- Pertinencia de la evaluación cuantitativa.
- Relación de las prácticas pedagógicas con la evaluación.
- Relación de la evaluación con la diversidad y el contexto.
- Concepciones predominantes de los maestros sobre la evaluación.
- Relación entre las prácticas de evaluación en primaria y las de secundaria.
- Posibilidad de establecer redes.

Este ejercicio fue una manera organizada y seria de confrontar los imaginarios docentes con las propuestas de los modelos pedagógicos desde la perspectiva de Porlán y la pedagogía crítica mediante 4 opciones, cada una de las cuales se marcaba para un factor tradicional, conductista, constructivista o socio crítico. Los resultados descritos destacan tendencias constructivistas y socio-constructivistas, lo cual supone que los profesores se basan en visiones muy pertinentes para pensar y actuar en el campo de la evaluación. Es posible concluir que el grupo de docentes tiene una actitud y un pensamiento innovador y actualizado sobre los procesos de evaluación, cuyos efectos en la práctica de enseñanza aportan a la calidad educativa; por ello, a continuación, se describirán dichas contribuciones acerca de la evaluación de aprendizajes.

Valoración de las prácticas de evaluación de los aprendizajes

Durante el trabajo se solicitó a los participantes que realizaran una descripción detallada de su práctica de evaluación, teniendo en cuenta aspectos como: origen de la experiencia de evaluación, trayectoria, dominios disciplinares requeridos para desarrollarla, proceso pedagógico y didáctico, recursos materiales utilizados, referentes conceptuales, impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cambios y transformaciones surgidos con la implementación de la práctica de evaluación, fortalezas y dificultades.

Con base en los diez criterios para caracterizar una práctica significativa en evaluación de aprendizajes, el equipo de investigación de Unicafam realizó una descripción y una interpretación de primer nivel que permitió hacer una valoración y destacar los siguientes elementos:

- **Diversidad.** Se destaca la variedad de experiencias en todas las áreas del plan de estudios: matemáticas, sociales, tecnología, ciencias, artes, filosofía, humanidades, español y lengua extranjera, inglés, educación física y música; así como en todos los niveles y grados, primera infancia, preescolar, primaria, básica y media, lo cual refleja una actitud renovadora, flexible, investigativa, reflexiva y productiva de los maestros del Distrito. En cada institución, zona y localidad hubo propuestas innovadoras, fundamentadas, consolidadas y muy productivas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Diversas también fueron las estrategias que se ponen en marcha en todos los lugares, centradas en el contexto local, las necesidades estudiantiles y la cultura, como si cada docente fuera parte de un gran espejo que se arma para reflejar al gremio como trabajador cultural y portador de saber pedagógico, empleando: procesos de interacción comunicativa, ejercicios de lectura que incluyen a padres de familia, plataformas, proyectos productivos, ambientes de valores y cuidado de la naturaleza, producción de compostaje, conservas, fermentación, enseñanza mutua, interdisciplinariedad, audiciones y ensamble coral, talleres críticos y apropiación social de los problemas, videos, investigación, recuperación de la historia oral, cine, concursos, acuerdos, cómics, dieta de tv, evaluación virtual, huertas caseras, filmaciones de presentaciones en lengua extranjera, correspondencia internacional, ambientes alternativos de aprendizaje (AAA), evaluación por veintenas, etc. Son algunas de las propuestas que conforman esta superficie de saberes y prácticas.
- **Relación evaluación-didáctica:** Las experiencias ratifican los hallazgos de 2016, en el sentido de que se da una correlación entre evaluación y didáctica. Cuando se solicita a los docentes que narren su práctica significativa en evaluación siempre empiezan o terminan hablando de didáctica, de su interés por mejorar los procesos de enseñanza, de poner a prueba estrategias de aprendizaje y de dar cuenta de cómo aprenden sus

estudiantes. Ello es prueba del vínculo entre las transformaciones en didáctica y las de la evaluación, de una dialéctica que expone la posibilidad de que la evaluación cambie la enseñanza y, en retrospectiva, que el docente también está involucrado. Pero en algunos casos todo el peso de la descripción de la práctica de evaluación recae en el proceso de enseñanza y muy poco en una reflexión sobre la evaluación, que era lo que se solicitaba y por lo que fueron convocados.

- **Propósitos y procesos de formación.** Al respecto se resalta el enfoque del PEI y de los valores de la meta-cognición, la neurología, la enseñanza para la comprensión, el aprendizaje significativo y la investigación científica, pero hay poca reflexión sobre la evaluación como categoría central de todos esos temas en el campo de la pedagogía; solo un profesor expresó dicha relación, al afirmar que: “una buena didáctica genera las condiciones para una buena evaluación”. Esas búsquedas en la forma de enseñar revelan contextos sociales problemáticos, sujetos vulnerables y circunstancias difíciles que los docentes enfrentan con creatividad para entusiasmar a los estudiantes con el conocimiento, demostrando su potencial para dar sentido a los proyectos de vida, tejer sociedad y recuperar la dignidad. Salvarse con el arte, la música, el deporte, el uso de las nuevas tecnologías, la literatura, los idiomas o los proyectos productivos, es un acto que funciona como una ventana abierta por los docentes para que los jóvenes vean el mundo de otro color y de muchos colores.
- **El enfoque pedagógico.** La evaluación no está sola, para entenderla es necesario preguntar por la pedagogía, por el enfoque pedagógico que la ilumina. En tal sentido, la investigación permitió constatar que la mayoría de docentes asume su trabajo desde el constructivismo o el enfoque socio-crítico, dando sentido a su experiencia desde allí. La mayoría de prácticas señaladas parte del reconocimiento del contexto y de los sujetos, de sus saberes y lenguajes, prácticas y valores, para tramitar procesos que permitan llevarlos a hechos más complejos, prácticas más adecuadas y lenguajes más potentes. El pensamiento pedagógico expresado corrobora las narrativas de sus prácticas; la tendencia socio-constructivista aparece cuando los docentes trabajan en grupo, motivan y tienen en cuenta los valores de otros, llegando a acuerdos para registrar los avances y participación de todos, dialogando, solucionando conflictos y diferencias desde los argumentos, creando ambientes democráticos, haciendo de la escuela un territorio de paz, motivando a la lectura crítica de la realidad y generando memoria para no perder la identidad. En las narrativas hay un lenguaje común que habla de la evaluación como proceso, asumiendo como práctica la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que interpretan las normas y políticas gubernamentales yendo más allá de los asuntos técnicos, ubicándola en el campo de lo ético y lo político. Hay un marcado interés por encontrar y potenciar el talento de cada estudiante, reconociendo su tipo de inteligencia para sacarlo adelante mediante estrategias colaborativas, con paciencia y constancia.
- **El auge de las TICs.** Es notable la presencia del trabajo colaborativo, del uso de plataformas Moodle y de un constante reconocimiento de los estudiantes cuando se les asignan tareas virtuales o que incluyen cámaras, diseño de tutoriales, hipermedia, dibujos animados o la posibilidad de evaluaciones fuera del colegio, por Internet, páginas web o blogs.

Poco a poco los docentes comienzan a migrar hacia ese mundo nuevo y a reconocer que muchas veces basta confiar en los alumnos, en su creatividad y responsabilidad, intereses y deseos puestos alrededor de un tópico generador, de una pregunta o de un problema, para encontrar vías potentes para el aprendizaje significativo, la colaboración, la creatividad y la autoevaluación.

- **Riqueza pedagógica en el ejercicio docente.** Particularmente en primera infancia, preescolar y primaria hay un enfoque en socio afectividad como potenciadora del aprendizaje; además de docentes que enseñan para la felicidad, motivando a la lectura y la escritura desde los intereses de los alumnos en el juego, la pintura, los proyectos por períodos, la enseñanza por dimensiones o de acuerdo a su nivel de desarrollo, empleando materiales adecuados y superando deficiencias presupuestales. Este grupo de docentes da ejemplo a secundaria en cuanto a integración e interdisciplinariedad y, en el marco rural, presenta una creatividad a toda prueba para sacar adelante las políticas de la escuela activa y su principio de aprender haciendo en ambientes de aprendizaje basados en los centros de interés.
- **Los docentes de ciencias naturales.** Este grupo particular supera la enseñanza de contenidos y se embarca en investigaciones sobre problemas del entorno o estrictamente científicos, orientando la enseñanza a la formación desde el planteamiento de problemas, la búsqueda de marcos conceptuales, el diseño de rutas metodológicas y la construcción de instrumentos para experimentar, probar hipótesis y establecer relaciones entre las variables identificadas. Los docentes adelantan procesos, generan valores y dan resultados, productos que pueden ser aprovechados en la industria, en la agricultura, en la farmacia o en la salud.

Todas las narrativas de prácticas significativas en evaluación son prueba de un campo de saberes y de prácticas que posicionan a los docentes en un campo propio de lo escolar, de la pedagogía en ejercicio, es decir, de la práctica pedagógica que no es solo la aplicación mecánica de teorías pensadas por otros ni mucho menos un activismo sin sentido. Lo que se está abriendo paso es un pensamiento del profesor y una práctica pedagógica contextualizada que ya es hora de tomar en serio.

Balance entre los criterios para caracterizar prácticas significativas en evaluación y los hallazgos en las narrativas

Una mirada comparativa entre los criterios y hallazgos es como la relación entre un mapa y el territorio; se acude a esta metáfora para señalar que aunque el referente se construyó partiendo de lo mejor de los planteamientos de la línea de base sobre la evaluación formativa y significativa, recogiendo también los avances de la investigación del IDEP (2016), esta opción no es una camisa de fuerza o un conjunto de verdades absolutas, pues, de acuerdo con el enfoque metodológico, este instrumento funciona como guía a la hora de buscar el sentido a las descripciones, interpretaciones y temáticas.

Por eso, siguiendo a Eisner (1998), se ha afirmado que no se trata de decir la verdad sobre una realidad objetiva y neutra, sino de construir sentido para entender la complejidad de las prácticas de evaluación narradas por sus actores. Así que a continuación se analizarán las fortalezas y debilidades de las prácticas significativas a la luz del mapa construido, reconociendo de antemano la complejidad del terreno; en tal sentido, es posible destacar que:

- La mayoría de prácticas expresan transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje como resultado de una reflexión, casi siempre individual del docente, sobre la problemática escolar o por la exigencia académica de los estudios de maestría.
- A pesar de la riqueza de las experiencias evaluativas en el aula, aún no se consolida una cultura de la sistematización, pero se identifica una búsqueda para organizarla porque ya es una problemática reconocida. Los docentes afirman que esto se debe a falta de tiempo por la cantidad de actividades y compromisos formales que deben cumplir en las instituciones.

- Todavía es débil el reconocimiento de las prácticas significativas de evaluación en la comunidad, solo ocurre cuando se involucra a padres de familia, como en casos de lectura en la casa, huerta escolar, recuperación de la memoria oral, participación en obras de arte, convocatorias a presentaciones artísticas, pero las fronteras entre escuela y comunidad, entre lo escolar y lo extraescolar, todavía están muy marcadas.
- Es muy valiosa la continuidad de las experiencias; casi todas se han realizado por años, lo que garantiza criterios para su sistematización que, infortunadamente, como se ha visto, no se concreta; ello también se debe a que el cambio de docentes y de directivos dificulta su fortalecimiento. A veces la llegada de un maestro del sector privado al público, o el traslado de una localidad a otra, funciona como oportunidad para aplicar estrategias aprendidas en la práctica anterior o entusiasmarse con las innovaciones del nuevo lugar de trabajo.
- Preocupa la debilidad pedagógica y escasez de experiencias en el campo de la evaluación incluyente. Aunque cada vez más hay IED especializadas en la recepción y acompañamiento de estudiantes con discapacidad, en esta convocatoria solo se señalan 8 que, sin embargo, son una muestra del esfuerzo y compromiso de los docentes en campos como la enseñanza de las ciencias o la informática, en transformaciones curriculares para acompañar los procesos, por ejemplo, haciendo énfasis en la música, las artes, la tecnología, la educación física o el aprendizaje colaborativo. Es urgente la sistematización de estas experiencias.
- La evidencia permite afirmar que las prácticas significativas en evaluación aportan a la formación en valores, democracia, proyectos de vida y convivencia. En todos los relatos esta dimensión es una constante que se revela en, por ejemplo: las relaciones entre enseñanza de las ciencias, cuidado del medio ambiente y cultura de salud y alimentación; en la solución de problemas del entorno (reciclaje, contaminación, etc.); el trabajo interdisciplinario entre arte, filosofía, literatura y ciencias sociales para visibilizar situaciones de conflicto y resolverlas pacíficamente desde el reconocimiento de diversas culturas y argumentos, valores ancestrales y cultura del diálogo; y aún la enseñanza de las matemáticas, centrada en la solución de problemas cotidianos como prever un accidente, medir la cancha de fútbol o calcular medias, promedios y medidas de tendencia central a partir del acumulado de notas obtenidas.
- También se halló un dilema en cuanto a los supuestos epistemológicos, pedagógicos, éticos, políticos, psicológicos, metodológicos y didácticos de las prácticas significativas: éstas son una preocupación de los investigadores, pero ¿lo son para los docentes? El dilema está entre el tipo de saber del profesor y lo que quiere encontrar el investigador, o mejor, en la identidad profesional del docente, su propio campo de saber, el tipo de saber sobre su oficio y las razones que lo sostienen en su práctica.
- Al tiempo, la investigación encontró una disyuntiva, entre la riqueza de las experiencias a nivel de liderazgo, creatividad, búsqueda y participación activa en la mejora de los procesos, usos de lenguaje pedagógico en contextos específicos cruzados por situacio-

nes precarias en lo social, económico y familiar; y la debilidad en la conceptualización desde autores, corrientes, problemas y lenguajes especializados de la actual pedagogía y didáctica. Esto lleva a una preocupación sobre la necesidad de posicionar a la educación, el maestro y la escuela frente a los retos de la globalización, las nuevas tecnologías y la sociedad del conocimiento; así como a una búsqueda por aprovechar los desarrollos conceptuales, metodológicos y prácticos de los más de 83 programas de posgrado que existen hoy en las facultades de educación y escuelas normales del país; tema que se deja abierto para el debate.

Los criterios de validez de esta investigación tienen que ver con las coincidencias descriptivas, interpretativas y valorativas de los datos recogidos de directivos docentes y docentes, respetando sus particulares énfasis e intereses; lo que Eisner (1998) llama “corroboración estructural” y que aquí se encontró como coherencia en todo el proceso para establecer sus tipicidades.

Por otra parte, es conveniente anotar que la investigación realiza un aporte fundamental con la “adecuación referencial”, a partir de la cual se busca que la comunidad educativa, investigadores y quienes definen las políticas públicas vean y comprendan la importancia de este proceso, sus hallazgos y su potencial para redireccionar las políticas, ampliar el campo investigativo y avanzar en la comprensión del tema. La evaluación de los aprendizajes está girando hacia un nuevo paradigma: la línea de inflexión, que apuesta a ubicar la investigación de las prácticas evaluativas de aula como centro para entender la práctica pedagógica; se espera que esto haya quedado claramente establecido.

Análisis por zonas

Análisis Zona 1

Para efectos de este estudio la Zona 1 está conformada por las localidades de Usaquén (1), Chapinero (2), Santafé (3), Engativá (10), Suba (11), Barrios Unidos (12), Teusaquillo (13), Mártires (14), Puente Aranda (16) y Candelaria (17). De acuerdo con la ruta metodológica sobre prácticas de evaluación, basada en un enfoque cualitativo, desde la perspectiva hermenéutico-comprensiva propuesta por Eisner (1998), se plantean cuatro fases: descripción, interpretación, valoración y líneas temáticas.

En tal sentido, este informe de zona presenta los resultados de la fase de interpretación, teniendo en cuenta los datos cuantitativos derivados del proceso de recolección de información para todos los colegios que conforman las localidades de la Zona 1, en relación al instrumento de línea base, el cual permitió conocer de la voz de los docentes y la forma en que desarrollan las prácticas de evaluación en el aula, así como identificar tendencias que permitan describir cómo se están llevando a cabo dichas prácticas en la ciudad.

Para la interpretación de segundo nivel, las tendencias de las localidades que se describen en este documento se analizan en el marco de algunos referentes teóricos consolidados en el proceso investigativo. Dicho análisis parte del informe descriptivo de cada una de las localidades elaborado por los investigadores de campo, avanzando hacia la búsqueda de razones que expliquen lo descrito.

El presente análisis interpretativo busca plantear una relación dialéctica entre lo descrito por los docentes y los documentos de orden conceptual, en este caso: Modelos pedagógicos, evaluación, PEI, SIE y aprendizaje; en una confrontación que permite identificar patrones de explicación que ayudarán a valorar las

prácticas de evaluación. Así, se analiza cada una de las categorías que orientaron el instrumento de línea de base, a saber: Caracterización de prácticas significativas de evaluación; y Fundamentos de las prácticas evaluativas desde los aprendizajes. Cada una de las categorías incluye un grupo de preguntas que permiten analizar e interpretar, de manera general, los resultados de la información proporcionada por los docentes de las localidades.

Relación localidades de la zona 1

A continuación, se presenta el número de IED que aplicaron el instrumento de línea base por localidad:

Tabla 1. Zona 1. Localidades y IED

Total, IED Zona 1	112
Zona 1 - localidades	Total, IED por localidad
Usaquén	11
Chapinero	3
Santafé	8
Engativá	32
Suba	27
Barrios Unidos	7
Teusaquillo	2
Los Mártires	8
Puente Aranda	11
La Candelaria	2

Análisis e interpretación desde las categorías

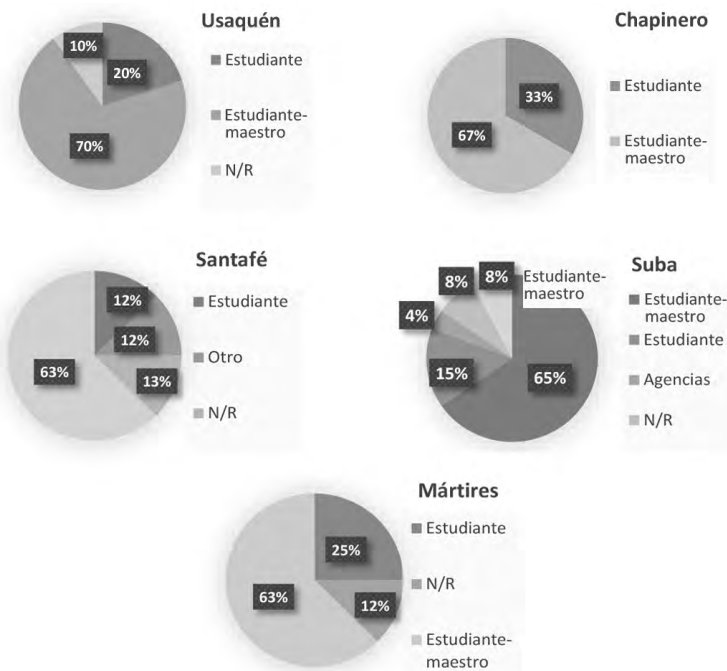
Caracterización de las prácticas significativas en evaluación

El primer escenario de análisis se genera con la información descrita desde los ítems o preguntas 1 a 12. Hay una interpretación de segundo nivel de la zona 1 que, más allá de la descripción porcentual de la información establecida para cada una de las localidades, brinda una descripción que recoge, a manera de patrón de recurrencias, las tendencias mayoritarias y sus características a la hora

de pensar la evaluación desde el apoyo teórico de los documentos de referencia *Buenas prácticas de evaluación: una aproximación desde la pedagogía* (Tamayo, 2017b) y *Acerca de los modelos pedagógicos* (Tamayo, 2017), la experiencia de las coordinadoras y el contexto de la zona.

Principales elementos en las prácticas de evaluación desde la opinión docente

Figura 3. Actores con el papel central en las prácticas de evaluación



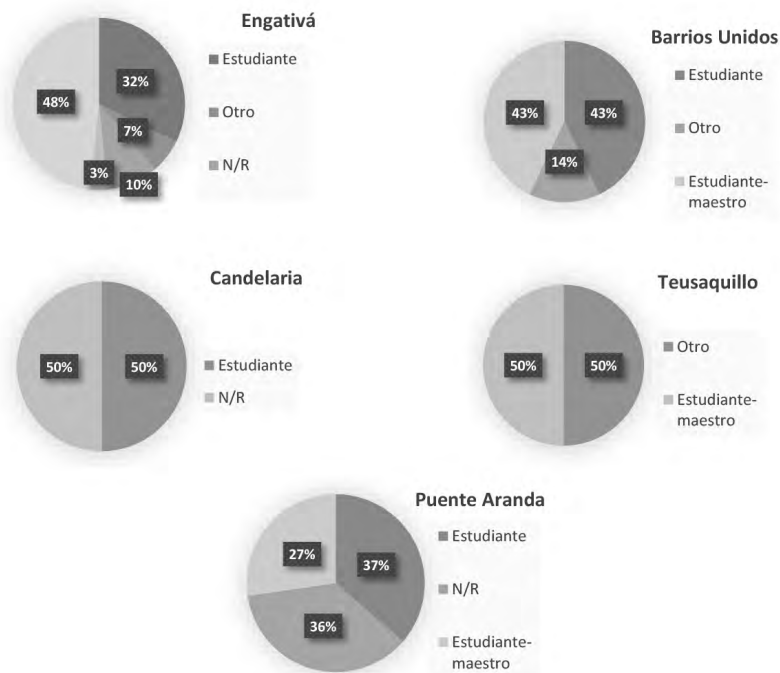
Para la mayoría de docentes en las localidades analizadas, maestros y estudiantes ocupan el papel central en la evaluación; los colegios afirman que esto se debe a ésta es un juicio de valor sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La respuesta evidencia una postura socio-crítica en relación con la evaluación, pues en tal enfoque el proceso pedagógico se centra en recuperar a los sujetos, ya que estudiantes y docentes pueden, en el marco de la evaluación, poner en diálogo sus saberes y valores, lo cual, como plantea Tamayo (2017b), configura su mundo como sujetos epistémicos y morales, con ideas y representaciones con

las que pueden aprender, transformar lo que ya se tiene en el orden conceptual, práctico, axiológico o metodológico.

No obstante, algunos docentes exponen posturas de tipo constructivista, al poner como centro de la evaluación al estudiante, por considerar que el proceso da cuenta de su aprendizaje y auto-regula su trabajo de acuerdo a sus intereses y contextos específicos; desde la perspectiva constructivista transformadora se espera reconocer el estado cognitivo y afectivo del estudiante como punto de partida del profesor para dirigir el proceso aprendizaje (Tamayo, 2017).

También se encontró que en varias localidades los docentes optaron por elegir como respuesta la opción de “Otros”, señalando que el centro de las prácticas de evaluación incluye a todos los miembros y actores de la comunidad educativa: maestros, estudiantes, padres de familia y sociedad en general, representada por las agencias de evaluación, lo cual permite inferir una posible integración de enfoques.

Figura 4. Actores con el papel central en las prácticas de evaluación



Utilidad de las prácticas evaluativas

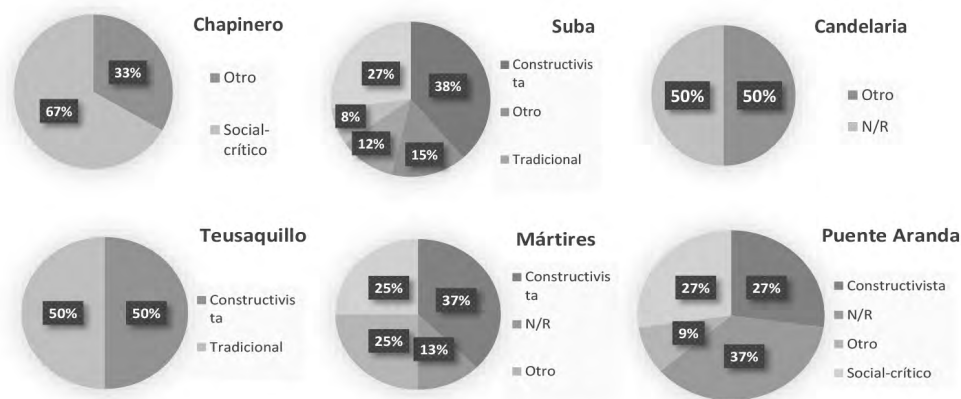
Figura 5. Utilidad de las prácticas de evaluación (Tendencia constructivista)



Aunque hubo diversas respuestas, los docentes expresaron, especialmente en las localidades señaladas en la *Figura 5*, que la función de la evaluación es de corte constructivista, toda vez que es útil para mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Así, la construcción de saber se fortalece cuando el sujeto ve su propio proceso, reconoce el del otro y, desde una síntesis concertada, define alternativas para avanzar por medio de la mejora de estrategias.

Además de la postura constructivista, varios docentes plantean el para qué desde una visión que se enmarca en el enfoque socio-crítico, entendiendo que la evaluación permite asumir posturas sobre tipos de conocimiento, enfoques pedagógicos y maneras de formar en valores, mediante estrategias didácticas coherentes con el PEI; lo que permite inferir que estos docentes aprovechan la evaluación para identificar las particularidades de sus estudiantes para, seguramente, de acuerdo con éstas, ajustar su estrategias de trabajo en el aula y de la misma evaluación.

Figura 6. Utilidad de las prácticas de evaluación (Tendencia socio crítica)



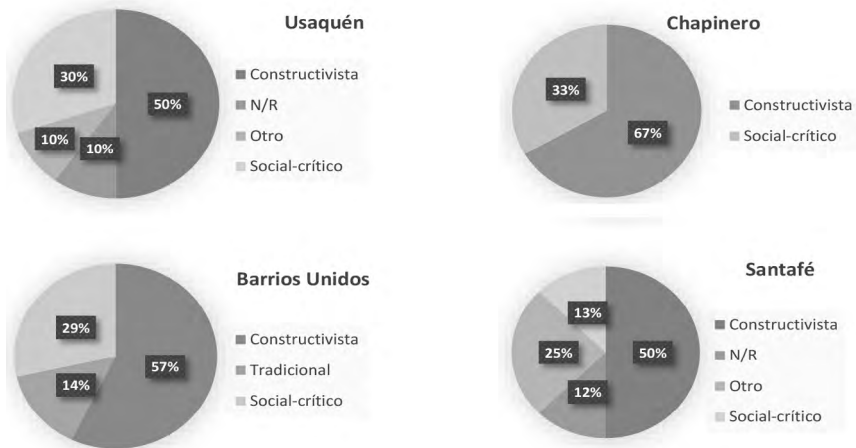
La mirada conductista, que entiende la función de la evaluación como medir y controlar todo el proceso educativo para garantizar la calidad de los aprendizajes de acuerdo con los lineamientos del MEN; así como la tradicional, donde la evaluación sirve para comprobar si el estudiante está aprendiendo lo que se enseña de acuerdo a lo planeado en la malla curricular y expresado en los desempeños y logros, tuvieron una baja representación, aunque se evidenció que todavía están presentes en el sistema educativo.

Algunos docentes eligieron la opción “Otros”, manifestando que la evaluación permite promover las habilidades estudiantiles en un ambiente de autopromoción y autocontrol, mientras mejora las experiencias de enseñanza-aprendizaje a partir del reconocimiento del otro como un legítimo que siente, razona, piensa, ama, crea y recrea sus realidades, por lo que se puede inferir como enfoque socio-crítico; pero, por otro lado, afirman que hay una integración con el enfoque constructivista, concibiendo la evaluación como elemento que ayuda a mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar cultura de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Elementos que cuentan con una importancia especial en las prácticas de evaluación

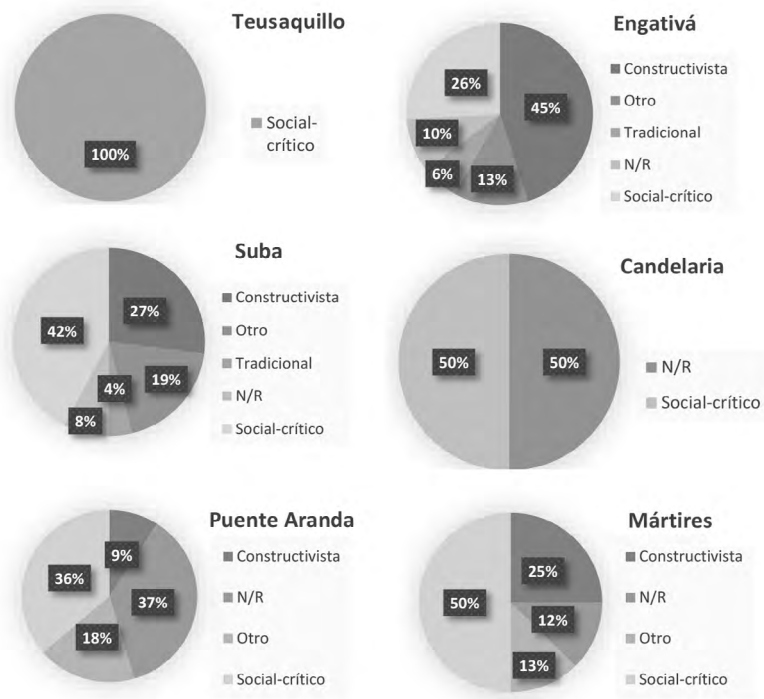
Para un grupo significativo de docentes el contexto de la institución, el diseño curricular, la misión y la visión del PEI son especialmente importantes en las prácticas de evaluación desde una postura constructivista, ya que, como plantea Tamayo (2017), tal enfoque evaluativo considera los aspectos pertinentes para alcanzar mejores competencias cognitivas y prácticas, como el contexto del estudiante y la finalidad formadora, situando además al alumno como centro del currículo, para que pueda expresarse, participar y aprender en un clima donde sus intereses actúen como elemento organizado.

Figura 7. Importancia especial en las prácticas de evaluación (Enfoque constructivista)



En menor medida, pero presente en la visión de muchos docentes de todas las localidades, aparece una visión constructivista respecto a lo importante en la práctica evaluativa, destacando como elementos cardinales a los valores, las creencias, los sentimientos, la historia y la cultura local; al tiempo, se ubica al sujeto como centro de la evaluación desde sus particularidades o, como plantea Tamayo, desde “sus características y niveles de desarrollo psíquico, social, lingüístico, moral, político” (2017). La opción “Otros” fue empleada por algunos docentes para referirse a una integración entre el enfoque constructivista, el tradicional y el socio-crítico; aquí se le confiere especial relevancia a los procesos personales de los estudiantes en torno a las competencias, desarrollos cognitivos, valores, creencias, lenguajes, sentimientos, cultura e historia, desde una óptica socio-crítica.

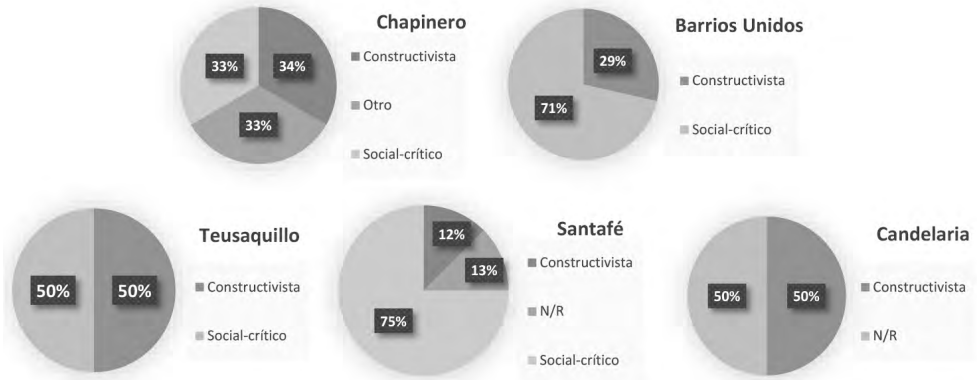
Figura 8. Importancia especial en las prácticas de evaluación (Enfoque socio crítico)



Elementos que se entienden como prioritarios en las prácticas de evaluación

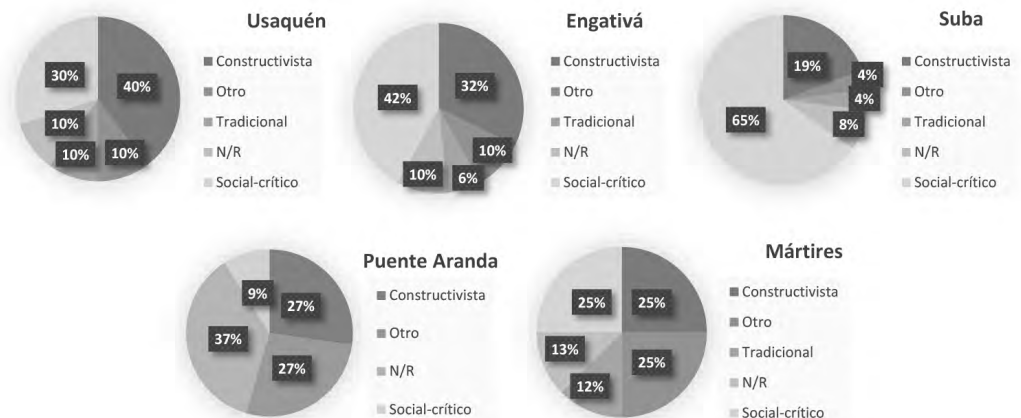
Al preguntar a los docentes respecto a lo que es prioritario en su práctica evaluativa, hubo un predominio de respuestas que señalaron las dos posturas destacadas hasta ahora, constructivista y socio-crítica. Desde la visión constructivista los docentes ven la pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y de sus capacidades para aprender, como aspectos prioritarios en su práctica; así, se identifican con una didáctica preocupada por cómo construir saber y por las mejores estrategias lógicas, psicológicas, éticas y sociales para pasar de conocimientos dados a unos nuevos (Tamayo, 2017).

Figura 9. Elementos prioritarios en la evaluación
(Perspectiva constructivista)



Desde la visión socio-crítica, para los docentes la prioridad en la evaluación son las concepciones previas de los estudiantes, la interacción comunicativa y la construcción colectiva, ya que se entiende que el aprendizaje en la interacción con otros y la participación en espacios diversos que forman al sujeto; la evaluación es también un ejercicio de participación e interacción con otros.

Figura 10. Elementos prioritarios en la evaluación
(Perspectiva socio-crítica)



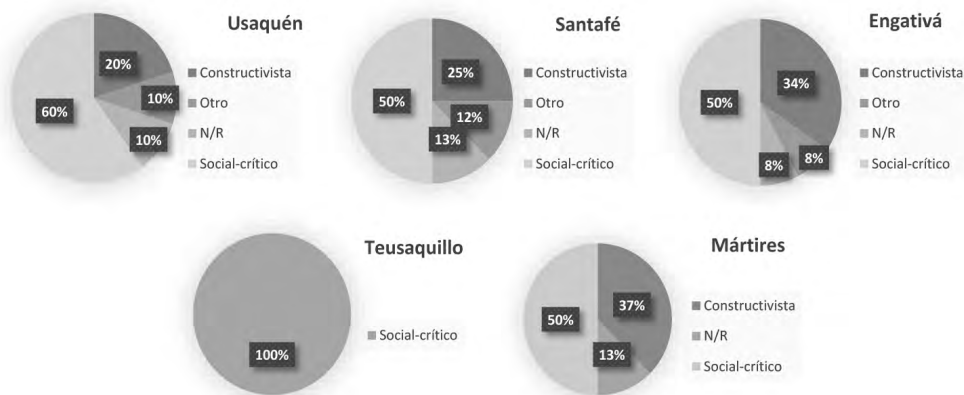
Como se observa en las gráficas, además de lo descrito, también aparece la noción tradicional de lo prioritario en la evaluación, docentes que consideran las definiciones del Sistema Institucional de Evaluación sobre estudiante, asignatura y

malla curricular como el norte de sus prácticas; por lo tanto, consideran que lo más relevante es seguir un camino previa y claramente establecido, lo cual se enmarca en las apuestas de Estado respecto a estándares y lineamientos curriculares.

El principal sustento de la evaluación

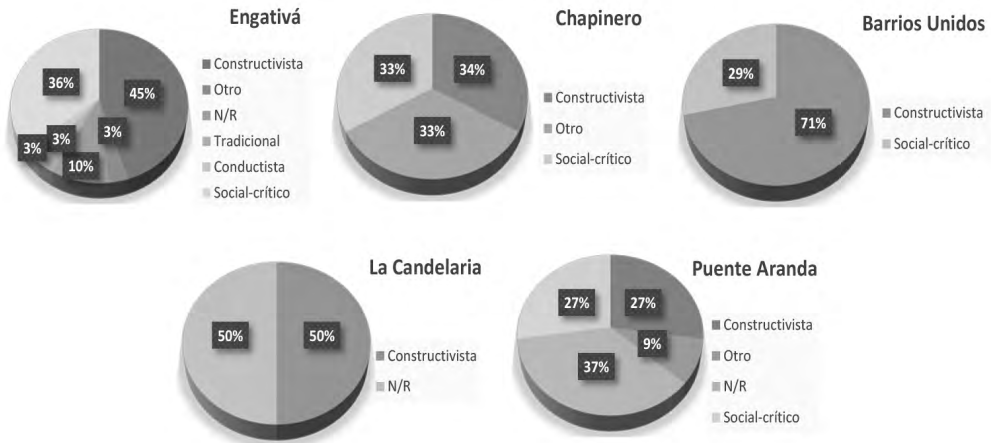
Para un gran número de docentes la evaluación se sustenta en procesos de reflexión desde el campo de la ética y el conocimiento sobre los propósitos, contenidos, formas de enseñanza y recursos que se emplean desde una postura socio-crítica. En ese sentido, el contexto es base del proceso evaluativo y el otro es referente para construir la propia identidad, partiendo de una ética de la comprensión; así, como plantea Tamayo (2017b), el maestro reconfigura los propósitos, contenidos, metodologías y formas de evaluar, comprometiéndose con la organización de ambientes de aprendizaje y formas de interacción que permitan la formación en el ejercicio de la ciudadanía por participación.

Figura 11. Principal sustento de la evaluación
(Perspectiva socio-crítica)



Al tiempo, la postura constructivista es también referente para los docentes en este parámetro; la evaluación se sustenta en la pedagogía, la didáctica y el currículo contextualizado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), para mejorar los procesos. Aquí se da relevancia a las estrategias para construir el conocimiento, que son claves en un trabajo que se retroalimenta continuamente y que, por tanto, es fluido y transformador.

Figura 12. Principal sustento de la evaluación
(Perspectiva constructivista)



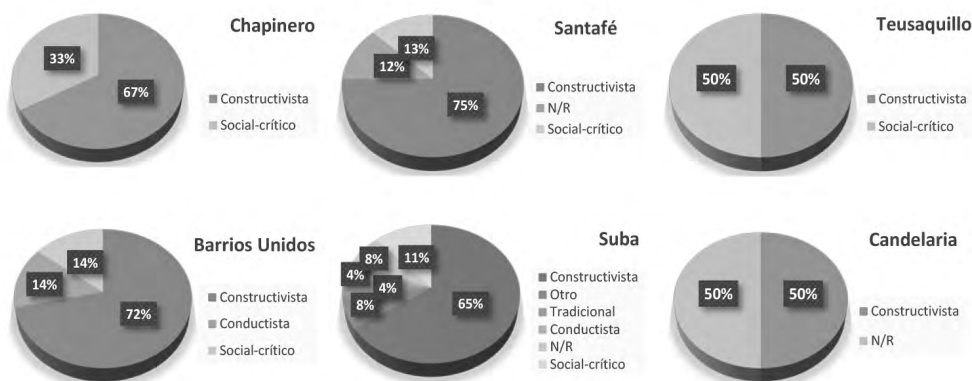
Los docentes del Distrito se han distanciado de las posturas conductista y tradicional a la hora de considerar el principal sustento de la evaluación, pues un bajo porcentaje considera los procesos técnicos como base para garantizar el cumplimiento de las metas de calidad y tener información que indique cómo van los fines educativos (tendencia conductista); también son pocos quienes ven el sustento de la evaluación en normas impuestas desde afuera para cumplir estándares universales requeridos por un mundo desarrollado y que se pueden lograr con la educación (visión tradicional). Así, se puede inferir una ruptura, al interior del aula y las instituciones, con los estándares que homogenizan y limitan el pensamiento crítico como eje de la enseñanza. Al escoger la opción “Otros”, los docentes se refieren una integración de los enfoques constructivista, conductista y crítico social, indicando que la evaluación parte del reconocer la manera como los estudiantes se acercan al saber, facilitando herramientas y estrategias para lograr el objetivo del aprendizaje.

El punto de partida de las prácticas de evaluación

Como se puede observar en las gráficas, particularmente en el grupo de la *Figura 13*, un buen número de docentes en la zona 1 considera que las estrategias didácticas negociadas, entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones formadoras del maestro para lograr aprendizajes significativos, son el punto de partida de las prácticas de evaluación. Esta postura implica una visión

constructivista, responde a lo que Tamayo (2017) describe como una “síntesis didáctica negociada”, en donde se ubica, lado a lado, lo que el docente considera necesario para que sea aprendido y el mundo de intereses y destrezas del estudiante, elementos que interactúan para reconocer el estado cognitivo y afectivo del alumno como punto de partida para el proceso del profesor.

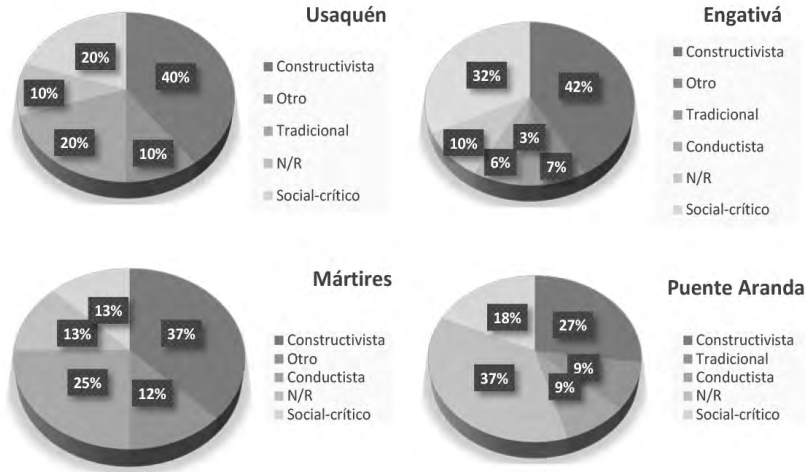
Figura 13. Punto de partida de la evaluación (Perspectiva constructivista)



En menor medida, hubo también un grupo importante de docentes que asumen como punto de partida de evaluación desde las necesidades reales de valorar la información disponible sobre los procesos de enseñar y aprender en el contexto, ligada a una postura socio-crítica, en donde el maestro lee el contexto social, político, cultural, científico y tecnológico, pero también las carencias y vacíos no resueltos del estudiante, para desde allí buscar una enseñanza para el pensamiento crítico (Tamayo, 2017b).

Al tiempo, se encontraron posturas conductistas que asumen como punto de partida para la evaluación los objetivos de aprendizaje cognitivos, afectivos y motores establecidos en la planeación; mientras otros docentes expresaron una postura tradicional, donde las normas acordadas en el Sistema Institucional de Evaluación y las estrategias presentadas por el docente al principio de la unidad deben ser el punto de partida. Estas visiones responden a la forma como se ha venido desarrollando la educación en el país y, aunque posibilitan la articulación con pruebas externas y lineamientos estandarizados, se quedan cortas frente al contexto social y político de las comunidades educativas actuales.

Figura 14. Punto de partida de la evaluación
(Perspectiva conductista, socio-crítica y tradicional)

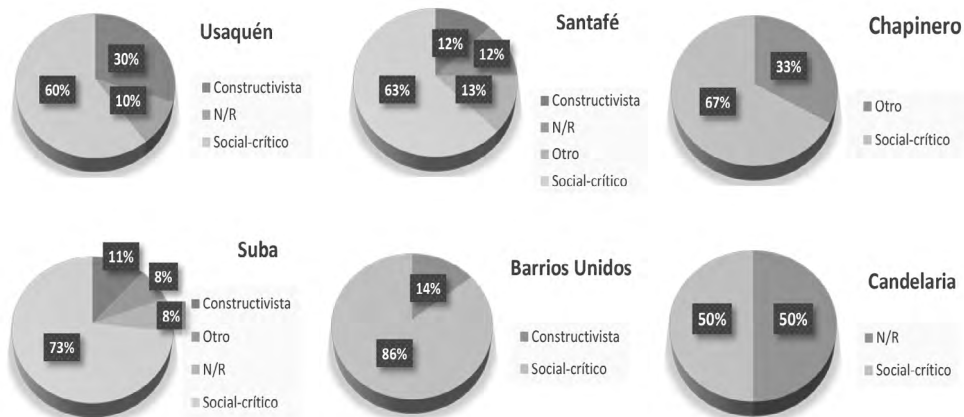


Características de las prácticas evaluativas

La mayoría de docentes considera que la evaluación se caracteriza por el hecho de ser mediadora, inter-comunicativa, auto reguladora y fundamentada en la pedagogía; desde una postura socio crítica se asume como un proceso social construido entre maestros y alumnos, que valora al sujeto más que a los contenidos, reconfigurándose cuando el contexto lo hace necesario.

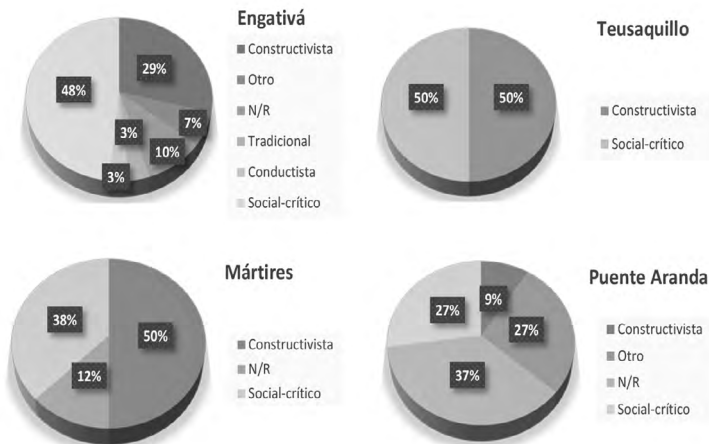
Otro grupo de docentes asume el constructivismo; caracterizan su trabajo como fundamentado, investigativo, contextualizado, transformador, sistematizado y continuo; como plantea Tamayo (2017), la práctica es entonces un proceso dirigido que parte de los intereses y competencias previas del estudiante, problematizando los temas, generando curiosidad y mostrando la manera como otros han llegado a explicar los fenómenos, aprovechando las diferentes fuentes de saber que circulan en la escuela, tales como el saber popular, la cultura local, el saber de la familia y las visiones de mundo que traen los estudiantes.

Figura 15. Lo que caracteriza las prácticas de evaluación (Perspectiva socio-crítica y constructivista)



Algunos docentes asumen una postura tradicional, entendiendo su práctica evaluativa en el sentido de que es estandarizada, medible, con pruebas externas, comparable, objetiva, válida y planteada por competencias, lo que evidencia acciones y diseños enmarcados en parámetros nacionales e internacionales, articulándose adecuadamente con las pruebas externas y preparando a los estudiantes para ellas. La opción “Otros” es elegida por los docentes como expresión de cercanía a la apuesta socio-crítica, caracterizando su práctica como transformadora, investigativa, mediadora, inter comunicativa (estudiante-maestro), fundamentada en referentes pedagógicos y expuesta a una revisión constante, con un claro propósito de apropiación.

Figura 16. Lo que caracteriza las prácticas de evaluación (Perspectiva tradicional y Otros)

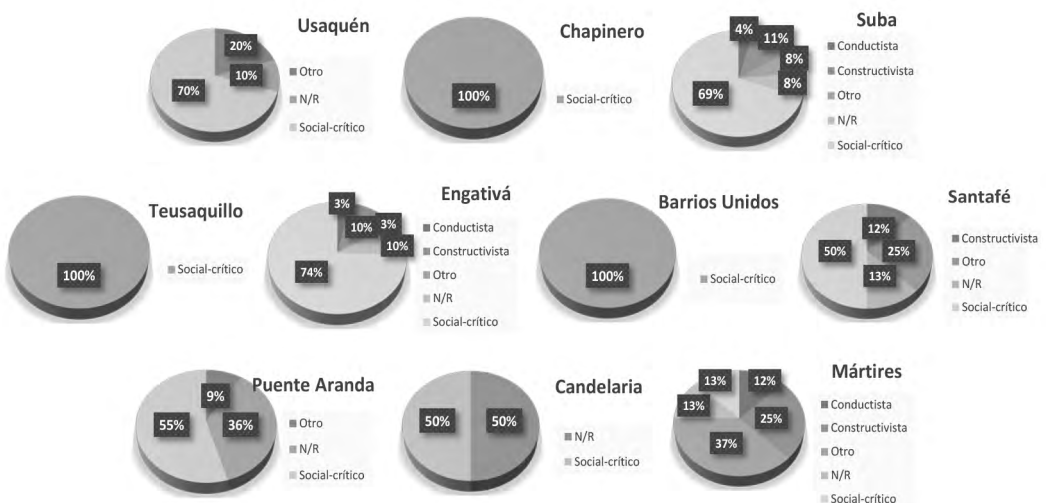


Importancia de la devolución y la retroalimentación en las prácticas evaluativas

Aquí predomina la postura socio-crítica, que resulta notable en cuanto a la importancia dada por los docentes a la devolución y la retroalimentación de las prácticas evaluativas; para la mayoría de ellos el aspecto es relevante porque permite identificar estilos de aprendizaje y el debate sobre formas de razonamiento y resolución de problemas en el aula. Esta postura demuestra que la evaluación se asume como proceso de construcción que permite al docente interactuar con el estudiante y sus aprendizajes, estableciendo diferentes formas de lograr los avances desde cada particularidad.

Aunque en menor medida, la visión constructivista también se hizo presente, especialmente en los docentes que consideran la importancia de la devolución y la retroalimentación viéndolas desde su capacidad de confirmar o negar la validez de la apuesta didáctica de los maestros, evidenciando los procesos meta-cognitivos puestos en marcha en la clase, de forma que la construcción del conocimiento se reconfigura de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

Figura 17. Importancia de la retroalimentación



Aspectos que determinan las prácticas evaluativas como significativas

Nuevamente se encontró la prevalencia de una postura socio-crítica en la concepción docente sobre aquello que brinda a la evaluación su carácter significativo, pues, como se observa en la *Figura 18*, esto sucede cuando se parte de conocimientos, se transforman los significados y se cambia la visión del mundo y la manera de actuar; la evaluación es vista como estrategia para la formación de sujetos, éticos, con valores y con la capacidad de revisarse a sí mismos y a su proceso para mejorar en ámbitos diversos, como sus niveles de desarrollo psíquico, social, lingüístico, moral o político.

Un segundo grupo de docentes asume una visión constructivista, viendo lo significativo de sus prácticas en que éstas producen transformaciones duraderas en la apropiación, uso y comprensión de los conceptos; lo que se evalúa aquí no es la memorización sino la construcción de significados por parte del estudiante, desde, como plantea Tamayo (2017), conceptos abstractos o representaciones mentales que permiten explicar, comprender o interpretar un hecho, un fenómeno, una experiencia. Por su parte, con la opción “Otros”, algunos docentes plantean posturas asociadas al conductismo, afirmando que las prácticas son significativas en la medida en que el estudiante se siente valorado en más de un aspecto; todo va sumando valor para la calificación final.

Figura 18. Aspectos que determinan las prácticas evaluativas como significativas

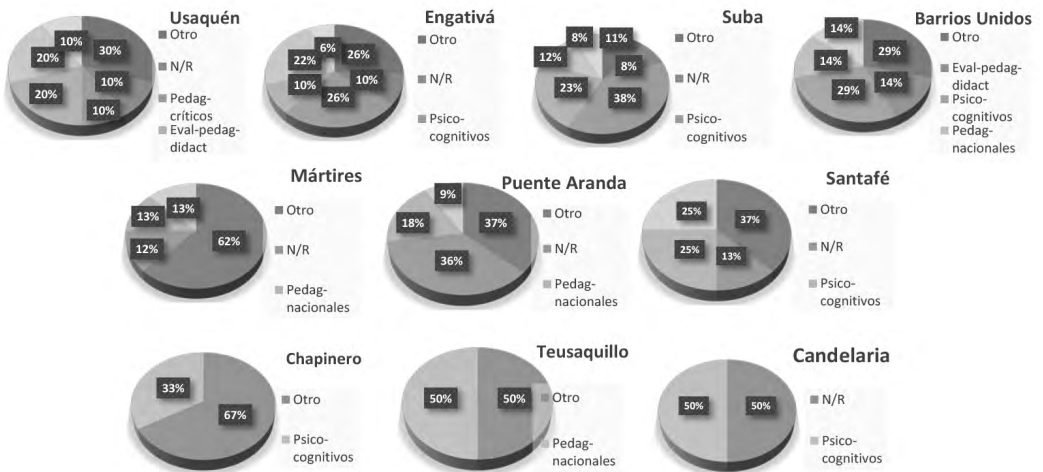


Autores que sustentan las prácticas de evaluación

Hay gran diversidad de autores que sustentan las prácticas de evaluación, los profesores toman elementos desde diferentes escuelas pedagógicas para nutrirlas y desarrollarlas; sin embargo, destacan especialmente un par de tendencias: la línea de pedagogos cognitivos como Piaget, Ausubel, Perkins, Novack y Carretero, que soportan las visiones constructivistas, recurrentes en los diferentes elementos analizados; y la de pedagogos nacionales como Zubiría, Ian Francesco, Cajiao, Jurado o Bustamante, quienes desde diferentes posturas han animado el debate respecto a los modelos pedagógicos y la pedagogía en el país.

Aunque la postura socio-crítica prevalece en la mayoría de aspectos analizados, llama la atención la poca referencia de autores asociados a la pedagogía crítica; solo algunos docentes manifestaron tener como referente a autores como McLaren, Apple, Giroux, Freire, Carr y Kemmis. La opción “Otros” destacó la referencia frecuente de autores de las diferentes corrientes, lo que evidencia que los maestros no se encuentran “casados” con una postura, sino que se nutren de las diferentes visiones y constructos y les adaptan a sus requerimientos en el aula.

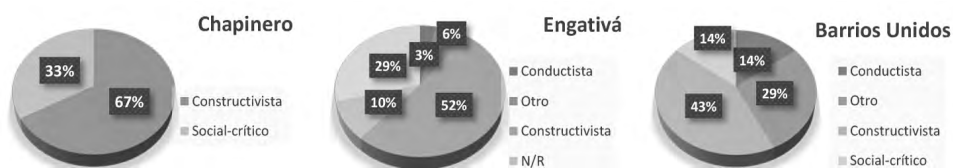
Figura 19. Autores que sustentan las prácticas de evaluación



Origen de la necesidad de evaluar los aprendizajes

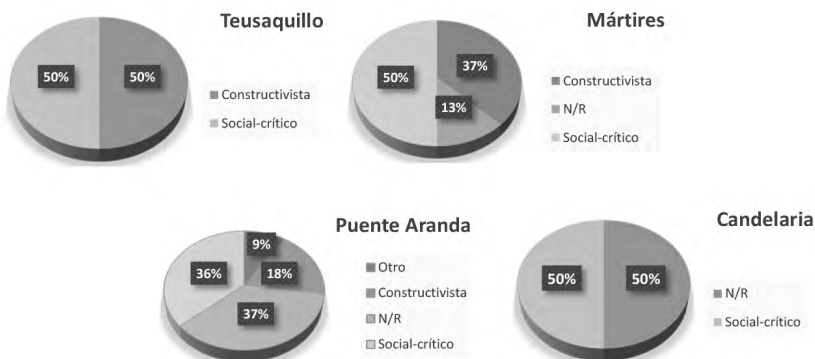
El instrumento arrojó evidencias de una diversidad de posturas con tendencias particulares y diferentes por localidades. Los docentes de las localidades presentadas en la *Figura 20* fueron especialmente afines a una postura constructivista, al definir la necesidad de evaluar los aprendizajes desde el interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase, y desde su impacto en la formación de todos; así, la evaluación es formativa, da cuenta de procesos y permite su mejora constante.

Figura 20. Origen de la necesidad de evaluar los aprendizajes (Perspectiva constructivista)



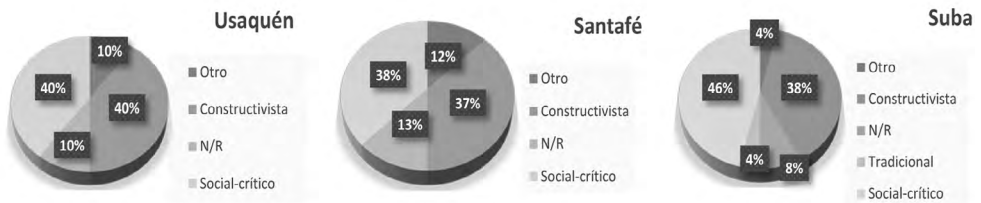
En las localidades de la *Figura 21* predominó la postura socio-crítica a la hora de determinar el origen de la necesidad de evaluar, pues los docentes se enfocaron en referencias a los problemas de aprendizaje y al desinterés diario en la práctica pedagógica como motores que impulsan a su resolución entre todos, lo cual prueba que reconocen el valor de lo colectivo para la concienciación, organización, planeación y realización de procesos transformadores.

Figura 21. Origen de la necesidad de evaluar los aprendizajes (Perspectiva socio-crítica)



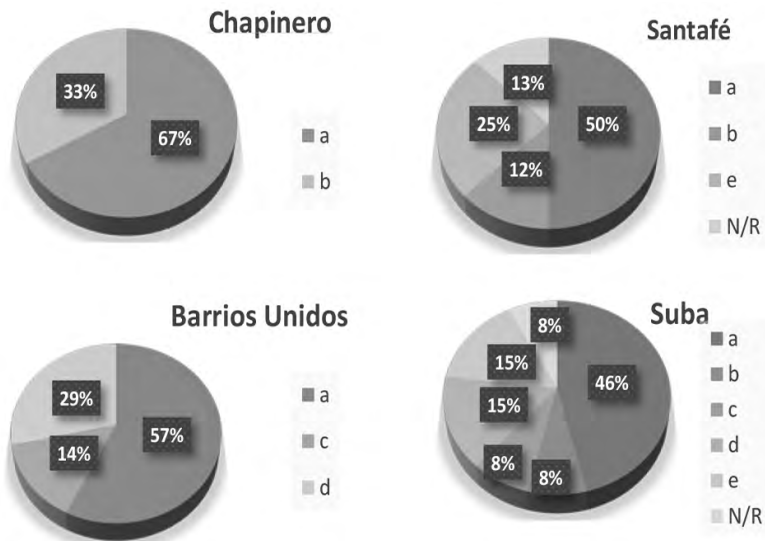
Adicionalmente, reforzando la preferencia por los enfoques constructivista y social-crítico, algunos docentes eligieron la opción “Otro” para indicar que se necesita evaluar para promover la participación y la colaboración a través de estrategias didácticas; mientras que otros se acercan a la postura tradicional, planteando que la necesidad de evaluar parte del deber de cumplir con las normas del gobierno y del Sistema Institucional de Evaluación.

Figura 22. Origen de la necesidad de evaluar los aprendizajes
(Perspectiva tradicional y otros)



Principales problemas para sistematizar las prácticas evaluativas

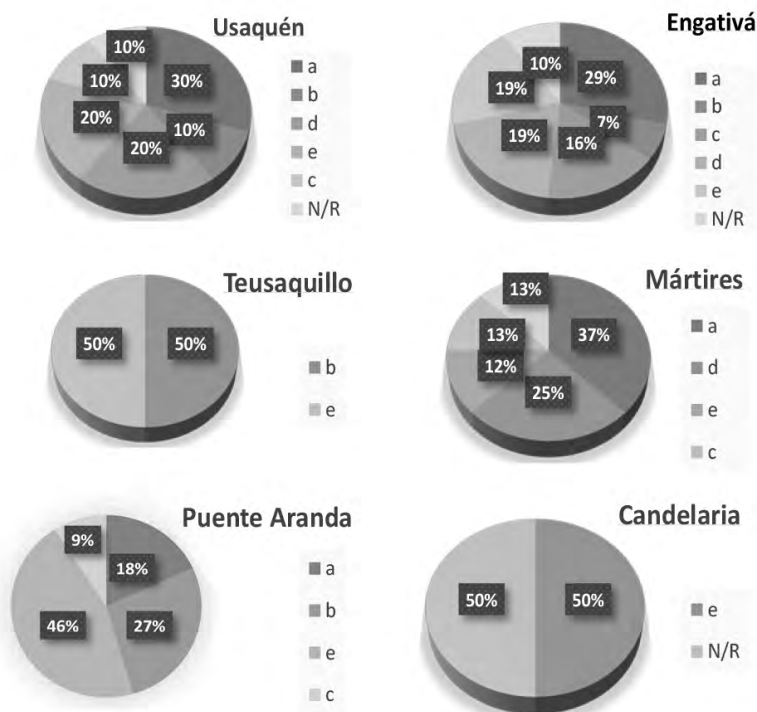
Figura 23. Localidades que definen la opción “a” como fuente de dificultades para sistematizar



Este aspecto también evidencia una gran diversidad de respuestas, toda vez que los obstáculos en cada institución y en la práctica particular son múltiples, obedeciendo a razones tan variadas como las políticas de Estado y Distrito, así como a los contextos de las IED y de la vida de los estudiantes y maestros. Sin embargo, en el grupo de localidades de la *Figura 23* se observa que en cuatro de ellas la mayoría de docentes consideró que la opción “a”: “Exceso de trabajo, exigencias de llenar formatos, evidencias sobre mis prácticas de aula, atender padres de familia, entregar boletines, asistir a reuniones y otros”, es la condición que más dificulta la sistematización de las experiencias de evaluación.

En segundo lugar, los profesores optaron por la opción “d”: “Falta de reconocimiento de prácticas innovadoras, de estímulos sobre el ejercicio del maestro y de medios donde publicar las experiencias”, para referirse a las dificultades en materia de sistematización; hecho que refleja la motivación de los docentes al ver reconocidas sus experiencias en el marco del presente estudio.

Figura 24. Localidades que definen la opción “d”, “c”, “b” y “e” como fuente de dificultades para sistematizar



En términos generales, la opción “c”: “Los cambios permanentes en los procesos de enseñanza que llevo a cabo cada año con grupos nuevos y que no permiten precisar, profundizar y construir conocimiento”; y la opción “b”: “El desconocimiento de los procesos de sistematización, que se plasma en una simple narración de lo que se ha hecho o una exposición de la investigación con objetivos, metodología y resultados verificables”; fueron elegidas por los docentes en tercer y cuarto lugar para señalar los elementos que dificultan la sistematización; con ello llaman la atención sobre la importancia de continuar desarrollando procesos que aporten al fortalecimiento, actualización y capacitación docente en las entidades públicas y universidades.

La opción “Otro” también fue elegida por un número importante de docentes de la Zona 1, quienes describen distintas dificultades para sistematizar, como: la falta de reconocimiento a la importancia de sistematizar; la falta de un sistema adecuado, cualitativo, no cuantitativo, para evaluar a los niños; el continuo cambio de docentes y directivos docentes, que no ha permitido la rigurosidad y constancia necesarias en las prácticas de aula; y la no contemplación de la idea de sistematizar la propia práctica de evaluación, entre otros.

Fundamentos de las prácticas evaluativas desde la evaluación de los aprendizajes

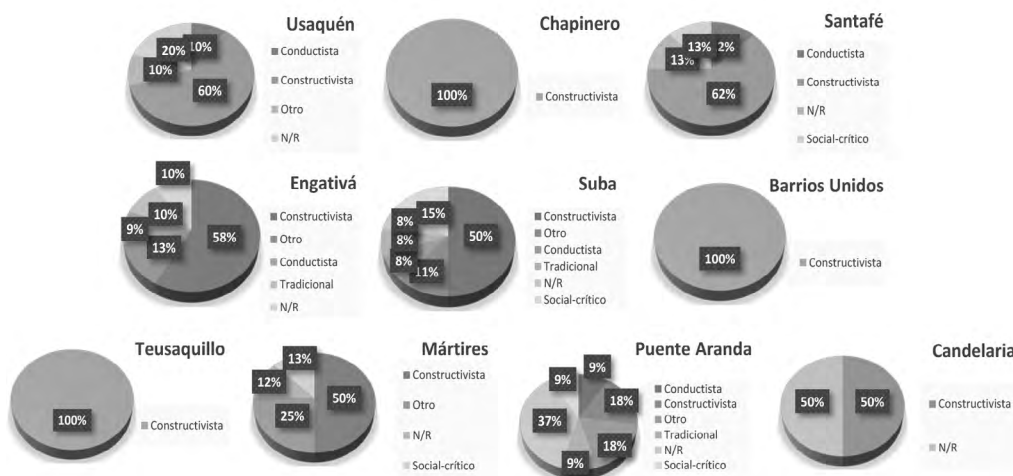
El segundo escenario de interpretación parte de la información descrita en las preguntas 13 a 21; se presenta un análisis de segundo nivel que promueve la reflexión sobre la información recolectada.

Percepción sobre lo que es la evaluación de aprendizajes

Como se nota en la *Figura 25*, la mayoría de docentes en la Zona 1 ve la evaluación a partir de la perspectiva constructivista, asumiéndola como medio que recoge información para valorar y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, la evaluación responde a la pregunta por los cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales del estudiante durante el proceso de construcción de significados, evaluar es: “demostrar que el estudiante ha pasado de unos conceptos débiles y poco adecuados a otros más potentes, adecuados y más profundos [...] de explicaciones de sentido común a explicaciones científicas” (Tamayo, 2017). Pero aunque muchos aspectos analizados se identifican con la idea socio-crítica de la evaluación, los docentes no la consideran un juicio de

valor entre sujetos sobre la información obtenida de los procesos de enseñanza aprendizaje; por el contrario, varios tienen una visión conductista, entendiéndola como relación entre objetivos y resultados de aprendizaje establecidos por el docente.

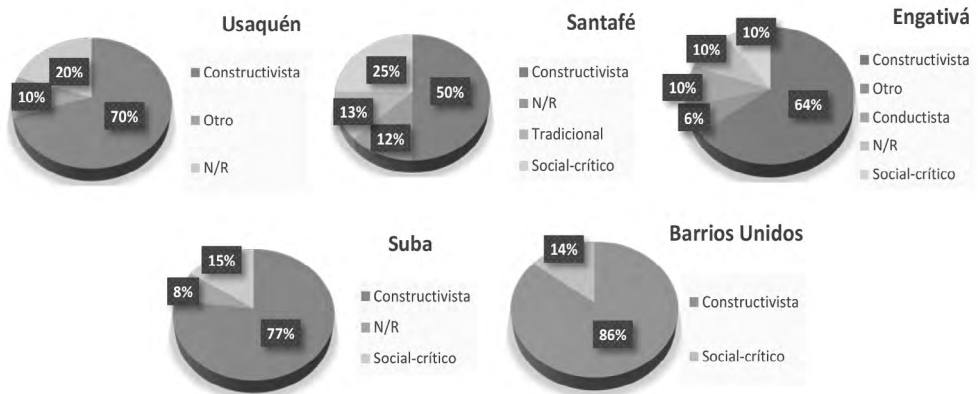
Figura 25. Percepción sobre la evaluación de aprendizajes



Pertinencia de la evaluación de aprendizajes

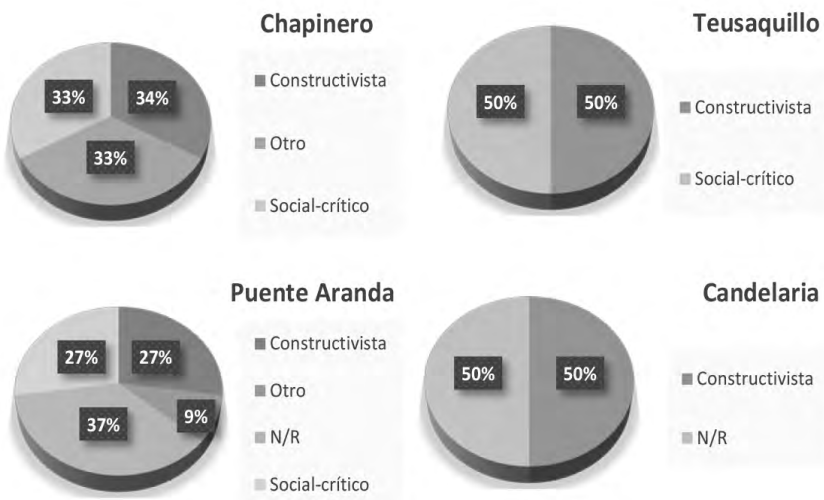
Al preguntar a los docentes por la pertinencia de la evaluación de aprendizajes, en la mayoría de localidades se notó el predominio de una visión constructivista para los fundamentos de las prácticas evaluativas. Un grupo importante de docentes consideró que la pertinencia radica en que la evaluación se orienta a valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para su mejora; entonces la evaluación es de naturaleza formativa antes que un instrumento de medición, por lo cual debe centrarse en el estudiante considerando sus particularidades, estilos de aprendizaje y procesos de construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos en ámbitos de producción social (Moreno, citado en Tamayo, 2017b).

Figura 26. Pertinencia de la evaluación
(Perspectiva constructivista)



Al tiempo, se evidenciaron posturas socio-críticas respecto a la pertinencia de la evaluación, que la ubican desde su capacidad de autorregular procesos a partir de criterios de formación acordados previamente, partiendo de la concertación y la participación.

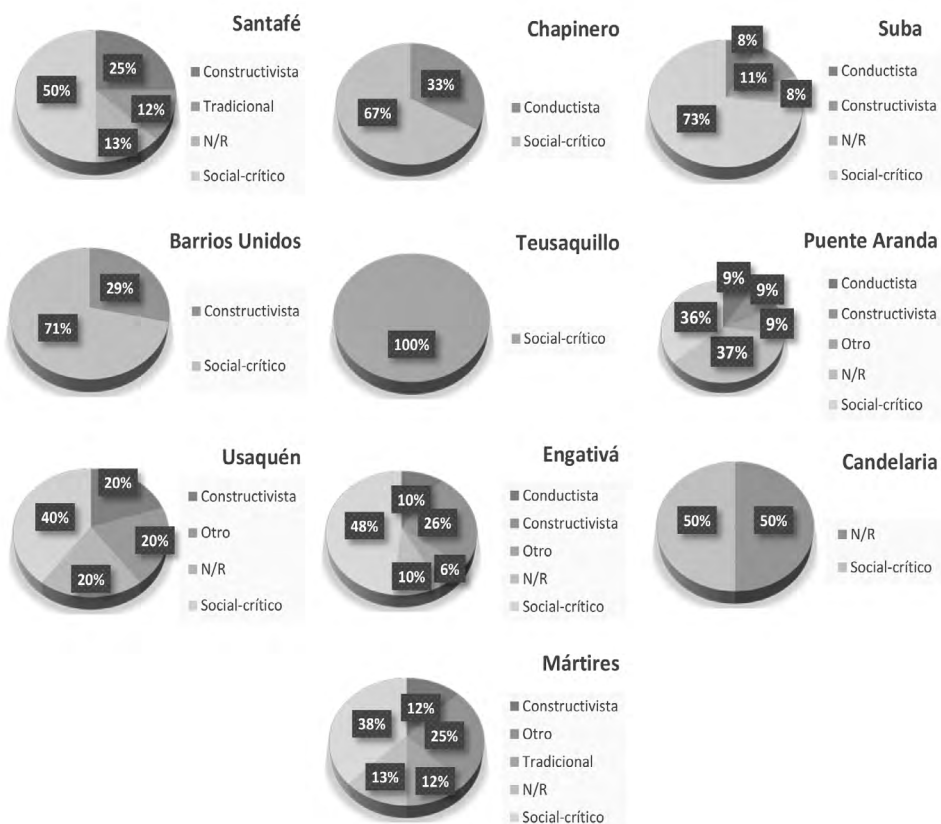
Figura 27. Pertinencia de la evaluación
(Perspectiva socio-crítica)



Función de la evaluación de aprendizajes

En casi todas las localidades analizadas la mayoría de docentes ven la evaluación como acción mediadora para observar, acompañar y promover mejoras en el aprendizaje, desde un carácter colectivo basado en principios éticos y de respeto a la diversidad. Visión socio-crítica adoptada por docentes comprometidos con la organización de ambientes de aprendizaje y formas de interacción que permiten formar en el ejercicio de la ciudadanía por participación en proyectos y actividades orientadas a una ética civil y a reconocer lo colectivo para la concienciación, organización, planeación y realización de procesos transformadores (Tamayo, 2017b).

Figura 28. Función de la evaluación (Perspectiva socio-crítica)

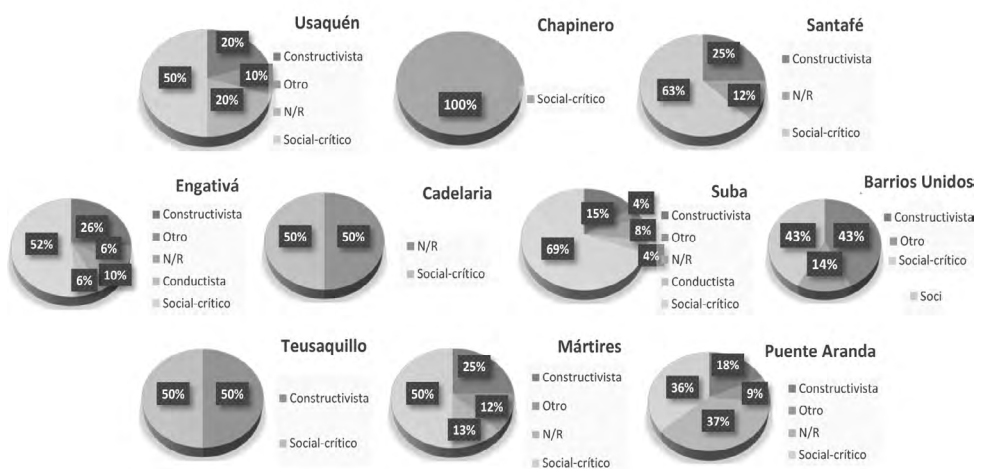


Aparece en menor medida la postura constructivista, mayoritaria en una sola localidad. En ella la función de la evaluación es explorar ideas previas establecidas en el nivel de preparación; intereses y expectativas de los estudiantes que promoverán el desarrollo de nuevos saberes. Al tiempo, hay influencia de corrientes como la Enseñanza para la Comprensión, expuesta por algunos docentes al elegir la opción “Otro”, planteando la función de la evaluación como un seguimiento al proceso del estudiante que permite conocer las dificultades a reforzar.

Lo que se debe evaluar de los aprendizajes

Para este ítem de nuevo fue evidente el dominio de los enfoques socio-crítico y constructivista; particularmente la visión socio-crítica, donde los docentes consideran que se evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje desde lo cognitivo, lo afectivo, lo comunicativo y lo psicosocial; esta postura hace énfasis en la formación como persona con dignidad y como sujeto de derechos y deberes. Mientras la postura constructivista, también presente en las respuestas, busca evaluar las transformaciones ocurridas en las estructuras cognitivas mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje; aquí el proceso de construcción de saber se nutre y mejora con la evaluación, que se desprende de los contenidos y objetivos estáticos de enseñanza.

Figura 29. Elementos a evaluar en los aprendizajes

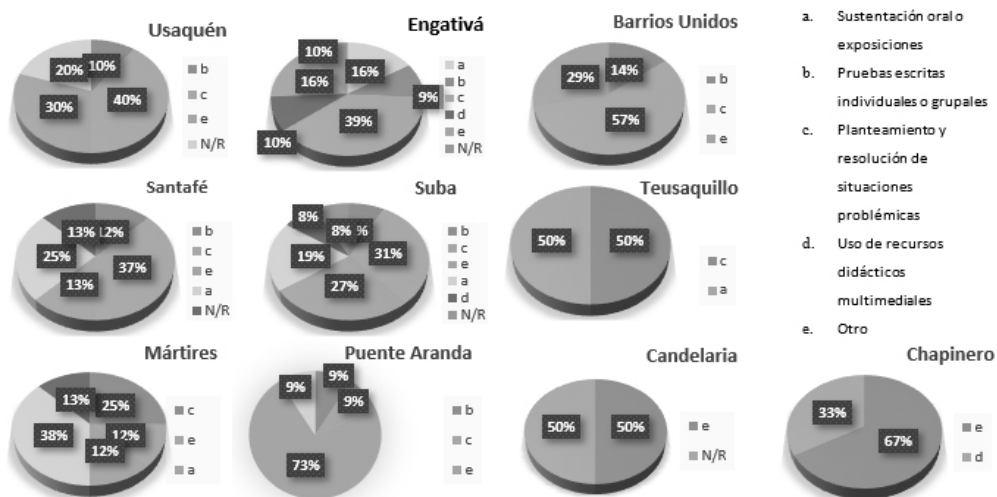


Un grupo importante de docentes escogió la opción “Otro” para expresar una integración de los enfoques constructivista y conductista, resaltando la necesidad de evaluar la integralidad sin dejar de lado los objetivos de enseñanza enmarcados en los planes institucionales; al tiempo, desde una perspectiva conductista, se considera necesario evaluar el cumplimiento de los objetivos determinados por el docente para el aprendizaje del estudiante.

Las herramientas más frecuentes para evaluar

Contrario a la visión socio-crítica y constructivista que ha prevalecido en los aspectos analizados, al preguntar a los docentes por las herramientas empleadas con mayor frecuencia para evaluar aparece en primer lugar la evaluación escrita, individual o grupal, que se acerca más a una visión tradicional. No obstante, en la mayoría de localidades hay docentes que declaran una inclinación a contemplar como herramienta prioritaria el planteamiento y resolución de problemas, que se acerca a las posturas de los puntos anteriores.

Figura 30. Herramientas más utilizadas en la evaluación



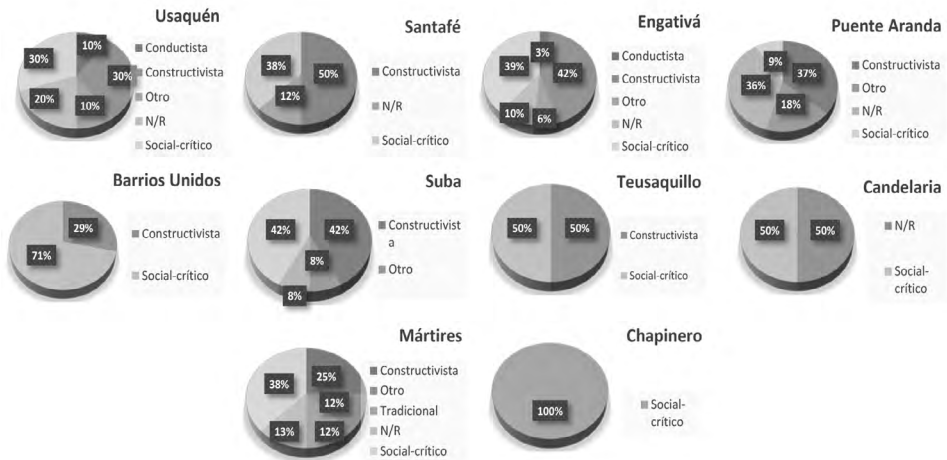
Aunque no predominan las sustentaciones orales y los recursos multimediales, sí son herramientas destacadas por algunos docentes; con la opción “Otro” resaltan diversas estrategias, como el reconocimiento de fallas individuales y grupales y la solución con compromisos, utilizando juegos, ejercicios prácticos

y recursos didácticos, desde una óptica socio-crítica, así como lenguajes artísticos, socialización de experiencias, elaboración de textos, correcciones colectivas, proyectos, asambleas y lluvias de ideas.

El rol del docente en la evaluación de los aprendizajes

Para la mayoría de docentes, desde una visión socio-crítica, su rol en la evaluación se asocia con la promoción de la autorregulación de procesos para transformar y construir significados y, desde una perspectiva constructivista, afirman que su función es generar condiciones para lograr los cambios esperados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, se puede inferir que están asumiendo un papel protagónico en la evaluación, el cual no se limita al diseño de una prueba y a la revisión de resultados, sino que involucra un proceso donde dinamizan y facilitan la formación y construcción de significados.

Figura 31. Rol docente en la evaluación



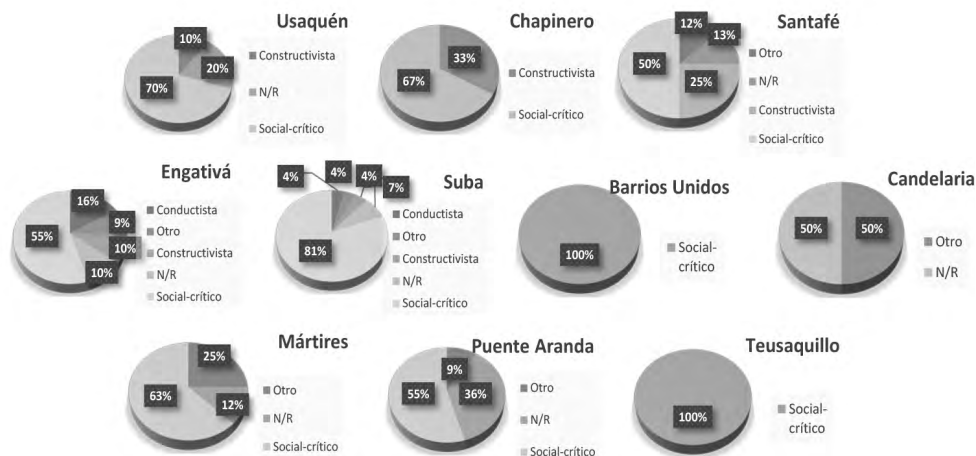
Muy pocos docentes definieron su rol desde una postura tradicional, donde se dedicarían a constatar la apropiación de contenidos transmitidos y memorizados en el proceso de enseñanza; también pocos lo hicieron partiendo de una visión conductista, que se centra en identificar el cumplimiento de objetivos a través del desempeño del estudiante. Así, es posible afirmar que hay transformaciones en el aula respecto a la evaluación en las localidades de la Zona 1.

Definición de los estudiantes de acuerdo con la experiencia de las instituciones

La mayoría de docentes concibe al estudiante desde una perspectiva socio-crítica, como sujeto ético y político con inteligencias múltiples, quien es orientado; así, como plantea Tamayo (2017b), se trata de un individuo con circunstancias e imaginarios particulares, con características y niveles de desarrollo psíquico, social, lingüístico, moral y político, y saberes y valores que configuran su mundo como sujeto epistémico y moral; cuenta con ideas a partir de las cuales puede aprender, sin ellas no lo haría porque aprender es transformar el acervo conceptual, práctico, axiológico o metodológico.

En menor proporción se cuentan los docentes con visiones constructivistas sobre el estudiante, desde las cuales le asumen como un sujeto vulnerado en sus derechos que acude a la institución para construir significados y transformaciones sociales; así, la escuela es un escenario de construcción de la persona. Al tiempo, algunos docentes manejan una visión conductista, en la cual se entiende al estudiante como persona cuyas conductas se moldean de acuerdo a los propósitos de cada clase.

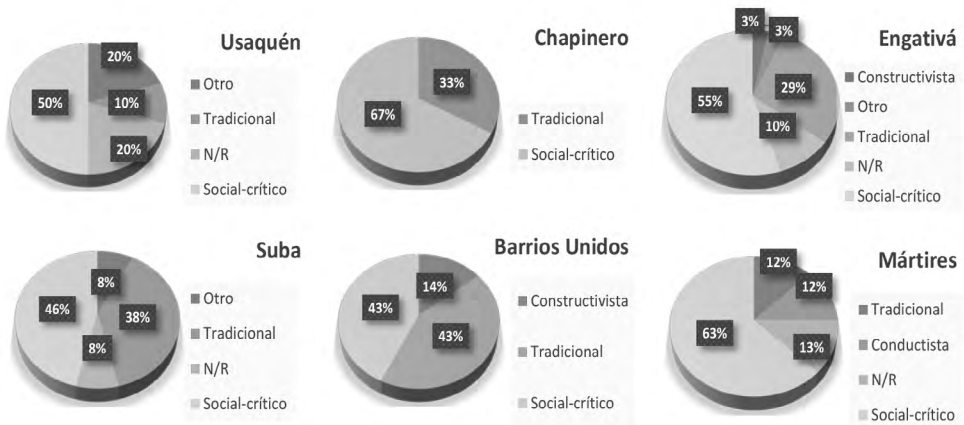
Figura 32. Definición del estudiante



Utilidad de la Ley 115 del 94 y del Decreto 1290 sobre la evaluación

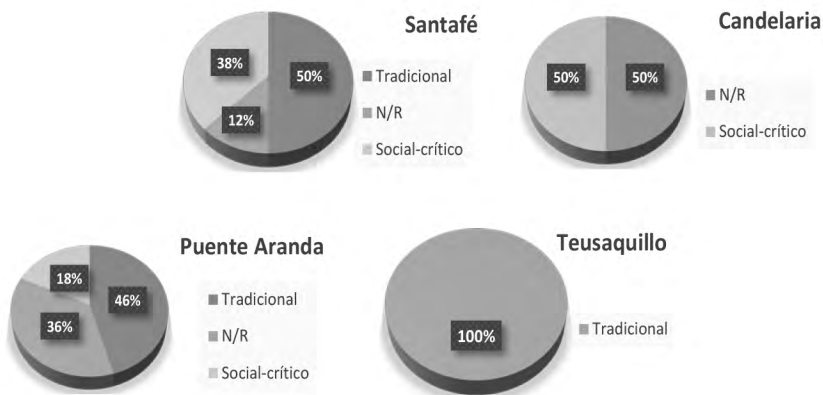
Un grupo importante de docentes entiende las leyes que rigen la educación, y la evaluación en particular, desde una perspectiva socio-crítica, viéndolas como instrumentos útiles para establecer las normas que consagran la autonomía escolar y la organización de los PEI, respondiendo a las necesidades del contexto; lo que implica que ven la norma como un referente para la acción y la delimitación de un camino, no como una camisa de fuerza que rige sus prácticas.

Figura 33. Opinión de los docentes sobre las normas que rigen la evaluación



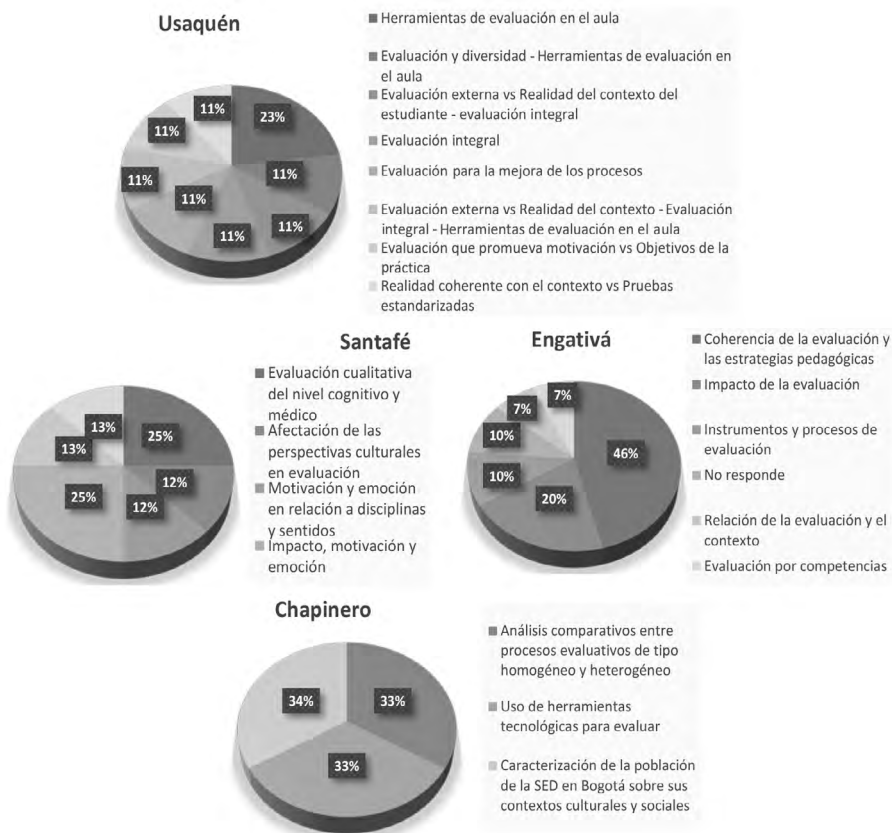
Un menor, pero también relevante número de docentes en la Zona 1 tiene una postura tradicional respecto a la función de las normas, como se observa en la *Figura 33* y *34*, entendiendo que ellas fijan los fines del sistema educativo, organizándole y reglamentando el Sistema Institucional de Evaluación; tal opinión deja poco espacio para la transformación contextualizada de las prácticas, pues parte de una noción de cumplimiento y obligatoriedad. Al tiempo, un grupo aún menor identifica las normas desde una óptica constructivista, asumiendo que su función es reglamentar la Constitución Nacional y reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje, partiendo de un carácter amplio, con visión a futuro y construcción continúa.

Figura 34. Opinión de los docentes sobre las normas que rigen la evaluación



Lo que se debería investigar en torno a las prácticas evaluativas en el aula

Figura 35. Temas a investigar relacionados con la evaluación



La diversidad de temas expresados sobre lo que se debería investigar de la evaluación hace evidente que se trata de un campo en desarrollo, el cual suscita un interés especial en los maestros, pues fue señalado como aspecto clave del proceso pedagógico. Así, condensando las respuestas de la Zona 1, se puede destacar que hay una clara disposición a investigar la relación entre la evaluación y el contexto (social, cultural, educativo, etc.), lo que entraría en armonía con la tendencia socio-crítica evidente en las prácticas de la mayoría de docentes.

Un segundo matiz es el interés de los docentes por los aspectos epistemológicos que enmarcan la evaluación y la forma en que se incorpora la práctica y la experiencia cotidiana. También se destaca el interés por identificar las formas y modos en que se articula la práctica pedagógica y la evaluativa. Junto a ello, los maestros se interesan por investigar acerca de las pruebas externas, principalmente por su relación con la evaluación de aprendizajes en el aula y su pertinencia; igualmente se busca conocer el lugar y el papel de la evaluación en los currículos.

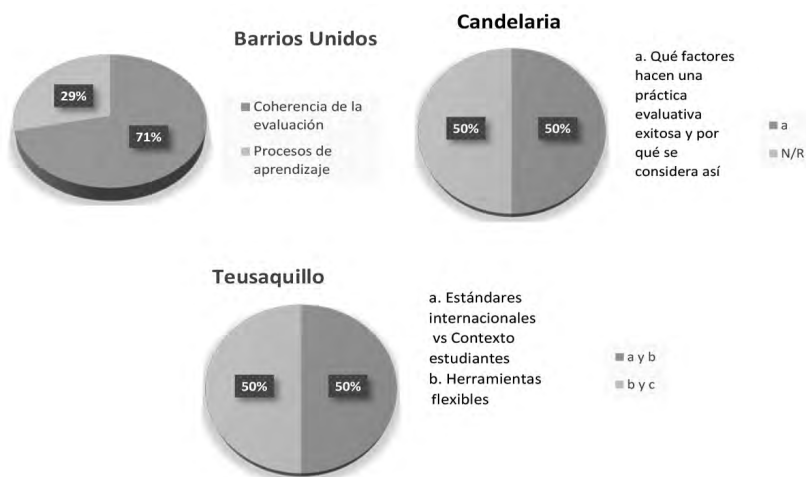
Figura 36. Temas a investigar relacionados con la evaluación



Por último, es posible destacar que los maestros consideran importante investigar la forma en que se desarrolla la evaluación en los diferentes niveles y áreas del sistema educativo, por ejemplo, alrededor de la evaluación en el marco de la inclusión y, en armonía con el presente estudio, también se cree necesario

investigar las prácticas significativas de evaluación, la evaluación integral y el papel de las lógicas cualitativas en la evaluación de aprendizajes.

Figura 37. Temas a investigar relacionados con la evaluación



Análisis Zona 2

Para efectos de este estudio la Zona 2 está conformada por las localidades de San Cristóbal (4), Bosa (7), Kennedy (8), Fontibón (9) y Antonio Nariño (15). De acuerdo con la ruta metodológica sobre prácticas de evaluación, basada en un enfoque cualitativo y la perspectiva hermenéutico- comprensiva propuesta por Eisner (1998), se plantean cuatro fases: descripción, interpretación, valoración y líneas temáticas.

En tal sentido, este informe expone los resultados de la fase de interpretación, teniendo en cuenta los datos cuantitativos derivados del proceso de recolección de información para todos los colegios en las localidades de la Zona 2, en relación al instrumento de línea base, que permitió conocer la voz de los docentes frente a la forma en que desarrollan las prácticas de evaluación en el aula, así como identificar tendencias que permitan describir cómo se están llevando a cabo dichas prácticas a nivel de la ciudad.

Para la interpretación de segundo nivel, las tendencias de las localidades se analizan en el marco de algunos referentes teóricos consolidados durante el proceso investigativo. Dicho análisis parte del informe descriptivo de cada una de

las localidades elaborado por los investigadores de campo, avanzando hacia la búsqueda de razones o justificaciones que expliquen lo descrito. Así, el presente análisis interpretativo propone una relación dialéctica entre lo descrito por los docentes y los documentos conceptuales, en este caso: los modelos pedagógicos, de evaluación, PEI, SIE y de aprendizaje; en una confrontación que permite identificar patrones que ayudarán a valorar y las prácticas de evaluación.

El trabajo se realiza para cada una de las categorías que orientaron el instrumento de línea de base, a saber: 1) Caracterización de las prácticas significativas de evaluación; y 2) Fundamentos de las prácticas evaluativas desde la evaluación de los aprendizajes. Cada una de las categorías incluye un grupo de preguntas en las que se analizan e interpretan, de manera general, los resultados de los datos proporcionados por los docentes de las cinco localidades de la Zona 2.

Relación localidades de la zona 2

A continuación se presentan las localidades que integran la Zona 2 en relación a este estudio y que aplicaron el instrumento de línea base.

Tabla 2. Localidades que integran la Zona 2

Zona 2. Localidades	Total, colegios por localidad
Total	111
San Cristóbal	34
Fontibón	09
Bosa	28
Kennedy	41
Antonio Nariño	05

Análisis e interpretación desde las categorías

Caracterización de las prácticas significativas en evaluación

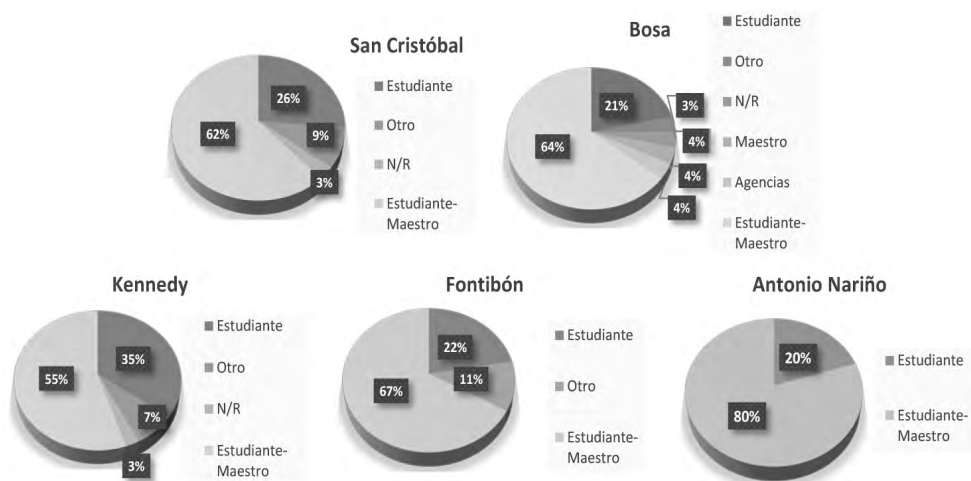
El primer escenario posible surge de la información descrita en las preguntas 1 a 12; se presenta un análisis de segundo nivel de la Zona 2, el cual, antes que una descripción porcentual de los datos en cada una de las localidades, brinda

una interpretación por zona que recoge, a manera de patrón de recurrencias, las tendencias mayoritarias y sus características a la hora de pensar la evaluación desde el apoyo teórico que brindan los documentos de referencia *Buenas prácticas de evaluación: una aproximación desde la pedagogía* (Tamayo, 2017b) y *Acerca de los modelos pedagógicos* (Tamayo, 2017), la experiencia de las coordinadoras y el contexto de la zona.

Principales elementos en las prácticas de evaluación desde la opinión docente

En casi todas las localidades predomina el enfoque socio-crítico con tendencia a un trabajo horizontal entre el estudiante y el maestro, con el cual la evaluación busca establecer juicios de valor sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. En un segundo escenario se destaca un enfoque constructivista, donde el estudiante da cuenta de su propio aprendizaje y regula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. Al tiempo, hay evidencias de una postura tradicional que se caracteriza por entender la evaluación como proceso para verificar los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Figura 38. Elementos centrales en la evaluación desde las consideraciones de los docentes



De la misma forma, se observaron testimonios cercanos al enfoque conductista, vinculados a la idea de que el docente es responsable del aprendizaje del estudiante y de la selección de los contenidos y propósitos de formación. Finalmente, aparece una tendencia que fusiona el enfoque socio-crítico, el cual enfatiza en el contexto y la formación en ciudadanía, convoca al trabajo colectivo y genera conciencia crítica al asumir la realidad como construcción social e histórica, con el enfoque constructivista.

La opinión más destacada considera que estudiante y maestro comparten el papel central en la evaluación, tomando como guía el principio socio-crítico de verla como juicio de valor sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar aparece la perspectiva constructivista, que ubica al estudiante como actor principal en las prácticas de evaluación, porque da cuenta de su propio aprendizaje y regula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos; por último, una menor proporción de docentes considera a otros actores como eje de los procesos de evaluación.

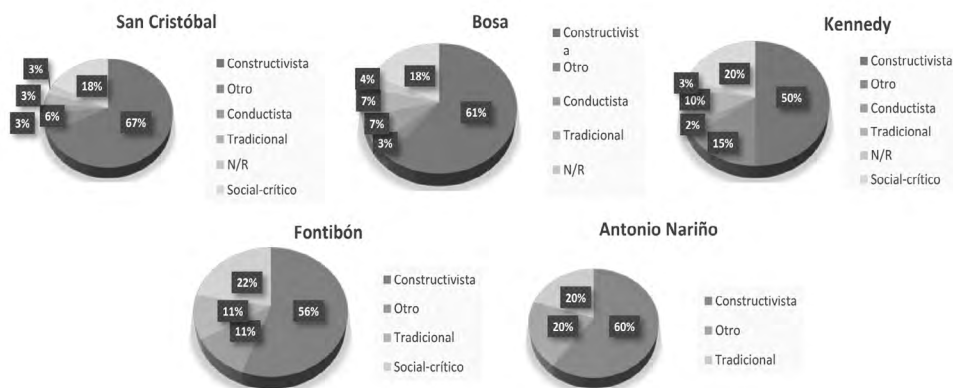
Los docentes reconocen la evaluación como práctica constante, en el sentido de que es necesario conocer los propios aciertos y dificultades para potenciarlos y mejorarlos. La evaluación entonces parte del interés de los estudiantes, es un acto ético de acogida y alteridad en el cual ven sus procesos y comprenden sus modos de aprender. En tal sentido, se señala la importancia de que los mismos estudiantes, la comunidad e incluso la parte administrativa participen en la conversión de los centros en organizaciones que aprenden.

En varias localidades es evidente la presencia de dos enfoques pedagógicos alrededor del papel central en la evaluación: el socio-crítico y el constructivista; el primero, y más frecuente, porque su estructura conceptual hace presencia en el hecho de considerar al estudiante y al maestro como ejes centrales en la evaluación; el segundo, porque se entiende el papel central del alumno en los procesos evaluativos. Por último, y muy por debajo de la primera tendencia, se ubica la opción de “Otros” que, en general, se utiliza para señalar la integración de diversos enfoques empleando una nominación diferente, que prueba la diversidad de opiniones y algún tipo de reflexión- construcción por parte de las instituciones.

Factores beneficiados por las prácticas de evaluación (Ítem 2)

El instrumento permitió reconocer un predominio del enfoque constructivista y en casi todas las localidades el segundo lugar fue ocupado por la perspectiva socio-crítica, desde la consideración de un trabajo horizontal entre estudiante y maestro. También se notó la presencia de una postura tradicional, cuyo interés esencial es verificar los conocimientos adquiridos por los alumnos. El enfoque conductista hizo presencia con la idea de que el docente es el responsable del aprendizaje y selección de los contenidos y propósitos de formación; mientras que la opción “Otro” expresa la fusión entre el enfoque constructivista y el tradicional.

Figura 39. A lo que ayudan las prácticas de evaluación



La mayoría de docentes se ubica en la perspectiva constructivista, al considerar que la evaluación mejora la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y genera una cultura de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Un segundo grupo se identifica con la postura socio-crítica, pues entiende que el aporte de la evaluación se da desde los tipos de saber, enfoques pedagógicos y maneras de formar en valores, mediante estrategias didácticas coherentes con el PEI; el tercer grupo manifiesta otra mirada frente a la utilidad de prácticas de evaluación en su quehacer docente. Algunos docentes optan por una aproximación tradicional, interesándose por comprobar si el estudiante aprende lo que se le enseña de acuerdo con la malla curricular, los desempeños y logros, y una pequeña población se inclinó por prácticas conductistas de medir y controlar todo el proceso educativo con la evaluación para garantizar la calidad de los aprendizajes de acuerdo con los lineamientos del MEN; solo un docente afirmó desconocer la utilidad de la evaluación.

Así pues, la evaluación puede orientar ese desarrollo hacia la libertad si reconoce las inteligencias múltiples y diseña procesos de aprendizaje y de enseñanza de acuerdo con estas diversas capacidades. Porque lo que los maestros valoran en la enseñanza y en la evaluación es lo que los estudiantes terminarán valorando (Tamayo, 2017b).

Elementos que cuentan con una importancia especial en las prácticas de evaluación (Ítem 3)

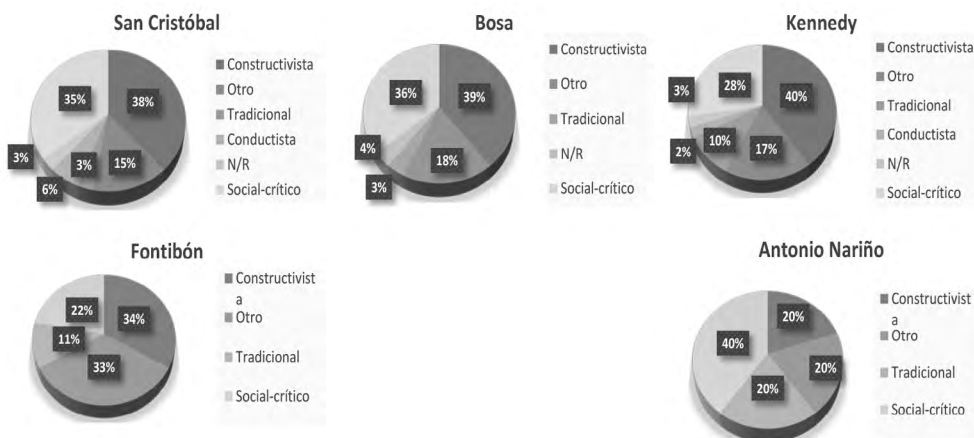
A la hora de determinar los aspectos más importantes en la evaluación casi todas las localidades se caracterizan por la preeminencia del enfoque constructivista, pues consideran que su aspecto esencial es la posibilidad de dar cuenta de los cambios conceptuales, axiológicos, prácticos y metodológicos de la construcción de significados de los alumnos, y de permitir al profesor dirigir esos procesos de tal forma que ellos den cuenta de su aprendizaje, regulándolo de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. En segundo lugar, está el enfoque socio-crítico, en el cual la evaluación parte del trabajo horizontal entre estudiante y maestro para establecer juicios de valor sobre la enseñanza-aprendizaje. La tendencia tradicional ocupa el tercer lugar, definiendo la importancia de la evaluación desde su capacidad para verificar los conceptos de los estudiantes y, finalmente, la opción otros describe la unión entre la noción constructivista y la conductista.

La visión constructivista define la importancia que un gran número de docentes da al contexto de la institución, el diseño curricular, la misión y visión del PEI en sus prácticas de evaluación. Al tiempo, el sentido socio-crítico lleva a que muchos profesores vean el valor de la evaluación desde su capacidad de rescatar los lenguajes, valores, creencias, sentimientos, historia y cultura local; mientras que un grupo considerable destaca factores como el hecho de que la evaluación permite resignificar las prácticas y otros la trabajan con un enfoque tradicional, destacando el sentido de objetividad y validez de la evaluación frente a los contenidos del plan de estudios. La perspectiva conductista se manifestó en un docente, que ve la necesidad de subir los puntajes en las pruebas externas y prepararse para el día de la Excelencia educativa.

Un buen número de localidades atraviesa por un encuentro entre tres tendencias pedagógicas alrededor del para qué de la práctica evaluativa: la constructivista, socio-crítica y tradicional; no obstante, prevalece el enfoque constructivista, desde el cual se considera que con la evaluación el estudiante da cuenta de su aprendizaje, evoluciones conceptuales y regulación propia conforme a sus intereses y contextos durante su experiencia de construcción de significados, siendo

dirigido por el profesor. En segundo lugar aparece la tendencia socio-crítica, desde la cual los profesores manifestaron la necesidad de asumir posturas sobre los conocimientos, enfoques pedagógicos y maneras de formar en valores a partir de estrategias didácticas coherentes con el PEI.

Figura 40. Lo más importante en las prácticas de evaluación



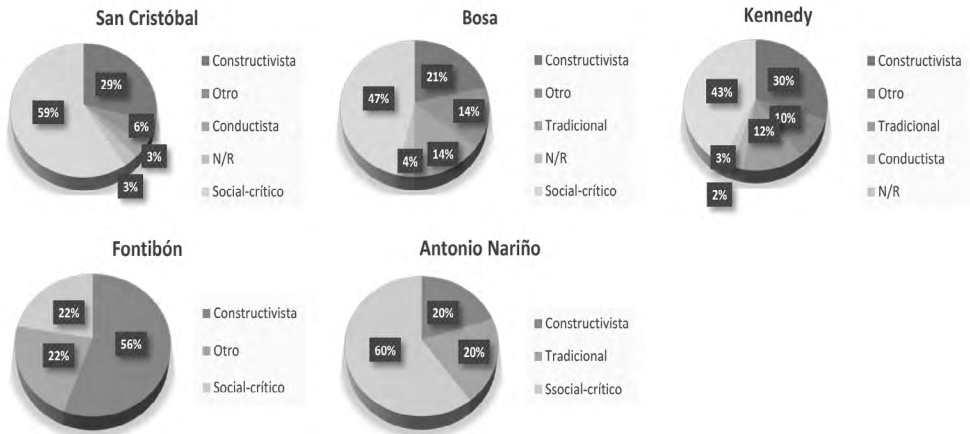
Compartiendo el rango de opinión afín al enfoque socio-crítico, la tendencia tradicional también guía la opinión docente, en este caso desde la idea de que lo más importante de la evaluación es que permite comprobar si el estudiante está aprendiendo de acuerdo a lo planeado en la malla curricular, los desempeños y logros. Por último, y muy por debajo de la primera tendencia pedagógica, aparece el indicador de otros, desde el cual los docentes expresan una integración de diversos enfoques pedagógicos, nombrándolos de otra forma.

Elementos prioritarios en las prácticas de evaluación (Ítem 4)

El enfoque socio-crítico domina las opiniones docentes sobre los elementos más importantes en la evaluación, destacando el trabajo horizontal entre estudiante y maestro para establecer juicios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Luego aparece la tendencia constructivista, que se decanta por dar prioridad al papel en su propio aprendizaje; mientras el tercer lugar lo ocupa el pensamiento tradicional, el cual da prelación a una evaluación que verifique los conocimientos de los estudiantes. Finalmente, hay un porcentaje de docentes que mezcla las tendencias socio-crítica, y su énfasis en la formación ciudadana, el contexto y el

trabajo colectivo; constructivista y conductista, desde la idea de que el docente es responsable del aprendizaje.

Figura 41. Elementos prioritarios en las prácticas de evaluación



De la misma forma, la perspectiva socio-crítica es la influencia más destacada en las opiniones docentes en cuanto a las prácticas de evaluación, pues para ellos es esencial tener en cuenta las concepciones previas de los estudiantes, la interacción comunicativa y la construcción colectiva. Mientras, en segundo lugar, el constructivismo influye en la preocupación por dar prioridad a la pedagogía, la didáctica y el desarrollo del estudiante y sus capacidades. Junto a ello, algunos docentes parten del enfoque tradicional, priorizando a la hora de evaluar aspectos como la concordancia entre los planteamientos del Sistema Institucional de Evaluación con el estudiante, la asignatura y la malla curricular. Solo un docente se guió por la corriente conductista que antepone el enfoque pedagógico institucional, el plan de área, los proyectos y los objetivos en su práctica de evaluación.

La evaluación, ahora, está más pensada desde las teorías del aprendizaje y las acciones del docente o de las interacciones del docente con los estudiantes, para lograr información sobre los procesos cognitivos o socio-cognitivos que permitan auto regulación para mejorar, es un proceso de feed back, que permite la transformación de las prácticas pedagógicas mediante la reflexión y la investigación de la interacción enseñanza-aprendizaje (Tamayo, 2017b).

Cuatro enfoques pedagógicos presentaron porcentajes significativos a la hora de ver las opiniones docentes frente a lo más importante en las prácticas de evaluación: constructivista, los docentes destacan la necesidad de considerar el contexto de la institución, el diseño curricular, la misión y visión del PEI a la hora de evaluar; socio-crítico, desde el cual se priorizan los lenguajes, valores, creencias, sentimientos, historia y cultura local en la experiencia evaluativa; la integración de enfoques tuvo un porcentaje significativo en la muestra y permite destacar la diversidad de pensamientos que los docentes involucran a la hora de evaluar; por último, el enfoque tradicional influye en el hecho de que los profesores se guíen ante todo por una búsqueda de objetividad y validez de la evaluación frente a los contenidos del plan de estudios.

El principal sustento de la evaluación (Ítem 5)

El enfoque socio-crítico, es la mayor influencia en el pensamiento docente a la hora de pensar en la base de la evaluación, seguido por el enfoque constructivista y la tendencia tradicional, y por la opción “Otro”, que generalmente mezcla el enfoque socio-crítico, desde la importancia que da a los lenguajes, valores, creencias, sentimientos y la historia y cultura local, y el encuentro de saberes entre docente, estudiante y padre de familia.

Al tiempo, es posible reconocer que las prácticas evaluativas son impulsadas a partir de dos tendencias: constructivista, en donde la pedagogía, la didáctica y el currículo contextualizado en el Proyecto Educativo Institucional se enfocan en mejorar los procesos; y socio-crítica, cuyo énfasis se da alrededor de procesos de reflexión en el campo de la ética y los propósitos, contenidos, formas de enseñanza y recursos empleados. Un porcentaje menor involucra otros factores para justificar las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Así, la evaluación es en especial desarrollada a partir de cuatro enfoques pedagógicos: constructivista, socio-crítico, de integración de diversos enfoques y tradicional.

En la localidad de Antonio Nariño predomina en todos los colegios la tendencia del enfoque socio-crítico, en las localidades Bosa, Kennedy y Fontibón aparecen en enfoque socio-crítico y constructivista casi en la misma proporción y, finalmente, en la localidad de San Cristóbal predomina en enfoque socio-crítico y en segundo lugar el constructivista, lo anterior permite indicar que en la zona 2, predomina el enfoque socio-crítico y el constructivista.

Figura 42. Principal sustento de la evaluación



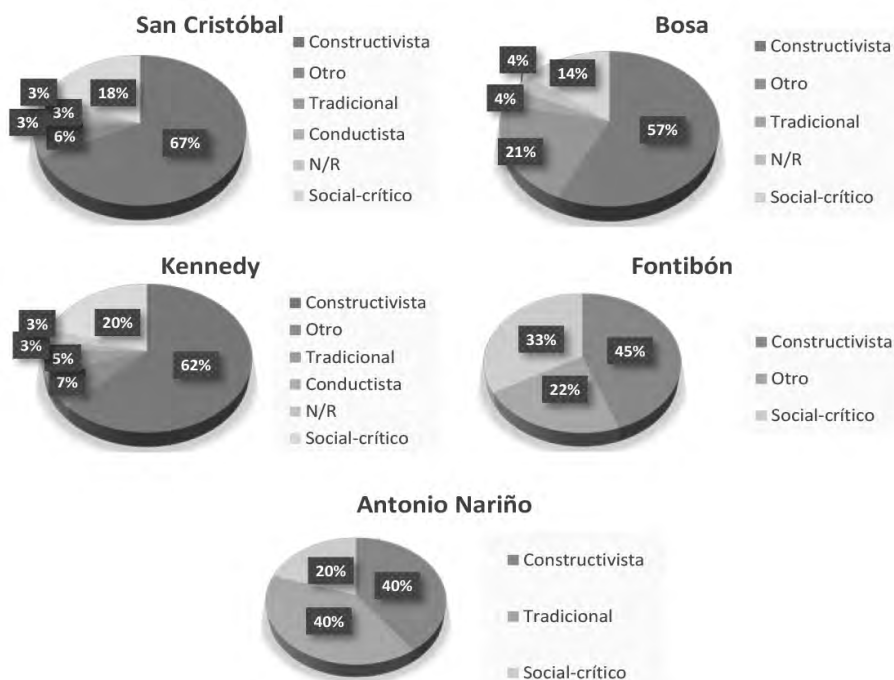
Punto de partida de las prácticas de evaluación (Ítem 6)

Se observa una marcada influencia del enfoque constructivista como punto de partida para evaluar; los profesores se preocupan primero por dar cuenta de los cambios conceptuales, prácticos y metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y su lugar en la dirección de dichos procesos, dando importancia al estudiante como sujeto capaz de dar cuenta de su formación; en segundo lugar, los docentes afirman que su punto de partida surge de una mezcla entre el enfoque socio-crítico (y su interés por el contexto, la formación ciudadana y el trabajo colectivo), el constructivista y el conductista, el cual les lleva a preocuparse por su lugar en el aprendizaje y la selección de contenidos y propósitos de formación. La postura tradicional también es un indicador presente a la hora de considerar los puntos de partida para evaluar.

La mayoría de docentes de la zona 2 fija su punto de partida en las estrategias didácticas negociadas, entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones del maestro, para lograr aprendizajes significativos; lo cual está asociado con el enfoque constructivista; otros tienen en cuenta las necesidades reales de valorar la información disponible sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto; perspectiva vinculada al enfoque socio-crítico. Al tiempo, algunos deciden seguir las normas del Sistema Institucional de Evaluación y parten de las estrategias que plantean al principio de la unidad programada, lo cual se vincula al enfoque tradicional; mientras una práctica expresó afinidad con el enfoque conductista, al partir de los objetivos de aprendizaje establecidos en la planeación.

Una educación que recupera los sujetos: vale decir se preocupa por el estudiante y el profesor de carne y hueso, sus circunstancias y sus imaginarios, sus características y sus niveles de desarrollo psíquico, social, lingüístico, moral, político. Lo pone como un referente fundamental en el proceso educativo que no es solamente la enseñanza de saberes o ciencias, la erudición o la adquisición de conocimientos, sino también y con la misma fuerza la formación como persona, con dignidad y sujeto de derechos y deberes (Tamayo, 2017b).

Figura 43. Punto de partida de las prácticas de evaluación

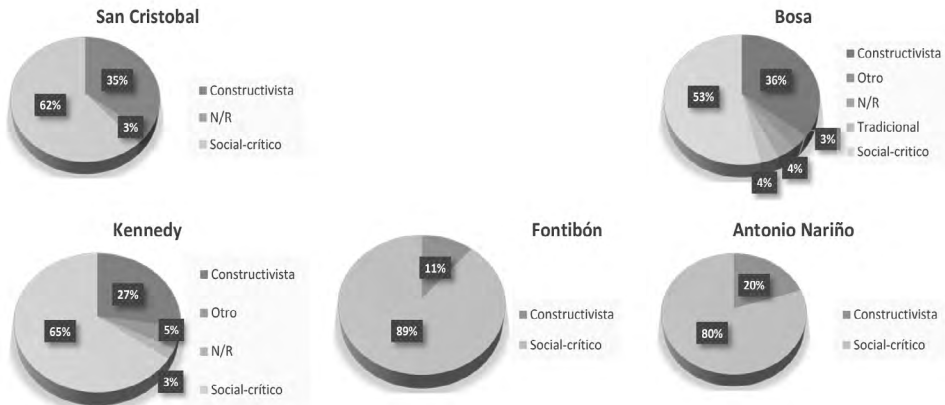


En las prácticas de evaluación de la zona 2 se prioriza la pedagogía, la didáctica, y el desarrollo de las capacidades estudiantiles, ubicándose así en el marco del constructivismo. Al tiempo, se identificó que las concepciones previas de los estudiantes, la interacción comunicativa y la construcción colectiva son también puntos de partida de la evaluación, aspectos ligados a la tendencia socio-crítica; finalmente, se destacó una tendencia a integrar diversos enfoques, nombrándolos de distintas formas, prueba de la diversidad y reflexión en las instituciones.

Lo que caracteriza las prácticas evaluativas (Ítem 7)

La caracterización de las prácticas evaluativas fue realizada mayormente desde un enfoque socio-crítico y, en segundo lugar, los docentes tomaron como principio la perspectiva constructivista; la tercera tendencia que guió las opiniones de los profesores fue la tradicional, que articula la evaluación a formas de enseñanza basadas en la memorización, la repetición y la obediencia, bajo la autoridad indiscutible del maestro, quien tiene la verdad e impone los contenidos. En último lugar, los docentes parten de una mezcla entre el enfoque socio-crítico y el constructivista para referirse a las características que toman en cuenta a la hora de evaluar.

Figura 44. Características de las prácticas de evaluación



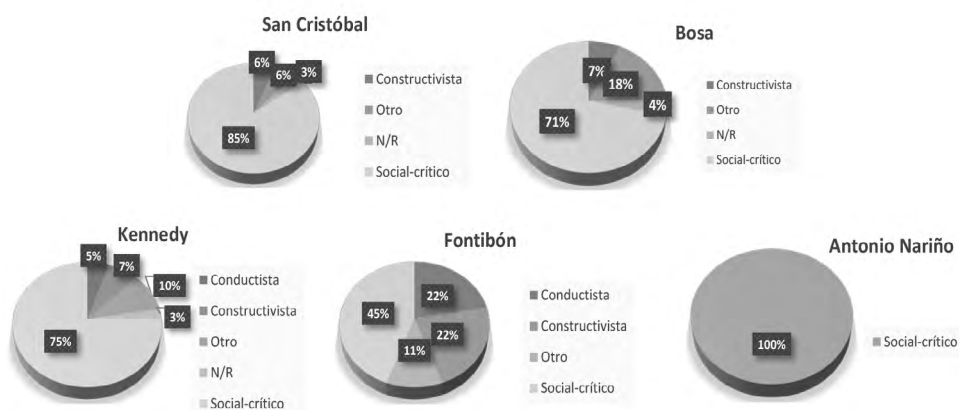
La mayoría de docentes de la zona 2 caracteriza la evaluación desde el enfoque socio-crítico, donde se considera importante caracterizar la evaluación con parámetros como la reflexión desde la ética, los propósitos, contenidos, formas de enseñanza y recursos a emplear, que lleva a los maestros a buscar un trabajo horizontal con los estudiantes.

En segundo lugar está el enfoque constructivista, donde se hizo evidente la necesidad de considerar elementos fundamentales en la evaluación desde la pedagogía, la didáctica y el currículo contextualizado en el PEI, para la mejora de los procesos, que busca que los estudiantes den cuenta de su propio aprendizaje.

Importancia de la retroalimentación en las prácticas evaluativas (Ítem 8)

El enfoque preponderante en los procesos de retroalimentación es el socio-crítico, en tanto que permite señalar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y planear el curso remedial para la promoción. El segundo enfoque asumido por los docentes para desarrollar los procesos de retroalimentación en la evaluación es el constructivista, que les posibilita confirmar o negar la validez de la apuesta didáctica para evidenciar los procesos meta-cognitivos puestos en marcha en las clases. Junto a esto, también hay referencias a otro tipo de factores, útiles para resaltar el lugar de los procesos de retroalimentación en la evaluación. El menor índice de influencia correspondió al enfoque conductista y su énfasis en el grado de cumplimiento de los objetivos.

Figura 45. Importancia de la retroalimentación en las prácticas de evaluación



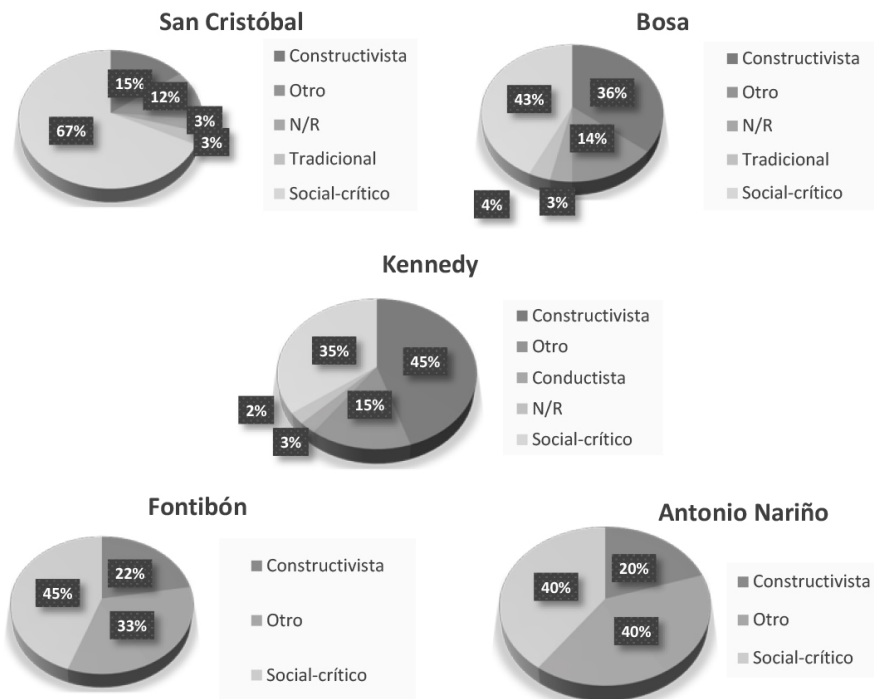
La retroalimentación se entiende como un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o grupo de estudiantes. Aunque una retroalimentación eficaz, conducida por un docente en forma sistemática y no esporádica, ayuda al alumno a desarrollar la conciencia meta cognitiva, también tiene lugar entre pares y en los procesos de autoevaluación. Este punto de partida, junto a la perspectiva constructivista, explica los motivos por los cuales las prácticas de evaluación en esta zona se concentran especialmente en las estrategias didácticas que consideran los conocimientos e intereses de los estudiantes junto a las intenciones del maestro.

El segundo grupo en importancia adopta el enfoque socio-crítico como punto de partida de la retroalimentación en la evaluación, pues entiende que la operación pasa por la necesidad de valorar la información disponible del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras, en tercer lugar, aparece una tendencia por la integración de diversos enfoques para explicar el fenómeno, incluyendo los descritos anteriormente.

Motivos que llevan a ver las prácticas evaluativas como hechos significativos (Ítem 9)

Las respuestas de los docentes de la zona 2 al instrumento aplicado permiten destacar que la evaluación es vista como hecho significativo desde distintos enfoques; el más recurrente es el socio-crítico, al destacar que con ellas se transforman significados y cambia la visión del mundo y la forma de actuar, seguido por el constructivista, en la medida en que consideran que éstas permiten cambios duraderos en la apropiación, uso y comprensión de conceptos y, finalmente, una mezcla de distintas tendencias.

Figura 46. Por qué se entienden como hechos significativos las prácticas de evaluación



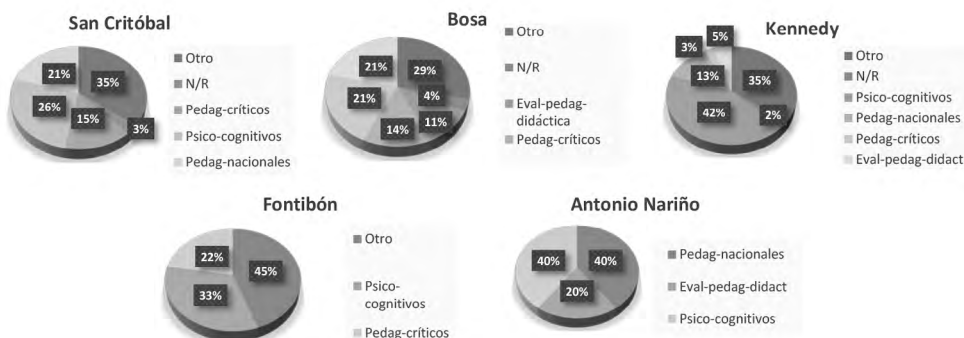
Las características de las prácticas evaluativas develan que el enfoque social es la principal tendencia pedagógica de las IED en el territorio, destacando su capacidad para la autorregulación y la mediación desde la pedagogía para la mejora y el contexto, dirigidos a la formación en ciudadanía, el trabajo colectivo y la búsqueda de condiciones para generar conciencia crítica y la emancipación de las condiciones de opresión. En segundo lugar está la tendencia constructivista y su idea de considerar que las garantías para una buena práctica evaluativa parten de que esté fundamentada y sea investigativa, contextualizada, transformadora, sistematizada y continua.

El enfoque socio-crítico implica una tendencia al trabajo horizontal entre estudiante y maestro, mientras el constructivista lleva a que el estudiante dé cuenta de su aprendizaje de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. La categoría emergente mezcla el enfoque socio-crítico desde la importancia que se da a los lenguajes, valores, creencias, sentimientos y la cultura local, resignificando los espacios de los jóvenes, y algo del enfoque constructivista, desde la posibilidad que ofrece para dar cuenta de las transformaciones conceptuales, axiológicas, prácticas y metodológicas, ocurridas durante el proceso de construcción de significados.

Autores que sustentan las prácticas de evaluación (Ítem 10)

Los resultados del instrumento en la zona 2 permiten afirmar que la tendencia principal se inclina a una práctica desde autores psico-cognitivos; una segunda disposición se enfoca en las pedagogías nacionales y una tercera en la evaluación, pedagogía y didáctica; a continuación, las prácticas cuyo origen se encuentra en la pedagogía crítica y, por último, un enfoque que fusiona distintas tendencias.

Figura 47. Autores que sustentan las prácticas de evaluación



Autores como Piaget, Ausubel, Perkins, Novack o Carretero, ligados a la psicología cognitiva, lideran la influencia en las prácticas de evaluación; mientras, al tiempo, los docentes también reconocen la producción pedagógica de autores colombianos como Zubiría, Ian Francesco, Cajiao, Jurado o Bustamante, Santos Guerra, Álvarez Méndez, Gimeno Sacristán, Libia Estela Niño o Rebeca Anijovich. Una muestra menor afirmó que fundamenta sus prácticas en evaluación a partir de pedagogos enfocados en la evaluación, pedagogía y didáctica; solo un docente se refirió a la pedagogía crítica al señalar autores como McLaren, Apple, Giroux, Freire, Carr y Kemmis.

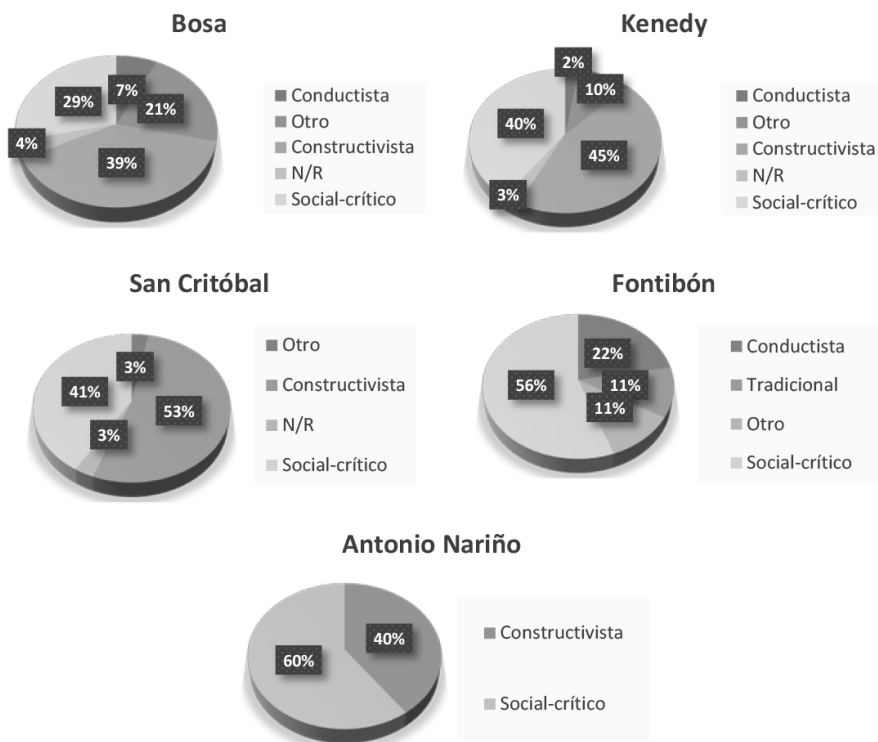
De dónde surge la necesidad de evaluar los aprendizajes (Ítem 11)

Para la mayoría de docentes la necesidad de evaluar parte del enfoque constructivista, pues ven el proceso como forma de dar cuenta de las transformaciones ocurridas durante la construcción de significados y de dirigir mientras el estudiante da cuenta de su aprendizaje y regula los procesos de acuerdo a sus intereses y contextos. En segundo lugar está el enfoque socio-crítico y su tendencia hacia un trabajo horizontal entre estudiante y maestro para realizar juicios de valor sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con la evaluación; en tercer lugar aparece una mezcla que fusiona el enfoque socio-crítico y el constructivista; mientras el enfoque conductista ocupa el último lugar en cuanto a influencia sobre la necesidad de evaluar, con la idea de que el docente es responsable del aprendizaje y selección de contenidos y propósitos de formación.

Al tiempo, cuando se preguntó por los motivos que llevan a evaluar los aprendizajes, los docentes destacaron en primer lugar el enfoque constructivista, pues se interesan por la curiosidad de maestros y estudiantes por saber y valorar las prácticas en el aula y el impacto en la formación; un segundo grupo se inclina por el enfoque socio-crítico, desde su inquietud por los problemas de aprendizaje y el desinterés diario en la práctica pedagógica; mientras una muestra menor se plantea otras necesidades y muy pocos se interesan por el enfoque conductista de garantizar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados desde la institucionalidad.

Por último, se señalaron otros enfoques pedagógicos, mezclando distintas visiones, acercándose a las tendencias mencionadas sin identificarse plenamente con alguna de ellas.

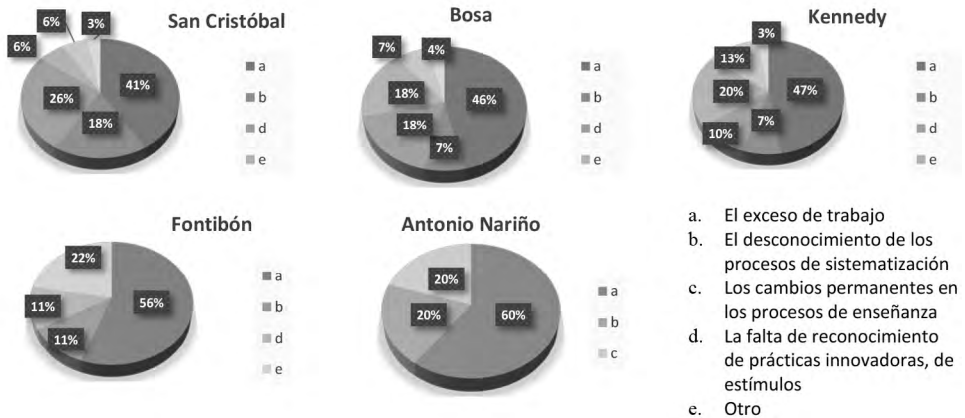
Figura 48. Origen de la necesidad de evaluar las prácticas de evaluación



Principales problemas para sistematizar las prácticas evaluativas (Ítem 12)

Los docentes de la zona 2 afirmaron que el principal problema para sistematizar la práctica evaluativa es el exceso de trabajo, que incluye, entre otras, actividades como llenar formatos, dar evidencias sobre las prácticas de aula, atender padres de familia, entregar boletines y asistir a reuniones. A ello se suman opiniones que atribuyen el problema a la falta de reconocimiento de las prácticas innovadoras, de estímulos para el maestro y de medios para publicar experiencias, a la vez que a la falta de recursos, tiempos para sistematizar e intención escritural, desmotivación, poco tiempo con alumnos y desconocimiento de los procesos de sistematización, que se plasman generalmente en una narración simple o exposición con objetivos, metodología y resultados verificables. También se afirmó que los cambios permanentes cada año, y con grupos nuevos en los procesos de enseñanza, no permiten precisar, profundizar o construir conocimiento.

Figura 49. Problemas para sistematizar las prácticas de evaluación



Fundamentos de las prácticas evaluativas desde la evaluación de los aprendizajes

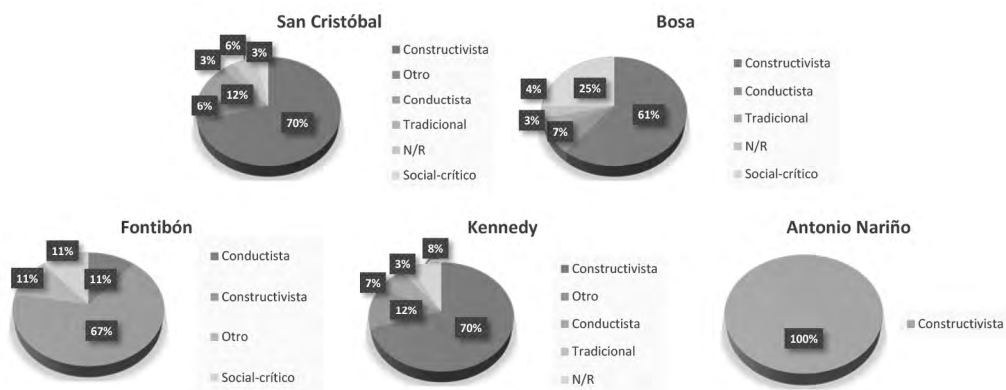
El segundo escenario de interpretación se da a partir de la información descrita en las respuestas a las preguntas 13 a 21; se espera un análisis de segundo nivel que promueva la reflexión sobre la información recolectada frente a los fundamentos de la práctica de evaluación en el aula por parte de los docentes participantes de la zona 2.

Percepción sobre lo que es la evaluación de aprendizajes (Ítem 13)

El enfoque constructivista sobresale en las opiniones de los docentes a la hora de identificar lo que entienden por evaluación de aprendizajes, al reconocer el proceso como una forma de dar cuenta de los cambios conceptuales, prácticos y metodológicos ocurridos durante la construcción de significados, y de dirigir el trabajo mientras el alumno da cuenta de su aprendizaje y le regula de acuerdo a sus intereses y contextos específicos. En un segundo escenario aparece el enfoque socio-crítico, pues los docentes ven la evaluación desde el trabajo horizontal con los estudiantes para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras en una tercera perspectiva se agrupan alrededor del enfoque conductista, asumiendo que lo importante es ser responsables del aprendizaje y selección de contenidos y propósitos de formación; finalmente, algunos asumen una tendencia tradicional que articula la evaluación a la memorización, la repetición y la obediencia, bajo la autoridad indiscutible del maestro, quien tiene la verdad e impone los contenidos.

Los docentes de las distintas IED tienen distintas concepciones de lo que representa la evaluación de aprendizajes; un mayor número de ellos coincide en la visión constructivista, asumiendo que es un medio para recoger información, valorar y tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, por su parte, la presencia de una tendencia socio-crítica permite asumir que la evaluación también se concibe como juicio de valor, fenómeno ético que permite reconocer todas las concepciones. Un menor número la define con otras concepciones, combinando diversas ideas, mientras otros la reconocen a partir de la figura conductista, como una relación entre objetivos y resultados de aprendizaje y, finalmente, un docente la concibe de la forma tradicional, como instrumento de medición de resultados, control y mejora de la calidad educativa.

Figura 50. Percepción sobre la evaluación



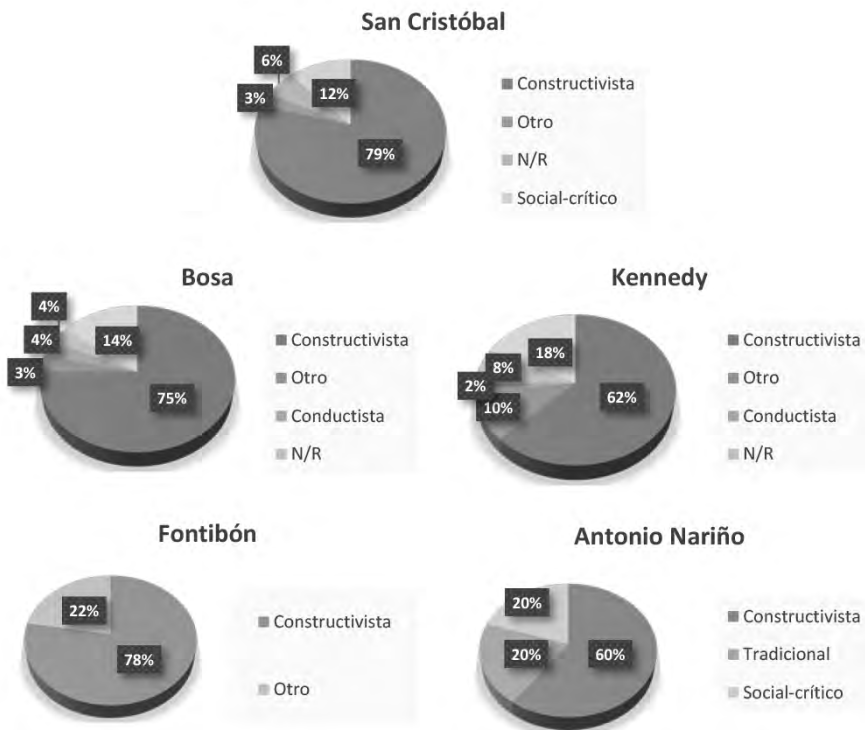
Pertinencia de la evaluación de los aprendizajes (Ítem 14)

Para la mayoría de docentes la pertinencia de la evaluación parte del enfoque constructivista, por considerar que con ella se da cuenta de los cambios en la construcción de significados y se puede dirigir el proceso mientras el estudiante reconoce su aprendizaje y regula el trabajo de acuerdo con sus intereses. Un segundo marco de opinión se vincula al enfoque socio-crítico, en el cual los docentes ven pertinente el énfasis en el contexto, la formación ciudadana, el trabajo colectivo, la conciencia crítica y asumir la realidad como construcción social e histórica. En tercer lugar, está la tendencia “otros”, que fusiona los enfoques socio-crítico y conductista, basando la pertinencia de la evaluación en el hecho de que permite simplificar el currículo y reducir el aprendizaje al cumplimiento de objetivos operacionales programados y comprobables. Por último, algunos

docentes parten de la tendencia conductista, con la cual se hacen responsables del aprendizaje selección de los contenidos y propósitos de la formación.

En tal sentido, la mayoría de docentes inclinados hacia el enfoque constructivista se orienta a la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El porcentaje que parte del enfoque socio-crítico le valora desde la posibilidad que brinda para regular los procesos con criterios de formación previamente acordados, viendo la evaluación como fenómeno ético que permite considerar todas las concepciones, principios y aptitudes en el proceso de enseñanza- aprendizaje; mientras los docentes que mezclan enfoques buscan valorar distintos aspectos de cada uno y quienes siguen el parámetro conductista ven pertinente el cumplimiento de los propósitos para asegurar la calidad del aprendizaje, buscando una relación entre objetivos y resultados.

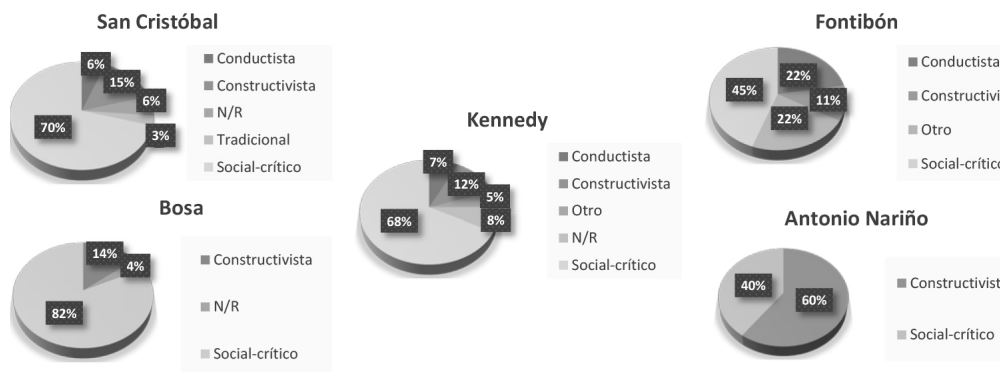
Figura 51. Pertinencia de la evaluación



Función de la evaluación de los aprendizajes (Ítem 15)

En el caso de la función de la evaluación, en la zona 2 predomina el enfoque socio-crítico y su tendencia al trabajo horizontal entre alumno y maestro para plantear juicios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar está el enfoque constructivista, con el cual los docentes entienden que la función de la evaluación es dar cuenta de las transformaciones conceptuales, prácticas y metodológicas del proceso de construcción de significados, y de facilitar su dirección mientras el estudiante da cuenta de su aprendizaje y le regula de acuerdo a sus intereses y contextos. De acuerdo con los datos recolectados, la pertinencia de la evaluación es vista mayormente desde el constructivismo; los docentes la ubican en la posibilidad que ofrece para regular los procesos partiendo de criterios de formación acordados previamente. El socio-crítico es el enfoque que le sigue, pues las instituciones educativas consideran necesario ver la pertinencia de la evaluación como acción mediadora que se encarga de observar, acompañar y promover mejoras en el aprendizaje desde un carácter colectivo con principios éticos.

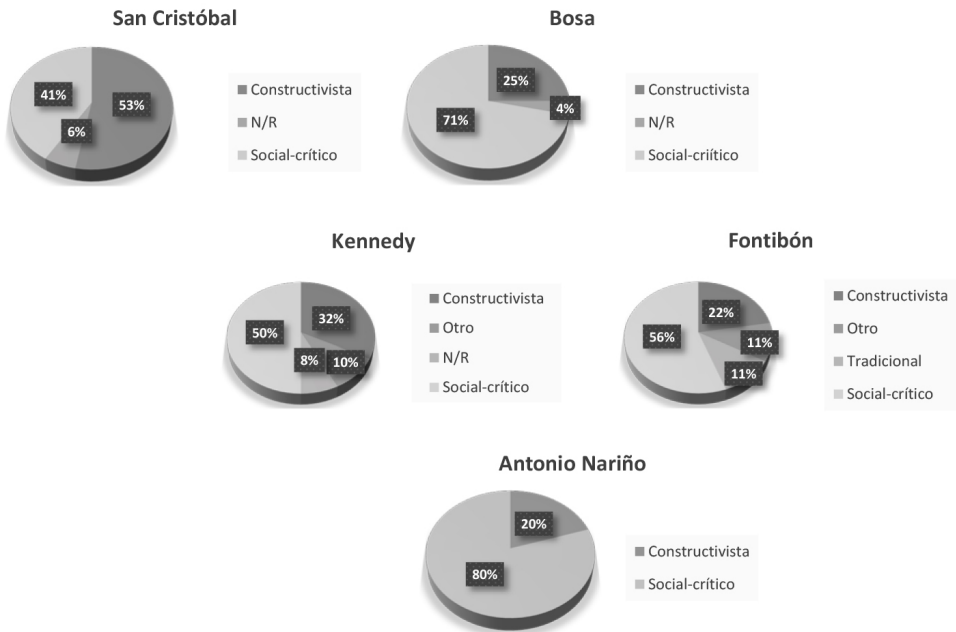
Figura 52. Función de la evaluación



Lo que se debe evaluar de los aprendizajes (Ítem 16)

La opinión se inclina especialmente por el enfoque socio-crítico, desde una relación horizontal entre estudiante y maestro para valorar la enseñanza-aprendizaje. El enfoque constructivista se ubica en un segundo lugar, probando la preocupación docente por dar cuenta de los cambios en el proceso de enseñanza y por la dirección del mismo, a la vez que por la autonomía del alumno para asumirlo y regularlo de acuerdo a sus intereses.

Figura 53. Aspectos que implican a la evaluación



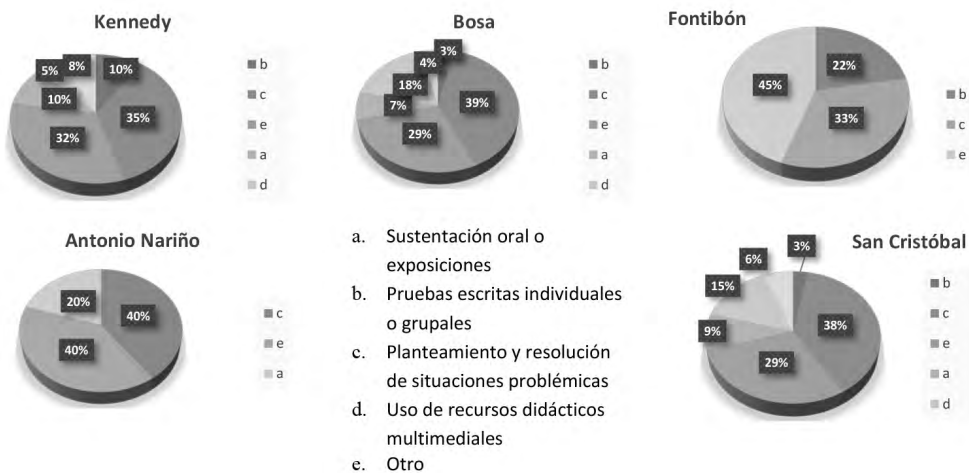
La pregunta por lo que se debe evaluar en los aprendizajes llevó a la mitad de los docentes a coincidir en su afinidad por el enfoque socio-crítico, asumiendo que el proceso de enseñanza- aprendizaje parte de lo cognitivo, afectivo, comunicativo y psicosocial. En menor proporción se expresaron opiniones ligadas a la perspectiva constructivista, de una evaluación de los cambios en las estructuras cognitivas, y algunos docentes evalúan a partir de otros enfoques sustentados en diversas estrategias, mientras tres maestros no respondieron la pregunta.

La función de la evaluación transita por diferentes directrices pedagógicas; la más recurrente es la socio-crítica, desde la cual los maestros afirman que debe funcionar como acción mediadora que observe, acompañe y promueva mejoras en el aprendizaje desde un carácter colectivo basado en principios éticos y de respeto a la diversidad. En segundo lugar, los docentes se inclinan por una evaluación unida al enfoque conductista, como revisión sistemática de los aprendizajes que parte de los objetivos propuestos en cada período académico; mientras, en tercer lugar, los maestros asumen la tendencia constructivista, ligando la función evaluativa a la exploración de ideas previas que establece el nivel de preparación, intereses y expectativas que promoverán nuevos saberes. Por último, es vinculada a “otro” enfoque pedagógico que combina distintas tendencias.

Las herramientas empleadas con mayor frecuencia para evaluar (Ítem 17)

El planteamiento y resolución de situaciones problema es la herramienta más empleada por los docentes para evaluar. Luego de ella utilizan una mezcla de todos los instrumentos planteados, además de la música, la observación de los niños en diversos espacios y momentos, obras de teatro, danza, ilustraciones, esculturas, fotografías, dibujos y pinturas. En tercer lugar, los maestros usan recursos didácticos multimediales y en cuarto la sustentación oral o exposiciones; solo un porcentaje muy pequeño emplea pruebas escritas individuales o grupales.

Figura 54. Herramientas más frecuentes en la evaluación

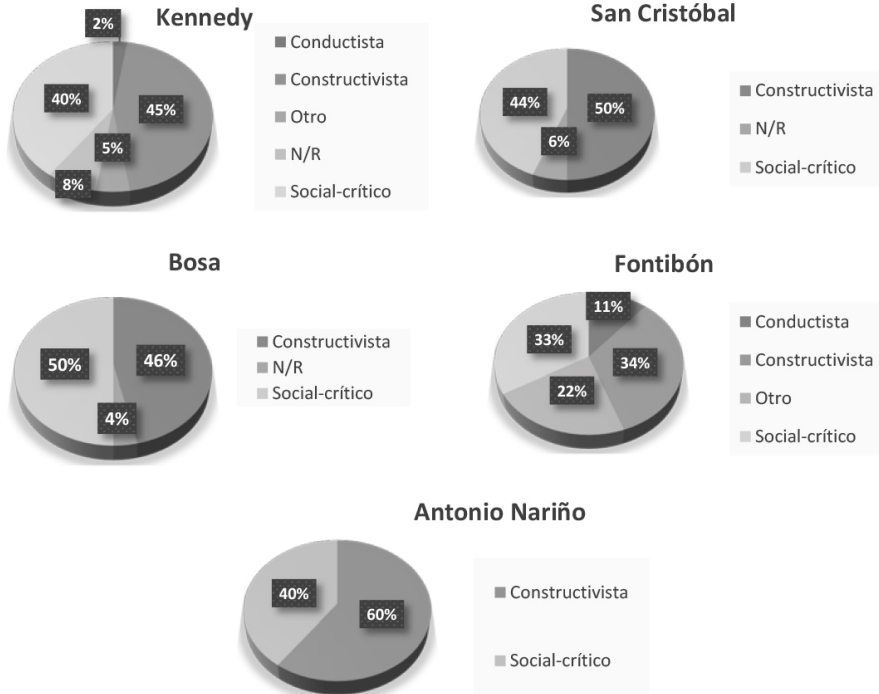


El rol del docente en la evaluación de los aprendizajes (Ítem 18)

Los datos recolectados en la zona 2 permiten afirmar que los docentes se identifican esencialmente con un rol basado en el enfoque constructivista, asociado con la posibilidad de generar condiciones para lograr los cambios esperados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde el estudiante da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo a sus intereses y contextos específicos. En segundo lugar, y casi con el mismo porcentaje, los docentes se reconocen desde el perfil socio-crítico, asumiendo su lugar desde la promoción de la autorregulación para cambiar y construir significados, con un trabajo horizontal entre el estudiante y el maestro que busca establecer juicios de valor sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, un menor índice de docentes afirma no saber o no responde, mientras que unos pocos se ven desde roles

distintos de los planteados y solo uno se describe a partir del enfoque conductista, asumiendo su labor como una forma de identificar el grado de cumplimiento de objetivos.

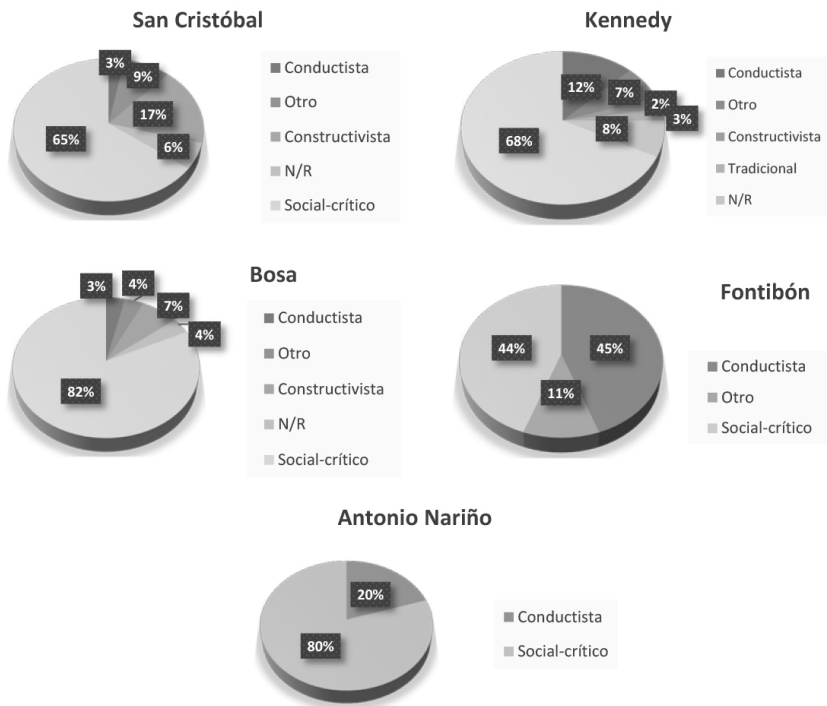
Figura 55. Rol docente en la evaluación



Definición de los estudiantes de acuerdo con la experiencia de las instituciones (Ítem 19)

Son múltiples las ideas de los docentes sobre los estudiantes; la mayoría les define desde un perfil constructivista, viendo al alumno con capacidad de dar cuenta de su propio aprendizaje y regular sus procesos de acuerdo a sus intereses y contextos; otros optan por un perfil socio crítico, partiendo de una relación horizontal que los ve como sujetos éticos y políticos con inteligencias múltiples; algunos parten de una postura conductista, en la cual son responsables del aprendizaje y selección de contenidos y propósitos, percibiendo al aprendiz como humano cuya conducta se moldea de acuerdo a los propósitos de cada clase. Un docente les describe como sujetos vulnerados que acuden a la institución para construir sentidos y cambios sociales, otro les entiende como seres inmaduros que deben ser formados con la experiencia y sabiduría del maestro; y finalmente hay una postura que mezcla el enfoque socio-crítico y el constructivista.

Figura 56. Rol de los estudiantes en la evaluación

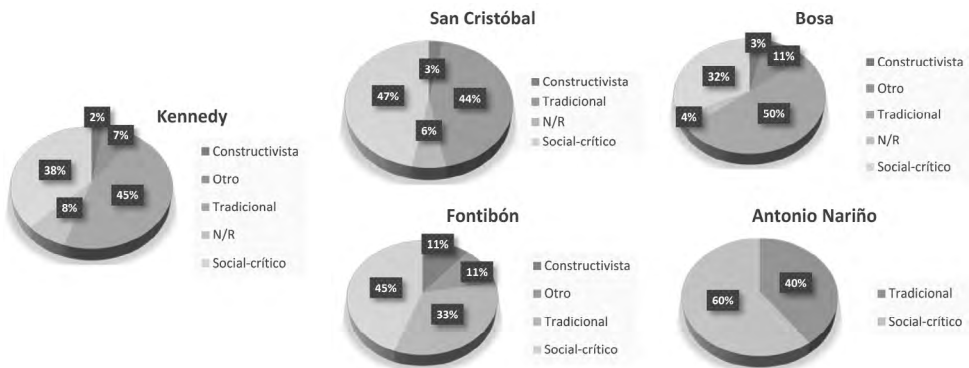


La presencia del enfoque constructivista es evidente, pues en las IED se ve el rol del estudiante en la evaluación desde su posibilidad de generar condiciones para lograr, con la enseñanza, los cambios esperados, siguiendo los procesos meta-cognitivos y cognitivos y teniendo en cuenta el aprendizaje significativo, los proyectos, problemas y concepciones previas. Al tiempo, el enfoque socio-crítico hace su aparición ligado a la idea de que el rol del estudiante en la evaluación pasa por promover la autorregulación de procesos para cambiar y construir significados. Por su parte, el enfoque conductista se reconoce en percepciones que identifican el rol de estudiante con el cumplimiento de objetivos a través del desempeño estudiantil, mientras la opción de “otro” fue marcada por los docentes para referirse a enfoques que combinan varias tendencias.

Utilidad de la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1290 sobre evaluación (Ítem 20)

De acuerdo a los datos del instrumento hay dos tendencias que se destacan a la hora de revisar la interpretación de los maestros sobre la Ley 115 y el Decreto 1290: el enfoque tradicional, que ve la ley como material para fijar los fines del sistema educativo, organizarlo y reglamentarlo; y el enfoque socio-crítico, que la entiende como forma de instituir las normas para la autonomía escolar y la organización de los PEI, respondiendo a las necesidades del contexto. Un docente interpretó la ley desde el enfoque constructivista, como estamento que contribuye a reglamentar la Constitución y a reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje y, finalmente, las opciones que leen la ley desde múltiples miradas y aquellas que no saben o no responden, ocupan los últimos lugares.

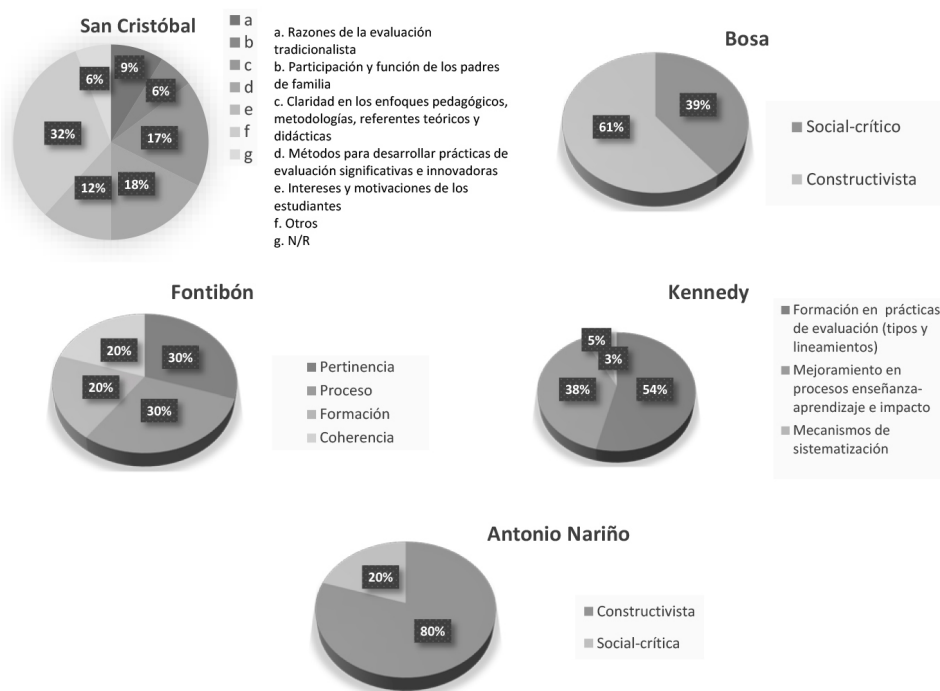
Figura 57. Utilidad de la ley 115 del 94 y del Decreto 1290 para la evaluación



Lo que se debería investigar en torno a las prácticas evaluativas en el aula (Ítem 21)

Un alto porcentaje de la población que participó del ejercicio piensa que, frente a las prácticas evaluativas en el aula, se deberían investigar temas como: la medición del docente en las pruebas externas; cómo mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde primera infancia hasta grado once, para que los colegios distritales mejoren sus resultados; la coherencia entre evaluación en el aula y el sistema nacional; y el uso de la evaluación como herramienta de aprendizaje dentro y fuera del aula, incorporándola en la planeación hasta el punto en que los estudiantes dejen de verla como acción punitiva o represiva y poco motivadora, para entenderla como necesaria en el ejercicio de verse objetivamente.

Figura 58. Aspectos a investigar sobre la evaluación en el aula



Por otra parte los docentes consideran necesario investigar: la coherencia entre autonomía escolar y autonomía del profesor; los procesos de formación estudiantil según el contexto y la aplicación de pruebas estandarizadas; los procesos de interacción en el aula y de enseñanza; los instrumentos empleados y estrategias de apoyo; los procesos emocionales y cognitivos y el uso de la evaluación como herramienta de aprendizaje dentro y fuera del aula.

En este escenario, más de la mitad de los docentes tiene interés por la formación en prácticas de evaluación (tipos y lineamientos); en segundo lugar, se destaca una afinidad por investigar el mejoramiento de procesos de enseñanza-aprendizaje y de los impactos en la comunidad. Un docente se preocupa por conocer mecanismos de sistematización de sus prácticas docentes y tres docentes no respondieron o no supieron qué tema abordar. La información permite proponer algunos parámetros a investigar alrededor de las prácticas evaluativas, partiendo del siguiente orden: pertinencia, proceso, formación y coherencia; categorías que implican ciertos elementos:

Pertinencia

- Las evaluaciones deben dar cuenta de un proceso, no de un resultado.
- Es necesario considerar la diferencia y diversidad en los contextos escolares; niñas y niños están permeados por las posibilidades y limitaciones del contexto para su sentido de vida.
- Es importante analizar qué tan pertinentes son las pruebas estandarizadas para desarrollar procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Formación

- Las pruebas escritas carecen de sentido y los actuales resultados son cada vez peores.
- Es necesario ver cuál es sentido de las pruebas, reconociendo que los docentes no cuentan con elementos de juicio para crear nuevas preguntas basándose en el trabajo de clase y siguiendo la estructura de pruebas.

Proceso

- Se requiere de ritmos de aprendizaje en diferentes contextos, viendo la evaluación como instrumento para construir aprendizajes, mediada por las TIC y los modelos de evaluación integral.
- Resulta fundamental centrarse en el niño y respetar sus procesos, reconociendo sus acciones rectoras como ejes de aprendizaje y de desarrollo integral y respetando su lógica.
- Partir del proceso de enseñanza-aprendizaje implica considerar a cada elemento: ¿Qué hacer para que maestro y alumnos sean más reflexivos y críticos de su práctica evaluativa?

Coherencia

- Analizar las posturas de los docentes frente a la evaluación desde su práctica de aula y ver cuáles son las estrategias que permitan articularlas a los diseños normativos nacionales, distritales, locales e institucionales.
- Estudiar la relación entre la didáctica específica de cada área del saber y las estrategias evaluativas, viendo el conjunto como insumo para transformar la práctica docente.

Análisis Zona 3

Para efectos del estudio la Zona 3 está conformada por las localidades de Usme, Ciudad Bolívar, Sumapaz, Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito. De acuerdo con la ruta metodológica sobre prácticas de evaluación, basada en un enfoque cualitativo y la perspectiva hermenéutico-comprensiva propuesta por Eisner (1998), se plantean cuatro fases: descripción, interpretación, valoración y líneas temáticas. Este informe de zona presenta los resultados de la fase de interpretación, teniendo en cuenta los datos cuantitativos derivados del proceso de recolección para todos los colegios de la Zona 3 con el instrumento de línea base, que permitió conocer de la voz de los docentes y la forma como desarrollan las prácticas de evaluación en el aula, e identificar tendencias que permitan describir cómo se llevan a cabo dichas experiencias en la ciudad.

Las tendencias de las localidades que se describen a continuación, para la interpretación de segundo nivel, se analizan en el marco de algunos referentes teóricos consolidados en el proceso investigativo. Dicho estudio parte del informe descriptivo elaborado por los investigadores de campo para cada una de las localidades, avanzando a la búsqueda de razones o justificaciones que expliquen lo descrito.

El presente análisis interpretativo propone una relación dialéctica entre lo descrito por los docentes y los documentos de orden conceptual, en este caso: modelos pedagógicos, evaluación, PEI, SIE, y de aprendizaje; en una confrontación que permite identificar patrones que ayudarán a valorar y generalizar las prácticas de evaluación. Así, el estudio se realiza para cada una de las categorías que orientaron el instrumento de línea de base: 1) Caracterización de las prácticas significativas de evaluación; y 2) Fundamentos de las prácticas evaluativas desde la evaluación de los aprendizajes. Cada una de las categorías incluye un grupo de preguntas con las cuales se analizan e interpretan, de manera general, los resultados de la información proporcionada por los docentes de las cinco localidades de la Zona 3.

Relación localidades de la zona 3

A continuación se presentan las localidades que integran la Zona 3 que aplicaron instrumento de línea base.

Tabla 3. Localidades Zona 3

Zona 3. Localidades	Total colegios por localidad
Total	133
Ciudad Bolívar	42
Rafael Uribe Uribe	28
Sumapaz	2
Tunjuelito	12
Usme	49

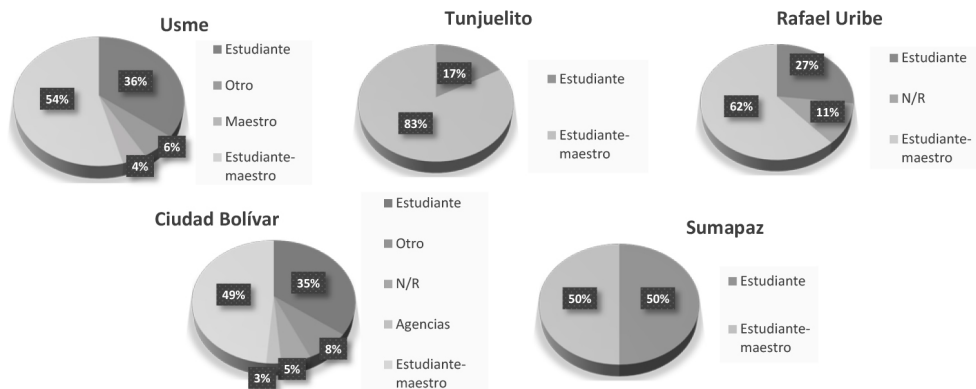
Categorías de análisis e interpretación

Caracterización de las prácticas significativas en evaluación

Papel central en las prácticas de evaluación desde la perspectiva docente

Tomando como base la información presentada por cada una de la IED de la Zona 3, frente a los sujetos y roles centrales en las prácticas de evaluación, es posible reconocer una marcada tendencia de los docentes a considerarse, junto al estudiante, como determinantes en el proceso; postura que coincide con la perspectiva socio-crítica, la cual plantea un diálogo bidireccional de saberes entre los actores que participan en la evaluación. Este modelo indica un movimiento hacia lo significativo, lo contextualizado y lo sociocultural, abordando así la construcción del conocimiento en oposición a la transmisión, y destacando que tal proceso es un acontecimiento social mediado por el lenguaje, la cultura y las relaciones sociales entre los sujetos. El concepto de aprendizaje y, por ende, el de evaluación, es comprendido como un proceso mediante el cual el estudiante construye significados (Tamayo y Rivas, 2015) con la mediación del maestro.

Figura 59. Elementos que ocupan el lugar central en las prácticas de evaluación desde la perspectiva de los docentes

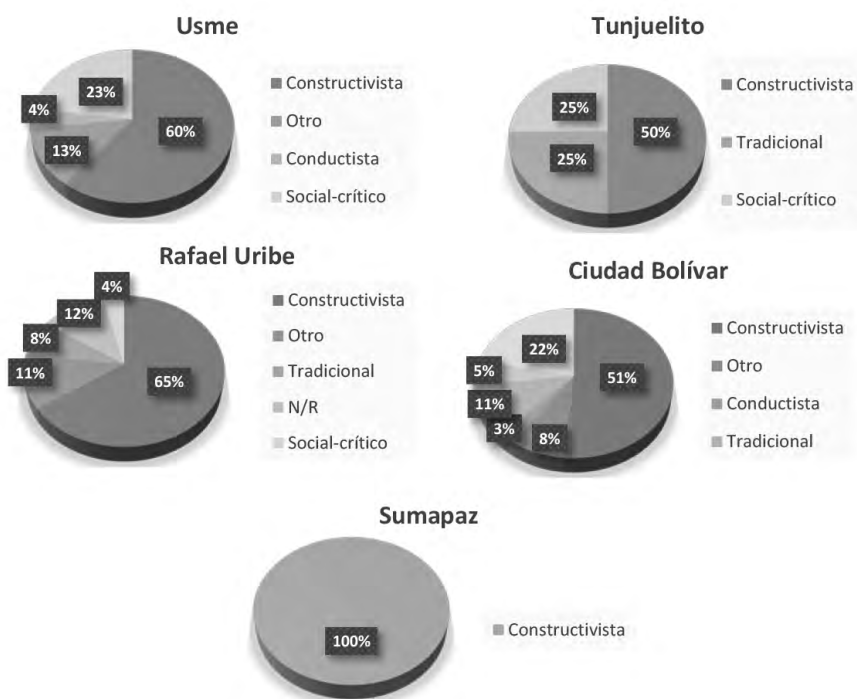


La segunda tendencia identificada en el análisis destaca el enfoque constructivista, que percibe al estudiante como constructor, autorregulador y valorador de su proceso de aprendizaje, partiendo de sus intereses y contextos específicos. Respecto al protagonista central en la evaluación, en el estudio la opción “otros” fue empleada por los docentes de la zona 3 para destacar la interacción entre estudiantes, padres de familia y el contexto educativo en el cual se desarrollan las prácticas significativas de evaluación; tales respuestas se enfocan claramente en una perspectiva socio- crítica, en la que los procesos participativos en el acto pedagógico ocupan un lugar fundamental para la discusión y el consenso acerca del qué, el cómo y el cuándo se evalúa.

Factores beneficiados por las prácticas de evaluación

El análisis de este aspecto permitió notar una marcada tendencia a ver las prácticas docentes como acto encaminado a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el entorno educativo, lo cual posibilita una cultura de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación dentro y fuera del aula; los maestros también consideran que con la evaluación el estudiante da cuenta de su aprendizaje y avances conceptuales, mientras regula su aprendizaje conforme a sus intereses particulares y contextos. Ello se vincula a un enfoque constructivista, en el que la evaluación permite analizar las transformaciones conceptuales, metodológicas y actitudinales del estudiante durante el proceso de construcción de significados.

Figura 60. A lo que ayudan las prácticas de evaluación



Una segunda tendencia identificada en el análisis, aunque no tan popular como la anterior, se orienta a la corriente socio-crítica y, partiendo de allí, los maestros asumen su práctica evaluativa como acto político que permite la participación activa del alumno, articulando los conocimientos al contexto, a su propia experiencia y a los objetivos institucionales propuestos en el PEI.

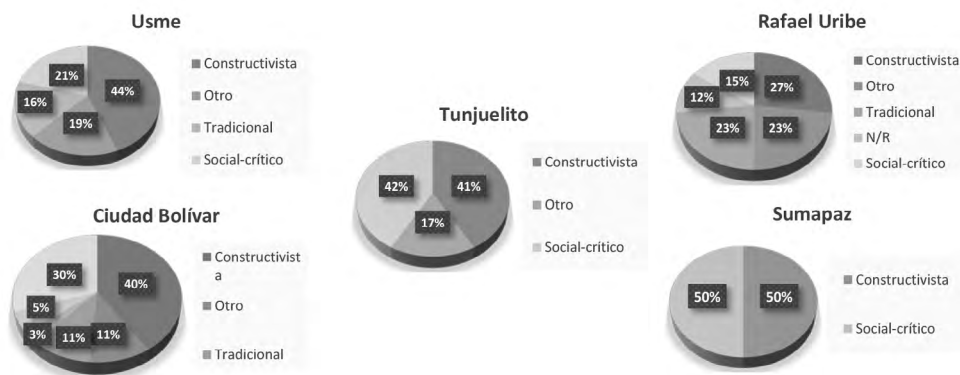
Por su parte, la opción “otros”, trabajada en la reflexión sobre “para qué evaluar”, destaca aspectos que, desde la visión docente, se ven beneficiados con la evaluación, como: la mejora de los procesos de enseñanza desde trabajos de autoevaluación, coevaluación y hetero evaluación y de estrategias que aportan mecanismos para superar las dificultades del proceso; la reflexión sobre la propia práctica pedagógica; y la incidencia en la calidad de vida de los estudiantes. Otras opiniones plantean una suerte de mezcla de diferentes opciones. Estas respuestas revelan la influencia de los modelos constructivista y socio-crítico, en los que la evaluación cobra sentido desde su relación con los procesos pedagógicos y su sentido en el contexto y en el proyecto de vida de los alumnos.

Tales dimensiones tienen que ver con lo político, lo empírico, lo pragmático y lo conceptual. Así, la evaluación tiene sentido en tanto posibilite reflexionar intensamente sobre los roles del sujeto y el grado de utilidad de una práctica de enseñanza-aprendizaje establecida por un docente en relación a los conocimientos y los estudiantes (Tamayo, 2017). Una mirada de la evaluación como agente potenciador de aprendizajes, tal como le plantean los docentes, se opone totalmente a las posturas tradicionales, en las que se ve únicamente como ayuda para verificar que los estudiantes repitan los contenidos transmitidos por el maestro.

Elementos que cuentan con una importancia especial en las prácticas de evaluación

Las prácticas referenciadas en la zona 3 destacan una tendencia importante a dar mayor relevancia a la coherencia de la evaluación. Para los docentes esto significa poder articular las prácticas evaluativas con las mallas curriculares, la misión y visión del PEI y el contexto en el cual se orientan los procesos pedagógicos que desarrollan a diario en el aula, lo cual se enmarca bajo un enfoque constructivista.

Figura 61. Elementos importantes en las prácticas de evaluación



Una segunda tendencia se inclina al enfoque socio-crítico, que otorga relevancia a la evaluación desde el lenguaje, los valores, las creencias, los sentimientos, la historia y la cultura, concibiendo el desarrollo en la etapa escolar como proceso en el que alumno y maestro construyen nuevas y mejores realidades. Al tiempo, otras respuestas docentes dan importancia a lo intrínseco del alumno como sujeto que aprende, entre ellos: procesos de comprensión, reflexión y crítica; ritmos de aprendizaje, intereses y destrezas; desarrollo integral; construcción de saber;

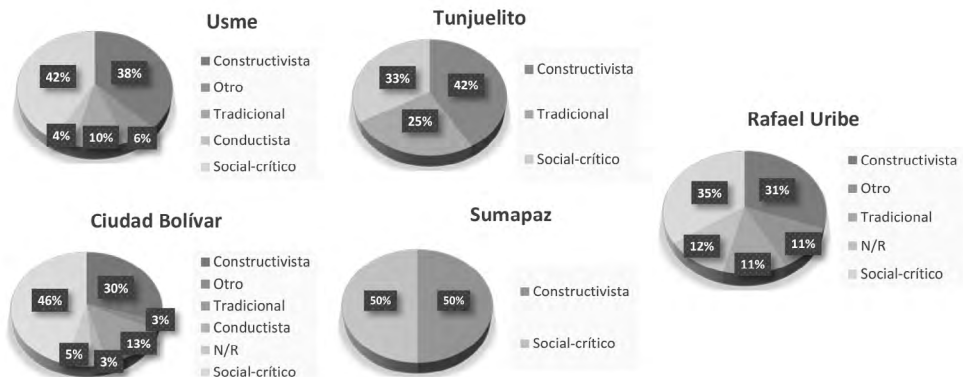
identificación de potencial, de oportunidades y necesidades estudiantiles. Este tipo de respuestas permite ver un énfasis en aspectos unidos al modelo constructivista, los cuales, para Chickering, *et al.* (1981), tienen que ver con la relación entre maestros y estudiantes, la cooperación, las metodologías de aprendizaje, acompañamiento y seguimiento al estudiante, el tratamiento de contenidos y el reconocimiento a las diversas formas de aprender.

Otras respuestas se unen al modelo socio-crítico, dando relevancia a los procesos auto reflexivos y críticos de los estudiantes, a su desarrollo integral, la atención a la diversidad y la inclusión, así como al contexto de la institución, incluyendo los distintos aspectos del PEI (misión, visión, diseño curricular). Mientras un grupo mínimo de expresiones se ubica en un modelo conductista, dando importancia al proceso de los estudiantes en relación con desempeños y metas previamente establecidas por el docente y la institución.

Elementos prioritarios en las prácticas de evaluación

El análisis de la pregunta permite ver que los aspectos esenciales en las prácticas de evaluación para las IED de la zona 3 tienen en cuenta elementos como: las concepciones y saberes previos de los estudiantes, las interacciones comunicativas y la construcción colectiva del conocimiento; prioridades que se ubican en un enfoque socio-crítico, en el cual se reconoce el contexto histórico y social del estudiante, así como los saberes que circulan en la escuela, que se relacionan con un aprendizaje pleno de sentido, superando el aprender solo para las pruebas y evaluaciones.

Figura 62. Elementos prioritarios en las prácticas de evaluación

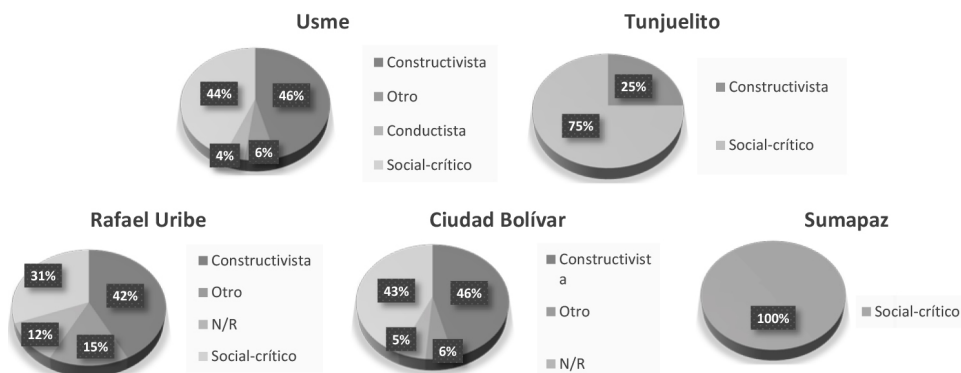


La segunda tendencia más importante en la zona 3 se da desde un enfoque constructivista, el cual permite reconocer la pedagogía, la didáctica y el desarrollo del estudiante y de sus capacidades para aprender como los elementos primordiales a la hora de evaluar. Otros aspectos prioritarios en las prácticas de evaluación se refieren a las dificultades de aprendizaje y las estrategias que se pueden utilizar para mejorar. Tales respuestas implican perspectivas constructivistas en las que el aprendizaje se plantea como proceso, y cohabitan con un modelo conductista-tradicional en el que se espera el logro homogéneo de los objetivos por parte de todos los alumnos y no alcanzar dichos logros es concebido como dificultad de aprendizaje. Llama la atención la presencia de un abordaje socio-crítico, que tiene en cuenta los niveles de pensamiento y desarrollo y la aplicación que se dé a los aprendizajes en los contextos cotidianos.

El principal sustento de la evaluación

La pregunta sobre el principal sustento de la evaluación cuenta con respuestas que prueban una indiscutible tendencia al modelo socio-crítico, orientado a los procesos reflexivos que deben hacer los estudiantes como acto de autorregulación mediado por aspectos éticos. Al tiempo, los docentes señalan que la evaluación también se basa en los propósitos, contenidos, formas de enseñanza, recursos empleados, didácticas y el currículo contextualizado en el PEI. Así, hay una coherencia con los paradigmas constructivistas, donde el maestro reconoce el mundo, contexto, intereses, necesidades y capacidades de los estudiantes para lograr una síntesis didáctica negociada, asumiendo el proceso cognitivo, emocional y afectivo del estudiante como punto de partida para los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tamayo, 2017).

Figura 63. Principal sustento en las prácticas de evaluación

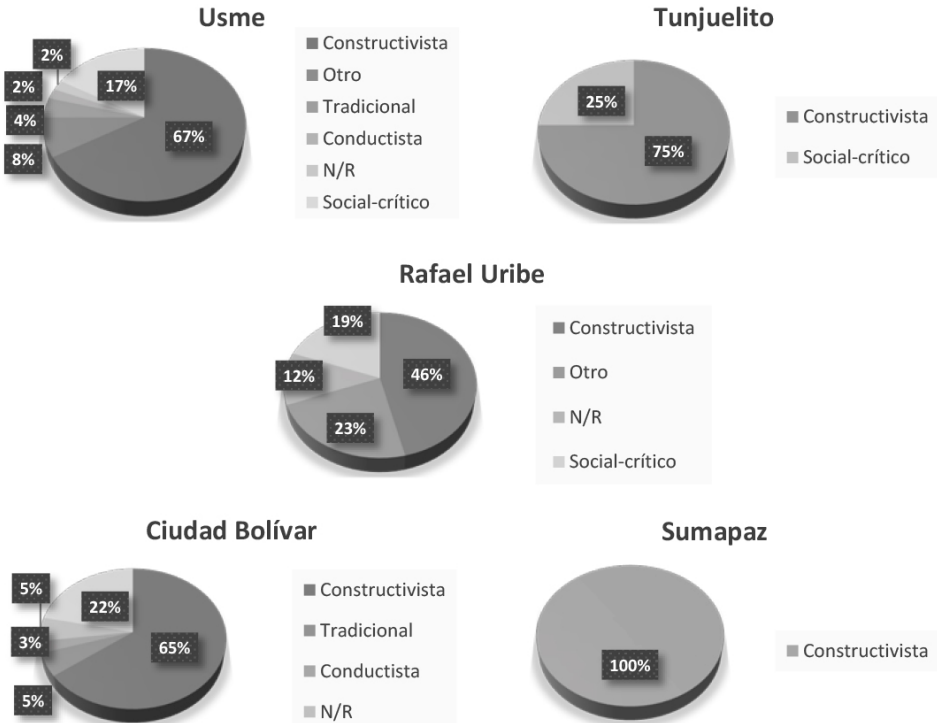


Finalmente, los docentes también señalan otras opciones para dar cuenta de los aspectos base en las prácticas de evaluación: por un lado, se inclinan a un abordaje ecléctico que involucra los diferentes modelos; o, por otro, asumen posturas claramente conductistas, en las cuales el sustento se relaciona con el cumplimiento de los estándares institucionales, locales y nacionales, desde las políticas educativas planteadas por la SED y el MEN.

Punto de partida de las prácticas de evaluación

Las respuestas permiten vislumbrar una tendencia general hacia el enfoque constructivista, en tanto que el punto de partida de los docentes para planear y desarrollar la evaluación se da en los pactos y estrategias didácticas acordadas con los alumnos, a partir de los intereses e intenciones de ambas partes, para construir y lograr aprendizajes significativos. En este sentido, Tamayo (2005), afirma que las posturas constructivistas han logrado transformar de manera significativa los procesos didácticos, favoreciendo la construcción de significados por parte de los estudiantes.

Figura 64. Punto de partida en las prácticas de evaluación



En segundo lugar, los maestros expresaron que el punto de partida de la evaluación pasa por las necesidades reales de valorar los datos disponibles sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos, opinión vinculada al enfoque socio-crítico. Mientras otros puntos de partida se plantean desde aspectos como el desarrollo de los alumnos y la necesidad de fundar aprendizajes significativos, contextuales, colectivos y participativos.

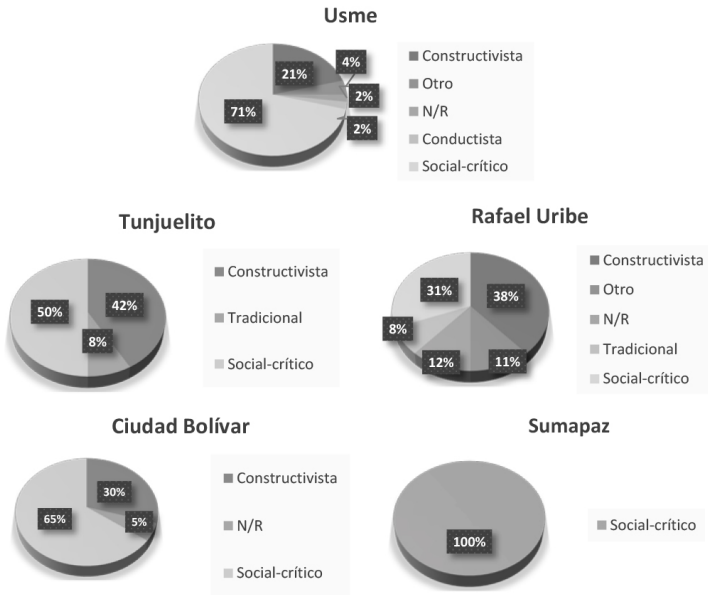
Algunos se vinculan a la condición de reconstruir o ajustar los sistemas institucionales de evaluación, relacionándolos con los resultados de las pruebas internas y externas y con las demandas académicas y sociales del contexto. Tales respuestas son las “otras opciones” que se dan entre modelos socio-críticos y constructivistas, las cuales son seguidas por una minoría de ideas conductistas que dan relevancia al cumplimiento de objetivos. En general, las respuestas de los docentes coinciden con lo planteado por Tamayo (2017) sobre la manera en que se está reinventando la evaluación en el aula, trascendiendo de una evaluación del aprendizaje a una para el aprendizaje.

Lo que caracteriza las prácticas evaluativas

Las respuestas de los maestros sobre los aspectos que caracterizan sus prácticas de evaluación permiten afirmar que, como lo plantea Tamayo (2017), se están dando procesos de apoyo para que los estudiantes conozcan y se interesen por regular sus estilos de aprendizaje. Así mismo, es evidente que los docentes se encuentran comprometidos con la re-significación de los procesos didácticos, orientados por nuevas pedagogías que reivindican las prácticas pedagógicas y la enseñanza en el aula a partir de un ejercicio reflexivo y de investigación.

Lo dicho se expresa en la tendencia socio-crítica, la más común de los maestros en la zona 3, que se hace clara cuando afirman que sus acciones en el aula tienden a ser mediadoras, continuas, comunicativas, autorreguladoras, reflexionadas y transformadas para mejorar. Algunas respuestas docentes también se unen al enfoque constructivista, en prácticas evaluativas caracterizadas por ser fundamentadas, investigativas, contextualizadas, transformadoras, sistematizadas y continuas. Al respecto, cabe anotar que muchas de las características señaladas por los profesores sobre la evaluación coinciden con las propuestas de Tamayo (2017) sobre las “buenas prácticas”, en el sentido de que se cambia una rutina instalada para dar paso a la creatividad y a la reflexión sobre la práctica misma, proponiendo así una ruta transformadora.

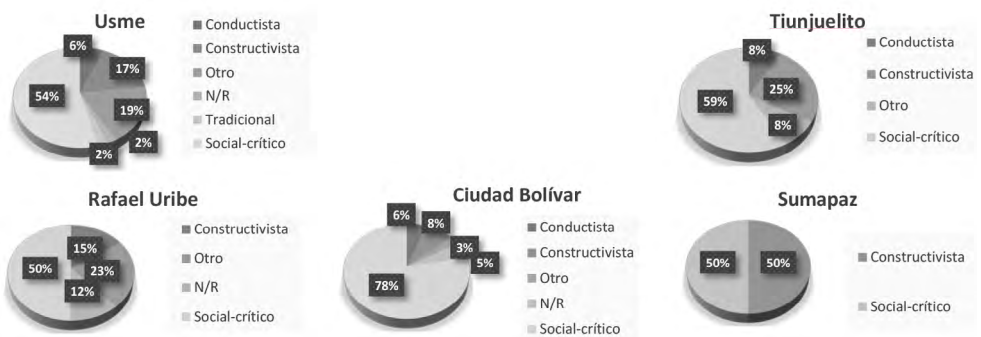
Figura 65. Características de las prácticas de evaluación



Importancia de la devolución y la retroalimentación en las prácticas evaluativas

Sobre este aspecto es claro que los docentes de la zona llevan a cabo sus prácticas evaluativas de una manera reflexiva, partiendo de las necesidades estudiantiles. En tal sentido, cobra un papel fundamental la retroalimentación, pues permite que cada uno de los actores involucrados en el proceso tenga la posibilidad de reflexionar sobre su desempeño y realizar los ajustes y mejoras necesarias, postura que se basa en un modelo pedagógico socio-crítico.

Figura 66. Importancia de la retroalimentación en las prácticas de evaluación



La segunda tendencia que determina las respuestas de los maestros, en relación a la importancia de la devolución y la retroalimentación, se enfoca en un modelo constructivista que parte de confirmar la validez de la apuesta didáctica para evidenciar los procesos meta-cognitivos puestos en marcha en el aula. Las demás respuestas se agrupan en las siguientes categorías emergentes:

- Identificación de fortalezas y dificultades de los estudiantes en el aprendizaje para diseñar e implementar planes de mejora.
- Construir conocimiento y comprender el proceso estudiantil desde la identificación de estilos y ritmos de aprendizaje, y de las formas de razonamiento y solución de problemas.
- Desarrollo de procesos auto-reflexivos y meta-cognitivos en los estudiantes, pues lleva a valorar y analizar sus aprendizajes y falencias, así como los procesos mentales que realizan.
- Reflexión y replanteamiento de las prácticas pedagógicas de los docentes de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.
- Flexibilización y adaptación curricular.

Entonces, las declaraciones de los maestros sobre la pertinencia de la retroalimentación se ubican esencialmente en paradigmas constructivistas y socio-críticos, toda vez que ponen de manifiesto la importancia de realizar procesos cíclicos y dialógicos en donde la retroalimentación y la devolución sean puntos de partida para la reflexión y consecuente transformación de las prácticas pedagógicas, en pro del aprendizaje de los estudiantes.

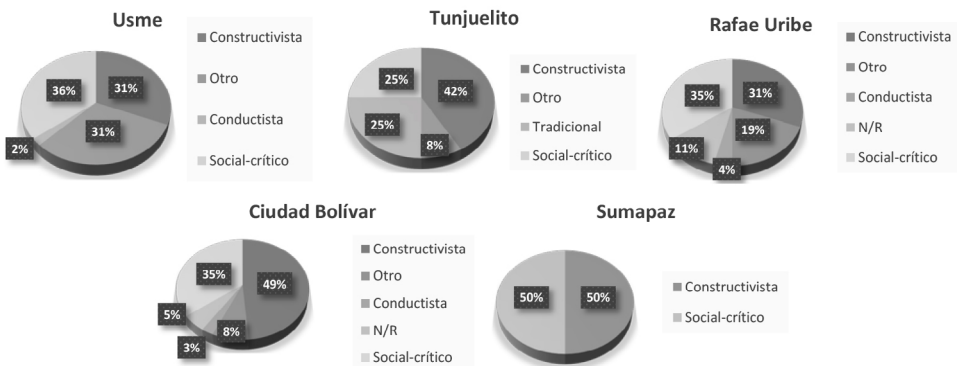
En tal sentido, Anijovich (2010) plantea, al tratar la retroalimentación, que hay mayor interés por el alumno y su aprendizaje, lo cual lleva a la auto-reflexión y reconocimiento de los procesos meta-cognitivos, volitivos y valorativos implícitos en la construcción de saber; ello significa, para la autora, que la retroalimentación es cada vez más relevante, en tanto proceso para auto-regular, cuando se plantea una intención definida que, para este caso, sería la evaluación de aprendizajes. La retroalimentación tiene claras implicaciones en la autoestima, en la ejecución de las tareas, la motivación, las acciones futuras y, en general, en el aprendizaje. Por ello Anijovich afirma que debe ser diagnóstica y prescriptiva, así facilita la toma de decisiones oportunas y participativas desde el inicio del proceso evaluativo.

La retroalimentación es entendida como un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de estudiantes. Si bien es una retroalimentación eficaz conducida por un docente en forma sistemática y no esporádica, ayuda al alumno a desarrollar conciencia meta-cognitiva, la retroalimentación también tiene lugar entre pares y en los procesos de autoevaluación (2010, p. 139).

Elementos que hacen de las prácticas evaluativas hechos significativos

Para la mayoría de maestros en la zona 3 sus prácticas evaluativas son significativas en la medida en que producen cambios duraderos en la apropiación, uso y comprensión de los conceptos, lo cual se vincula al enfoque constructivista. Entre tanto, otros dan sentido a la evaluación desde el enfoque socio-crítico, que se hace significativo en la medida en que parte de los conocimientos, transformando significados, cambiando la visión del mundo y la manera de actuar de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 67. Factores que hacen significativas a las prácticas de evaluación



Los maestros que eligieron la opción “otro” para estipular la importancia de la evaluación en su experiencia, manifiestan que dichas prácticas les permiten valorar y comprender desde otra perspectiva los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitando la toma de decisiones. Dentro de los procesos de mejora y búsqueda de alternativas conducidas por la evaluación, destacan: nuevas estrategias didácticas y metodologías; ver la evaluación como oportunidad para fortalecer los procesos de aprendizaje; reformular la práctica diaria; empoderar a los estudiantes;

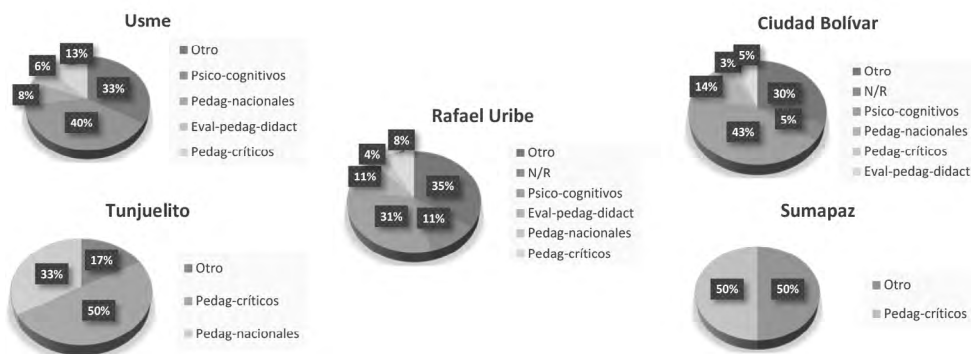
generar procesos significativos e involucrar a las familias en el aula. Los argumentos de los maestros acerca de los elementos que hacen de sus prácticas de evaluación algo significativo, se basan entonces en la pedagogía constructivista o socio-constructivista.

De acuerdo con Tamayo (2017), denominar estas prácticas como “Significativas en evaluación” se inscribe en la gramática de la praxis y de la transformación para comprender, auto-regular y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, aportando a lo que Amartya Sen (citada por Ravela, 2009), llamó educación para la libertad. Igualmente, Tamayo afirma que esta propuesta se articula con la evaluación significativa de Anjiovich (2016), la cual se orienta a la búsqueda de aprendizajes significativos desde una evaluación vista como “paradigma emergente”.

Autores que sustentan las prácticas de evaluación

La tendencia más significativa respecto a los autores que sustentan las prácticas evaluativas se ubica en la perspectiva de la pedagogía crítica, con Peter McLaren, Michael Apple, Paulo Freire, Wilfred Carr y Stephen Kemmis, articulando sus teorías al PEI. Un segundo enfoque que influye en la evaluación para los maestros de la zona es la teoría psico-cognitiva, con la cual es evidente que los discursos psicológicos siguen presentes en las prácticas y son más relevantes que la misma reflexión pedagógica.

Figura 68. Autores que sustentan las prácticas de evaluación

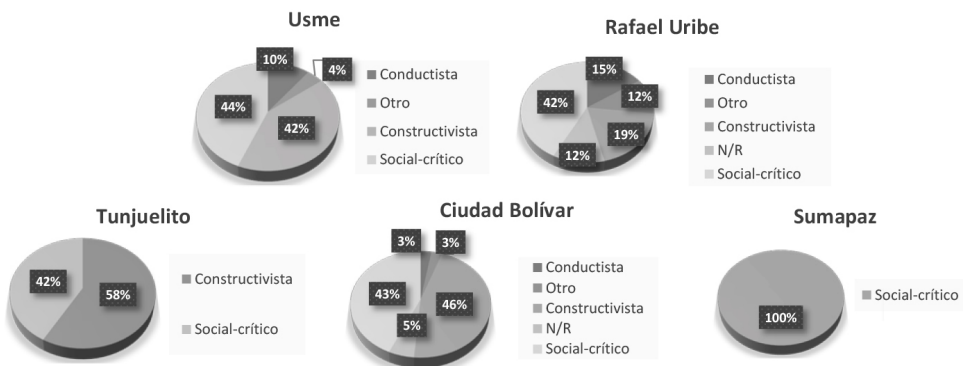


Los maestros también recurren a autores ligados al enfoque constructivista y a las pedagogías críticas y a quienes parten del desarrollo del pensamiento, como: Perkins, Cajiao, De Zubiría, Fernando Hernández, María Acaso, Mc Donald, Antoni Ballester, María Ayala, Francisco Malagón, Sandra Sandoval, Vasilachis, De Manuel, Jiménez, Sánchez, Caamaño, Kirchner, Sammons y Ravela. Al tiempo, algunos docentes se basan en autores de la investigación-acción, por ejemplo, Kurt Lewis y Kemmis, lo cual implica una postura reflexivo-investigativa de su práctica evaluativa. Pocos docentes afirmaron no recurrir a ningún autor.

Origen de la necesidad de evaluar los aprendizajes

Los maestros de la zona 3 expresan que la necesidad de evaluar los aprendizajes responde a la urgencia de implementar y reflexionar sobre estrategias que lleven a los alumnos a superar su desmotivación y las dificultades de aprendizaje en el aula. Una segunda tendencia se orienta a evaluar partiendo del interés por valorar la incidencia y efectos de los procesos y estrategias de aula en la formación, lo cual evidencia una práctica evaluativa continua y formativa que implica la retroalimentación permanente para los actores involucrados.

Figura 69. Fuentes involucradas en la necesidad de practicar la evaluación

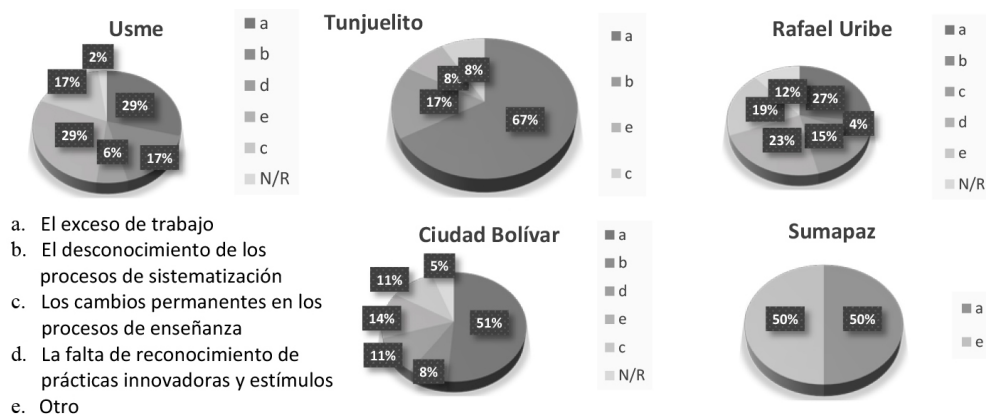


La categoría otro fue elegida por los docentes que cuentan con una perspectiva holística de los diferentes modelos, con un predominio de los enfoques constructivista y socio-crítico. En este sentido, la necesidad de evaluar implica, de acuerdo con Tamayo (2017), el análisis de todos los cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales que ocurren en el estudiante durante el proceso de construcción de significados.

Principales problemas para sistematizar las prácticas evaluativas

De acuerdo con los maestros de la zona 3, el principal problema al momento de sistematizar la evaluación en el aula radica en aspectos como: el exceso de trabajo, las exigencias de llenar formatos, la imposición de evidencias sobre las prácticas de aula, los tiempos que implica la atención a padres de familia, las entregas de boletines y la asistencia a reuniones, entre otros.

Figura 70. Principales inconvenientes en la sistematización de la evaluación



Al tiempo, fue posible comprobar que los directivos se refieren casi siempre a los mismos maestros para señalar a quienes son seleccionados o participan en todos los procesos, proyectos e investigaciones, por lo cual el exceso de trabajo y la falta de tiempo son las problemáticas más notorias a la hora de sistematizar; otros problemas al momento de sistematizar la práctica evaluativa se vinculan con las opciones propuestas en el instrumento, destacando:

- El desconocimiento sobre los procesos de sistematización.
- Los cambios permanentes en metodologías y didácticas que no permiten un desarrollo y seguimiento sistemático.
- La ausencia de reconocimientos y estímulos.
- La falta de posibilidades y opciones de publicación y divulgación.
- Dificultades para trabajar en equipo.
- Sobrecarga laboral en las instituciones, que impide contar con tiempo suficiente.

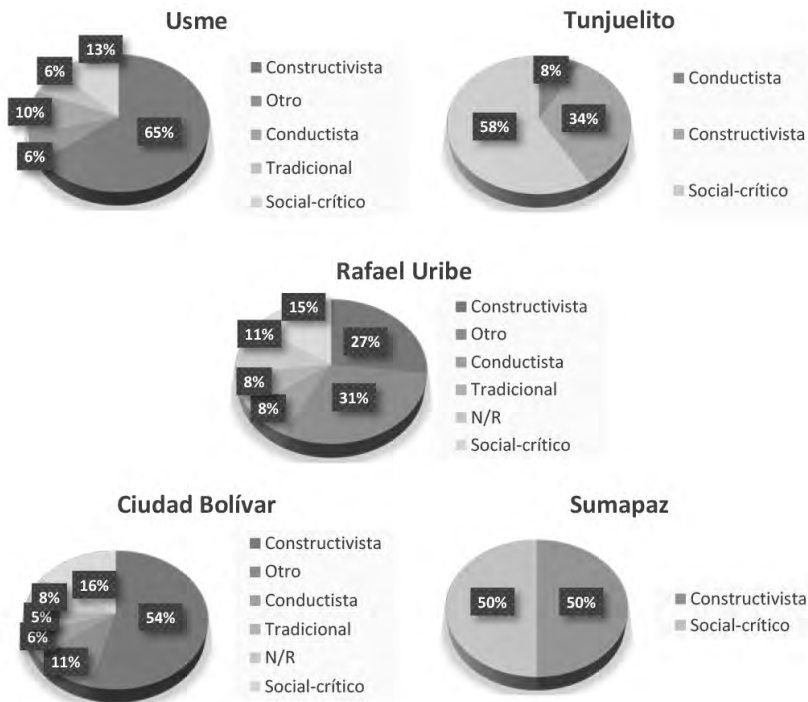
- Inexistencia de una cultura docente de registro y escritura de las prácticas.
- La necesidad de priorizar los estudios post graduales frente a la sistematización.

Tanto las afirmaciones correspondientes a las opciones de respuesta cerrada, como las de los maestros, permiten ver que, a pesar de la importancia concedida por los docentes a la reflexión, investigación y sistematización de sus prácticas de aula, las dinámicas institucionales interfieren en el logro de un ejercicio secuencial y riguroso. Es importante anotar que en muchos casos los docentes no han desarrollado hábitos de registro y escritura de sus prácticas, lo cual dificulta llegar a procesos permanentes de sistematización. Un mínimo porcentaje de profesores expresó no tener dificultades para sistematizar sus prácticas evaluativas.

Fundamentos de las prácticas evaluativas desde la evaluación de aprendizajes

Percepción sobre lo que es la evaluación de aprendizajes

Figura 71. Percepción sobre lo que es la evaluación



La percepción sobre la evaluación se caracteriza por una marcada tendencia a definirla como medio que recoge información para valorar y tomar decisiones sobre los procesos desarrollados en el aula, teniendo en cuenta los contextos y aprendizajes previos de los alumnos, lo cual marca las respuestas dentro de una apuesta constructivista de la evaluación.

Otras ideas sobre la evaluación se distribuyen entre opciones que permiten evidenciar posturas asociadas al modelo constructivista y socio-crítico, tales como:

- Se trata de un proceso constante que facilita la meta-cognición y la revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje frente a propuestas de aula acordadas.
- Es un mecanismo para dar cuenta de la relación entre docente, estudiante, conocimiento y objeto de estudio, con el fin de contextualizar y valorar el saber.
- Es la única forma de identificar errores a la hora de aprender.
- Es una oportunidad para reconocer avances, dificultades y posibilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la reflexión continua sobre sus elementos y protagonistas.
- El proceso de enseñanza para la comprensión, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje.

Por otra parte, algunas posturas responden a modelos conductistas que plantean una mirada instrumental de la evaluación como útil para medir resultados. Una tercera tendencia en las respuestas abiertas de los maestros se relaciona con el enfoque socio-crítico, que plantea la evaluación como juicio de valor sobre la información obtenida entre los estudiantes, el maestro y los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las concepciones de los maestros en la zona 3 se asocian con una perspectiva integradora en la cual, de acuerdo con Perrenoud (2008): “La evaluación jamás es analizada en sí misma, sino como componente de un sistema de acción” (p. 20); por ello, compartiendo el horizonte, Tamayo (2017) afirma que la evaluación se articula a la práctica pedagógica y didáctica, constituyéndose en un asunto complejo que cruza las múltiples relaciones entre saberes, valores, currículo, cultura institucional y contexto. Al respecto, Sacristán y Pérez (2002) afirman que:

La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar en proceso de enseñanza aprendizaje. Abordar el problema penetra en el dominio de la evaluación, tanta más conciencia se adquiere del carácter

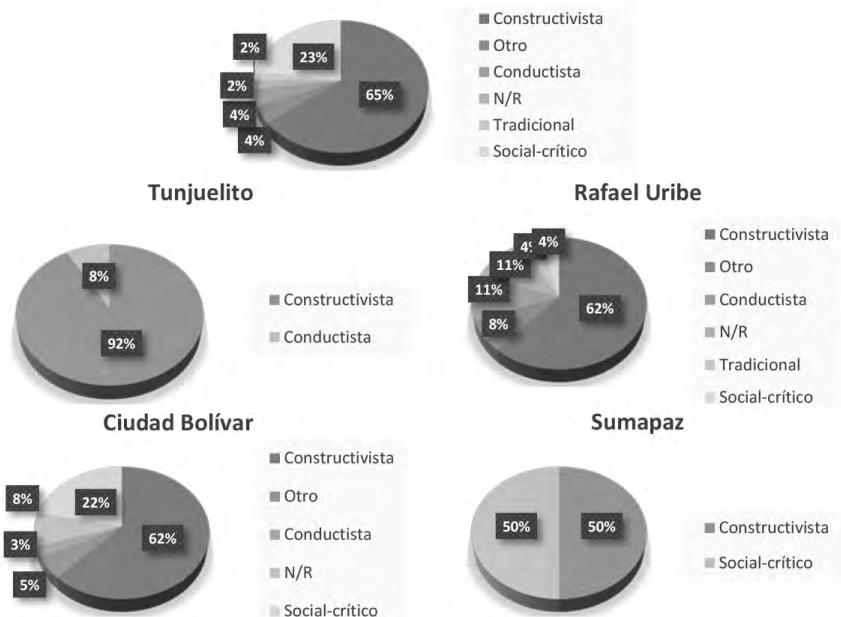
enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestra certidumbre. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso (p. 335).

Los maestros se expresan claramente a favor de una concepción de la evaluación como práctica, lo que significa que “estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada” (Sacristán y Pérez, 2002, p. 335).

Pertinencia de la evaluación

La pertinencia de la evaluación tiene una tendencia muy marcada en los maestros de la zona 3, inclinada al enfoque constructivista, entendiendo que ella se orienta en gran medida a valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, y sin una presencia tan fuerte como la anterior, está el enfoque socio-crítico, con el cual se ve la pertinencia evaluativa en su posibilidad de permitir la auto-regulación de los procesos desde criterios de formación acordados previamente entre alumnos, maestro y demás actores que intervienen en las prácticas.

Figura 72. Pertinencia de la evaluación



Las otras respuestas sobre la pertinencia de la evaluación se orientan a integrar o articular varias perspectivas, entre las que se destaca el modelo constructivista, evidente en respuestas como:

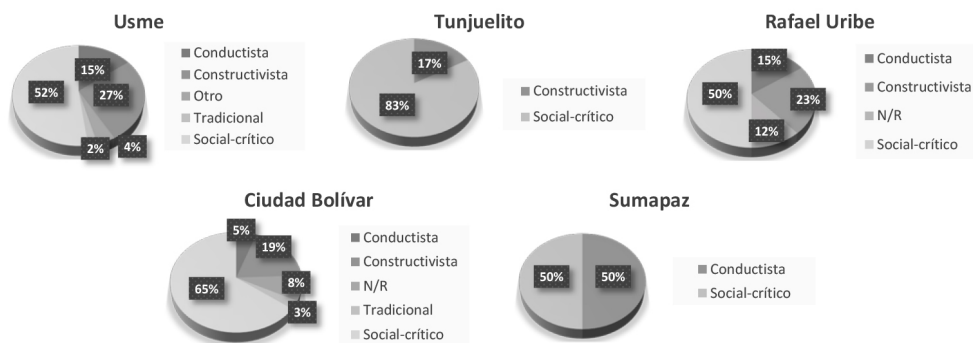
- La evaluación permite visibilizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con su contexto, características particulares, avances y dificultades.
- La evaluación permite determinar información, sentires y saberes para tomar decisiones.

Para los docentes, el para qué de la evaluación también implica una integración que incluye fines, estrategias y contenidos, como aspectos curriculares que definen el enfoque pedagógico según las pautas de actuación del maestro (Porlán, 1995). Así, se establece una clara articulación entre práctica pedagógica y evaluativa, al punto de coincidir con Perrenoud cuando afirma que nada sucede si se cambia la evaluación y no se articula con cambios en la pedagogía: “se debe cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía” (2008, p. 24), lo cual establece la pertinencia de la evaluación como elemento potenciador de la transformación pedagógica.

Función de la evaluación de aprendizajes

De acuerdo con las respuestas de la zona 3, la función de la evaluación se define desde su posibilidad mediadora, que observa, acompaña y promueve mejoras en el aprendizaje, con un carácter colectivo basado en principios éticos cuyo punto de partida es ver la escuela como espacio político que promueve la participación, el intercambio y el respeto por la diversidad, aspectos que se ubican en un enfoque socio-crítico.

Figura 73. Función de la evaluación

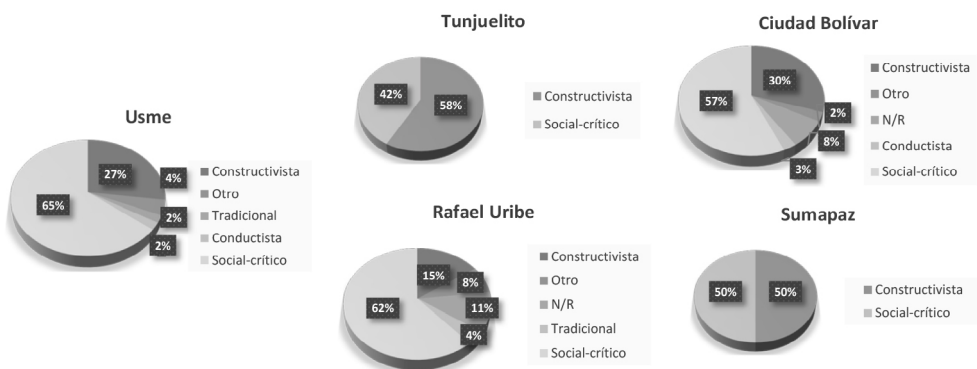


Una segunda tendencia se orienta al enfoque constructivista, pues los maestros ven la evaluación como forma de explorar las ideas previas de los alumnos y de promover nuevos conocimientos. Al tiempo, se encontraron respuestas que marcaron la categoría “otro” para involucrar distintos modelos propuestos en el instrumento, aludiendo al constructivismo, pero incluyendo algunas respuestas ubicadas en el modelo tradicional, para el que la principal función de la evaluación se orienta a un ejercicio mecanicista y memorístico sobre contenidos de la clase, para comprobar que los alumnos han adquirido los saberes necesarios hasta “obtener su certificación”.

Lo que se debe evaluar de los aprendizajes

Para los maestros de la zona 3 lo que lo que se debe evaluar está determinado por un abordaje integral que no solo debe dar cuenta de los avances en los procesos cognitivos, sino que incluye también los ámbitos afectivo, comunicativo y psicosocial de los estudiantes, percibiendo su desarrollo de manera holística y diferencial, lo cual conduce a un enfoque socio-crítico. En esta vía Tamayo (2017), citando a Hoffman, afirma que la evaluación así concebida es un proceso de comunicación y diálogo permanente y respetuoso, que tiene en cuenta los intereses, contextos y preconcepciones de cada estudiante, pero también sus saberes, experiencia y actitudes, según sus particulares imaginarios y formas de vida.

Figura 74. Elementos que se deben incluir en la evaluación



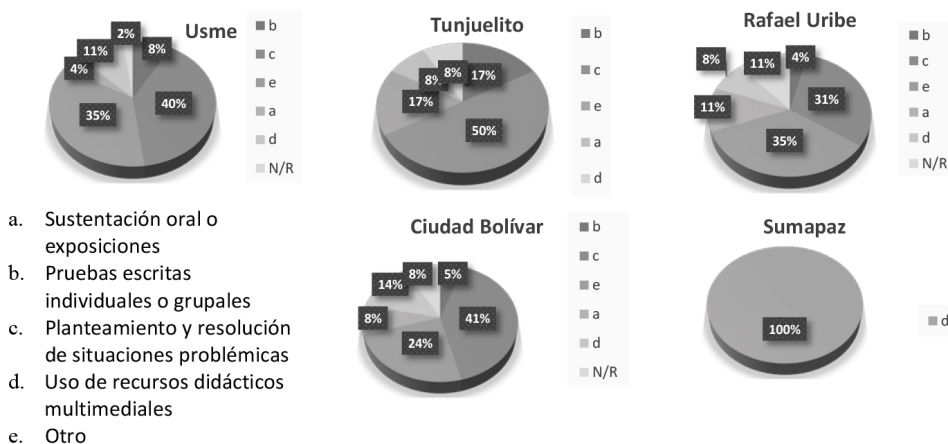
Igualmente, fue posible apreciar una segunda tendencia que marca la opinión docente sobre la evaluación: el enfoque constructivista, que se centra en los cambios ocurridos en las estructuras cognitivas de los estudiantes durante

el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, la opción “otros” incluye respuestas como el cambio de comportamiento de los estudiantes y mezclas de las tendencias pedagógicas ya mencionadas. En todo caso, ello se orienta a una perspectiva integral que se distancia de las corrientes tradicionales que privilegian la memorización de contenidos.

Herramientas empleadas con mayor frecuencia para evaluar

Para el presente cuestionamiento los maestros de la zona 3 se inclinan por implementar, en sus prácticas pedagógicas, herramientas como el planteamiento y resolución de situaciones problema como principal elemento para evaluar, seguido del uso de recursos didácticos multimediales.

Figura 75. Elementos más frecuentes en la evaluación

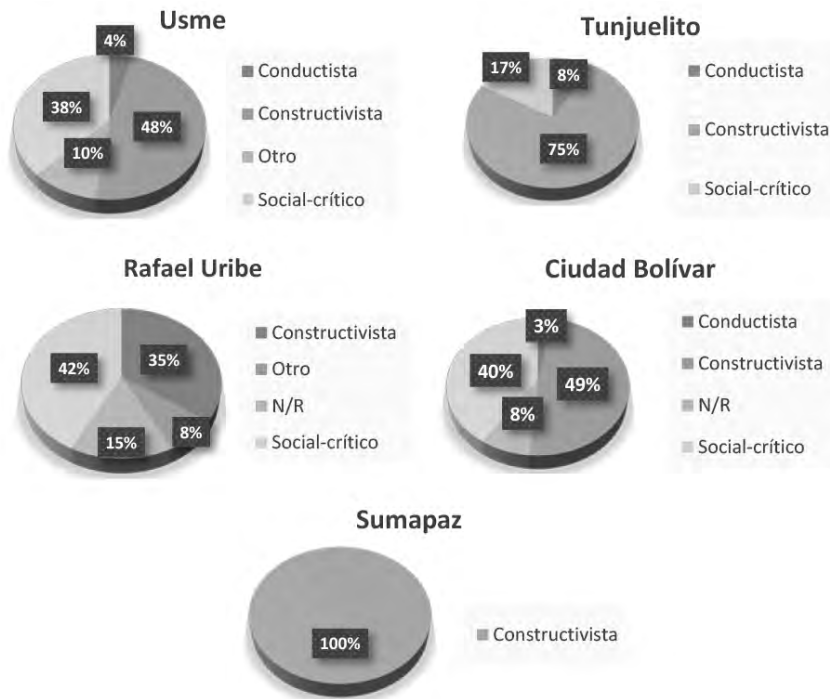


Los docentes también mencionan otras herramientas de evaluación, como: listas de chequeo, rúbricas y portafolios, producciones artísticas, escritos reflexivos y participaciones en clase. Las respuestas sobre los elementos más empleados para evaluar permiten afirmar que se está dando un cambio paulatino de paradigmas frente a cómo hacerlo, en el que el uso de lo tradicional cede lugar a estrategias diversas y participativas que involucran diferentes formas de expresión del aprendizaje y el pensamiento, ratificando algunos principios de la evaluación mediadora de Hoffman, como: El principio ético (valorar las diferencias); el pedagógico (Acción docente investigadora); y el didáctico de lo provisorio y lo complementario a la hora de evaluar.

El rol docente en la evaluación de aprendizajes

Los maestros de la zona 3 presentan una fuerte tendencia al constructivismo para definir su rol en la evaluación de aprendizajes. Afirman que su papel es crear escenarios para que se logren cambios esperados en la enseñanza-aprendizaje, siguiendo los procesos cognitivos y meta-cognitivos de los alumnos. También consideran un aspecto esencial de su rol la promoción de la autorregulación para construir significados en los distintos contextos escolares.

Figura 76. Rol docente en la evaluación



Por último, hubo respuestas ubicadas en la opción “otros”, las cuales definen el rol del docente desde su papel como generador y mediador de procesos educativos oportunos y pertinentes, que parten de las necesidades estudiantiles en relación a su contexto. Tal rol destaca la importancia de que el maestro considere el desarrollo integral del alumno en sus ámbitos y ritmos de aprendizaje.

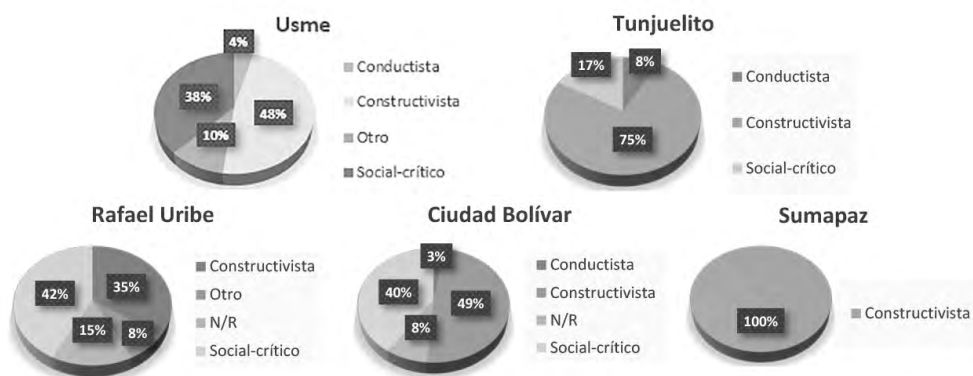
En general, las respuestas se ubican en los modelos constructivista y socio-crítico, en los que, por un lado, se ve el aprendizaje como proceso de construcción de esquemas y representaciones mentales que hacen posible la comprensión y

construcción de significados; y por otro, se entiende el papel del maestro como orientador de los procesos, partiendo de saberes previos y buscando cambios significativos en la estructura cognitiva (Delval, Bustos, Zubiría, Ian Francesco, citados por Tamayo, 2017). Así, se replantea el rol del docente como simple transmisor de saberes, al de un mediador o facilitador de aprendizajes, llevando al estudiante a construir sus conocimientos.

Definición de los estudiantes desde la experiencia de las instituciones

De acuerdo con el análisis, en la mayor parte de los colegios los maestros consideran que sus estudiantes son sujetos éticos y políticos con inteligencias múltiples, a quienes orientan en su aprendizaje, vinculándose al enfoque socio-crítico, desde un movimiento a lo social, cultural y contextualizado, pues se aborda la construcción de saber como hecho social y cultural, en el que el lenguaje es la herramienta por excelencia. Este enfoque se relaciona directamente con los proyectos de vida estudiantiles, la problemática social y su transformación (Tamayo, 2017).

Figura 77. Rol docente en la evaluación



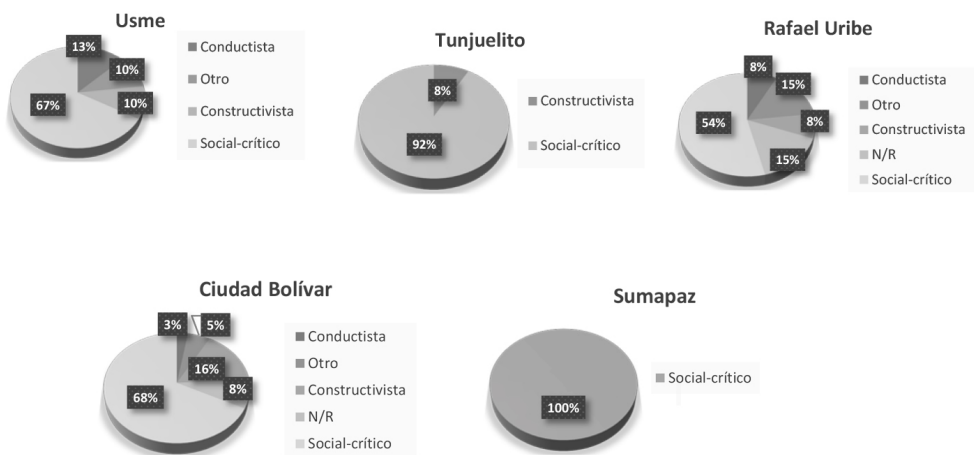
Es posible observar que quienes no marcaron ninguna de las opciones señaladas incluyen en sus concepciones sobre los estudiantes dos categorías fundamentales: son sujetos que requieren de un acompañamiento a su desarrollo integral para lograr cumplir con su potencial; y son sujetos sociales que están en pleno desarrollo de su autonomía. Las dos categorías emergentes incluyen planteamientos de los modelos constructivista y socio-crítico en los que yace una mirada concentrada en la subjetividad del estudiante. Tales ideas, sobre los alumnos como

actores centrales del acto educativo, en tanto sujetos políticos participantes de sus procesos, ratifican, una vez más, las paulatinas pero consistentes transformaciones que se van dando en las prácticas evaluativas en las instituciones educativas de Bogotá.

Utilidad de la Ley 115 del 94 y del Decreto 1290 sobre evaluación

La utilidad de la Ley 115 de 1994 y del Decreto 1290 es vista por los maestros de la zona 3 desde una tendencia diferenciada de tipo socio-crítico, que percibe la ley como el establecimiento de normas que consagran la autonomía escolar y la organización de los PEI, respondiendo a las necesidades del contexto. Es interesante la apuesta política de los maestros en el sentido de que ven el Decreto 1290 como una posibilidad y un reto para que las instituciones educativas asuman su autonomía en el diseño, puesta en marcha y evaluación de su Proyecto Educativo Institucional y del rol que la evaluación debe tener en este proceso.

Figura 78. Utilidad de la Ley 115 y del Decreto 1290 en la evaluación



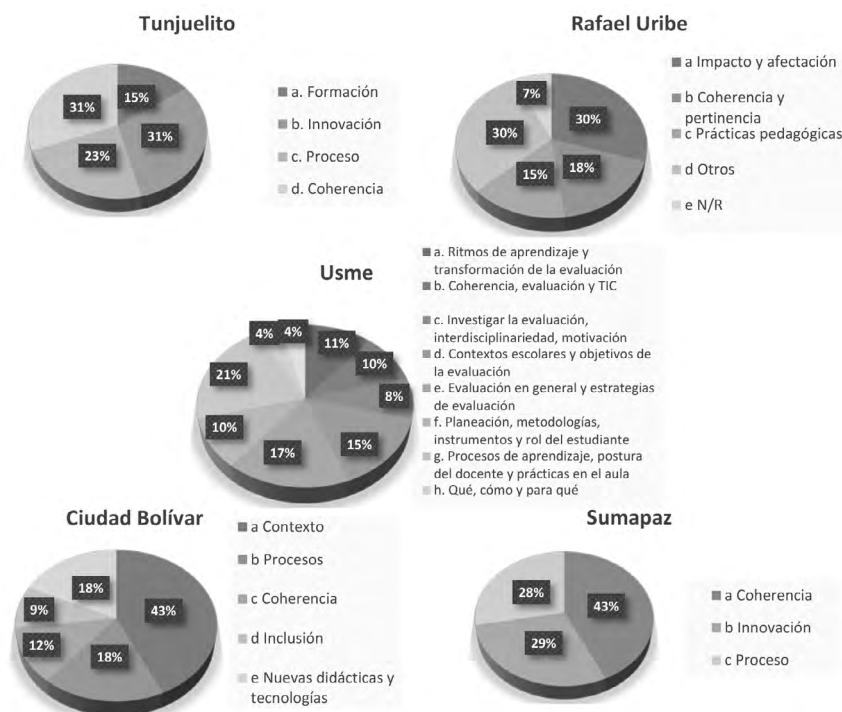
Una segunda tendencia identificada se enmarca en el enfoque tradicional, desde el cual se ve a la ley y al decreto como mecanismos para fijar los fines del sistema educativo, organizarlo y reglamentar el sistema institucional de evaluación; perspectiva que se caracteriza por proponer un ejercicio reiterado de procesos repetitivos y memorísticos, basándose en el autoritarismo como forma

de interacción pedagógica. En el modelo tradicional la evaluación implica un estudio memorístico previo a un examen, el diseño de pruebas por parte de profesor y su calificación. Llama la atención que las dos respuestas principales se ubiquen en tendencias opuestas, lo cual hace evidentes las tensiones frente a la reglamentación de la política educativa sobre los procesos de evaluación institucional. Los pocos maestros que tomaron otras opciones no especifican la utilidad de la Ley 115, lo cual sugiere poco contacto con la ley y su aplicación.

Lo que se debería investigar alrededor de las prácticas evaluativas en el aula

Finalmente, y de cara a la conformación de la Red de Instituciones por la Evaluación -RIE, las respuestas de los maestros a esta pregunta abierta permiten dilucidar los aspectos prioritarios para la discusión y construcción de conocimiento sobre prácticas evaluativas, así como las tensiones inherentes al tema. Así, vale la pena señalar, luego de las gráficas, las categorías emergentes relacionadas con la cuestión:

Figura 79. Aspectos a investigar alrededor de las prácticas en evaluación



Coherencia en las prácticas de evaluación

Ubicada como una de las categorías emergentes más recurrente, la coherencia se relaciona con variados y muy amplios aspectos, como: articulación entre los procesos y prácticas evaluativas en preescolar, primaria y bachillerato; relación entre mediación docente y autonomía estudiantil; diálogo y conexión de saberes entre áreas; relación entre procesos, prácticas evaluativas y modelos pedagógicos institucionales; relación entre evaluación de aula y pruebas externas; coherencia entre contenidos y procesos, y entre evaluación cuantitativa y cualitativa.

Integralidad de las prácticas evaluativas

Otro aspecto al que los maestros se refieren con especial énfasis es la importancia de investigar la evaluación integral y formativa. Al respecto, plantean temas como: la relación entre aprendizaje, motivación y desarrollo emocional; la diversidad evaluativa, teniendo en cuenta los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, la inclusión y la diversidad; considerar los ambientes de aprendizaje y el desarrollo de procesos meta-cognitivos de los estudiantes en la evaluación.

La evaluación como proceso

Cobra especial importancia para los maestros la investigación de la evaluación como proceso y no como resultado. En esta categoría se ubica una importante tendencia a proponer la discusión y el análisis de los procesos evaluativos. En esta categoría también se ubican propuestas orientadas a reconocer la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la evaluación, así como la participación de las familias en dichos procesos.

Prácticas y estrategias evaluativas innovadoras

Un grupo significativo de maestros advierte la necesidad de adelantar investigaciones sobre los posibles tipos de innovación a realizar en las prácticas evaluativas del aula. Con cierta frecuencia mencionan la pregunta sobre el rol e incidencia de las TIC en los procesos evaluativos y sobre la evaluación auténtica y otras formas alternativas de evaluación. También plantean la importancia de investigar las estrategias y herramientas innovadoras para evaluar, destacando la participación de los estudiantes en el marco de modelos pedagógicos de vanguardia.

Prácticas evaluativas contextualizadas

Los docentes también destacan, como categoría emergente a la hora de investigar sobre la evaluación, la necesidad de replantear las prácticas evaluativas homogéneas que estandarizan el desempeño de los estudiantes, desconociendo su contexto social y cultural. En tal sentido, se propone investigar sobre evaluaciones que consideren la diferencia y diversidad en los contextos escolares nacionales, donde los alumnos son parte de sistemas organizados y microsistemas que son influidos por las posibilidades y limitaciones del contexto.

Concepciones de los maestros sobre la evaluación

Por último, surge una categoría emergente interesada en proponer temas para la investigación, vinculada a las diferentes concepciones de los docentes sobre la evaluación y las posibilidades de transformar esas ideas. Así, es posible concluir que los intereses investigativos de los maestros de esta zona coinciden fuertemente con los campos teóricos emergentes sobre la evaluación y sus prácticas, aspecto fundamental, no solo para involucrar de manera activa a los docentes en los procesos investigativos, sino para formular políticas educativas que abran otros escenarios posibles para la evaluación como posibilidad transformadora de la pedagogía.

Temáticas

Conclusiones y prospectivas

Llegados a este punto vale la pena preguntar y tratar de responder adecuadamente lo formulado desde el principio, considerando el peso específico de los procesos de descripción, interpretación y valoración de las prácticas significativas en evaluación de aprendizajes, planteados para la mejora de la calidad de la educación y la garantía de la sostenibilidad de las políticas de mejora y transformación en la ciudad. Por supuesto, se trata de presentar el alcance de estos hallazgos para enviar una señal al país y a las comunidades académicas interesadas en el tema, pero sobre todo a los maestros, en el sentido de las alternativas posibles para hacer de la escuela un proyecto pedagógico, cultural y político de largo aliento, para formar el ciudadano que necesita un país en democracia.

El primer elemento a destacar es que el tema de investigación fue pertinente y que se tomó una decisión acertada al continuar con el estudio de 2016; hoy se cuenta con importantes avances conceptuales en el campo de la “evaluación significativa” y con una caracterización amplia de estas prácticas en las IED. Los objetivos se cumplieron ampliamente porque esa relación dialéctica, entre el marco teórico o línea de base y las informaciones recogidas en campo, se constituye en punto de partida para valorar el saber y el hacer de los docentes del distrito, así como insumo para tomar decisiones sobre políticas de formación de docentes en ejercicio.

Hay buenos docentes, cualificados y reflexivos, con propuestas sólidas y compromisos sociales y éticos, con quienes se puede contar para evaluar la calidad de la educación, pues, como decía Agustín Nieto Caballero: “sin buenos maestros no hay buenas escuelas y sin buenas escuelas no hay buena educación” (citado por Tamayo (2006). Hay ya un horizonte de sentido, una guía para abordar el

complejo campo de la evaluación y comenzar una gran conversación entre Secretaría, IDEP, directivos, maestros e investigadores, sobre el tema en Bogotá y el país. Así, se destacan algunos temas, mensajes recurrentes que dominaron la investigación y pueden caracterizarse de la siguiente forma.

1. Se reconoce la importancia y complejidad del campo de la evaluación y la necesidad de profundizar en su análisis. Al respecto, hay una responsabilidad compartida, desde las facultades de educación y las escuelas normales superiores, hasta los colectivos de maestros y agencias de dirección de las políticas. Por ello, promocionar el tema de la evaluación, desde un enfoque formativo, debería tener la misma importancia en la agenda de la Secretaría que el día E y los indicadores de calidad; de hecho, esta investigación demuestra que se pueden hacer las dos cosas de manera equilibrada.
2. Correlación entre evaluación, didáctica y pedagogía. Tanto en la evaluación de aprendizajes a los estudiantes, como en la evaluación formativa de los docentes, el punto central es la práctica pedagógica, que no se entiende sin analizar esta correlación.
3. Es urgente un análisis de los enfoques pedagógicos en los Proyectos Educativos Institucionales y de su relación con los Sistemas de Evaluación Institucional.
4. Resulta fundamental acompañar los procesos de sistematización de experiencias a partir de la implementación del Decreto 1290.
5. Urge consolidar comunidades de saberes y prácticas significativas alrededor de la evaluación. Una cualidad dominante en los docentes convocados es su actitud innovadora y su compromiso con la educación; desde allí es posible un nuevo movimiento pedagógico.
6. Se precisa resignificar los imaginarios docentes sobre la pedagogía, dando a conocer y socializando autores colombianos que planteen desarrollos investigativos y conceptuales sobre este campo.
7. Es necesario establecer una clara diferencia entre pruebas externas y procesos de evaluación formativos, dando a cada uno su lugar e importancia, pero evitando confusiones en el lenguaje con que se presentan.

Recomendaciones

Apostando por una visión de futuro que garantice la continuidad de las políticas y la sostenibilidad de los programas para cumplir los propósitos administrativos misionales, se precisa consolidar una comunidad de saberes y prácticas alrededor de la evaluación de aprendizajes a partir de las prácticas ya identificadas, interpretadas y valoradas, para empoderar a sus actores en lo que Dennis (2017) ha llamado “logros con integridad”, es decir, el equilibrio entre las metas de la evaluación externa y el progreso en la calidad de la evaluación en las aulas; o también en la vía de lo propuesto por Ravela (2009): pasar del “datacentrismo” al “agercentrismo”.

Lo que prueba la presente investigación es que en la ciudad existen muchos docentes que asumen su práctica desde los cuatro imperativos de Dennis (2017): la capacidad para interpretar los signos de los tiempos y abrirse a la búsqueda de evidencias sobre lo que hacen los mejores docentes y las evaluaciones que realizan; la capacidad para interpretar esos aportes en el contexto real de la propia cultura y sus problemáticas para no caer en la moda fácil de aplicarlos sin reflexión ni valoración, como desgraciadamente ocurre por efecto de los medios y la propaganda; empoderarse desde los saberes propios de la profesión, posicionándose desde la pedagogía para pasar del saber cómo al saber qué y dar razones del oficio, investigando y produciendo conocimiento desde las propias reflexiones prácticas y formación conceptual; no descuidar la parte formativa de su labor, asumiendo la dimensión ética y política implícita en la docencia.

Las ideas van más allá de la satanización de las pruebas externas desde el argumento de que no tienen propósitos específicos, es una invitación a los docentes para que les conozcan, analicen y empleen como estrategias didácticas; por ejemplo, la resolución de problemas en matemáticas, o las capacidades argumentativas para debatir asuntos cruciales en la vida social y política, abriéndose a las experiencias en otros países cuando se relacionan con las competencias para el desarrollo económico. Una buena iniciativa en esta dirección sería confrontar la relación entre estrategias didácticas y evaluativas de los docentes, y los resultados de sus estudiantes en las pruebas. A lo mejor un cambio en el énfasis puesto en las prácticas de aula llevaría también a una mejora en los resultados de las pruebas.

En tal sentido, el director del Instituto de Evaluación Educativa de Uruguay, y profesor de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica, Pedro

Ravela, también afirma, desde sus investigaciones en 8 países sobre la evaluación de aula y las evaluaciones externas, que de lo que se trata es de mejorar la calidad de la educación a partir de una idea de desarrollo humano integral; imagen que retoma de Amartya Sen y que se basa en la libertad para usar las destrezas en contextos de equidad, de derechos y en ambientes democráticos. No puede haber desarrollo educativo de calidad con brechas inmensas en lo social, aunque existan grandes capitales que impulsen lo económico. En el mismo orden de ideas se asume la enseñanza para la comprensión, desde las inteligencias múltiples, como vía por excelencia para lograr aprendizajes significativos.

Al tiempo, Ravela (2009), señala que también las evaluaciones de aula descontextualizadas, mecánicas y poco complejas, repetitivas y memorísticas, pueden atender contra la calidad de la educación, sugiriendo evaluaciones de aula que orienten, valoren y devuelvan información sobre los procesos de aprendizaje, llamando a los docentes a enfocarse en los procesos de aprendizaje y no en la exposición erudita de contenidos disciplinarios. Respecto a las pruebas externas pone como ejemplo el fracaso de Chile, explicando que la lógica de Pinochet implicaba que padres y estudiantes tomarían decisiones sobre las instituciones y profesiones a seguir si se entregaba información sobre los resultados; pero la cuestión fue que las condiciones sociales y la falta de interés solo llevó a abrir la educación al mercado, privatizándola y asumiendo los resultados en las pruebas como única política de calidad, evitando analizar las condiciones reales del sistema educativo y opacando la necesidad de mejorar el presupuesto para todos los procesos.

El ejemplo funciona para distinguir entre el “datacentrismo” de las pruebas externas que buscan informar sobre los aprendizajes como si fueran productos y jerarquizar países, departamentos e instituciones desde la psicometría y la estadística, y el “agercentrismo”, que se centra en los sujetos, sus actuaciones y prácticas, legitimadas en el uso que las comunidades hacen de los datos y saberes; así:

La evaluación y la información, si bien son indispensables (es mejor que exista información sobre aprendizajes a que no exista), no producen cambios por sí mismas; para que la evaluación a gran escala tenga algún impacto, es necesario pensar la información desde la perspectiva de los agentes educativos (Ravela, 2009).

Con base en estas ideas, y de acuerdo con los hallazgos de la presente investigación, se recomienda siempre considerar la necesidad de mantener un equilibrio en las políticas de evaluación. Se trata de sacarla de la condición de pariente pobre al que, como dice Perrenoud, se le llama cuando se trata de formación de

docentes, concepción de metodologías y medios de enseñanza (2008, p. 151). Lo que se busca es una comunidad de saberes y prácticas que funcionaría en red, utilizando los avances de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el saber construido en la investigación para, a manera de repositorio, ponerle a circular entre docentes, instituciones y eventos, abriendo un espacio para el debate y la argumentación sobre su pertinencia en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje, bajo el lema de “evaluar para aprender”, que es muy diferente a evaluar para jerarquizar, medir o excluir.

“Evaluar para aprender” busca reinventar la evaluación, ponerla en el lugar de la pedagogía y reconocer su valor en los procesos que implican un juicio de la enseñanza-aprendizaje, sus propósitos, didácticas y contenidos, para lograr una formación ciudadana y significativa. El plan es poner de moda la evaluación, empoderando las experiencias de los docentes bogotanos, abriendo espacios públicos para darlas a conocer, moviendo a la comunidad para que se anime a pertenecer a la red, generando un movimiento por la evaluación, presentando la experiencia en redes sociales y en los medios.

Es importante reconocer los esfuerzos del Distrito Capital para mantener una política de largo aliento, sostenible, innovadora y con metas claras y compromisos concretos para transformar la educación y ponerla a tono con los retos que la globalización, la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías plantean al sector. En tal sentido, cabe destacar lo acertado de la alianza entre la SED y el IDEP para sacar adelante iniciativas basadas en la investigación; estas apuestas permiten avanzar cualitativamente y enviar una señal positiva de innovación y cambio a todo el país y, en especial, a los educadores.

Finalmente, la propuesta de hacer énfasis en la evaluación de aula y poner como ejemplo a los maestros innovadores y no a los datos de las pruebas, es un gesto nuevo y muy importante que compromete a todos los actores involucrados con la formación de maestros. Tomar en serio el hecho de que si cambia la evaluación se transforman todos los elementos del currículo, y de que se está en un punto de inflexión hacia unas nuevas formas de evaluación para empoderar a los maestros, es comprometerse a continuar con el análisis, identificando las prácticas significativas en todas las IED y aceptando la responsabilidad que tenemos como miembros de una comunidad académica cuyo saber propio es la pedagogía. La agenda de 2019 debería girar alrededor de poner las condiciones para llevar esto a cabo, en un convenio entre la SED y el IDEP.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). *Proyecto de Inversión 1072 de 2016 “Evaluar para transformar y mejorar”*. Bogotá: Alcaldía Mayor.

Anijovich R. (2010). *La Evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Chickering, A. W. (1981). *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dennis, S. (2017). *The new imperatives of educational change*. Boston: Routledge.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Buenos Aires: Paidós.

Flórez, R., y Batista, E. (1982). *El pensamiento pedagógico de los maestros*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (2016). *Estudio sobre prácticas de evaluación. Convenio SED-IDEP en el marco de la ejecución del Convenio 3712 de 2016 en su Componente 1: Informe final*. Bogotá: IDEP.

Ortega, P., López, D., y Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Boaventuriana.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada.

Ravela, P. (2009). *Evaluaciones externas, evaluación en el aula y calidad educativa en América Latina. Conferencia presentada en la Universidad Nacional de Colombia*, Octubre 1, Bogotá.

Sacristán, J., y Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tamayo, A. (1999). *Cómo identificar formas de enseñanza*. Bogotá: Magisterio.

Tamayo, A. (2005). *Tendencias de la Pedagogía en Colombia*. Tunja: UPTC.

Tamayo, A. (2013). Hacia un modelo pedagógico para la autonomía y la democracia. En Niño (2013, pp. 121-138). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Tamayo, A., y Rivas, C. (2015). *La evaluación formativa: un avance en las luchas del magisterio*. *Revista Educación y Cultura*, No. 111, p.33. Bogotá: Fecode.

Tamayo, A. (2017). *Acerca de los modelos pedagógicos. Documento de trabajo. Estudio Prácticas de Evaluación*. Bogotá: IDEP.

Tamayo, A. (2017b). *Buenas prácticas de evaluación: una aproximación desde la pedagogía. Documento en proceso de publicación*. Bogotá: IDEP.

Anexos

Anexo 1. Prácticas de evaluación Fase II

Instrumento de línea base para docentes

Apreciado(a) profesor, profesora:

Para el Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos” y su Plan Sectorial de Educación, la evaluación juega un papel fundamental.

Por esto, en el marco del proyecto “Evaluar para Transformar y Mejorar”, la SED y el IDEP han celebrado el Convenio 1452 en el cual se encuentra un componente orientado a la identificación de prácticas evaluativas en las Instituciones Educativas Distritales (IED).

Para este fin lo(a) invitamos a compartir con nosotros información sobre el proceso de evaluación que usted realiza en el aula. Su aporte es de gran importancia para el desarrollo de la política de calidad de la educación.

Agradecemos su participación en este proceso.

Información general de la institución

Nombre de la persona que diligencia el presente instrumento:

Correo electrónico de la persona que diligencia el presente instrumento:


Número telefónico de la persona que diligencia el presente instrumento:

Indique la localidad a la que pertenece la IED.

Indique el nombre de la IED.

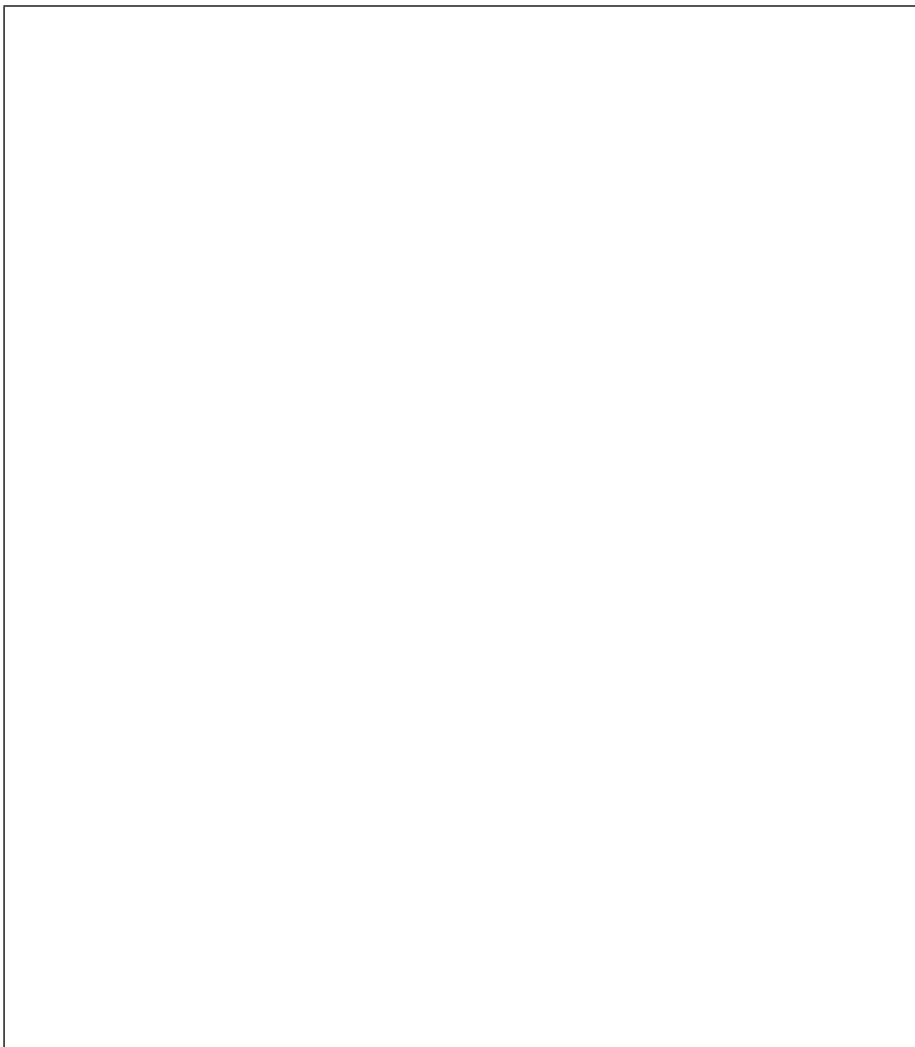
I. Descripción de la práctica de evaluación de los aprendizajes - parte 1

Realice una descripción detallada de su práctica de evaluación, teniendo en cuenta aspectos como: origen de la experiencia de evaluación, trayectoria, dominios disciplinares que ha necesitado para desarrollarla, proceso pedagógico y didáctico, recursos y materiales utilizados.



I. Descripción de la práctica de evaluación de los aprendizajes - parte 2

Continúe con la descripción detallada de su práctica de evaluación teniendo en cuenta aspectos como: referentes conceptuales que la han sustentado, impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cambios y transformaciones que se han dado a raíz de la implementación de la práctica de evaluación, fortalezas y dificultades.



II. Caracterización de las prácticas significativas en evaluación

A continuación encuentran algunas afirmaciones sobre las características de su práctica de evaluación en el aula. No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo que se pretende es obtener información sobre los aspectos que subyacen a su práctica evaluativa.

Por favor señale la opción que más corresponda con su práctica evaluativa:

1. Considera que en su práctica de evaluación, el papel central lo tiene:
 - El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos.
 - El maestro, porque es el responsable del aprendizaje del estudiante y de la selección de los contenidos y los propósitos de formación.
 - Las agencias internacionales, porque son ellas las que determinan las políticas educativas sobre qué evaluar y cómo hacerlo.
 - El estudiante y el maestro, porque la evaluación es un juicio de valor sobre los procesos de enseñanza y también de aprendizaje.
 - Otro.

2. La práctica de evaluación que usted realiza, ayuda a:
 - Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

- Medir y controlar todo el proceso educativo para garantizar la calidad de los aprendizajes de acuerdo con los lineamientos y los estándares del MEN
- Asumir postura sobre tipos de conocimiento, enfoques pedagógicos y maneras de formar en valores, mediante estrategias didácticas coherentes con el PEI.
- Comprobar si el estudiante sí está aprendiendo lo que se le enseña de acuerdo con lo planeado en la malla curricular y expresado en los desempeños y logros.
- Otro.

3. En su práctica de evaluación le da especial importancia a:

- El contexto de la institución, además del diseño curricular, la misión y visión del PEI.
- La necesidad de subir los puntajes en las pruebas externas y prepararse para el día E.
- La objetividad y validez de la evaluación de acuerdo con los contenidos del plan de estudios.
- Los lenguajes, los valores, las creencias, los sentimientos, la historia y la cultura local.
- Otro.

4. En su práctica de evaluación se tiene en cuenta:

- El estudiante, la asignatura y la malla curricular de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación.
- La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender.
- Las concepciones previas de los estudiantes, la interacción comunicativa y la construcción colectiva.

El enfoque pedagógico institucional, el plan de área, los proyectos y los objetivos.

Otro.

5. Su práctica de evaluación se sustenta principalmente en:

- La pedagogía, la didáctica y el currículo contextualizado en el Proyecto Educativo Institucional para la mejora de los procesos.
- Procesos de reflexión en el campo de la ética y conocimiento sobre los propósitos, los contenidos, las formas de enseñanza, los recursos que utilizamos y la evaluación misma.
- Procesos técnicos que garantizan el cumplimiento de las metas de calidad para poder tener información que nos indique cómo van los fines de la educación.
- Prescripciones, es decir normas que vienen de fuera y se nos imponen para cumplir estándares universales que necesita el mundo desarrollado y que se pueden lograr con la educación.

Otro.

6. El punto de partida de su práctica evaluativa ha sido:

- Las necesidades reales de valorar la información que se tiene sobre los procesos de enseñar y aprender en el contexto.
- Las estrategias didácticas negociadas entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones formadoras del maestro para lograr aprendizajes significativos.
- Las normas acordadas en el Sistema Institucional de Evaluación y las estrategias presentadas por el docente al principio de la unidad programada.
- Los objetivos de aprendizaje cognitivos, afectivos, motores, establecidos en la planeación para su cumplimiento.
- Otro.

7. Su práctica evaluativa se caracteriza principalmente por ser:

- Rigurosa, objetiva, condicionada, válida, controlable, instrumental y predecible.
- Fundamentada, investigativa, contextualizada, transformadora, sistematizada, continua.
- Mediadora, intercomunicativa, autoreguladora y fundamentada en la pedagogía, para la mejora.
- Estandarizada, por competencias, medible, con pruebas externas, comparable, objetiva y válida.
- Otro.

8. En su práctica evaluativa la devolución y la retroalimentación son importantes porque:

- Identifican estilos de aprendizaje y permiten el debate sobre formas de razonamiento y resolución de problemas en el contexto de aula.
- Permiten señalar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y planean los cursos remediales para la promoción.
- Permiten conocer quiénes son los mejores y en qué lugar están las instituciones, para promover planes de mejora y acceder recursos e incentivos.
- Confirman o niegan la validez de la apuesta didáctica por parte de los maestros, para evidenciar los procesos meta-cognitivos puestos en marcha en las clases.

Otro.

9. La práctica evaluativa en su experiencia ha sido significativa, porque:

- Fue reconocida por la comunidad, ganó menciones y premios en la Secretaría de Educación.
- Partió de conocimientos, transformó significados y cambió la visión del mundo y la manera de actuar.
- Produjo transformaciones duraderas en la apropiación, uso y comprensión de los conceptos.
- Los estudiantes aprendieron a responder las pruebas y a conocer las estrategias de selección múltiple.

Otro.

10. Algunos autores que sustentan su práctica de evaluación son:

- Piaget, Ausubel, Perkins, Novack, Carretero.
- Santos Guerra, Álvarez Méndez, Gimeno Sacristán, Libia Estela Niño, Rebeca Anijovich.
- McLaren, Apple, Giroux, Freire, Carr y Kemmis.
- Zubiría, IanFransesco, Cajiao, Jurado, Bustamante.
- Otro.

11. En su caso, la necesidad de evaluar los aprendizajes surgió de:

- La exigencia de garantizar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados de acuerdo con las diferentes dimensiones.
- El deber de cumplir con las normas del gobierno y del Sistema Institucional de Evaluación porque yo soy un profesional de la educación al servicio del Estado.
- Los problemas de aprendizaje y el desinterés que a diario se presentan en la práctica pedagógica y que es preciso buscar la manera de resolver entre todos.
- El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos.
- Otro.

12. Los principales problemas para la sistematización de su práctica evaluativa han sido:

- El exceso de trabajo, las exigencias de llenar formatos, evidencias sobre mis prácticas de aula, atender padres de familia, entregar boletines, asistir a reuniones y otros.
- El desconocimiento de los procesos de sistematización, que se plasma en una simple narración de lo que se ha hecho o una exposición de la investigación con objetivos, metodología y resultados verificables.
- Los cambios permanentes en los procesos de enseñanza que llevo a cabo cada año con grupos nuevos y que no permiten precisar, profundizar y construir conocimiento.
- La falta de reconocimiento de prácticas innovadoras, de estímulos sobre el ejercicio del maestro y de medios donde publicar las experiencias.
- Otro.

III. Fundamentos de las prácticas evaluativas desde la evaluación de los aprendizajes

A continuación, encuentra algunas preguntas sobre los fundamentos de su práctica de evaluación en el aula. No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo que se pretende es obtener información sobre los aspectos que subyacen a su práctica evaluativa.

Por favor señale la opción que más corresponda con su práctica evaluativa:

13. Para usted la evaluación del aprendizaje es:

- Un medio que recoge información para valorar y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Una relación entre los objetivos y los resultados de aprendizaje establecidos por el docente.
- Un juicio de valor entre sujetos sobre la información obtenida de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Un instrumento de medición de resultados para controlar y mejorar la calidad de la educación.
- Otro.

14. La evaluación de los aprendizajes es pertinente porque:

- Mide el grado de saberes específicos de acuerdo con lineamientos establecidos.
- Está orientada a la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar.

- Autorregula los procesos con base en criterios de formación previamente acordados.
- Mide el cumplimiento de los propósitos para asegurar la calidad de los aprendizajes.
- Otro.

15. La evaluación de los aprendizajes sirve para realizar una:

- Valoración final que abarque largos períodos para comprobar si el estudiante ha adquirido los saberes necesarios que le permitan promover su curso y obtener su certificación.
- Exploración de ideas previas que establece el nivel de preparación, intereses y expectativas de los estudiantes, y promoverán el desarrollo de nuevos conocimientos.
- Revisión sistemática de los aprendizajes de los estudiantes con base en los objetivos propuestos.
- Acción mediadora que observe acompañe y promueva mejoras en el aprendizaje, desde un carácter colectivo basado en principios éticos y de respeto a la diversidad.
- Otro.

16. Lo que se debe evaluar de los aprendizajes es:

- El dominio de contenidos transmitidos por los docentes desde diferentes textos y/o manuales.

- El proceso de enseñanza y aprendizaje desde lo cognitivo, lo afectivo, lo comunicativo y lo psicosocial.
- Las transformaciones ocurridas en las estructuras cognitivas, mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El cumplimiento de los objetivos predeterminados por el docente para el aprendizaje del estudiante.
- Otro.

17. Cuál de todas estas herramientas usa con mayor frecuencia para evaluar:

- Sustentación oral o exposiciones.
- Pruebas escritas individuales o grupales.
- Planteamiento y resolución de situaciones problémicas.
- Uso de recursos didácticos multimediales.
- Otro.

18. Cuál es el rol del docente en la evaluación de los aprendizajes:

- Constatar la apropiación de los contenidos transmitidos y memorizados en el proceso de enseñanza.
- Promover la autorregulación de procesos para la transformación y construcción de significados.

- Identificar el cumplimiento de objetivos a través del comportamiento del estudiante en su desempeño.
- Generar condiciones para las transformaciones esperadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Otro.

19. En general, y teniendo en cuenta la experiencia en su institución, se puede decir que los estudiantes son:

- Sujetos vulnerados en sus derechos que acuden a la institución para construir significados y generar transformaciones sociales.
- Personas humanas cuyas conductas se moldean de acuerdo con los propósitos de cada clase.
- Sujetos éticos y políticos con inteligencias múltiples a quienes el maestro orienta en su aprendizaje.
- Seres inmaduros para la vida social que deben ser formados por la sabiduría y la experiencia del maestro.
- Otro.

20. La ley 115 del 94 y el Decreto 1290 sobre evaluación sirven para:

- Establecer las normas que consagran la autonomía escolar y la organización de los PEI, respondiendo a las necesidades del contexto.
- Fijar los fines del sistema educativo, organizarlo y reglamentar el sistema institucional de evaluación.

- Expresar y reglamentar la Constitución Nacional, fijando los objetivos que hay que cumplir al pie de la letra.
- Reglamentar la Constitución Nacional, así como reconocer los ritmos y estilos de aprendizajes.
- Otro.

21. Explique qué se debería investigar en torno a las prácticas evaluativas en el aula:



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

**Prácticas significativas
de evaluación en el aula:
análisis de experiencias
de los docentes de Bogotá**

El estudio sobre Prácticas Evaluativas en el Distrito Capital, que tuvo por objetivo continuar con la exploración, el análisis, la reflexión, la conceptualización, identificación y socialización de buenas prácticas evaluativas en las 383 instituciones educativas distritales (IED), se llevó a cabo gracias a la participación de un equipo integrado por investigadores de las tres instituciones que participaron en el proceso, la Secretaría de Educación Distrital, SED; el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y la Fundación Universitaria Cafam, Unicafam, las cuales construyeron la base conceptual y metodológica que enmarca el estudio, así como adelantaron la recolección de la información en campo y su posterior análisis.