

## ESTUDIO SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN – FASE 1

Investigadores principales

Libia Estela Niño Zafra

Luz Sney Cardozo Espita

Olga Lucia Bejarano Bejarano

Luis Alfonso Tamayo Valencia

Fundación Universitaria UNICAFAM

Supervisores de los contratos:

Luisa Fernanda Acuña Beltrán

Martha Ligia Cuevas Mendoza

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGÓGICO – IDEP

Bogotá D.C., 2016

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGÓGICO – IDEP

ESTUDIO SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN – FASE 1

Investigadores principales

Libia Estela Niño Zafra

Luz Sney Cardozo Espita

Olga Lucia Bejarano Bejarano

Luis Alfonso Tamayo Valencia

Fundación Universitaria UNICAFAM


Supervisores de los contratos:

Luisa Fernanda Acuña Beltrán

Martha Ligia Cuevas Mendoza

Convenio SED – IDEP No. 3712 de 2016 componente 1- Contratos No. 084, No. 097,  
No. 098, No. 104, No. 106 de 2016 suscritos en el Instituto para la Investigación  
Educativa Y El Desarrollo Pedagógico – IDEP

Bogotá D.C., 2016

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE-</b>	Código: FT-DIC-01-03
		Versión: 2
		Fecha Aprobación: 23/06/2016
		Página: 1 de

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Informe final del Estudio sobre Prácticas de Evaluación convenio SED – IDEP en el marco de la ejecución del convenio 3712 de 2016 en su componente 1
<b>Acceso al documento</b>	Centro de Documentación del IDEP, Biblioteca Digital
<b>Título del documento</b>	Estudio Sobre Prácticas De Evaluación – Fase 1
<b>Autor(es)</b>	Libia Estela Niño Zafra Luz Sney Cardozo Espitia Olga Lucia Bejarano Bejarano Luis Alfonso Tamayo Valencia Fundación Universitaria Cafam
<b>Supervisor/a</b>	Luisa Fernanda Acuña Beltrán
<b>Entidad(es) Participante(s)</b>	Secretaría de Educación del Distrito, IDEP y Fundación Universitaria Unicafam

<b>Palabras Claves</b>	Prácticas de Evaluación, Evaluación, enfoques, tendencias, prácticas pedagógicas.
<b>Resumen</b>	El documento teórico-metodológico recoge el estado de la producción de estudios e investigaciones en el ámbito Latinoamericano, Nacional y Distrital, la fundamentación conceptual sobre enfoques y tendencias de la evaluación, así como el análisis de criterio experto, la metodología para una línea de base sobre prácticas evaluativas y los criterios, elementos o categorías para la identificación de buenas prácticas evaluativas obtenidos en el análisis, documentación y sistematización de 39 prácticas evaluativas encontradas 30 IED seleccionadas para caracterizar.
<b>Contenidos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo conceptual fundamento del estudio</li> <li>2. Balance analítico de tendencias y enfoques a nivel Latinoamérica, Nacional y Distrital : sobre prácticas de evaluación en relación con la calidad de la educación que incluye: enfoques, niveles y momentos de la evaluación</li> <li>3. Caracterización y análisis de las prácticas evaluativas encontradas en las 30 instituciones educativas distritales que conformaron la muestra.</li> <li>4. Análisis de criterio experto derivado de las entrevistas realizadas a 13 expertos en evaluación.</li> <li>5. La ruta metodológica para la definición de la línea de base sobre buenas prácticas de evaluación que incluya: elementos, criterios y</li> </ol>



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
EDUCACIÓN  
Instituto para la Investigación Educativa y el  
Desarrollo Pedagógico

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE-

Código: FT-DIC-01-03

Versión: 2

Fecha Aprobación: 23/06/2016

Página: 1 de

	<p>otros aspectos necesarios para identificar prácticas evaluativas</p> <ol style="list-style-type: none"><li>6. La definición de los elementos metodológicos y de gestión para la identificación de buenas prácticas en instituciones educativas</li><li>7. Bibliografía</li></ol>
<b>Metodología</b>	<p>Se desarrollaron las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Elaboración de la fundamentación conceptual y metodológica del estudio.</li><li>2. Se realizó un rastreo bibliográfico y documental así como el balance analítico sobre investigaciones y estudios realizados en los últimos años a nivel latinoamericano, nacional y distrital, de acuerdo con el formato y estructura definidos por el comité del componente.</li><li>3. Levantamiento, sistematización e interpretación de información de criterio experto sobre buenas prácticas de evaluación, a través de la realización de entrevistas a 13 expertos en evaluación.</li><li>4. Caracterización de buenas prácticas en las 30 instituciones seleccionada, de acuerdo con los criterios, elementos o categorías definidas.</li><li>5. Propuesta de la línea de base sobre buenas prácticas de evaluación.</li></ol>
<b>Conclusiones</b>	<p>Tanto por el tema abordado, las prácticas de evaluación, como por los propósitos del estudio: caracterizar las buenas prácticas de evaluación en 30 Instituciones del Distrito, fue posible construir en la actualidad una base conceptual, metodológica y de valoración práctica que es un aporte al campo intelectual de la evaluación y que da lugar a la construcción de una línea de base sobre el tema estableciendo elementos y criterios para su identificación.</p> <p>Los elementos del estudio se distribuyen en 5 componentes así: Desarrollo conceptual- Criterio de expertos-Estado del arte internacional, nacional y distrital- metodología-trabajo de campo para caracterizar las buenas prácticas de evaluación.</p> <p>Asumir la evaluación como la elaboración de un juicio de valor con base en la información obtenida, con criterios pedagógicos, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje abre el campo de análisis a la enseñanza-el aprendizaje-los maestros-los alumnos-los saberes- el currículo-la didáctica y la cultura. Desde aquí, con los aportes iniciales del investigador principal, los de Rafael Porlán y los de la "evaluación significativa", podemos establecer criterios para calificar las buenas prácticas.</p> <p>El aporte de los expertos señala explícitamente las características de las buenas prácticas y reafirman lo dicho en el documento fundamento del</p>



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
EDUCACIÓN  
Instituto para la Investigación Educativa y el  
Desarrollo Pedagógico

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE-

Código: FT-DIC-01-03

Versión: 2

Fecha Aprobación: 23/06/2016

Página: 1 de


estudio,, pero además señalan vacíos y distanciamientos que vale la pena tener en cuenta cuando se piensa la relación teoría-práctica o la relación de la academia con las instituciones. La pregunta que surge es ¿cómo resolver el dilema entre quienes se mueven en el campo especializado de los conceptos propios de la categoría evaluación y quienes actúan en la práctica institucional situada, legislada y enmarcada por las relaciones de poder desde el currículo o desde las políticas gubernamentales?

El estado del arte a nivel internacional, nacional y distrital arroja mucha luz sobre el campo y se constituye en un valioso aporte para comprender las tendencias y los enfoques desde distintos lugares de enunciación que exigen tomar partido, decidir, optar de acuerdo con los propósitos de este estudio por unos enfoques en lugar de otros. Es gracias a estos análisis documentales como se revela el auge de la evaluación formativa, sus fines, estrategias, contenidos, dimensión ética y política, crítica y transformadora. Pero también señala la necesidad de complementarla con los resultados a nivel internacional de las pruebas externas y de los datos que arrojan las pruebas censales a nivel de país. Es este otro reto que debemos enfrentar a la hora de establecer criterios para cualificar las prácticas de evaluación. Una conclusión en este sentido, acudiendo a L.Wittgenstein, sería que antes de generalizar sobre los criterios de evaluación tendríamos que preguntar por la gramática que le es propia, por la red de significados que le da sentido y el uso que la comunidad hace de ella, en un juego de lenguaje inscrito en formas de vida.

El carácter cualitativo del estudio ubica la selección de criterios de buenas prácticas desde su potencia para comprender las interacciones en el proceso y su carácter siempre construido socialmente y nunca absoluto ni determinante. Podríamos decir, según esta enunciación, que los criterios surgen de las experiencias mismas y recogen los reiterados aspectos que los docentes revelan en sus discursos sobre la práctica. Entonces las caracterizaciones de las prácticas no son la aplicación mecánica de categorías a priori elaboradas en el imaginario de los investigadores sino el efecto de una reconstrucción del sentido de la práctica misma interpretada desde "el ojo ilustrado", de quien hace la descripción. Este elemento metodológico juega papel importante a la hora de establecer los criterios.

Un último elemento, pero quizás el más relevante, es el resultado de las entrevistas a los docentes seleccionados porque se parte de su actitud innovadora y de su deseo explícito de participar en procesos de mejoramiento institucional y de aula pero también porque la reflexión sobre su práctica de enseñanza los empodera como sujetos dispuestos a pasar del cómo al qué de su quehacer.

Las entrevistas muestran las características de sus prácticas de evaluación y permiten reafirmar la oportunidad de su selección ya que por su preparación académica, por la planeación rigurosa de sus prácticas pedagógicas, por las estrategias didácticas que ponen en marcha, y por la coherencia con el tipo de evaluación que realizan se pueden encontrar

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE-</b>	Código: FT-DIC-01-03
		Versión: 2
		Fecha Aprobación: 23/06/2016
		Página: 1 de

	<p>semejanzas y fortalezas que enriquecen la búsqueda de criterios. También al señalar sus dificultades están llamando la atención sobre la flexibilidad requerida a la hora de pensar en la adjetivación de la práctica.</p>
--	---

<b>RAE elaborado por:</b>	Ana María Caro Díaz
<b>RAE revisado por:</b>	Luisa Fernanda Acuña Beltrán

<b>Fecha de elaboración del RAE:</b>	Día 27	Mes 12	Año 2016
--------------------------------------	--------	--------	----------

**ESTUDIO SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN  
CONVENIO SED – IDEP EN EL MARCO DE LA EJECUCIÓN DEL CONVENIO 3712  
DE 2016 EN SU COMPONENTE 1**

**Objeto:** Realizar actividades encaminadas al análisis, la reflexión teórica, la conceptualización, identificación y socialización de prácticas evaluativas en las IED.

**El presente documentó incluye:**

- 1. Desarrollo conceptual fundamento del estudio**
- 2. Balance analítico de tendencias y enfoques a nivel Latinoamérica, Nacional y Distrital: sobre prácticas de evaluación en relación con la calidad de la educación que incluye: enfoques, niveles y momentos de la evaluación**
- 3. Caracterización y análisis de las prácticas evaluativas encontradas en las 30 instituciones educativas distritales que conformaron la muestra.**
- 4. Análisis de criterio experto derivado de las entrevistas realizadas a 13 expertos en evaluación.**
- 5. La ruta metodológica para la definición de la línea de base sobre buenas prácticas de evaluación que incluya: elementos, criterios y otros aspectos necesarios para identificar prácticas evaluativas**
- 6. La definición de los elementos metodológicos y de gestión para la identificación de buenas prácticas en instituciones educativas**
- 7. Bibliografía**

## Tabla de contenido

1	DESARROLLO CONCEPTUAL FUNDAMENTO DEL ESTUDIO.....	5
1.1	El problema:.....	5
1.2	Orientación conceptual y metodológica del estudio sobre prácticas de evaluación en las instituciones educativas del Distrito.....	7
1.3	Aproximaciones al campo de la evaluación: tendencias y tensiones.....	8
1.3.1	Los primeros vestigios: los exámenes de selección.....	9
1.3.2	“Testing”: aplicaciones estandarizadas para medir.....	11
1.3.3	Época de nacimiento de la evaluación, la gran reforma Tyleriana.....	12
1.3.4	Época de irresponsabilidad social.....	14
1.3.5	La rendición de cuentas.....	14
1.3.6	Desarrollo de la evaluación.....	15
1.3.7	Expansión de la evaluación.....	16
1.3.8	La Evaluación en la Época actual:.....	19
1.4	La evaluación en el campo de la pedagogía.....	20
1.5	Hacia una concepción integral de la evaluación.....	25
1.6	Tensiones de La Evaluación.....	30
1.7	La evaluación cualitativa diagnóstica formativa:.....	30
1.7.1	El enfoque: Cómo se caracteriza la Evaluación diagnóstica formativa?.....	30
1.8	El objeto de la evaluación formativa: la práctica educativa y pedagógica.....	33
1.8.1	Aclarando términos:.....	33
1.8.2	Explicando su naturaleza:.....	35
1.8.3	Sobre la evaluación formativa de la práctica educativa y pedagógica:.....	35
1.9	Referentes legales en evaluación:.....	36
1.10	Las pruebas externas.....	38
1.11	Del método: epistemología-método-técnicas-el aporte de E. Eisner (descripción-interpretación-evaluación-temáticas.).....	43
1.11.1	Perspectiva cualitativa de la investigación.....	43
1.11.2	La propuesta de indagación cualitativa de Elliot Eisner:.....	46
1.12	Tensiones en la evaluación.....	51
1.13	Hacia una propuesta integrada:.....	53
1.13.1	MODELOS PEDAGÓGICOS Y EVALUACIÓN: Una relación a reconstruir.....	53
1.14	El aporte de Porlán y sus consecuencias para la didáctica y la evaluación.....	60
2	BALANCE ANALÍTICO DE TENDENCIAS Y ENFOQUES A NIVEL LATINOAMERICANA, NACIONAL Y DISTRITAL : SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN QUE INCLUYE: ENFOQUES, NIVELES Y MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN.....	79
2.1	A nivel Latinoamérica:.....	79
2.1.1	Síntesis De Los 5 Países En Las 5 Categorías.....	79
	Argentina.....	80
	Chile.....	81
	Ecuador.....	84
	México.....	86
	Uruguay.....	88
2.1.2	Contrastación De Los 5 Países Por Categorías.....	90
2.1.3	Análisis De Semejanzas, Diferencias Y Regularidades De Los 5 Países En Las 5 Categorías.....	91
2.1.4	Balance Analítico Conceptual De Tendencias, Enfoques Y Momentos A Nivel Latinoamericano Sobre Prácticas De Evaluación: Lecciones Aprendidas Y Tareas Por Empezar.....	94



2.2	A nivel Nacional:.....	101
2.2.1	Categoría de Evaluación.....	101
2.2.3	La Evaluación es el “Monstruo” del Colegio (afirmación de un estudiante).....	109
2.2.2	Categoría “Aspectos Legales en la Evaluación Educativa”.....	112
2.2.3	Categoría: Niveles y Momentos de la Evaluación.....	116
2.2.4	¿Cómo se evalúa?.....	119
2.2.5	Formas y Momentos de Evaluación.....	121
2.2.6	Prácticas Evaluativas “Potenciadoras”.....	126
2.2.7	Categoría: Tensiones en el Desarrollo de la Evaluación Educativa.....	131
2.2.8	Categoría “Efectos e Incidencias de la Evaluación”.....	134
2.3	Conclusiones.....	137
2.4	A nivel Distrital.....	140
	Rastreo Distrital sobre prácticas evaluativas.....	140
2.4.1	Categoría - Concepciones Sobre Evaluación Educativa.....	140
	Evaluación como práctica pedagógica ubicada dentro del currículo.....	141
2.4.2	Categoría - Aspectos Legales de la Evaluación Educativa.....	176
2.4.3	Categoría - Tensiones Derivadas De Las Prácticas Evaluativas: relaciones y críticas	205
2.4.4	Categoría - Aspectos Metodológicos de las Prácticas Evaluativas.....	224
2.4.5	Momentos de evaluación.....	237
2.4.6	Formas de evaluación.....	243
2.4.7	Categoría - Efectos e Incidencias de la Evaluación Educativa.....	260
2.4.8	Relación entre organización curricular y evaluación.....	261
2.4.9	Incidencias Tradicionales de la Evaluación.....	264
2.4.10	Tendencias Alternativas de la Evaluación.....	269
2.4.11	Efectos de las pruebas estandarizadas.....	275
2.4.12	Modelos de evaluación emergentes.....	277
2.4.13	Prácticas Evaluativas en Aula.....	280
2.4.14	Categoría - Aportes potenciadores de la evaluación, derivados de las propuestas.....	285
2.4.15	Propuesta educativa y evaluativa.....	304
2.4.16	Herramientas potenciadoras de la evaluación.....	314
2.4.17	La evaluación anclada a procesos de investigación.....	319
2.4.18	Conclusiones y Hallazgos.....	321
2.5	ANÁLISIS GENERAL.....	347
2.6	Tendencias y enfoques internacionales, nacionales y distritales en practicas de evaluación.....	347
2.6.1	A nivel internacional:.....	349
2.6.2	A nivel Nacional:.....	350
2.6.3	A nivel Distrital:.....	351
3	CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LS PRÁCTICAS EVALUATIVAS ENCONTRADAS EN LAS 30 INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES QUE CONFORMARON LA MUESTRA	353
3.1	Características de los maestros (conozcamos al maestro).....	364
3.2	Descripción general.....	366
3.3	Conozcamos a profundidad la experiencia.....	371
3.4	Resultados.....	379
3.5	Registro escrito, sistematización o evidencias.....	382
3.6	Impacto a nivel profesional y personal.....	383
3.7	Elementos adicionales de análisis.....	384
3.7.1	Tensiones en torno a las prácticas evaluativas.....	384
3.7.2	Evaluación cualitativa.....	385

3.7.3	Perspectiva constructivista.....	386
3.8	Formas de aplicación de la evaluación (aportes para la reflexión) .....	387
3.9	Síntesis del análisis .....	389
3.10	Análisis General interpretativo .....	392
4	ANÁLISIS DE CRITERIO EXPERTO DERIVADO DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A 13 EXPERTOS EN EVALUACIÓN. ....	398
4.1	Categoría 1: Fundamentación conceptual de las prácticas de evaluación .....	398
4.1.1	Concepción integral de la evaluación.....	399
4.1.2	Naturaleza de la evaluación.....	400
4.1.3	Principios de la evaluación.....	400
4.1.4	Funciones de la evaluación.....	401
4.1.5	Relación entre evaluación – enseñanza y aprendizaje.....	402
4.1.6	Tensiones de la evaluación.....	404
4.2	Categoría 2: Conceptualización y Características de las Buenas Prácticas .....	406
4.2.1	Definición y características de las buenas prácticas: .....	406
4.3	Categoría 3: Experiencias En Buenas Prácticas .....	416
4.3.1	Experiencias, Impacto y Resultados. ....	418
4.3.2	Sistematización.....	418
4.3.3	Tensiones y dificultades en las experiencias de buenas prácticas .....	419
4.4	Reflexiones Finales.....	420
5	LA RUTA METODOLÓGICA PARA LA DEFINICIÓN DE LA LÍNEA DE BASE SOBRE BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN QUE INCLUYA: ELEMENTOS, CRITERIOS Y OTROS ASPECTOS NECESARIOS PARA IDENTIFICAR PRÁCTICAS EVALUATIVAS.....	421
6	Bibliografía.....	430
	ANEXOS .....	441
	Anexo 1. Registro General de Recolección de Información en América Latina.....	441
	Anexo 2. Síntesis y contrastación de países por categorías .....	494
	Anexo 3. Concepciones sobre evaluación educativa .....	509
	Anexo 5. Especificaciones sobre la bibliográfica trabajada.....	788

# 1 DESARROLLO CONCEPTUAL FUNDAMENTO DEL ESTUDIO

## 1.1 El problema:

Más que un problema específico lo que se aborda en este estudio es un campo de tensiones sobre una práctica socialmente construida, legalmente e históricamente determinada, que tiene múltiples dimensiones desde lo pedagógico, lo didáctico, lo curricular y que tiene que ver también con las pautas de actuación, creencias, dilemas y problemas que se expresan en esas mismas prácticas de evaluación.

Las prácticas de evaluación tienen que ver con lo legal, ético, con lo político, con lo disciplinario, con las formas de enseñanza y los procesos de aprendizaje, ellas se instalan en la cultura escolar y pueden ser el centro del currículo o un acto aislado orientado a la calificación y a la promoción. En este estudio nos interesa caracterizar las prácticas de evaluación de 30 IED que se han comprometido en un proceso de reflexión y planeación, de revisión y mejoramiento, lo que nos hace pensar que hay ya una actitud innovadora a nivel institucional.

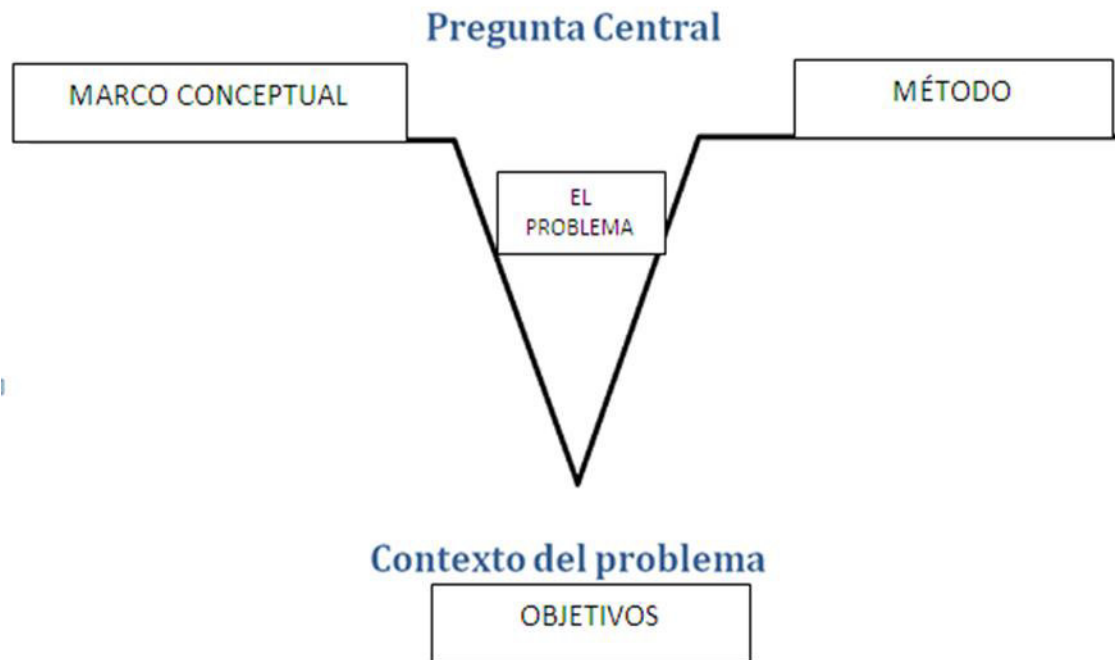
Esta ventaja de los participantes le da al estudio un carácter especial ya que no se trata de imponer y aplicar un marco teórico predeterminado por los especialistas sino de apoyar con el acervo conceptual y experiencial del equipo, el deseo de cambio y el interés de los docentes por investigar sus propios procesos. Esto fortalece los Proyectos Educativos y los potencia para un debate productivo que explicita su pensamiento pedagógico y sus estrategias didácticas al preguntar por la práctica de evaluación. Es pues del orden de la meta evaluación que cumple una función valorativa para generar auto regulación.

Por lo tanto debemos tomar decisiones sobre el tipo de preguntas que queremos responder y el enfoque epistemológico y metodológico más adecuado para recoger información con instrumentos pertinentes.

Las preguntas de orden conceptual y metodológico podrían ser:

1. ¿Desde dónde abordamos conceptualmente el tipo de evaluación para caracterizar las prácticas?
2. Cuáles son los criterios para elaborar los juicios de valor sobre “buenas practicas”?
3. ¿Cuál es el enfoque epistemológico, metodológico e interpretativo más pertinente de acuerdo con los propósitos del estudio?
4. ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos de recolección de la información que necesitamos?

Ver V heurística. Fig. 1



Por la naturaleza del estudio abordamos la evaluación como una práctica formativa orientada a la comprensión y mejora del complejo proceso de formación integral de los estudiantes, con criterios pedagógicos. Esta toma de posición orienta el tipo de información que necesitamos para elaborar juicios de valor sobre ella.

La metodología en coherencia con la concepción de evaluación y con los propósitos del estudio es de tipo cualitativo, hermenéutico comprensivo y se rige por el paradigma epistemológico de las ciencias sociales.

De acuerdo con lo anterior se propone:

- 1.-Utilizar la taxonomía de Rafael Porlán en su libro "Constructivismo y Escuela" para elaborar una encuesta sobre las formas de evaluación desde el punto de vista de los fines y los contenidos de la evaluación y su relación con el pensamiento pedagógico del profesor (1)
- 2.-Elaborar una guía para entrevista semi-estructurada sobre concepciones de evaluación, de acuerdo con las distintas corrientes tradicionales o alternativas del documento. (2).
3. Aprovechando la actitud innovadora de los docentes en las Instituciones seleccionadas solicitar información sobre prácticas de evaluación que tengan las siguientes características:
  - a) Son debidamente fundamentadas en algún referente pedagógico, didáctico o psicológico que el docente refiere en la entrevista.

- b) Involucra un componente investigativo: el docente arriesga una hipótesis o pone a prueba una estrategia.
  - c) Surge deliberadamente de necesidades sentidas por personas o instituciones o de la iniciativa misma del docente.
  - d) Implica cambios y transformaciones en los objetos, procesos, actitudes y relaciones.
  - e) Tiene un mínimo nivel de sistematización.
  - f) Lleva un tiempo suficiente como para evaluar su impacto y es diferente a las ya establecidas por moda o asumidas de manera mecánica como resultado de un PFDP.
  - g) Es reconocida por la comunidad educativa como una práctica alternativa a lo tradicional.
- Con estos instrumentos podremos DESCRIBIR y analizar las prácticas y confrontarlas con el documento conceptual elaborado y con la experiencia de los investigadores para INTERPRETARLAS según los parámetros del enfoque metodológico y poder VALORAR su potencia para proponer TEMATICAS que sirvan como línea de base de política.

## **1.2 Orientación conceptual y metodológica del estudio sobre prácticas de evaluación en las instituciones educativas del Distrito.**

El propósito de este capítulo es presentar un documento para la orientación conceptual y metodológica del estudio sobre prácticas evaluativas en el distrito capital en el marco del convenio 3712 de 2016 en su componente 1.

El esquema del documento se presenta a continuación:

1. Elementos para la comprensión de la ruta metodológica.
2. ¿Aproximaciones al campo de la evaluación: tendencias y tensiones.
3. La práctica pedagógica y evaluativa: principios-criterios-dimensiones, objetos de la evaluación.
4. Del método: epistemología-método-técnicas-el aporte de E. Eisner (Descripción- Interpretación-Evaluación-Temáticas.)
5. Hacia un enfoque integrado: Modelos pedagógicos – evaluación significativa.
6. Balance analítico: tendencias, enfoques, niveles, momentos.
7. Elementos para la construcción de una línea de base.

### 1.3 Aproximaciones al campo de la evaluación: tendencias y tensiones.

La evaluación ha sido objeto de transformaciones que han surgido y a la vez dado lugar a reformas en la política, en la didáctica, en la configuración de los currículos, en las metodologías, en las prácticas, en el status del estudiante, el maestro y las instituciones.

“La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso enseñanza aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía.”(Cardinet, citado por J.Sacristán.)

La evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar, es una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en ideas y corrientes y que depende de unas condiciones de políticas, legales, institucionales, pedagógicas, éticas, curriculares y didácticas. Como práctica social está enmarcada en contextos culturales, es histórica y tiene supuestos epistemológicos, ontológicos, psicológicos y de lenguaje.

La evaluación tiene que ver con la práctica pedagógica como acontecimiento complejo (ver revista 112) que relaciona todas las dimensiones del ser humano en función de su formación integral. Toda práctica pedagógica tiene unos propósitos, contenidos, métodos, recursos y formas de evaluación de procesos y productos. Lo que se pone en juego es la formación de un ciudadano de acuerdo con los fines de la educación establecidos en la ley 115 del 94.

La evaluación es la elaboración de un juicio de valor, con criterios pedagógicos, sobre la información recogida acerca del proceso de formación y es ella misma un factor de aprendizaje para mejorar. Es práctica pedagógica, en una institución, de acuerdo con unas políticas. Como juicio de valor no es verdadera ni falsa, y su objetividad es consensuada de tal manera que su dimensión cualitativa privilegia el aula y los contextos.

Según G.Sacristán es hacer referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o algunas características del objeto a evaluar, recibe atención del evaluador, se analizan y se valoran en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Hay muchas clases de evaluación: de políticas, de instituciones, de programas, de docentes etc, pero en este estudio nos centramos en las prácticas de evaluación a estudiantes.

#### ***Tendencias y Tensiones en el campo de la evaluación:***

***\*\* “En cualquier disciplina, la aproximación histórica suele ser una vía fundamental para comprender su concepción, status, funciones, ámbito, etc.”Escudero (2003)***

Escudero (2003) en su artículo “*Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*” presenta tres planteamientos que han incidido en la construcción histórica de la evaluación y permiten tener una visión panorámica de dicho campo de conocimiento.

Según el autor, un primer planteamiento es el que ofrecen Madaus, Scriven, Stufflebeam y otros autores, que en sus trabajos suelen establecer *seis épocas* de la evaluación:

1. Época de la *reforma* (1800-1900)
2. Época de la *eficiencia* y del «*testing*» (1900-1930)
3. Época de Tyler (1930-1945)
4. Época de la *inocencia* (1946-1956)
5. Época de la *expansión* (1957-1972)
6. Época de la *profesionalización* (desde 1973), que enlaza con la situación actual.

Un segundo planteamiento presentado por el autor, es el propuesto por Cabrera (1986) y Salvador (1992) quienes destacan tres épocas las cuales tienen como punto de referencia la figura de Tyler:

1. Época de precedentes y antecedentes
2. Época de desarrollo
3. Época de nacimiento, la gran reforma Tyleriana

Un tercer planteamiento propuesto por Guba y Lincoln (1989) quienes destacan distintas generaciones

1. Primera generación de la *medición: hacia los años 30, medición de la conducta humana*
2. Segunda generación de la *descripción*.
3. Tercera generación la del *juicio* o *valoración*.
4. Cuarta generación de negociación, *constructivista* o *respondente*

De esta manera, y para efectos del presente estudio, tomamos como referencia la síntesis integradora de los tres planteamientos que Escudero (2003) propone, con el fin de hacer un reconocimiento histórico de la evaluación, no se trata de reducir o legitimar un planteamiento sobre otro sino verlos en términos de complemento.

### 1.3.1 Los primeros vestigios: los exámenes de selección

Hablar de evaluación no es un tema de hoy día. Al parecer, desde la **Edad Antigua** se podrían determinar algunos indicios sobre la evaluación sin mayor teoría implícita. Según Escudero

(2003) afirma que Dubois (1970) y Coffman (1971) determinaron que las primeras huellas sobre la evaluación se presentan en los procedimientos que se empleaban en la China imperial, hace más de tres mil años, para *seleccionar* a los altos funcionarios. Por su parte Sundbery (1977) encontró en la Biblia pasajes evaluadores. Blanco (1994) habla de los *exámenes* de los profesores griegos y romanos. También Cicerón y San Agustín introducen en sus escritos conceptos y planteamientos evaluadores. Pero fue McReynold (1975) quien afirmó que el tratado más importante de evaluación de la antigüedad fue el Tetrabiblos, que se atribuye a Ptolomeo.

En la **Edad Media** (Siglo V al XV) se introducen los *exámenes* en los medios universitarios con carácter más formal, destacándose los exámenes orales públicos en presencia de un tribunal, donde la posibilidad del fracaso era inexistente.

En el **Renacimiento** (Siglo XV y XVI) prima la *observación* como instrumento de evaluación y será Huarte de San Juan con su *Examen de ingenios para las ciencias (1603)* (Rodríguez y otros, 1995) quien propone mejorar la sociedad *seleccionando* la instrucción adecuada a cada persona según las aptitudes físicas e intelectuales derivadas de la constitución física y neurológica específicas de cada una.

En la **Edad Moderna** (Siglo XV y XVIII) hacia el siglo XVIII aumenta la demanda y el acceso a la educación y se hace necesario que se comprueben los méritos individuales; aparecen entonces las normas sobre la utilización de *exámenes escritos* (Gil, 1992).

Estas propuestas de evaluación persistían en el interés de evaluar al alumno y su conocimiento, sin embargo no incorporaban una visión holística de la evaluación que implicara al sistema educativo ni sus elementos.

Hacia comienzos del siglo XIX se visibiliza un interés por darle a la evaluación un lugar dentro del currículo y las metas educativas, con el establecimiento de los Sistemas Nacionales de Educación, se incorporan los diplomas como instrumentos para legalizar la graduación.

Otro elemento importante en esta primera época es la incorporación de testescritos, originándose en Estados Unidos por Horace Mann 1845, posibilitando una verificación y aplicación de destrezas lectoescritoras, sin embargo éstas propuestas son producto de instrumentalización en los medios mas no de una profunda reflexión teórica en torno a la evaluación.

Cierra la época un evento importante: la primera investigación evaluativa, comparando el valor de la instrucción en el estudio de la ortografía cuyo instrumento de recolección fue la evaluación obtenida en los test.



### 1.3.2 “Testing”: aplicaciones estandarizadas para medir <sup>1</sup>

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX se despierta un gran interés por la *medición* científica de las conductas humanas jugando un rol importante la psicometría, por su validez y confiabilidad, a fin de medir las funciones mentales en general y de las características psíquicas de los individuos en particular, y sin lugar a duda tuvo su mayor auge en la primera guerra mundial<sup>2</sup> ya que se convirtió en una herramienta al servicio de los fines sociales de la época. Según Escudero (2003) dentro de las obras más importantes en este campo de la psicometría se resaltan las de Thorndike<sup>3</sup>, Alfred Binet, Arthur Otis y de principio de siglo están algunos referentes como Charles Spearman y Stern.

De esta manera, la evaluación a mediados de siglo XX se fundamentó en *test de rendimiento* estandarizados y con referentes claros para medir las capacidades físicas y mentales de los sujetos, basados en una media, donde la objetividad, la estadística, la diferenciación, la selección, la observación, la experimentación y los datos sentaron las bases de la moderna evaluación educativa y que en muchos espacios escolares hoy día se mantiene viva. En ese momento la medición a través de test de rendimiento era sinónimo de evaluación educativa.

Por su parte, la Escuela Nueva hacia finales del siglo XIX y hasta los años 20 introdujo nuevos elementos de *evaluación procesual cualitativa* que restaron importancia a la evaluación como proceso de control para profesores y estudiantes. Dewey (1977)

A partir de la urgencia de reclutamiento para la primera guerra mundial, los test colectivos de inteligencia general e inventarios de personalidad diseñados por Otis, establecen una función especial de la evaluación con fines para la selección de hombres para la guerra.

En la posguerra los test revierten su aplicación pero ésta vez con una función social época donde el “testing” llega a su florecimiento, se modifican en virtud de la evaluación de destrezas con fines de aplicación colectiva.

Los siguientes elementos recogen los avances en el sistema de evaluación de la época:

- ✓ la influencia del método científico, la filosofía con fines de objetividad y comprobación a través de la evaluación escrita por encima de la subjetividad de la prueba oral.

---

<sup>1</sup> Guba y Lincoln (1989) se refieren a esta evaluación como a la primera generación, que puede legítimamente ser denominada como la generación de la medida.

<sup>2</sup> En 1917, el ejército de los Estados Unidos realiza pruebas de inteligencia a numerosos reclutas.

<sup>3</sup> Desarrolla la ley del efecto (Gordon & R, 1989) y el aprendizaje por ensayo y error.

- ✓ La influencia de las teorías evolucionistas de Darwin, Galton y Catell que defienden las teorías evolucionistas, cuyo interés es establecer por medio de las pruebas un carácter diferenciador en el sujeto según la medida del grupo.
- ✓ La parametrización de la evaluación influenciada por la estadística.
- ✓ El advenimiento de la sociedad industrial que requería la focalización de talentos para la industria por medio de estrategias de selección de los alumnos.
- ✓ El “Testing” que resalta aspectos como la prevalencia de la medición Vrs la evaluación, cuya mayor representación fueron los test psicológicos planteados por Thordnike , entre otros instrumentos están: las escalas de escritura, ortografía, cálculo, la lectura, la aritmética. Se implementan propuestas como las de Ayres y Freeman.

Hacia 1940 la época del “testing” llega a su decadencia, lógicamente a partir de reacciones de oponentes de ésta forma de evaluación con fines de medición y selección. Debido a ello Guba y Lincoln (1989) le dan a la época del testing la denominación de generación de la medida.

### 1.3.3 Época de nacimiento de la evaluación, la gran reforma Tyleriana.

La Decimología como propuesta de evaluación educativa marca un precedente importante que rompe con la visión sesgada de la evaluación como medición

Luego de superar la tendencia del “testing” se aproxima una *tendencia metódica y racional de la evaluación*, pensada para mejorar la *calidad de la educación*, la cual contó con su máximo exponente Ralph Tyler<sup>4</sup>, tradicionalmente considerado el padre de la evaluación educativa, quien la revoluciono a mediados de 1932 y 1940 con su famoso trabajo *Eight-Year Study of Secondary Education*.

En su trabajo Tyler propuso un *método sistemático por objetivos*<sup>5</sup> para organizar y realizar una adecuada evaluación educativa que permita conocer el proceso surgido y así determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previa y cuidadosamente establecidos (conducta deseable), este se definió de la siguiente forma:

---

<sup>4</sup> Según Escudero (2003) antes del trabajo presentado por Ralph Tyler, en Francia en los años veinte se inició una corriente independiente conocida como docimología (Pieron, 1968 y 1969; Bonboir, 1972), que supone un primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa. Se criticaba, sobre todo, el divorcio entre lo enseñado y las metas de la instrucción. La evaluación se dejaba, en último término, en manos de una interpretación totalmente personal del profesor. Como solución se proponía: a) elaboración de taxonomías para formular objetivos, b) diversificación de fuentes de información, exámenes, expedientes académicos, técnicas de repesca y test, c) unificación de criterios de corrección a partir del acuerdo entre los correctores de las pruebas y d) revisión de los juicios de valoración mediante procedimientos tales como la doble corrección, o la media de distintos correctores.

<sup>5</sup> Guba y Lincoln (1989) se refieren a esta evaluación como a la segunda generación.

- 4 Planteamiento del objetivo
- 5 Determinación de actividades para cumplir el objetivo
- 6 Elección de instrumentos apropiados de evaluación
- 7 Interpretación de los resultados de las pruebas.
- 8 Determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas

De esta manera, por primera vez con los planteamientos de Tyler se hace un primer acercamiento a los siguientes interrogantes ¿Qué evaluar?, ¿Cómo evaluar?, ¿Cuándo evaluar? y ¿Con qué evaluar? a fin de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, poder guiar el aprendizaje del estudiante según sus intereses (evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento) y conocer las posibilidades evaluativas y aspectos evaluables. En este punto la evaluación ya no es una simple medición, sino que supone un *juicio de valor* sobre la información recogida (Escudero, 2003). Sin embargo, autores como Eisner, 1967 y 1969; y Atkin, 1968 criticaron esta perspectiva, por la operativización de los objetivos y la valoración del aprendizaje en los productos más fácilmente medibles, a veces los más bajos en las taxonomías del dominio cognoscitivo, además porque se prestaba escasa atención a los objetivos del dominio afectivo, que presentan mayor dificultad de tratamiento operativo (Escudero, 2003).

Así mismo, es evidente que esta forma de evaluación no era neutra, pues quedaba sujeta a los intereses y necesidades de aquellos sujetos que están detrás de la construcción curricular quienes dejan el éxito educativo en manos de los resultados no solo de estudiantes sino del profesor y el programa, a fin de incrementar la efectividad de las instituciones educativas y de esta manera tener mayores ganancias por sus resultados: dejando entrever una obsesión por la eficiencia (Sacristán, 1986).

Pese a ello, estas primeras aproximaciones de una evaluación más confiable y consistente fueron el insumo para desarrollar lo que Guba y Lincoln (1989) denominaron la *tercera generación de la evaluación* la cual se caracteriza por introducir la valoración, *el juicio*, como un contenido intrínseco en la evaluación. Ahora el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, sino que además, la valora y la juzga con relación a distintos criterios.

Aun con esto, los aportes de Tyler no fueron implementados en la época sino que fueron acogidas, retomadas, desarrolladas y repensadas a mediados de los años 70, teniendo gran impacto en el ámbito evaluativo.

### 1.3.4 Época de irresponsabilidad social<sup>6</sup>

Luego de la **Segunda Guerra mundial** aparecen nuevas formas en torno a las relaciones políticas, sociales y ante todo económicas que demandan nuevos retos a los países para salir de la crisis y que sin lugar a duda vieron el desarrollo de una comunidad en función directa de su desarrollo educativo. Esto implicó una resignificación de la educación y por ende un incremento del gasto educativo, ya no configurado para contribuir al desarrollo ser humano y la sociedad, sino de la *economía*, generando un interés por la evaluación en todos los ámbitos de la vida humana y la creación de instrumentos que permitieran hacerla indispensable. Al respecto Escudero (2003) afirma:

Se produjo un aumento de instituciones y servicios educativos de todo tipo...Sin embargo, en esta época, la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa debido a la carencia de planes coherentes de acción. Se escribe mucho de evaluación, pero con escasa influencia en el perfeccionamiento de la labor institucional.

Hacia 1956 aparecen las *taxonomías de los objetivos educativos* con su máximo exponente Benjamín Bloom, quien basándose en los aportes de Tyler y una formación holística en los programas educativos pensada en tres dimensiones: afectiva, psicomotora y cognitiva, asumió el aprendizaje en una ordenación jerarquizada y clasificatoria dependiendo del nivel de adquisición del conocimiento y habilidades, la cual puso a la evaluación en función de las decisiones de sus diseñadores, el proceso que la produce y las características del propio programa.

### 1.3.5 La rendición de cuentas

MacDonald, 1976 y Stenhouse, 1984 (citado por Escudero, 2003) afirman que hacia 1957 debido al adelanto que tenían los rusos en la carrera espacial por el lanzamiento del Sputnik surge una desesperanza entre la sociedad americana y su sistema educativo que hizo crecer la presión por la *rendición de cuentas*. Se generó un incremento en la inversión educativa y el desarrollo de nuevos medios tecnológicos, pero al mismo tiempo, una preocupación por la eficacia y una mayor *supervisión y control* de la educación a través de la evaluación<sup>7</sup>, no solo de los estudiantes, sino de programas, cursos y maestros, es decir, de toda la comunidad educativa, a fin de justificar los futuros aportes, controlar el logro de los objetivos educativos y la adopción de

---

<sup>6</sup> Etapa conocida como la de la *inocencia* (Madaus y otros, 1991)

<sup>7</sup>En 1964 se establece el Acta de educación primaria y secundaria (ESEA) y se crea el *National Study Committee on Evaluation* (Escudero, 2003)

medidas correctivas en caso negativo (MacDonald, 1976; Wilson y otros, 1978) citado por (Escudero 2003).

Esta perspectiva de la rendición de cuentas (Accountability) se fundamenta en la responsabilidad como un valor que está en la conciencia de la persona, que le permite reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos, y que en el caso educativo, el cumplimiento de los objetivos establecidos recae en el personal docente.

### 1.3.6 Desarrollo de la evaluación

Hacia los años sesenta empiezan grandes reflexiones en torno a las concepciones, funciones y metodologías de la evaluación educativa, a fin de ir construyendo un marco referencial frente al tema. Al respecto Escudero (2003) afirma:

Como resultado de estas nuevas necesidades de la evaluación, se inicia durante esta época un periodo de reflexión y de ensayos teóricos con ánimo de clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo. Estas reflexiones teóricas enriquecerán decisivamente el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación, lo que unido a la tremenda expansión de la evaluación de programas ocurrida durante estos años, dará lugar al nacimiento de esa nueva modalidad de investigación aplicada que hoy denominamos como *investigación evaluativa*.

Con lo anterior, se fueron perfilando nuevas concepciones de la evaluación a partir de unos procesos de reflexión seria y sistemática que ya no solo estaba en función de sus actores (estudiantes y maestros) sino en función también de los programas<sup>8</sup>, sus procesos, metodologías, criterios, entre otros factores. De esta manera, los cambios ocurridos en un estudiante estaban fuertemente relacionados con el efecto que producía una situación educativa sistemática.

---

<sup>8</sup>En términos de evaluación de programas se destacan los aportes de Cronbach (1963) y su artículo *Course improvement through evaluation* quien propone la evaluación como una forma de obtención y uso de información para tomar decisiones acerca de un programa educativo. Y desde una perspectiva Tyleriana, hacia 1967 se distinguen tres perspectivas entorno a la evaluación. La primera, propuesta por Stake quien considero las discrepancias entre lo observado y lo esperado en los *antecedentes* del proceso y las *transacciones* (cuanta información hay respecto al proceso) a fin de una búsqueda permanente de la calidad a través de un autoestudio evaluativo de mejorar cosas, lo que Stake denominó como estudios de caso. Esta perspectiva la denominó *evaluación comprensiva* que prioriza en los significados descubiertos en la evaluación y en ellas los datos son cualitativos; y la segunda, *evaluación basada en estándares* donde predominan los instrumentos y los datos son cuantitativos. Por su parte, Metfessel y Michael (1967) presentaron un modelo que destacó la inclusión de múltiples criterios en todo el proceso de evaluación, y amplió en gran medida los métodos de recolección de datos que podrían utilizarse en evaluaciones (Guskey, 2000, p.50) que los evaluadores podrían tener en cuenta en el momento de la valoración. Finalmente, Suchman (1967) como representante del enfoque positivista y tecnológico de la evaluación, profundiza en la convicción de que la evaluación debe supeditarse a las lógicas del método científico (Ferrerres y González, 2006 p. 154). Su principal propósito es descubrir el éxito o fracaso de un programa al compararlo con los objetivos propuestos y, así, trazar las líneas de su posible redefinición. Además, defiende la utilización de evaluadores externos para evitar todo tipo de tergiversación de los profesores muy implicados en los procesos instruccionales. (Escudero, 2003).

Como representantes de esta época se destacan los aportes de Robert Glaser (1963) (Citado por Escudero, 2003) quien hace una distinción entre la *evaluación orientada a normas*, típica de las pruebas psicológicas que se interesan por comparar entre sí a los individuos en términos de algún atributo psicológico y pone el acento en la predicción, y *evaluación orientada a criterios*, donde lo importante es determinar si el individuo ha alcanzado los niveles de ejecución en aquellas tareas, que de acuerdo a su nivel de desarrollo tienen valor social para un nivel educativo dado, siendo esto último la base para la denominada *evaluación de referencia criterial*<sup>9</sup>, que marcó un hito en el desarrollo de la evaluación educativa debido a las nuevas exigencias que a la evaluación educativa se le planteaban. Este tipo de evaluación Carver la denominó como *Edumetria*.

Por su parte, también se encuentran los aportes de Scriven (1967) y su escrito *The methodology of evaluation*, quien propone los conceptos de evaluación sumativa y formativa, y la evaluación intrínseca asociada a la evaluación del objeto evaluado y la evaluación extrínseca relacionada con la evaluación de los efectos que el objeto de evaluación produce.

### 1.3.7 Expansión de la evaluación <sup>10</sup>

En los años setenta y ochenta se produjo una ampliación de los aportes realizados en las décadas anteriores lo cual generó un nacimiento y un brote de toda clase de modelos evaluativos en el mercado bibliográfico, y una pluralidad conceptual y metodológica frente al tema que se expandió en diversos sistemas educativos, y que para algunos autores esto fue el principio de los métodos cuantitativos y cualitativos de evaluación.

En primer lugar, se encuentra todas aquellas propuestas de modelos de evaluación en la línea de Tyler y lo que ha venido a llamarse la “*Consecución de Metas*” que para esa época se vio representada con el *Modelo de Discrepancia* de Provus (1971) y las propuestas del *modelo EPIC* de Hammond (1983).

---

<sup>9</sup>Es el tipo de evaluación que suministra una información real y descriptiva del estatus del sujeto o sujetos respecto a los objetivos de enseñanza previstos, así como la valoración de ese estatus por comparación con un estándar o criterio de realizaciones deseables, siendo irrelevantes, al efecto de contraste, los resultados obtenidos por otros sujetos o grupo de sujetos (Popham, 1970 y 1983; Mager, 1973; Carreño, 1977; Gronlund, 1985) citado por Escudero, 2003.

<sup>10</sup>Según Escudero, en los años setenta y ochenta, fue la época que se denominó *época de la profesionalización* (Stufflebeam y Skinkfield, 1987; Madaus y otros, 1991; Hernández, 1993; Mateo y otros, 1993), la cual consolidó la evaluación como *investigación evaluativa*. Guba y Lincoln sitúan esta etapa de la evaluación en la “cuarta generación” de su evolución, periodo que se caracterizó por la eclosión de modelos con una variada pluralidad conceptual y metodológica que pretendían superar las deficiencias de las tres generaciones anteriores.

Sin embargo, en respuesta a las limitaciones basada en objetivos y criterios estandarizados. En 1967, Stufflebeam presentó el *modelo CIPP* (contexto, insumos, proceso y producto<sup>11</sup>) donde consideró que cualquier tipo de investigación evaluativa debe ser: útil, factible, apropiada, adecuada, segura y precisa. Para el caso de evaluar la educación se deben tener en cuenta los siguientes criterios básicos: las necesidades educativas, la equidad, la factibilidad y la excelencia con el propósito de identificar las áreas fundamentales de desarrollo y mejora que sirven de guía para la toma decisiones.

En segundo lugar, en la segunda mitad de los años setenta, se encuentra la época de desarrollo de *modelos alternativos/cualitativos*, aquellos que confieren a la evaluación una concepción y metodología diferente, fundamentada en una estrecha relación entre el evaluado y el evaluador a partir de vínculos horizontales, participativos y dialogantes. La evaluación cualitativa presupone que la posición del evaluador y de los evaluados no es aséptica ni libre de valores, por lo que involucra un componente ético que depende de sus propios esquemas mentales, de esta manera:

La evaluación cualitativa pretende promover en los alumnos su autonomía y capacidad para participar responsablemente en su propio proceso de desarrollo personal y social. La evaluación no enfatiza el logro de conductas finales en términos de conocimientos adquiridos, sino que fomenta el proceso de mejoramiento continuo del alumno como persona libre, digna y participativa. (Alfaro, 2000, p.99).

En esta perspectiva, se destacan las siguientes propuestas:

*La evaluación respondente* de Stake (1975 y 1976), la cual es el resultado de la modificación de su anterior planteamiento positivista y Tyleriano del valor y el mérito hacia una perspectiva interpretativa que asume que los objetivos del programa pueden modificarse en el proceso teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los protagonistas del programa. En esta perspectiva el consenso, el dialogo, la participación, la comunicación no formal, los procesos no lineales y preconcebidos, la observación y metodologías plurales y flexibles son el eje fundamental de la propuesta a fin de captar la singularidad de las situaciones concretas, intentando comprender y valorar los procesos y resultados de los programas bajo doce horas o puntos claves.

En esta misma línea, según Escudero (2003) se adhieren Guba y Lincoln (1982) al proponerla *evaluación respondente y constructivista*, donde las demandas, las preocupaciones y los

---

<sup>11</sup> El contexto se refiere a la realidad presente, los insumos se asocian a todas las entradas que recibe el sistema formativo (profesores, alumnos, infraestructura, legislación, entre otras), las acciones educativas como procesos y los aprendizajes producidos como producto. (Ferrerres y González, 2000)

asuntos de los implicados o responsables (*stakeholders*) sirven como foco organizativo de la evaluación y como base para determinar qué información se necesita. En esta perspectiva, la evaluación es un *proceso* integrado, continuo, recursivo, altamente divergente, emergente y con resultados impredecibles donde confluyen diferentes factores del ser humano.

*La evaluación democrática* de Barry MacDonald (1976) que fue el primer modelo en asignarle un valor político a la evaluación desde principios democráticos (Rodríguez, 2003). En ella se reconoce el pluralismo de valores, se busca la participación de todos los que forman parte del proceso y se tiene en cuenta el diálogo y el consenso en el surgimiento del pensamiento libre y autónomo.

*La evaluación iluminativa* de Parlett y Hamilton (1977) más que ser un modelo preconcebido es una forma de evaluación que surge y se acomoda a partir del contexto, sus necesidades y relaciones desde una perspectiva holística que adopta diversas posibilidades. Bajo esta perspectiva la realidad está dada y se asume tal cual está configurada, no se intenta cambiarla sino por el contrario lo que se intenta es descubrirla y documentarla a partir de los hechos y problemas más relevantes que suceden en ella.

*La evaluación como crítica artística* de Eisner (1985), es un modelo que concibe la evaluación como un proceso a través del cual se formulan *juicios de valor* sobre *fenómenos* importantes desde el punto de vista educativo (p, 185). Se caracteriza en primer lugar, porque los juicios de valor son considerados inherentes al proceso de evaluación, es decir, son esenciales, permanentes y no se pueden separar de ella por formar parte de su naturaleza. En segundo lugar, en el contexto de la educación, en principio, se puede evaluar cualquier fenómeno importante desde el punto de vista educativo. Con este modelo, la misión básica de la evaluación es obtener información que le permita al maestro mejorar el proceso educativo y constituirse en una herramienta educativa no para castigar y premiar a los estudiantes sino para diagnosticar y mejorar lo que sucede, en beneficio de ellos a quienes el programa está destinado a servir.

De esta manera, con lo dicho hasta aquí, se consolida un panorama de la evaluación educativa, que sin lugar a duda, refleja la existencia de múltiples perspectivas sobre la evaluación educativa que no solo se instauran en la selección, el control, la medición y la rendición de cuenta, sino que permiten el diálogo con otras formas de concebirla, dando paso a nuevas perspectivas evaluativas donde el estudiante y el maestro, en igualdad de condiciones, son los protagonistas del progreso de la enseñanza y el aprendizaje a partir de los conocimientos que ya posee, de los estímulos y motivaciones que recibe del entorno y de su propia actividad e interés.



### 1.3.8 La Evaluación en la Época actual:

Para la época actual los aportes en esta dirección “cualitativa, diagnóstico formativa” de investigadores como Miguel Angel Santos Guerra, Gimeno Sacristán, Juan M. Alvarez J. Elliot ,Carr y Kemmis,Angel Pérez G.J.Monedero,Díaz Barriga, Sanmartí N. , Porlán R.desde la pedagogía crítica: P.Freire, O Fals Borda, Mc Laren, H.Giroux, M.Apple,Mejía Marco, Torres A, Ortega P.Cabra F. Bustamante . Jurado F. Ravela P. Díaz B Rafael y los trabajos del grupo Evaluando-nos en la Universidad Pedagógica Nacional coordinados por la Dra. Libia Stela Niño, se en rutan por hacer de la evaluación un objeto de investigación cualitativa con enfoque hermenéutico comprensivo.

Según estas investigaciones, la evaluación es un acto cultural, un esfuerzo por comprender el sentido y significado de las prácticas pedagógicas, las cuales son complejas y diversas, contextualizadas en una cultura y cargadas de intencionalidades acerca de la formación de seres humanos más democráticos, más respetuosos de las diferencias, más felices y más creativos, cuyos proyectos de vida transforman éticamente su existencia y transforman la sociedad.

“La evaluación como tal es un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación.” (Niño, 1995) la llamada evaluación cualitativa que orienta su acción dentro de una mirada holística que procura la búsqueda de la equidad y la construcción permanente de la verdad, como parte del análisis de la realidad y sus factores contextuales e intersubjetivos.

“Por lo tanto la evaluación gana sentido cuando es el resultante del conjunto de relaciones entre los propósitos, los métodos, el modelo pedagógico, los estudiantes, la sociedad, el docente, entre otros. Cumpliendo así una función formativa, democrática y participativa de todos los actores que intervienen en este proceso, contribuyendo así a la modificación de las estrategias de ésta, redundando en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.”(Vargas C,2008).

Entonces la evaluación no es la simple y mecánica medición de resultados. Esta visión recorta y descontextualiza la complejidad de la práctica evaluativa tanto por lo que evalúa (contenidos básicos en lectoescritura y matemáticas) como por la manera como lo hace( aplicación masiva de un instrumento estandarizado) así como también por su finalidad( comparar, sancionar, jerarquizar, justificar la inversión, rendir cuentas al estado)...pero sobretodo porque legitima un estilo de enseñanza asociado a esta forma de evaluación que perpetua una visión desde la tecnología educativa y el diseño instruccional, que creíamos superada desde los años 80.

Evaluar no es medir, porque la educación no es una mercancía cuyo valor se pueda determinar según patrones preestablecidos fijados por lo que “debe ser” desde instancias administrativas y técnicas; ni se puede regular por las leyes de la oferta y la demanda. Educar es una acción cultural que, en el sentido de J.Dewey, cumple dos funciones: direccionar los procesos de desarrollo del niño hasta la adultez y socializarlo en el legado cultural de la raza. La educación como un proceso permanente de interacción entre el individuo y la sociedad, como una reconstrucción continua de la experiencia que permite aprender a comportarnos como ciudadanos, como amigos, como personas.(Dewey, 1967) La educación es el método fundamental del progreso social, pero las pruebas estandarizadas y masivas en lugar de dar cuenta de ese progreso lo que hacen es legitimar el atraso y la inequidad.

Mucho más grave aun cuando se equipara la medición y sus resultados, con la calidad de la educación. Esta técnica funcionaría muy bien en el caso de objetos fabricados para la industria metalmeccánica: tubos, tuercas, tornillos, pvc,...pero está del todo desfasada cuando se trata de pensar la “calidad” de un proceso cultural que se mueve en redes de significados, de juegos de lenguaje, de acciones contextualizadas, de finalidades e intenciones. La calidad amarrada a los resultados de pruebas supone un criterio estándar, que funge como patrón de calidad, establecido por el modelo o plano ideal contra el cual se mide el producto. Las pruebas nos dan información, pero hay que relacionarla con otros factores para convertirla en conocimiento que ayude a comprender y redireccionar los procesos en la escuela.

La educación es interacción entre sujetos, saberes, prácticas, instituciones. Es acción cultural que transforma la manera de vivir, de creer, de soñar, de aprender, de pensar y de actuar, lo cual hace que la calidad de la educación sea la calidad de la vida misma, de los aprendizajes, de las acciones, de los proyectos, en la corriente dinámica y azarosa de la historia. Es un campo simbólico, intangible, espiritual, fundamentado en la ética, en el conocimiento y en la pedagogía, para orientarnos en nuestras acciones y para aplicar los conocimientos a la solución de las necesidades humanas. Cómo, entonces, reducirla a los resultados de unas pruebas internacionales o nacionales? Qué añaden esos resultados a nuestros proyectos de vida? A quién le sirven sino a los mismos que las programan?

#### **1.4 La evaluación en el campo de la pedagogía.**

El efecto “enrarecedor” que sobre la pedagogía ha cumplido este discurso venido de la administración educativa y de la economía de la educación, ha sido denunciado e investigado en nuestro país, desde la década de los 80 cuando el llamado Movimiento Pedagógico Colombiano

decidió levantar sus banderas contra el taylorismo y las políticas de renovación curricular que bajo su inspiración, pretendían convertir al maestro en un simple “administrador de currículo”, diseñado y regulado por los “técnicos del Ministerio de educación”.(Tamayo, 2007)

Particularmente los trabajos del Grupo de investigación sobre la historia de las prácticas pedagógicas, liderado por la Doctora Olga Lucía Zuluaga, puso claramente la diferencia entre ciencias de la educación y pedagogía señalando el efecto de “enrarecimiento” que las primeras ejercieron sobre la segunda. Los efectos de este enrarecimiento fueron:

- Una conceptualización desarticulada de lo pedagógico ya que la mezcla con discursos provenientes de otras ciencias

La atomización del campo de saber propio de la pedagogía por la colonización que del sujeto, el saber y la institución hacen la psicología, la administración y el derecho...”No es que la pedagogía haya dejado de existir sino que las ciencias de la educación le han impuesto una existencia instrumental que hace del maestro un sujeto que aplica teorías producidas en otros saberes y ciencias”( Zuluaga, 1987)

La subordinación de la pedagogía, definiéndola como una región y no la más importante de las ciencias de la educación; al interior de estas queda reducida a los procesos que se verifican en el salón de clase, atrapando todas sus conceptualizaciones entre las paredes del aula.”Esta subordinación y encierro de la pedagogía tiene graves consecuencias para los procesos de conocimiento ya que tiende un cerco disciplinario en torno a los procedimientos pedagógicos que ocurren al interior del aula y que han sido reducidos a una existencia básicamente operativa. Dichos mecanismos son la clase, el programa y el examen, que reducen la acción de la pedagogía y le impiden pensar la relación que ella tiene con el conocimiento, la sociedad y la cultura”(Tamayo, 2003).

La instrumentación de la pedagogía, como consecuencia final de todo este proceso de atomización y subordinación, que convierten la pedagogía en una verdadera torre de babel. En palabras de Olga Lucía Zuluaga (1987) “Denominamos instrumentación de la pedagogía, a la reducción de la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje y reducen la didáctica y la pedagogía en un papel pasivo. No permiten la emergencia del maestro como intelectual sino como vigilante instructor al servicio del Estado”

Fue gracias a estos esfuerzos investigativos y otros como los del grupo del profesor C.Federicci en la Universidad Nacional, del grupo liderado por el profesor Mario Díaz V de la Universidad del Valle, del grupo de investigación sobre constructivismo dirigido por el profesor Rómulo Gallego y todos los trabajos realizados en el campo de la pedagogía crítica por los colectivos de educación popular, por lo que se consolidó un real *CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACION Y LA*

*PEDAGOGIA*.(Díaz M., 1993) entendido como una red de tensiones entre conceptos y métodos, objetos y modelos, que necesariamente obligan a tomar posición crítica cuando se trata de diseñar un enfoque o proponer un modelo pedagógico.

Hoy podemos reconocer en este campo diversos enfoques y perspectivas para pensar la pedagogía como disciplina, como dispositivo de control, como disciplina reconstructiva, como ciencia o como arte, todas ellas centradas en la reflexión sobre la educación como proceso cultural y de conocimiento, orientado a la formación de la persona y al mejoramiento de la sociedad.

La pedagogía como disciplina o como ciencia se ocupa de pensar la educación desde el punto de vista de sus fines, contenidos, métodos de enseñanza y teorías sobre el aprendizaje, así como de las formas de evaluar los procesos mismos que son los que dan sentido al currículo.

Como disciplina o como ciencia, con pretensiones de sistematicidad y rigor lógico, metódico y con un objeto propio (la enseñanza), la pedagogía construye conocimiento, lo aplica y lo experimenta en la instrucción, la formación, la enseñanza y el aprendizaje. Pero también como arte, la pedagogía recupera al sujeto, su entorno cultural, sus valores, su historia y sus tradiciones, para comprender las interacciones sociales que ocurren en el contexto de la cultura y proponer transformaciones individuales y sociales mediadas por la educación y sus agentes.

Si entendemos la pedagogía como campo de conocimiento sobre la complejidad de la formación humana en aprendizajes y valores, dentro de un contexto cultural, entonces no podemos reducirla a lo meramente conceptual, ni mucho menos a generalidades abstractas que nada tienen que ver con la construcción de sujetos sociales capaces de asumir un proyecto de vida, con otros sujetos con los cuales interactúa en el mundo de la vida diaria.

Es aquí donde adquiere sentido y se llena de significado la pregunta por la EVALUACION.

Articulada a la pedagogía, la evaluación educativa se inscribe dentro de las ciencias sociales en cuanto su objeto de análisis y su campo conceptual y metodológico tiene que ver fundamentalmente con las interacciones entre sujetos, las construcciones de redes de significados y los criterios de orientación de la vida práctica para fines culturales y de conocimiento, éticas y estéticas.

“La evaluación evoluciona hacia lo cualitativo en virtud de los avances teórico-prácticos mencionados y de la transformación de los contextos; el propósito de la evaluación cualitativa es el de COMPRENDER la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden a entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado los problemas analizados...más allá de la objetividad de los

datos, la evaluación cualitativa busca el significado y el contenido de los símbolos o indicadores externos, impregnándose día a día de los significados culturales expresos o latentes y de los comportamientos del mundo de la vida cotidiana.” (Niño & otros. 1995)

Los aportes de E. Eisner (1981) en el sentido de que la enseñanza es un arte y el profesor un artista, nos dan pistas para comprender la evaluación como un proceso de comprensión e interpretación, para elaborar juicios de valor y transformar la práctica pedagógica.

“El evaluador, en esta corriente, es un conocedor del medio donde actúa e interpreta lo que observa, tal y como ocurre en un medio cultural cargado de significaciones. Tal interpretación- densa descripción- depende de la comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones en los que participa cualquier persona, objeto, fenómeno o acontecimiento de la vida institucional.”(Niño & otros. 1995)

Parlett y Hamilton (1986) también nos dan luces para comprender la evaluación cualitativa como la interpretación de una variedad de prácticas y experiencias de los participantes, de procedimientos institucionales y problemas administrativos útiles para quienes hacen parte del proceso mismo que se evalúa. “El contenido de la evaluación se va formando a medida que se produce la construcción colectiva del programa; toma en consideración la variedad de interpretaciones emanadas de su seno, y hace énfasis en lo que sea significativo; en razón de ello esta evaluación está hecha a la medida de cada programa evaluativo.” (Niño & otros.1996)

En este sentido, la evaluación está estrechamente ligada con los procesos de construcción de conocimiento acerca de lo social. El conocimiento debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de hacer una evaluación. Según se entienda el conocimiento, la evaluación va por unos caminos o por otros y es por esto por lo que, a la hora de pensar la evaluación, es preciso también preguntarnos por los enfoques o paradigmas epistemológicos que la sustentan. Tanto los trabajos de Carr y Kemmis (1988) como los de R.Porlán (1995), Gimeno Sacristán (2005), Arellano A,(2005) están mostrando la estrecha relación de la epistemología con el currículo y la evaluación.

Bien sea desde los planteamientos de la Teoría Crítica o desde la visión del Constructivismo, se reitera una crítica al positivismo que pretendía reducir el conocimiento al conocimiento “científico” y llamar científico solamente al conocimiento obtenido mediante el método hipotético-deductivo de las ciencias naturales. Reconocen que este enfoque técnico-instrumental puede tener un campo de aplicación para quienes están interesados en la predicción y el control de los “hechos” del mundo, pero no para la comprensión del sentido y significado de la interacción social que es de lo que trata la educación y la pedagogía. Por su naturaleza y estatuto epistemológico la pedagogía, y en ella la evaluación, está inscrita en las disciplinas que pretenden comprender o

interpretar la complejidad de la realidad social y para lograrlo utilizan metodologías coherentes con su interés y finalidad: la hermenéutica, la fenomenología, la deconstrucción, la investigación-acción, el análisis sociolingüístico del discurso, la arqueología del saber, el análisis de la complejidad, la ecología conceptual.(Tamayo,2009)

Pero también los procesos de evaluación están ligados al currículo, su concepción, diseño y aplicación. En efecto, la evaluación no tiene sentido sino aplicada a la comprensión de los fines o propósitos de formación, a la manera como se seleccionan los contenidos a enseñar, a las rutas didácticas planeadas y ejecutadas para lograr objetivos de aprendizaje, a las concepciones de aprendizaje que manejan los docentes, a los ambientes de aprendizaje que caracterizan el contexto institucional y cultural local, a los recursos y la situación social y económica en la que se inscribe la acción educadora. Es por ello por lo que asumimos que la evaluación es parte del currículo y que entre evaluación y currículo hay una correlación dinámica, dialéctica y flexible.

Esta relación está claramente investigada en el libro de R.Porlán (1995) donde se plantean cuatro tendencias curriculares demarcadas por las respuestas dadas a las preguntas:¿qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Qué y cómo evaluar?; así los docentes seleccionan contenidos, diseñan estrategias didácticas y formas de evaluación de acuerdo con sus enfoques tradicionales, conductistas, Espontaneísta o constructivistas.

Según Porlán (1995) el currículo práctico es la forma de actuación real de los docentes en contextos de aula que connota la interiorización de concepciones, creencias, imaginarios, y representaciones muchas veces implícitos pero que dan razón del sentido y significado de sus prácticas pedagógicas o de enseñanza. Según la respuesta a: Qué enseñar?, Cómo enseñar?, y Qué y Cómo evaluar? Se clasifican actuaciones del maestro que caracterizan el currículo así: Tradicional, Tecnológico, Espontaneísta y Constructivista.

Para éste estudio, es pertinente la pregunta por el qué? Y el cómo? De la evaluación que según Porlán, definen el currículo, tema que será trabajado en mayor profundidad cuando hablemos de modelos pedagógicos y evaluación.

De manera general podemos decir que el currículo es una hipótesis que se construye colectivamente sobre la mejor manera de cumplir con los propósitos de formación de sujetos en una institución, cultural y socialmente situada. Y que la evaluación, es la manera fundamentada, metódica y práctica con la cual construimos conocimiento válido para comprender el sentido y significado que dicha hipótesis tiene o está teniendo en los procesos de formación del ciudadano y con base en esta comprensión mover a la acción para mejorar o cambiar no solamente a nivel personal sino también como miembros de una sociedad.

## 1.5 Hacia una concepción integral de la evaluación.

Ubicada en el campo de la educación y la pedagogía, articulada a concepciones epistemológicas y curriculares, ligada directamente con las rutas didácticas que el docente diseña y realiza, enmarcada en contextos sociales y culturalmente determinados, las preguntas claves sobre la evaluación se resuelven tomando partido y asumiendo posiciones definidas dentro las tradiciones investigativas que, como señalamos, pueden fundamentarse en visiones positivistas, hermenéuticas o críticas desde el punto de vista del conocimiento; o en currículos tradicionales, tecnológicos, espontaneísta o constructivistas y críticos, desde el punto de vista de la pedagogía. Por lo anterior, el debate sobre la evaluación, sus normas y sus aplicaciones no puede ser ni un asunto entre “técnicos” ni mucho menos una imposición legal, como en muchas instituciones educativas se pretende. Ella es una construcción social, en la cual el colectivo de docentes, de una manera participativa, respetuosa y democrática, se ponen de acuerdo sobre los fines y propósitos de la educación que van a impartir, identifican e integran los contenidos que van a enseñar, establecen las rutas didácticas que utilizarán en cada asignatura, área o grado, determinan los ambientes de aprendizaje y los recursos con los que se cuenta, teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo humano, sus niveles y capacidades así como también el contexto social y cultural en el que se encuentra inscrita la institución educativa. Todo esto socializado con los estudiantes y los padres de familia, que saben de antemano las reglas del juego y pueden también contribuir a su comprender el estado de los procesos y las condiciones para su mejoramiento.

Todo lo cual supone que el docente se asume como un profesional de la pedagogía, como miembro de una comunidad académica que se auto regula y que ejerce su autonomía desde la autoridad que le da su propio saber. El docente como un reflexivo sobre su propia práctica, lleno de razones para justificar su actuación y para argumentar inteligentemente contra quienes pretenden reducir su rol a la de simple administrador de políticas educativas pensadas por otros, o de aplicador de modelos y teorías surgidas en otros contextos. Construir sobre la evaluación, un campo de conocimiento como resultado de la comprensión de los procesos educativos supone profundizar en las relaciones aquí establecidas entre conocimiento, currículo y didáctica, preguntarse por su sentido y significado en los contextos de cada institución, por su papel en el mejoramiento de la construcción de sujetos que dan cuenta de sus procesos meta cognitivos pero también de lo ético – político, y no solamente más eruditos o más exitosos en las pruebas nacionales o internacionales.

La evaluación, desde una postura crítica, retomando a Santos Guerra(2007) está basada en los siguientes principios:

Primer principio: La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico.

Más allá de la preocupación por la simple acumulación de información, la repetición y la memorización de datos, es preciso saber al servicio de qué personas y de que valores se pone. En la evaluación ponemos sobre el tapete una concepción de ciudadano y de sociedad, del aprendizaje y de los fines de la escuela.

Segundo principio: La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado.

La evaluación no es un fin en si misma sino la manera cómo podemos dar cuenta de si nuestras concepciones, principios y actitudes individuales y colectivas están contribuyendo al mejoramiento de las personas y de la sociedad.

Tercer principio: Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo.

La evaluación debe servir para dialogar entre los profesores, entre ellos y los alumnos, entre la sociedad y la institución, lo cual no significa que tengamos que estar de acuerdo y que tengamos que pensar lo mismo sino que se instale una real “cultura del debate y la argumentación”, para vivir productivamente en medio de las diferencias y no a pesar de ellas. La evaluación debe generar un mejor proceso de comprensión de lo que está ocurriendo en el aula y en la institución.

Cuarto principio: La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo.

Vale decir, el conocimiento académico tiene un valor de uso cuando tiene interés por sí mismo, cuando es aplicable, cuando genera motivación por su contenido, cuando responde a las necesidades cognitivas y vitales del que aprende, cuando ayuda a mejorar.

Tiene también un valor de cambio porque, si se demuestra que se ha adquirido, puede ser canjeado por una calificación.

Quinto principio: El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos.

Es el caso que hemos señalado en los párrafos anteriores cuando un discurso neoliberal y técnico-instrumental pretende utilizar conceptos y palabras originadas en otros contextos, con otros intereses. Vivir de los discursos de moda, de los lemas pedagógicos que se reproducen sin asimilación ni crítica, lo único que están logrando es crear una esquizofrenia entre lo que se dice y lo que realmente se hace en el aula. Por ello se precisa tener claridad sobre los enfoques y supuestos que guían la evaluación.

Sexto principio: Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos.



No hay una sola y única manera de evaluar, ella depende entre otras, de las estrategias didácticas, de los estilos de aprendizaje, de los énfasis en la formación, de los niveles y dimensiones del desarrollo en que se centra.

Séptimo principio: La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación como medio y no como fin está en función de las concepciones de conocimiento y de cómo se adquiere y se valida. Tiene que ver también con los procesos de formación moral, ética y política. La evaluación formativa ayuda a la comprensión de estos procesos y permite la redirección de la práctica en función de los avances teóricos y de la teoría por su confrontación con la práctica, es pues una praxis, dialéctica y flexible.

Octavo principio: El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador.

Como hemos visto, la evaluación es un asunto complejo relacionado con la epistemología, el currículo, la didáctica, la sociedad y sus valores, los sujetos, los saberes y las formas de vida. Esta complejidad de la evaluación como construcción social deja muchas ventanas abiertas para el trabajo en el aula desde la cultura, el poder, la ciencia, la tecnología, la ética y la política. También desde las normas y prescripciones que regulan a las instituciones desde el Estado y las políticas públicas.

Noveno principio: Para evaluar hace falta tener conocimiento especializado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Quiere decir que la evaluación es una competencia especial de los docentes, fundamentada en el saber pedagógico que es el que se pone en juego en la enseñanza, pero también en el saber de los alumnos acerca de sus propios procesos de transformación conceptual, actitudinal y axiológica. Es este un punto clave a la hora de pensar la evaluación puesta en el campo de la pedagogía y del currículo. Precisa entonces, explicitar los saberes y reflexionar sobre las prácticas para comparar formas de enseñanza, experimentar hipótesis acerca del aprender y el enseñar, aplicar enfoques y producir conceptualizaciones que hagan progresar el campo de la pedagogía, como disciplina o como arte. Una buena evaluación la hacen los buenos maestros que son también los que hacen buenas escuelas y buena educación.

Décimo principio: La evaluación tiene que servir para el aprendizaje.

En lugar del miedo, la angustia, el dolor, la frustración y hasta la agresión con la que es recordada la evaluación en muchos estudiantes, se precisa fomentar una “cultura de la evaluación” entendida como una nueva actitud de la comunidad educativa que asuma la necesidad de saber y comprender sus procesos de formación como una responsabilidad compartida para el mejoramiento de los aprendizajes, para mejorar la calidad de vida y el bienestar en las

instituciones. Una evaluación que dé respuesta a la pregunta fundamental de la educación, hecha por los griegos: Cómo formar la virtud en el alma de nuestros hijos?

Undécimo principio: Es importante hacer meta evaluación, o lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones.

Convertir la evaluación en objeto de análisis, estudiar sus fundamentos y sus enfoques, las corrientes psicológicas, lógicas, pedagógicas y socioculturales que la alimentan. Conocer el estado del arte sobre este campo de investigación y aprovechar lo mejor de sus desarrollos para levantar un Proyecto Educativo Institucional. Esta nueva actitud de reflexión permanente sobre cómo y para qué evaluamos evitaría la conocida manía de atribuir a los estudiantes toda la culpa del fracaso escolar. O también el levantar un muro de lamentaciones contra las políticas del gobierno sin mirar la parte de nuestra responsabilidad en la elaboración de propuestas pedagógicas y críticas que las confronten de una manera organizada, colectiva y argumentada.

Duodécimo principio: La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado.

La mayor dificultad, a la hora de pensar transformaciones duraderas en el campo de la evaluación no es la ausencia de teorías o el desconocimiento de los avances de la pedagogía y la didáctica, sino el individualismo y la insularidad del trabajo docente. Si los docentes compartiésemos las cosas buenas que nos suceden encontraríamos una fuente inagotable de ideas y de emociones. Encontraríamos también que no estamos solos y que miles de docentes se esfuerzan también en hacer de su práctica una experiencia apasionante.

Como también existe una gran dificultad para sistematizar y organizar esa misma experiencia, se dice que los maestros no escriben y con ello se pierde la gran potencia transformadora de sus esfuerzos innovadores y por ello se generalizan visiones pesimistas de la calidad de la educación que benefician intereses particulares, para implementar políticas o vender servicios.

Funciones de la evaluación: Siguiendo con los planteamientos de Santos Guerra, la evaluación cumple las siguientes funciones:

Diagnóstica: como proceso de análisis sobre la comprensión en los alumnos, sus errores y dificultades, sus aciertos y logros. Sobre la propuesta curricular y su impacto en los fines de formación.

Diálogo: como una plataforma de debate sobre la enseñanza, directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad, para llegar a acuerdos.

Comprensión. Identificando los problemas y convirtiéndolos en asuntos investigativos que se resuelven mediante acciones participativas. Pérdida de año, inclusión, disciplina, repitencia, aprendizajes, estilos de enseñanza.

Realimentación: la evaluación ha de servir para reorientar los procesos de aprendizaje, de planeación, de enseñanza, de relaciones con la comunidad y entre los profesores y la institución. Ayuda a consolidarnos como comunidad pedagógica y profesional.

Aprendizaje: la evaluación permite ver al profesor, si es adecuada la metodología, los contenidos, el aprendizaje, los valores y las prácticas de aula. Para evitar la rutina y el conformismo cuando no el desencanto y la pereza.

Durante mucho tiempo la reflexión sobre la evaluación ha estado centrada en la denuncia de los enfoques administrativos y de control, sobre todo por parte de los colectivos de docentes que sienten recortada su autonomía y manipulada su profesión por los intereses de los gobiernos de turno.

A pesar de los avances en el campo de la investigación en pedagogía y particularmente desde la pedagogía de corte constructivista o la pedagogía crítica, cuando se pregunta por las prácticas pedagógicas reales en los contextos de las instituciones educativas (Tamayo, 2007) estas se encuentran enmarcadas en un pensamiento pedagógico de corte tradicional, conductista. La enseñanza de corte magistral o la enseñanza por objetivos rigurosamente planeados por el profesor o establecidos en el manual que sirve de texto y que anticipa los formatos para la evaluación es lo que se encuentra vigente en la mayoría de las instituciones.

Parece tener más peso los decretos sobre lineamientos curriculares, estándares, reglamentos, indicadores de logro, competencias e indicadores, que los desarrollos en el campo de la pedagogía. Es decir, parece que a los pedagogos los estuvieran reemplazando los abogados y que por consecuencia los docentes hacen más caso a los decretos del Ministerio de Educación que a las producciones intelectuales de su propia comunidad académica.

Muchos factores explicarían porque hemos llegado a esta situación, y estamos seguros que la mayoría no tienen que ver explícitamente con la responsabilidad de los docentes, pero en lo que a nosotros nos compete podemos recordar con Carr y Kemmis (1988) que lo que se está expresando en esta situación es una falta de profesionalidad entre los docentes y que "Para que la enseñanza llegue a ser una actividad más genuinamente profesional, deben ocurrir tres tipos de evolución. La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a estar más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La segunda, que se amplíe la autonomía profesional de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actúan; es decir, que la autonomía profesional debe ser respetada tanto en el plano colectivo como en el individual. La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tiene frente otras partes interesadas de la comunidad en general." ( 1988, pág

27). Fueron estos planteamientos los que dieron origen a la tradición crítica en materia de currículo la cual acuñó también la visión del “enseñante como investigador”.

## **1.6 Tensiones de La Evaluación**

De acuerdo con lo anterior, se genera un campo de tensiones sobre la evaluación caracterizado por diferentes visiones contrapuestas así:

- ✓ Evaluación externa versus Evaluación interna
- ✓ Políticas internacionales y nacionales versus movimiento pedagógico.
- ✓ Legislación sobre evaluación versus prácticas evaluativas en el aula.
- ✓ Concepciones e imaginarios de los docentes versus pautas de actuación en evaluación
- ✓ Estrategia pedagógica institucional versus prácticas evaluativas de aula
- ✓ Pedagogía, didáctica versus práctica de enseñanza y evaluación como calificación
- ✓ Prescripciones administrativas y gerenciales versus prácticas innovadoras y autónomas.
- ✓ Currículo único, indicadores de competencias versus currículo crítico.

El presente estudio, en su trabajo de campo, nos dará luces para confrontar éste documento con los hallazgos mediante la aplicación de instrumentos de tipo cualitativo para recoger información sobre las prácticas de evaluación en 30 instituciones del distrito.

## **1.7 La evaluación cualitativa diagnostica formativa:**

Por el tipo de estudio que realizaremos, cualitativo, hermenéutico, comprensivo, crítico. Se abordará como referente la evaluación alternativa, como es el caso de la evaluación cualitativa, diagnóstica y formativa.

Es en esta última dirección como se ha venido abriendo paso la evaluación alternativa también llamada cualitativa que tiene las siguientes características:

### **1.7.1 El enfoque:. Cómo se caracteriza la Evaluación diagnóstica formativa?**

“En los tratados, monografías e investigaciones sobre evaluación se presta mucha más atención, por ejemplo, a las técnicas psicométricas que a lo que los profesores hacen cotidianamente”  
G.Sacristán-Pérez Gómez.

La evaluación diagnóstica formativa, también llamada alternativa, naturalista, interna o auto reguladora, parte de un paradigma epistemológico que asume la construcción de conocimiento

como un acontecimiento social, intersubjetivo, de interacción, mediado por el lenguaje y contextualizado en situaciones sociales y culturales determinadas. Es eminentemente cualitativo pero no descarta la búsqueda de datos cuantitativos cuando sea pertinente.

La evaluación, desde esta visión, es la elaboración de un juicio de valor con criterios que obedecen a la naturaleza del sujeto evaluado, en este caso el proceso de enseñanza y las reglas que lo enmarcan en el ejercicio de su aprendizaje.

Comprender este proceso, construir conocimiento sobre su práctica situada desde la razón de ser de la enseñanza como acontecimiento complejo bajo un aspecto ético en la medida en que es un imperativo moral la pregunta por el estado de los procesos de formación que se agencian con los estudiantes, con los saberes, con la comunidad, con la institución, con el país, de cara a los fines de la educación contemplados en la Constitución Nacional y en la ley 115 de educación, en el Proyecto Educativo Institucional y en el diseño curricular.

Este imperativo es auto regulativo, es el maestro el primer interesado en saber ¿cómo van sus procesos de planeación, de ejecución, de evaluación de los aprendizajes? ¿.Cómo contribuyen a la formación integral de los estudiantes? ¿Cómo se articula su labor con el Proyecto Educativo Institucional? Es lo que da pie a la autoevaluación como el primer referente a la hora de pensar la evaluación diagnóstica –formativa.

Ya que cuando se habla de formativa es porque está orientada a corregir procesos y actuaciones y es el mismo maestro el que tiene que hacerse consciente de ello, es él quien se corrige. La equivocación de la evaluación externa es creer que otro, con autoridad, verdad y poder va a corregirlo, sin conocer su contexto y sus esquemas de actuación pedagógicos y didácticos, axiológicos y estéticos, sociales y culturales. O peor aún creer que imponiendo una norma, instrumento o prueba lo va a lograr.

Como establece Neus (2007): “Evaluar es la condición necesaria para mejorar la enseñanza. La evaluación debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículo aplicado, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta.”(p18).De acuerdo con esta afirmación podemos decir que cuando se evalúa mucho y no se transforma nada, algo está fallando.

Para Scriven citado por Escudero (2003) la evaluación formativa debe estar al servicio de un programa de desarrollo con el objeto de mejorarlo. Como se aprecia no se trata de aportar a un programa acabado, por el contrario ésta función propende por supervisar el alcance de los programas durante el proceso.

Desde Scriven 1967 y Black y Williams en 1988, citados por Neus, 2007 (p31) “La evaluación formativa se refiere a todas aquellas actividades que llevan a cabo los profesores cuando se

evalúan ellos mismos y que dan información que puede ser utilizada para revisar y modificar los procesos en los que están comprometidos.” ¿Para qué enseña? ¿Cómo enseña? ¿Qué enseña? ¿Qué y cómo evalúa? Son pautas de actuación que permiten comprender el posicionamiento pedagógico del profesor, sus problemas y dilemas, supuestos y creencias para identificar fortalezas y debilidades.

La evaluación formativa tiene entonces una función reguladora de los procesos internos a la institución y al aula, se basa en el refuerzo de los éxitos y la reconducción de los errores estimulando el trabajo colectivo, la reflexión sobre la acción y la expresión de concepciones implícitas que dan sentido a las prácticas de los maestros.

En este sentido la evaluación solo tiene sentido si estimula y favorece la propia evaluación generando así un maestro y un estudiante reflexivo sobre su propia práctica, como lo propone Swab, Dewey, Fernstenmacher, Schon y la pedagogía crítica.(p417).

“La evaluación como tal es un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación.” Niño y otros (1996.) La evaluación así entendida tiene que ver con las mediaciones, los medios y los mediadores que hacen posible la práctica pedagógica y el papel de evaluador es comprenderla, interpretarla y valorarla.

La evaluación formativa supone compartir significados con los colegas que fungen como pares y construir un espejo que nos permita mirarnos de acuerdo con lo que caracteriza la profesión: un saber propio, un lenguaje común, una reglas construidas en la experiencia y compartidas con la comunidad profesional, un claro proyecto ético y una responsabilidad con la educación como asunto público, eso es lo que da lugar a la autonomía escolar.

En este sentido, evaluar no puede reducirse a elaborar una prueba y aplicarla para dar a conocer sus resultados...eso es demasiado simple para dar cuenta de una práctica tan compleja como es la enseñanza, la educación y la formación, hay que comenzar a pensar de otra manera.

La finalidad de la evaluación formativa no es para rendir cuentas al gobierno sobre lo que ha invertido en educación, ni mucho menos para demostrarle a los organismos internacionales que las reformas educativas que exigen van por buen camino, su propósito es tomarle el pulso al empoderamiento pedagógico del maestro y a la mejora de la institución al servicio de la formación de ciudadanos democráticos, capaces de vivir en paz, respetuosos de las diferencias, comprometidos en la transformación del país y no en la perpetuación de sus desigualdades.

## **1.8 El objeto de la evaluación formativa: la práctica educativa y pedagógica.**

Pero, ¿qué entendemos por práctica educativa y pedagógica? ¿por qué decimos que construir conocimiento sobre ella es un asunto cualitativo? ¿cómo se relaciona su naturaleza con los criterios e instrumentos de evaluación? El siguiente apartado tiene como propósito explicitar el sentido y significado de estas preguntas para dimensionar el compromiso adquirido con los maestros cuando se trata de pensar la evaluación.

### **1.8.1 Aclarando términos:**

Una rápida revisión de la literatura nos permite afirmar que la educación es fundamentalmente una acción cultural, gracias a ella se transmite, recrea, asimila y transforma lo mejor del patrimonio cultural de un país, por ella se conserva la identidad. Educar es el proceso social por medio del cual se entrega al niño y al joven el mundo de conocimientos, valores, técnicas, creencias, lenguajes, tradiciones, es decir una visión del mundo. Esta misión no sería posible sin el maestro.

El maestro es el sujeto designado históricamente por la sociedad para asumir la misión ética, epistemológica, pedagógica y política de dinamizar la relación de las capacidades del niño con el patrimonio cultural de la humanidad. A esto podemos llamar, siguiendo a J.Dewey, práctica educativa.

Pero esa práctica educativa ha ido configurando un campo intelectual de saberes y prácticas, de tensiones, teorías, corrientes de pensamiento, autores investigaciones y producción intelectual acerca de los fines, los contenidos, las metodologías, la didáctica, las formas de evaluación, los recursos materiales y humanos que llamamos pedagogía. La pedagogía como disciplina, como dispositivo de poder, como pensamiento sobre la enseñanza o como disciplina reconstructiva tiene como objeto la educación y la enseñanza. Tamayo A.(2007)

Con base en lo anterior es posible entonces ubicar la respuesta a la pregunta por la práctica educativa y pedagógica: por práctica educativa y pedagógica entendemos el conjunto de actividades de planeación, ejecución y evaluación que realiza un maestro, en una institución, en orden a lograr los fines de la educación en un contexto social, cultural y económico determinado. La práctica es un asunto complejo que se mueve en relación con los alumnos, los saberes y los maestros, dentro de un marco legal e institucional.

La práctica educativa y pedagógica es una red de relaciones de tipo interactivo y comunicativo que se establece en el aula de clase y que tiene que ver con el lenguaje, los valores, el

pensamiento, la estética, la cultura, los saberes del alumno y el pensamiento del profesor, los libros de texto, la ética y la política, relaciones que dinamizan el cumplimiento de los fines de la educación.

La práctica educativa y pedagógica se ha denominado comúnmente enseñanza pero no asumida como simple transmisión mecánica de contenidos sino como un “acontecimiento complejo”, como una “categoría” cuyo significado puede ser analizado desde las investigaciones y desde la reflexión del maestro mismo. (Ver los trabajos del grupo de historia de la práctica pedagógica, especialmente “La enseñanza como vía al pensamiento” de Alberto Martínez Boom. Coprodic. 1999)

Esta práctica está articulada al Proyecto Educativo Institucional, a la estrategia pedagógica, al currículo y a la evaluación, es allí donde adquiere sentido. No es por tanto una acción aislada, ni depende únicamente de la buena mala voluntad del maestro.

La práctica pedagógica tiene siempre un carácter territorial porque está inscrita en un saber, en un tiempo y en un espacio y la ejercen sujetos inmersos en el mundo de la vida y es desde allí como tiene sentido y significado. (Ortega P. 2013)

Para Olga Lucía Zuluaga (1979) la práctica pedagógica designa modelos pedagógicos, pluralidad de conceptos retomados por la pedagogía, formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas y características sociales asignadas a los sujetos de esas prácticas.

La práctica pedagógica según Giroux (2003), se refiere a formas de producción cultural que son inextricablemente históricas y políticas; a su vez están, están interrelacionadas con formas de regulación que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo. Construcciones que están mediadas por la subjetividad (historia, deseo, necesidades, corporeidades), la experiencia y el conocimiento disciplinar los intereses políticos y culturales, entre otros aspectos.

La práctica se intenciona como una construcción deliberada, decidida, comprometida, porque ningún maestro es un robot que actúa de manera mecánica, su actuar, como diría Porlán (1995) está cargado de sentido desde sus creencias, supuestos, dilemas y problemas que caracterizan sus pautas de actuación.

Para Gimeno Sacristán (1998) la práctica articula un componente dinámico integrado por las intenciones personales y sociales que dan pertinencia a la educación, un componente cognitivo conformado por las construcciones epistemológicas, que delimita las acciones que se realizan y un componente práctico compuesto por la experiencia reflexionada del saber hacer.

La práctica del maestro le significa convertirse en productor de conocimientos, saber lo que hace, cómo lo hace, para qué y con quiénes lo hace. El maestro recrea “aquello” con lo cual lo formaron



y por ello produce nuevas prácticas. En estas nuevas producciones aparecen otros saberes en diálogo interdisciplinario y contextual. Hacemos referencia al saber propio, saber histórico, saber cultural, saber del otro, saber de disputa, de protesta, de resistencia. Comprender la práctica pedagógica no puede ser una simple y mecánica comparación entre lo observado y unos estándares elaborados por los técnicos, es por el contrario, un ejercicio hermenéutico-interpretativo para la reconstrucción del horizonte de sentido.

### **1.8.2 Explicando su naturaleza:**

Si esto es así, entonces es apenas una consecuencia de lo anterior declarar el carácter eminentemente social, interactivo, cultural y simbólico de esta práctica.

En efecto en ella no se relacionan cosas o productos materiales sino personas humanas, interlocutores válidos, ambientes sociales cargados de redes de significados que se comunican para generar conocimiento, comportamiento, prácticas, construcción de subjetividades por el ejercicio de una razón comunicativa.

Maestros, alumnos y saberes se configuran en un lenguaje cuyas múltiples funciones generan el mundo de la vida, una forma de vida con sentido y significado. Nos movemos pues en un campo simbólico.

Comprender la práctica educativa y pedagógica se instala en las ciencias sociales y son sus cánones epistemológicos, heurísticos, ontológicos y axiológicos los que rigen su abordaje investigativo.(Ver E.Eisner.1998).

### **1.8.3 Sobre la evaluación formativa de la práctica educativa y pedagógica:**

Evaluar es construir conocimiento con base en criterios para elaborar juicios de valor sobre objetos, procesos, prácticas, obras de arte, para tomar decisiones que permitan su comprensión o su mejoramiento.(Stufflebeam. 1989)

En el caso de la práctica educativa y pedagógica se trata de comprenderla para valorarla en su sentido y significado con el fin de aprender de ella y darnos cuenta del papel fundamental que cumplen los maestros en este país. Es un ejercicio hermenéutico que pregunta no por la relación causa-efecto entre dos variables, sino por el horizonte de sentido que se construye en esa red de relaciones enunciadas y que nos permiten ver con ojos de maestro, de pedagogo, de par evaluador, esa complejidad y pronunciar un juicio de valor con criterios entendidos como los

parámetros o puntos de referencia sobre la base de los cuales se emiten los juicios evaluativos.(Ver Guillermo Torres y otros.2000)

Es aquí donde cobra especial importancia a cuestión de la selección de criterios, ellos deben ser coherentes con la naturaleza del objeto a evaluar para que podamos hablar de una evaluación justa.

Evaluar, es decir elaborar un juicio de valor con base en el conocimiento, es en este caso la responsabilidad pedagógica y ética de la comunidad de maestros que, para el caso de Colombia, durante más de 30 años ha venido consolidando pensamiento pedagógico como lo demuestran los 110 números de la revista Educación Y Cultura, los dos Congresos Pedagógicos Nacionales, la labor del Ceid nacional y regionales así como la propuesta del Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo.(PEPA) 2010.

Citando a (Daza, 2013)en la investigación realizada en el año 2010 en los departamentos de Boyacá, Casanare y Córdoba , donde participaron 78 docentes en 38 instituciones educativas y cuya metodología fue la sistematización de experiencias, concluye ; que la evaluación se mantiene como una capítulo aparte de la pedagogía, con una fuerte incidencia de la evaluación sumativa, es muy débil la reflexión sobre la praxis de los maestros, sumado a ello la incorporación del decreto 1290 de 2009 que ya está en vigencia, constituye una oportunidad para una transformación en la pedagogía, las prácticas evaluativas, en general en el Proyecto Educativo Institucional, sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional se ha limitado a decretar un cambio en la forma de la evaluación sin convocar a una transformación de fondo para repensar los procesos , los modelos, la didáctica, el discurso del maestro, las relaciones en el aula, la forma de presentación y abordaje de los contenidos en general una reforma al currículo. Para el caso de Bogotá tenemos evidencias documentales suficientes sobre los esfuerzos que ha venido haciendo la SED y el IDEP para implementar una cultura de la evaluación a raíz de la aplicación del decreto 1290 de 2009 y de la manera como las instituciones vienen confrontando las exigencias legales con sus prácticas de aula. Saavedra y otros (2009)

## **1.9 Referentes legales en evaluación:**

A continuación se muestra un contraste en los objetos de la evaluación de los dos últimos decretos de evaluación de estudiantes en Colombia Decreto 230 de 2002 y Decreto 1290 de 2009.

**Objetivos<sup>12</sup> en la Propósitos<sup>13</sup> en la Juicio comparativo.  
 evaluación de evaluación de  
 estudiantes según estudiantes 1290  
 el Decreto 230**

<p>-Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos;</p> <p>- Determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media;</p> <p>-Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios, y</p> <p>-Suministrar información que contribuya a la</p>	<p>-Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante ante para valorar sus avances.</p> <p>-Determinar la promoción de estudiantes</p> <p>-Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.</p> <p>-Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.</p>	<p>-Frente al primer elemento el dec 1290 convoca a valorar el aprendizaje y <i>no el alcance de logros</i>, a partir del conocimiento de lo individual, los ritmos de aprendizaje y la meta cognición<sup>14</sup> expresada en los estilos de aprender del estudiante.</p> <p>-Frente al segundo elemento de promoción, en el nuevo decreto se da potestad al Sistema Institucional de Evaluación, <i>organismo creado para tal fin</i>, la promoción de los estudiantes.</p> <p>-El tercer elemento sugiere crear estrategias pedagógicas no sólo para los estudiantes con dificultades en sus estudios como lo muestra el 230, sino también a aquellos que presentan desempeños superiores. Entonces la evaluación presenta una función reguladora que permite la reorganización y replanteamiento de procesos en la toma de decisiones no solo para quien no logra en su</p>
---	--	---

<sup>12</sup> Término derivado del positivismo que alude al logro de una meta ya definida a la que debemos llegar. (Villalobos, 2015)

<sup>13</sup> Término derivado del constructivismo , permite tener claro el desde dónde, para qué, el qué , el cómo del proceso pedagógico el sentido y la finalidad que se pretende alcanzar ( Opcit)

<sup>14</sup> Expresión acuñada por Flavel en 1970, Esta capacidad, que se encuentra en un orden superior del pensamiento, se caracteriza por un alto nivel de conciencia y de control voluntario, ya que permite gestionar otros procesos cognitivos más simples. El conocimiento sobre la propia cognición implica que un individuo es capaz de tomar conciencia del funcionamiento de su manera de aprender y comprender por qué los resultados de una actividad han sido positivos o negativos. (Centro virtual Cervantes )

<p>autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios. (Decreto 230, 2002)</p>	<p>-Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante. (Decreto 1290 , 2009)</p>	<p>totalidad los propósitos de la misma sino también para quien los logra. -Como último elemento, la evaluación permite suministrar información no solo para determinar los planes de mejora sino para reorientar los procesos educativos en la formación integral del estudiante.</p>
---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede constatar en esta comparación, a pesar de las críticas al decreto 1290 por insistir en su primeros artículos en las pruebas internacionales y nacionales externas, una lectura detenida de su contenido nos muestra un cambio significativo en cuanto a los fines de la evaluación y responsabilidades a la hora de pensar la articulación entre el proyecto Educativo Institucional (PEI) y el sistema Institucional de Evaluación.

### **1.10 Las pruebas externas.**

A partir de la década del 90 y como resultado de un real cambio de época debido a la globalización, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, la sociedad del conocimiento y el interés de los banqueros y los economistas por la educación como factor de desarrollo (Tamayo 2015) se comienzan a implementar reformas en los sistemas educativos orientados a mejorar su calidad. “Para los gobiernos de los países de América latina, la evaluación se ha convertido en una herramienta en cuanto a la caracterización del estado de los procesos educativos y a la consecuente discusión respecto a la definición de políticas que aporten significativamente al mejoramiento de la educación... estos sistemas de evaluación surgen por diferentes razones. La más recurrente: la sugerencia de los organismos internacionales que hicieron empréstitos para este sector...los sistemas de evaluación han sido pensados desde tres interrogantes vinculados con: las reformas educativas, la valoración de los resultados de la educación, la participación en estudios internacionales.” (Jurado 2009)

Es interesante resaltar que aunque este estudio muestra las relaciones entre gestión administrativa, gestión pedagógica, aprendizaje de los estudiantes, formación de docentes, planta física de las instituciones y contextos socioculturales en los que se dan los procesos

educativos, “la comprensión acerca de la manera como se relacionan estas variables no ha sido suficientemente explorada.”(pag 33).

Un nuevo concepto de calidad hace carrera, un nuevo lenguaje aparece en la escuela y en el magisterio, sin pedirle permiso a la pedagogía. Calidad como resultado de la aplicación de pruebas externas elaboradas por la OCDE y continuadas en cada país gracias a la creación de Institutos especializados en su elaboración.

Según el informe titulado las pruebas masivas (Diaz, 2006) La aplicación de pruebas con el fin de comparar países y sistemas data a partir de los años 50 , tarea otorgada o promovida por agencias internacionales ocupadas para tal fin, la Asociación Internacional de Evaluación (IEA) por sus siglas en inglés, además de éstas UNESCO Y LA OCDE se han dedicado a esta labor, en este espacio se estableció la prueba TIMSS, Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias , su finalidad es investigar cómo a los estudiantes se les proporcionan oportunidades de instrucción, y los factores que influyen en la manera que ellos hacen uso de estas oportunidades. De los planes de estudio aludidos, el TIMSS se propone investigar tres niveles:

**1. Previsto.** Este plan se define como las matemáticas y las ciencias que la sociedad pretende que los estudiantes aprendan y cómo los sistemas educativos están organizados para responder a esta demanda.

**2. Implementado.** Es lo que realmente se enseña en las aulas: qué y cómo se instruye.

**3. Alcanzado.** Consiste en lo que han aprendido los estudiantes.

En cuanto a las especificidades de la prueba, (Acevedo, 2005) en su investigación: TIMSS y PISA dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias describe que la evaluación de ciencias en TIMSS se basa en dominios de contenido y cognitivos; los de *contenido* incluyen diversas áreas específicas de las materias de ciencias evaluadas; los *cognitivos* corresponden a destrezas necesarias para abordar los contenidos de las ciencias.

Los ítems de conocimiento factual son:

- ✓ Preguntas de recuerdo y conocimiento
- ✓ Definiciones
- ✓ Descripciones
- ✓ Cuestiones de conocimiento sobre el uso de instrumentos y procedimientos de medidas científicas.

Las preguntas de comprensión conceptual requieren:

- ✓ Ilustrar con ejemplos
- ✓ Comparar, contrastar, clasificar
- ✓ Representar y modelizar

- ✓ Relacionar
- ✓ Obtener y aplicar información
- ✓ Encontrar soluciones
- ✓ Explicar

Las preguntas de razonamiento y análisis implican:

- ✓ Analizar, interpretar y resolver problemas
- ✓ Asociar, integrar, sintetizar
- ✓ Formular hipótesis y predecir
- ✓ Diseñar y planificar
- ✓ Recopilar, analizar e interpretar datos
- ✓ Sacar conclusiones
- ✓ Generalizar
- ✓ Evaluar
- ✓ Justificar

De acuerdo con la definición de la alfabetización científica propuesta en PISA, se establecen tres grandes dimensiones para la evaluación

1. Destrezas. Los procedimientos científicos necesarios para la resolución de una pregunta o un problema. incluye ( descripción, explicación y predicción de fenómenos científicos, comprensión e interpretación alrededor de la ciencia)
2. Conceptos. El conocimiento científico y la comprensión conceptual que se requieren para usar los procedimientos anteriores
3. Áreas de aplicación del conocimiento. El marco teórico de referencia de los casos o situaciones del mundo real en los que se aplican las destrezas y conceptos (p293)

Los países con mayor desarrollo económico deciden apoyar a otros menos desarrollados mediante un servicio de asesorías en políticas públicas como: salud, vivienda, recaudo fiscal, seguridad, equidad y por supuesto educación.

Surgen así las pruebas PISA y SABER como indicadores de aprendizajes esperados de acuerdo con las competencias establecidas como criterios para el saber y el saber hacer en contextos.

Se asume que la educación es el principal factor de desarrollo económico y social, pero para que haya buena educación se precisa formar capital humano disponible como fuerza de trabajo para las empresas que en el contexto de la globalización, se mueven por el mundo.

Se precisa entonces, dentro de una racionalidad técnico-instrumental, planear, dirigir y controlar el proceso educativo para que cumpla los objetivos de desarrollo que garantice un sistema de

educación eficiente, eficaz, cuyos resultados sean medibles, gerenciables, contables y justifiquen la inversión.

La educación y en ella los maestros tiene que posicionarse frente a los retos de las nuevas tecnologías, de la sociedad del conocimiento, de la apertura económica en un mundo globalizado y el Estado tiene que garantizar el aseguramiento de la calidad, he ahí que evaluar se hace necesario.

Pero ¿Para qué evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? Las respuestas a estas preguntas las tienen las pruebas externas, estandarizadas y por competencias.

De acuerdo con Carabaña (2015) PISA evalúa para comparar sistemas educativos y lo que miden sus pruebas es la experiencia acumulada en toda la vida de los alumnos desde su nacimiento. “Si un país puntúa más que otro no se puede inferir que sus escuelas son más efectivas, pues el aprendizaje comienza antes de la escuela y tiene lugar en una diversidad de contextos institucionales y extraescolares...sin embargo PISA pretende que es capaz de comparar la eficacia de las escuelas y de encontrar rasgos que marcan la diferencia entre ellas.”

Pag 11.

Se evalúa mediante la aplicación de pruebas elaboradas por especialistas con criterios psicométricos y estadísticos que garantizan la validez y la confiabilidad dentro de los cánones de la racionalidad técnico-instrumental en lectoescritura, matemáticas y ciencias porque son las áreas que más impacto tienen en el desempeño laboral y en el desarrollo humano.

“PISA intenta proponer nuevas bases para alimentar el diálogo político y relanzar la colaboración en torno a la definición y la operacionalización de los objetivos de la enseñanza por vías innovadoras que reflejan juicios sobre las destrezas útiles en la vida adulta...no evalúa a los alumnos de un curso sino a los de una edad, más o menos 15 años, independientemente del curso en que se encuentre...En conjunto PISA es una gran empresa admirable por la amplitud de su planteamiento, el rigor de la ejecución, la profundidad de los informes y la generosidad de la difusión...Desgraciadamente, esta gran empresa tiene un gran fallo ya antiguo en las evaluaciones masivas: sus pruebas miden competencias que dependen de toda la experiencia vital de los alumnos, no los conocimientos que se adquieren en las escuelas...Esto no significa que PISA carezca completamente de utilidad. PISA describe con gran rigor las competencias que miden sus pruebas, y proporciona valiosa información sobre los sistemas escolares e incluso sobre los hogares y la estructura social de muchos países, todo ello de forma estrictamente comparable.”(Carabaña, págs 17.a 21) .

“A diferencia de otros estudios internacionales, la evaluación que hace PISA no se concentra únicamente en lo aprendido en la escuela, sino en la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos a tareas y retos cotidianos.” (OEI, 2007, pags 1-2).

En suma, podemos decir que las pruebas PISA están bien hechas, que miden lo que dicen que miden y que su finalidad, organización, secuencia y resultados están enmarcados en una lógica cuantificadora y de rendición de cuentas según las competencias para la vida.

Pero ¿ tienen alguna posibilidad para mejorar las prácticas en el aula?

Y qué decir de las pruebas SABER?

Las pruebas SABER son herramientas estandarizadas para la evaluación externa, estas hacen parte de los instrumentos que conforman el Sistema Nacional de Evaluación y cumplen con los siguientes propósitos:

1. A los estudiantes, les proporciona elementos para su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida. Informe individual de resultados.
2. A las Instituciones de Educación Superior, les permite seleccionar candidatos idóneos para sus programas de formación y hacer seguimiento de su evolución académica.
3. A los establecimientos educativos, como elemento de referencia para sus procesos de autoevaluación y orientación de sus prácticas pedagógicas. Comparativo entre cursos.
4. A las autoridades educativas, para construir indicadores de calidad.

Desde su inicio y ejecución las pruebas SABER, han tenido cambios significativos como es la implementación de la evaluación por competencias y no por contenidos, enfatizando la evaluación de competencias genéricas en la educación superior.(Comunicación en lengua materna y otra lengua internacional; pensamiento matemático; pensamiento ciudadano, científico y tecnológico y Manejo de la información.) “Con la formulación de estas cuatro competencias genéricas se busca responder a las necesidades del mundo globalizado.” (MEN, 2009).

Es interesante ver la concepción de la Directora del ICFES (2008) acerca de la relación ley 115 y pruebas SABER: “La ley 115 privilegió la autonomía de los centros educativos para formular su currículo dentro de un marco bastante amplio, lo que convirtió a las evaluaciones externas en una herramienta esencial de la estrategia nacional para el mejoramiento de la calidad.”

Las pruebas SABER se alinean con la promulgación de los estándares básicos y se han dividido en un núcleo común y el componente flexible.

A partir del segundo semestre de 2014 las pruebas SABER 11° se alinean ajustándolas a las pruebas SABER 3°, 5°,9° y Saber Pro. Estructuralmente el examen quedó conformado por cinco pruebas, como son: lectura crítica, matemáticas, ciencias naturales, sociales y ciudadanía e inglés.



En suma, lo que se revela aquí es que el concepto de calidad se construye como resultado de las pruebas que a su vez son construidas según criterios genéricos de competencias en cada área evaluada, sea noción de calidad centrada en productos y no en procesos ni en insumos.

Como el referente principal es la comparación internacional en capacidades para la vida y por su carácter masivo y externo, las pruebas seleccionaron aquellas áreas que se consideran fundamentales para ese propósito (ciencias, matemáticas, lectura crítica, sociales e inglés) quedaron por fuera educación física, artística, ética y valores humanos y educación religiosa.

El candidato a Magister Ricardo Hernández ( 2016 UPN), en su proyecto de tesis sobre las pruebas SABER y la evaluación en el aula señala: “Aunque el ICFES sea el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, sus acciones y propósitos no son exclusivos para lograr evaluar de manera formativa e integral a los estudiantes...no hay claridad si dependiendo de estos resultados el estudiante tenga que tomar la decisión de estudiar una carrera que esté relacionada con las asignaturas y competencias con los puntajes más altos porque la proyección profesional depende en gran medida de los contextos familiares, sociales y económicos; además en los resultados no dan orientaciones ni recomendaciones para mejorar en los aspectos que presentan dificultades.

A los establecimientos educativos les muestra el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes al facilitar resultados comparativos entre estudiantes, cursos, jornadas, instituciones, y regiones. Dejando que cada institución se autoevalúe, genere y oriente sus prácticas pedagógicas para mejorar en los resultados pero no en los procesos.”.(2016-UPN).

## **1.11 Del método: epistemología-método-técnicas-el aporte de E.Eisner (descripción-interpretación-evaluación-temáticas.)**

### **1.11.1 Perspectiva cualitativa de la investigación.**

Es una práctica común en los Proyectos que, cuando se piensa la investigación, se ponga todo el énfasis en los métodos, como si la construcción de conocimiento estuviera garantizada por el cumplimiento minucioso de los requisitos formales. Sin embargo, basta una mirada a la historia de la ciencia para constatar la profunda relación entre posiciones epistemológicas y métodos de investigación, ya que éstos dependen de la manera como se resuelvan las preguntas sobre la naturaleza de la realidad, sobre la relación de los sujetos con el objeto a investigar, sobre los fines e intereses que definen el tipo de investigación y los criterios de validación de los enunciados utilizados.

Para el grupo de investigadores de este estudio y de acuerdo con las preguntas centrales de la investigación, la opción epistemológica se ubica en el campo de las ciencias sociales y tienen por objeto la comprensión de los significados y sentidos de las interacciones entre los docentes, los estudiantes y los saberes, las Instituciones y sus Proyectos educativos y pedagógicos, entre sus prácticas de evaluación y los conceptos que tienen sobre ellas y sobretodo lo que revelan para una valoración de las mismas como buenas prácticas. La actuación de los docentes no es una sumatoria de actividades mecánica y rutinaria sino la expresión de unos esquemas, representaciones y conceptos que tienen sentido y significado.

Por esta razón el diseño es abierto y nunca dogmático porque está siempre contextualizado en instituciones y culturas escolares, centrado en el discurso de los sujetos y orientado a la construcción de descripciones que enfatizan los procesos y no los resultados fríos de datos estadísticos.

Desde el punto de vista ontológico esta visión asume la realidad como una construcción social, mediada por el lenguaje, las creencias, los valores, los sentimientos, las intencionalidades, con una historia y una configuración holística donde el estudio de una parte influye necesariamente en el estudio de las demás, realidades construidas y nunca naturalizadas como esencias inmutables sino abiertas al análisis y la crítica.

Se enfatiza la interrelación de los sujetos en: conversatorios, entrevistas semi estructuradas y a profundidad, así como análisis documental donde según el objeto de la investigación se manifiesta en la interacción comunicativa y no en la relación cuantitativa, constante y objetiva entre variables mensurables. Es una aproximación al contexto que no permite la generalización a nivel de leyes sino a la comprensión espacio temporal de las relaciones mediante unidades de análisis, categorías y estructuraciones de sentido que confrontan en su interpretación la teoría con la práctica pero que permiten también la elaboración de juicios de valor dando la voz a los investigadores quienes pueden interpretar las descripciones desde un horizonte de sentido gracias a un dominio conceptual especializado sobre la evaluación cualitativa y formativa.

No interesan tanto las relaciones causa efecto, en principio porque pensamos que todo fenómeno social tiene múltiples factores asociados y no una o pocas causas. Además interesa más enfocar los procesos y sus particularidades, con esquemas de relaciones complejas cuyos componentes se determinan unos a otros, sin relaciones unívocas, ni pretensiones de verdad o falsedad.

En este enfoque investigativo reconocemos la importancia de los valores que se expresan en las respuestas de los sujetos, en las actuaciones de los investigadores, en el contexto institucional ya que la lógica de la investigación cualitativa no los excluye sino que los toma en cuenta a la

hora de la comprensión y evaluación de la información. No hay neutralidad valorativa ni búsqueda de “objetividad”.

Por el tipo de problema a abordar y la naturaleza del conocimiento que se busca construir, tanto el enfoque epistemológico como la ruta metodológica a seguir en esta investigación se opta por la visión hermenéutica cuyas dimensiones centrales son: Descubrimiento de la intención que anima al autor-Descubrimiento del significado que tiene la acción para su autor-Descubrimiento de la función que la acción o la conducta desempeña en la vida del actor-Determinación del nivel de condicionamiento ambiental y cultural. Las cuatro dimensiones forman un esquema de comprensibilidad para las acciones humanas. (Martínez, 2000) La hermenéutica entendida como la comprensión e interpretación del significado dado a las prácticas de evaluación en el aula y sus relaciones con la pedagogía, la didáctica, el currículo y el Sistema Institucional de Evaluación.. Se trata de trabajar con las concepciones y significados que un conjunto de sujetos en contextos particulares construyen y por ello se focalizó en la investigación evaluativa de carácter cualitativo, cuya finalidad es comprender el sentido y significado de las interacciones sociales en contextos específicos y entender la multiplicidad de sentidos, redes, relaciones, versiones e intencionalidades de las prácticas de evaluación en el aula.

En esta misma línea argumentativa y de acuerdo con Páramo (2011) nuestra investigación se asume desde una visión de realidad como construcción social, cargada de sentido y desde un enfoque epistemológico de tipo comprensivo y no explicativo, es por ello que la secuencia del diseño investigativo se presenta como sigue:

Se parte de un enfoque epistemológico que asume la realidad social como una construcción humana susceptible de comprensión y transformación apoyados en los aspectos centrales de la pedagogía crítica: partir de los contextos, orientado a la construcción de sujetos éticos y políticos, con espíritu crítico, que toma distancia de lo dado para preguntarse por las condiciones que lo hacen posible, en busca de justicia y equidad, para la construcción de ambientes democráticos mediante el uso de la participación y la negociación cultural como características de la práctica pedagógica. En la práctica quiere decir la identificación de la realidad imperante sobre las prácticas de evaluación y sus relaciones con el currículo y la pedagogía. Estudios para la comprensión de nuevos sentidos en estas categorías, que generen participación de los profesores en las transformaciones de esas mismas prácticas.

Desde la perspectiva metodológica se asume la hermenéutica como medio de comprensión de las interacciones sociales en la institución y como la manera de someter a interpretación los modos de enunciación de los expertos entrevistados, interaccionismo simbólico. Es en la práctica

la comprensión y la interpretación del sentido y significado de las concepciones y prácticas evaluativas y sus relaciones con el currículo y la pedagogía.

Las técnicas de recolección de información están orientadas a sistematizar los enunciados de tal manera que favorezcan la triangulación de los diferentes hallazgos: entrevistas semi-estructuradas a profesores y académicos expertos en el tema, comparación documental con 5 países: Cuba, México, Chile, Argentina, Uruguay, encuestas, análisis de los proyectos educativos institucionales y grupos focales.

### **1.11.2 La propuesta de indagación cualitativa de Elliot Eisner:**

Nos apoyamos en la indagación cualitativa para la mejora de la práctica educativa que propone Elliot W. Eisner porque encontramos que sin renunciar al paradigma cualitativo y a la orientación hermenéutico comprensiva, este autor asume desde la dimensión artística una mirada más compleja y multidimensional de la práctica pedagógica como acontecimiento cultural y social.

Eisner propone una metodología para la investigación de los acontecimientos educativos de una manera más compleja que supera las visiones reducidas de la lógica de lo verdadero y lo falso, abriéndose al análisis literario, estético y narrativo a partir de los sujetos y sus entornos, de sus propios mundos de significación y creación en unas lógicas más propias de las artes y de las humanidades. De este modo, la indagación aporta una mirada nueva, hace ver lo que nadie veía, confronta lo que hay con el ojo ilustrado del investigador que siempre es innovador y crítico. El conocimiento, el arte de la percepción, la crítica y el arte de la divulgación son las principales ideas en torno a las cuales se desarrolla dicha metodología.

La indagación cualitativa de Eisner (1998) se basa en las siguientes premisas epistemológicas:

- a. Existen múltiples maneras de conocer el mundo: artistas, escritores y bailarines, así como científicos tienen cosas importantes que decir acerca del mundo.
- b. El saber se hace, no simplemente se descubre.
- c. Las formas como representamos las concepciones del mundo tienen influencia sobre lo que somos capaces de decir acerca de él.
- d. El uso de cualquier forma de conocer y representar el mundo requiere el uso de la inteligencia.
- e. La elección de una forma de representar el mundo influye sobre lo que podemos decir y también sobre lo que entendemos como experiencia.

- f. La indagación educativa será más completa e informativa cuanto más aumentemos el alcance de las maneras mediante las cuales describimos, interpretamos y evaluamos el mundo educativo.

En esta perspectiva cualitativa del conocimiento, de acuerdo con este autor, se complementa y asegura sus propósitos de investigación evaluativa a partir de los siguientes fundamentos metodológicos:

- a. Son estudios enfocados a la observación y descripción de situaciones reales y concretas, en instituciones, sujetos, documentos, reglas de interacción social, lenguajes. Se trata de no presuponer nada ni de ver las cosas desde la teoría preestablecida sino de afinar la mirada para hacer interesante lo cotidiano para ver de otra manera, para describir como el pintor sin ahorrar detalle. Cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo.
- b. El yo se asume como instrumento que tiene en cuenta la sensibilidad de los actores y los esquemas utilizados para significar el mundo, en tanto permite reconstruir el sentido de una formación cualitativa compleja. En este sentido permite que la investigación lleve la firma de los actores. El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido, el investigador es capaz de seleccionar, precisar, cuales actuaciones están plenas de significado y cuáles no. Hay una dialéctica entre sensibilidad y esquemas ya que sin sensibilidad las sutilezas del mundo social quedarían sin experimentar. Sin un esquema no es posible ningún tipo de significatividad. Es por esto por lo que no se puede aceptar la estandarización, los críticos educativos deben proporcionar evidencias y razones pero rechazan el supuesto de que la interpretación única es una responsabilidad del entendimiento, y consideran que las intuiciones provocadas por las múltiples formas de ver, son más atractivas que las comodidades que proporciona una creencia en una única pero correcta intuición.
- c. Su carácter es interpretativo, esto es, que los indagadores tratan de justificar aquello de lo que se han informado y se preguntan por los motivos, sentimientos o efectos de los acontecimientos en los sujetos y en el contexto para captar su sentido. Es la descripción gruesa que va más allá de la conducta manifiesta. La pregunta por el significado va más allá de la conducta observada y tiene que ver con motivos, intenciones, deseos, sentimientos y para su interpretación se requieren esquemas conceptuales, historias, memorias, subjetividades, como herramientas para la interpretación. Siempre se interpreta desde algún lugar pues ninguna observación es pura.

- d. Hace uso del lenguaje expresivo: deja oír la voz de los sujetos, de sus emociones y sentimientos, se resiste a reducirlos a simples números, porcentajes o grados, descubre las múltiples funciones del lenguaje para expresar lo que somos. Por esto es tan importante la narrativa, la conversación, la negociación cultural y el diálogo de saberes.
- e. Atiende a lo concreto, lo que significa privilegiar las situaciones particulares y resistir a las ansias de generalizar mediante leyes o fórmulas. Tener en cuenta el contexto, los sujetos, la historia, para saber cómo se ha llegado a las actuaciones aquí y ahora.
- f. Se caracteriza por la coherencia, intuición y utilidad instrumental: no se trata de establecer relaciones de causa-efecto sino de presentar con fuerza argumentos para persuadir, para ver las cosas de una manera que satisface o es útil para los propósitos señalados; de aquí que la evidencia de los estudios pueda llegar de diversas fuentes. En la investigación cualitativa no hay pruebas estadísticas; al final lo que cuenta es una cuestión de juicio.

La estrategia de análisis de la información se asume desde la propuesta de Elliot Eisner en las siguientes etapas :

\* **Descripción:** consiste en acceder a las cualidades que la situación muestra observando cuidadosamente, detallando lo principal, tratando de dotar de sentido el hecho que se observa o el documento que se aborda. Se utiliza una prosa descriptiva que da forma al texto desde el saber y también desde los sentimientos y emociones que suscitan en el narrador. Esta práctica no es la sumatoria de elementos de la situación, como quien hace un inventario de lo que hay, sino un esfuerzo por mostrar el sentido mediante la organización de una estructura argumentativa que relaciona elementos y selecciona para generar significados que lleven al lector o al evaluador a mirar de la misma manera o a reconocer lo que siempre ha estado allí pero que ahora es iluminado desde el ojo de quien aprendió a mirar, a develar lo relevante, a la manera como un buen jugador de ajedrez, o un comentarista deportivo narra aquello que tiene importancia para comprender la situación de las fichas en el tablero o para dar cuenta de la sincronización de los jugadores para llegar al gol. No se trata entonces de mostrar datos estadísticos ni de sumar cantidades de información como en una fotografía, sino de develar el sentido como quien toma una radiografía o señala las reglas que explican el juego. Este recurso está más cerca de la literatura y del arte que del modelo que relaciona variables.

\* **Interpretación:** Partiendo del informe descriptivo, la interpretación avanza en la búsqueda de razones o de justificaciones que expliquen lo descrito. Implica poner en contexto, dar cuenta de los antecedentes y señalar las consecuencias o implicaciones de lo descrito. Ya no se trata de predecir y controlar sino de mostrar la complejidad de las condiciones que hicieron posible la situación. El conjunto de cualidades puede ser interpretada desde la teoría o desde varias

teorías, es decir deben tratarse con flexibilidad y no fomentar el dogmatismo ni mucho menos el pensamiento único. Interpreto trayendo a colación los aportes teóricos de los autores pero siempre abierto a nuevas o distintas interpretaciones. La interpretación se enfoca en el ¿Para qué? O en el ¿Cómo? Y tiene que ver con la manera como el investigador asume elementos de la descripción, a la mejor lo que para unos es un guiño para otros es sólo un parpadeo. “El sentido que damos a las situaciones sociales, los significados que asignamos a las acciones y los motivos que inferimos de lo que vemos se suelen constituir sobre un período de tiempo, son como marcadores a lo largo del camino que trazan el pasado y proporcionan señales para el futuro”. Eisner. pág. 119.

La interpretación, en últimas, tal como la concibe Eisner, es la capacidad que se pone a prueba cuando el investigador tiene que buscar y encontrar, en medio de la complejidad de la descripción, patrones de explicación y sentido. Como el crítico de arte.

\* **Evaluación:** Dado el carácter formador y normativo de la educación, su investigación tiene que preguntarse por la mejora, el crecimiento, desde la experiencia, desde la vida misma de los sujetos. Es experiencia educativa que alimenta, que hace crecer la inteligencia, nutre la curiosidad y produce satisfacciones al realizar aquellas cosas que merecen la pena llevarse a cabo. Pero esto no siempre se da en las escuelas. Además cuando se trata de valores y de evaluar aspectos curriculares, prácticas de evaluación, estrategias didácticas, se necesita tener criterios para valorar las experiencias observadas y descritas. Es como si el médico describe e interpreta tu estado físico pero no es capaz de juzgar si estas sano o enfermo.

Se precisa hacer juicios de valor sobre lo que hemos descrito e interpretado, aunque sea labor difícil, compleja y siempre contextualizada. La evaluación evita la parálisis en la medida en que señala una ruta hacia adelante o hacia atrás, por eso el marco teórico y los conceptos claves trabajados nos iluminan en la elaboración del juicio.

La evaluación entonces se entiende como la elaboración de un juicio de valor, con criterios establecidos de antemano, sobre la información recogida en la descripción y en la interpretación, para orientar la mejora en los procesos y generar autoregulación que lleve al desarrollo profesional del docente, por ello es tan difícil generalizar o estandarizar.

Una cosa es pues aplicar un estándar y otra emplear un criterio, tema que para nuestra investigación viene como anillo al dedo.

La evaluación de la que se habla aquí es cualitativa, diagnóstica y formativa, de ninguna manera externa, instrumental y estandarizada. Esto porque el objeto mismo, la educación de los niños como fenómeno cultural tiene que ver con ideas propias, motivaciones, necesidades, sentimientos, que generan un aire de “impredecibilidad productiva.”

\* **Temáticas:** Es esta fase un avance en las metodologías clásicas de tipo hermenéutico, no solamente se describe y se interpreta haciendo juicio de valor sino que se va más allá porque en esas descripciones e interpretaciones, en esas valoraciones hechas se pueden encontrar rasgos que se tienen en común con otras investigaciones, con otras situaciones, con otros miembros de la misma clase. Por decir algo, los estudios sobre prácticas evaluativas realizados en Colombia tienen algo en común con lo que pasa en Cuba, México o Chile, Uruguay o Argentina?

A esta característica se le llama “generalización naturalista” para contraponerla a la búsqueda de leyes y formalismos matemáticos e la investigación experimental cuantitativa. Lo que uno aprende en una escuela puede elevar su conciencia a rasgos que se puedan encontrar en otras escuelas, que se pueden buscar en ellas. Es como una fábula o como un proverbio que se aplica como ejemplo para orientar la conducta pero no es resultado de una investigación científica que demuestre la objetividad y la constancia de sus afirmaciones, pero es una forma de generalización.

En esta fase se formulan temas identificando los mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la que el investigador escribe. Los temas son los rasgos dominantes de la situación o la persona, aquellas cualidades de lugar, persona u objeto que definen o describen la identidad. Es como las cualidades dominantes, que destilan lo reiterativo de lo que se ha encontrado, de los rasgos esenciales.

Para efectos de la investigación, estos referentes, tomados directamente de E. Eisner, son los que tendremos en cuenta para el proceso de análisis de la información.(El ojo ilustrado. Págs. 109 a127.)

\* **Los Instrumentos:**

En esta visión cualitativa del conocimiento se asumen cinco puntos fundamentales que dinamizan su puesta en acción:

- a. Desarrollo de grupos focales con el propósito de orientar el trabajo colegiado que incluye la responsabilidad individual y grupal, que propicie la recolección y retroalimentación de la información en busca de la construcción social del conocimiento.
- b. Participación de diferentes fuentes: expertos nacionales e internacionales, profesores e investigadores, quienes con sus juicios y argumentos permitirán elaborar una opinión calificada sobre la temática objeto de investigación.
- c. Identificación de las opiniones, conocimientos y experiencias de los maestros y de los significados que dan a las categorías de estudio, con el fin de reconstruir sus sentidos.



- d. Interpretación de aquella información recogida en los contextos donde funcionan las instituciones educativas con el fin de dar sentido a las expresiones que van más allá de la acción manifiesta.
- e. Dar respuesta a las dinámicas particulares de los colegios, privilegiando las situaciones de cada uno de ellos, generando conocimiento idiosincrático y eludiendo la tendencia a generalizaciones mediante fórmulas.
- f. Identificación y caracterización de las opiniones, conocimientos y aportes de los expertos con relación a los significados que dan a las categorías objetos de estudio, con el fin de contrastar con los sentidos dados por los maestros en las instituciones educativas.

### **1.12 Tensiones en la evaluación**

A pesar de que la evaluación ha estado siempre en el campo de la pedagogía como un elemento central de la reflexión sobre los procesos que se agencian para lograr los propósitos de formación integral en la educación de niños y jóvenes, es preciso notar que desde los años 90 la evaluación ha sido resignificada por la macro política gracias a la globalización, la sociedad del conocimiento y el auge de las nuevas tecnología cuyos efectos más visibles son el neoliberalismo en economía y la obsesión por la calidad de la educación evaluada desde la rendición de cuentas mediante la cual se justifica la exigencia de procedimientos de acreditación, estandarización, certificación y participación en pruebas internacionales.

Esta tensión ha creado desconocimientos mutuos entre la comunidad académica y los tomadores de decisiones de política pública y entre los diseñadores de pruebas estandarizadas y los maestros evaluadores de aula.

Ligado con lo anterior, para el caso colombiano, ha existido una tensión permanente desde hace más de 30 años, entre el Movimiento Pedagógico liderado por la FECODE y los administrativos del MEN. Mientras los primeros reclaman la defensa de la educación pública frente a la privatización y abogan por la recuperación de la dignidad docente desde el saber que les es propio: la pedagogía, los funcionarios del gobierno asumen como política de estado las recomendaciones de la OCDE para el mejoramiento cualitativo de la educación desconociendo los contextos sociales y económicos, culturales y pedagógicos que caracterizan al país.

Esta tensión no ha permitido pensar en formas integrales de asumir la evaluación y enfrenta cada año a las dos entidades que luchan por la hegemonía del campo, desde el poder y la ley unos, desde la organización y resistencia los otros.

Precisamente esta diferencia entre lo legislado y las actuaciones reales de los maestros en las prácticas de evaluación de aula generan esquizofrenia entre lo que se exige y lo que se práctica, ya que se obedece pero no se cumple. Los maestros de hoy aceptan con resignación que hay que llenar formatos, participar en lo que exigen las políticas (día E, derechos básicos de aprendizaje, aplicación de pruebas, evaluación por competencias, estándares y lineamientos) pero no se organizan para argumentar, proponer y fortalecer el Proyecto Educativo Institucional a la luz de la autonomía escolar y la identidad ética y pedagógica que le garantiza su título profesional.

Esta tensión legitima una condición de dependencia frente a las políticas en educación como resultado de la existencia de dos estatutos que tensionan aún más el ejercicio docente.

En este mismo sentido, se ha comprobado un distanciamiento entre las concepciones de los docentes acerca de la evaluación y las condiciones reales para llevarla a cabo. Es una tensión entre teoría y práctica que no justifica el esfuerzo ni los recursos que se invierten en Maestría y Doctorado en educación.

Esta tensión exige una mayor participación de la comunidad académica en el diseño y definición de políticas institucionales y nacionales para superar el desencantamiento y la desesperanza.

Se ha identificado también una tensión entre el Proyecto Educativo Institucional-La estrategia pedagógica, el diseño curricular, las opciones didácticas en cada área y las formas de evaluación. Esta tensión en la dispersión genera insularidad y reduce la práctica a un ejercicio individual sin compromiso ni tiempo para la reflexión debido a la urgencia de las tareas inmediatas de un modelo de gestión desde la institución como empresa eficiente que debe presentar siempre planes y aseguramiento de la calidad para competir, lograr incentivos y cumplir prescripciones.

A pesar del avance en el campo intelectual de la pedagogía y de la didáctica. Aunque existen en el país grupos promisorios, potentes y de gran impacto a nivel latinoamericano con más de 76 programas de maestría y por lo menos 3 de doctorado en educación, con una profusa producción intelectual y actividad académica permanente estos avances no se ven expresados en los aprendizajes de los estudiantes ni en los resultados de las evaluaciones internas y externas.

Hay pues una tensión entre la formación de docentes y las prácticas profesionales que no fluyen con la dinámica que correspondería a un país con 300 instituciones de Educación Superior.

Por último señalamos la tensión entre el privilegio reducido de la enseñanza de las matemáticas, las ciencias y la lectoescritura frente a otras dimensiones de la formación humana como son las artes, las humanidades, la ciencias sociales, la historia y la filosofía.

Esta tensión curricular jerarquiza la evaluación y reduce la formación.

## **1.13 Hacia una propuesta integrada:**

### **1.13.1 MODELOS PEDAGÓGICOS Y EVALUACIÓN: Una relación a reconstruir.**

Es lugar común reconocer hoy el avance significativo que ha tenido en nuestro país el campo intelectual de la educación y de la pedagogía desde los años 80. Gracias al movimiento pedagógico, la nueva legislación sobre educación, el auge de los programas de maestría y doctorado, la consolidación de grupos de investigación en las universidades, la proliferación de publicaciones y una agenda permanente de eventos, existe un suelo de saber importante sobre la educación, sus fines, sus criterios de selección de contenidos, sus metodologías y sus formas de evaluación.

En este contexto, vale preguntar por el impacto que estos avances de la pedagogía han tenido en las transformaciones urgentes de los currículos de las instituciones y su potencia para una resignificación de las prácticas de evaluación. La manera como abordaremos esta pregunta es a través de los llamados Modelos Pedagógicos o estrategias pedagógicas que además de ser una exigencia de la ley 115 en su artículo 73 es también la manera como cada institución señala un norte y da sentido a sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.

En este capítulo se presentan las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué es un modelo pedagógico? ¿De qué elementos está constituido? ¿Cuántos tipos existen? ¿Cómo podemos identificarlos en el pensamiento de los maestros? Pero no basta con resolver estas preguntas. También, y para cumplir los propósitos de este estudio, vale la pena preguntarnos por la relación entre los modelos y las prácticas de evaluación.

#### **¿Qué es un modelo pedagógico?**

Un modelo pedagógico es un constructo individual o colectivo que, a manera de representación abstracta de la complejidad de la enseñanza, relaciona los elementos fundamentales que la constituyen y permiten observar su nivel de ejecución en un contexto institucional dado. Así, el modelo pedagógico es una carta de navegación, un mapa, una maqueta, cuyos elementos estructurados de una determinada manera dan cuenta o representan un estado de cosas que

permiten comprender e interpretar la complejidad de la práctica docente. Esta acción se comprende, no como el simple hecho de transmitir contenidos, sino como acontecimiento complejo o categoría para su análisis como vía al pensamiento, particularmente en los trabajos de Alberto Martínez (Martínez Boom, Alberto; 1999: 151). De hecho, la enseñanza se relaciona con los valores, la cultura, la ciencia, el arte, el saber del profesor, el saber de los alumnos, los libros de texto, etc., y no puede reducirse a la simple transmisión de información por parte de un maestro que pretende imponer su verdad absoluta por medio de un ritual de memorización y obediencia.

Un modelo pedagógico, como construcción social, no es pues una copia infalible de la realidad sino un esquema explicativo para hallarle sentido, de la misma manera en que el mapa no es el territorio pero sirve para orientarse en él. En suma, un modelo es un acto creativo, lógico y pedagógico que brinda una visión acotada de la complejidad de las prácticas de enseñanza entronizando los elementos que permiten construir sus sentidos y significados. En todo modelo hay dos dimensiones: una estructural que tiene que ver con los elementos seleccionados y sus interrelaciones y otra funcional, operativa, práctica, que muestra su pertinencia en contextos sociales específicos y es aquí donde los maestros ponen a prueba su potencia transformadora mediante procesos de investigación en el aula.

Una primera observación es pertinente de acuerdo con el tema que nos ocupa: la mayoría de las veces en las instituciones, el modelo o enfoque pedagógico es construido y presentado por agentes externos o por un grupo selecto de profesores pero no hay un acompañamiento a la apropiación por parte de la comunidad educativa ni seguimiento a su implementación y mucho menos evaluación de la coherencia entre el modelo, el currículo y las didácticas.

### **Elementos de un modelo pedagógico**

De acuerdo con lo anterior, los elementos de un modelo pedagógico dependen de los aspectos que se consideren relevantes dentro de la práctica pedagógica: fines, métodos, relaciones maestro-alumno, objetivos, conceptos de desarrollo humano, valores, sociedad, cultura, tipo de currículo, concepciones sobre el aprendizaje, entre otros. Vale decir, es la expresión de una determinada concepción de pedagogía.

En Colombia es posible distinguir diferentes elementos así: Metas-métodos-contenidos-idea de desarrollo humano-relaciones, en la perspectiva del profesor Rafael Flórez, quien resalta cada modelo según el énfasis que se le dé a alguna de estas relaciones(Flórez, R. 1986:9). También, según el enfoque curricular, se puede distinguir el modelo agregado o el modelo integrado, como lo plantea en su investigación *Los modelos pedagógicos* el Profesor Mario Díaz (Díaz V. Mario; 1986:45). En este capítulo se asume la perspectiva de Rafael Porlán (1995:147), quien plantea como elementos fundamentales los contenidos, las estrategias didácticas, así como las formas y fines de la evaluación.

### **¿Cómo se clasifican los modelos pedagógicos?**

En el Magisterio Colombiano han impactado los trabajos de los profesores Rafael Flórez, Mario Díaz; los hermanos Miguel y Julián De Zubiría y Rafael Porlán. Por esta razón, se ha optado aquí por caracterizar cada uno de sus aportes.

En primer lugar, los modelos pedagógicos en la perspectiva del profesor Flórez, basados en una investigación realizada en 1982 (Flórez; 1982) sobre el pensamiento pedagógico de los profesores de Medellín, clasifica las corrientes pedagógicas en tradicional, conductista, o referidas al romanticismo pedagógico, el desarrollismo y la pedagogía socialista.

El modelo pedagógico tradicional entroncado en el humanismo tiene una visión metafísico-religiosa y egocéntrica que insiste en la formación en la virtud, el cultivo de las facultades del alma y la formación del carácter a través de oír, ver, observar y repetir en un ritual academicista, verbalista y escolástico que dicta sus clases dentro de un régimen de disciplina y entiende al alumno como un receptor pasivo.

En segundo lugar, se plantea el *transmisionismo* conductista, cuya influencia en los países capitalistas es el reflejo del auge de la revolución industrial y de la creciente racionalización de la economía empresarial, se expresa en la tecnología educativa con el desarrollo de los INEM y de los SENA en la década de los sesenta así como de las universidades a distancia entre los setenta y los ochenta. En este modelo se privilegia la adquisición de conocimientos, valores y destrezas vigentes en la sociedad tecnológica moderna. Así, la enseñanza programada se convierte en la técnica que genera los conocimientos en el aprendiz, de manera operante, siempre esperando la respuesta que el maestro ya ha programado.

Fundamentado en la psicología conductista de Pablov y Skinner, el aprendizaje es considerado como el resultado de la aplicación de los esquemas estímulo-respuesta mediante un condicionamiento operante que se expresa en conductas observables programadas a voluntad del profesor en los llamados objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores.

Por su parte, el romanticismo pedagógico pretende rescatar el interior del niño, manifestando que es el aspecto más importante del desarrollo. Por ello, debe ser ese interior el centro de la educación en conjunto con un ambiente pedagógico flexible que permita el despliegue favorable del niño hacia el conocimiento. Gracias a los centros de interés ideados por Decroly y Montessori, la enseñanza parte de los intereses de los infantes, a los cuales se orienta mediante ambientes diseñados de tal manera que los contenidos, la planeación y la evaluación pasan a un segundo plano. El niño es el centro y la educación es para la vida. Nada de autoritarismo ni alienación; más bien todo gira hacia la libertad, la autonomía y la felicidad. Rousseau y Montaigne son precursores de este modelo.

En cuarto lugar, el desarrollismo pedagógico es entendido como aquel modelo que reconoce un proceso individual progresivo y secuencial desde la infancia hasta la edad adulta. Este proceso está basado en el intercambio entre la conciencia y las experiencias que afectan al individuo. Dewey y Piaget llevaron adelante este enfoque a partir de etapas o estadios por los que pasa todo individuo hasta llegar a la edad adulta (sensomotriz, operaciones concretas y operaciones formales). Según esta teoría, el desarrollo cognitivo así logrado construye esquemas de actuación gracias a la asimilación, acomodación y equilibrio de las estructuras frente a nuevas experiencias de aprendizaje. Asimismo, plantea que existen invariantes que estructuran el conocimiento cognitivo en todos los hombres y que permiten planear la enseñanza de acuerdo con los niveles y resultados del desarrollo para no violentar ese mismo proceso. El aprendizaje se da cuando se asimila un nuevo contenido y este reacomoda el esquema cognitivo que, con el uso, se equilibra nuevamente.

Finalmente, la pedagogía socialista asume una posición crítica frente a cualquier forma de explotación económica y propende por un modelo educativo emancipador donde la enseñanza genera valores como la solidaridad y la búsqueda del bien común mediante el trabajo colectivo para la solución de las necesidades sociales. Basados en los postulados de Antón Makárenko y la escuela rusa, plantean la sociedad como la historia de la lucha de clases y la abolición del

capitalismo como el ideal de la educación. Su principio fundamental es amalgamar el trabajo y la educación, en donde se garantiza la formación tecnológica y el fundamento práctico para la instrucción política. Así, el desarrollo de los intereses y las potencialidades del individuo están determinados por la sociedad, por el espíritu colectivo. En este sentido, países como Cuba y Rusia son puestos como modelo para superar los efectos ideológicos de una educación convertida en aparato reproductor de los intereses de la clase dominante en el poder. Hoy son recogidos estos ideales en la pedagogía crítica y sus representantes Freire, Giroux, Apple, McLaren, y la corriente inspirada en Habermas, como Carr y Kemmis y su Teoría Crítica de la Enseñanza.

Desde otra perspectiva, el profesor Mario Díaz (1986: 63) considera el modelo pedagógico como una forma particular de seleccionar, organizar, transmitir y evaluar el conocimiento escolar y como una forma particular de organizar las relaciones sociales que se dan en la escuela. El modelo pedagógico se constituye así en un dispositivo de transmisión cultural dentro del campo intelectual de la educación que lucha por el control simbólico. Basado en los trabajos de Bernstein y buscando expresar en un nivel general los modos de adquisición-transmisión en la escuela, el modelo pedagógico describe de manera general los rasgos y mecanismos comunes mediante los cuales se reproducen formas particulares de relaciones sociales: interacción pedagógica, estructura organizativa, formas de comunicación y los principios que subyacen a él. Las dimensiones del modelo son la instruccional (currículo, pedagogía y evaluación) y la regulativa constituida por las reglas de relación social y sus modalidades de control intrínsecas, así como las relaciones entre el discurso oficial y el modelo pedagógico.

Díaz distingue entre modelo pedagógico agregado y modelo pedagógico integrado según se integren o aislen las dimensiones instruccional y regulativa, como se presenta a continuación:

El *modelo pedagógico agregado* se caracteriza por:

1. Segmentación o yuxtaposición de conocimientos, agrupados en áreas o asignaturas arbitrarias y rígidamente jerarquizadas y clasificadas.
2. Enmarcación rígida del proceso de transmisión-aprendizaje, en la cual no se tiene en cuenta al alumno.
3. Sistemas de evaluación que hacen énfasis en la medición de resultados alcanzados en el aprendizaje

4. Aislamiento o demarcación rígida entre el conocimiento escolar y el conocimiento no escolar. En esta situación el alumno socializa en conocimientos y prácticas que no tienen ninguna conexión con la vida cotidiana, con sus experiencias prácticas y con la cultura de su familia y de su comunidad.

El *modelo pedagógico integrado* presupone:

1. Transformaciones en los procesos de selección y organización del conocimiento que se materializa en el currículo: códigos de clasificación flexibles, relaciones fluidas entre maestros y estudiantes, selección de contenido desde diferentes campos, agencias y agentes.
2. Transformaciones en las modalidades de transmisión: la selección, secuencia y el ritmo del aprendizaje de los alumnos resultan correlativos a la problemática a investigar y la participación genera integración con los problemas del entorno.
3. Transformaciones en las modalidades de evaluación del aprendizaje. Una teoría auto-regulativa que transforman las relaciones de autoridad entre maestros y alumnos y que busca mejorar el nivel de las competencias, disposiciones y actitudes cognoscitivas, interpretativas y críticas.
4. Transformaciones en la organización escolar; esto es, en la estructura de relaciones entre maestros, maestros y alumnos y alumnos.
5. Transformaciones entre el contexto educativo formal y el contexto cultural primario, que genera una relación fuerte entre escuela y comunidad, concebida esta última como recurso y agente de aprendizaje. Se incorpora el conocimiento cotidiano y se debilitan las barreras sociales.

Los hermanos De Zubiría en *Modelos Pedagógicos* (1994) retoman las ideas de Flórez para clasificar los modelos en: tradicional, escuela nueva y pedagogía conceptual. Estos autores actualizan el trabajo de 1982 a través de los desarrollos de la psicología cognitiva y la escuela *habermasiana*, retomando el modelo desarrollista de Piaget y el modelo socialista de amplia influencia en los años ochenta. (De Zubiría, M. y De Zubiría, J.; 2005: )

El libro en mención caracteriza el modelo tradicional por el ejercicio reiterado de la repetición, la memorización y el autoritarismo. Igualmente, señala algunos valores de la escuela activa al tener



en cuenta los intereses del niño y educar para la vida, pero aduce serias falencias en cuanto a la construcción conceptual y la fundamentación de los procesos cognitivos en los niños.

Así, presenta como alternativa la pedagogía conceptual que retoma las investigaciones de Ausubel sobre aprendizaje significativo basado en la psicología cognitiva, la cual reconoce un proceso de construcción de conocimiento mediante la producción de nuevos conceptos que transforman la estructura cognitiva a partir de las concepciones previas de los estudiantes. Se entiende por aprendizaje significativo aquel que produce transformaciones en la manera de pensar por la adquisición y apropiación de nuevos conceptos desestabilizando representaciones significativas anteriores y logrando comprensiones más potentes, complejas y adecuadas.

Para los Hermanos De Zubiría, la pedagogía conceptual parte de que los estudiantes poseen estructuras mentales para el aprendizaje, las cuales se modifican con el tiempo, por lo cual es importante, para el proceso de enseñanza, estudiar estos cambios a través de mentefactos. También se afirma que los seres humanos aprenden aquello que consideran valioso y relevante, por lo cual es preciso cambiar la sumisión por la motivación. En oposición a la entronización de prácticas memorísticas, en este modelo lo más importante es el proceso cognitivo, de acuerdo con los postulados de Decroly, Montessori y Freinet. Esto da lugar a didácticas estructurales y funcionales. Las primeras buscan desarrollar habilidades y operaciones mentales y generar competencias operacionales e investigativas. Por su parte, las estructurales se basan en aprendizaje significativo, enseñanza por resolución de problemas y cambios axiológicos que conjugan lo cognitivo con lo afectivo. (De Zubiría, M. y De Zubiría, J.; 2005:: ).

Estos enfoques se fundamentan en la psicología y se ocupan preferentemente en el desarrollo mental entendido como un proceso neuro-psíquico que da lugar a esquemas de actuación mediante la formación de representaciones mentales para explicar el mundo y la actuación de los sujetos en él. Este desarrollo ocurre en los individuos mediante la interacción maestro-alumno, donde el primero direcciona el proceso de construcción de conocimiento y el segundo construye significados que incorpora a sus estructuras mentales.

Estos modelos permiten pensar la evaluación o mejor encontrar el sentido y significado de las prácticas de evaluación de acuerdo con la manera como se enseña, los propósitos de la enseñanza y los contenidos a enseñar.

## 1.14 El aporte de Porlán y sus consecuencias para la didáctica y la evaluación.

### Una alternativa posible

Sin desconocer la importancia y el aporte que estas propuestas tienen y han hecho al campo práctico de comprensión de la enseñanza, este trabajo focalizará los modelos en la perspectiva del profesor Rafael Porlán por su sustento epistemológico, su cercanía al pensamiento de los profesores y sus potencialidades en cuanto a la constitución del maestro como investigador y las posibilidades para comprender la evaluación desde una perspectiva integral.

Por perspectiva integral entendemos aquí la reconstrucción del horizonte de sentido de las prácticas de evaluación, centradas en la práctica pedagógica y que reconoce como finalidad de la misma un esfuerzo consciente para hacer de ella un elemento productivo del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje que empodera y responsabiliza a estudiantes y docentes en una reflexión responsable ética y pedagógica, social y política. La evaluación, así entendida, da cuenta de los procesos de enseñanza y de sus resultados, es decir se pregunta por lo que se sabe y la manera como se adquirió ese saber. Las preocupaciones giran en torno a ¿qué tipo de aprendizajes estoy propiciando? ¿Cuáles son los efectos de los propósitos de aprendizaje? ¿cómo se relacionan con la evaluación sumativa? ¿cómo sabemos que la orientación, retroalimentación y devolución mejora y transforma los procesos?.

No se mira la evaluación como una teoría que se aplica sino como una práctica social y pedagógica que se reconstruye en un intercambio dialéctico entre los propósitos, los contenidos, las estrategias didácticas y los resultados en términos de aprendizaje como transformación de las experiencias de la comunidad educativa.

Siguiendo a G.Stobart (2010) “la evaluación para el aprendizaje implica la participación activa de los alumnos en su aprendizaje. La retroinformación eficaz facilitada a los alumnos. La adaptación de la enseñanza para tener en cuenta los resultados de la evaluación. La necesidad de que los alumnos sean capaces de evaluarse a sí mismos y el reconocimiento de la profunda influencia que la evaluación tiene sobre la motivación y la autoestima de los alumnos, influencias cruciales ambas sobre el aprendizaje”.

Es entonces una evaluación formativa que como hemos visto, transforma las prácticas de enseñanza y también los procesos de aprendizaje. Se trata de ver la evaluación como un ejercicio para responsabilizarnos de quienes somos como maestros, como estudiantes, como ciudadanos.

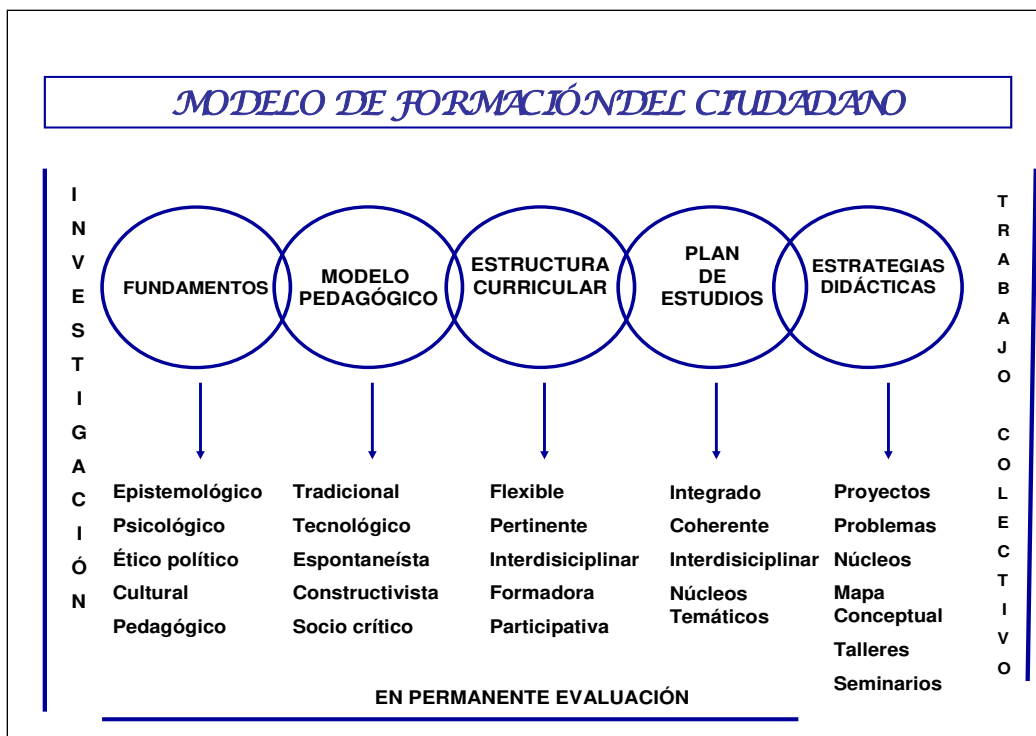
Por ello más que un asunto técnico y de prescripciones externas se trata de un asunto cuyos efectos forman parte de la trama de nuestras vidas.

En *Constructivismo y escuela*, el profesor Porlán(1995) analiza las formas de enseñanza predominantes, los problemas prácticos con que se encuentran los profesores y las creencias que presentan en su actuación docente (Porlán R., Rafael; 1995: ). Desde esta perspectiva, se tienen en cuenta no solo la teoría de la enseñanza sino también los conocimientos prácticos de los profesores, con lo cual se articula la pedagogía con tales saberes derivados de la experiencia, evitando la esquizofrenia reinante cuando se abusa de la teoría o se cae en el activismo sin sentido.

En este sentido los trabajos de su grupo de investigación en la universidad de Sevilla se centran en la práctica pedagógica de aula y asumen la enseñanza como una actividad que tiene lugar en un contexto institucional, jerarquizado y con diferentes niveles de decisión: el aula, el centro y el conjunto del sistema educativo. Pero su aporte más importante es la consideración de que las pautas de actuación de los maestros no son simples actos mecánicos y rutinas sobre la manera natural de enseñar sino que expresan creencias, concepciones, imaginarios, métodos, supuestos, dilemas y problemas, que son objeto de análisis y reflexión, de evaluación y progreso desde el punto de vista pedagógico y didáctico.

El recurso a los modelos nos permite relacionar la evaluación con las dimensiones complejas de la práctica pedagógica y darle un lugar en un panorama más complejo que se pregunta por los fundamentos, la pedagogía, el currículo, la didáctica, pero sobretudo nos da una herramienta para interpretar las descripciones que se hacen a la hora de abordar las prácticas de evaluación y también la posibilidad de hacer juicios de valor sobre ellas (metevaluación.)

Un modelo es una construcción teórica que pretende informar un fragmento acotado de la realidad y, para el caso de la didáctica, no solamente pretende describir la enseñanza sino también informar sobre la manera de intervenir en ella para transformarla. Su relación con el currículo plantea al modelo como una estructura más general mientras que el currículo constituye su vertiente normativa, y la didáctica, implícita o explícita, es el conjunto de pautas de actuación del docente en el proceso de enseñar y aprender, tal como se evidencia en el siguiente cuadro que presenta el *Modelo de formación del ciudadano* (Figura 2)



*Fig. 2 Modelo de Formación del Ciudadano. Elaboración del autor.*

Como su nombre lo indica, la pregunta fundamental en este modelo es por la formación del ciudadano para lo cual se requiere atender a diversos aspectos:

1. **Fundamentos:** son las concepciones o teorías que construye el profesorado acerca de los procesos de conocimiento, de desarrollo y de crecimiento personal y social, de valores sociales y morales, de la formación educativa y acerca de la cultura global y local. Estas concepciones son colectivas o consensuadas y constituyen un compromiso institucional que se refleja en el modelo pedagógico. En nuestro caso interesa saber cómo entienden los procesos de aprendizaje, como conciben la pedagogía y la práctica pedagógica, cuales son las apuestas éticas y políticas de la institución en cuanto a los valores y la sociedad.
2. **El modelo pedagógico:** es una visión acotada de la complejidad de la práctica pedagógica que resalta las relaciones más significativas e importantes: metas, contenidos, método, relaciones maestro-alumno, desarrollo, etc. El modelo pedagógico define el qué enseñar, cómo enseñar, qué y para qué evaluar. (Porlán 1995) Este punto es clave para nuestro estudio porque R.Porlán ubica la evaluación como un elemento curricular del modelo y se pregunta por la coherencia entre el para qué, qué y el cómo de la enseñanza con las

formas de evaluación-lo cual tiene profundas consecuencias para enfrentar modelos estandarizados o desagregados que desconocen los contextos y aíslan la evaluación de los propósitos de formación.

3. La estructura curricular: es el diseño de un conjunto de elementos que permiten cumplir con la finalidad o misión de la institución. Por lo tanto, es colectiva, flexible, investigativa, con pertenencia social y académica, participativa, interdisciplinaria, evaluada permanentemente y formadora en valores. En ella se expresan los elementos del modelo pedagógico: contenidos, formas de evaluación, metodologías, finalidades, objetivos y metas, así como los estándares acordados para cada área.
4. Plan de estudios: es la parte más visible del currículo y en él se expresan las áreas, los indicadores de logros, temas y subtemas, didácticas, recursos, bibliografía, proyectos, núcleos temáticos, bloques programáticos, cronogramas, etc. También pueden incluir el plan de área y el proyecto de aula.
5. Estrategias didácticas: como un conjunto de relaciones que da sentido a la enseñanza y es la manera como explícitamente el maestro selecciona rutas, procesos, actividades, proyectos, problemas, que direccionen el proceso de enseñar y aprender para la formación integral de los estudiantes (Isaza, Luz Stella; 2005: ).

Conviene señalar que estas relaciones no son superpuestas linealmente, ni obedecen a momentos claramente determinados en el tiempo, sino que circulan dialécticamente en el proceso complejo de la práctica pedagógica. ¿Cómo analizar esta “complejidad”, cómo la podemos “describir” y, sobre todo, cómo podemos actuar sobre ella para mejorarla? Insistiendo en la necesaria interacción entre la teoría y la práctica educativa. Porlán construye tres modelos pedagógicos que se expresan en enfoques curriculares cuyas características se pueden identificar y cuyos supuestos, creencias, problemas y dilemas son susceptibles de explicitación, basados en las preguntas antes mencionadas (qué enseñar, cómo enseñar; qué y para qué evaluar), tal como se presenta en el siguiente cuadro (Figura 3.)

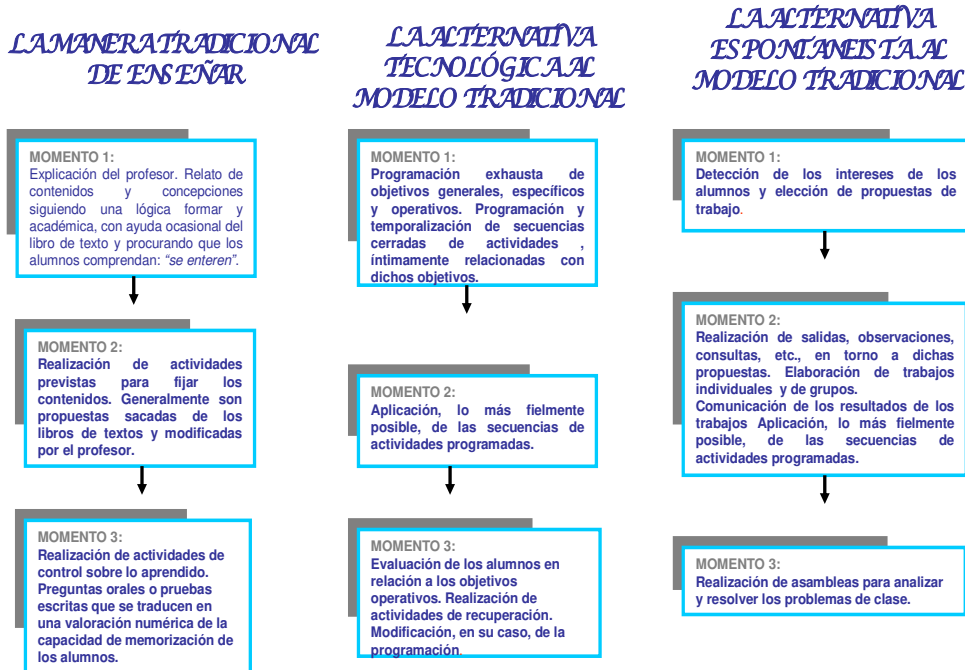


Fig. 3 Esquema de los modelos pedagógicos de Porlán, R. (Porlán y Martín 1997)

Como se puede observar, el modelo pedagógico tradicional entroniza la transmisión de contenidos conceptuales entendidos como el elemento curricular básico que condiciona los demás elementos. Mediante un ritual autoritario de obediencia y repetición el maestro cree tener la verdad absoluta y reproduce los saberes disciplinarios como productos indiscutibles. Evidentemente, son las mismas características que se reconocen en los autores anteriores y que desconocen el papel activo del alumno en el proceso de aprendizaje.

Pero el aporte de Porlán es revelar que esta actuación se basa en ciertas creencias no cuestionadas por el maestro tales como: "1. El conocimiento científico es un conocimiento acabado, establecido, absoluto y verdadero. 2.- Aprender es apropiarse de dicho conocimiento a través de un proceso de atención-captación-retención y fijación del mismo, durante el cual no se producen interpretaciones, alteraciones o modificaciones de ningún tipo". (Porlán y Martín. 1997).

Por su parte, el modelo tecnológico-instrumental, llamado también conductista, supedita la práctica pedagógica al cumplimiento minucioso de objetivos predeterminados mediante la estrategia del condicionamiento operante estímulo-respuesta. Así, privilegia los contenidos científicos planeando rigurosamente una secuencia que lleva infaliblemente su cumplimiento, aún en el desconocimiento del contexto de la cultura local, los intereses de los estudiantes y las necesidades de la vida misma. En su aplicación, las pruebas de diagnóstico previo de los saberes

y la calificación cuantitativa de los logros como forma eficaz de medir el aprendizaje convierten la enseñanza en una tecnología educativa y al maestro en un diseñador de modelos de instrucción.

Las concepciones de los maestros en este modelo son: Hay una relación causal directa entre la enseñanza y el aprendizaje .Si los alumnos desarrollan las conductas previamente establecidas por el profesor quiere decir que aprendieron. Si el maestro enseña bien, el alumno aprende bien, si esto no sucede es culpa de los alumnos .Cualquier persona que aplique estas técnicas fragmentadas y secuenciadas en función de los objetivos conductuales tiene probabilidad de obtener similares resultados.

Finalmente, el modelo pedagógico *espontaneísta*, centrado en los intereses del estudiante, no selecciona previamente los contenidos sino que se deja llevar por las circunstancias, supeditado a los gustos e intereses de los estudiantes. Así, enfatiza en el estudiante para que pueda expresarse, participar y aprender en un clima espontáneo y natural, donde sus intereses actúen como importante elemento organizador. En consecuencia, el profesor ha de adoptar el papel de coordinador de las actividades que van surgiendo en los debates, improvisando recursos, solucionando problemas y favoreciendo la participación, expresión y comunicación de todos los alumnos, lo cual genera negociación con los alumnos sobre los proyectos de trabajo, realización flexible de actividades, modificación permanente del plan de trabajo y renuncia a cualquier conducta calificadora por parte del profesor.

En este modelo el maestro cree que el estudiante puede llegar a conocer la realidad mediante el uso de Procedimientos y destrezas en un enfoque activista y entusiasta sin acceder a los conceptos que le dan sentido. Lo más importante es el interés y la actividad espontánea en menoscabo de la planeación y la evaluación porque cada experiencia subjetiva es lo que cuenta.

### **Hacia una síntesis integradora**

Los modelos analizados presentan dificultades, dilemas y creencias erróneas que hay que corregir para evitar la simplificación de la complejidad educativa y poder integrar en su justo valor cada uno de sus aspectos relacionados. Por ello, Porlán propone un modelo pedagógico constructivista e investigativo que permita reflexionar sobre las prácticas anteriores y transformar el sentido de la enseñanza superando las creencias y los supuestos que subyacen al tradicional,

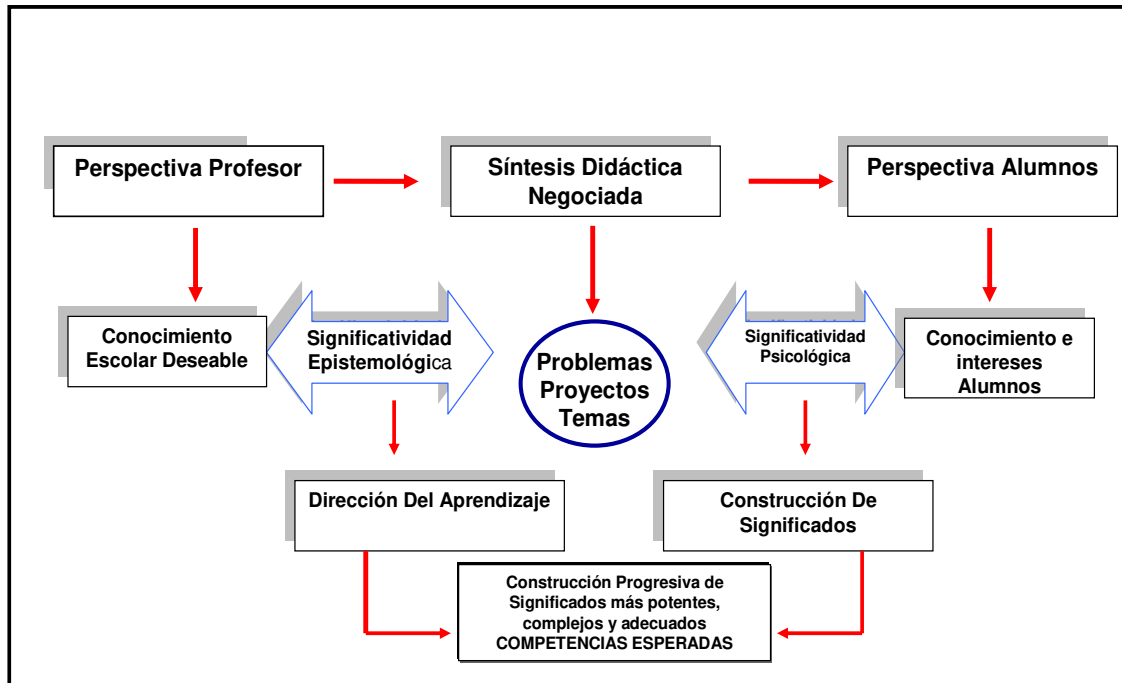
al instrumental y al espontáneo, además de tener potencia social y crítica para construir ciudadanía en democracia (Porlán R., Rafael; 1995).

La fe ciega en la transmisión de contenidos supone la creencia en un alumno pasivo, en verdades absolutas ya construidas e inmodificables y, sobre todo, en que la simple información produce automáticamente el aprendizaje, siempre y cuando los alumnos estén atentos y repitan las explicaciones dadas por el profesor. En segundo lugar, la obsesión por la planeación rigurosa de objetivos predeterminados supone creencias conductistas en el aprendizaje por el mecanismo del adiestramiento, el estímulo, el castigo y el refuerzo de una manera instrumental y técnica cuyo único criterio de verdad es la conducta observable en el estudiante como si fuera su mente una caja negra condicionada a voluntad del programador. Asimismo, la flexibilidad del espontaneísta supone una ingenuidad política que ve en la educación un aparato de poder y desconfía de su poder emancipador y crítico, como también una confianza ciega en la libertad, autonomía y madurez del estudiante que muchas veces no existe. Estos dilemas, problemas y creencias conllevan también la adopción de una única manera de enseñar y se resisten a considerar la enseñanza como objeto de investigación, cayendo fácilmente en la rutina.

Debido a sus efectos integradores, su sustento en los desarrollos modernos de la psicología cognitiva y su promoción de la indagación en el aula y la formación del maestro como investigador, el modelo integrado de Porlán (Figura 3,) se concibe como el más adecuado para transformar significativamente los procesos didácticos, y proponer una manera integrada, coherente, investigativa y que recoge lo mejor de los modelos anteriores.



# PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA



Alfonso Tamayo Valencia

Fig. 4 Esquema de la perspectiva constructivista

Señaladas las limitaciones de los modelos anteriores, y aprovechando los avances de la pedagogía, tal como se presentaron en otro lugar, (Tamayo Valencia Alfonso; 2005) a continuación, se explican los componentes básicos de un nuevo modelo basado en el constructivismo como corriente unificada de una nueva visión epistemológica, psicológica y pedagógica que fundamente nuevas formas de enseñanza hacia la democracia y la autonomía que trasciendan socialmente como se observa en el esquema anterior (Figura 4), el punto central del proceso pedagógico es el trabajo por problemas, proyectos o núcleos temáticos, con lo cual se supera el simple acumulado de asignaturas y se abre la posibilidad de integrar diferentes conocimientos disciplinarios, interdisciplinarios o del área de profundización alrededor de un problema, un proyecto de investigación o un tema específico. Esto supone que los profesores de un programa, un grado escolar o un semestre se ponen de acuerdo para que sus contenidos y objetivos trabajen relacionados o integrados gracias a la identificación previa de núcleos adecuados y preguntas resolver entre todos los profesores y los estudiantes.

A cada lado del esquema se ubica tanto lo que el maestro considera necesario que el estudiante conozca como su mundo de intereses y capacidades. Estos dos elementos interactúan para lograr una síntesis didáctica negociada; esto es, reconocer el estado cognitivo y afectivo del estudiante como punto de partida para el proceso de direccionamiento del aprendizaje por parte del profesor. De hecho, el concepto aprendizaje es entendido como el proceso por medio del cual el estudiante “construye significados”, es decir, representaciones mentales que permiten explicar, comprender o interpretar un hecho, un fenómeno, una experiencia. Ya no se trata de repetir de memoria o aplicar mecánicamente una fórmula, sino analizar dentro de un sistema simbólico o lenguaje especializado las razones, causas o características que dan sentido y significado a un fenómeno natural o social. Aprender, en este sentido, es acceder a un “nuevo mundo” especializado y académico, propio del profesor.

Este modelo implica también repensar el rol del maestro que “direcciona” el proceso a desarrollar en el estudiante renunciando a imponerle “su verdad”. En su lugar, propicia las condiciones necesarias para que el estudiante mismo construya conocimiento. Enseñar es aquí orientar, corregir, preguntar, seleccionar bibliografía, respetando los procesos de los estudiantes. Así, se les permite la elaboración de los procesos que ocurrieron en el profesor cuando aprendió a dominar la materia que ahora enseña.

Esto cambia radicalmente el proceso y la concepción de evaluar, que aquí se entiende como la respuesta a la pregunta por las transformaciones conceptuales, metodológicas y actitudinales ocurridas en el estudiante durante el proceso de construcción de significados. La evaluación es dar cuenta de ese proceso y no sólo responder un cuestionario o elaborar un ensayo copiado de los libros o “pegado” de internet. Evaluar es entonces demostrar que el estudiante ha pasado de unos conceptos débiles a otros más potentes, adecuados y profundo; de explicaciones de sentido común a explicaciones científicas.

El maestro también tiene que ver con la evaluación pues en ella se informa sobre la manera como se están direccionando los procesos y la enseñanza se convierte en objeto de investigación por parte del maestro: qué se está aprendiendo y cómo lo están logrando.

*¿Qué se enseña?*, lo que sea pertinente para alcanzar mejores competencias cognitivas y prácticas sobre el tema estudiado, seleccionado según las necesidades e intereses de los estudiantes en el contexto local y de acuerdo con la finalidad formadora. Es otras palabras, los

saberes que circulan son aquellos que habilitan para una vida más rica en sentido y significado y no solamente para las pruebas y evaluaciones.

*¿Cómo enseñar?*, direccionando el proceso, partiendo de los intereses y competencias previas del estudiante, problematizando los temas, generando curiosidad y mostrando la manera en que otros han llegado a explicar los fenómenos. En este sentido, es fundamental que el maestro conozca la historia de la ciencia que enseña, sus enfoques, teorías y corrientes. Pero también aproveche las fuentes de conocimiento que circulan en la escuela, tales como el saber popular, la cultura local, el saber de la familia y las visiones de mundo y experiencias que traen los estudiantes.

El maestro debe saber lo que enseña y debe saber también cómo enseñarlo. De hecho, la didáctica está basada en estas visiones sobre cómo construye conocimiento el ser humano y cuáles son las mejores estrategias lógicas, psicológicas, éticas y sociales para pasar de un conocimiento dado a la construcción de lo nuevo, transformando las estructuras conceptuales, actitudinales, prácticas y axiológicas; es decir, cambiando las visiones de mundo y actuaciones consecuentes de los estudiantes.

*¿Para qué enseñar?* Para formar un ciudadano capaz de analizar y relacionar, comprender y aplicar el campo de conocimientos propio del área, disciplina o saber a su vida cotidiana. Enseñar es el proceso planeado e intencional por medio del cual el maestro pone las condiciones para que el estudiante acceda a la “comunidad académica” que le es propia.

*¿Para qué evaluar?* Se evalúa el modelo de formación del ciudadano como sistema integrado y en cada uno de sus elementos para que la información sobre su estructura y sus funciones permita hacer juicios de valor sobre la pertinencia del mismo para cumplir los fines de la educación. Se evalúa la coherencia entre sus elementos y las prácticas de evaluación.

Se evalúa el modelo pedagógico para valorar su potencia en cuanto a las transformaciones esperadas y obtenidas sobre los procesos de enseñar y aprender.

Se evalúa individual y colectivamente para dar cuenta de los compromisos pedagógicos, éticos y políticos asumidos en el Proyecto Educativo Institucional.

Se evalúa la tarea, el proceso, la persona y la auto regulación como cultura institucional.

Se evalúa para asumir posiciones críticas frente a las políticas reduccionistas sobre el currículo y sobre la evaluación misma:

Se evalúan las estrategias didácticas para informarnos sobre su potencia para lograr aprendizajes significativos y para fortalecer los procesos de pensamiento.

Finalmente, (siguiendo a Celman y otros,2009,p12 citado por Cabra 2016) podemos decir que se evalúa para construir autonomía: “Se hace referencia a la autonomía en el sentido que el docente sea capaz de crear su propia práctica poniendo en juego los marcos teóricos de referencia en su formación, en función de los contextos de enseñanza y que, a la vez sea capaz de ejercer sobre ella una crítica reflexiva. Es decir, un docente autónomo es aquel que puede ser responsable de su práctica diferenciándolos de la reproducción mecánica de modelos naturalizados en las instituciones y esté en condiciones de sostener, argumentativamente, las razones de su posicionamiento.”

### **Alternativas prácticas**

Para finalizar, a continuación se presentan aspectos propios de una práctica pedagógica concebida desde el modelo alternativo que se ha planteado, en la búsqueda de un ejercicio educativo autónomo y democrático, que no esté reducido por las limitantes de los modelos reduccionistas y que permitan hacer de la evaluación un ejercicio de aprendizaje sobre los resultados y sobre los procesos..

*Pre diseño de la unidad.* En lugar de presentar los temas por desarrollar desde la verdad absoluta del profesor, se trata de mostrar una ruta posible para el trabajo conjunto, señalando temas abiertos que puedan complementarse con los conocimientos e intereses de los estudiantes o con los problemas detectados en el contexto social e histórico en el que se desarrolla la acción educativa. Hay aquí un primer gesto de respeto por los sujetos de la educación y una apertura al diálogo que reconoce pluralidad de saberes y culturas donde el que enseña aprende y el que aprende también puede enseñar.

*Negociación:* se establece la relación entre lo que el profesor considera necesario enseñar, basado en su saber disciplinar, con los intereses y expectativas de los estudiantes. No se debe olvidar que son los estudiantes quienes van a aprender y que los conocimientos deben tener tanto pertinencia social como académica.

*Oportunidad para dar la palabra* y para identificar liderazgos y responsabilidades que conforman un ambiente de aprendizaje para llegar a acuerdos y vencer dogmatismos.

*Identificación de concepciones previas:* es el inicio del proceso de construcción de conocimiento que, de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo, debe partir de lo que ya se sabe o de las interpretaciones que desde el sentido común o la tradición y la cultura local tienen los estudiantes. Muchas veces, no tener en cuenta las bases con las que llegan los estudiantes puede producir vacíos y obstáculos epistemológicos para acceder al conocimiento nuevo. Se trata de debilitar las fronteras de la escuela cuya tradición racional y lógica se mueve en la polaridad verdadero –falso sin abrir otras dimensiones de la comprensión humana como la ética, la estética, la lúdica, la espiritualidad. Si la educación transforma, lo primero que hay que saber es desde donde se ha posicionado el sujeto frente al mundo y la sociedad.

*Debate y organización por grupos:* se profundiza en la argumentación y la acción comunicativa, para medir el nivel de solidez y complejidad de las concepciones previas de los estudiantes, identificados en el paso anterior. Diversos puntos de vista sobre los temas, aunque partan de concepciones débiles o equivocadas, pueden ayudar a crear un clima de interés y a desestabilizar puntos de vista que se creían seguros. El intercambio de ideas enriquece y ayuda a formar valores como el respeto, la democracia y la tolerancia. Es la instalación de una real “cultura del debate”, que forme en la capacidad para aceptar el mejor argumento y reconocer que las diferencias no son amenazas sino oportunidades para construir en colectivo y progresar socialmente.

*Elaboración de ensayos previos:* se recomienda poner en común el resultado de los debates entre los grupos acerca del tema en cuestión; sintetizar el estado de la cuestión y señalar las direcciones que toma el tratamiento de los problemas o las posiciones enfrentadas. En este contexto, el maestro debe tener especial cuidado para identificar los puntos en conflicto y su relación con las ciencias o los saberes de los cuales él es el profesor. En un debate entre grupos acerca de un problema, el profesor se hace una idea de las fortalezas o debilidades expresadas en la argumentación y puede tener pistas para hacer la selección de lecturas, ejercicios o tareas que conduzcan a una mejor explicación o comprensión.

*Profundización:* el profesor, en tanto asistente al desarrollo de los pasos anteriores, selecciona las actividades que pueden direccionar el proceso de aprendizaje. Lecturas pertinentes para cada

uno de los grupos, visitas a especialistas, entrevistas, encuestas, videos, películas, consulta en Internet, conferencias con expertos, apoyos con otros profesores, escritos del profesor, textos, paneles, foros, simposios, salidas de campo, prácticas y exposiciones., entre otras actividades articuladas con el contexto, permiten que, con imaginación y creatividad, el profesor apoye la construcción de significados más potentes, más sólidos, más adecuados, para un manejo adecuado y riguroso de los conceptos, las teorías, los modelos y métodos propios de la ciencia desde la cual se abordan los temas.

*Elaboración de informes finales:* una vez desarrolladas las actividades señaladas en el paso anterior, los estudiantes elaboran informes individuales o por grupos, que den cuenta de las transformaciones ocurridas como resultado de dichas actividades (transformaciones en el ámbito del conocimiento, de las prácticas, de las formas de valorar y de actuar).

**De manera argumentada y lógica, el estudiante debe poder dar cuenta de los cambios ocurridos en cuanto a conceptos, métodos, campos de aplicación y competencias para interpretar, comprender, analizar o explicar los temas que se trabajaron en la unidad. Puede contar de diversas maneras su experiencia de aprendizaje que no es más que el proceso por medio del cual cambió su visión del mundo, o accedió al campo especializado de la ciencia para mejorar su manera de explicar los problemas que estudió y el campo práctico de aplicaciones que puede realizar con esos conocimientos.**

Una vez valorado el trabajo anterior y analizada su pertinencia disciplinaria y social, es posible diseñar *proyectos de investigación* que focalizados sobre problemas o temas de interés durante todo el proceso, puedan conducir a la solución de situaciones para las que ese conocimiento es aplicable. La competencia en la solución de problemas pone en juego la creatividad y la potencia del pensamiento propio para reconstruir situaciones, formular hipótesis y diseñar experimentos o metodologías cualitativas que lleven a la comprensión o explicación científica, generando nuevo conocimiento.

Tanto el Modelo de Formación del ciudadano, como la propuesta constructivista, se consolidan como referentes potentes para la construcción de sujetos autónomos, actuando con valores democráticos en contextos específicos y orientados a generar alternativas de comprensión de la práctica pedagógica desde la vertiente sociocrítica. Este es el compromiso de los nuevos maestros para una nueva sociedad.

Finalmente el docente puede reflexionar críticamente sobre el proceso asumido como una hipótesis investigativa acerca de la mejor manera de asumir su práctica pedagógica, revisar lo acontecido, analizar los registros y documentos elaborados, confrontar los referentes teóricos con su experiencia práctica y sistematizarla. Es esta la mejor vía para iniciar la ruta de la investigación.

## **HACIA UNA EVALUACION SIGNIFICATIVA**

### **Evaluación y didáctica.**

Por lo anterior podemos establecer la profunda relación de la evaluación con la pedagogía y entendemos también que la evaluación no está sola. Evaluar es emitir un juicio de valor sobre algo, en este caso sobre el proceso complejo de la educación en contextos institucionales que se dimensiona en la pedagogía, el currículo, y la didáctica.

En lo que sigue abordaremos los aportes de la llamada Evaluación Significativa que viene retomando los desarrollos de la psicología cognitiva y social para pensar los procesos de aprendizaje y su relación con la evaluación.

Alicia Camilloni (2016) apoyada en Bernstein, parte del reconocimiento de que la pedagogía y el currículo hacen parte de un dispositivo discursivo que regula e instruye la distribución, organización, selección, recontextualización y evaluación del campo de producción de conocimiento en la clase, para resaltar la relación profunda entre enseñanza y evaluación cuando se trata de pensar el proceso de aprendizaje. Nos dice que “la evaluación no está destinada a seleccionar a los alumnos que demuestran ser capaces de aprender, sino a contribuir a mejorar el aprendizaje de todos “(pág 31) ya que cuando el docente selecciona contenidos y fija propósitos no lo hace de manera excluyente sino para enseñar todo a todos como lo plantearon Comenio y G.Bruner.

Siguiendo a Camilloni, existe entonces un proceso de conversión de los conocimientos en contenidos curriculares y estos son los que determinan la validez de lo que se enseña y de los aprendizajes que se evalúan. Por esto se señala la responsabilidad del docente para desplegar arte y ciencia en esta práctica de conversión o traducción.

Y, como reafirmando nuestra propuesta de Modelo de Formación del Ciudadano nos dice:

“Cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entrelazadas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se

asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y lo que ya sabían, y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles, al menos en algún grado, para todos los alumnos, probablemente podamos afirmar que hemos hallado una respuesta a la pregunta que había quedado planteada en nuestro relato. Es en la congruencia de estas relaciones donde reside la “honestidad” de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes.”(pag 40).

### **Pedagogía del autocontrol:**

En la corriente francófona de evaluación formativa han aparecido los trabajos de Lucile Mottier Lopez (2016) quien revisa la literatura reciente a partir de lo que considera un real cambio de paradigma mediante la llamada Pedagogía del autocontrol ,cuyo iniciador fue Bloom B. en 1971 y 76 y que los franceses retoman y amplían:“según la cual la evaluación escolar ya no está vinculada a cuestiones de certificación y selección, sino que está vista como condiciones de sostener los aprendizajes de los alumnos por encima de su certificación”. 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 sociocognitivos 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.

Se recupera el pensamiento de Vigostky en cuanto al aprendizaje como mediación social para conceptualizar la evaluación como una práctica que se co-constituye con los alumnos en el contexto social de cada micro cultura o comunidad de aprendizaje.

Se reconoce también la didáctica de las disciplinas para pensar la evaluación formativa y se propone una interpretación de la evaluación como “contrato didáctico” que vincula las expectativas recíprocas del docente y de los alumnos en relación con un contenido o con una tarea dada.

Esta alternativa exige una diversificación de los medios de evaluación y una regulación para la solución de las dificultades de aprendizaje que resumen como: **regulación interactiva** como interacciones del alumno con el docente, con los otros alumnos y con el material de enseñanza designando formas de mediación social para sostener la regulación del aprendizaje. Se orienta a adaptaciones continuas en el transcurso del aprendizaje .**La regulación retroactiva** tendiente a la selección de los medios y métodos que llevan a la corrección o a la superación de las



dificultades de aprendizaje encontradas y puede ser en curso o ya cumplida. **La regulación proactiva** que se vincula a nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje concebidas para tener en cuenta las diferencias entre los alumnos.

Se considera el abordaje pluridisciplinario para pensar la evaluación formativa situada entre las orientaciones cognitivas, didácticas y comunicativas. Desde la psicología social se insiste en la dimensión de la evaluación como procesos de interacción comunicativa lograda entre docente y alumno que argumentan y expresan sus intereses para llegar a una síntesis didáctica negociada. En suma, esta corriente presenta cuatro ejes que amplían la posición de B.Bloom así:

“La integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas- La noción de regulación en tanto componente fundamental de la evaluación formativa-La implicación del alumno en la evaluación y regulación de su aprendizaje- La diferenciación pedagógica que resulta de la evaluación formativa.” (pag 49-50.)

### **La evaluación mediadora:**

Esta propuesta fundamentada por J.Hoffman (2016) parte de una definición de evaluación como interacción comunicativa, ligada a procedimientos didácticos, adecuada a las diferencias en los estilos de aprendizaje y contextos particulares. Distingue y alerta sobre no confundir los instrumentos de evaluación con la evaluación misma ya que esta “se basa en valores morales, concepciones de educación, de sociedad y de sujeto. Concepciones que rigen el hacer de la evaluación y que le dan sentido.”(pag 74). Esta evaluación es siempre centrada en el alumno y respeta la diferencias y se diría hoy, es inclusiva.

Esta autora insiste en que antes de seleccionar y perfeccionar el ¿cómo? se debe tener claro el ¿para qué? de la evaluación y en cuales principios se basa.

“Los principios fundamentales de la evaluación mediadora son:

- a) Todos los alumnos aprenden siempre.(Principio ético de valoración de las diferencias.)
- b) Aprenden más con mejores oportunidades de aprendizaje.(Principio pedagógico de acción docente investigadora.)
- c) Los aprendizajes significativos son para toda la vida.(Principios didácticos de lo provisorio y lo complementario.)

La evaluación, así concebida es un proceso de comunicación y diálogo, permanente y respetuoso que tiene en cuenta los intereses, pre concepciones y contextos de cada estudiante pero también los saberes, experiencia y actitudes según sus particulares imaginarios y formas de vida como de pedagogo comprometido en la formación. El docente observa, analiza y comprende sus

diferentes estrategias de aprendizaje y las reflexiona en orden a lograr mejores oportunidades para aprender.

Siguiendo a E. Eisner, podríamos decir que en este caso, no basta elaborar un juicio de valor sino que es preciso poner acciones para apoyar transformaciones significativas en los procesos y en los productos del conocimiento.

La respuesta del alumno siempre es punto de partida para nuevos aprendizajes y los registros o notas solamente son momentos de información en el proceso. Por esto el proceso es multimodal y nunca exclusivo, repetitivo o mecánico y siempre abierto a otras miradas.

Para la comprensión de esta alternativa evaluadora, los trabajos de Piaget y Vigostky son ampliamente referenciados porque sirven para explicar y comprender los procesos de génesis y desarrollo del conocimiento humano, sus etapas, estadios y características así como sus efectos en los procesos didácticos desde el constructivismo. Enseñar es acompañar el desarrollo de los alumnos.

“Más que cumplir con las prescripciones externas de las pruebas, se trata de promover mejores oportunidades de desarrollo para los alumnos y de reflexión crítica de la acción pedagógica, a partir de desafíos intelectuales permanentes y de relaciones afectivas equilibradas.”(pag 86)

### **La retroalimentación en la evaluación:**

La profesora Rebeca Anijovich parte de reconocer la fuerza que ha venido corriendo el foco de la evaluación de lo cuantitativo a lo cualitativo, (en la tradición de Scriven evaluación formativa) y la llama un “incipiente cambio de paradigma”, reconocible en la literatura especializada.

Según ella existe un interés creciente por el alumno y sus procesos de aprendizaje que lleva a generar auto reflexión y responsabilidad en ellos mismos alrededor de propósitos claros, criterios objetivos y específicos compartidos para valores, procesos y resultados así como el reconocimiento de procesos metacognitivos y monitoreo de aprendizajes.

Pero, como lo más sobresaliente de este nuevo enfoque señala el lugar cada vez más relevante a la retroalimentación.

Nos dice que “este concepto viene de la ingeniería de sistemas y es aquella información que tiene algún impacto, que genera algún cambio sobre un sistema.”(pag 130).

O sea la retroalimentación aparece como una característica para la auto regulación cuando se tiene una finalidad definida, en este caso la evaluación de los aprendizajes.

La retroalimentación tiene efectos en la autoestima y en la realización de la tarea pero también puede tenerla sobre los procesos, la motivación, las acciones futuras, por esto tiene que ser relevante y responder a las necesidades de los alumnos; ser a la vez diagnóstica y prescriptiva. Pero la auto regulación no es tarea fácil, sobretodo en contextos familiares o socioeconómicos no predisponen para ello y se necesitan acuerdos, estrategias didácticas, debates y diálogo para llegar a acuerdos así como una dimensión ética del auto cuidado y la autoevaluación, nos dice, citando a Perrenoud.

Estudiar la retroalimentación tiene que ver también con la distribución de la misma, su cantidad y cualidad de acuerdo con el tipo de alumno y se pregunta si muchas veces las frases utilizadas son suficientes para provocarla: “buen alumno”, “siga así”, “buen trabajo”, “se nota que leyó”, “buen análisis” o “rehacer el trabajo” “no entendió nada”, “rehacer el dibujo”, no informan nada sobre el proceso o aspectos más específicos de la producción evaluada.

El juicio de valor está más centrado en lo que falta o en lo que el docente quiere ver y no en una mirada detenida y analítica de los procesos, productos y ambientes de acuerdo con los compromisos negociados y los propósitos. La retroalimentación como ejercicio valorativo también puede ayudar a los buenos estudiantes.

Se precisa también generar acciones que no se queden en corregir lo que hicieron sino también en proyectar nuevas acciones para lo que harán, es decir diseñar un plan de mejora y desarrollarlo. También es importante saber que va a hacer con la retroalimentación o si ya es demasiado tarde cuando la recibe. Cómo la comunica el docente y como la recibe el estudiante? Es también un aspecto a revisar así como también si es grupal o individual.

“la retroalimentación 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.” (pag 139)

Estos aspectos son de gran importancia para el desarrollo del aprendizaje autónomo y pueden generar una ética de los procesos de enseñanza-aprendizaje que asuma una cultura de la evaluación entre pares y la auto reflexión consciente sobre los propios procesos en un ambiente de colaboración y apertura a la comunicación entre todos, maestro y alumnos. El punto crucial aquí es el tipo de criterios pedagógicos y didácticos, psicológicos y socioculturales con los cuales se acuerdan los fines, contenidos, estrategias de aprendizaje, materiales y productos en el proceso educativo.

Finalmente: hemos presentado los aspectos más característicos de esta nueva corriente de pensamiento sobre la evaluación y, aunque reconocemos limitaciones al centrarse en los procesos psicológicos con énfasis en el constructivismo, es justo también reconocer su potencia para orientar la evaluación y su análisis.

Este aporte tendrá que confrontarse con los hallazgos de nuestro estudio y servirá de telón de fondo para la interpretación de los resultados.

## **2 BALANCE ANALITICO DE TENDENCIAS Y ENFOQUES A NIVEL LATINOAMERICA, NACIONAL Y DISTRITAL : SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN QUE INCLUYE: ENFOQUES, NIVELES Y MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN**

### **2.1 A nivel Latinoamérica:**

La investigación inicia con el listado de los 34 RAEs con sus respectivos datos de autoría, publicación, ubicación y sitio web.

El desarrollo de todo el estudio está resumido en los siguientes numerales:

1. Registro General de Recolección de Información (**Tabla 1**)
2. Presentación de países: Argentina, Chile, Ecuador, México, y Uruguay - según cada categoría en raes (**Tabla 2**).
3. Síntesis de los 5 Países en las 5 categorías en RAEs (Tabla 3)
4. Contrastación de los 5 países por categorías (Tabla 4)
5. Análisis de las semejanzas, diferencias y regularidades de los 5 países en las 5 categorías
6. Balance analítico conceptual de tendencias, enfoques y momentos. a nivel latinoamericano sobre prácticas de evaluación: lecciones aprendidas y tareas por emprender.

### **Las Tablas 1 y 2 relacionadas, se encuentran en el ANEXOS**

Anexo 1.

#### **2.1.1 Síntesis De Los 5 Países En Las 5 Categorías.**

En este apartado se inicia con un resumen de las categorías en cada país y se finaliza con la Tabla 3 que sintetiza lo significativo de cada país.

## **Argentina**

### **Categoría 1: Concepciones: enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación.**

#### **Concepciones:**

El concepto de evaluación va ligado al de cultura, a la vez del proyecto social y pedagógico (RAES 2 y 3). Presenta diversos sentidos: apreciar, medir, valorar, comprender.

La evaluación de los aprendizajes se relaciona con el modelo pedagógico y está condicionada a lo que se enseña y al circuito didáctico (RAE 1)

Se piensa desde una racionalidad formativa y crítica para el fortalecimiento de los procesos cognitivos de los estudiantes (RAE 2) y todas las habilidades a través de la retroalimentación

Se utiliza la evaluación para medir la calidad a través de “conocimientos socialmente válidos” (RAE 5)

#### **Categoría 2: Aspectos legales: Política y legislación**

Las políticas evaluativas tienen influencia en los currículos y el direccionamiento de las prácticas pedagógicas; (RAE 1) están unidas

El concepto tiene carácter político e ideológico por criterios curriculares similares resultado de la mirada globalizada; Finlandia – Buenos Aires (RAE 4)

Es común comparar calidad y evaluación. Calidad se entiende como eficiencia, rendimiento escolar. Lo cual recorta otras posibilidades y se restringe a medición (RAE 5)

### **Categoría 3: Aspectos Metodológicos: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación**

#### **Para qué evaluar:**

Configurar reglas de juego para cada actor: docentes y estudiantes, según expectativas de ellos mismos.

Según Scriven (1967) Inicial- diagnóstica, procesual (formativa), y final (sumativa)

Inicial para saber qué saben los estudiantes, sus intereses, sus modos de operar con relación a sus intereses, en relación a sus conocimientos.

**Qué evaluar:**

Aprendizaje, selección de contenidos, estrategias docentes, procesos y productos desarrollados durante la tarea, y ajustes al proyecto del profesor y la institución (RAE 1)

Interés del estudiante por el examen

**Cómo evaluar:**

Condicionado a cómo enseña el profesor. A través de la evaluación formativa.

#### **Categoría 4: Tensiones: relaciones y críticas.**

**Relaciones:**

Evaluación como proceso de Enseñanza – Aprendizaje (E-A) Tiene particularidades según el momento en que se utilice, proceso continuo condicionado por contenidos que se enseñan. Sirve para mejorar la enseñanza (RAE 1) Interesa la evaluación formativa con el fin que se puedan desarrollar las estrategias didácticas (RAE 3)

**Críticas a la práctica evaluativa:**

No se tienen en cuenta los contextos por la llamada objetividad, se termina discriminando a grupos menos favorecidos (RAE 2), aunque se cuestiona las pruebas objetivas (RAE 1). El éxito o fracaso del proceso de enseñanza y evaluación no pasa por la autorreflexión.

Existe “decadencia de evaluación formativa” (RAE 4) Se requiere modificar ritmos e individualizar contenidos.

Se espera una transformación epistemológica y metodológica en relación a la práctica de la evaluación. Acompañamiento individual más que grupal, que parta del conocimiento del estudiante para luego generar más conocimiento

#### **Categoría 5: Efectos e incidencia**

El predominio de prácticas rutinarias influye en el fracaso escolar. No hay lugar a la meta-evaluación, ni reflexión sobre la práctica pedagógica.

Evaluación eje articulador: padres, estudiantes, profesores.

Evaluación potenciador del aprendizaje acompañado de acciones educativas.

## Chile

### **Categoría 1: Concepciones: enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación**

**Concepciones de evaluación:** La evaluación del aprendizaje es el medio por el cual se determina el grado en que una persona ha adquirido predeterminados conocimientos y capacidades

En los objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 proponen: propósito de la evaluación, nivel de la evaluación, ámbito de la evaluación, y efectos de la evaluación (RAE 8)

Dado que la evaluación de los aprendizajes ha transitado por la evaluación técnica instrumental, es fundamental que se conciba inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje y a la competencia del profesor. (RAE 9)

La evaluación del aprendizaje tiene por objeto observar lo que los estudiantes producen para sugerir mejoras en desempeños. El profesor centra su mirada en el trabajo de cada estudiante, para alcanzar altos criterios.

Las buenas prácticas en evaluación se organizan sobre presupuestos constructivistas y la teoría del currículum, que permite un buen aprendizaje. Una buena práctica evaluativa potencia el aprendizaje, pero exige del profesorado la planificación, el estar centrado en procesos, trabajo colaborativo, y tener en cuenta el contexto (RAE 11).

### **Categoría 2: Aspectos legales: Política y legislación**

Que la evaluación, las políticas, los contenidos del currículum, y los ritmos de aprendizaje, estén sincronizados para superar la separación de las asignaturas (RAE 7)

Que se pongan en acción las “buenas prácticas”, mejores desempeños de los vecinos del mismo nivel socioeconómico. (RAE 6)

Que se dé la evaluación del sistema, las evaluaciones internacionales, y regionales, la evaluación del aula con procesos formativos y sumativos (RAE 8) Relevancia y autoevaluación, evaluación de pares, y retroalimentación.

Se propongan programas de formación de profesores (RAE 9), desarrollo de investigaciones docente, para elevar la calidad.



Generar políticas públicas para fortalecer al profesor en la implementación de la práctica pedagógica (RAE 11) y calidad educativa.

### **Categoría 3: Aspectos Metodológicos: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación**

#### **Para qué evaluar:**

Servir a fines formativos y sumativos

Distinguir funciones pedagógicas en rendición de cuentas.

Formativo: percibir aprendizaje logrado con el fin de intervenir y resolver lagunas de aprendizaje (RAE 8)

#### **Cómo evaluar:**

- a) Tendencia instrumental y de memorización
- b) Los profesores entienden la evaluación como herramienta formativa para mejorar la enseñanza. Para mejorar el uso de la autoevaluación, coevaluación (RAE 11)
- c) Se piensa que el foco está en el estudiante, el profesor mediador (RAE 6) que construye junto a estudiantes
- d) El centro de estudios aplicó 4 simulaciones: 1) apoyo compartido, 2) simula buenos resultados en matemáticas y lectura
- e) El cuaderno evalúa el rol del maestro en la enseñanza, y al estudiante lo que ha logrado. Ayuda a analizar procesos, a organizar y re-organizar elementos, distinguir principal de secundario. Evalúa creatividad y autonomía individual.

### **Categoría 4: Tensiones: relaciones y críticas.**

Dado que no se trata de entrenar los estudiantes para las pruebas, el problema está en las materias que comprende el curriculum (RAE 6). Este no responde a las necesidades del contexto del país y no es reto para los profesores.

Tendencias centradas en resultados

Existe evidencia de la relación del nivel socioeconómico y el desempeño de los estudiantes (RAE 7).

Incoherencia entre instrumentos que los profesores aplican y aprendizaje a evaluar.

Las prácticas evaluativas están desarticuladas de las estrategias pedagógicas implementadas en el aula, la escuela, el sistema de asignaturas: matemáticas, ciencias, lenguaje, sociales, inglés en 19 planteles.

Nivel alto de competencias no incide en buenas prácticas de evaluación

Las buenas prácticas no están asociadas a porcentajes de aprobación en el aula.

La evaluación es un fenómeno multidimensional, en su puesta en práctica tiene en cuenta aspectos epistemológicos e ideológicos.

### **Categoría 5: Efectos e incidencia**

#### **Efectos de la evaluación:**

A través del sistema educativo.

Al Estado le corresponde: responder por la práctica evaluativa, referencia sobre decisiones para cada estudiante, la evaluación informa para mejorar el proceso de enseñanza. (RAE 8)

#### **Incidencias de la evaluación:**

Se trataría de uniformizar la evaluación de acuerdo con el contexto y grupo para transformarlo. Es un proyecto colectivo. No sólo en manos de profesores. Se requiere de un núcleo común de orientaciones curriculares sujetas a las mediciones.

Existe asociación de políticas de evaluación y desempeños en las pruebas estandarizadas (RAE 7) con tal fin, se proponen programas de cualificación para escuelas y colegios.

Los docentes que conocen más el campo de la evaluación y mejores prácticas evaluativas son los que llevan a cabo prácticas de calidad.

Habría que repensar el fin de las tareas como creaciones personales y evaluar su proceso de andamiaje. Tareas que los estudiantes elaboren a partir de la resignificación de contenido.

Evaluar los resultados en las pruebas, y analizar logros y limitaciones, contextualizar las evaluaciones y adaptarlas a las necesidades de los estudiantes.

La investigación en 19 colegios genera la pregunta de por qué los profesores creen que sólo a partir de octavo grado se puede promover las capacidades científicas de observar y recolectar datos, formular hipótesis.

Necesidades de abrir investigaciones que muestren la urgencia de evaluar habilidades de la actividad científica, que se debería potenciar en las evaluaciones de los aprendizajes.

## **Ecuador**

### **Categoría 1: Concepciones: enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación**

Existe coincidencia en seis RAEs que consideran la concepción de evaluación como formativa, que propicia la reflexión, el diálogo, y la interacción de profesores y estudiantes.

Es de carácter procesual, continua y sistemática, diagnóstica, que permita “determinar conocimientos previos para contrastarlos con construcciones de nuevos conocimientos” (RAE 16). Así mismo, para medir habilidades (RAE 14).

Igualmente tradicional y significativa que permita aprendizajes significativos para la vida del estudiante.

### **Categoría 2: Aspectos legales: Política y legislación**

Se sigue normatividad del Ministerio de educación u se implanta el sistema nacional de evaluación y rendición de cuentas (RAE 17)

### **Categoría 3: Aspectos Metodológicos: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación**

#### **Para qué evaluar:**

Generar procesos de reflexión de docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación es importante para que los estudiantes reconozcan los conocimientos útiles para la vida.

Mejoramiento de la interacción en el aula.

Para mejorar el proceso y solucionar problemas de enseñanza y aprendizaje.

#### **Qué se evalúa:**

Conocimientos semánticos, habilidades mentales del pensamiento, observación, aspectos actitudinales y disciplinares, capacidad de síntesis, razonamiento lógico. Reflexionar sobre sus propios procesos y pares.

### **Cómo se evalúa:**

#### **Instrumentos:**

- a. Portafolio virtual que permite recoger esfuerzos, procesos, logros. Muestra evidencias, analiza los procesos de aprendizaje mediante “cualidades y capacidades expresadas en el desarrollo de una clase.” Que el análisis sea procesual y formativo del proceso del alumno para determinar cambios y propiciar desarrollo.
- b. El diario: autorreflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de cada niño en cuanto: conceptualización de cada proceso mental, actitudes personales.
- c. Actividades virtuales, participación en foros, debates, ensayos, artículos e investigaciones.

### **Categoría 4: Tensiones: relaciones y críticas.**

#### **Tensiones:**

La evaluación se caracteriza como un componente esencial e intrínseco del proceso de enseñanza, centrado en el desarrollo del alumno (RAE 15).

Diseña estrategias para el mejoramiento de la enseñanza y la interacción en el aula.

#### **Crítica a la evaluación:**

Las evaluaciones son tradicionales; juicios cuantitativos, sobre lo memorístico que inhibe en el desarrollo del estudiante.

Necesidad de que la evaluación tenga en cuenta no sólo aspectos del aprendizaje cognitivos y procedimentales, sino estrategias didácticas, y las características individuales de los alumnos.

Distancia planteamientos institucionales y la práctica en el aula. No se utiliza evaluación, autoevaluación, seguimiento constante, y evaluación formativa.

### **Categoría 5: Efectos e incidencia**

Se propone una cartilla sobre evaluación formativa para facilitar implementación por parte de los profesores

## **Categoría 1: Concepciones: enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación**

### **Concepción de evaluación:**

Evaluación de carácter cualitativo, que intenta medir competencias en los alumnos, con una perspectiva formativa. (RAE 20)

Se concibe la evaluación con un enfoque adquirido por los estudiantes, un enfoque de aprendizaje, apropiación de conocimientos útiles para la vida. (RAE 21)

Evaluación con enfoque en los aprendizajes. Evaluación de tipo formativa. Generar procesos de aprendizaje continuo y auto-reflexión de la práctica educativa a través de resultados de la evaluación (RAE 22)

Dar igual nivel de importancia y pruebas estandarizadas por su impacto de aprendizaje. (RAE 23)

Evaluación de tipo cualitativo. Modelo de evaluación formativo, cuyo objeto son las competencias. (RAE 24)

Evaluación cualitativa con acercamiento verdadero y continuo del proceso de aprendizaje y enseñanza. Formativa e influyente para que el estudiante tome un papel activo en la toma de decisiones sobre el desarrollo del aprendizaje. (RAE 25) Evaluación del proceso, de carácter cualitativo, complejo y formativo. (RAE 26)

## **Categoría 2: Aspectos legales: Política y legislación**

Se siguen los objetivos de la evaluación de la Secretaría de Educación Pública para informar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y dar calificaciones.

Se destacan las actividades de lenguaje de la Secretaría para evaluar las prácticas tradicionales, dictados, definiciones, etc. Se proponen listado de actividades prácticas y temas de reflexión para observar el desempeño del estudiante (RAE 21).

Formación de un Sistema Nacional de Bachillerato, basado en competencias. Las instituciones moldean la enseñanza para adaptarse a la norma.

## **Categoría 3: Aspectos Metodológicos: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación**

### **Para qué evaluar:**

RAE 21 – Para saber qué sabe y qué es capaz de hacer el estudiante.

La evolución identifica áreas de oportunidad y guiar acciones de mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es usada igualmente como mecanismo de rendición de cuentas.

Se emplea para apoyar el aprendizaje, para supervisar si se cumplen objetivos los objetivos y facilitar información para el proceso de aprendizaje ligado a los estudiantes, y deducir sobre las estrategias de enseñanza que no son posibles sin evaluación.

**Funciones de la evaluación:**

- a. Pedagógica. Conocimiento de lo que sucede con las estrategias de enseñanza y aprendizaje y el proceso de autor reflexión.
- b. Social. Tiene que ver con acreditación, calificación, y promoción.
- c. Formativa. De apoyo al proceso de aprendizaje, como herramienta auto evaluativa, coevaluativa, y heteroevaluativa del docente.

**Como evaluar:**

Cuestionarios, preguntas abiertas, rúbricas de criterios, registros de campo, sistematización, portafolios. Examen, observación, pregunta directa.

**Momentos:**

Cuando haya transcurrido el 40% y el 80% del curso. Se contrasta el nivel del desarrollo con los objetivos propuestos a través de factores cognitivos, procedimentales, contextuales, y motivacionales.

**Qué Se Evalúa:**

Comprensión de conceptos, se diseña sistema de evaluación. Actividades de alta complejidad en la resolución de problemas, actividades de inducción, deducción, análisis, síntesis, en lugar de actividades de memorización.

**Categoría 5: Efectos e incidencia**

**Tensiones en la práctica evaluativa:**

En el documento el fin de la evaluación es formativa, en la actuación existe la dicotomía. RAE 20. La evaluación dice ser de carácter formativo, hay un nivel bajo de seguimiento al proceso de los alumnos, en el cual se señalan los aspectos metodológicos a mejorar. En los exámenes sólo se señalan los aciertos.

**Uruguay**

## **Categoría 1: Concepciones: enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación**

### **Concepción de evaluación:**

Se expresan las tendencias de las percepciones de la evaluación en el discurso de los profesores: recolección de información; discurso que integra funciones y agentes de evaluación; proceso complejo de fases formativa y sumativa. Argentina, Colombia y Uruguay (RAE 28)

Función formativa, debe realizarse en forma cualitativa.(RAE 29)

Evaluación de tipo cualitativa de los procesos de aprendizaje. Centro de innovación curricular, superar la memoria. Cambio a: vinculación de temas, establecimiento de comparaciones, resolución de problemas a través de la creatividad.(RAE 30)

Proceso cualitativo, que acuerda prácticas y parámetros mediante el diálogo de un grupo social. (RAE 32)

## **Categoría 2: Aspectos legales: Política y legislación**

En México y Uruguay expresan libertad en la normativa. En Uruguay expresan que los maestros no evalúan con fines formales.(RAE 28)

Tres problemáticas Latinoamericanas: de carácter escolar y descontextualizado de las actividades de evaluación. Ausencia de retroalimentación de carácter formativo. Arbitrariedad en calificaciones.(RAE 29)

## **Categoría 3: Aspectos Metodológicos: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación**

### **Qué y cómo:**

Desafíos de los maestros ante: 1) las consignas no son claras, ni los criterios. 2) Los maestros califican en números, letras, y anotaciones verbales, exhortando a los estudiantes a mejorar. Sólo pocos maestros dan devoluciones. 3) En los usos de la evaluación se dan tendencias: revisar propuestas, preparar nuevas actividades, buscar apoyo entre pares. 4) Ofrecer ayuda individualizada a los niños con dificultades. (RAE 28)

La evaluación permite plantear y replantear la enseñanza. Detectar falencias del proceso de enseñanza y aprendizaje. Acciones para mejorar. (RAE 29.)

Partir de una prueba diagnóstica previa para que los contenidos de aprendizaje y los procesos, y prácticas de evaluación se adopten en grupo. Así mismo para desarrollo académico. (RAE31)

El evaluador ha de observar, valorar no sólo el aspecto cognitivo, sino actitudinal, reflexivo, y de cooperación (RAE32)

#### **Categoría 4: Tensiones: relaciones y críticas.**

##### **Tensiones:**

Diferencia entre lo propuesto del discurso y la práctica: aunque se menciona que es formativa y sumativa, se entrecruzan (RAE 28). Las evaluaciones estimulan la memoria de información. La calificación es a la vez un instrumento y una carga para el docente (RAE 30).

##### **Crítica a la evaluación:**

Las pruebas sumativas son abstractas, repetitivas (paradigma cuantitativo) ha de tenderse al desarrollo de habilidades del estudiante (RAE 31). Las pruebas trimestrales no dan un seguimiento a los procesos de aprendizaje.

Se requiere pasar de la evaluación cuantitativa a la cualitativa, la primera enfatiza en resultados. Se apela a factores emocionales de los niños de bajos puntajes, pero no es suficiente.

Se califica para certificar, pero no se tienen en cuenta criterios que establezcan estándares. Por lo tanto, no es claro que se evalúa y cómo se evalúa.

En el **Anexo 2. Síntesis y contrastación de países por categorías** se relaciona la **Tabla 3**, que presenta la Síntesis por Países y Categorías

#### **2.1.2 Contrastación De Los 5 Países Por Categorías**

La importancia de ésta contrastación en las tablas 4, donde aparecen las investigaciones de cada país por categoría, radica en el acercamiento a un conocimiento particular de lo encontrado en las investigaciones por país, para derivar de esta una visión general de elementos que describan unas características que son propias de cada realidad contextual en los países. Al mismo tiempo, favorece la identificación de posibles aspectos comunes de los componentes en las 5 categorías. La contrastación al disponer frente a frente los cinco países por categorías permite el análisis de sus características, señalando las prácticas evaluativas que han prevalecido desde el 2010 al primer semestre del 2016.



En el **Anexo 2, Tabla 4**, se presentan las 5 categorías en contraste con lo encontrado en cada país (Argentina, Chile, Ecuador, México y Uruguay):

Contrastación de los cinco países por Categorías. Tabla N° 4.1. Categoría 1

Contrastación de los cinco países por Categorías. Tabla N° 4.2. Categoría 2

Contrastación de los cinco países por Categorías. Tabla N° 4.3. Categoría 3

Contrastación de los cinco países por Categorías. Tabla N° 4.4. Categoría 4

Contrastación de los cinco países por Categorías. Tabla N° 4.5. Categoría 5

### **2.1.3 Análisis De Semejanzas, Diferencias Y Regularidades De Los 5 Países En Las 5 Categorías.**

#### **Categoría 1. Concepciones: enfoques, formas, y tipos de evaluación**

Son diversos los nombres que se le han dado a la práctica evaluativa: enfoques, formas, tipos, modelos, etc. En este estudio, la concepción de evaluación en cuatro países, Argentina, Ecuador, México, Uruguay, se asume como formativa, considerándola un proceso que procura la reflexión, interacción profesor-estudiante. Argentina es el único país que habla de evaluación formativa-crítica, sustentada en una racionalidad formativa. Chile se apoya en un enfoque constructivista, y en Ecuador se relaciona la idea de contar con conocimientos previos y contrastarlos con conocimientos nuevos.

La evaluación para Argentina está pensada y ligada al proyecto social, cultural, modelo pedagógico que mide conocimientos válidos. Para los restantes países, la evaluación es inherente a los procesos de enseñanza, aprendizaje y parte del currículo constituyéndose como una semejanza y una regularidad.

Por otra parte, en Ecuador la evaluación se ha considerado como procesual, sistemática, tradicional, significativa; mide habilidades. En esta dirección, en Uruguay es un proceso cualitativo, que brinda herramientas de mejora y retro-alimentación, con acuerdos dialogados en un grupo social.

#### **Categoría 2. Aspectos legales: Política y legislación**

Se resumen aspectos que, aunque no están explícitos en todas las investigaciones, se pudieran establecer relaciones implícitas en las descripciones presentes en los RAEs. Se menciona en Argentina que el contexto de la globalización favorece la similitud en el currículo y las políticas de calidad, eficiencia y rendimiento escolar.

Aspectos de la política educativa que son apoyados en Chile cuando se da prelación a pruebas internacionales, nacionales y de aula, en busca de una mejor calidad que permita obtener mejores lugares en las pruebas estandarizadas internacionales. En definitiva, se quiere llevar un mayor control para obtener más calidad. Así mismo, en Ecuador al formular un Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas.

En México se siguen las políticas de la Secretaría de Educación para informar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo en las investigaciones que involucran 4 de los países del estudio, y otros 4 de Latinoamérica (RAE 29), se señalan tres problemas de la evaluación:

- Descontextualización
- Ausencia de retroalimentación formativa
- Arbitrariedad en calificaciones

Solamente Chile promueve programas de formación de docentes y de apoyo al profesor en prácticas educativas.

### **Categoría 3. Aspectos Metodológicos: Para qué, qué y cómo se evalúa**

#### **Para qué se evalúa:**

Posiblemente sea uno de los componentes más importantes en la reflexión pedagógica a tener en cuenta, y donde se presentan posturas pedagógicas similares en los cinco países, constituyéndose en una regularidad. En el estudio comparativo. Chile, Ecuador, México y Uruguay coinciden en definir dos propósitos o funciones del para qué de la evaluación:

1. Función pedagógica: Argentina y Ecuador opinan que la evaluación está en procura de la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. Es formativa, cuando el profesor construye conocimiento con el estudiante. México, para determinar qué sabe el estudiante y qué es capaz de hacer, y obtener un conocimiento de estrategias del proceso de enseñanza, aprendizaje y la autorreflexión. Uruguay, para replantear la enseñanza y detectar la función en el proceso enseñanza-aprendizaje.

2. Función social: En Ecuador, México y Chile, se considera la autoevaluación para acreditar logros académicos. En México, acreditar calificaciones, promoción, y rendición de cuentas.

**Qué evaluar:**

Aprendizaje de contenidos, estrategias docentes, procesos y productos. Así mismo, en Ecuador se evalúan los conocimientos semánticos, habilidades mentales de pensamiento lógico, síntesis, reflexión sobre procesos propios y de pares. En Uruguay no se explicita lo que se quiere del estudiante.

**Cómo evaluar:**

Inicial, diagnóstica, procesual, formativa y sumativa.

En Chile se expone la tendencia instrumental, la memorización, autoevaluación, coevaluación. El cuaderno se analiza como medio para evaluar al estudiante, pero a la vez, se evalúa el rol del maestro, la autonomía del estudiante, se reorganizan los procesos.

En México se emplean cuestionarios, preguntas abiertas, rúbricas, sistematización, examen, observación, preguntas.

Sólo en México se menciona el cuándo, anotando que transcurrido el 40% y el 80% del curso. Igualmente, se evalúa mediante la contrastación entre los objetivos y los logros obtenidos

#### **Categoría 4. Tensiones: Relaciones y Críticas**

En cuanto a relaciones que establece la evaluación en el campo pedagógico, se hace visible el común acuerdo en cuatro países sobre la existencia de la relación de la evaluación con el proceso de enseñanza y las estrategias didácticas. En Ecuador, como componente esencial y sistemático del proceso de enseñanza y de su mejoramiento.

Chile discute que el problema no son las pruebas sino el contenido curricular. La tensión ocurre porque el currículum no responde a las necesidades del contexto del país y al nivel socioeconómico de los estudiantes.

Según los RAEs, en Uruguay existe, igualmente, tensión entre lo propuesto en el discurso y la puesta en práctica del mismo. Además, la evaluación es un instrumento de carga emocional para el maestro.

Con referencia a las críticas, se observa en Argentina que la llamada objetividad de las pruebas no permite tener en cuenta el contexto. No se cuenta con procesos de autorreflexión en Ecuador, ni se emplea coevaluación y autoevaluación.

Las críticas en los cinco países van encaminadas a los instrumentos, pues existe incoherencia entre los instrumentos de evaluación y los aprendizajes a evaluar. En México, son tradicionales, juicios cuantitativos, memorísticos, que inhiben el desarrollo del estudiante, En Uruguay, no es claro qué se evalúa ni cómo se evalúa. Las pruebas son sumativas, abstractas y repetitivas.

### **Categoría 5. Efectos e Incidencias.**

Los efectos e incidencias de carácter positivo de la evaluación no siempre son tan numerosos, como los problemas que la práctica evaluativa tradicionalmente ha conllevado al trabajo de profesores y estudiantes.

Sin embargo, la evaluación tiene incidencia por cuanto es articuladora de la relación entre profesores, padres y estudiantes, y potenciadora del aprendizaje.

Con relación a los componentes pedagógicos, puede constituirse un núcleo común de orientaciones curriculares. Así mismo, podría establecerse relación con las pruebas externas.

Y con referencia a los docentes, el diseño de una cartilla de evaluación formativa podría constituirse como una guía de acción en el trabajo cotidiano.

Los aspectos problemáticos se resumen en: para Argentina, prácticas rutinarias inciden en el fracaso escolar, no hay reflexión sobre la práctica, y tampoco la meta-evaluación, es decir, analizar las prácticas evaluativas que año tras año se llevan a cabo. En Uruguay, tampoco hay coherencia entre el discurso y la acción en la evaluación formativa.

#### **2.1.4 Balance Analítico Conceptual De Tendencias, Enfoques Y Momentos A Nivel Latinoamericano Sobre Prácticas De Evaluación: Lecciones Aprendidas Y Tareas Por Emprender.**

Para iniciar este balance conceptual es conveniente dar una mirada rápida al proceso investigativo que inició con la selección de 5 países (Argentina, Chile, Ecuador, México y Uruguay) y la selección de 5 (o más) RAEs por país, para un total de 34 RAEs.

Esta investigación documental se desarrolló siguiendo la metodología del estado de arte comparado de las prácticas de evaluación en el aula, en la búsqueda de unos conocimientos críticos que permitieran la comprensión de cuáles son las tendencias, enfoques, momentos y

niveles presentes en las investigaciones elegidas, para deducir de ellas qué sucede con la evaluación de los estudiantes en los salones de clase.

En el proceso metodológico de la investigación, la concepción hermenéutica ha permitido la interpretación de los textos en el estudio de cada investigación, de cada país, para la construcción de un todo. Aplicando uno de los principios de la complejidad de Morín, E (2004) que dice que el estudio de cada parte se vincula con el todo, y el todo siempre reflejará cada una de las partes.

A continuación se enuncian por categoría las reflexiones que permiten formular elementos para la generación de cambios y transformaciones en cada categoría.

### **Categoría 1 Concepciones. Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación**

#### **Lecciones aprendidas**

Concepciones: enfoques, formas y tipos de evaluación.

La contrastación de las investigaciones en los países, aunque no permite una generalización de aspectos en todos ellos, muestra tendencias que se estarían presentando en la mayoría de los casos. Igualmente, destaca elementos valiosos en el análisis comparativo por categorías.

Una primera consideración, en cuanto al entendimiento del significado de la práctica evaluativa permite deducir que ésta no se estaría pensando como un procedimiento de aplicación al final de la clase y el año, sino como un proceso “ligado al proyecto social, cultural, que mide conocimientos socialmente válidos” (RAE 5). En esta dirección, Ecuador, México y Uruguay coinciden en establecer la evaluación como inherente al proceso de enseñanza, aprendizaje y que brinda herramientas para su orientación. En ellos también se aplica la evaluación sumativa.

Los cinco países coinciden al proponer la evaluación formativa como un proceso cualitativo y complejo que se apoya en el constructivismo y propicia la reflexión e interacción. Uruguay habla de la fase formativa y sumativa en la evaluación.

En cuanto a las formas de evaluación, se identificamos como procesos, con rol activo en la toma de decisiones; se alternan prácticas tradicionales con herramientas de retroalimentación y de superación de la memorización, y la procura de acuerdos con grupos sociales.

#### **Tareas por emprender**

Ante la diversidad de nombres que se formulan para hallar concepciones de evaluación, enfoques, formas, tipos, procesos, etc. En los cinco países, conviene acordar como regularidad emergente del estudio, que la evaluación formativa orienta y direcciona los criterios teóricos y

prácticos para la toma de decisiones, tanto de ministerios o secretarías de educación, como en las instituciones y aulas de clase de estos países.

No obstante, habría que destinar esfuerzos e investigaciones para fortalecer características que, aunque aparecen en forma aislada en uno o dos países, no son apropiados como directrices orientadoras de las prácticas cotidianas, tanto de los profesores como de las instituciones oficiales en cada país.

Las siguientes consideraciones podrían ser tenidas en cuenta:

1. La evaluación educativa actualmente está circunscrita en el marco de la globalización y en el paradigma político e ideológico del neoliberalismo, que impone estrategias en los fines de la educación y la formación de sujetos. La evaluación recibe sus influencias a través del énfasis en la búsqueda mejores resultados en pruebas externas y de aula. De manera que las políticas educativas se han permeado de este interés, cuando organizan los sistemas de evaluación. Como es el caso de Chile, México y Ecuador, para asumir los resultados de la evaluación de aquello que aprenden y son capaces de hacer los estudiantes en el aula.
2. Entender a la evaluación contextualizada en una realidad social y económica determinada por el modelo de educación, de currículum que se formula para cada país, así como en un proyecto pedagógico que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con sus estrategias didácticas. Proceso que ha de tener en cuenta las necesidades y contextos que demandan la transformación de las prácticas de evaluación para una cultura de formación para todos.

Esta visión de la importancia del conocimiento contextualizado es sustentada por Díaz Barriga (2003), citado por Cappelletti (2016:186) quien propone que “los teóricos de la cognición situada parten de la premisa que el conocimiento situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.” Un conocimiento pertinente que dé respuesta a las necesidades de formación de los estudiantes.

3. La evaluación formativa es un modelo que nació con Michael Scriven (1967) en Estados Unidos, con fines de brindar satisfacción al cliente antes de la finalización del proyecto o programa de intervención; pero que ahora, se asume como parte definitiva del proceso,

con mirada cualitativa, que busca reflexionar y hacer responsable a cada sujeto en su proceso de modificación de la conducta para alcanzar la realización individual o colectiva. Habría que enfatizar en el significado de la evaluación como proceso continuo, sistemático y cualitativo a lo largo del año escolar.

4. La compleja relación de la evaluación con la enseñanza requiere de replanteamientos en la selección de los contenidos que van a ser desarrollados, el tipo de evaluación que se va a llevar a cabo, y las estrategias pedagógicas y didácticas que se ponen en marcha en el proceso de aprendizaje.

Las investigaciones muestran una desvinculación de un sistema que ha de estar coordinado en todos los puntos de interacción. Para Mottier (2016:49) la perspectiva “ampliada de la evaluación formativa”, señala como uno de los ejes de la ampliación, la integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas, es decir, la necesidad de promover una vinculación del proceso de enseñanza con el de aprendizaje, dado que la evaluación implica una comunicación dialogada entre el profesor y el estudiante. Así mismo, para Cappelletti (2016) más que acompañar la evaluación con una práctica reflexiva es superar la evaluación tradicional mediante el contacto de las situaciones reales con la ubicación en los planteamientos teóricos.

5. Una buena práctica evaluativa, según Alicia Zambrano (RAE 11) podría estar sustentada en los postulados del constructivismo, teniendo en cuenta los contextos. Esto implicaría que la concepción de objetividad en la selección de las formas evaluativas no sería coherente sólo con las pruebas estandarizadas. Otro requisito de las buenas prácticas exige del profesorado estar centrado en procesos de planificación, trabajo reflexivo, colaborativo y negociado, tanto para estudiantes como profesores que trabajan en una misma institución.

## **Categoría 2. Aspectos legales: Política y legislación**

### **Lecciones aprendidas**

Las políticas públicas en evaluación aparecen relacionadas con la calidad de la educación en Argentina y Chile, y de manera explícita en todos los países vinculados a las pruebas nacionales

e internacionales. Se concretan en normas tales como los Sistemas Nacionales de Evaluación que son emitidos por los Ministerios de Educación. Conviene resaltar que solamente en Chile se habla de políticas públicas de apoyo al profesor en la práctica pedagógica.

### **Tareas por emprender**

El estudio y comprensión de las políticas educativas en evaluación es una tarea y compromiso de responsabilidad profesional pendiente para los países, no sólo los del estudio sino todos los del continente con miras a superar los intereses e intencionalidades económicas que sustentan las políticas evaluativas y en su lugar se promueva la formación de ciudadanos autónomos, responsables y democráticos. El análisis crítico de estas políticas es igualmente un compromiso por realizar de parte de profesores, padres de familia y comunidad educativa en general.

Estas políticas están designadas por el control, la medición y la competencia. Las pruebas o ejercicios de evaluación en el aula pudieran eludir a estas visiones a través de la práctica auto-reflexiva de cada estudiante y colectiva de los grupos, áreas, programas y proyectos curriculares de cada colegio e institución educativa.

Así mismo, es necesario que los docentes analicen con criterio crítico las políticas evaluativas para responder a las necesidades de formación de los estudiantes y no a criterios meramente formales de mejores resultados, que conlleven a una mayor producción económica.

### **Categoría 3. Aspectos metodológicos: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación**

#### **Lecciones aprendidas**

Teniendo en cuenta que el para qué, es una de las preguntas esenciales cuando se valora un proceso evaluativo, en este caso para qué se evalúa a los estudiantes, los resultados de las investigaciones se orientan en la procura de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta dirección, se enfatiza en evaluar para saber qué saben y pueden hacer los estudiantes.

Con relación al que se evalúa, a diferencia del para qué, no hay regularidad en lo expuesto en las investigaciones, sin embargo, Ecuador y México evalúan conocimientos: Ecuador



conocimientos semánticos y habilidades de pensamiento. Mientras que en Argentina, se evalúan las estrategias docentes.

El cómo representa cierta regularidad en Argentina, Chile y México, donde aparece el examen a los estudiantes como una tendencia instrumental y de memorización, junto a prácticas de carácter más formativo que facilitan el trabajo de profesores y estudiantes para incidir en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario señalar que México y Uruguay consideran que la evaluación no ha de evaluar meramente los factores cognitivos sino también los contextuales, actitudinales y de cooperación.

### **Tareas por Emprender**

Profundizar en el propósito de la evaluación de los estudiantes conlleva procesos de reflexión que pueden ser utilizados en provecho de profesores y estudiantes. En la investigación de Chile (RAE 12), que señala el cuaderno con un rol en la enseñanza, la creatividad, la autonomía del estudiante y para el profesor, la reorganización de procesos, la valoración de su trabajo en estrategias didácticas y su planeación de futuras experiencias puede enriquecer el ambiente escolar en situaciones donde los medios tecnológicos no están al alcance de las instituciones. Es además una bitácora o portafolio con el diseño de lo sucedido en el proceso de enseñanza y aprendizaje que convoca a la reflexión sistemática y periódica. Contribuye además a un diálogo e interacción situada de lo trabajado cada día por cada estudiante. La percepción de lo enseñado y lo aprendido podría contribuir a reconstruir el proceso y a trazar nuevas estrategias para el futuro. A través de la revisión de lo trabajado y evaluado el profesor se mantiene en permanente reflexión e indagación de cómo está dirigiendo su trabajo docente.

Qué se evalúa requiere de una ampliación de la mirada, pues se evalúan en mayor proporción procesos cognitivos, y particularmente procesos de pensamiento. Convendría incluir en las evaluaciones los procesos actitudinales que comprendan los campos artísticos, deportivos y valorativos.

### **Categoría 4. Tensiones: relaciones y críticas**

## **Lecciones aprendidas**

A través de la evaluación se diseñan estrategias didácticas para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Chile y Argentina establecen relaciones con el nivel socioeconómico y el contexto del estudiante. En Uruguay se señala la diferencia entre lo propuesto en el discurso y la práctica, y además la evaluación se concibe como un instrumento de carga emocional para el docente.

En esta categoría, en las críticas a la evaluación se destacan los problemas más notorios de las formas de la evaluación: la evaluación formativa es más individual que grupal y no hay relación de los documentos con la acción práctica. También se menciona que las pruebas son de carácter abstracto y repetitivo.

Como aspectos positivos se muestra coincidencia en Argentina, Ecuador y Uruguay en la práctica de autorreflexión, autoevaluación y coevaluación. En Uruguay se buscan estrategias entre pares.

## **Tareas para emprender**

Superar los problemas que señala Ravela en los estudios comparados (RAE 29): a) carácter descontextualizado de la evaluación, b) ausencia de retroalimentación de carácter formativo, dado que se entrega información cuantitativa por medio de la calificación, y c) arbitrariedad en la asignación de estas calificaciones.

## **Categoría 5: Efectos e incidencia**

### **Lecciones Aprendidas**

Se visualiza la evaluación como práctica que articula la relación entre profesores, estudiantes y padres, y que posibilita mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, existe una asociación de la política de evaluación y desempeño en pruebas, que analizan logros y limitaciones. Además, se señala que no se llevan a cabo prácticas de meta evaluación ni reflexión pedagógica.

## **Tareas por emprender**

Estudio y análisis de formas de trabajo por medio de la interacción con los padres de familia. Entender que las actividades y procesos que desarrollan los estudiantes en las aulas de clase podrían ser compartidos con las familias.

En este sentido, el trabajo en grupos surge como otra estrategia del proceso de enseñanza. Para Camilloni (2016:153) se presentan algunos aspectos positivos: compartir tareas que requieren más de una persona, pero al mismo tiempo, se puede compartir mejor en un grupo pequeño.

De otra parte, el trabajo grupal contribuye a desarrollar el sentido de responsabilidad individual y a la vez grupal. Igualmente, otro beneficio del trabajo colectivo radica en la organización de grupos de trabajo para generar solidaridad que pudiera conllevar a la evaluación colectiva y grupal.

## **2.2 A nivel Nacional:**

### **2.2.1 Categoría de Evaluación**

#### **Subcategoría: Concepciones de Evaluación**

La categoría de evaluación en las investigaciones y artículos indagados a nivel Nacional, abordan dos perspectivas importantes las cuales construyen las trayectorias de sentido que fundamentan, reflexionan y problematizan sus preguntas en relación con las prácticas evaluativas. La primera perspectiva tiene que ver las nociones teóricas que utilizan los investigadores para la comprensión del fenómeno y la segunda perspectiva hace referencia a las nociones “sustantivas” que se conceptualizan a partir de la cotidianidad del que hacer docente y los hallazgos encontrados en las investigaciones fuentes de este análisis documental.

A partir de lo anterior se encuentran distintos núcleos de conocimiento o tendencias de saber en relación con cada una de las perspectivas.

#### **Perspectiva “Nociones Teóricas”**

Enfoque Tradicionalista “Incertidumbre en la evaluación”

Las incertidumbre se comprenden como las nociones que problematizan y muestran las resistencias en relación con la evaluación encontrados en los estudios. Una de ellas tiene que ver Enfoque Tradicionalista comprendida como la “colonización de la evaluación” en el mundo de la vida, la cual se ha filtrado para medir y aprisionar el que hacer y acontecer de la educación y la sociedad, posibilitándole gozar de un prestigio de constituirse como una cultura soberana en todo proceso de formación. Sánchez Amaya (2009).

Algunas de las posibles explicaciones del efecto de colonización hacen referencia a la naturalización del fenómeno de la evaluación al respecto el autor argumenta:

Diversos vestigios señalan una pretendida naturalidad de la evaluación: es parte de las estrategias de reformas educativas de las últimas décadas (Díaz, 2004); es condición natural de la educación (Flórez, 1999); es una necesidad inaplazable de los sistemas educativos (Ediciones SEM, 2003); es moneda de uso común en el discurso educativo (Tiana, 1996); es el control necesario de las pretensiones intencionadas de la educación (Ibar, 2002); en una sociedad evaluadora diversas prácticas evaluativas se realizan de modo natural (Gardner, 1995); los Sistemas Nacionales de Evaluación adoptan mecanismos internacionales unificados de medición de resultados (IIPE, 2003); tiene un carácter polifuncional, sirve a todos y para todo (SED, 2001); es en últimas, parte intrínseca del desarrollo humano (Canales, 1997). (Sánchez, 2009, p.3)

En este sentido el fenómeno de la “colonización” es la transferencia lineal de lo productivo a lo educativo tal como lo argumentan Basante, Díaz, Riascos (2016) citando a (Giroux, 1981, 10) quien describe que las primeras escuelas del siglo, eran concebidas como fábricas y este contexto todo lo que configuraba su sentido, entonces los estudiantes eran materia prima, los valores eran reducidos a visiones de neutralidad y dentro de una lógica del conocimiento ‘científico’ y de la organización burocrática. De igual forma Henry Fayol (1984) al publicar su obra de Administración Industrial y General, estableció los principios básicos de toda actuación en el ámbito administrativo: planificar, realizar y evaluar, los cuales pasaron a figurar en los centros educativos como pautas para el desarrollo de las tareas de índole pedagógico- didáctico. El propósito de este enfoque de evaluación entonces es verificar periódicamente la efectividad de las escuelas e indicar procesos de mejoramiento.

En este contexto, el discurso y práctica de la evaluación traza según los estudios a nivel Nacional, el establecimiento de criterios formales, que configuran un estatuto propio generando con leyes que configuran obstáculos epistemológicos en el camino hacia la científicidad. (Sánchez Amaya, 2009).

Lo anterior genera una especie de incertidumbre, tendencia que se muestran y que muestran los efectos en los estudiantes, al evidenciar que este tipo de prácticas “no contribuyen a la formación de estudiantes autónomos, capaces de resolver problemas mediante la aplicación del conocimiento aprendido y, menos aún, de re significar lo conocido o de producir conocimiento nuevo” (Lozano, 2013, p. 33).

En esta perspectiva, se encuentra que las investigaciones, reflejan las tensiones en relación con la génesis de la evaluación problematizándola como una realidad contemporánea que no cambia, en la cual se suscitan nuevas preguntas del proceso de enseñanza aprendizaje con la evaluación.

### **Enfoque de Evaluación Formativa “Proceso en clave de Transformación”**

Los procesos en clave de transformación, es otra de las tendencias de saber que se encuentran en las nociones de carácter teórico que conceptualizan la evaluación, al respecto algunas definiciones que utilizan los estudios:

La evaluación entendida como la suma de las subjetividades y en palabras de Marta Lorena Salinas como proceso que permite “registrar el estado de la transformación”( Salinas Salazar , Notas de clase , 2009) tiene un carácter social y un carácter formativo; el carácter social entendido como aquel en el cual se realizan las evaluaciones, con la intención de recibir certificados y títulos como es el caso de las notas definitivas de periodo, los títulos de bachiller o actas de grado, etc.; (Acevedo & Díaz p. 90)

En este sentido la evaluación se constituye con escenarios de indicadores que determinan cual es el proceso en el contexto de desarrollo de los estudiantes, en clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a su vez posibilita que el docente tome una pedagogía praxeologica al reflexionar sobre su propia práctica que incida en promover mejores procesos de aprendizaje. Morales, Valverde, Valverde (2015)

En semejanza con lo anterior, Argüelles (1996, p. 76) concibe “un proceso permanente de obtención y análisis de información a través de la recolección de suficientes evidencias que demuestren el logro de la competencia”. Este logro es sinónimo de transformación en un escenario de carácter regulativo, orientador y correctivo del proceso educativo, que “condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje, sino la de la evaluación el núcleo de esta acción educativa” (Bordas y Cabrera, 2001: 1)

En esta misma línea de argumentación los estudios retoman conceptualmente a Stenhouse (citado en Flórez, 1999: 62),” quien reconoce que el aula es el mejor ejecutor, intérprete y

evaluador de sus hipótesis curriculares; él, mejor que nadie, puede problematizar de manera natural y apreciar holísticamente su clase como la confirmación de una hipótesis de enseñanza que él mismo preparó y también descartarla o reformularla.”

Siguiendo entonces la concepción de este discurso, la noción es de evaluación precede a una interacción permanente que evidencia como la evaluación en un proceso educativo, valora logros alcanzados que tienen un efecto de sentido en la transformación de los estudiantes.

### **Diálogos pedagógicos en relación con el “enfoque de evaluación formativa”**

Lo pedagógico en la evaluación se comprende como la tendencia que evidencian los estudios, en la cual gestan reflexiones acerca de las relaciones de los procesos educativos con prácticas evaluativas que al parecer actúan en sentidos divergentes y todos los elementos que allí interactúan y se constituyen y que deben configurarse con un sentido formativo y ético para los estudiantes.

En este sentido los estudios dialogan con la postura del Desarrollo Humano con la Evaluación

Desde esta perspectiva vale la pena rescatar la postura de Max Neef (1986) quien promueve el concepto de desarrollo humano desde diversas dimensiones: “Tal desarrollo se concentra en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales en la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología de los procesos globales con los comportamientos locales de lo personal con lo social...”.Este pensamiento involucra directamente a la escuela ya que en su función de formación debe atender la integralidad del hombre garantizando no sólo el acceso a la institución educativa sino que cada una de sus prácticas pedagógicas debe propender por el desarrollo humano. (López, Lopera, 2011).

De acuerdo con lo anterior, el sujeto no tiene una relación de objeto observable, evaluado sino se configura una relación sujeto a sujeto, en la cual surgen posturas de “desempeño humano” “El desempeño humano además de la observancia de las capacidades humanas, pretende observar y manifestar competencias del SER-SABER, HACER Y CONVIVIR-, por lo tanto la evaluación educativa debe no sólo planear, sino proyectar, gestionar, retroalimentar y aportar al perfeccionamiento del sujeto sometido a evaluación.” (Franco Peláez 2008):

En este contexto los estudios describen teorías relacionadas con los propósitos de una evaluación formativa al respecto retomando a, (Scriven 1.967) quien propone un concepto de evaluación formativa que tiene como propósitos retroalimentar al estudiante y descubrir los problemas asociados a la enseñanza del docente y al aprendizaje del estudiante. También dialogan en este sentido con (Álvarez Méndez, 1993) quienes afirman que la “La evaluación no es, ni puede ser, un apéndice de la enseñanza, ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene valor en sí, y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo”

También se encuentran reflexiones teóricas con la valoración y la corresponsabilidad en los procesos de evaluación en los tiempos contemporáneos que tengan una mirada holística, integradora, diversa donde el “El error es útil, conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecer su regulación” (Sanmartí, 2007, 43) de igual forma los aciertos y los actores de la comunidad educativa .Al respecto.

Los procesos pos contemporáneos de valoración de los aprendizajes, por la diversidad de aprendizajes, inteligencias, perspectivas y miradas que se tienen al respecto, se deben asumir de manera holística de forma que se involucren profesores, estudiantes, directivos, padres de familia quienes a partir del control de sus errores y aciertos, sean partícipes de las decisiones y conscientes de las realidades, las limitaciones y los alcances, como signo de equidad entre estos, en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje (Ayala y Souza, 2012), donde la alteridad en el otro genere encuentros intersubjetivos en la percepción de los Ayala, Orrego, Ayala (2014).

La alteridad hace eco en los discursos teóricos de los estudios y surgen con un sentido de resistencia a la génesis de la evaluación desde allí hay una alta incidencia en los estudios al retomar las teorías de Santos Guerra (2000) quien problematiza la evaluación desde una dimensión ética ubica al docente como protagonista de su propia reflexión en su quehacer pedagógico, la relación consigo mismo y con sus estudiantes, por tanto en clave de la interacción afirma que la concepción del docente de la evaluación permea sus práctica evaluativa “por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la practica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación

interpersonal” Santos (2003 p. 69), así mismo Posada (2003) afirma que: “A medida que se cambian las concepciones evaluativas, acordes con las competencias, los estudiantes se van formando como seres pensantes, analíticos, divergentes, creativos, y muy prácticos”. Posada (2003)

Ahora bien en esta misma línea aparecen también una categoría complementaria que hace referencia a la práctica evaluativa “humanizante” “donde el profesional docente abra una brecha hacia nuevas metodologías y pedagogías de la enseñanza, que tomen en la cuenta los contextos socio-económicos y las dimensiones ética, axiológica, psicológica, cultural y cognitiva del educando” (López y Lopera 2011).

Desde esta perspectiva los estudios también retoman discursos precedidos por la Ministra de Educación Cecilia María Vélez W y el Diálogo Nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula en el año 2008; el primero hizo referencia a el lema “evaluar es valorar” quien afirma que “La evaluación se considera un proceso integral continuo que apunta a la construcción de un proyecto de vida .Se alude al concepto de “Humanizar la evaluación” buscando la equidad, los valores estableciendo objetivos claros entre educador y estudiante. La necesidad de evaluar de acuerdo a las capacidades particulares y contextos educativos, para ello es necesario la formación de maestros en procesos pedagógicos de evaluación.” (López y Lopera 2011).

El segundo dialogo referencia que “toda evaluación del aprendizaje implica un juicio de valor sobre otra persona de la cual sólo se conocen unas manifestaciones observables, pero es importante que todos los docentes tengan siempre presente que detrás de esta acción, así como de todo el proceso pedagógico, subyace una enorme responsabilidad ética, lo que quiere decir que la evaluación tiene implicaciones sobre la vida de los niños y jóvenes que están en proceso de formación.”(Acevedo, Díaz 2011 p. 14)

### *2.2.1.1 Perspectiva “Nociones sustantivas”*

Las concepciones de evaluación desde una perspectiva “sustantiva” comprendida como se mencionó al inicio del documento, son los conceptos que construyen los docentes a partir de la experiencia en el aula y que se encuentran en los estudios como hallazgos o puntos de partida para los proyectos de investigación. A continuación se describen los núcleos de conocimiento que se configuran desde el Enfoque Sumativo tendencia que se encuentra en los estudios explorados.



## **Enfoque de Evaluación Sumativa: “La Evaluación como prueba”**

“tiene que sacar buenas notas para ser alguien en la vida”

Estudiante

(Acevedo, Díaz 2011 p. 83) argumenta que prevalece la tendencia a entender la evaluación como prueba, pues como afirma uno de los estudiantes entrevistado: “vale más el examen que el trabajo y la dedicación en clase”, la preocupación por obtener buenas notas y la necesidad de calificar presente en los docentes - “se presiona pero es necesario para aprender”— deja entrever la preocupación por establecer un estatus social donde se reconozca una presunta calidad en la obtención de resultados en pruebas externas, pues estas no solo determinan adquisición de saberes sino que además califican los niveles de idoneidad docente.

En este mismo sentido, los estudios coinciden que las prácticas evaluativas, se prima la evaluación cuantitativa con “sello revisados”, “firmas” verifican el cumplimiento de tareas pero no en escenarios de reflexión y análisis en torno al conocimiento. Esto permite comprender como hay un predominio de lo regulativo y lo instruccional Valbuena, Valbuena (2012)

Todo lo anterior confirma que la evaluación como prueba es una cultura según los estudios de la Educación en Colombia que determina el desarrollo de las instituciones educativas en el país lo cual “permiten afirmar la hegemonía y predominio de una racionalidad instrumental en la mayoría de pruebas de evaluación nacional e internacionales que tienen lugar en Colombia y la región latinoamericana” (López y Puentes 2010 p. 21). Esto devela las estructuras de poder, las tensiones entre la tradición y la innovación que configuran realidades educativas que invisibilizan la noción de escuela donde se unen los sentidos, los significados, dimensiones, conversaciones, disertaciones para la construcción de subjetividades.

### **La Evaluación un mecanismo de Poder**

En los estudios se encuentra una tendencia a nivel Nacional como la evaluación es un mecanismo de poder, al respecto un ejemplo de los que sucede en escuelas del Municipio de Girardota Antioquia.

En las instituciones educativas Colegio la Asunción del municipio de Copacabana e Instituto Parroquial Nuestra Señora de la Presentación de Girardota, que serán objeto de investigación, se evidencia la tendencia a asumir la evaluación como instrumento de autoridad y poder; donde el calificar es el medio principal para la regulación de los procesos académicos y disciplinarios, empleando las herramientas de la evaluación sin la plena conciencia de que con ellas tomamos decisiones y desarrollamos procesos

formativos, pues en las condiciones causales de este “uso arbitrario del poder y sus dispositivos” ( Acevedo , Diaz 2011 p. 8)

Esto se debe desde los argumentos de los investigadores que realizaron el estudio uno de ellos hace referencia a la posición histórica de poder que se la ha dado a profesor sobre el alumno desde una posición vertical “El poder es la imposición de las actividades a los alumnos, sin importarle al profesor, si estas actividades son interesantes para los alumnos o no; el poder se refuerza a cada momento, por medio de amenazas y sanciones, convirtiéndose el poder en fuerza y coerción.” (Acevedo, Diaz 2011 p. 85), aspecto que también se confirma en el estudio de ( Torres& Cárdenas 2010 .p.15) “evaluación utilizada como instrumento de opresión para amenazar y lograr el cumplimiento de los deberes académicos y como medio de poder y control, lo que conlleva a que los estudiantes no se preocupen tanto por la apropiación de conocimientos” generando que el profesor solo actué como lo diría Freire desde una educación bancaria o de trasmisión de conocimientos, que centra su atención en productos y no en procesos.

Es importante mencionar que los estudios evidencian recurrencias en la relación de valoración en la evaluación en un sentido vertical donde profesor tiene que sacar una nota desde su propio juicio anulando la posición comprensión o auto evaluación del estudiante. El estudio de (Vargas 2012) argumenta al respecto “que la Evaluación es concebida como una valoración o calificación, ya que en los diferentes relatos se expresa que la evaluación corresponde al otorgamiento de una nota o una valoración que da el profesor, frente al desempeño que presentan los estudiantes en aspectos de contenidos, actitudes y aptitudes en el desarrollo de las clases.

### **La subjetividad del docente en conversación con la Evaluación “una relación de Tensión”**

Los estudios afirman que la concepción de la evaluación dependen de la subjetividad del docente en relación a las teorías en las cuales inscribe su pensamiento pedagógico, la posición frente al manejo del poder y los intereses y motivaciones que tenga de acuerdo a la realidad educativa, lo cual configura sus prácticas educativas. Al respecto. (Morales, Valverde, Valverde, 2015- p 7)

En cuanto al uso, el impacto y el significado que el profesorado le da a las estrategias de evaluación, es importante resaltar que la concepción del docente va a depender, al mismo tiempo de su formación, de las teorías en las cual se inscriba su pensamiento pedagógico, de sus intereses y motivaciones, y en gran parte, de su responsabilidad frente a su labor educativa. Pues bien, tanto el significado de las prácticas evaluativas y el uso de las

estrategias de evaluación fortalecen el conocimiento práctico o profesional del profesorado de primaria en lo referente a lo didáctico, pedagógico y contextual.

En este sentido argumentan los estudios que existe una tendencia alta a que la mayoría de los docentes, utilizan enfoques instrumentales y memorísticos generando una evaluación centrada en los resultados dejando de lado el proceso pedagógico y de desarrollo del estudiante.

En esta misma línea se evidencia como la historia pedagógica del maestro, la cual inicia desde también es estudiante configura prácticas, sentidos e imaginarios y por su puesto son complejas de desaprender porque actúan como opciones de verdad que orientan sus prácticas educativas. (Álvarez, 2005. p. 15) “En gran medida las concepciones que sobre evaluación poseen los docentes se construyen desde las experiencias de vida temprana por lo que resultan difíciles de desaprender, especialmente cuando éstas son compartidas por una comunidad”

Otra argumento es la falta de claridad por parte de los docentes a comprender los procesos educativos y la relación con los prácticas educativas, al parecer hay fronteras que se evidencian en sus discursos en los cuales se analiza que no siempre es comprendida como una responsabilidad ética en las formación de los estudiantes, tal como lo confirma otro estudio realizado a nivel Nacional.

La conclusión más relevante de esta investigación es la evidencia empírica de la existencia de concepciones diversas de estudiantes y maestros sobre la evaluación del aprendizaje en el programa de Escuela Primaria. Este hecho es sustentado desde el análisis de la “teoría profesada” por parte de los docentes y el concepto de evaluación, en contraste con la “teoría del uso” desde la percepción de los estudiantes. (Torres& Cárdenas, 2010 p.4)

### **2.2.3 La Evaluación es el “Monstruo” del Colegio (afirmación de un estudiante)**

Este núcleo de conocimiento es muy interesante en cuanto evidencia la percepción de los estudiantes encontrados en los estudios acerca de la evaluación, problematizando, cuestionado y dando respuesta a las necesidades de prácticas evaluativas emergentes que sorprendan a estas nuevas generaciones, produciendo efectos en el desarrollo de cada una de sus dimensiones. En este sentido el maestro tal como lo argumenta Tunucchi, tendrá que tener una alta capacidad para impactar al estudiante, para reconocer lo que saben y no solamente de los logros cognitivos, sino de lo que piensan sobre lo que viven. “el profesor no es el saber sino el mediador del saber”



En estudios de Suescun y Vargas (2014) se encuentran afirmaciones de los estudiantes tales como:

- ✓ “La evaluación es el monstruo del colegio, usted vio todo en un período y una evaluación refleja si se perdió el tiempo, en un solo examen”
- ✓ “No es justo que por cada retardo a clase, el profe baje una unidad a la nota final”.
- ✓ “No estoy de acuerdo con los puntos negativos en la clase por comportamiento, ¿Por qué cuando nos portamos bien no colocan punto positivo? Debe existir equidad”.
- ✓ “Por no cantar el himno Nacional en la izada, nuestro director de grado nos puso a escribir 100 veces el himno, ¿quién fijó es criterio para evaluar la parte comportamental?”
- ✓ “Cuando a un estudiante le va bien en una materia a la que nunca le sacaba buena nota, el profe cree que se hizo trampa, la evaluación es excluyente”
- ✓ “Hay profes que cambian las notas, al final resultamos con notas diferentes a las que se llevaban, hay profes que no dejan verlas notas, solo nos dicen la definitiva”.
- ✓ “La evaluación no tiene nada bueno o malo, todo depende del evaluador y qué criterios tiene al evaluar”
- ✓ “Lo malo de la evaluación, es que se llame evaluación, al escuchar “próxima clase evaluación, los nervios hacen estragos y uno tiende a bloquearse”.

- ✓ “La evaluación es el producto de todo el esfuerzo que hemos hecho por aprender, todo lo que hemos aprendido se refleja en la evaluación. Muchas veces la evaluación depende de la suerte, hay gente que tiene mucho potencial y gran capacidad de entendimiento pero si olvida un tema, perdió su esfuerzo”.
- ✓ “La evaluación es una limitación, porque todas las personas, incluyéndome, solo somos tan buenas hasta donde lo permite la evaluación; todos podríamos saber mucho más pero solo aprendemos lo básico para aprobar la evaluación”.

De acuerdo a lo anterior la evaluación para los estudiantes en un “Monstro” comprendida como la tensión que se encuentra viva y latente en las instituciones educativas , que por su puesto confirma todos los argumentos desarrollados a lo largo del balance analítico en relación con las tensiones y necesidades en la categoría de concepciones de las prácticas evaluativas. Los estudiantes, temen a la evaluación, consideran que es un “territorio” del maestro donde ocurren eventos de inequidad, injusticia, juzgamiento, esfuerzo, lucha, suerte, miedo, castigos, pero no aprendiza, que tienen efectos en su autoestima, por el valor social que representa para sí mismos, para el colegio y su familia quienes a razón de estos resultados dan respuestas en oportunidades con maltrato físico y psicológico.

En este contexto otros estudios como: (Sánchez Amaya, 2009) y (Acevedo & Díaz 2011), afirman con los sujetos en prácticas evaluativas, se sienten seleccionados, promovidos, jerarquizados, signados por calificativos: malos, regulares, buenos aceptables, reprobados que se visualizan en los informes académicos para información a padres y madres quienes a su vez actúan o reaccionan emocionalmente dependiendo del resultado configurando una carga social al estudiante. Al respecto:

Los sentimientos más recurrentes al ser parte del proceso de evaluación son el temor al sentirse vigilados, señalados, calificados, juzgados, clasificados entre buenos o malos desde sus saberes pero al mismo tiempo prima la necesidad de obtener una valoración que los califique dentro de este sistema y evidencie la adquisición de sus conocimientos Se entiende a la evaluación como una obligación institucional y no como una actividad formativa e integral de retroalimentación del proceso educativo (Acevedo y Díaz 2011, p. 85).

En relación con lo anterior el monstruo de la evaluación en las instituciones educativas, causa algunas patologías (Morales, Valverde, Valverde 2015, p. 8), señaladas en autores como (Santos 1993) quien argumenta que la evaluación traducida en número de usos y abusos en la educación.

Se puede concluir entonces como los estudios evidencian que hay temor de los docentes, en tomar de la mano los procesos cognitivos, con procesos vitales, cobrando al estudiante, el conocimiento y desconociendo por su puesto toda su dimensión sensorial, impidiendo el surgimiento de la creatividad en los procesos educativos orientados por pedagogías que logren “ encantarse y seducirse recíprocamente con el aprendizaje) (Assman 2002, p. 33).

### **2.2.2 Categoría “Aspectos Legales en la Evaluación Educativa”**

Esta categoría aborda la descripción de las leyes, artículos, reformas que retoman los estudios a Nivel Nacional para el sustento de carácter legal en el contexto de la Evaluación Educativa. Estos se presentaran de forma cronológica para favorecer su comprensión.

- Resolución 13676 de 1987 reglamenta los comités de evaluación que deben crearse en las instituciones. De esta norma debe destacarse la inclusión de un representante de los padres de familia en esta instancia de carácter académico y pedagógico.
- La Ley 39 de 1903, por la cual se estructura el sistema educativo colombiano, en Su Decreto reglamentario 491 de 1904 plantea en el Art. 88. “en los últimos días de Cada período escolar tendrá lugar los exámenes de comprobación del aprovechamiento de los alumnos de las escuelas primarias, siguiendo las reglas que para esto determine el reglamento. Estos exámenes serán presenciados por todos los miembros de la Junta Municipal de Instrucción Pública y por el cura párroco, si su ministerio se lo permitiere”. Art.90. “El último día de los exámenes se hará una sesión solemne para la repartición de premios presidida por el Presidente del Consejo Municipal o por el Inspector local. (Vicepresidencia de la República, 1904, pág. 19)
- Resolución 952 de 1993 y el decreto 2225 del mismo año, están referidos a la posibilidad de validación de la primaria y el bachillerato mediante presentación de evaluaciones ante el ICFES.

- Resolución 02151 DE 1994 que busca adaptar los criterios de evaluación a la ley 115 de 1994-- En agosto de 1994 se expide el decreto 1860 que reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994, en aspectos pedagógicos y organizativos generales
- A partir de 1991, se habla de evaluar otras dimensiones del ser humano, y es a través del Decreto 2343 de 1996 “cuando se propone evaluar por logros procedimentales, logros actitudinales y logros conceptuales, tomando como referencia a Comenio, Rousseau, Montessori, Pestalozzi, Freinet, entre otros, quienes habían defendido estos factores como influyentes en el aprendizaje”
- Decreto 1860 de 1994 y su finalidad e importancia, éste afirma que se debe favorecer la calidad, continuidad y universalidad del servicio público de la educación, así como el mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos. Éste tiene en cuenta que el educando es el centro del proceso educativo y que el objeto del servicio es lograr el cumplimiento de los fines de la educación, definidos en la Ley 115 de 1994.
- Ley General de Educación, Ley 115 de febrero de 1994. Ministerio de Educación Nacional Colombia. La Ley General de Educación desarrolló la siguiente temática:  
Objeto y fines de la educación, estructura del sistema educativo, las modalidades de atención educativa a poblaciones, los educandos, los educadores, los establecimientos educativos. Esta Ley busca estimular el afianzamiento de valores y actitudes, favorecer en cada alumno el desarrollo de sus capacidades y habilidades, identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, contribuir a la identificación de limitaciones o dificultades para consolidar los logros del proceso formativo. Esta Ley es reglamentada parcialmente mediante el Decreto 1860 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales; en su Artículo 47, y posteriores, regulan la evaluación cualitativa en todas las instituciones educativas para la educación básica y media y se establece la promoción controlada
- Decreto 1860 de 1994, mediante el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, la evaluación cambia de enfoque a lo que tradicionalmente se venía haciendo; pasa de lo cuantitativo a lo cualitativo en la Educación Básica y Media y se tienen en cuenta los procesos de desarrollo del estudiante y su formación integral; también reconoce las diferencias individuales y los ritmos y estilos

de aprendizaje de cada uno. Son finalidades de la evaluación según del Decreto 1860 las siguientes: (a) Determinar la obtención de los logros definidos en el proyecto educativo institucional. (b) Definir el avance en la adquisición de los conocimientos. (c) Estimular el afianzamiento de valores y actitudes. (d) Favorecer en cada alumno el desarrollo de sus capacidades y habilidades. (e) Identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje. (f) Contribuir a la identificación de las limitaciones o dificultades para consolidar los logros del proceso formativo. (g) Ofrecer al alumno oportunidades para aprender del acierto, del error y, en general, de la experiencia. (h) Proporcionar al docente información para reorientar o consolidar sus prácticas Pedagógicas

- Ley 715 del 2001. La prueba saber 9° es una evaluación de carácter obligatorio y censal que se realiza cada 3 años respondiendo a lo establecido en la. Se realizan dos aplicativos: el censal correspondiente al 90% de la población y aplicada por instituciones y secretarías de educación; y el aplicativo muestral donde participa sólo una muestra representativa del país, la cual es controlada directamente por el ICFES (ICFES, 2010)
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 230 de 2002. Mediante el Decreto 230 de 2002 el gobierno dictó normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos, y evaluación institucional teniendo en cuenta el plan de estudios como esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales, la distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, el diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje, los indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional, valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos.
- Ministerio de Educación Nacional declaró el 2008 como el año de la evaluación debido a la importancia que tiene este tema dentro del proceso de aprendizaje de los jóvenes Colombianos. Alrededor del tema de la evaluación se abordaron subtemas tales como: propósitos y usos de la evaluación; actores y herramientas de la evaluación; políticas de evaluación y sus implicaciones, entre otros ejes temáticos de interés para la comunidad académica.



- Decreto 1290 del 16 de abril de 2009 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes y se da autonomía a las instituciones para definir los mismos. “La evaluación en el ámbito escolar debe ser absolutamente formativa e integral; y aunque no se desconoce para nada su utilidad en la promoción de los estudiantes, su principal tarea corresponde en suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades o desempeños superiores en su proceso formativo. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009, p. 1).
- Ley General de Educación en el artículo 77 otorga la autonomía escolar a las instituciones para la formulación de los proyectos educativos institucionales (PEI) y la organización de su plan de estudios de manera que responda a las necesidades y características sociales.
- Artículo 67 de la Constitución Política, plantea como uno de los fines de la educación lo siguiente: El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (1994, p.2) Es decir, que la evaluación tiene la responsabilidad de responder a las problemáticas y el avance de la realidad social, cultural y económica del contexto
- Ley 1324 de 2009 donde se establecen los parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación (ICFES, 2012).
- Decreto 1290 del 2009, realizan una revisión de la forma como se había pretendido realizar la orientación cualitativa de la evaluación, y se incluye en la educación el tema de las competencias, el cual desplaza la evaluación por objetivos. Se pasa de un enfoque de rendimiento escolar a través del cumplimiento de objetivos propuestos a un enfoque de evaluación del desempeño en términos de competencias del estudiante enfocadas inicialmente como el saber y saber hacer en contexto.
- Las Resoluciones 1264 de 1951 y 2401 de 1959, emanadas del Ministerio de Educación Nacional, reglamentan los exámenes de admisión, habilitaciones, número de calificaciones que debían obtenerse durante el año, así como el examen final.

### 2.2.3 Categoría: Niveles y Momentos de la Evaluación

En esta categoría se abordan las subcategorías de niveles y momentos de la Evaluación, los cuales están enmarcados en un enfoque específico y comprenden el sentido o el ¿para qué? de la evaluación.

#### Identidad Cultural

La Evaluación desde la experiencia de prácticas evaluativas con Indígenas del Cauca, la evaluación es parte de un proceso educativo con un enfoque formativo, autónomo construido desde su propia perspectiva de Desarrollo humano y que permite afirmar identidad cultural, la cuales se ancla desde tres aspectos importantes: las aptitudes para el desarrollo de actividades artísticas, los valores, y la participación en él y fuera de los resguardos indígenas

Hoy nos afirmamos como Pueblo Indígena, decidimos ser sujetos conscientes de nuestro desarrollo humano, consideramos que la orientación propia de la educación es un factor importante para la afirmación de la identidad cultural y la formación de un pueblo autónomo. En este sentido el pueblo Nasa fortalece la educación propia o Indígena en respuesta a nuestros intereses y expectativas para la construcción de una sociedad orgullosa de sus raíces y con una identidad cultural que le permita consolidar un modelo de autonomía propia. Ramos (2015)

En este sentido, están prácticas evaluativas se evalúan en diferentes Niveles:

- a) Aptitudes en el desarrollo artístico, trabajos etc.
- b) La participación activa del estudiante
- c) Conducta y disciplina: la sencillez, amabilidad solidaridad sinceridad, honestidad, responsabilidad, y el respeto.
- d) Cumplimiento en los trabajos asignados por los maestros, padres y otros.
- e) La participación activa en los trabajos que impulsa el centro, y la participación activa en las diferentes actividades que impulsa la comunidad, dentro y fuera del resguardo.

Es importante señalar que dentro de la Educación Indígena el territorio, la madre tierra el concepto ancestral conjuga elementos vitales tal como lo afirma Londoño (2010)

Dentro de este pensamiento ancestral, el territorio se articula desde el concepto de “buen vivir”, entendido este también como un territorio vivo, donde se habita y trabaja a partir de los ciclos de la naturaleza, en una conjugación colectiva que potencializa los lazos de solidaridad, antes que el individualismo y la competencia propias del paradigma occidental dominante. Desde esta lógica, el buen vivir no se fundamenta en una utopía de futuro, como sí lo fue y sigue siendo el desarrollo para el paradigma dominante, sino

que se construye en el aquí y en el ahora y apunta a una ética de lo suficiente para toda la comunidad y no solamente para el individuo. Supone una visión holística e integradora del ser humano, inmersa en la gran comunidad terrenal, que incluye además del ser humano, al aire, al agua, al suelo, las montañas, los árboles y los animales y está en profunda comunión con la pacha mama, con las energías del universo.

Ahora bien dentro de la identidad cultural, se encuentra la noción de diversidad, es decir los estudios evidencian la pertinencia de una evaluación, contextualizada. Al respecto argumenta: Benavides, Castillo, Chamorro(2013) Para poder evaluar en la diversidad estaría de acuerdo en que debemos adoptar normas que generalicen las culturas, ideologías, sectas,...es decir normas que los estudiantes estén en capacidades tanto sociales, ideológicas y culturales de cumplirlas.

### **Valorar, verificar y evidenciar avances del estudiante :**

En los estudios se encuentra, que “Valorar y evidenciar avances del estudiante” es otra de las tendencias de las investigaciones sobre prácticas evaluativas. En este sentido se observa, ritmos, estilos de aprendizaje para valorar avances, informar y un aspecto que cobra relevancia es la implementación de estrategias pedagógicas. Tal como lo argumentan

García, Palacios, y Rivas (2011) “identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances; proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante; suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional

En esta misma línea de argumentación estudios como Ayala Orrego& Ayala (2014) afirman que las prácticas evaluativas deben contribuir a procesos de enseñanza en todo el desarrollo del estudiante, en la cual se valoren con una perspectiva progresiva los aprendizajes con una evaluación democrática donde se incluyan tal como lo argumenta Medina y Salvador (2005) la realidad cultural.

Otro aspecto relevante se encuentra a específicamente es que las prácticas evaluativas en muchos de los contextos a Nivel Nacional y tal como se ha evidenciado a lo largo del conocimiento es la “verificación de conocimientos”, donde se desplaza el sentido de valoración la revisión de aprensiones y reproducciones memorísticas de cuerpos teóricos.

Con relación a los propósitos de la evaluación, estos se centran especialmente en la verificación de conocimientos de tipo teórico lo que lleva a los estudiantes a orientar su

aprendizaje hacia procesos simples de pensamiento como la recordación y reproducción de conceptos asemejando las prácticas actuales de los docentes a sus experiencias previas como estudiantes. Borjas, Silgadp, Gary, Castro, Vidal (2011)

Builes, López (2011) Desde esta perspectiva argumentan que es necesario que el maestro asuma la evaluación no sólo como un proceso que le permite valorar el avance del estudiante sino también la reflexión sobre su práctica pedagógica desde la enseñanza, no basta con modificar el sistema evaluativo sin atender también a la manera de enseñar pues la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos inseparables. Al respecto Rafael Flórez (1999) afirma: “El desafío para el profesor es que su tarea ya no es dictar clase y examinar a los alumnos, sino propiciar el desarrollo de conocimientos creativos y enseñarles estrategias de autorregulación y control de su proceso de aprendizaje es decir que los alumnos aprendan a aprender y a pensar y a autoevaluarse sobre la marcha”.

### **¿Identificar como aprende el o la estudiante?**

En el contexto de las buenas prácticas, argumentan los estudios Suescun, Vargas (2011); la evaluación debe identificar en un aspecto relevante frente a ¿cómo aprende el estudiante? desde una perspectiva integral que revisa potenciales y dificultades, lo cual posibilita la búsqueda de nuevas estrategias que fortalezcan su aprendizaje. En este sentido la evaluación del aprendizaje no es un proceso que se encuentra terminado.

Dicho esto , la evaluación entrama nuevos significados de apertura dejando de lado imaginario de vigilar y castigar donde el docente es un líder, un ser tan activo en el salón de clase, como en la comunidad, su enseñanza no es vertical y se convierte en un “experto” que ayuda a resolver problemas dentro y fuera del aula.

Al respecto.

“una evaluación integral del aprendizaje, debe tener en cuenta la diferencia individual y colectiva, debido a que algunas veces la evaluación educativa y del aprendizaje carece de técnicas, procedimientos e instrumentos infalibles. Por tal razón, no debe centrar su atención únicamente en recompensar o castigar, sino en investigar cómo se pueden mejorar los procesos de formación y resultados validando sistemáticamente las experiencias exitosas. Suescun, Vargas (2011)

Basante, Basante, Riascos (2016) En el aula de clases, los estudiantes tienen diferencias en sus habilidades para acceder a los conocimientos de las asignaturas y para desarrollar las competencias esperadas en cada grado escolar. Por lo tanto, el docente debe diseñar estrategias de aprendizaje que atiendan los requerimientos de los

estudiantes y permitan el desarrollo máximo de sus capacidades individuales y su nivel de maduración (Patiño, 2011, 1).

Para enfrentar esto los hallazgos de los estudios encuentran Builes, López (2011), se han configurado comunidades académicas quienes a través en proyectos específicos como humanidades, prevención de riesgos psicosociales, humanidades, matemáticas el PRAE, han liderado estrategias educativas y evaluativas como (como asesorías de grupo, encuentros comunitarios en actos culturales), con características de innovación, autocrítica, e investigativa para modificar las prácticas curriculares. Es decir argumentan los investigadores se “percibe el acto educativo desde la ciencia social-crítica”. Otro estudio, en esta misma línea argumenta:

Builes, López (2011) Las estrategias pedagógicas y evaluativas están orientadas a la formación integral de acuerdo modelo pedagógico social y al decreto 230, en la cual determina una evaluación continua y permanente cimentada en la formación ética y social tomando como prioridad las necesidades económico- sociales y psicológicas de los educandos ya que la problemática poblacional de Bello que está determinada por el desplazamiento, el déficit económico que incide en la baja autoestima de las familias influye de alguna manera en la importancia de la educación de sus hijos y el proceso de aprendizaje y la mirada positiva de la evaluación de los estudiantes.

En esta medida es preciso vincular los proceso de aprendizaje con el concepto de evaluación que definen las institución educativa ya que éste determina la valoración del desempeño del individuo en todas sus dimensiones, desde lo ético, social, espiritual, intelectual atendiendo a los distintos contextos en los cuales se desenvuelve. Estos aspectos constituyen el desarrollo humano que se concibe como un proceso de crecimiento del individuo no sólo desde su parte biológica sino desde el reconocimiento de todas sus destrezas que usa para su propia idealización y proyección social. Builes, López (2011)

#### **2.2.4 ¿Cómo se evalúa?**

##### **Redescubriendo el sentido de autoridad del Docente**

Uno de los saberes importantes, que se encuentran en medio de las tensiones de los estudios, es que las reflexiones y problematizaciones en relación con las prácticas evaluativas en las instituciones, es precisamente configurar nuevos diálogos, en cuanto a las estrategias

pedagógicas pero también con de construir y “redescubrir” nuevos sentidos en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje, mediados con la relación docente- estudiante.

Uno de ellos es precisamente “redescubrir el sentido de la autoridad” en el docente Acevedo, Hernández (2011) Gustavo Adolfo Ramírez (2010)

Redescubrir el sentido de la autoridad: la verdadera autoridad es un servicio que se presta buscando el bien de una comunidad y no el interés personal. Para su adecuado ejercicio es muy importante tener un horizonte claro sustentado en principios éticos como el reconocimiento de la dignidad humana en cada persona, la equidad, el derecho a la libertad, el reconocimiento de la pluralidad.

Lo anterior obliga poner en la mirada una perspectiva de la alteridad, la cual acoge los conocimientos, experiencias y puntos de vista de los estudiantes, también comprende que no es una relación no solo con los saberes, sino una relación con seres humanos. Esto realiza una apertura a pedagogías de la participación y la autonomía. “Un sistema educativo no puede esperar desarrollar personas autónomas, responsables y comprometidas cultivando una pedagogía de la transmisión y la pasividad” (Juliao 2014).

Ahora bien, uno de los caminos que proponen los estudios, para redescubrir el sentido de la autoridad, es decir “verla de otro modo” es la participación la cual invita a los estudiantes a apropiarse de los objetivos del aprendizaje desde el afecto y tejidos de comunicación participar de las actividades educativas, reflexionar y autoevaluar las propias prácticas. Tal como lo afirman (Acevedo, Hernández (2011)

Abrir la participación la participación transforma las relaciones de poder, pues permite el reconocimiento del otro y las negociaciones del orden preestablecido, por eso sólo es posible cuando se escucha en serio al otro, desde el afecto, tejiendo redes de comunicación donde se deponen las disposiciones de poder sobre el otro y fluye una comunicación asertiva.

Otro aspecto que mencionan los estudios es “Formar sentido crítico frente al poder”, lo cual se articula con espacios de reflexión en espacios donde la conciencia, converse con lo ético y lo crítico y lo político. Juliao(2014) Citando a Giorux y Mc Laren (1998), el cual expresan que el currículo debe contener ejercicios para el contenido del poder y una auto- constitución del estudiante como sujeto activo político; es decir los estudiantes se apropian críticamente del conocimiento aparte de su experiencia concreta para ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo y de las posibilidades de transformar.

En este sentido, este saber crítico lo otorga la escuela, la cual incide en la construcción de la subjetividad que tenga como meta la emancipación y el empoderamiento. Al respeto refiere docente Acevedo, Hernández (2011)

La escuela debe posibilitar espacios de reflexión crítica sobre el poder tanto externo como interno que la atraviesa. Es muy importante que todas las asignaturas tengan conciencia de la responsabilidad y el horizonte ético con que deben formar para crear condiciones de libertad y autonomía intelectual y moral. Favorecer la construcción de la subjetividad mediante el conocimiento de sí mismo: la subjetividad es un camino que puede recorrer cada ser humano en la medida en que construye su personalidad de tal manera que pueda ser, como lo dice el profesor Sergio Trujillo “competente para discernir sus afectos, pensamientos y comportamientos, para realizar opciones vitales y para comprometerse con la realización de sus propias decisiones.

Es entonces la formación, una forma de resistencia a la autoridad de tipo vertical, que impulsa a los estudiantes a conocer y aprender conocimientos, sino a ejercer una mirada crítica, de creencias y valores los saberes en la relación de enseñanza- aprendizaje, como dice Freire, es aprender a “Leer el mundo”.

### **2.2.5 Formas y Momentos de Evaluación**

La Universidad de Antioquia, argumenta que toda práctica evaluativa, necesita un diseño de unas estrategias que orienten su desarrollo. Especifican que no es necesario que este plan indique al detalle cada uno de los pasos, pero sí que los evaluadores comprendan los objetivos de conocimiento que se han propuesto. El plan estratégico se va “armando” pues van apareciendo nuevos problemas y necesidades de formación, es decir se utiliza un diseño de carácter emergente que se concreta en la medida de la evaluación.

Las formas de evaluación según los estudios Morales, Valverde, Valverde (2015- p. 13) posibilitan “el desarrollo de los procesos pedagógicos (motivación, recuperación de saberes previos, generación de conflictos cognitivos, construcción del aprendizaje, aplicación del aprendizaje, etc.), que se pueden emplear en los momentos que el docente considere oportunos y pertinentes, de acuerdo con las situaciones de aprendizaje que se generen en el aula”

En este mismo sentido García, (2014) cita a Zubiría (1994) argumenta que: “las formas de evaluación fundamentarán una particular relación entre el maestro, el saber y el alumno, estableciendo sus principales características y niveles de jerarquización, finalmente delimitarán la función de los recursos didácticos que se requieren para llevar a cabo su implementación”.

Los estudios coinciden en que el significado que se les imprima a las formas de evaluación a los estudiantes incidirá en satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y por su puesto el mejoramiento de procesos de pensamiento. Algunas de los lineamientos teóricos que orientan estas estrategias pedagógicas son: López y Puentes (2010 p.10)

- ✓ La teoría de la Transmisión Cultural como horizonte de referencia básico. (Bernstein; Daniels; Morais; Díaz Villa; López Jiménez, y otros.)
- ✓ La problemática de la formación. El concepto de Modelo Pedagógico. Los Modelos Pedagógicos de Actuación y de Competencias
- ✓ Las políticas públicas en materia de evaluación internacional, nacional, regional y local
- ✓ La evaluación de la calidad de la educación como un proceso multidimensional: Político, ideológico, social, cultural, académico, tecnológico, instrumental.
- ✓ La problemática de la formación del profesorado en la cultura de la evaluación de la Calidad de la educación
- ✓ La evaluación como componente estructural de los programas académicos de la educación formal.

Una de las estrategias que describen las investigaciones son la Coevaluación- docentes-estudiantes, donde según Ramos (2015) y la experiencia de este estudio en la comunidad de indígenas son, las plenarias y la conversación es el punto de encuentro para las prácticas evaluativas.

Los docentes los evaluamos a ellos, y ellos también a nosotros. Las evaluaciones que hacen a cada maestro, principalmente se hace sobre las actitudes y comportamientos, metodologías y dinamismo del orientador, puntualidad en el trabajo, (no rigidez en el trabajo académico). La evaluación se hace por cada grado en comisiones para debatirlas en plenaria... En una posterior evaluación a los docentes les permitimos hacerlas integrando a estudiantes y padres de familias y autoridades con el fin de posibilitar más argumentos evaluativos al estudiante, para que sean analizados críticamente, luego es llevado a la plenaria para entrar en debate conjunta.

Según Loaiza, (2012) La coevaluación fomenta la participación valorativa, activa y recíproca con el otro, el rol de maestro a través de un intercambio de juicios valorativos entre varios alumnos, derivados de la aplicación de instrumentos o sin ellos y con base en parámetros previamente definidos”

La estrategia en este contexto, permite que la evaluación esta contextualizada en iniciativas de un interés colectivo, donde se constituye el dialogo y el respeto por el otro el sentido de este



práctica, las bases en las cuales se fundamenta la coevaluación son según Ramos (2015) y García (2011) y se hace en diferentes momentos inicial, procesual.

- ✓ Solución de los problemas más candentes con la participación de padres y autoridades de la comunidad.
- ✓ Aprender de los problemas por medio de las reflexiones conjuntas.
- ✓ Tres encuentros de evaluación al año aproximadamente cada tres meses
- ✓ Además se evalúa, teniendo en cuenta el uso del idioma nasa (Páez) ya que somos el noventa por ciento nasayuwe hablantes, el uso del idioma también es tenido en cuenta como uso y crecimiento del pensamiento
- ✓ El ritmo como se toca el moldeado de la melodía, el cual se práctica en un espacio donde los dicientes donde los dicientes despierten su creatividad. Además en la práctica de tocar es fundamental la relación entre la persona y el espacio. Esto incluye casas de familia, la sede de la escuela o colegio o también la sede del cabildo.

Otra forma de evaluación es la “autoevaluación” Ayala &Orrego& Ayala (2014) consideran que “la autoevaluación en la evaluación dimensional contribuye al proceso de aprender a evaluar en relación con y en el otro, ya que en esta el estudiante participa de su propia evaluación entendiendo que corregirse, avaluarse, analizarse y criticarse, es una manera de reflexionar activamente en la formación docente” y la heteréneo evaluación, en la cual los saberes, experiencias permiten valorar los desempeños desde lo objetivo, subjetivo e intersubjetivo. Camacho (2003).

Algunas de los momentos de estas formas de evaluación son García (2011)

- ✓ Continua: se realiza en todos los momentos del proceso con base en el Seguimiento que se hace a los estudiantes.
- ✓ Integral: tiene en cuenta todas las dimensiones del estudiante (física, psicológica, Cognitiva y social)
- ✓ Sistemática: guarda relación con los principios pedagógicos. Con los fines y Objetivos de la educación y del plan de estudios.
- ✓ Flexible: considera las características individuales y los ritmos de aprendizaje de Los estudiantes.
- ✓ Participativa: está centrada en el estudiante y en ella participan otros actores del
- ✓ proceso (autoevaluación, heteréneo evaluación, coevaluación).
- ✓ Formativa: en cuanto debe retroalimentar el proceso de formación del estudiante y reforzar la estrategia de aprender a aprender.

- ✓ Acumulativa: produce, al término del periodo académico, una valoración definitiva en la que se refleja, según la ponderación contemplada en la programación, todos los procesos y actividades realizadas ordinariamente durante el periodo y año lectivo.
- ✓ En forma planeada.
- ✓ Con estrategias motivantes y significativas.
- ✓ Con estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento y relacionen la teoría
- ✓ con la práctica.
- ✓ A través de la observación teniendo en cuenta el registro en diferentes medios
- ✓ como tablas y formatos y desde criterios establecidos con anterioridad.
- ✓ Con observación, pruebas, revisión de tareas, autoevaluación, que permitan el crecimiento humano y el desarrollo del pensamiento y sus habilidades para un buen desempeño académico, laboral, o profesional en un futuro inmediato

Ahora bien es importante que en cada una de las estrategias descritas anteriormente exista la participación de estudiante, pero no solo en el contexto de la evaluación sino como protagonista en la planeación o determinación de cómo se va a realizar la evaluación. Al respecto afirma Builes, López (2011) Santos Guerra (1999) plantea: “Los alumnos pueden participar en el proceso de evaluación en diferentes momentos y aspectos .Uno de ellos es el de las decisiones que se toman en el aula para determinar el modo en que se ha de realizar la evaluación, otro es la intervención en el conocimiento y reelaboración de los criterios y de los mismos que se han utilizado en la valoración de sus trabajos”.

Builes, López (2011) afirman que las hay diversas formas de evaluación en el contexto tradicional como: socializaciones orales, trabajos escritos y pruebas orales y grupales; cada una tienen un efecto diferente en los estudiantes:

Quando se trata de pruebas escritas que requieren silencio y concentración, el profesor se presenta ahí como un orientador del estudiante y al mismo tiempo ejerce acciones disciplinarias para facilitar el normal desarrollo de la práctica evaluativa. Las actividades orales muestran mayor dinamismo pues los alumnos se ubican generalmente en mesa redonda guiados por el profesor en el centro; cuando se trata de trabajos grupales, muy manejados en la mayoría de las áreas, hay mayor interacción mediante el intercambio permanente de ideas que buscan el desarrollo de habilidades de pensamiento que por lo general luego son socializadas. Builes, López (2011)

En este contexto también caracterizan algunos de los retos que debe tener el docente para llevar a cabo este tipo de estrategias incidentes en el desarrollo integral de los estudiantes. Uno de ellos es despertar el interés de saber de quién aprende, otro tiene que ver con la “mentalidad” flexible y abierta a nuevos paradigmas que tengan en cuenta las necesidades contemporáneas en relación con la educación y los aprendices, conviene también que los maestros modifiquen los temas y/o contenidos del currículo en relación con la comprensión cultural y epistemológica en la formación del sujeto.

Builes, Lopera (2011) explican usar la pregunta como estrategia de evaluación la cual se generen esquemas de pensamiento orientados al razonamiento, análisis y argumentación; este proceso facilita la autoevaluación, estimula la participación y la retroalimentación; de igual forma motiva a los estudiantes a problematizar las verdades absolutas y construir nuevos conocimientos.

Precisamente es en este punto donde toma sentido la importancia de recuperar la función pedagógica de la evaluación, cabe recordar que en el marco constructivista, la enseñanza debe entenderse como una ayuda ajustada y necesaria a los procesos de construcción del pensamiento que realizan los estudiantes sobre los contenidos programáticos; en otras palabras, ésta se puede considerar una reflexión constante y necesaria sobre la situación de enseñanza y su relación con el aprendizaje de los alumnos. Según la investigación realizada por Díaz y Hernández<sup>8</sup>, se proponen algunos indicadores a partir de los cuales se abre un nuevo camino hacia proceso evaluativo: La evaluación del proceso de aprendizaje:

1) “Es necesario tratar y considerar todo el proceso en su dinamismo, las evaluaciones que solo toman en cuenta un momento determinado, resultarán más limitadas que aquellas otras que tratan de apreciar distintas fases del proceso”

2) “El proceso de construcción no puede ser explicado en su totalidad partiendo exclusivamente de las acciones cognitivas y conductuales de los alumnos; las acciones docentes en su más amplio sentido, actividades de planeación, enseñanza y hasta las evaluativas y los factores contextuales del aula también desempeñan un papel importante y decisivo”

3) “La significatividad de los aprendizajes, en particular, respecto de los productos de la construcción debe ponerse atención a este aspecto que tiene que ver con el grado en que los alumnos han construido, gracias a la ayuda pedagógica recibida y al uso de sus propios recursos cognitivos, también al contribuir sentido y valor funcional a la utilidad que estos aprendizajes pudieran tener para otros futuros”

3) “La funcionalidad de los aprendizajes, es otro indicador potente del grado de significatividad de los aprendizajes, el cual consiste en la utilización de los aprendizajes para situaciones futuras

y/o con su capacidad para la resolución de problemas. De ahí se infiere qué hacen los alumnos con lo aprendido y así crear nuevas formas de profundizar su aprendizaje, de tal modo que los años de escolaridad les proporcionen las nociones básicas de supervivencia y, a su vez, les permitan desenvolverse en la cotidianidad de forma asertiva gracias a los conocimientos adquiridos, los cuales les sirven para que los puedan poner en práctica en su vida personal, laboral y en otros campos”

### 2.2.6 Prácticas Evaluativas “Potenciadoras”

En esta categoría se describen prácticas que desde la metáfora del “ojo ilustrado”, tienen propuestas que potencian y aportan a formas diferentes de evaluar.

1) Nombre de la Investigación “Estrategias Evaluativas para Fortalecer el Proceso de enseñanza y aprendizaje de la Música. Resguardo Indígena del Cauca”

Autor: Benjamín Ramos Pacho

Etapas de Formación del currículo. (Construido de forma autónoma por la comunidad)

Enfoque de Evaluación: Formativo

Primera Etapa: Se llama, fundamentación cultural y se trabaja dos años intensivos, en los niveles de primero y segundo. Esto con el fin de reafirmar la identidad cultural de los estudiantes, donde se visualiza las cualidades artísticas de los mismos

Segunda Etapa: Confrontación cultural, corresponden a los niveles de tercero y cuarto, con un periodo de dos 2 años. Allí se profundizan los conocimientos propios y externos. Se profundiza en la interculturalidad, su desarrollo es en los niveles de 3 y cuarto.

Tercera Etapa: Elaboración y formulación de proyectos de investigación, se inician desde el cuarto nivel, haciendo el perfil de proyecto. Los proyectos de investigación, unos corresponden a la búsqueda de alternativas de solución, desde el campo político, económico y cultural. Este requisito es indispensable para que el estudiante se gradúe.

Las áreas que se desarrollan en el currículo son las siguientes:

- Comunicación y lenguaje; que se trabaja con las sub áreas: Castellano, Nasayuwe, Expresión Artística e informática
- Lenguaje Matemático: Contabilidad
- Comunidad y naturaleza :Agropecuaria, Bioquímica y Botánica
- Organización y política, las sub áreas que se trabajan de manera integral son: Geografía, Historia, Cívica, Urbanidad, Ética, Urbanidad.

Componentes propios de la Educación Nasa

Componentes	Dimensiones	Ejes
Territorialidad Identidad Cultural Autodeterminación	Saberes ancestrales de la comunidad Participación	Ley de origen del pueblo nasa
Flexibilidad Lúdica	Investigación – Análisis -reflexión	Organización de la comunidad educativa
	-comunicación -evaluación	Pedagógico Interacción con la comunidad educativa

Docentes: Todos los maestros dominan el idioma Nasa, nueve profesores son del resguardo y dos pertenecientes a otros resguardos. La dinámica de trabajo en este espacio es: un día se trabaja en cada área y nivel. Con el propósito de utilizar el tiempo y utilizar el tiempo, de esta forma se hace un trabajo en la jornada, por ejemplo, una salida de campo u otra participación en reunión de trabajo.

¿Cómo? Evalúan Ramos (2015 p. 7)

En el centro Educativo, se establecen diferentes los diferentes momentos de evaluación:

- a) Los docentes evalúan a los estudiantes y los estudiantes a los docentes (Las evaluaciones que hacen a cada maestro, principalmente se hace sobre las actitudes y comportamientos, metodologías y dinamismo del orientador, puntualidad en el trabajo, (no rigidez en el trabajo académico). La evaluación se hace por cada grado en comisiones para debatirlas en plenaria.
- b) En una posterior evaluación se integran a estudiantes, padres de familias y autoridades con el fin de posibilitar más argumentos evaluativos al estudiante, para que sean analizados críticamente, luego es llevado a la plenaria para entrar en debate conjunta

El modelo de evaluación, parten del sentido de saber y necesidades particulares de sus estudiantes y se fundamente en las siguientes niveles de evaluación:

- ✓ Solución de los problemas más candentes con la participación de padres y autoridades de la comunidad.

- ✓ Aprender de los problemas por medio de las reflexiones conjuntas.
- ✓ Uso de las diferentes prácticas culturales, (la medicina propia y el fuste en algunos casos).
- ✓ Aprender haciendo por medio de la teoría y la práctica pedagógica.
- ✓ Se utiliza el método de la pregunta del ¿por qué y para qué? análisis y solución los problemas internos, con estudiantes y orientadores.
- ✓ Uso de la medicina propia para solucionar los inconvenientes.
- ✓ Reflexión de las autoridades mayores orientadores y padres (Consejos en ayunas).
- ✓ Aplicación del remedio, (el fuste) en casos de extrema necesidad.
- ✓ Conformación del cabildo estudiantil con el fin de generar autonomía y liderazgo en los estudiantes.
- ✓ Conformación de la guardia indígena estudiantil en el establecimiento con el mismo fin y coordinar con los maestros y demás autoridades. Velar por el bienestar de todos.
- ✓ Solucionar los problemas internos del centro educativo

Los procesos pedagógicos y de evaluación de este pueblo Indígena, se conecta con la Noción del Buen Vivir “para los pueblos indígenas parte del trabajo que ellos realizan, es un trabajo formativo, donde adquieren conocimientos y saberes inmersos de la cultura y la tierra; de esta manera la experiencia que obtienen dentro de sus labores como la pesca, la siembra y cosecha se convierten en un medio para el buen vivir de sus pueblos. Es de vital importancia enunciar, que este principio ha sido el rector en todas las propuestas e iniciativas que emprenden en la sociedad” Ramos (2015)

Este tipo de evaluación argumenta el autor que describe la propuesta, articula la educación, la tradición y la cultura a través de instituciones como la escuela y la familia, para mantener una tradición ancestral que se trasmite de generación a generación.

2) Nombre de la Investigación: “Estrategias Pedagógicas Que Posibilitan El Mejoramiento De Los Procesos Evaluativos En La Institución Educativa Ciro Mendía De Medellín-Antioquia (2011)

Autores: Blanca Ligia García Hernández Alicia Lenis Palacios Érika Palacios Rivas

Las autoras proponen las siguientes estrategias evaluativas:

- ✓ Mapas conceptuales: El mapa conceptual consiste en una representación en forma de diagrama que organiza una cierta cantidad de información. Parte de una palabra o concepto central (en una caja, círculo u ovalo), alrededor del cual se organizan 5 o 10 ideas o palabras relacionadas a dicho concepto. A los estudiantes, los mapas conceptuales les permiten aprender términos o hechos, practicar sobre el uso de gráficas, sintetizar e integrar información, tener una visión global con la conexión entre los términos

y mejorar sus habilidades creativas y de memoria a largo plazo. Hernández- palacios y Rivas (2011 p.72)

- ✓ Método de casos: Se realiza relatando una situación que se llevó a cabo en la realidad, en un contexto semejante al que los estudiantes están o estarán inmersos y donde habrá que tomar decisiones. La utilización del método de casos, permite evaluar la forma en que un estudiante es probable que se desempeñe ante una situación específica, sus temores, sus valores, la utilización de habilidades de pensamiento, su habilidad para comunicarse, para justificar, o argumentar, la forma de utilizar los conceptos y la forma de utilizar lo aprendido en una situación real. Hernández- palacios y Rivas (2011 p.72)

### 3) La Evaluación Participativa – Universidad de Antioquia

Estrategia: Técnica de grupo Operativo

“La técnica del grupo operativo rescata para el aprendizaje el carácter de producción social que tiene el conocimiento. Permite el intercambio de información de experiencias vivenciales, la confrontación de estilos de aprendizaje. Información, experiencias y estilos que pueden ser procesados y articulados en una síntesis grupal enriquecedora para todos y cada uno de los integrantes. En esta perspectiva, la propuesta de Talleres Participativos se articula en torno a tres” Universidad de Antioquia (2013)

Ejes Centrales:

- a) La Reflexión Crítica de prácticas
- b) Construcción de producción de conocimiento, superando la lógica de entregar conocimientos
- c) Participación democrática
- d) Evaluación construida en una mirada retrospectiva de lo discutido a partir de las experiencias vividas, intentando comprenderlas y evaluarlas para estructurar una visión prospectiva que permita enfrentar experiencias futuras similares

### 4) Nombre de la Investigación: La Evaluación del Aprendizaje de Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado

Autores: Espitaleta Hoyos, Rodolfo; Cano Correa, Guillermo León; Gaviria Piedrahita, Jairo Enrique; Zapata Silva, Doris Elena; Hernández Mesa, Yolanda Amparo; Moya Córdoba, Adalgiza Eufemia

Estrategia: Historia de Vida o Memorias de aprendizajes (Lectura- Escritura)

La estrategia de lectura y escritura, proponen los autores se realiza a partir de la Historia de Vida o memoria de los aprendizajes la cual es comprendida como: “Una construcción literaria personal

de corte reflexivo, crítico, formativo, emocional, donde el sujeto expresa sus sentimientos y pensamientos en forma creativa-expresiva. Cada historia de vida muestra la forma como cada subjetividad vive lo que aprende, cómo se comunica con lo aprendido, asumiendo actitudes, posturas, formas de ser y de pensar”

Los autores argumentan que como es de conocimiento común en la educación, la cultura hacia la lectura no es una característica en el contexto del territorio Colombiano; en este contexto la estrategia de que proponen, se constituye en un placer que se configura con sentimientos e ideas que posibilitan el encuentro consigo mismo y con otros y desde allí edificar su subjetividad. Al respecto argumentan. “La escritura es una forma de vivenciar la libertad, pues es un espacio para resquebrajar lo que cercena y desarticula las posibilidades de la existencia. Escribir es poder ubicarse en el querer ser y desarrollarse como una subjetividad propia. Es posibilitar la configuración de un pensamiento activo y actuante. Es hacer, desde los jirones, venas y fibras del ser, nuevos lugares para recrear la vida. Es poderse mover en lo que conmueve. Y lo que conmueve es lo que oscurece la vida, lo que la cercena y descoyunda, lo que la fracciona y la escinde. Es una forma de desatascar la existencia, de desacordonarla y dejarla fluir. Es romper con lo que no deja ser. Escribir es una manera de expresar la vitalidad, aunque seamos conscientes de la muerte, de la finitud” Espitaleta, Hoyos & otros (2011)

4) Nombre de la Investigación: Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias Ludo evaluativas mediadas por TIC

Autores: Evelyn Torres, Ana María Villanueva, María Carolina Pinzón

Estrategia: Ludo Evaluación

La Ludo evaluación que es una manera de valorar los desarrollos y el avance de los estudiantes, mediante actividades placenteras y de disfrute, donde el docente puede hacer uso de diferentes escenarios y experiencias de forma simultánea para evaluar y realimentar a los educandos, pero de una manera diferente, en un ambiente de confianza y comodidad (Borjas, 2013).

Las características de las estrategias son:

- ✓ Es una propuesta innovadora, permanente, flexible y de realimentación reflexiva.
- ✓ Responde a las preguntas básicas de la educación ¿a qué ser humano se está formando? ¿Para qué y cómo se contribuye a su formación?
- ✓ Los principios sobre los cuales se fundamenta son: la lúdica, autoconocimiento, aprendizaje, dialogo, libertad, motivación y cooperación. Dinello (citado por Borjas, 2013) afirma que la lúdica es “su principal rector como una perspectiva de desarrollo humano como una forma de vida que aporta a la plenitud del individuo” (p.24).

Momentos evaluación deludo evaluación son: Tomando como referencia a Borjas (2013)



- ✓ Fase Diagnóstica: hace referencia a la exploración que hace el docente sobre los gustos y las preferencias lúdicas que tienen los niños.
- ✓ Fase Reflexiva: el momento educativo cuando el docente analiza los gustos de los niños, teniendo en cuenta qué aspectos va a evaluar desde la perspectiva de la integralidad.
- ✓ Fase de Diseño: se realiza la planeación de las actividades, teniendo presente sus preferencias lúdicas; las actividades que se realizarán con los niños para evaluarlos.
- ✓ Fase de Alistamiento: el docente debe organizar todos los recursos para la actividad realizar.
- ✓ Fase de Aplicación: el docente debe utilizar diferentes técnicas que lo ayuden a registrar la información para luego poder hacer el proceso de reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los niños, ejemplo un diario de campo.
- ✓ Fase Reflexiva: el docente junto con los niños hace una reflexión de cada momento de la actividad realizada. El docente además realizará un análisis de la información obtenida en la experiencia ludo-evaluativa para realimentar los aprendizajes de los estudiantes.

### 2.2.7 Categoría: Tensiones en el Desarrollo de la Evaluación Educativa

La categoría de tensiones en el Desarrollo de la Evaluación Educativa, se encuentran algunos núcleos de conocimiento o tendencias de saber que complementan las nociones “sustantivas” frente a las concepciones de evaluación que se describen al inicio del documento.

#### **Formación por competencias**

La formación por competencias, es una de las críticas de los maestros realizan en el sistema educativo, el modelo se ve como un modelo de carácter neo liberador que coloniza la educación y tiende a ubicar al estudiante a la perspectiva de las economías del capital, con funciones mecanicistas para ser competitivos en mercados profesionales y del trabajo, donde la enseñanza tiene un sentido de aprender para ser evaluado el cual impone un organización de conocimientos al criterio de la competencia. Al respecto argumentan (Rey, Parga 2011)

La enseñanza por competencias invierte los objetivos de la enseñanza, al supeditarlos a los de la evaluación, convirtiéndose ésta en el criterio principal del aprendizaje, y no éste en criterio de la evaluación: según esto “el estudiante debe ser evaluado para mejor aprender y no aprender para ser evaluado” (Del Rey, 29). Como si lo que el estudiante pueda aprender se redujera a lo que pueda ser evaluado. “Implementar una enseñanza

ceñida a las modalidades de la evaluación”, significaría que el estudiante solo aprende aquello que puede ser objeto de evaluación (Rope & Tanguy, 1994: 104). Como si no debiera y pudiera aprender mucho más de lo que puede ser evaluado.

Estudios como Bastante, Erazo, Riascos (2016) en este mismo hilo conductora argumentan que la intencionalidad desde el Ministerio de educación es enriquecer los conocimientos, y desarrollan competencias en los estudiantes para el fortalecimiento de los valores necesarios para la convivencia en sociedad y dando respuesta a las exigencias de las pruebas saber nacionales e internacionales, sin embargo quizá desde otra perspectiva lo que se está potenciando es la industrialización y la mercantilización de la educación.

Los críticos de las competencias como (Rey, Parga 2011), evidencian como el modelo por competencias, si bien es cierto no ignora que el sujeto del aprendizaje son los estudiantes, si desconoce la subjetividad en este aprendizaje aspecto que afirma:

Benavides, Castillo, Chamorro (2013) Una de las dificultades ante las evaluaciones y el cuestionamiento de las mismas por parte de los estudiantes es su transición a través de las diferentes etapas del sistema educativo con motivaciones muchas veces más económicas que formativas o investigativas, lo cual los obliga a someterse al sistema sin mayor cuestionamiento ni opinión acerca de él.

A si entonces argumentan los estudios, se encuentran discursos contradictorios, entre los valores con los cuales se pretende formar y la negación a expresión subjetiva cuando es discriminada al querer expresarse de forma distinta en lo que se estipula como criterios de “saber, saber-hacer y saber-ser”. En este contexto Peralta (2014), afirma que es evidente que en el ámbito escolar, existe la voluntad de “amalgamar” técnicas educativas donde los estudiantes evidencian resistencia Gardner dice: «Ni los gemelos monozigóticos (ni tan siquiera los clones), tienen la misma amalgama de inteligencias. Los individuos desarrollan, a partir de sus experiencias únicas, unos perfiles de inteligencia idiosincrásicos, propios de cada persona» (Gardner, 1983). Se puede entonces intuir que hay un reclamo por la subjetividad que el sistema quiere homogenizar. Al respecto afirma la autora que “el derecho a la educación que tienen los niños y niñas y sobre todo a una educación de calidad estaría desconociendo las necesidades mismas de cada sujeto como al mismo tiempo sus procesos de desarrollo integral y sus ritmos de aprendizaje” Vargas (2014)

También describe que las prácticas evaluativas estandarizadas a nivel Nacional e Internacional, desconocen los contextos escolares en los que los sujetos como objeto de la evaluación e inclusive invisibiliza las diferencias socio económicas y emocionales de los estudiantes.

### **Las Prácticas evaluativas distantes de los discursos pedagógicos del Currículo**

En lo estudios Vargas (2014) Evidencia que lo que “vive” en el currículo configurado desde los discursos curriculares y pedagógicos que en su mayoría son críticos, constructivistas y críticos, al momento de evaluar, los discursos se diluyen con prácticas disonantes generando una evaluación meramente instrumental y de carácter sumativo generando tensiones en relación con los procesos de desarrollo integral y ritmos de aprendizaje con los estudiantes.

.Los docentes en su mayoría se declaran constructivistas reconociendo que los estudiantes son los actores centrales del proceso educativo, sin embargo la evaluación se limita a verificar y controlar en su mayoría de casos contenidos explicados y comportamiento. Vargas (2014)

Los hallazgos de los estudios encuentran que los docentes diferencian en su discurso de forma pertinente las diferencias de la evaluación por procesos y la evaluación por resultados en el discurso, sin embargo se encuentra que se preocupan más por realizar evaluaciones al final de un tema o de un período académico, en este contexto, los sentidos y las prácticas de evaluación no motivan y cualifican el aprendizaje de los estudiantes, por lo contrario, genera temor y estigmatización, incidiendo en los problemas del autoestima de los estudiantes. Algunas de las explicaciones encontradas en los estudios, frente a esta situación son:

(Brookhart, 1993; Nava y Loyd, 1992) “consideran que a la mayoría de los maestros les disgusta evaluar a sus estudiantes y darles una calificación, en vista de los efectos de distorsión de las prácticas de calificación examinados en líneas anteriores, y de los efectos motivacionales negativos de las calificaciones que se consideran, sería fácil ver las calificaciones tan sólo como un mandato desencaminado y opresivo”.

Vargas (2014), expresa que “La evaluación es realizada de acuerdo al sentido y preferencia que el docente le otorga, desconociendo la naturaleza de la asignatura y contenidos a evaluar, las características, dificultades y posibilidades de los estudiantes y el contexto en el cual se desarrollan dichos contenidos”. No se evidencia relación con la génesis del contenido disciplinar, la didáctica y la forma de evaluar.

Bastante, Erazo, Riascos (2016). “Es difícil tarea de cambiar las estructuras de pensamiento que resaltan la diferencia, entre los sujetos sociales, culturales, políticos que hacen parte del proceso aprendizaje Hernández y Carreño (2011, p.8).

Todo lo anterior genera marcos de comprensión relacionados como lo argumenta el estudio de Vargas (2014) relacionados con la visión reduccionista de la evaluación concebida como se ha dicho a lo largo del documento como un ejercicio de poder y verificación de resultados que genera miedo e los estudiantes.

### **2.2.8 Categoría “Efectos e Incidencias de la Evaluación”**

La categoría de efectos e incidencias de la evaluación aborda los efectos e incidencias de las prácticas de evaluación encontradas en las investigaciones comprendidas como buenas prácticas.

#### **Desarrollo de habilidades para el aprendizaje**

Morales, Valverde, Valverde (2015) argumentan que el impacto de las prácticas evaluativas, centradas en la relación equitativa entre los procesos de enseñanza/ aprendizaje construyen conocimientos y desarrolla competencias para la vida en común en los estudiantes, lo cual se evidencia en la apropiación de los saberes. En este contexto resaltan las autoras un aspecto que es clave en este tipo de afectación es la relación maestro alumno. Al respecto argumentan:

Es sorprendente lo poco que se sabe sobre los procesos que constituyen la enseñanza y el aprendizaje, pues en su definición son complejos como: la relación maestro-alumno que es esencialmente una empresa en la que se comparte y construye conjuntamente, el tipo de materiales, espacio, horario, y el estilo del profesor entre otros elementos nos hablan de la singularidad educativa Morales, Valverde, Valverde (2015p.8)

Es entonces lo que podría llamarse la pedagogía de cooperación, la cual consiste (Juliao 2014) en favorecer la apropiación del aprendizaje, desde experiencias de colaboración y ayuda mutua, configurando una cultura que valora los esfuerzos colectivos y se estimula el saber y la autonomía para el desarrollo personal y social de los estudiantes.

#### **Evaluar para la “Libertad”**

La Evaluación para la Libertad es la nominación fruto de los efectos de la experiencia que práctica evaluativa que se describe anteriormente en la Comunidad Indígena del Cauca, su autor Ramos( 2015), argumenta que la evaluación fundamentada en la libertad, posibilita la

participación y disposición del aprendizaje significativo al despertar la constitución del conocimiento. En este contexto la evaluación, construye identidad y arraigo por la tierra, la cual se vive desde experiencias cotidianas, donde el alumno interpreta el mundo a partir de lo que vive en el aula. Tal como lo afirma Juliao (2014) “para Bourdieu, dar cuenta de lo cotidiano conlleva un marco de sentido práctico que constituye una teoría de la práctica realizada a partir del situarse en la actividad real como tal y que está constituida por el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes”

Este tipo de evaluación refiere una educación para la libertad y por su puesto transformadora “el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como mediación entre el individuo y la relación social más amplia”(Giroux 1990,p.110), en este sentido la práctica ha permitido la formación de gobiernos, sabios, parteras, sobanderos, la creación de normas de comportamiento de forma endógena y exógena en la comunidad, y el anhelo a través de la música de conservar la historia ancestral.

La enseñanza de la música tradicional y autóctona de nuestra tierra, es el anhelo por reafirmar la historia ancestral; el poder simbólico que tiene esta comunidad gestado desde las prácticas culturales donde la transmisión y tradición. Aun posible su continuidad; de esta manera las prácticas musicales se encargaran de sostener el tejido social pues convoca a los sujetos a participar de esta experiencia que no puede desconocer. (Ramos 2015)

Este efecto suscita pensar en un ambiente pedagógico que da lugar a la fascinación e inventiva tal como lo argumenta Asmman (2010) donde no se inhiba sino se propicie dosis de ilusión para que el proceso de aprender se produzca como mezcla de todos los sentidos, y significados que los que se capta corporalmente el mundo.

Ayala Orrego & Ayala (2014) afirman que la Evaluación para la alteridad “el otro como apertura desde este enfoque, el otro se presenta como emergencia, como posibilidad de construcción y reconstrucción del ser y del conocimiento; pues, ese otro ya no es manipulable, ya no se asume como igual al sujeto-ego, es radicalmente novedad, se asume con responsabilidad”

A si entonces, pensar en la alteridad significa dejarse afectar por la subjetividad del otro, su forma de vivir, pensar y situarse en el mundo es decir vivir en un “mundo” donde vivan otros “mundos”. El aula no es el único mundo, la alteridad trasciende a otros espacios de encuentro y alteridad; es un proceso de contextualización y la “textualización” donde los docentes y estudiantes conversan, preguntas con libertad sin miedo y temor del conocimiento.

De acuerdo a lo anterior afirman los autores que los efectos se evidencian en la categoría de sujeto- estudiante y se hacen visibles en:

- a) Cambiar los paradigmas educativos técnicos y tradicionales, que desembocan en evaluaciones desde el control y la medición;
- b) Un estudiante como análogo, da paso a una educación desde el proceso y, por tanto, una evaluación correspondiente al mismo
- c) Cuando el estudiante es entendido desde la apertura, los procesos educativos son analíticos y críticos y el tipo de evaluación que se realiza propende por dar cuenta de ello y generarlo más allá del control y el proceso, generar transformaciones desde su práctica.

### 6.1.3 El “placer” en la evaluación

Espitaleta, Cano, y otros (2011) argumentan que el desarrollo de las prácticas lectoras y escriturales a través de las memorias de aprendizaje potencian la creatividad, imaginación y análisis, se percibe como se conjugan los sentimientos, pasiones, angustias y experiencias cotidianas de la vida y se experimenta el placer por aprender y evaluar en un clima de confianza y aceptación, pues el estudiante no es corregido, es valorado y orientado.

Los alumnos disfrutan más, en general, el ejercicio de construir textos propios, que la misma práctica tradicional de copiar notas cuando el profesor les dicta, porque tiene más sentido para ellos lo que construyen por sí mismos. El impacto afectivo y placentero es diferente cuando es el mismo joven el que crea y va hilvanando sus escritos, pues en ellos plasma sus esencias, su condición humana, sus gustos y aspiraciones, pero también sus sinsabores, sus desplaceres y sus frustraciones.

El placer en el aprendizaje y la evaluación, es un efecto que revolucionaría todas las concepciones de la evaluación y afectarían positivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, argumenta Assmann ( 2010) que la vida se “saborea” por ello es necesario que los educadores busquen, comprendan como la vida de los estudiantes es una vida concreta llena dinamismo vital y cognitivo, que pone en emergencia en saber que el aprendizaje es un proceso creativo que se auto organiza, de igual forma todo conocimiento tiene una inscripción corporal del conocimiento, la dinámica de la vida y la del conocimiento están unidas, el placer es un dinamizador del conocimiento y urge cuidar y volver a flexibilizar los lenguajes pedagógicos.

## 2.3 Conclusiones

- Las concepciones de génesis de la Evaluación, reflejan las tensiones en relación con la génesis de la evaluación problematizándola como una realidad contemporánea que no cambia, en la cual se suscitan nuevas preguntas del proceso de enseñanza aprendizaje con la evaluación; en este sentido se evidencia como no se construyen consensos para realizar resistencia a la verticalidad de la evaluación, que ha tenido una construcción y resonancia histórica. De igual forma se evidencia los efectos en la formación de los estudiantes a no contribuir a incidir en configurar sujetos, autónomos, capaces de resolver problemas, resignificar lo conocido y producir conocimiento nuevo.
- La concepción de transformación la evaluación evidencia en los estudios, configura la evaluación como un proceso educativo que valora logros alcanzados que tienen un efecto de sentido en la transformación de los estudiantes. En este sentido surge la categoría de lo pedagógico en la misma que apuesta a una práctica “humanizante” de la evaluación que busca la equidad, no discrimina ni enjuicia por el contrario observa las capacidades y desde construye. “La evaluación no es, ni puede ser, un apéndice de la enseñanza, ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje”
- La concepción de la Evaluación como mecanismo de Poder, es comprendida cuando esta práctica se utiliza como mecanismo de amenaza y opresión y control para lograr los deberes académicos. Esto devela las estructuras de poder, las tensiones entre la tradición y la innovación que configuran realidades educativas que invisibilizan la noción de escuela donde se unen los sentidos, los significados, dimensiones, conversaciones, disertaciones para la construcción de subjetividades.
- La subjetividad del docente en conversación con la Evaluación “una relación de Tensión” evidencia la frontera fronteras que se evidencian en sus discursos en los cuales se analiza que no siempre es comprendida como una responsabilidad ética en la formación de los estudiantes, tal como lo confirma otro estudio realizado a nivel Nacional.
- La Evaluación Anclada al aprendizaje evidencian la necesidad de trabajar en el cambio de las concepciones de la evaluación a experiencias formativas de aprendizaje que

trasciendan los veredictos y juicios a estar relacionada directamente con la comprensión de los procesos pedagógicos; pues para abordar el problema de la evaluación, se hace necesario problematizar lo pedagógico.

- La Evaluación el Monstruo de Colegio los estudiantes en un “Monstruo” comprendida como la tensión que se encuentra viva y latente en las instituciones educativas. Los estudiantes, temen a la evaluación, consideran que es un “territorio” del maestro donde ocurren eventos de inequidad, injusticia, juzgamiento, esfuerzo, lucha, suerte, miedo, castigos, pero no aprendiza, que tienen efectos en su autoestima, por el valor social que representa para sí mismos, para el colegio y su familia quienes a razón de estos resultados dan respuestas en oportunidades con maltrato físico y psicológico.
- En él para que de la evaluación se encuentran tendencias relacionadas para la Identidad Cultural, en la cual se arraiga el territorio, la memoria y la ancestralidad, también se encontró que se utiliza para valorar, verificar y evidenciar avances del estudiante en la cual hay una prelación en la “verificación de conocimientos”, donde se desplaza el sentido de valoración a la revisión de aprensiones y reproducciones memorísticas de cuerpos teóricos por último se evidencia que con la evaluación se identifica como aprende el estudiante con una mirada de apertura dejando de lado imaginario de vigilar y castigar donde el docente es un líder, un ser tan activo en el salón de clase, como en la comunidad, su enseñanza no es vertical y se convierte en un “experto” que ayuda a resolver problemas dentro y fuera del aula.
- En la categoría de las tensiones se encontró: La Formación por competencias como una de las críticas que los maestros realizan al el sistema educativo, el cual es visto de carácter neo liberador que coloniza la educación y tiende a ubicar al estudiante a la perspectiva de las economías del capital donde la enseñanza tiene un sentido de aprender para ser evaluado el cual impone un organización de conocimientos. Otra de las tensiones evidenciadas fue las prácticas evaluativas distantes de los discursos pedagógicos del Currículo, la cual explica que mayoría de los currículos de las instituciones a nivel Nacional objetos de la investigaciones son de tipo críticos, constructivistas, sin embargo al momento de evaluar las prácticas son disonantes generando una evaluación meramente instrumental y de carácter sumativo generando



tensiones en relación con los procesos de desarrollo integral y ritmos de aprendizaje con los estudiantes

- En la categoría de Efectos e incidencias, se encuentra que las buenas prácticas en evaluación posibilitan : el desarrollo de habilidades para el aprendizaje, la cual se fundamenta en favorecer una pedagogía de la cooperación donde a través de la colaboración, ayuda mutua y participación se estimula el saber y la autonomía para el desarrollo personal y social del estudiante. Otro efecto es la Educación para la libertad a través de participación y disposición del aprendizaje significativo al despertar la constitución del conocimiento, este se articula con la evaluación para la alteridad, que significa dejarse afectar por la subjetividad del otro, su forma de vivir, pensar y situarse en el mundo es decir vivir en un “mundo” donde vivan otros “mundos”; por último el placer de la evaluación, efecto que revolucionaría todas las concepciones de la evaluación y afectarían positivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, argumenta Assmann ( 2010) que la vida se “saborea” por ello es necesario que los educadores busquen, comprendan como la vida de los estudiantes es una vida concreta llena dinamismo vital y cognitivo,

De acuerdo a todo lo anterior se puede concluir que a partir del balance analítico es necesario preguntarse como ¿evaluar?, el documento da unas pistas interesantes en relación, cambiar imaginarios de los docentes, mirar con profundidad la relación de poder docentes- estudiantes, evaluar para una aprendizaje donde se construye y no para el miedo, la presión y la opresión, articular en la práctica la pedagogía, la didáctica y la evaluación. En este sentido es urgente escuchar los gritos “heridos” que tiene frente a la evaluación lo cual afecta su autoestima y forma de situarse en la escuela. De ahí que se les debe que la escuela sea un lugar agradable, en palabra de Assman (2010) “Necesitamos volver a introducir en la escuela el principio de que toda la morfogénesis del conocimiento tiene algo que ver con la experiencia del placer. Cuando está ausente esta dimensión, el aprendizaje se convierte en un proceso meramente instructivo. Informar e instruir acerca de saberes ya acumulados por la humanidad es un aspecto importante de la escuela, que debe ser, en este sentido, una central de servicios cualificados. Pero la experiencia del aprendizaje implica, además de la instrucción informativa, la reinención y construcción personalizada del conocimiento. Y en eso, el placer representa una dimensión clave. La educación que pone el énfasis en una visión de la acción educativa como enseñanza y producción de experiencias de aprendizaje, resulta fascinante”

Lo anterior suscita que hay que “mirar de otro modo” y esto configura el trabajo solidario entre docentes, instituciones, estudiantes, padres de familia, entes del Gobierno para comprender lo que sucede desde una pedagogía de la cooperación y vincular estrategias de carácter Político en cambiar la realidad que emerge en torno a las prácticas evaluativas.

En el **Anexo 3** se relacionan el rastreo internacional en cuanto a percepciones y tensiones respecto a la evaluación recogidas en las referencias analizadas:

**Tabla 5. Concepciones sobre evaluación educativa**

**Tabla 6. Concepciones y aspectos legales de la evaluación educativa**

**Tabla 7. Concepciones sobre aspectos metodológicos**

**Tabla 8. Tensiones y efectos de la evaluación educativa**

En el **Anexo 4** se relaciona el rastreo a nivel nacional respecto a las concepciones sobre prácticas evaluativas

## **2.4 A nivel Distrital**

### **Rastreo Distrital sobre prácticas evaluativas**

Según la configuración de las categorías de análisis identificadas para el rastreo a nivel Distrital, a continuación se presenta la descripción, análisis e interpretación de la información de acuerdo con las categorías referidas a la evaluación y sus prácticas: Concepciones: enfoque y formas de evaluación de prácticas de evaluación, Aspectos legales: Política y legislación, Tensiones: relaciones y críticas y Efectos e incidencias, Metodología y aportes potenciadores derivados de las propuestas relacionadas con las prácticas de evaluación.

#### **2.4.1 Categoría - Concepciones Sobre Evaluación Educativa**

A partir de la información identificada en el proceso de rastreo y mapeo en relación con la categoría inicialmente identificada sobre prácticas de evaluación en el contexto escolar,

relacionada con las concepciones sobre evaluación pueden además observarse que hay un conjunto de subcategorías emergentes desde la misma información, tematizadas y relacionadas con el lugar que ocupa la evaluación dentro del currículo, las acepciones que la caracterizan y sus tendencias desde lo cualitativo y cuantitativo, y desde la cualitativa o alternativa; la evaluación como proceso formativo y autentico, vista desde la perspectiva crítica y como práctica pedagógica con un esbozo para el caso de las prácticas pedagógicas de evaluación en el caso del área de ciencias sociales.

### **Evaluación como práctica pedagógica ubicada dentro del currículo**

De acuerdo con las investigaciones y artículos se plantea que la evaluación tiene sus orígenes en el contexto de la industria, se constituye en parte fundamental e inherente de la pedagogía, por lo cual, del currículo, contempla diferentes frentes e involucra a diversos actores, no solamente recae en el desempeño del educando. También señalan que la evaluación se relaciona con los contextos en los cuales se realiza y es asumida como un resultado para algunos actores, como un proceso de tiempo e hilo conductor del escenario educativo. Se asume además como un proceso propio de la práctica pedagógica, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, posibilita la toma de decisiones e identificar la calidad de la educación que se brinda.

La evaluación se concibe también como un acto que acontece de manera simultánea con el proceso de aprendizaje, que genera relaciones circulares e interactivas entre los actores educativos y que les permite a los estudiantes emitir juicios de valoración y de crítica. Además, propende por integrar el saber con el saber hacer, asumirse como un proceso de comunicación, que provee al maestro de información.

La evaluación ha tenido como concepción y práctica transformaciones con el pasar del tiempo, en primera instancia enfoques centrados en los resultados, medidas, para calificar a otro. Mientras que otras perspectivas, la asumen como proceso que requiere de la reflexión, de tener en cuenta los diferentes factores y variables que inciden en este proceso. La evaluación se constituye en una práctica permanente en el ejercicio docente, como una de las tareas más complejas de la acción educativa.

Se identifican momentos históricos relacionados con las concepciones y prácticas en relación con la evaluación en el contexto escolar, en las que se evidencia que Tyler fue el primero en hacer alusión a la evaluación educativa, identificándose momentos que van desde prácticas provenientes de lo industrial, la identificación de los paradigmas o tendencias que se han identificado con el pasar del tiempo en lo cuantitativo y en lo cualitativo.

Hacia el final de la década de los sesenta, se iniciaron las propuestas cualitativas como respuesta a la insatisfacción de los avances de las investigaciones “experimentales” o “científicas” para comprender lo que maestros y alumnos trabajaban en el aula de clase. Este nuevo enfoque cualitativo ha sido propuesto como alternativo al sistémico y cuantitativo. Sus diferencias principales radican en la imposibilidad para construir una ciencia y una evaluación objetiva, como lo afirma (Niño, 2013).

También puede evidenciarse que se contempla la evaluación desde una visión que contemple que la integración de los aprendizajes significativos que además requiere tiempo y condiciones para integrarse a las estructuras que posibilitan el conocimiento y para ser integrados a las experiencias de los sujetos. También se relaciona con la incidencia o impacto que tiene sobre los sujetos involucrados.

En la concepción de evaluación, se realiza una distinción entre calificación y evaluación, que, si bien tienen relación, no son iguales, pues mientras la calificación tiene que ver con lo cuantificable, la evaluación se relaciona con la cualificación, se vale de la observación, descripción e interpretación constantes, sin distanciarse del contexto o de la realidad social que involucra a la comunidad educativa.

Al ser parte integrante la evaluación de la pedagogía, se sustenta desde el saber pedagógico y de los estudiantes, desde la cual, se explicitan saberes y reflexión sobre las prácticas con el fin de comparar formas de enseñanza, aplicar enfoques, y producir nuevas teorías y conocimientos que enriquezcan el campo de la pedagogía, como disciplina y como arte.

Pueden identificarse concepciones particulares de acuerdo con las disciplinas específicas tal es el caso de las ciencias sociales, en las que se considera que la evaluación de los aprendizajes en el aula adquiere múltiples intenciones, enfoques teóricos y modelos, tal vez obedeciendo a la complejidad misma del objeto de estudio. Constituyéndose en un campo de

investigación, para que el maestro construya la relación entre el saber disciplinar y la práctica en el contexto escolar.

En el caso de las áreas disciplinares se señala que requiere un abordaje diferente frente a las prácticas, relacionado con lo que caracteriza este campo de estudio como es el pensamiento social y su lógica en el cual se relacionan el planteamiento social, cultural y los procesos propios de esta área.

Lo anteriormente expuesto, se evidencia en los siguientes referentes expuestos en las investigaciones:

Históricamente se relaciona la evaluación con el contexto de la industria que con el pasar del tiempo se difunde al contexto educativo, particularmente a los procesos de enseñanza como de aprendizaje.

*Se inicia esta contextualización histórica aclarando que la palabra evaluación, “proveniente del mundo de la industria, ha sufrido una profunda transformación histórica desde que se implantara y divulgara en el campo de la educación hace un siglo. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 4), que además se ha ido ampliando, de lo cual se infiere que el campo de estudio de la evaluación se ha ido ampliando en la medida en la que se le atribuye más importancia en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje (Hernández Capera, 2015).*

Desde el campo de lo industrial la evaluación se empodera como instrumentos con posibilidades amplias *“en este contexto, a la evaluación se le empodera como un instrumento capaz de verificar y monitorear los cambios ideológicos de una cultura de mercado” (Juan Pablo Bohórquez Forero, 2013).*

La evaluación, entonces ha tenido transformaciones con el pasar del tiempo en sus concepciones y prácticas

*“... ha venido sufriendo un proceso de transformación profunda en sus bases estructurales y conceptuales a través del tiempo” (De la orden, 1997 p. 14), de lo cual derivan infinitas acepciones de la evaluación. Tejada (2005) afirma que: “se han*

*formulado tantas definiciones como teorías y estudiosos de todos los países se han preocupado por este tema” (Tejada, 2005, p. 117).*

Puede establecerse desde las investigaciones que Tyler en la década de los 50 es a quien se le atribuye el responsable del término evaluación educativa, y se retoman los planteamientos de Alós (1989) con la identificación de seis momentos históricos al respecto.

*... Ralph W. Tyler (1950) como el responsable del término evaluación educativa en la década de los 30 y desde entonces se ha estado usando constantemente por los estudiosos del tema. Uno de ellos citado por Castillo y Cabrerizo es Jesús Garanto Alós (1989) quien hace un breve recorrido en el tiempo y señala seis momentos históricos al respecto: en el primero, comprendido entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la incipiente evaluación educativa se relacionaba con la psicología conductista de Skinner y de Watson sustentada en el reconocimiento de las diferencias personales mediante la aplicación de test o pruebas escritas las cuales no estaban muy relacionados con los programas escolares de ese tiempo.*

*El segundo momento se dio entre las décadas del 30 y 40 con Tyler quien involucra la educación como un sistema que pretende cambios en el estudiante a través de la instrucción, y la evaluación era el medio que permitía la comprobación del nivel de alcance de los objetivos planteados.*

*En el tercero comprendido en las décadas 60 y 70 se popularizó la evaluación, especialmente en Estados Unidos debido a un llamado de la opinión pública a mejorar la calidad de la educación pública considerando todos los aspectos posibles desde los docentes y estudiantes hasta los currículos y la organización institucional, surgen Cronbach y Scriven con aportes en los que ambos consideran a la evaluación una forma útil para recoger información necesaria para la toma de decisiones sobre los estudiantes, pero luego ellos se separan en dos corrientes académicas: el primero se fundamenta en los objetivos previamente establecidos en los programas académicos, mientras que el segundo resalta la importancia en los resultados obtenidos independientemente de los criterios planteados, aquí Scriven hace la diferenciación entre evaluación formativa y evaluación sumativa (Popham, 2008).*

*El cuarto momento lo señala Garanto en los años 70 con nuevas tendencias en la evaluación señalada en dos niveles, una dirigida hacia los alumnos y la toma de decisiones sobre los métodos y programas definida dentro de la evaluación normativa orientada a la comparación con estándares, y la otra centrada en el reconocimiento de los cambios en el proceso pedagógico establecida como evaluación criterial que reconoce el progreso de los procesos de acuerdo a unos criterios previos; generando un enfrentamiento entre los dos formas de evaluación en diferentes campos educativos.*

*El quinto momento es registrado desde la década de los 70 con la aparición de diversos modelos de evaluación que se enmarcan en dos paradigmas, el cuantitativo y el cualitativo, los cuales conviven en los procesos evaluativos sin desconocer sus marcadas diferencias.*

*Y el sexto momento lo señala Garanto desde los 90 con una marcada influencia en una evaluación integradora, formativa y diferenciada, lo cual se ha reflejado en Colombia en periodos de cambio hacia el siglo XXI trazados desde las políticas de educación y su correspondiente normatividad. (Salin Polania Polo, 2015).*

Hacia el final de la década de los sesenta, se iniciaron las propuestas cualitativas como respuesta a la insatisfacción de los avances de las investigaciones “experimentales” o “científicas” para comprender lo que maestros y alumnos trabajaban en el aula de clase. Este nuevo enfoque cualitativo ha sido propuesto como alternativo al sistémico y cuantitativo. Sus diferencias principales radican en la imposibilidad para construir una ciencia y una evaluación objetiva, como lo afirma (Niño, 2013).

También se evidencia que con el tiempo la evaluación se va dirigiendo hacia la comparación de resultados, así mismo que ha de servir para recopilar información y tomar decisiones.

*...más adelante, Cronbach rechaza y propone un modelo de evaluación que va en contraposición a la evaluación de Tyler sugiriendo que las evaluaciones deben dirigirse a la comparación de resultados pues, tal como él mismo lo plantea, la*

*evaluación debe servir para: “recopilar información y tomar decisiones. (Blázquez y Lucero, 2002, p. 306).*

Al respecto se señala que fue Scriven quien realizó la distinción entre evaluación formativa, como una manera de realizar un seguimiento al proceso y evaluación sumativa *será Scriven quien establezca la primera distinción entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa. En el primer aspecto, Scriven argumenta que se debe tener un seguimiento claro del proceso generando. (Bohórquez, 2013).*

Se alude que la evaluación puede ser vista como un juicio o como el impacto o incidencia que ha tenido en los individuos, es así como lo señala una de las investigaciones.

*...un juicio que se toma sobre la actuación de un sujeto y que tiene como base todos los procesos que intervienen en su formación y, en segundo lugar, el Assement, cuyo énfasis se le da a al impacto o las repercusiones que ha tenido la educación en los individuos, en este sentido, una evaluación sustentada desde el Assement, posee todo un aparataje de instrumentos eficaces que permitan medir y argumentar cualquier juicio o cambio que se realice en todas las instituciones educativas. (Ángulo, 1994; citado por Bohórquez Forero, 2013).*

Las expresiones de los maestros en una de las investigaciones señalan la evaluación como un proceso para identificar fortalezas y debilidades relacionada con los avances y debilidades, tanto de los maestros en su ejercicio, como de los estudiantes.

*La evaluación es un proceso para identificar fortalezas y debilidades, debe ser permanente y de mejoramiento, por medio de la evaluación se conoce el trabajo docente y también por medio de la evaluación se sabe si la estrategia utilizada es la mejor y se adecua a las necesidades de los estudiantes, informa sobre el avance de los estudiantes (Yate, 2012).*

Esta valoración propende por integrar el saber con el saber hacer, además de asumirse como un proceso de comunicación, que provee al maestro de información.



*“Es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento, en especial para los profesores y para los alumnos” (Celman, 1998, p.36), ya que permite considerar una perspectiva de evaluación que “integre el saber ser, con el saber hacer, constituyéndose como una práctica de los agentes educativos, para establecer juicios de valor y de auto-valor que afecte su lectura de mundo y las acciones en los diversos contextos en los cuales interactúan los sujetos. La evaluación del aprendizaje se consolida como un proceso de comunicación entre dos agentes, el evaluador y el evaluado, en donde se valora el aprendizaje tanto en el seguimiento de los procesos como en los resultados, provee al docente de información que permite el ajuste de los procesos de enseñanza y la estructuración de acciones de mejora, esto en el marco de la evaluación formativa” (Hernández, 2015).*

Sin embargo, algunos de los maestros señalan que

*...aún en los boletines se resaltan las notas bajas, cuando lo ideal sería dar una información descriptiva, detallada y cualitativa del proceso del estudiante y pueda el boletín cumplir con la función que los docentes consideran debe tener: dar a conocer los avances de los estudiantes para que los padres dialoguen sobre el proceso de aprendizaje con sus hijos” (Yate, 2012).*

En una de las investigaciones se destaca que la evaluación posibilita reflexionar sobre la práctica pedagógica y buscar estrategias que vayan acorde con las necesidades de los estudiantes.

*El 100% de los directivos docentes y el 95% de los docentes tienen una concepción de evaluación, como un proceso permanente, continuo que hace parte de la enseñanza aprendizaje permitiendo al docente identificar avances, dificultades y fortalezas de los estudiantes, además de reflexionar sobre su práctica pedagógica y buscar estrategias que vayan acorde a las necesidades de los estudiantes Esta concepción de evaluación es acorde a planteamientos de diferentes autores. (Yate, 2012).*

Se suma que además de concebirse como proceso, la evaluación articula diferentes aspectos en interacción entre los saberes, habilidades y competencias.

*La evaluación como proceso acontecido en el ambiente escolar, presupone la articulación de varios aspectos sujetos a observación dentro de los cuales se destaca la capacidad y disposición de la mente para captar y asumir la realidad atendiendo a la interacción de saberes, competencias y habilidades que dejan ver que el sujeto, en este caso el estudiante, ha aprendido. (Hernández, 2015).*

Evaluación es concebida teóricamente como valoración, análisis y reflexión “Se destaca la evaluación como valoración, a partir de un proceso de observación y análisis, reflexión cuidadosa y estructurada de momentos y factores” (Sacristán, 1996)

Además, se asume como parte integrante de la pedagogía, acto ético y formativo, que reconoce las diferencias y oportunidad de aprendizaje.

*... propia de la Pedagogía, ya no puede ser definida como medición o como estrategia de rendición de cuentas, sino como un acto ético y formativo que reconoce las diferencias culturales y sociales; que brinda herramientas a los maestros para reflexionar sobre su práctica pedagógica y a los estudiantes les ofrece una oportunidad para aprender y mejorar sin sentirse excluido por los resultados”. (Sandra Gisela Martín Martínez, 2015). Actividad interactiva entre los sujetos y los contextos, ... la evaluación moderna es una actividad interactiva que implica culturalmente a los sujetos y a los contextos, conformando a su vez una cultura” (July Rojas Díaz, 2014), que trasciende el aprendizaje y metodologías, ... va más allá del sólo aprendizaje y sus metodologías pues “también involucra procesos de enseñanza, práctica docente, perfil del profesorado, gestión directiva, académica, administrativa, financiera y comunitaria que evidencian la calidad de los centros educativos, entre otros” (July Rojas Díaz, 2014). La evaluación implica una concepción más amplia, al ser “considerada como un proceso y no como un suceso, constituirse en un medio y nunca en un fin” (Acevedo, 2001 p. 4; citado por Guío, 2011).*

Al ser parte integrante la evaluación de la pedagogía, se sustenta desde el saber pedagógico y de los estudiantes, desde la cual, se explicitan saberes y reflexión sobre las prácticas con el fin de comparar formas de enseñanza, aplicar enfoques, y producir nuevas teorías y conocimientos que enriquezcan el campo de la pedagogía, como disciplina y como arte, como señala (Tamayo, 2010).

*La evaluación se sustenta, como se mencionó anteriormente, en el saber pedagógico, pero a su vez también en el saber de los estudiantes, es así como la evaluación en el campo de la pedagogía “explicita los saberes y reflexiona sobre las prácticas para comparar formas de enseñanza, experimentar hipótesis acerca del aprender y enseñar, aplicar enfoques y producir conceptualizaciones que hagan progresar el campo de la pedagogía, como disciplina o como arte (Rojas, 2014, p. 220).*

La evaluación eje del proceso enseñanza aprendizaje, tiene en cuenta factores de diferente tipo

*“... es un eje para las diferentes instancias y actores implicados en los procesos de enseñanza aprendizaje y que no recae solamente en el educando, dado que hay factores contextuales, sociales, culturales e históricos que inciden en dicho proceso y que es necesario contemplar” (Blanco, Zea, Ortiz & Acuña, 2010). Se relaciona con una actitud en la que se valora, critica, opina, razona “... evaluar, discriminar, valorar, criticar, opinar, razonar, fundamentar, decidir, enjuiciar. Esta actitud es la que se puede determinar cómo evaluadora, y debe hacer parte del proceso educativo y de formación” (Rojas y Rozo, 2015).*

La evaluación se relaciona con la integración de aprendizajes significativos que ameritan de tiempo y condiciones, es una manera de considerar las conductas de los estudiantes, que no siempre determinan los aprendizajes de los estudiantes.

*Una visión que contemple que las integraciones de los aprendizajes significativos necesitan tiempo y condiciones para integrarse a las estructuras que posibilitan el conocimiento y para ser integrados a las experiencias de los sujetos. En este sentido, no pueden ser señalados en el mismo momento en que ocurren o en un curso escolar... Una manera de considerar que algunas conductas de los*

*estudiantes, como el orden, la buena letra o la participación en la clase, no deben primar como rasgos que caractericen una buena evaluación. Sin lugar a dudas, estas situaciones pueden estar relacionadas, pero no determinan los aprendizajes que se construyen en el aula. (Pérez y Blandón, 2008).*

También se señala que la evaluación es un elemento fundamental que trasciende y dinamiza todo el entramado que da vida a la escuela y la educación afirma que...

*...ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. (Gimeno, 1993, p. 57; citado por Yate, 2012).*

Sumado a lo anterior, se evidencia que es un acto que acontece de manera simultánea con el proceso de aprendizaje, que genera relaciones circulares e interactivas entre los actores educativos.

*La evaluación es un acto que acontece de manera simultánea con el proceso de aprendizaje, que genera relaciones circulares e interactivas entre los actores educativos y que les permite a los estudiantes emitir juicios de valoración y de crítica, que le sirven para orientar y tomar decisiones con respecto a su desarrollo educativo (Cabrera, 2001; citado por Rojas Galindo Elvia y Rozo, 2015). En esta línea se identifica igualmente que evaluar significa valorar cualquier persona que este inmersa en el ámbito educativo al igual que los diferentes procesos que ocurren en este y en donde se emita un juicio de valor por un evaluador después de realizar un proceso de observación y análisis. Para (Rosales, 1996), la evaluación es una reflexión cuidadosa y estructurada de los momentos y factores que intervienen en los procesos didácticos con el fin de determinar los resultados anteriores, actuales y futuros, siendo entonces formativa y además respeta el desarrollo normal de las actividades realizadas para la enseñanza aprendizaje. (Santos, 1993).*

Santos (1993), plantea la evaluación como una parte integrante, no como una acción que deba llevarse a cabo al final o como un adorno de la educación que se desarrolla solo en caso de tenerse tiempo.

Es un proceso complejo y permanente de la acción educativa, en aspectos de orden metodológico, de contenido, resultados, desempeños de los educandos, como de los maestros, base sobre la cual se reorientan y mejoran las prácticas.

*Los procesos de evaluación constituyen una práctica permanente en el ejercicio docente, a la vez, es una de las tareas más complejas de la acción educativa; y, como se ha mencionado anteriormente, a partir de la evaluación, no solamente es posible evidenciar los alcances de los estudiantes, sino también, es posible reflexionar sobre el impacto de los procesos educativos, sus metodologías y contenidos, es decir, los resultados de la evaluación pueden contribuir a reorientar y mejorar las prácticas de enseñanza (Guío, 2011).*

En la concepción de evaluación, se realiza una distinción entre calificación y evaluación que, si bien tienen relación, no son iguales, pues mientras la calificación tiene que ver con lo cuantificable, la evaluación se relaciona con la cualificación, se vale de la observación, descripción e interpretación constantes, sin distanciarse del contexto o de la realidad social que involucra a la comunidad educativa.

*Calificación y evaluación son dos conceptos diametralmente distintos y a su vez emparentados, a tal punto que suele ser común que estos sean confundidos. Su diferenciación fundamental se halla en que el proceso de calificación tiene que ver directamente con la cuantificación, mientras que la evaluación tiene mayor relación con la cualificación". Así las cosas, en el sentido de la evaluación se "acuña a la sistematicidad que permite evidenciar el alcance de objetivos determinados para un proceso mediante la emisión de un juicio de valor medible, de ahí que sea fácil relacionar el concepto con la comprobación o la diagnosis que, en el campo educativo, busca corroborar sintéticamente en letras o números el nivel alcanzado de los estudiantes frente a los contenidos programados". En esta perspectiva la evaluación "se vale de la observación, descripción e interpretación constantes, sin*

*distanciarse del contexto o de la realidad social que involucra a la comunidad educativa” (Gama, 2013).*

En el caso particular de la concepción de la evaluación para el caso de las áreas específicas, se observa para el caso de las ciencias sociales que se relaciona con las múltiples intencionalidades, enfoques, teorías y modelos de acuerdo con el objeto de estudio propio del área, constituyéndose en un campo de investigación, para que el maestro construya la relación entre el saber disciplinar y la práctica en el contexto escolar.

*La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales en el aula adquiere múltiples intenciones, enfoques teóricos y modelos, tal vez obedeciendo a la complejidad misma del objeto de estudio. Pero desde cualquiera de los enfoques, la evaluación de los aprendizajes se pregunta por unos saberes, por unos conocimientos, por unas habilidades y competencias que se consideran necesarios y deseables en una sociedad particular. Sólo así la evaluación puede superar su estricto sentido de jerarquizar a los estudiantes en perfiles de excelente, sobresaliente, aceptable e insuficiente y comenzar a mirar los procesos diversos que en ellos se conjugan. Lo ya propuesto asume a la evaluación como espacio de investigación, ya que abre a la pregunta, a la confrontación y al discernimiento, la interrogación sobre su sentido –el qué, el para qué y el cómo– y la confronta desde el saber pedagógico y el saber disciplinar. Lo que implica que la evaluación no sólo se interroga a sí misma, sino que lleva a interrogar el sentido desde el cual el maestro construye la relación entre el saber disciplinar y su práctica pedagógica en el espacio escolar. La evaluación así concebida establece una dinámica reflexiva que la vincula al proceso educativo, ya no como fin último, sino como dinamizadora y problematizadora del saber pedagógico, del saber disciplinar, de la práctica docente y del currículo que la orientan. Por su parte, esta reflexión permite tomar conciencia y comprender las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero además generar nuevas comprensiones y orientar nuevas intencionalidades educativas, como lo considera Gómez (2004).*

### 2.4.1.1 Enfoques de evaluación

En lo referente a la evaluación existen en el panorama dos acepciones del concepto, inicialmente se concebía desde la perspectiva o paradigma cuantitativo como la medición de resultados, a la luz del cumplimiento de objetivos. Poco a poco se ha ido transformando y resignificando al ser asumida como proceso que involucra un conjunto de factores y aspectos por tanto se le denomina cualitativa, dado que, como proceso, posibilita la formación y contribuye en la vida de las personas.

Desde las posturas de índole cuantitativo o positivistas centran su mirada sobre la evaluación como un ejercicio de medición y cuantificación, lo que redundaría en la constante objetivación de la evaluación, mediante un ejercicio hipotético-deductivo que resuelve por hacer evidentes los aprendizajes mediante productos o resultados, es decir, una fundamentación técnica, que mide, mecanismo de control a partir de datos que sean observables y verificables. Esta tendencia evaluativa ha dominado el campo educativo, en coherencia con los planteamientos de la evaluación sistémica propuesta por Stufflebeam. Para este enfoque tecnológico de Stufflebeam, lo que cuenta es la evaluación terminal, las calificaciones, el rendimiento final. En la cual se evidencian las medidas y calificaciones del maestro hacia los estudiantes. A este respecto, (Niño, 2013) considera que

*“bajo este criterio cuantitativo siempre se han concebido los exámenes y las denominadas pruebas objetivas” y por ende las prácticas evaluativas “las actuales se han caracterizado por una medición de aprendizajes y logro de objetivos, toma de decisiones jerarquizadas, poca participación en diseño de sus procedimientos, falta de toma de conciencia de las responsabilidades que, a nivel individual y grupal, a todos debieran competir como participantes del proceso educativo”.*

Entre tanto la perspectiva cualitativa, asume la evaluación como un proceso, que posibilita interacciones entre los sujetos involucrados, dinamiza la escuela. Contribuye a la formación de los actores educativos. Proceso de reflexión, de análisis y valoración sobre hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismos. Este proceso implica una toma de conciencia individual y grupal. Lo cualitativo significa, además, la interpretación, la descripción, la cualificación, el reconocimiento a las experiencias vividas y el cuestionamiento a lo vigente con el fin de proponer nuevas miradas y perspectivas desde

diferentes puntos de vista. Entonces, priman los cambios sociales, las comprensiones sobre los sujetos, la cultura y la política, dejando de lado la necesidad de medición y cuantificación, para acercarse a la reflexión, comunicación y formación.

La evaluación como proceso requiere permitir a estudiantes, docentes y padres de familia comprender el proceso en el que se involucran, para constituirse en sujetos actores, reconociendo los avances y dificultades, dando cuenta de la evolución de los aprendizajes.

Además, se identifica desde las investigaciones que la evaluación desde la perspectiva cualitativa se constituye en procesos de deliberación, de diálogo entre los actores educativos y que incluye la dimensión axiológica del ser humano. En este respecto, la evaluación es un acto de justicia, de ecuanimidad, que tiene en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano.

En la evaluación asumida desde la perspectiva de lo cualitativo se identifican modelos de relacionados con la crítica del arte, en el que se identifican las características del objeto evaluado y posibilite a los demás tener una mirada sobre este objeto; el modelo respondente para posibilitar la comprensión que de la evaluación tenga el destinatario, complementado con la mirada sobre sí mismo y el modelo estudio de caso, la evaluación democrática constituye un servicio de información a la comunidad sobre las características de un programa.

Se identifica que al ser vista la evaluación como un proceso en el ámbito educativo es ética y pedagógico, dándose el nombre de evaluación formativa o autentica, que se desarrolla de forma dinámica, permanente, flexible y consensuada, donde se establecen juicios y decisiones fundamentadas en hechos, criterios y acciones objetivas, que se constituyen a la vez en oportunidades educativas, por cuanto se consideran las diferentes dimensiones del ser humano.

También puede evidenciarse que las prácticas evaluativas constituyen los procedimientos y mecanismos utilizados por los profesores en el acto de evaluación, representan una serie de historias docentes y cuya práctica se ha convertido en hábitos, para indagar sobre los conocimientos previos que ya posee el estudiante o para intervenir adecuadamente en el proceso de desarrollo de sus capacidades.



Las prácticas de evaluación se pueden determinar cómo acciones diseñadas por el docente para reconocer los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes, es decir las actividades que el docente planea y estructura para obtener información acerca de lo que el estudiante ha aprendido o para detenerse a reflexionar en las dificultades que presenta el proceso de enseñanza que no le han permitido aprender. Las actividades se diseñan con el objetivo de valorar todos los procesos que están inmersos en el aprendizaje del estudiante, lo cual le exige al docente estructurar programas complejos de evaluación en los que se empleen una cantidad de instrumentos diversos y donde cada técnica sea adecuada para evaluar diferentes aspectos.

Además, para que las prácticas de evaluación sean tal, se caracterizan como afirman (Pérez y Blandón, 2008)

*“La presencia de actividades de preparación; La diversidad de actividades y tareas que los profesores utilizan como fuente de evaluación. La existencia de actuaciones de regulación realizadas por profesores y estudiantes durante las situaciones de evaluación. Revisar y corregir antes de dar el producto por terminado; El alumno se pone de relieve en las actividades de corrección; Las prácticas de evaluación no se limitan a constatar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. También hay cabida para la toma de conciencia del producto finalmente elaborado, con sus aciertos y sus errores y el uso de instrumentos diversos cumplen dos finalidades: 1) permite a los alumnos anticipar las características relevantes del producto esperado, y 2) planifica su elaboración y facilita la tarea de supervisión sobre la tarea realizada”.*

En la evaluación sumativa y autentica, se observa y homologa como un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta las complejidades de la comunicación humana, donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del “objeto” que se evalúa.

#### 2.4.1.2 *La evaluación desde el enfoque cuantitativo – Sumativo*

En el caso del paradigma positivista la evaluación se concibe como parte de una estructura académico administrativa con fines instrumentales, que aún persiste en el momento actual.

*La evaluación, como parte de una estructura académico administrativa y con fines instrumentales viene de los años 40 con los aportes de R. Tyler, en “Los Principios del Currículo”, a la Planeación y Evaluación Educativas. Esta concepción, de interés y estructura tecnológica, se ha mantenido hasta el presente. (Niño, 2013).*

Los inicios de la evaluación se basan en los presupuestos de Tyler relacionados con los objetivos y logros alcanzados, ubicándose en la perspectiva de la calificación y los resultados, de la visión cuantitativa o positivista, como se identifica en los siguientes planteamientos.

*La concepción tradicional en el campo educativa, desde los años 40, ha sido la propuesta por Tyler como confrontación entre objetivos previamente propuestos y logros alcanzados. En opinión de Pérez Gómez y otros (1993): El concepto de evaluación, se refiere simplemente al proceso de medida del éxito de la enseñanza, en términos de las adquisiciones observables de los alumnos (Pérez Gómez y otros, 1993, p. 11). Esta tendencia evaluativa ha dominado el campo educativo, en coherencia con los planteamientos de la evaluación sistémica propuesta por Stufflebeam. Para este enfoque tecnológico de Stufflebeam, lo que cuenta es la evaluación terminal, las calificaciones, el rendimiento final. Se utiliza la evaluación para obtener resultados. La evaluación es fundamentalmente un proceso terminal para la toma de decisiones. (Niño, 2013).*

Esta concepción proveniente del rendimiento económico, desde 1911 de la administración científica, “de la “administración científica del trabajo”, propuesta por Frederick Taylor para las empresas con el fin de asegurar un progresivo rendimiento económico. A juicio de Ball (1989), “en esta línea de eficiencia y racionalidad técnica”, Henry Fayol, en 1916, “propone para la administración los principios de planeación, realización y evaluación”.

Retomados, posteriormente, para la educación como planeación, ejecución y evaluación, “*son etapas de un proceso lineal que busca aumentar el rendimiento para lograr una mayor eficacia y eficiencia, tanto en el medio fabril como en el educativo. Pensados como control sobre las acciones allí adelantadas, se han constituido permanentemente en paradigma de acción en ambos campos*”. Son sustento de esta perspectiva las fuentes teóricas, de “*la psicología conductista del aprendizaje, con propósitos diferentes como el de democratizar la actividad pedagógica*” (Niño, 2013).

Se agrega a lo anterior que primero reino la medición y posteriormente la perspectiva formativa de la evaluación que según Pérez (1993) y Pastora (1993): *la evaluación ha pasado por diferentes acepciones durante la mayoría del siglo XX: primero, se considera como medición de resultados; en segunda instancia, comparación entre objetivo y resultado y, finalmente, como evaluación para la crítica y la formación.* (Bohórquez, 2013).

Esta concepción de evaluación en dos paradigmas uno de los objetivos de Tyler y otro del modelo de Stufflebeam que...

*...según Díaz Ballén (2010) se sustenta en dos paradigmas; el primero perteneciente a la pedagogía por objetivos de Tyler en que lo cuantitativo es lo más valioso y, en segunda instancia, el modelo de Stufflebeam, en que se aboga por la evaluación sumativa en donde se recoge información sin contar que el sujeto está inmerso en un contexto y es importante en los procesos de transformación social”(Bohórquez, 2013).*

De Tyler 1950, citado por (Pérez, 2008), menciona que la evaluación se hace evidente en la valoración acerca de lo que ha alcanzado el estudiante, es decir, posibilita determinar el nivel alcanzado por los estudiantes de acuerdo con los comportamientos, así como lo expone uno de los documentos.

*La evaluación es una práctica que permite ver hasta qué punto las metas han sido alcanzadas a través de las actividades curriculares y de enseñanza desarrolladas en la escuela y cómo estas son evidentes en las transformaciones que han tenido los estudiantes en el comportamiento, entonces la evaluación determina el nivel alcanzado por los estudiantes de*

*acuerdo a sus comportamientos (Rojas y Roza Gutiérrez, 2015). Que también se le caracteriza por ser una evaluación sumativa... que legitima el proceso de aprendizaje de cada estudiante de acuerdo al cumplimiento de los objetivos propuestos, esta se realiza al final del proceso llámese periodo o año escolar.*

Así las cosas, este paradigma se sustenta en los postulados positivistas para hacer de la evaluación un ejercicio hipotético deductivo y como herramienta técnica.

*El Paradigma Cuantitativo se da fundamento a los postulados epistemológicos y metodológicos positivistas para hacer de la evaluación un ejercicio de medición y cuantificación, lo que redundaría en la constante objetivación de la evaluación, mediante un ejercicio hipotético-deductivo que resuelve por hacer evidentes los aprendizajes mediante productos o resultados. En perspectiva de Pérez (2004), se puede considerar que en esta tendencia la evaluación es una herramienta netamente técnica para la validación de los contenidos dados y aprendidos, la evaluación como un proceso histórico que en algún momento adquirió un carácter estandarizado en aras de lograr la pretendida objetividad (Rojas, 2014).*

Igualmente, se asume como la rendición de cuentas en el sentido medidor de indicadores a partir de la evaluación que adelanta el maestro como lo identifica el grupo de la Universidad Pedagógica Nacional (Grupo Evaluando\_nos, 2012). *Evaluación como rendición de cuentas en el sentido de medidor del alcance de los indicadores contenidos en ellos, que en consecuencia son determinantes del nivel de calidad definidos desde la evaluación externa del desempeño del profesor (Gama, 2013).*

Al respecto se percibe desde investigaciones que recogen las concepciones de los maestros en su práctica se conjuga con la perspectiva Tayloriana acerca de la medición y los resultados que...

*...teniendo en cuenta que la mayoría de los profesores asumen la evaluación como un proceso para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos, se puede decir que esta concepción*

*guarda relación con el concepto de evaluación propuesto a mediados del siglo XX por Tyler, quien la definía como una actividad ligada al control, relacionada con la verificación de lo aprendido y la medición del alcance de objetivos establecidos en la etapa inicial del acto educativo” (Martín, 2015).*

Al respecto se manifiesta además que es un mecanismo de control dado que *“la evaluación es vista como un mecanismo de control que ejercen los docentes en donde desde una mirada integral se valora la apropiación de contenidos, buena convivencia y porte de traje escolar”*. Una voz afirma que se hace la evaluación para *“mirar el desempeño académico, disciplinario y las capacidades en cada clase”*, así mismo se considera que es para atribuir una calificación *“Es calificar actitudes, responsabilidades, deberes que deben tener los estudiantes” (Rojas y Rozo, 2015).*

Además de lo anterior en el caso particular de la evaluación en el área de ciencias naturales, se puede establecer que, en un estudio realizado por la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, se recogen algunas definiciones sobre la evaluación y su relación con la medición por parte de los docentes de ciencias naturales que participaron permitiendo confirmar lo anterior.

*Es un proceso donde se emiten juicios de valor sobre las actividades realizadas. Evaluación es una prueba [cursivas añadidas] para confrontar si el estudiante ha aprendido y entendido lo que se le explicó” (...)* *“En las clases generalmente prima la medición, no la evaluación” (...)* *“Por ejemplo cuando se trabaja una guía sobre un determinado tema finalmente se miden cuantitativamente los alcances de quienes la desarrollan. (Polania, 2015).*

Al respecto se cita a Álvarez (2011), Aguilar et al. (s.f.) y López (2009) hacen una diferenciación de conceptos sobre evaluar, calificar y valorar; desde ese punto de partida.

*Evaluar es para los estudiantes el reconocimiento de su nivel de aprendizajes como lo hacen con la calificación, pero también lo relacionan con la aplicación de pruebas o exámenes, así como la asignación de una nota a las actividades realizadas por ellos, se evidencia un grado de conciencia que se identifica con la teoría, pero aún es un porcentaje mejor el que lo manifiesta, el reconocer*

*la evaluación como una idea que abarca la valoración y la calificación es un avance en este camino, (Polania, 2015).*

La primera orientación de acuerdo con la percepción de los estudiantes tiene que ver con *“el hecho que la evaluación es una forma de medición del producto de aprendizaje que permite evidenciar la importancia que estos dan a la comprensión y aprehensión de los contenidos abordados en cada una de las áreas. (Rojas y Rozo, 2015).*

Un ejemplo de lo anterior es que los estudiantes a este interrogante contestaron con una marcada tendencia hacia los aprendizajes expresados en conocimiento de temáticas *Es sacar notas para saber qué temas aprendimos y no aprendimos y Es probar a los estudiantes para ver cómo va su rendimiento académico (Rojas y Rozo, 2015).*

#### **2.4.1.3 La evaluación desde el enfoque Cualitativo – Evaluación Formativa**

En relación con la evaluación vista desde el paradigma cualitativo, se contempla como un proceso que conlleva a la reflexión, gestión y transformación, como formación de quienes hacen parte de él *“instancia permanente que nos permite gestionar, transformar, enseñar y aprender” (Gvirtz y Palamidessi 1998, p. 260; citado por Bohórquez, 2013).*

En tanto proceso posibilita la toma de consciencia individual y colectiva, analiza y tiene una mirada prospectiva sobre el futuro como lo afirma Niño (2013).

*La evaluación se concibe como un proceso de reflexión, de análisis y valoración sobre hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismos. Este proceso implica una toma de consciencia individual y grupal de su papel como actor y participante en el proceso curricular, una producción de conocimiento para la comprensión de la situación que se analiza, una reflexión axiológica sobre lo instituido y una mirada prospectiva sobre el futuro. (Niño, 2013).*

Además, esta perspectiva cualitativa, propende por contrastar los resultados de los estudiantes con el proyecto o programa educativo propuesto.

*La evaluación se constituye en el soporte e instrumento para dar cuenta de qué tanto se ha asimilado una información por parte de los estudiantes, hasta dónde se ha alcanzado el rendimiento esperado, con el fin de contrastar con el proyecto o programa educativo propuesto. La respuesta encontrada será un soporte para mantener la programación curricular; el criterio para mirar si se ha cumplido en ésta (Niño, 2013).*

La evaluación vista desde el enfoque cualitativo se interesa en la comprensión del proceso educativo, dándole un valor al sujeto la concepción evaluativa.

*Darle un valor al sujeto mismo antes que a lo demás, conformar una comunidad con similares intereses capaz de generar procesos de autorreflexión en grupo y a nivel individual. Lo cualitativo significa, además, la interpretación, la descripción, la cualificación, el reconocimiento a las experiencias vividas y el cuestionamiento a lo vigente con el fin de proponer nuevas miradas y perspectivas desde diferentes puntos de vista” (Niño, 2013).* Además, desde el punto de vista de la educación y como proceso requiere instalarse en la reflexión *“la evaluación educativa además de proceso, debe ser más una reflexión que un instrumento de medición para poner etiquetas a los individuos (Blanco, Zea, Ortiz & Acuña, 2010).* Agregan que desde lo cualitativo la evaluación, requiere recoger un conjunto de datos que ilustren y den cuenta del proceso de desarrollo alcanzado *“implica recolección de información con una posterior interpretación, en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para establecer el estado de desarrollo.*

Así las cosas, esta perspectiva resignifica la concepción de evaluación, *“se reconceptualiza el ejercicio de la evaluación como una actividad investigativa y de comprensión del contexto, lo que a su vez redundará en la instauración de unos lineamientos que serían orientadores de los contenidos adaptables a cada situación de las instituciones educativas” (Gama, 2013).*

La evaluación como proceso requiere permitir a estudiantes, docentes y padres de familia comprender el proceso en el que se involucran, para constituirse en sujetos actores,

reconociendo los avances y dificultades, dando cuenta de la evolución de los aprendizajes, dando cuenta de manera sistémica de todo lo que sucede en el aula.

*se asume la evaluación como un proceso que debe permitir a estudiantes, docentes y padres de familia comprender el proceso en el que se involucran, para constituirse en sujetos actores de éste. Esta forma de ver la evaluación exige que los actores se hagan conscientes de los avances o dificultades que se evidencian a lo largo del proceso. Se trata de [...] captar la singularidad de las situaciones concretas, las características particulares que definen una situación y que pueden considerarse responsables del curso de los acontecimientos y de los productos de la vida del aula. Los estudios sobre procesos han de registrar los sucesos en su evolución, en su estado de progreso, observar las situaciones e indagar los juicios, interpretaciones y perspectivas de los participantes (Pérez, 1993). Compartimos con Elena Barberà (1999) que la evaluación en el aula debe proporcionar información que dé cuenta de la evolución del aprendizaje en el estudiante y de la validez de los métodos de enseñanza. De ahí que la evaluación no se reduce a las acciones de aplicación de pruebas y de calificación. Por eso un estudio que pretenda registrar las prácticas evaluativas en la escuela debe prestar atención –observando y analizando, de forma sistemática– a aquellos procesos que a diario se viven en el aula, en los que, de forma consciente o no, se está evaluando.*

Posibilita tener acciones de autorregulación de manera proactiva

*“esto posibilita dar cuenta con mayor objetividad de cómo el docente organiza su diario quehacer para describir y comprender los avances de sus estudiantes y actuar en correspondencia. Rochera (2007) denomina práctica evaluativa a la actuación del docente en situaciones de evaluación, para ofrecer un apoyo y guía que permita mejorar los procesos de auto-regulación de los aprendizajes de los estudiantes. Esta actuación puede describirse en tres niveles. El primero se denomina regulación interactiva y tiene que ver con el trabajo conjunto entre docente y estudiante alrededor de un tema específico; el segundo es la regulación proactiva que hace referencia a las modificaciones que el docente considera pertinentes realizar a su planeación en el aula en algún*



*momento específico, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos; y el tercer nivel se denomina regulación retroactiva y se refiere al diseño de actividades de refuerzo después de un proceso de evaluación. (Melo, Vaquez & Rojas, 2008).*

Implica a demás una perspectiva de la evaluación desde los cambios sociales, las comprensiones sobre los sujetos, la cultura y la política “la evaluación comprendida desde la cualificación se inmersa en el carácter formativo de todo proceso educativo. Álvarez (2001) comenta que...

*...evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera corregir” (p. 11), siendo que para el paradigma cualitativo “priman los cambios sociales, las comprensiones sobre los sujetos, la cultura y la política, dejando de lado la necesidad de medición y cuantificación, para acercarse a la reflexión, comunicación y formación”. En este ejercicio evaluativo se parte del proceso formativo de los educandos, con una posición filosófica y política, parte del ejercicio formativo de los estudiantes que sin duda contiene en sí misma una posición filosófica y política que afirma unos intereses específicos por aprobar cierto tipo de conocimientos, de formas de ver el mundo, de relacionarse con éste y de concebir la vida”. (Gama, 2013).*

En este sentido, como práctica la evaluación aporta al contexto escolar para enriquecer el quehacer pedagógico, como a cada uno de los actores que hacen parte de las propuestas educativas.

*la evaluación como práctica fundamental que contribuye al mejoramiento de estudiantes, docentes e instituciones desde la comprensión del carácter formativo, procesual, personal y social, así como político de la educación, se generan puntos de observación tan variados que la pedagogía enriquece su hacer en las escuelas. Ya que considera el ejercicio evaluativo como un proceso que es cercano a la relación que establece el artista experto sobre una obra de arte. (Gama, 2013).*

En esta misma línea la evaluación educativa, al ser esta proceso cualitativo comprende e interpreta las interacciones de los sujetos “*permitirá Comprender (Niño, 1995) e Interpretar*

*(Eisner, 1981), e incluso entender las múltiples interacciones de los contextos que los sujetos mantienen en su ejercicio social, para transformar las prácticas educativas” (Rojas, 2014).*

Entonces, la evaluación como *“un proceso de retroalimentación permanente, desde una reflexión crítica y propositiva de la acción evaluativa” (Rojas, 2014).* Así posibilita desde esta visión pensar la educación más allá de lo instrumental *la concepción de evaluación como la de pensar la educación y no ser simplemente un instrumento operativo de transmisión de enseñanza, es como se menciona en el texto un elemento clave en la educación como un campo de conocimiento cultural y de los sujetos sociales (Rojas, 2014).*

Es así que se plantea como una actividad intersubjetiva y moral entre los sujetos en el dialogo y la deliberación *una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos” (p.8), la cual, involucra en su práctica procesos de deliberación, de diálogo entre los actores educativos y que incluye la dimensión axiológica del ser humano” (Martín, 2015).*

Ahora bien, los maestros al concebir la evaluación como una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos con una finalidad formativa, evidencian una afinidad con los planteamientos de Álvarez (2003), (2011)

*quien propone una evaluación al servicio de quien aprende, que constituye un recurso de aprendizaje gracias a la interacción y el diálogo que propicia entre maestros y estudiantes” (Martín, 2015).* Se puede ampliar este planteamiento desde la posibilidad de ser la evaluación un acto de justicia, que contempla las diferentes dimensiones del sujeto, *la evaluación es un acto de justicia, de ecuanimidad, que tiene en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano (Martín, 2015).*

Así la valoración propende por la retroalimentación, para reconocer avances, dificultades y comprensión de los procesos de aprendizaje.

*si se asume la evaluación como un proceso que incluye el estudio de los avances, cambios observados en los alumnos y estudios de seguimiento, se está haciendo una referencia tácita al proceso de retroalimentación” que como lo propone Fasce (2008) le otorga sentido a la evaluación, “pues es a través de esta actividad que el estudiante reconoce sus avances y dificultades,*

*acercándose a la comprensión de su propio proceso de aprendizaje (Martín, 2015).*

En la evaluación asumida desde la perspectiva de lo cualitativo según las investigaciones de manera reiterativa, se identifican modelos de relacionados con la crítica del arte, en el que se identifican las características del objeto evaluado y posibilite a los demás tener una mirada sobre este objeto; el modelo respondiente para posibilitar la comprensión que de la evaluación tenga el destinatario, complementado con la mirada sobre sí mismo y el modelo estudio de caso, la evaluación democrática constituye un servicio de información a la comunidad sobre las características de un programa.

*Modelo de la crítica del arte, propuesto por Eisner, quien plantea que, así como se juzga la calidad del arte, la literatura o el cine, se puede juzgar la calidad de la educación al evaluar sus programas educativos. Eisner ve la crítica como una práctica cualitativa, resalta las características del objeto evaluado y permite a los demás observadores tener otra mirada sobre éste o ampliar el campo visual que se tiene. (Yate, 2012).*

*Modelo respondiente, el objetivo de este modelo “consiste en mejorar la comprensión que de evaluación tenga el lector o destinatarios, mostrándoles, ante todo, cómo perciben otros el programa sometido a evaluación” (House 1994, pág. 40). Este objetivo se plantea y se logra al indagar en los participantes del programa la visión y la percepción que tienen sobre el mismo. (Yate, 2012).*

*Modelo de estudios de casos, en este modelo MacDonald sugiere que la información sobre los programas educativos llegue a toda la comunidad, de forma cualitativa a través de estudios de caso. “la evaluación democrática constituye un servicio de información a la comunidad sobre las características de un programa educativo” MacDonald 1948, (citado por House 1994, p. 42) (Yate, 2012).*

#### 2.4.1.4 Evaluación como proceso formativo y auténtico

En el caso de la evaluación concebida desde la perspectiva cualitativa, se interpreta como un proceso formativo, papel de crítico emite juicios de valor acerca del aprendizaje y de la experiencia de los estudiantes en la escuela, es así como se fortalecen procesos.

*Cuando una docente sugiere que la evaluación es un proceso formativo en el cual se emiten juicios de valor para fortalecer procesos que puedan generar cambios orientados al mejoramiento continuo, se infiere una relación con el modelo de evaluación desde la crítica educativa expuesto por Eisner (1998), quien propone que el maestro ejerciendo su papel de crítico emite juicios de valor acerca del aprendizaje y de la experiencia de los estudiantes en la escuela (Martín, 2015).*

Se requiere contemplar qué aprendieron los estudiantes, así como las dificultades y la cualificación de la enseñanza (Jackson, 2002).

*Responder a dos aspectos fundamentales: en primera instancia, qué tanto aprendieron los estudiantes, desde una mirada constructiva, esto quiere decir, que la evaluación debe servir para superar las dificultades, presentadas por cada uno de los estudiantes y la segunda que debe ser un proceso que permita medir la eficacia de la enseñanza, para luego ser cualificada. (Galindo y Rozo, 2015).*

En el sentido de lo cualitativo, se hace alusión a la evaluación formativa o auténtica, como parte integral del aprendizaje, que contempla las diferencias, los contextos y las relaciones que se tejen entre profesores y estudiantes.

*La evaluación auténtica y formativa, concebida como parte integral y natural del aprendizaje. Se centra en estudiantes reales, tiene en cuenta sus diferencias, los ubica en contextos propios para que se enfrenten a situaciones de aprendizaje significativas y complejas. Permite, por tanto, transformar las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes” (Condemarán, 2000; Carreño, 2005; Camelo, 2012; Pinilla, 2012; citado por Valbuena y Valbuena, 2012).*

Se afirma que la evaluación formativa es una estrategia de mejoramiento en la práctica pedagógica *“en el proceso de enseñanza aprendizaje que implica por parte de los implicados una actitud investigadora y de análisis de los procesos”* (Gimeno, 1993; Castillo y Cabrerizo, 2006; Cárdenas y Torres, 2011). Además, como bien lo dice Perrenoud (2008, p. 105), *“es necesario que el profesor cuente con “informaciones pertinentes y confiables, que las interprete correctamente en el momento oportuno, que imagine constantemente una intervención apropiada y la conduzca eficazmente”*. (Elssa Ibeth Valbuena Valbuena & Nidia Omaira Valbuena Valbuena, 2012).

La evaluación formativa es un proceso planeado

*“evaluación formativa es un proceso planeado en el que la evidencia suscitada de la evaluación de los estudiantes es usada por los profesores para adecuar sus procedimientos de instrucción en curso o por lo estudiantes para ajustar sus tácticas de aprendizaje actuales* (Popham, 2008, p. 6), es decir, para ayudar a los estudiantes *“a mejorar su aprendizaje y a los profesores a mejorar nuestra enseñanza”* (Pérez, Clemente, & López, 2009; citado por Polania, 2015).

Se tiene en cuenta lo dinámico, permanente, flexible y consensuada *“se puede plantear una aproximación conceptual de la evaluación en el ámbito educativo como un proceso ético y pedagógico, que se desarrolla de forma dinámica, permanente, flexible y consensuada, donde se establecen juicios y decisiones fundamentadas en hechos, criterios y acciones objetivas, que se constituyen a la vez en oportunidades educativas, por cuanto se consideran las diferentes dimensiones del ser humano, reconociendo las diferencias y expectativas de los estudiantes en perspectiva de una educación de calidad”*. (Guío, 2011).

Al ser formativa la evaluación, se constituye en proceso de comunicación humana, en la que se alternan los roles y funciones de quien evalúa y es evaluado.

*La evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana, donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características*

*del “objeto” que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien realiza la evaluación y de los vínculos que establezcan entre sí”(Guío, 2011).*

En la evaluación autentica se contemplan tanto los insumos e información de orden cualitativo como cuantitativo que es continuo, facilita la toma de decisiones, que inciden en lo evaluado.

*Un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa que responda a ciertas exigencias válida, dependiente, fiable útil, precisa, viable, etc.-, obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos que, tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos, nos permite emitir juicios de valor fundamentados, que faciliten la toma de decisiones y que afecten al objeto evaluado”. (Yate, 2012).*

#### **2.4.1.5 La evaluación desde una perspectiva crítica**

La perspectiva de evaluación cualitativa conlleva a una mirada crítica desde la comprensión, la reflexión, el análisis un conjunto de acciones colectivo, como lo afirma en varias investigaciones y de manera reiterada diferentes investigaciones (Niño, 2013).

*la evaluación crítica implica un proceso de comprensión, reflexión y formación; involucra habilidades de análisis, síntesis, enfatiza en el desarrollo de un pensamiento construido de manera autónoma, colectiva y en deliberación (Bohórquez, 2013).*

Así se confirma en esta perspectiva que es un proceso y no un acto final “*estar entendida como un proceso y no como un acto final. Toda evaluación necesita estar contextualizada” (Santos citado por Bohórquez, 2013).*

Al respecto, la evaluación complementa los procesos de enseñanza y de aprendizaje “*como una etapa que complementa los procesos de enseñanza y de aprendizaje permite identificar el enfoque formativo de la evaluación” (Polania, 2015).*

Desde algunas investigaciones se reconoce la necesidad de replantear la concepción de evaluación formativa y se retoman planteamientos teóricos que exponen que hay que tener en cuenta los procedimientos, instrumentos, técnicas, estrategias, los sujetos y por lo cual la formación integral.

*cambie de una manera radical a una concepción formativa y significativa para su vida. Como lo plantea Giovanni Lafrancesco, la evaluación es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca: de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, del desempeño, de los avances, del rendimiento, de los logros del educando y del educador; de la calidad de procedimientos, métodos, técnicas y estrategias empleados por el educador y por el educando en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación integral” (lafrancesco, 2012 Pág. 29), de tal manera que “cada uno tome conciencia sobre la importancia de la evaluación como un proceso propio y significativo para la formación integral de cada uno de los estudiantes (López y Gutiérrez, 2014).*

Se confirma entonces que la evaluación es un fenómeno en la enseñanza aprendizaje como dice Santos Guerra (1998) “*la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje*” y en consecuencia proporciona información para comprender la incidencia de factores motivacionales, culturales y sociales del contexto, en el desarrollo de los individuos y el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Yate, 2012).

La evaluación sumativa se acoge como calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente, la organización y análisis de la información dice...

*considero que la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente, la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la*

*determinación de su importancia, y pertinencia de conformidad con los objetivos de información que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente (Lafrancesco, 2004, p. 29; citado por Yate, 2012).*

#### **2.4.1.6 La Evaluación como práctica pedagógica**

Las prácticas evaluativas constituyen los procedimientos y mecanismos utilizados por los profesores en el acto de evaluación, representan una serie de historias docentes y cuya práctica se ha convertido en hábitos, para indagar sobre los conocimientos previos que ya posee el estudiante o para intervenir adecuadamente en el proceso de desarrollo de sus capacidades.

*Las prácticas evaluativas constituyen los procedimientos y mecanismos utilizados por los profesores en el acto de evaluación, representan una serie de historias docentes y cuya práctica se ha convertido en hábitos sobre los cuales no hay un control explícito” Sacristán (2007). También se asumen las prácticas de evaluación como “los procedimientos que utiliza el docente en el aula y que sirven para indagar sobre los conocimientos previos que ya posee el estudiante o para intervenir adecuadamente en el proceso de desarrollo de sus capacidades (Ahumada, 2003; citado por Guío, 2011).*

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, puede evidenciarse que la evaluación es una práctica que representan un conjunto de acciones que se relacionan entre sí.

*un conjunto de situaciones, más o menos relacionadas entre sí, que se distribuyen a lo largo de una unidad temporal de carácter educativo” (Coll y Rochera, 2012, p.54; citado por Hernández, 2015).*

Posibilita además configurar prácticas pedagógicas en las interacciones con los sujetos “pero además de esta relación definida más en la dirección de efecto o consecuencia de las prácticas pedagógicas, se destacó la relación en sentido contrario: se dijo que las prácticas evaluativas ayudan a configurar las prácticas pedagógicas porque tienen que ver con las interacciones entre los sujetos, con las relaciones de los alumnos con el objeto de aprendizaje –por ejemplo definiendo lo que es más importante y menos importante



*aprender, cómo estudiarlo y qué se persigue con el aprendizaje—, y con la configuración de componentes del sí mismo de los estudiantes como auto-concepto, auto-imagen y auto-estima, factores determinantes en la constitución de la dimensión actitudinal.*

Además, para que las prácticas de evaluación sean tal, se caracterizan como afirman (Pérez y Blandón, 2008).

*La presencia de actividades de preparación; La diversidad de actividades y tareas que los profesores utilizan como fuente de evaluación. La existencia de actuaciones de regulación realizadas por profesores y estudiantes durante las situaciones de evaluación. Revisar y corregir antes de dar el producto por terminado; El alumno se pone de relieve en las actividades de corrección; Las prácticas de evaluación no se limitan a constatar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. También hay cabida para la toma de conciencia del producto finalmente elaborado, con sus aciertos y sus errores y el uso de instrumentos diversos cumplen dos finalidades: 1) permite a los alumnos anticipar las características relevantes del producto esperado, y 2) planifica su elaboración y facilita la tarea de supervisión sobre la tarea realizada.*

Requiere asumirse como algo institucional más que de voluntades individuales, más a la comprensión.

*Hecho que es importante tener en cuenta para pensar las prácticas evaluativas en una dimensión más institucional y no como procesos exclusivamente dependientes de las voluntades individuales. Como punto final de las consideraciones que se hicieron en ese capítulo se propuso entender que toda práctica evaluativa en educación es fruto de la tensión entre dos funciones, una de control y otra de comprensión. Un ejercicio particular de evaluación que enfatice más la función de control se reducirá más en la constatación —generalmente a cargo de la persona o grupo que asume la función de dirección del proceso— del nivel en que se van logrando las metas; en cambio, un ejercicio de evaluación que se incline más hacia la comprensión, buscará que profesores y alumnos, e incluso padres de familia,*

*tomen conciencia de las nuevas realidades que ellos ayudan a construir y de su papel individual en ese proceso. (castaño, Oicata y Castro, 2008).*

Contempla la evaluación un proceso integral, permanente y holístico que transversaliza toda propuesta educativa.

*La evaluación como proceso integral, permanente y holístico, presente en todos los momentos del proceso que permite dar cuenta de los avances, limitaciones y necesidades que se presentan en el proceso de formación docente y aporta herramientas para su reflexión en torno a los contenidos programáticos, las acciones pedagógicas y la propia dimensión personal de los participantes. concepción construccionista de la evaluación asumiéndola como proceso transversal en la realización de proyectos y como acción permanente que posibilita a la institución educativa, al docente y a los educandos tomar decisiones fundamentadas. En esta perspectiva la evaluación permite contar con informaciones relevantes para profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que posibilitan la introducción de ajustes a la planeación. la evaluación como “representación anticipada de la acción, apropiación de criterios y autogestión, de los que surgen conceptos como autocontrol, autoevaluación, autorregulación, entre otros”. (Jolibert & Jacob, 1998, p. 75).*

Reflexionar sobre las prácticas evaluativas, señalan algunas de las investigaciones brinda la posibilidad de realizar un análisis pedagógico analizando los aportes de la evaluación sumativa, como oportunidad de aprendizaje.

*De esta manera, reflexionar sobre las prácticas evaluativas ofrece la posibilidad de elaborar un análisis esencialmente pedagógico, a partir de la implementación de protocolos para evaluar los trabajos de los estudiantes. La evaluación es formativa y sumativa. La formativa proporciona información que le sirve al docente para planear la siguiente etapa del proceso. La sumativa por su parte, se presenta al final del proceso de enseñanza y aprendizaje y permite a los estudiantes dar evidencia de lo que han comprendido. Cuando se habla de evaluación formativa se hace referencia a*

*la oportunidad que tiene el estudiante de demostrar lo que sabe y lo que no, lo que comprende y lo que no; pero también, es una oportunidad que tiene el docente para indagar lo que sus estudiantes saben y lo que no, lo que comprenden y lo que no, para de esta manera tomar decisiones y realizar los ajustes pertinentes y necesarios con el fin de hacer de la evaluación una oportunidad al servicio del aprendizaje. Por su parte, la evaluación sumativa se presenta al final del proceso y sirve al igual que la evaluación formativa, para tomar decisiones y reflexionar sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje de los estudiantes (Robles, 2013).*

Como práctica la evaluación requiere responder a procesos de desarrollo De Scriven 1996, citado por la (Universidad Nacional Abierta)

*“la evaluación es una práctica que debe responder a procesos de desarrollo, generando entonces una diferencia entre sumativa y formativa, que recopila y combina datos, en esta última se precisan acciones que responden a un proceso de enseñanza que puede ser mejorado en su desarrollo y que incluya situaciones inesperadas que serán tenidas en cuenta ya que el cumplimiento de objetivos no es prioritario y en cambio el estudio de la necesidades y la satisfacción de estas es lo relevante”.*

Ahora pasando a una mirada de evaluación como práctica, cumple múltiples funciones y usos dice Gimeno: (1993, Pág. 57).

*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”, condicionamiento al que se ven enfrentados los docentes, pues deben dar una valoración o concepto sobre el desempeño o avance de los estudiantes dentro de un marco referencial planteado al interior de las instituciones que es el plan de estudios o currículo y también condicionamiento del cual son objeto los estudiantes siendo ellos los evaluados” (Yate, 2012).*

Las prácticas de evaluación se pueden determinar como acciones diseñadas por el docente para reconocer los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes, es decir las actividades que el docente planea y estructura para obtener información acerca de lo que el estudiante ha aprendido o para detenerse a reflexionar en las dificultades que presenta el proceso de enseñanza que no le han permitido aprender. Las actividades se diseñan con el objetivo de valorar todos los procesos que están inmersos en el aprendizaje del estudiante, lo cual le exige al docente estructurar programas complejos de evaluación en los que se empleen una cantidad de instrumentos diversos y donde cada técnica sea adecuada para evaluar diferentes aspectos.

*Las prácticas de evaluación de los aprendizajes, de acuerdo a lo estructurado por Celman (1998), se pueden determinar cómo acciones diseñadas por el docente para reconocer los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes, es decir las actividades que el docente planea y estructura para obtener información acerca de lo que el estudiante ha aprendido o para detenerse a reflexionar en las dificultades que presenta el proceso de enseñanza que no le han permitido aprenderse pueden determinar cómo acciones diseñadas por el docente para reconocer los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes, es decir las actividades que el docente planea y estructura para obtener información acerca de lo que el estudiante ha aprendido o para detenerse a reflexionar en las dificultades que presenta el proceso de enseñanza que no le han permitido aprender. Dichas acciones según lo expuesto por Camilloni (1998), se pueden determinar como “programas de evaluación” (p.74) que se diseñan con el objetivo de valorar todos los procesos que están inmersos en el aprendizaje del estudiante, lo cual le exige al docente estructurar “programas complejos de evaluación en los que se empleen una cantidad de instrumentos diversos y donde cada técnica sea adecuada para evaluar diferentes aspectos.” (Camilloni, 1998, 9.74), siendo la implementación de dichos programas “la gama de estrategias pedagógicas que le permiten al docente reconocer la heterogeneidad de los estudiantes con respecto a ritmos de aprendizaje, desempeños, habilidades y competencias” (Hernández, 2015).*

De acuerdo con lo anterior, la unidad de análisis de la práctica de evaluación es constituida por la acción, es decir, la acción evaluativa, la cual tiene inmersa la interacción

planeada, propuesta y orientada del docente atendiendo, posicionando y reconociendo al estudiante; dicha acción es mediatizada por objetivos, criterios e instrumentos en contextos concretos y determinados para el logro de los aprendizajes, es preciso destacar que dicha acción es dinámica ya que atiende al desarrollo de procesos de enseñanza que constituyen la gestión del conocimiento dentro de la formación de sujetos. Las prácticas evaluativas deben ser estructuradas por los docentes atendiendo a la planeación didáctica de las actividades curriculares, de esta forma Camilloni (1998), menciona la importancia de articular dichas prácticas con la variedad de instrumentos existentes que debe conocer el docente para poder establecer de forma coherente la evaluación de los aprendizajes. (Hernández, 2015).

Para determinar si una práctica de evaluación es buena, según Camilloni (1998), es importante medir la eficacia de cada situación evaluativa diseñada e implementada, para lo cual es preciso que se combinen diferentes instrumentos, que se utilicen en forma oportuna y que se analicen e interpreten en forma detallada sus resultados. La autora pone de manifiesto que una buena práctica evaluativa es aquella que cumple con cuatro requisitos: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad. (Hernández, 2015).

Con respecto a las prácticas evaluativas de rutina se pueden mencionar las validadas por Pérez y Liévano (2009), consideradas como las más utilizadas por los docentes para evaluar a los estudiantes, entre ellas están en su orden: implementación de problemas o ejercicios en clase, análisis y comprensión de lectura, actividades para la casa, desarrollo de talleres y guías dentro de la clase y la aplicación de pruebas escritas, sin embargo, los docentes validan también otras actividades con las que pueden observar detalladamente los logros de los estudiantes como: las participaciones y discusiones orales, consultas, producciones escritas, estructuración de organizadores gráficos, exposiciones y trabajos manuales, entre otras, que se aplican de acuerdo a la dinámica de la clase, a los objetivos propuestos y a la motivación de los estudiantes. (Hernández, 2015).

#### ***2.4.1.7 Prácticas pedagógicas de evaluación en ciencias sociales***

En el caso de las áreas disciplinares se señala que requiere un abordaje diferente frente a las prácticas relacionado con lo que caracteriza este campo de estudio como es el pensamiento social y su lógica en el cual se relacionan el planteamiento social y cultural y los procesos propios de estas áreas.

*El pensamiento social tiene una lógica distinta que toma distancia de la racionalidad convencional o formal, en donde no se señalan procesos lineales ni acumulativos, y hacen que el niño construya conocimientos fragmentarios y heterogéneos con una cognición que no es armónica ni integral. El conocimiento social debe entrecruzar el contexto social y cultural como determinante de los procesos cognitivos por encima de los propios procesos biológicos. Por tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales –así como en su proceso evaluativo– son relevantes el desarrollo de prácticas interpretativas de cada sujeto y grupo humano a partir del cual los sujetos construyen sus propias significaciones del mundo donde actúan y se relacionan. En este sentido, las prácticas evaluativas en el área de ciencias sociales se redefinen tanto en el aspecto técnico instrumental, como en sus dimensiones procesuales y cognitivas. Es decir, los mecanismos e instrumentos que se construyan para valorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes deben ser flexibles, pues no es lo mismo evaluar la exactitud de una operación mental, con toda la gama de posibilidades que admite la interpretación o comprensión de un problema social o la apreciación sobre un acontecimiento histórico-social. Se pretende entonces movilizar la evaluación como recurso en el aula de clase hacia la transformación del proceso educativo, desplazando la atención sobre el cómo evaluar, para centrar la mirada en el qué y en el para qué de la evaluación, como elementos que pueden llevar a cuestionar y reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas, los sentidos de los aprendizajes en el área, las formas de enseñanza; en suma todo aquello que hace parte del proceso y el acto educativo, que a su vez coadyuvan a resignificar la evaluación en el aula en un proceso dialéctico continuo” (Olga Lya Munar y Lara Guarín Rivero, 2008).*

#### **2.4.2 Categoría - Aspectos Legales de la Evaluación Educativa**

De acuerdo con los aspectos legales que consolidan la evaluación educativa en Colombia, se presenta a continuación, todas aquellas leyes, decretos y resoluciones que orientan el desarrollo de la evaluación, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los diferentes niveles de la educación formal. De esta manera, la evaluación educativa en Colombia

y en muchos países de Latinoamérica, corresponde a exigencias del mundo externo, específicamente de entes económicos que ejercen tratados de cumplimiento de la perspectiva de las competencias, en el marco del modelo económico y político neoliberal, como requisito para que cada país pueda acceder a los préstamos y dinámicas del mercado mundial. En este sentido, dichos entes externos, ubican a la educación y la evaluación, como estrategia central para cumplir con sus marcos económicos, siendo estos la referencia para el mundo entero.

Estas exigencias internacionales, conllevan a que Colombia las asuma con decisión y fuerza desde el desarrollo histórico de la educación en el país, pero mucho más visible en gobiernos nacionales como el del expresidente Cesar Gaviria Turbay, quien permite incluir en las reformas y normatividades el modelo de educación por competencias y en ese mismo sentido, la aplicación de pruebas masivas y estandarizadas, del nivel nacional e internacional, para corroborar la implementación de este tipo de modelos.

Con la Constitución Política de Colombia de 1991, se inicia la intervención de la educación y la evaluación de tipo cualitativa, sin dejar de lado la participación de nuestro país en las pruebas estandarizadas que ya se han enunciado. Lo anterior, se refleja en la Ley General de Educación – Ley 115 de 1994, en la cual se fija la autonomía del gobierno nacional para orientar los procesos de educación y evaluación, propendiendo por una perspectiva cualitativa preponderantemente, y en la parte de las escalas de valoración, por una perspectiva cuantificable de la educación. Al respecto, se han emitido decretos y resoluciones que evidencian los cambios y transformaciones de las concepciones y los postulados prácticos de la evaluación, dentro de lo cual se incluyen las escalas numéricas de valoración de los procesos educativos de los estudiantes y la transición de estas, a escalas de valoración cualitativas, sin que ello no signifique que los estudiantes deben estar jerarquizados y clasificados por este tipo de aspectos que ciñen su actuación en la educación. Anclado a lo anterior, se han determinado polémicos decretos, como el Decreto 230 de 2002, con el cual se reiteró el interés histórico, por evitar la deserción y repitencia escolar, cayendo en la situación de validar el proceso educativo y evaluativo de los estudiantes en un 95%, y determinando un máximo de repitencia del 5% de grupo de estudiantes, de acuerdo con sus procesos de formación; decreto ante el cual, los profesionales de la educación, presentaron un serio inconformismo y declararon esta normativa como una falencia del sistema frente a la calidad de la educación y a la garantía de los adecuados procesos educativos en los que deben participar los estudiantes.

Finalmente, lo que sí es claro es que Colombia, viene transitando por unos grandes cambios en los procesos de la evaluación, que parten de una historia lejana, pero que incluso se perpetúan en el presente, como el hecho de las escalas de calificación, la preocupación por los procesos de promoción de los estudiantes y/o los planes y programas de erradicación de la deserción y la repitencia escolar, es decir que, aún perduran intereses y necesidades dentro del sistema de evaluación, pero con avances sustanciales en términos de concepciones y prácticas. No se desconoce entonces que, pese a los avances en la legislación y normatividad en evaluación educativa, los documentos y prácticas que hacen parte de este proceso de investigación, ponen en evidencia unas formas tradicionales y/o monotemáticas de evaluar el proceso educativo de los estudiantes.

#### **2.4.2.1 Demanda Internacional de la evaluación**

Se presenta la exigencia en el desarrollo de la evaluación educativa, desde parámetros internacionales, quienes son organismos del primer mundo, que deciden y estructuran las bases teóricas y metodológicas de la evaluación que debe ser aplicada, para responder a las demandas mercantilistas en que se mueve el mundo, hoy día.

*Al profundizar en la evaluación, se puede deducir que en la política y acuerdos internacionales se habla desde la necesidad de responder a unos patrones de mercado, a un resultado que permita clasificar las instituciones educativas, no solo del país, sino de toda la región, y la instauración de una serie de valores cuantitativos que camuflados de la cualidad exigen la clasificación y etiquetación de los estudiantes y docentes (Gama, 2013).*

*No obstante, esta necesidad de evaluar el sistema educativo, no partió de una iniciativa local. Por el contrario, respondió a unas exigencias de índole internacional por parte de la UNESCO y el Banco Monetario Internacional (Díaz, 2006). El Ministerio de Educación Nacional, siguiendo estas ideas, adoptó una serie de argumentos para replantear los paradigmas que se tenían de la evaluación en esos momentos: que la educación estaba en crisis y que un mejor sistema evaluativo permitiría optimizar los procesos. Además, se planteó que era necesario que Colombia tuviera una escala para unificar la información y rendir cuentas a los organismos internacionales y así justificar*



*futuras inversiones (Peña, 1999). Todas estas ideas partían de la relación que se establecía entre educación y productividad social; por consiguiente, un mejor sistema de evaluación ubicaría a Colombia en una mejor posición en el ranking a nivel mundial. (Bohórquez, 2013).*

Lo anterior, conlleva a comprender que la evaluación educativa, tienen dos perspectivas; por un lado, el Estado colombiano debe asumir las exigencias internacionales, en aras de poder acceder a créditos e inversiones, para el desarrollo económico del país, y por otro lado, lo anterior necesariamente involucra a la evaluación educativa, como punto estratégico de verificación del cumplimiento de dichas exigencias, en las que deben estar formados todos los ciudadanos del país en cuestión.

#### **2.4.2.2 Recorrido Histórico de la Evaluación en Colombia**

La normatividad internacional, en materia de educación, dispone al Estado como el ente encargado de evaluar, vigilar y sancionar, frente a los procesos de formación, que por supuesto, incluyen a la evaluación como punto estratégico del mercado.

*Niño, 2005) al citar a Apple (2001) que al tratar el tema de la construcción de la normatividad para la educación, esta se hace desde la concepción de un Estado Evaluador, cuyo fin es controlar y vigilar el alcance de los objetivos planteados para la educación en todos sus niveles, buscando una correspondencia entre dicho cumplimiento con la formación de sujetos aptos para participar y ser productivos en la sociedad de mercado, estudiantes formados en la perspectiva de las competencias y en la competitividad. (Gama, 2013).*

*La constante preocupación por cuantificar los procesos, como se vio en el numeral anterior, hizo que la educación colombiana entrara a replantear su sistema evaluativo teniendo en cuenta las exigencias de índole externo. De hecho, en el documento de la comisión internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (PREAL, 1998) se establece criterios y planes para alcanzar la calidad en Latinoamérica: “Es necesario establecer estándares para el sistema de la educación y medir el avance de su*

*cumplimiento. Además, los gobiernos deben estipular estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y asignar recursos (...) Las naciones de América Latina y el Caribe están en la obligación de hacer que sus estudiantes participen en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con la de otros países.” (PREAL, 1998:16) (Bohórquez, 2013).*

Teniendo en cuenta las exigencias internacionales, en materia de evaluación educativa para respaldar los procesos económicos del país, desde 1976 y hasta el año 2010, se vienen gestando y desarrollando normas y legislaciones que ponen al descubierto el punto central que es la evaluación, para las demandas y objetivos del desarrollo mundial y nacional. Las primeras normas para el desarrollo de la evaluación educativa, se centran en la promoción automática de los estudiantes, teniendo en cuenta la asignación de notas numéricas, con las cuales, suponían la consolidación del proceso educativo.

*Moreno, Triana y Ramírez (2009), en el documento “Un recorrido histórico sobre concepciones de la evaluación y sus propósitos en el proceso educativo en Colombia.”, quienes exponen que en el año 1976 se expide el decreto ley 088 en el cual se determina que son dos las funciones de la evaluación escolar, por un lado se debe evaluar los programas de cada institución de acuerdo al rendimiento interno y externo del sistema educativo a través de instituciones piloto y por otro lado se debe dar informes semestrales sobre los resultados de las evaluaciones y los avances en los programas. Atendiendo a lo anterior se propicia la valoración cualitativa y la elaboración y presentación de informes descriptivos, Moreno, Triana y Ramírez (2009) afirman que “se establece la promoción automática de un grado a otro como mecanismo de promoción en básica primaria.” (párr. 7), promoción automática que fue malinterpretado por la población escolar y en especial por los docentes y directivos, quienes la sumieron como una determinación que les obligaba a pasar a los estudiantes de un grado a otro sin considerar sus logros y avances en los aprendizajes (Hernández, 2015).*

*En el Decreto - Ley 088 de 1978, en su artículo 8, establece la promoción automática de un grado a otro en la educación básica primaria, y se otorga al MEN la responsabilidad de reglamentarla. (Yate, 2012).*

*De acuerdo a la inconformidad surgida entre la comunidad, se estableció el decreto 1419 de 1978, que fue reglamentado posteriormente por el 1002 de 1984, en el cual la educación básica se organizó en nueve grados y se estableció un nuevo plan de estudios para el pre-escolar, la básica primaria, la secundaria y la media vocacional. (Hernández, 2015).*

A partir de 1984, la normatividad en Colombia, vira la evaluación hacia su reconocimiento como parte central de la educación, no como aspecto simplemente cuantitativo, sino como un aspecto que determina los logros de los estudiantes y los avances en los procesos de enseñanza y aprendizaje; no obstante, se reglamenta que dichos procesos educativos y evaluativos, estarían regulados por una escala numérica que representa la evaluación que adelanta el docente y ello también, redundaría en la promoción automática de los estudiantes, teniendo en cuenta las condiciones de sus procesos de formación.

*El Decreto - Ley 1002 de 1984, en su artículo 19 plantea la evaluación como parte esencial del proceso educativo, por tanto, no debe limitarse a la asignación de notas y a la promoción. (Yate, 2012).*

*En la Resolución 17486 de 1984, se definió que la evaluación de los aprendizajes, se debe dar en todas las áreas y en aspectos como: el logro de los objetivos de aprendizaje, el desarrollo de los procesos, la utilización de los recursos, la adquisición y progreso en el ejercicio de las habilidades y destrezas. Se determina una escala de numeración de 1 a 10 para expresar la evaluación. (Yate, 2012).*

*La Resolución 17486 de 1984 dice: “se evaluara y calificara el aprendizaje del alumno en todas las áreas de información, en aspectos tales como el logro del objetivo de aprendizaje, el desarrollo de los procesos, en la utilización de los recursos, la adquisición y el progreso en el ejercicio de las habilidades y destrezas”, y en la actualidad se continúa evaluando al final de un periodo con*

*exámenes que poco dejan ver el proceso que ha llevado un estudiante, y buscan solamente cuantificar el aprendizaje. (Yate, 2012).*

*En este decreto la evaluación continuaba considerando la promoción automática, lo que propicia la resolución 17486 de 1984 que permitía dar claridad al concepto de promoción y al establecimiento de los requisitos para pasar de un grado al otro y para la obtención de un título validado a través del cumplimiento de unos objetivos y un proceso de evaluación; en esta resolución se validan como campos evaluables lo teórico, lo práctico, las habilidades, los desempeños y los hábitos que propician en el estudiante la formación integral, uno de los fines de la educación. (Patricia Hernández Capera - 2015).*

*Posteriormente se estructura el decreto 1469 de 1987, en donde se establece como obligatoria la promoción automática para la educación básica primaria, el proceso de evaluación se determina, dicho por Moreno, Triana y Ramírez (2009), como el que permite reconocer los logros y dificultades, y la implementación de reformas que posibilitaran la calidad de la educación, la evaluación a la cual se somete al estudiante debe ser de carácter continuo, que permita verificar con lo esperado, a través de objetivos iniciales, esto se presenta en informes descriptivos a los padres de familia, asumiendo una escala de valoración de excelente, bueno, aceptable e insuficiente. (Patricia Hernández Capera - 2015).*

*El Decreto 1469 de 1987 sobre Promoción Automática, que buscaba democratizar, o por lo menos, asegurar el derecho a una más prolongada estadía de los estudiantes en las instituciones escolares, ha generado siempre controversia, por traer consigo implicaciones de orden pedagógico y administrativo en las relaciones de maestros y alumnos e instituciones (Niño, 2013).*

Hasta este punto, es evidente un giro de la evaluación educativa centrada solo en los aspectos cuantitativos, a una evaluación centrada en el desarrollo de los estudiantes, en cuanto a la consideración de sus avances y progresos en el proceso de formación. Asimismo, se

consolida el interés por la promoción automática, en la medida que con ella se trata de evitar al máximo, los casos de deserción o repitencia en el sistema educativo, sin que ello sea necesario ni justo para los estudiantes, las familias y la propia dinámica de la institución educativa.

*Lo cualitativo parece ir ganando cada vez más un territorio del cual ha permanecido afuera, como es el caso de la concepción que en el año 1987 animara el enfoque de evaluación presente en el Decreto 1469 sobre la Promoción Automática para la Primaria. (Niño, 2013).*

*Decreto 1469 de 1987. Que la promoción automática posibilita la mejora del sistema educativo porque reduce los niveles de repitencia y deserción. Que la evaluación es un factor que promueve el desarrollo del alumno, la institución, el docente, la comunidad y por ende mejora la calidad del proceso educativo. (Yate, 2012).*

*En 1987 el Decreto 1469 considera, “que las practicas evaluativas más generalizadas tienden a reducir la evaluación escolar a la asignación de notas y a la promoción con grave detrimento del enfoque integral, formativo, inherente al proceso educativo” la preocupación por la evaluación reducida a la asignación de notas, como su función fundamental, viene de años atrás pero sigue siendo un factor persistente en las prácticas evaluativas de la actualidad, se continúa evaluando para otorgar una calificación. (Yate, 2012).*

Estas últimas legislaciones sobre la evaluación educativa, dejan al descubierto una intención progresiva por la evaluación de corte cualitativo, centrada en los estudiantes y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **2.4.2.3 Nueva normatividad sobre la evaluación en Colombia**

Un real cambio en la proyección normativa sobre la evaluación, se define con la Constitución Política de Colombia, en el año 1991, dado que allí se promulga la educación y la evaluación desde la perspectiva de los derechos humanos. Y con ello, inicia formalmente la evaluación educativa, de corte cualitativa pero también censal, con la coyuntura del periodo de gobierno de Cesar Gaviria.

*Los cambios en la configuración del Estado, a partir de la constitución de 1991, se acompañan de reformas normativas que involucran al currículo, la evaluación y la formación en las instituciones. Modificaciones que han partido de la reforma del Estado Social de Derecho, a un nuevo Estado que le concede a la evaluación educativa, a través de múltiples leyes, decretos y resoluciones el poder de la regulación, control y vigilancia de la escuelas y colegios de primaria y secundaria en el contexto la educación colombiana. (Gama, 2013).*

*El Gobierno de Cesar Gaviria optó por repensar el sistema de evaluación que en ese entonces se tenía dado que se requería hacer reformas a la evaluación sistemática que se estaba llevando a cabo sobre los desempeños de los estudiantes; este proceso consistía en examinar los grados 3, 5,7 y 9 para alimentar una base de datos y contrastar al estudiante consigo mismo. La presión internacional fue tal que el Gobierno de Gaviria, buscando un nuevo sistema de evaluación, creó una entidad encargada de evaluar a la educación el SINECE, cabe señalar, que esta institución fue pensada mucho antes de la ley 115 de 1994 (Bohórquez, 2013).*

*Desde ese momento se estableció en Colombia un paradigma para evaluar los sistemas educativos e intervenir, si es el caso, en ellos. La evaluación numérica ocupó un lugar importante para consolidar la política de los gobiernos que sucedieron al de Gaviria (Bohórquez, 2013).*

El manejo internacional de la educación y de la evaluación, y las exigencias de cumplimiento que ejercen estos organismos sobre los Estados nacionales, conllevan a que no solo se opte por un corte cualitativo de la evaluación, sino que ello debe articularse con la creación de instituciones, programas y planes que permitan vigilar de cerca los procesos de formación de los estudiantes, para garantizar la viabilidad de las necesidades del mercado mundial.

#### 2.4.2.4 Ley General de Educación – Ley 115 de 1994

Anclado a la Constitución Política de Colombia en 1991, surge la Ley General de Educación en 1994, con la cual hay una fuerte apuesta pedagógica por la evaluación, como un elemento que se relaciona con el currículo, el contexto de los estudiantes y con el desarrollo humano y social, es decir que se incluyen aspectos como, el desempeño de los estudiantes, su participación activa, la autonomía de las instituciones para articular la evaluación con el cambio social, a través de metodologías participativas y que correspondan con las necesidades e intereses de la comunidad educativa, en general.

*En cuanto a la evaluación a estudiantes, la normatividad también tiene una transformación sistemática a partir de la Constitución Política de 1991 y de la Ley 115 de 1994, para lo cual Suarez (2007) comenta: “En la Ley 115 se plantearon cambios en la legislación en campos como la promoción automática, la autonomía curricular, en el énfasis en el reconocimiento del contexto como elemento esencial para un aprendizaje significativo, en la comprensión de la persona integral, en la valoración más reciente de la persona como ciudadano gestor y parte del cambio social” (p. 4) (Gama, 2013).*

*En la misma línea de las prácticas evaluativas, Monterrosa Castro (2006), plantea que de acuerdo al paradigma pedagógico establecido por la Ley 115, donde se propone una evaluación por procesos, es necesario renovar las prácticas evaluativas, promoviendo la participación activa del estudiante de manera individual y fundamentalmente en grupo, también estimular la expresión escrita, la autoevaluación y la evaluación al docente en perspectiva de un mejor desempeño pedagógico. (Guío, 2011).*

*Siguiendo la Ley General de Educación de 1994, en el Artículo 80 se define y establece el “Sistema Nacional de la Evaluación de la Educación” en donde el Estado tiene la potestad de observar, controlar y comparar los resultados obtenidos en el proceso educativo a través de la generación de las normas necesarias para el diseño, aplicación y toma de decisiones de los instrumentos que permiten evidenciar el nivel de calidad de la educación, así*

*como para la instauración de los mínimos necesarios o indicadores a alcanzar por las instituciones educativas. (Gama, 2013).*

*Es evidente que la evaluación debe concebirse no sólo como una práctica que mide los resultados de los estudiantes en cada una de las asignaturas como se hacía entre los años 60 y 80 en donde se contaba con un currículo establecido y la evaluación era netamente sumativa, cambiando a ser formativa, integral y cualitativa a partir de 1994 con la Ley General de Educación; esto conlleva, a que se dé una revisión de la pertinencia de los contenidos abordados y metodologías empleadas por el docente y de acuerdo al proyecto de la institución. (Rojas y Rozo Gutiérrez, 2015).*

Se define así, una nueva ley que propende por las necesidades e intereses de los estudiantes, docentes, directivos, instituciones educativas y los del contexto inmediato, siendo esta ley vigente a la fecha de construcción de esta investigación.

#### **2.4.2.5 Decreto 1860 de 1994.**

Otro aspecto normativo, tiene que ver con el Decreto 1860 de 1994, que asume la evaluación desde un corte cualitativo y sistemático, que se articula con el proyecto educativo institucional, los lineamientos curriculares, los planes y programas educativos, siendo este conjunto de elementos, una nueva mirada integral del estudiante y del fenómeno educativo, con proyección a aportar al proceso de desarrollo del estudiante y de su contexto inmediato.

*Este contexto jurídico colombiano se concreta en una política educativa, con la promulgación de la Ley 115 de 1994 –Ley General de Educación- y su Decreto reglamentario 1860 de 1994, en los que se plantea la autonomía curricular, el Proyecto Educativo Institucional –PEI-, los lineamientos curriculares por área, la organización del plan de estudio, los indicadores de logro curricular, la innovación e investigación educativa, y la evaluación de los planes y los programas educativos. Esta ley también presenta a la evaluación como un proceso integral, flexible, continuo, sistemático, dinámico, participativo e interpretativo, de tal forma que le permite al estudiante, al profesor y al padre de familia ver las fortalezas y debilidades para afianzar lo*



*que está bien y realizar planes de mejoramiento para todo aquello que se ha de superar desde un enfoque participativo. (Rojas, 2014).*

*Posteriormente, con la promulgación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, su Decreto Reglamentario, el 1860 de 1994, en su artículo 47 y siguientes incorpora la evaluación cualitativa, como mandato a ser seguido en todos los planteles educativos. Como medidas que se ubican en uno u otro de estos enfoques, se puede mencionar la Resolución 2343 de 1996 sobre los llamados Indicadores de Logros. (Niño, 2013).*

*Hacia 1994 se establece el decreto 1860 que estructura la evaluación del estudiante a través de los logros obtenidos; a partir de éste se estableció la evaluación como “continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que respondan a estas características y debe permitir preciar el avance en la formación del educando y proponer las acciones necesarias para continuar adecuadamente el proceso educativo.” (Moreno, Triana y Ramírez, 2009, párr. 18), en este sentido se abre la posibilidad de observar al estudiante desde una perspectiva más integral en donde el docente debe planear las acciones evaluativas no basadas en la reproducción de contenidos y temas memorísticos, sino teniendo en cuenta la interacción individual y grupal del estudiante ante los diferentes contextos de aprendizaje. (Hernández, 2015).*

*El enfoque de evaluación cualitativa para la educación Básica y Media está en coherencia con el Sistema de Promoción Controlada que se aplica en los grados 6 y 9, según el Decreto 1860 de 1994. “...Al menos durante la educación básica, ningún alumno que presente logros insuficientes puede ser excluido de la institución (MEN, 1997:70). En los grados sexto y noveno, a los alumnos que hayan alcanzado los logros planeados, cada Proyecto Educativo Institucional en consonancia con lo previsto en la Resolución 2343 de 1996, podrán ser promovidos a los grados séptimo y décimo. Quienes presenten limitaciones podrán superarlas en el año siguiente o en forma paralela al grado siguiente. Del mismo modo un estudiante puede necesitar menos de un año para avanzar en los logros del siguiente. A juicio de sus profesores y*

*de un Comité de Evaluación, dispuesto por la normatividad sobre evaluación, podrá determinarse el avance al grado siguiente. Aunque en la educación media se organiza el currículo por semestre, igualmente, la promoción se aplicará al final de los semestres o del año. (Niño, 2013).*

*La evaluación cualitativa promulgada por el Decreto 1860 de 1994, apunta en la misma dirección del Decreto sobre Promoción Automática. Propone procesos más formativos que transformen la cultura del aprendizaje artificial, memorístico dependiente y aboga por una concepción de evaluación que permita valorar el estado de desarrollo de los procesos de formación por los que atraviesa el estudiante y los procesos pedagógicos y administrativos de escuelas y colegios, con el propósito de reflexionar y elaborar un juicio crítico sobre las posibilidades de mejoramiento y transformación (Niño, 2013).*

*Por tanto, se puede argumentar, siguiendo a Cerdá y León (2005: 35) que “en el Decreto 1860 de 1994 se hace referencia a que la ‘evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos’. (Gama, 2013).*

*Decreto 1860. Los artículos del Decreto 1860 sobre evaluación y promoción fueron derogados por el Decreto 230, y se presentan a continuación: Evaluación entendida como “el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico”. Mencionaba que “la evaluación será continua, integral y cualitativa”. (Yate, 2012).*

Tal como lo plantea Gama (2013),

*“este Decreto plasma un gran avance en materia de participación, atención y atención a la diversidad, a la vez que cambia el centro de las clases en el contenido hacia la atención de la realidad de la Institución. Sin embargo, la dominancia de la tendencia a la cuantificación y control, tan apropiado por el sistema educativo, se vira la mirada hacia la calidad, la promoción y calificación de los estudiantes”. (Gama, 2013).*

Y como evidencia de la aplicación de los planteamientos de este decreto, que encuentra que muchos docentes y directivos, asumen el proceso de formación de los estudiantes desde los componentes académico, curricular y social.

*Se pretende atender desde la Coordinación Académica a las funciones señaladas en el decreto 1860 de 1994, capítulo IV, artículo 27, en donde se establece que el directivo docente debe propiciar el ejercicio coordinado de la atención de los estudiantes en tres aspectos: académico, de evaluación de los aprendizajes y de promoción; al mismo tiempo debe establecer mecanismos de seguimiento y orientación de los docentes para el desarrollo del currículo y finalmente, debe encargarse de propiciar propuestas y proyectos que atiendan a las necesidades de los agentes de la comunidad educativa. (Hernández, 2015).*

#### **2.4.2.6 Resolución 2343 de 1996**

Cronológicamente, en 1996 se emite la Resolución 2343, como un elemento normativo que regula la educación y la evaluación desde el cumplimiento de unas competencias mínimas en los y las estudiantes, contenidas en los lineamientos curriculares y unos indicadores de logros que estructuran el currículo.

*Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional emite la Resolución Número 2343 de junio de 1996; por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal, esta norma señala el tipo de educación que se necesita bajo una evaluación cognitiva, en donde se puede vislumbrar una visión de competencias. (Rojas, 2014).*

*En 1996 se emite la resolución 2343 que establece los indicadores de logro que deben adoptarse para la educación formal en el desarrollo del currículo. Posteriormente hacia el año 2002 se expide el decreto 230 atendiendo a la necesidad de adoptar un modelo nacional sobre el cual se determina una escala de valoración en términos de, Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Deficiente e Insuficiente, y se estimará el 5% de estudiantes, como máximo*

*porcentaje de reprobación del año escolar, se da esta determinación con el fin de garantizar el derecho a la educación y a que los estudiantes no se vean segregados ante la pérdida de un grado. (Hernández, 2015).*

Con la Resolución 2343 de 1999, la evaluación educativa es vista desde un enfoque cualitativo que, valida el currículo, pero además, apunta a que las valoraciones del proceso de formación de los estudiantes, sea través de sus logros y competencias desarrolladas; sin que ello, signifique que, se dejen de cuantificar los procesos educativos.

*Formas alternativas de valoración dentro del enfoque cualitativo, como la Promoción Automática, con el Decreto 1469 de 1987, el Decreto 1860 de 1994, así como medidas que se ubican en uno y otro enfoque como la Resolución 2343 de 1996 de Evaluación por Logros (Niño, 2013).*

*Resolución 2343 de 1996. La evaluación vista como elemento diagnóstico de la validez y pertinencia del currículo. (Yate, 2012).*

*Resolución 2343 de 1996, sobre Indicadores y Obtención de Logros: La evaluación como parte final de un proceso que busca cuantificar productos obtenidos (logros de aprendizaje), sigue manteniendo su hegemonía (Niño, 2013).*

En este punto de la evaluación educativa, es evidente la creciente propuesta de una evaluación por competencias, que básicamente es un traslado de un tipo de validación de los procesos industriales del mercado a la educación, y ello se valida con el inicio formal y constante de la aplicación de pruebas estandarizadas, del corte internacional y asumidas por los Estados nacionales.

#### *Inicio de las pruebas estandarizadas*

De acuerdo con el enfoque regulador, normativo y de control de los organismos internacionales, las dinámicas políticas y legislativas de los Estados frente a la evaluación, comienzan a instaurar la aplicación de pruebas estandarizadas que buscan evidencias de

respuesta y cumplimiento a las exigencias del mercado, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje.

*Es importante destacar los estudios que se han realizado entre la evaluación y las políticas educativas pues, autores como House (1977), Díaz Barriga (2001), Niño, (2003) y Jimeno Sacristán (1993), han señalado el papel fundamental que tiene la evaluación en los organismos internacionales y en las políticas neoliberales; evaluación que se materializa en las instituciones como PISA, TIMSS y, localmente, SABER que mediante su ejercicio, buscan el control de los procesos de enseñanza y aprendizaje para que, de este modo, se formen sujetos para el mercado. (Bohórquez, 2013).*

*Como lo afirma Díaz (2010), entre las reformas educativas que tuvieron lugar en el nuevo siglo, está la expedición del acto legislativo de 2001 que antecede a la ley 715; la cual convirtió la evaluación en una política de estado y definió la aplicación obligatoria de las pruebas cada tres años. (Martín, 2015).*

En Colombia específicamente, en ese tránsito del año 1998 y 2001 se reglamenta la aplicación de pruebas estandarizadas cada tres años, primero, para controlar los procesos de enseñanza y aprendizaje; y segundo, para censar la población estudiantil activa. Al respecto, se realizan pruebas de carácter cognitivo y en las áreas básicas de aprendizaje, según institución estatal encomendada, que para el caso colombiano es el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES.

*Esto determina que en 1998 aparezca un importante impulso a la construcción de la política necesaria para la instauración de los estándares y la evaluación censal mediante Pruebas de Estado (Gama, 2013).*

*En las instituciones educativas se privilegia la evaluación de áreas relacionadas directamente con lo cognitivo y en el país desarrollan modelos de evaluación censal sobre el aprendizaje de las matemáticas, el lenguaje, las ciencias y las competencias ciudadanas tales como las pruebas SABER y también las pruebas de estado que cada año aplica el ICFES. Sin embargo, las tendencias hacia la formación multidimensional y la formación por ciclos*

*llevan consigo la necesidad de evaluar todas las áreas, incluyendo la Educación Física, como área obligatoria en los planes de estudios. (Guío, 2011).*

En relación con las pruebas estandarizadas, uno de los gobiernos del Distrito Capital en Colombia, trata de vislumbrar un panorama distinto para este tipo de evaluación masiva, así que proponen el predominio de una prueba en y para la comprensión, con lo cual se deja en evidencia que este tipo de pruebas asumen lo cognitivo y los conocimientos descontextualizados, y que por ello, es necesario actuar en una vía que reconozca la diferencia y la diversidad de pensamiento, de cultura y de formas de construir el conocimiento.

*En este marco, buscamos hacer un aporte a esa tarea de explicitación. Nos interesa presentar la perspectiva por la que se optó en un momento particular de la política educativa de la ciudad de Bogotá: la administración 2005-2007, en la que asumiendo la imposibilidad de la objetividad y desde una perspectiva más interesada por la investigación, las miradas complementarias y la exploración de diversidad de enfoques y de construcción de los objetos evaluativos, se optó por evaluar el lenguaje desde dos enfoques diversos, empleando dos instrumentos diferentes y diseñando situaciones de evaluación igualmente distintas, proceso evaluativo que se denominó pruebas Comprender. (Pérez y Barrios, 2010).*

#### **2.4.2.7 Decreto 1278 de 2002.**

En la misma vía de la evaluación educativa, nace en el año 2002, el decreto 1278 que, si bien es un decreto que regula la carrera docente para los profesionales que están vinculados con el Estado colombiano, tiene un poco de tinte evaluativo para los estudiantes, en la medida que vuelve a tener fuerza y cabida, la evaluación por competencias.

*Para los docentes del nivel de Básica y Media, a partir del Decreto 1278/02, y los sucesivos ordenamientos jurídicos, se instaura una la estructura de control de los resultados obtenidos por los profesionales de la educación y por los estudiantes, a la luz de los resultados en el desempeño y la evaluación por competencias a su vez que regula los efectos que tienen sobre la carrera*

*docente, afectando desde el ingreso, concurso, pruebas de permanencia y de recategorización para la asignación salarial. (Gama, 2013).*

Evaluación por competencias, como un tipo de evaluación que se aplica a docentes, estudiantes, directivos, y toda la comunidad educativa, bajo las directrices emitidas por los organismos internacionales y adoptados por el Estado colombiano.

#### **2.4.2.8 Decreto 230 de 2002.**

Anclado al decreto anterior, surge el Decreto 230 de 2002, que asume el currículo, la evaluación y la promoción de los estudiantes, también desde los fines y objetivos de la educación en Colombia, y desde los lineamientos curriculares, ante lo cual se organiza el proceso educativo por periodos académicos, se determina una escala cualitativa para la evaluación y se decreta la evaluación final, una vez se culminen los procesos académicos; es decir que, si bien existe una evaluación de corte cualitativa, integral y continua se sigue posicionando la calificación como un elemento central.

*En el año 2002, el Ministerio de Educación Nacional emite el Decreto 230, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional; éste continúa presentando a la evaluación de una forma similar al Decreto 1860 de 1994, pero acentúa su preocupación por la calidad educativa y establece estrategias en materia de evaluación, que se esperaba contribuyeran con una nueva forma de llevar a cabo la misma, teniendo en cuenta los parámetros generales, los fines y objetivos de cada ciclo y nivel definidos en la Ley 115 de 1994, así como los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional. El marco jurídico, mencionado anteriormente, implicó reformas en el aspecto formal, como la organización de cuatro períodos académicos en el año, que orientaban una evaluación final integral del estudiante; la descripción de una escala cualitativa (excelente, sobresaliente, aceptable e insuficiente); y la garantía de un mínimo de promoción, que se modifica con el Decreto 3055 de 2002, por el cual se adiciona el artículo 9º del Decreto 230 de 2002, para una repitencia no superior al 95% por institución educativa, estas medidas pensando en los índices de deserción y cobertura. (Rojas, 2014).*

*El Decreto 230 además excluye la posibilidad de “motivar” o hacer que los estudiantes se interesen por estudiar pensando en la nota, el control que se ejercía con esta desaparece, evidenciando la relevancia que se le sigue otorgando en la práctica evaluativa, que desde años atrás se ha querido desmontar, como se observa en el Decreto 1002 de 1984, que plantea: “la evaluación es parte esencial del proceso educativo y como tal no debe limitarse a la asignación de notas y a la promoción, sino que deberá programarse y desarrollarse para cada unidad didáctica en sus procesos y resultados con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje”; desde hace tres décadas, ya se pensaba en una evaluación que trascendiera la mirada de asignación de una nota y factor decisivo para la promoción de los estudiantes, por el contrario se introduce el tema de la calidad, de la cual tanto se habla en actualmente. (Yate, 2012).*

*Decreto 230 de 2002. Menciona que la evaluación de los estudiantes será continua e integral. (Yate, 2012).*

*Citando los anteriores Decretos, se puede ver que sus finalidades se dirigen a la evaluación formativa, por procesos, integral y continua. Estas concepciones están presentes también en el Decreto 230, finalmente derogado por el 1290, que también los incluye. (Yate, 2012).*

Con este decreto 230 de 2002, se deja en evidencia nuevamente una evaluación por competencias, la cual la homologan con los logros en el aprendizaje de los estudiantes, pero además, centran dichos aprendizajes en contenidos desarrollados desde el plan de estudios, y cierran con la importancia de los resultados obtenidos por cada institución en los procesos de evaluación, con lo cual se deja entrever que se continua con una evaluación que vigila y controla, siendo el tinte cualitativo un tanto minoritario en el mismo proceso de formación.

*Para lo cual, el Decreto 230 de 2002 establece un sistema de evaluación y promoción de los estudiantes desde una concepción de evaluación integral y continua con tres objetivo precisos: el primero dirigido al alcance de las competencias, sus correspondientes logros (lo que corresponde a lo*



*establecido en la Resolución 2343 de 1996) y sus contenidos adscritos; el segundo, determinar la promoción o no de los estudiantes; y el tercero, diseñar las estrategias que se enfoquen y contribuyan a la autoevaluación y ajuste permanente de la institución según los resultados obtenidos.*

En este orden de ideas, el tema de la promoción de los estudiantes de un grado a otro, de acuerdo con los procesos educativos que requiere fortalecer, vuelve a ser un punto polémico en este decreto, dado que resurge el interés por evitar la deserción y repitencia escolar, y por ello se decreta en el 230, que solo deben reiniciar proceso de formación en grado escolar, el 5 % de los estudiantes de un grupo, ante lo cual el 95% que representa a los estudiantes que son promovidos al siguiente grado escolar, no significa que todos ellos alcanzaron a desarrollar por completo o a satisfacción, sus procesos de formación.

*“En el Decreto 1860 prevalece una visión pedagógica-dialógica sobre la evaluación: en el Decreto 230, se mantiene esta perspectiva, pero paradójicamente se introduce una visión economicista: frente al todavía alto número de estudiantes que reprobaban y “tienen logros pendientes”, se opta por normatizar el porcentaje mínimo de estudiantes que debe ser promovido (el 95% en cada grado). Por ley se dictamina entonces qué porcentaje máximo de estudiantes puede “perder” (el 5 %).” Jurado (p, 3). (Yate, 2012).*

Este decreto también, de forma general, entra a regular la construcción y presentación de los informes de evaluación, aunque en el rastreo documental, no se encuentran especificaciones al respecto: *En el Decreto 230 de 2002 se entran a definir y a reglamentar estos informes de evaluación”(Luis Antonio Gama Bermúdez- 2013).*

Y finalmente, con el Decreto 230, se valida y continua en la consolidación de las pruebas estandarizadas, como una apuesta a las reformas y políticas de Estado, frente a las exigencias de los organismos internacionales.

*Luego, en el artículo 14 del capítulo III del Decreto 230 de 2002 sobre Evaluación Académica de las Instituciones, se concede gran importancia a las evaluaciones externas afirmando que las entidades territoriales podrán contratar periódicamente con entidades avaladas por el MEN evaluaciones*

*académicas censales de sus establecimientos educativos; los resultados serían analizados por las entidades territoriales y las instituciones educativas para tomar las medidas de mejoramiento necesarias. (Martín, 2015).*

#### **2.4.2.9 Plan Decenal de Educación en el año 2008.**

En contraposición a las orientaciones evaluativas que se presentan desde una perspectiva por competencias, aparece el Plan Decenal de Educación en Colombia que, de acuerdo con la participación de diferentes miembros de las comunidades educativas, se propone una evaluación que permita evidenciar los avances progresos y aspectos por mejorar en el proceso formativo de los estudiantes, y es por esto que se habla de permitir a los estudiantes que tomen conciencia frente a su propia educación.

*Para avanzar en la evaluación de los aprendizajes, el Plan Decenal (Ministerio de Educación Nacional, 2008) propone a los colegios, diseñar estrategias de evaluación que permitan identificar los progresos de sus estudiantes en diferentes campos, de tal manera que los estudiantes identifiquen sus logros y alcances, adquiriendo además, conciencia de sus habilidades y aprendizajes, así como de sus dificultades. (Guío, 2011).*

#### **2.4.2.10 Decreto 1290 de 2009.**

En el año 2009 nace el decreto 1290, el cual deroga al decreto 230 de 2002, dado que el Estado colombiano en su condición de evaluador del sistema educativo, requiere ajustar en la norma, aspectos evaluativos como la promoción de los estudiantes, pero sobre todo, la participación de estudiantes en las pruebas estandarizadas que emergen del ámbito internacional, nacional e institucional.

*Años más tarde, en el marco de la política denominada revolución educativa, el MEN expide el Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media; en el Artículo 1, se enuncian los aspectos referentes a los tres ámbitos en los que se realiza la evaluación de los*

*estudiantes. En el ámbito internacional se establece que el Estado debe promover la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales, de acuerdo a esto, la evaluación continua adquiere rasgos de una rendición de cuentas a organismos internacionales, propuesta y vigilada por el Estado evaluador, de acuerdo a parámetros esperados de eficacia y eficiencia, resultando así incoherente hablar de autonomía de las instituciones en cuanto al proceso de evaluación de los estudiantes. (Martín Martínez, 2015).*

*El establecimiento de la única manera de evaluar corresponde coherentemente con el decreto 1290 de 2009 en donde se establecen tres ámbitos de evaluación: 1. Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.*

*2. Nacional. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.*

*3. Institucional. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes. (MEN, 2009) (Bohórquez, 2013).*

Pese a esta nueva reglamentación que encabeza la participación y cumplimiento de las pruebas estandarizadas, existe dentro del decreto 1290 el interés por instaurar un Sistema Institucional de Evaluación, más conocido como el SIE, el cual otorga autonomía a las instituciones educativas para plantear procesos de evaluación que están acorde con el PEI y las demandas – intereses del contexto inmediato de la comunidad educativa, según las diversas particularidades que las componen. Esta es también una invitación a construir y socializar el SIE de cada institución, para que todos sus miembros participen y conozcan de los fines y procesos

de evaluación que se implementarán en cada institución, con el fin de evitar desconocimientos al respecto.

*Para el año 2009, y en torno a las conclusiones del Foro Educativo Nacional, realizado el año inmediatamente anterior, se deroga el Decreto 230/02, instaurando como nueva regulación el Decreto 1290, cuyo centro se dio frente a la instauración de los Sistemas Institucionales de Evaluación – S.I.E., los cuales deberían responder al contexto y las necesidades de los estudiantes, a la vez que deberían concordar con los P.E.I., y contar con todos los elementos que le permitan al estudiante movilizarse en las Instituciones de la Región sin inconveniente. (Gama, 2013).*

*El Decreto 1290 determina que dentro de los elementos que debe incluir el SIE están, la escala de valoración institucional, estrategias de apoyo para la superación de las debilidades de los estudiantes o para la motivación a estudiantes con desempeños superiores, estrategias de apoyo para la solución de situaciones presentadas con la aplicación del Decreto 230 de 2002, informes de evaluación y su periodicidad y por último la descripción de las instancias, procedimientos y reclamaciones de los estudiantes y padres de familia sobre la evaluación y la promoción. (Hernández, 2015).*

*Posteriormente, en abril del año 2009, se expide el Decreto 1290, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, es decir se presentan las directrices de la creación del “Sistema Institucional de Evaluación de Aprendizajes” (Rojas, 2014).*

*El Decreto 1290 (MEN, 2009) es claro en los aspectos que debe atender en la evaluación de los aprendizaje mediante un Sistema Institucional de Evaluación o SIE, de hecho reemplazó al decreto 230 de 2002 que fue conocido en su tiempo de vigencia y debido a su inadecuada interpretación propició su derogación por medio del decreto 1290, pero un poco menos de la mitad de los encuestados no saben cómo debe ser la evaluación desde el SIE, y aquellos que contestaron afirmativamente dicen que debe ser individual*

*como el “no copiar del compañero” además de ser consecuente con el tema que trabaja en clase, al parecer han sido evaluados en aspectos que consideran no trabajados en clase, para que sea objetiva; además, solo el 25% de los que afirman conocerlo están de acuerdo con la evaluación que se aplica porque ésta sirve para definir la promoción al siguiente año escolar, así como para ayudar al estudiante si logra buenas calificaciones, un porcentaje muy bajo considerando la población que afirma conocerlo; finalmente un pequeño grupo contestó que servía para mejorar los aprendizajes aunque pocos estudiantes hayan oído mencionar el decreto que reglamenta el SIE del colegio. (Polania, 2015).*

*Un poco más de la mitad de los estudiantes del grupo focal informaron que no conocían el SIE, de los cuales solo el 25% informaron que estaban de acuerdo a como se realiza la evaluación, esto representa una gran población que desconoce el SIE y además no pueden opinar sobre si la evaluación es de su agrado considerando esto como el sentirse bien evaluados, que son reconocidas sus capacidades y sus dificultades; en adición, la tercera parte de los estudiantes no contestó esta pregunta, pudo ser por desconocimiento del SIE o simplemente no comprendieron la pregunta, pero el 17% reconoció no conocerlo, entonces existe un desconocimiento general sobre las condiciones con las que deben ser evaluados los estudiantes así como lo determina el decreto 1290 del MEN (2009) (Polania, 2015).*

Dada la nueva orientación legal por parte del Estado colombiano, en su decreto 1290 de 2009, en cuanto a la autonomía institucional para definir los procesos de evaluación de sus estudiantes, es relevante el hecho que es menester de las directivas, docentes y demás miembros de la institución educativa, diseñar, organizar y viabilizar herramientas, estrategias, criterios que emitan información sobre los procesos de formación, y así se pueda establecer el avance y promoción de los estudiantes en aras de su formación integral.

*De otro lado es importante considerar la formulación del decreto 1290 expedido por el Ministerio de Educación Nacional, el cual reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. (MEN, 2009). Este nuevo decreto, en el*

*artículo 11, le otorga autonomía y responsabilidad a las instituciones educativas en el diseño del modelo de evaluación, es la institución misma quien define los criterios, procesos y procedimientos de evaluación, así como, las estrategias para el avance y promoción de los estudiantes. Dicho decreto sugiere que para el análisis de la información se tenga en cuenta, el estudio permanente sobre el diseño e implementación de estrategias de evaluación, en cada uno de los PEI y modelos de evaluación implementados por cada una de las instituciones educativas a evaluar, tareas que comprometen también a los docentes de Educación Física a revisar y estudiar las prácticas evaluativas. (Guío, 2011).*

*La Ley General de Educación (LGE), o ley 115 del 8 de febrero de 1994, encomienda al MEN la formulación de los criterios a seguir para la evaluación del rendimiento escolar y la promoción a niveles superiores de los estudiantes (1994), lo cual reglamenta mediante el decreto 1290 del 16 de abril de 2009 en el que señala como algunos de sus propósitos recoger información que permita reorientar los procesos educativos implementando estrategias pedagógicas que apoyen al estudiante en sus debilidades y sus fortalezas durante su proceso de formación (MEN, 2009); de esta forma se establece un marco legal que establece las condiciones que se deben seguir para garantizar los procesos evaluativos a los estudiantes (Polania, 2015).*

*El Gobierno Nacional en el Decreto 1290 concede la potestad a las Instituciones Educativas para estructurar los protocolos y criterios de evaluación de los aprendizajes con los que van a determinar la promoción de los estudiantes, actividad que deparó para la comunidad educativa un proceso de análisis, reflexión, reconocimiento de las necesidades y alcances, no se limitó a la selección de escalas valorativas o de número de asignaturas perdidas para aprobación o desaprobación, sino que necesito de un trabajo de participación y de conciliación atendiendo al mejoramiento de estrategias, metodologías, condiciones y en general del ajuste de la gestión educativa; de esta forma se instituye a través del decreto, el Sistema Institucional de Evaluación, documento que debe ser estructurado con la participación de los*

*estamentos de la Institución y estar articulado con lo establecido en el PEI y el enfoque pedagógico de las prácticas educativas.*

*Decreto 1290 del Ministerio Nacional de Educación (2009), por el cual se reglamentan los lineamientos que tienen que ver con la evaluación de los aprendizajes en lo que concierne a las responsabilidades del establecimiento educativo, numerales 2,3 y 8, que convocan al análisis y a la revisión de criterios, métodos y procedimientos de evaluación, por parte de docentes y directivos con el ánimo de ajustar, replantear o transformar las prácticas en beneficio de los estudiantes, decreto que sirve como referente para determinar la necesidad de que el docente examine en forma continua sus prácticas con miras a establecer las estrategias más efectivas para orientar al estudiante hacia la consecución de metas educativas que propicien su formación integral (Hernández, 2015).*

Con este nuevo decreto, se rescata también el nuevo sentido que se da a la evaluación, en tanto considera más que procesos de verificación y control, se den procesos de valoración e investigación por parte del docente, para poder identificar las potencialidades y aspectos por mejorar por parte de los estudiantes, de acuerdo con sus ritmos y estilos de aprendizaje. No obstante, este tipo de propuesta, permite asumir la práctica evaluativa desde diversos aportes teóricos y pedagógicos, que conlleven a la participación efectiva de los estudiantes en el proceso evaluativo, como proceso de consolidación de la formación integral.

*Es importante considerar nuevamente, la formulación del decreto 1290 expedido por el Ministerio de Educación Nacional, donde la evaluación no se debe asumir como un instrumento de verificación, sino como proceso permanente de valoración, que se debe fundamentar en postulados pedagógicos y de investigación, lo cual obliga al docente, a contribuir en la identificación, desde la práctica, de los aciertos y dificultades de los procesos de evaluación. Esto implica revisar, interpretar y contextualizar los diferentes aportes teóricos y las experiencias prácticas que permitan comprender la complejidad de la evaluación (Guío, 2011).*

*Decreto 1290 de 2009. La evaluación busca valorar los alcances del estudiante en su individualidad y ve en la evaluación una oportunidad para la institución de plantear posibilidades de cambio, replanteamiento de metas en beneficio de los estudiantes, como también la oportunidad crear estrategias de mejoramiento y apoyo a los estudiantes a partir de los resultados arrojados por la evaluación.(Yate 2012).*

El Decreto 1290 de 2009 trae consigo unos planteamientos fundamentales para hacer de la evaluación educativa, una práctica sustentada en procesos de autonomía curricular y pedagógica; sin embargo, ello debe jugar con los términos de las competencias que persisten en la proyección estatal de la evaluación.

*En el año 2010 se establece el decreto 1290 en el cual se instaura la evaluación por desempeños, y se convoca a una evaluación permanente que observe en forma detallada el desarrollo de los procesos del estudiante en términos de competencias, valorando los avances y ajustando lo que tiene que ver con la formación integral desde lo propuesto por el Proyecto Educativo Institucional (Hernández, 2015).*

*La nueva legislación sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el Decreto 1290 de 2009, cuyo objetivo principal está en dejar en manos de las instituciones educativas, y en aras de una pretendida autonomía, la construcción de un sistema institucional de evaluación de los estudiantes que responsabiliza a los centros escolares en cabeza de sus docentes en lo que tiene que ver con la calidad educativa y los reta a mantener las políticas de competitividad interinstitucional y las enfrenta a la cascada de evaluaciones externas, olvidando per se los contextos y bienes intangibles que subyacen a la tarea de educar y formar niños y jóvenes”. (p. 171) (Gama, 2013).*

*En el artículo tercero, del decreto 1290, se da explicación sobre las características que debe tener la evaluación de los aprendizajes, la cual debe atender a los intereses, características individuales, ritmos, estilos y desarrollos de los estudiantes; de esta forma se pueden valorar con más*



*acierto los aprendizajes obtenidos, de igual forma provee información sobre la necesidad de implementar estrategias didácticas y pedagógicas para optimizar el desarrollo de competencias y desempeños en los estudiantes. En general los autores consideran que esta norma constituye un llamado para trabajar en beneficio de la formación de niños, niñas y jóvenes y para “lograr y consolidar mejores prácticas educativas, ambientes de aprendizaje y de evaluación, para apoyar los aprendizajes de los estudiantes colombianos.” (Castro, Martínez y Figueroa, 2009 pág. 28) (Capera, 2015).*

Uno de los documentos que hace parte de la presente investigación, propone un resumen que permite evidenciar los planteamientos evaluativos que se vienen presentando en los últimos decretos y resoluciones sobre la evaluación educativa en Colombia, dejando ver el paulatino avance en términos cualitativos de la evaluación.

*En resumen, la regulación del desempeño de los estudiantes se conciben tres Decretos y una Resolución, tales como:*

*Decreto 1860 de 1994 (Reglamenta parcialmente aspectos pedagógicos descritos en la Ley 115 de 1994),*

*Resolución 2343 de 1996 (Establece los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y cada ciclo para la educación formal*

*Decreto 230 de 2002 (Dicta normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional) y*

*Decreto 1290 del 2009 (Derogatorio del Decreto 230 de 2002, y regulador de los Sistemas Institucionales de Evaluación para toda la Nación). (Gama, 2013).*

Y como aspecto conclusivo de este decreto y otros decretos, es que “Otro aspecto importante que vale la pena resaltar es que la evaluación como proceso es también planteada por los Decretos de evaluación que han surgido en los últimos años, entonces los docentes asumen disposiciones que allí se hacen y que tiene como principio también guiar el proceso evaluativo en las instituciones”. (Yate, 2012).

#### 2.4.2.11 Documento N° 11 del MEN

En términos de normatividad y legislación evaluativa en Colombia, este apartado culmina con la presentación del documento No. 11 del MEN del año 2009, que representa un apoyo sustancial al decreto 1290, por cuanto asume la evaluación desde la formación integral y ello implica diseño de criterios institucionales y adecuadas prácticas de recolección de información para aportar a los procesos de formación de los y las estudiantes, en relación con sus contextos de desarrollo.

*Con respecto a la normatividad que se rige en la actualidad en Colombia, sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de educación básica y media, se hace referencia al decreto 1290 del 16 de abril de 2009 y al documento N° 11 del MEN, en el cual se encuentran las orientaciones para la fundamentación e implementación de este decreto en las Instituciones Educativas, instrumento elaborado por Castro, Martínez, Figueroa en el año 2009, quienes exponen que el decreto se estructuró a partir del análisis liderado por el MEN durante el año 2008 y principios de 2009, respuesta que se dio a la comunidad educativa, atendiendo a las solicitudes de reforma generadas por el decreto 230, ante el cual persistían las inconformidades sobre los criterios de porcentaje exiguo de promoción que forjó mediocridad, facilismo y desidia en los estudiantes. (Hernández, 2015).*

*En el documento N° 11 se hace énfasis sobre la importancia que depara la evaluación de los aprendizajes en el aula, al respecto los autores, Castro, Martínez y Figueroa (2009), mencionan que ésta se centra en la búsqueda de información para determinar la forma en la que los estudiantes están aprendiendo y qué es lo que necesitan aprender, determinando qué es preciso, aclarar, reforzar o ajustar para que desarrollen competencias y desempeños necesarios en su formación integral; hacen énfasis en las ventajas de que dicha evaluación sea formativa para estudiantes y docentes, “y su propósito fundamental es brindar información para que los maestros vuelvan a mirar sus procesos de enseñanza y los educandos enfatizen y consoliden sus procesos de aprendizaje.” (pág. 17). (Capera, 2015).*

*Para estructurar un proceso de evaluación que permita que tanto el estudiante como el docente revisen el aprendizaje y la enseñanza, se considera que la evaluación formativa es la llamada para determinar un seguimiento que permita reconocer los aciertos y las dificultades en los dos procesos, al respecto se exponen los rasgos que, de acuerdo al análisis presentado en el documento N° 11, caracterizan a la evaluación educativa en la educación básica y media: “Es formativa, motivadora, orientadora, pero nunca sancionatoria. Utiliza diferentes técnicas de evaluación y hace triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas. Está centrada en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende. Es transparente, continua y procesual. Convoca de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas.” (Castro, Martínez y Figueroa, 2009 pág. 24) (Hernández, 2015).*

Con este postulado del Ministerio de Educación, culmina el recorrido normativo y legislativo de la evaluación en Colombia, lo cual permite conocer, analizar e interpretar un trasegar de propuestas, postulados teóricos y pedagógicos sobre la evaluación; así que, se reitera el avance paulatino que se ha dado desde el enfoque cualitativo, integral y formativo de la evaluación, y queda la pregunta por la transformación de las pruebas censales, estandarizadas y por competencias, como única posibilidad de evaluación, desconociendo la primacía del desarrollo humano sobre el desarrollo del mercado.

### **2.4.3 Categoría - Tensiones Derivadas De Las Prácticas Evaluativas: relaciones y críticas**

En la categoría tensiones derivadas de las prácticas evaluativas de acuerdo con la información identificada en los artículos e investigaciones según el rastreo a nivel Distrital, puede evidenciarse que las tensiones se relacionan con las prácticas pedagógicas, la evaluación como sinónimo de medición, las pruebas como medio regulador en la evaluación, la evaluación como respuesta a demandas internacionales, así como el hecho de ser vista como un proceso reflexivo, también las tensiones que se presentan a la luz de las dificultades de los estudiantes hasta llegar a los ámbitos específicos de orden disciplinar particularmente en el caso del campo del lenguaje y de las matemáticas.

### *2.4.3.1 Tensiones en las prácticas pedagógicas evaluativas*

Las tensiones relacionadas con las prácticas pedagógicas evaluativas aluden al hecho de cambiar la práctica discursiva, a través de la valoración del nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes a través de prácticas relacionadas con exámenes, seguimiento reducido a diversos elementos usados para la comunicación. En otros casos, se miran son los resultados y por lo cual la finalización, se destacan las formas de evaluación que practican los docentes relacionados con la autoevaluación, coevaluación (intragrupal e intergrupala) y heteroevaluación, pero se identifica que en las prácticas pedagógicas los docentes no las tienen en cuenta, también se presenta que las prácticas y experiencias se convierten en un aislamiento en el sentido que no se comparten experiencias y/o efectos.

Otro tipo de tensión es la que se relaciona con ética de la evaluación, en la que se respeta las características individuales y reconoce las adquisiciones y debilidades, también se evidencian en la expresión de datos cuantitativos o escalas de valoración, reflexión que recae sobre el hecho de atribuir únicamente al estudiante la responsabilidad en el éxito o fracaso del desempeño académico.

Una tensión se relaciona con los enfoques que son de tipo instrumental y memorístico que priorizan los resultados alcanzados en términos del rendimiento, alto componente técnico, ya que requiere el dominio y conocimiento de teorías del aprendizaje, estrategias metodológicas, diseño y manejo de instrumentos de evaluación, da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagogía y la didáctica.

Se analiza también que, en la evaluación, no se requiere reducirse a la calificación de contenidos conceptuales, así como tener en cuenta a la hora de evaluar los factores y agentes que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

Además, se ha homologado la empresa con el contexto escolar, en términos de los resultados y productos, con discursos y prácticas que se centran en la eficacia, la eficiencia, el control y la rendición de cuentas, perdiéndose el sentido formativo.

Cuando se miden los aprendizajes se presentan tensiones relacionadas con el hecho que se obvian las diferencias que constituyen a los sujetos, así como los contextos socioculturales,

por ende, se presentan dificultades para legitimar este tipo de evaluación en el contexto escolar al intentar medir los aprendizajes, resulta central, en cualquier proceso evaluativo, señalar las razones por las que se elige una perspectiva y los intereses concretos que la orientan los instrumentos.

De allí que sea necesario reconocer las diversidades y diferencias y ubicarse en el plano de la evaluación como comprensión e investigación que, de la evaluación, como fábrica de producción de jerarquías generalizastes. En este sentido, es importante desde las pruebas masivas expliciten los fundamentos que soportan la evaluación para el caso del contexto escolar y el diseño de la situación evaluativa.

Una de las tensiones identificadas en el rastreo se relaciona con el hecho de asumir la evaluación como practica pedagógica desde el punto de vista reflexiva que permite retomar aprendizajes para una formación integral, reafirmandose entonces que la evaluación pertenece al campo de la pedagogía y no de la economía. Al ser netamente la evaluación parte de la pedagogía además posibilita un engranaje entre el currículo y la didáctica afecta las relaciones sociales y valores humanos marcados por la cultura, entonces la perspectiva reflexiva posibilita poner la evaluación al servicio de los estudiantes y la retroalimentación de las prácticas educativas.

Se requieren tener en cuenta para el caso del lenguaje, situaciones de enseñanza y aprendizaje como prácticas sociales con un carácter propositivo, se ubica la investigación de la evaluación del aula en lenguaje como parte de una estructura teórica que permita describir y explicar las prácticas desarrolladas en el aula, avanzado en la comprensión de las situaciones didácticas que se concretan en las diferentes modalidades en las que se produce el acto educativo.

En el caso particular de las tensiones que se presentan en el campo de las matemáticas, puede evidenciarse que es importante tener en cuenta qué es lo que se evalúa en el área y en los procesos de construcción de conocimientos al respecto, lo cual permite centrar la observación en unos cuantos procesos, la actuación no puede separarse de las especificidades de la situación en las que se actúa; es decir de tener en cuenta los procesos generales a nivel cognoscitivo como a nivel específico del área, ésta siempre es contextualizada y de dominio específico. Puesto que los procesos cognitivos de carácter general presentes en la actividad de apropiación del

conocimiento matemático nunca se podrán observar en abstracto, desligados de contenidos y contextos específicos.

Al respecto se identifica que el discurso se puede cambiar desde los escenarios de la práctica, trascender las valoraciones solamente desde las pruebas y los exámenes, en aras de los resultados y no de los procesos.

*Se plantea la necesidad de cambiar la práctica discursiva en torno a la evaluación de los aprendizajes, al señalar las tensiones que en ésta se dan, reconociendo en estas que i) Con la evaluación y dada la normatividad, se busca evaluar el nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes a través de prácticas evaluativas relacionadas con exámenes que arrojan un valor meramente numérico (Mejía, 2013).*

Es necesario los espacios y encuentros de socialización, así como las formas de evaluación que se requieren implementar en el aula.

*ii) En el aula, se dan restringidos espacios para la socialización de avances e igualmente se hace un seguimiento reducido a diversos elementos usados para la comunicación (cuaderno del resolutor) iii) En ocasiones, no se evalúa el proceso en su totalidad, sino la finalización de éste, iv) Formas de evaluación como la autoevaluación, coevaluación (intragrupal e intergrupal) y heteroevaluación, no son tenidas en cuenta, con lo cual se restringe el fortalecimiento de un proceso reflexivo por parte de los estudiantes. v) Finalmente, en el trabajo desarrollado por los profesores en las aulas de clase, se evidencia aislamiento en el sentido que no se comparten experiencias y/o efectos de la puesta en práctica de diversidad de estrategias en pro de posibilitar mejores prácticas (Mejía, 2013).*

El otro aspecto crítico corresponde a la ética que tienen en cuenta las características individuales y reconoce las adquisiciones y debilidades.

*Ética de la evaluación, aquí es importante revisar cómo se está asumiendo la evaluación, como proceso formativo que respeta las características individuales y*

*reconoce las adquisiciones y debilidades de los estudiantes o como criterio de selección, categorización, calificación, entre otros". (Guío, 2011).*

Prevalecen aun prácticas pedagógicas de evaluación tradicional relacionadas con

*"Identifican algunos aspectos que actualmente forman parte de las prácticas educativas y caracterizan procesos de evaluación tradicional: Quien propone los parámetros y criterios de evaluación es el docente, generalmente la evaluación se expresa en datos cuantitativos o escalas de valoración sin criterios claros que las sustenten" Tobón, Rial, Carretero, & García, (2006). La evaluación está orientada a "determinar quiénes aprueban o no un curso, la evaluación se enfoca más en los errores y debilidades que en los aciertos, los resultados son definitivos y con escasas posibilidades de mejoramiento, constituye un instrumento de control y selección".*

Un aspecto crucial que se identifica en la tensión, es el que en las prácticas pedagógicas se atribuyen los resultados, responsabilidades y el éxito o el fracaso a los estudiantes en su desempeño netamente académico, que además se instalan en el contexto del enfoque cuantitativo o instrumental *Sin embargo, un problema recurrente en las prácticas evaluativas lo constituye el atribuir únicamente al estudiante la responsabilidad en el éxito o fracaso de los aprendizajes" (Guío, 2011).*

En este sentido, Prieto y Contreras (2008), también encuentran que los resultados de algunas investigaciones indican que las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores corresponden a "enfoques "instrumentales y memorísticos" que priorizan los resultados alcanzados en términos del rendimiento, la capacidad reproductiva y el esfuerzo individual" (Guío, 2011).

Al respecto, se evidencia que se considera un alto componente de origen técnico que requiere del dominio y conocimiento de teorías del aprendizaje, estrategias metodológicas, diseño y manejo de instrumentos de evaluación, con una inversión significativa de tiempo y esfuerzo adicional.

*Se plantea hipotéticamente, que las actitudes y dificultades en las prácticas evaluativas, obedecen a que evaluar implica: Primero, un alto componente técnico, ya que requiere el dominio y conocimiento de teorías del aprendizaje, estrategias metodológicas, diseño y manejo de instrumentos de evaluación y por lo tanto procesos de formación y actualización permanente. Segundo, evaluar requiere una inversión significativa de tiempo y esfuerzo adicional a las tareas cotidianas de los docentes. Por otra parte, como se planteó anteriormente, la práctica evaluativa tiene un componente ético y político importante por sus características de ordenamiento, valoración y las implicaciones en la vida escolar de los estudiantes, que genera en ocasiones situaciones conflictivas con ellos y sus familias” (Guío, 2011).*

Otras de las tensiones se relacionan con la perspectiva política, asumida desde la pedagogía y la didáctica, relacionada con la pluralidad de enfoques, de métodos y de instrumentos que permiten su continuo estudio, con el propósito de mejorar y fortalecer sus dinámicas dentro del desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje, en un proceso continuo para mejorar dicho proceso.

*... para el abordaje del concepto de la evaluación en el aula se parte de una afirmación hecha por Litwin (1998), quien expone que, el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagogía y la didáctica (p.11), atendiendo a dicha afirmación, se infiere que dentro de esas posiciones controvertidas, la evaluación debe estar estructurada como un proceso sujeto a un cambio continuo, es preciso reconocer que en la actualidad ha tomado una pluralidad de enfoques, de métodos y de instrumentos que permiten su continuo estudio, con el propósito de mejorar y fortalecer sus dinámicas dentro del desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje (Hernández, 2015).*

Además, se identifica como tensión que la evaluación no requiere reducirse a la calificación de contenidos conceptuales, es importante tener en cuenta los factores y agentes que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como es lo actitudinal, los contextos sociales y familiares, así como mirar más allá de los educandos como objeto de la evaluación.



*La práctica evaluadora no debe reducirse a la calificación de contenidos conceptuales, debe atender principalmente a la parte procedimental y actitudinal; no se debe diseñar para hacer sentir al estudiante como el único responsable de su fracaso o éxito escolar, ya que el hecho de aprender está sujeto a las metodologías y a las actuaciones del docente, al entorno familiar y a los paradigmas sociales. En la implementación de la práctica evaluadora no se debe percibir al estudiante como el único que está siendo evaluado ya que lo correcto es que dentro de la práctica estén siendo evaluados, en su totalidad, los factores y agentes que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizajes (Hernández, 2015).*

#### **2.4.3.2 Evaluación sinónimo de medición**

Otra de las tensiones que emerge de la información obtenida en el rastreo a nivel distrital, se relaciona con asumir la evaluación como sinónimo de medición, para obtener los resultados del aprendizaje, como logros terminales, resultados, índices y señales. Así el calificar incide y daña las relaciones pedagógicas, puesto que se central solamente en los exámenes. Entonces se hace evidente que la nota y la valoración cuantitativa de los procesos escolares, ha sido uno de los puntos críticos de esta medida, pues señala la posición jerárquica, autoritaria y objetivista, como una forma de examinar y controlar, como se identifica en los siguientes planteamientos, que pueden constituirse en un aspecto complementario de la evaluación formativo, pero que no se constituyan en el centro. Además, se anota que evaluar el aprendizaje se ha extendido en el plano internacional, como un instrumento que da cuenta de la calidad educativa.

En el caso del Ministerio de Educación Nacional se evidencia que se centra su visión en la calificación para ratificar los aprendizajes.

*Otras recientes decisiones emanadas del Ministerio de Educación Nacional sobre la evaluación de los aprendizajes en forma cualitativa, han generado controversia debido, en parte, a la tendencia educativa dominante que considera que, para dar cuenta de lo que ha aprendido un alumno, es necesario medirlo a través de calificaciones, y continua con el planteamiento acerca que, La dificultad radica en que se busca ante todo evaluar resultados,*

*logros medibles, 'índices, señales (M.E.N. Resolución 2343; citado por Niño, 2013).*

Esta posición destaca que el estudiante no participa del proceso, ni de la toma de decisiones en una posición de arriba hacia abajo.

*Lapassade (1985) expresa que, en el examen, de alguna manera, se ejercen estas relaciones, caracterizadas porque el estudiante no hace parte en la toma de decisiones sobre lo que se va a examinar, la decisión es asumida por una persona desde arriba y lo que va a ser examinando es presentado a quienes, desde abajo, están esperando la decisión final.*

Entonces la calificación daña las relaciones pedagógicas, dado que todo gira en torno al examen “*La calificación escolar pervierte las relaciones pedagógicas al centrar el resultado de un curso sólo en función del examen*”. (De los Santos, 1995:43; citado por Niño, 2013).

No necesariamente los resultados de los exámenes y las calificaciones, dan cuenta de lo que los estudiantes han aprendido.

*Los resultados de un examen, traducidos en una nota, no reflejan lo que el alumno ha aprendido y sí, por el contrario, proporcionan motivaciones externas que introducen estímulos artificiales en el proceso de formación del estudiante. Tampoco en nada manifiestan el proceso de construcción de conocimiento que ha elaborado el estudiante y difícilmente se podrá evaluar así lo que se intenta valorar (Niño, 2013).*

Se constituye en uno de los puntos cruciales y críticos la valoración desde el punto de vista cuantitativo o de la nota.

*El cuestionamiento al uso de la nota y la valoración cuantitativa de los procesos escolares, ha sido uno de los puntos críticos de esta medida, pues señala la posición jerárquica, autoritaria y objetivista de las calificaciones desde donde se va-lora y establece la medición de los aprendizajes (Niño, 2013). Aunque ha pasado tiempo, aún prevalecen concepciones y prácticas*

*centradas en la evaluación desde la medición y la calificación, han pasado treinta años desde que se inició el boom de la tecnología educativa y, aunque han aparecido tendencias opuestas, la predominancia de los modelos de medios-fines para la educación mantiene su vigencia (Niño, 2013).*

Hecho que no solamente ha prevalecido en el contexto nacional, sino que en otros contextos y que trascienden lo legislativo y lo clasificadorio, se requieren de otras posturas y prácticas pedagógicas al respecto.

*La orientación que ha tomado el tema de la evaluación, no sólo en nuestro país, gira en el orden de examinar y controlar, tal como lo menciona (Niño, 2013). Aunque se plantee un enriquecimiento y una retroalimentación – calidad educativa-, ésta se encuentra inmersa en un ámbito de poder, que pone a prueba capacidades, intereses y necesidades de instituciones, docentes y estudiantes, que no sólo responderán a un marco legislativo nacional, sino que también serán elementos clasificadorios en el panorama internacional (Rojas, 2014).*

Se suma a esta tensión lo expuesto en cuanto a que la evaluación permite cerciorar lo que el estudiante aprendió para identificar su suficiencia.

*Black y William (1998) argumentan que, en los últimos tiempos, la escuela ha restringido el concepto evaluación a la tarea de cerciorarse si, en realidad, el estudiante ha adquirido unos aprendizajes al final del proceso educativo. La evaluación, desde este enfoque, tiene el objetivo principal de medir lo que se aprendió y dar una sentencia a un estudiante. Este paradigma, aunque actualmente se presente en la escuela, no es nuevo (Bohórquez, 2013).*

#### **2.4.3.3 La evaluación educativa como respuesta a demandas internacionales**

En las tensiones que se presentan en la evaluación como práctica pedagógica, también se evidencian las exigencias a nivel local, como a nivel internacional, puesto que se busca unificar criterios al respecto y responder a finalidades macroeconómicas.

*Dado este panorama, Colombia enfrentaba dos tensiones. Primero, las necesidades evaluativas locales y, en segunda instancia, la presión internacional por unificar criterios evaluativos. La evaluación dejó de estar al servicio de la educación para responder a finalidades macroeconómicas e intereses transnacionales (Juan Pablo Bohórquez Forero, 2013).*

Entonces se analiza el cómo la evaluación se ha constituido en un medio para regular y acreditarse a nivel internacional, con las pruebas internacionales, que a la vez contribuyen a la rendición de cuentas de los actores que hacen parte de las comunidades educativas.

*La evaluación se transforma en mecanismo regulador de individuos y comunidades del sistema y de sus instituciones; estos medios reguladores no sólo responden a necesidades nacionales, sino que por otra parte buscan acreditarse en el campo internacional con las bien conocidas pruebas internacionales, que terminan contribuyendo a la “rendición de cuentas” de instituciones, docentes y estudiantes (Rojas, 2014).*

Además, se constituye en una forma de presionar para definir el futuro de las pruebas “*la evaluación ha aumentado la presión en los docentes, estudiantes e instituciones que definen su futuro en los resultados de las diversas pruebas*” (Rojas, 2014).

Las pruebas masivas pueden constituirse en instrumento complementario de la evaluación formativa, dado que se centran las acciones evaluativas en dar respuesta a las pruebas censales.

*Las pruebas SABER, como un instrumento complementario de la evaluación formativa en el aula, Martín (2015). Se evidencia que en las instituciones educativas se privilegia desde las áreas los resultados en el orden cognitivo “en las instituciones educativas se privilegia la evaluación de áreas relacionadas directamente con lo cognitivo y en los países desarrollan modelos de evaluación censal sobre el aprendizaje de las matemáticas, el lenguaje, las ciencias y las competencias ciudadanas tales como las pruebas SABER y también las pruebas de estado que cada año aplica el ICFES. Sin embargo, las tendencias hacia la formación multidimensional y la*

*formación por ciclos llevan consigo la necesidad de evaluar todas las áreas, incluyendo la Educación Física, como área obligatoria en los planes de estudios (Guío, 2011).*

También se evidencia como tensión el uso de pruebas estandarizadas para evaluar el aprendizaje se ha extendido en el plano internacional como un instrumento que da cuenta de la calidad educativa.

*Se evidencia como el uso de pruebas estandarizadas para evaluar el aprendizaje se ha extendido en el plano internacional como un instrumento que da cuenta de la calidad educativa, sin embargo, afirma que se ha hecho un uso inadecuado de estas pruebas y de sus resultados provocando el rechazo de los profesores, por lo que ha surgido una evidente lucha por reivindicar el papel de la evaluación formativa en el aula (Martín, 2015).*

Se identifica que se ha reducido la evaluación a la medición de resultados, en la que se privilegian indicadores, desconociéndose el proceso formativo.

*Existe un reduccionismo de la evaluación a la simple medición de resultados, donde se privilegian los indicadores estadísticos y se desconoce el papel formativo que tiene la evaluación como un medio para que maestros y estudiantes aprendan de y con la evaluación educativa (Martín, 2015).*

Además, se ha homologado la empresa con el contexto escolar, en términos de los resultados y productos, con discursos y prácticas que se centran en la eficacia, la eficiencia, el control y la rendición de cuentas, perdiéndose el sentido formativo.

*La evaluación de la calidad propia de la empresa y el management- ha sido recontextualizada en la educación sin una construcción y apropiación rigurosa de su sentido y significado desde la reflexión pedagógica para que pueda ser coherente con los fines de carácter humanístico que tiene la educación, pues, cuando se aborda en relación con la eficacia, la eficiencia, la rendición de cuentas y el control, lo que se valida es un discurso hegemónico neoliberal y no el discurso pedagógico que privilegia la importancia que tienen los actores*

*educativos para lograr una educación de calidad susceptible de ser evaluada cualitativamente (Martín, 2015).*

Cuando se miden los aprendizajes se presentan tensiones relacionadas con el hecho que se obvian las diferencias que constituyen a los sujetos, así como los contextos socioculturales, por ende, se presentan dificultades para legitimar este tipo de evaluación en el contexto escolar al intentar medir los aprendizajes, resulta central, en cualquier proceso evaluativo, señalar las razones por las que se elige una perspectiva y los intereses concretos que la orientan los instrumentos.

*Se estrellan contra la diversidad de sujetos, sus trayectorias, sus disposiciones; estos elementos distan mucho de ser medibles de modo comparable y estable. Por esto, algunos sistemas de evaluación en América Latina, interpretan los resultados de sus procesos evaluativos en relación con los factores socioeconómicos y socioculturales, propios de los estudiantes y las escuelas. Si bien esto no soluciona el asunto de la objetividad, al menos reduce la ingenuidad. Esto conduce, necesariamente, a asumir que las escalas homogéneas estandarizadas para toda la población, en los procesos de evaluación masiva y externa son problemáticas. Por lo anterior, se evidencia la dificultad de legitimar una evaluación masiva y externa, apoyándose únicamente en instrumentos y escalas de evaluación de los aprendizajes. Consideramos que parte de la legitimidad de la evaluación ha de buscarse del lado del explicitación de los propósitos que persigue el proceso evaluativo a nivel global, y del análisis de las decisiones e implicaciones derivadas de haber optado por una u otra perspectiva teórica, por uno u otro tipo de instrumento; de haber elegido cierto modo de abordar los datos que, dicho sea de paso, son producidos por esas posiciones desde las que la evaluación se diseña, se piensa, se realiza. Por lo tanto, resulta central, en cualquier proceso evaluativo, señalar las razones por las que se elige una perspectiva y los intereses concretos que la orientan (Jurado, 2009).*

De allí que sea necesario reconocer las diversidades y diferencias y ubicarse en el plano de la evaluación como comprensión e investigación que de la evaluación como fábrica de producción de jerarquías generalizantes.

*Pero estas afirmaciones no implican que sea imposible evaluar: exigen reconocer que hay diversas posibilidades, que un objeto de evaluación puede construirse de diferentes modos y que es posible generar diversidad de tipos de resultados que, a su vez, pueden producir diferentes efectos. Es decir, esto supone situarse más del lado de la evaluación como comprensión e investigación que de la evaluación como fábrica de producción de jerarquías generalizantes (Perrenoud, 2008).*

En este sentido otra de las investigaciones considera al respecto que es importante desde las pruebas masivas expliciten los fundamentos que soportan la evaluación para el caso del contexto escolar y el diseño de la situación evaluativa.

*Mostrar las decisiones que se toman en un plano determinado En este encuadre, a la evaluación masiva y externa deberá pedírsele que explicita los supuestos en los que se soporta, desde qué enfoque teórico sobre el lenguaje en nuestro caso, se realiza, por qué razones se opta por esa y no por otra perspectiva, por qué se eligió y se diseñó cierto tipo de situación de evaluación y no otra, pues de esas decisiones se derivan sus efectos. Esta no es una novedad de la investigación que presentamos, pero sirve de marco para justificar el sentido de este texto: mostrar las decisiones que se tomaron en un proceso particular, especialmente en relación con el diseño de la situación evaluativa (Pérez y Barrios, 2010).*

Al asumir las diferencias y los contextos con sus realidades

*al intentar medir los aprendizajes, los instrumentos se estrellan contra la diversidad de sujetos, sus trayectorias, sus disposiciones; estos elementos distan mucho de ser medibles de modo comparable y estable. Por esto, algunos sistemas de evaluación en América Latina, interpretan los resultados de sus procesos evaluativos en relación con los factores socioeconómicos y socioculturales, propios de los estudiantes y las escuelas. Si bien esto no soluciona el asunto de la objetividad, al menos reduce la ingenuidad. Esto conduce, necesariamente, a asumir que las escalas homogéneas*

*estandarizadas para toda la población, en los procesos de evaluación masiva y externa son problemáticas” (Jurado, 2009).*

#### **2.4.3.4 La evaluación como proceso reflexivo**

Una de las tensiones identificadas en el rastreo se relaciona con el hecho de asumir la evaluación como practica pedagógica desde el punto de vista reflexiva que permite retomar aprendizajes para una formación integral, reafirmando entonces que la evaluación pertenece al campo de la pedagogía y no de la economía.

*Aunque hay un reconocimiento por la evaluación como proceso reflexivo, que permite retomar los aprendizajes para una formación integral, se evidencian dos tensiones: Por un lado, se logra evidenciar una evaluación como control y sanción “es como más una medición de un conocimiento específico”, para “que los niños salgan bien en la prueba Saber”; es el temor de los maestros, padres de familia y estudiantes al fracaso en un procesos de medición que se establece de forma anual y que tiene implicaciones sociales, económicas e incluso administrativas. Por otro, y a pesar de la relación anterior, se reconoce que “el Instituto no va en respuesta para la prueba Saber, si se le intenta dar fundamento a los chicos para que se desenvuelvan frente a algún contexto en el cual se les den diferentes informaciones, pero no se responde específicamente a la prueba, no se trabaja para que ellos presenten esta prueba (July Rojas Díaz - 2014). Entonces, la evaluación es netamente del campo de la pedagogía y no de la economía “la evaluación pertenece aquí al campo de la pedagogía, no de la economía, según el canon neoliberal (Niño, 2006; citado por Martín, 2015).*

Al ser netamente la evaluación parte de la pedagogía además posibilita un engranaje entre el currículo y la didáctica afecta las relaciones sociales y valores humanos marcados por la cultura, entonces la perspectiva reflexiva posibilita poner la evaluación al servicio de los estudiantes y la retroalimentación de las prácticas educativas.

*De acuerdo a lo anterior, uno de los procesos permanentes en el campo educativo es el de la evaluación, siendo este un aspecto de engranaje entre*



*el currículo y la didáctica. En este se encuentran procesos de medición, como perfección que marcará jerarquías de excelencia y el seguimiento a la formación, afecta las relaciones sociales y valores humanos marcados por la cultura; el concepto y la práctica han evolucionado lentamente, aunque la resistencia de sus protagonistas, frente al cambio impide poner la evaluación al servicio de los estudiantes y la retroalimentación de las prácticas educativas (Perrenoud, 2008; citado por Rojas y Rozo Gutiérrez, 2015).*

#### **2.4.3.5 Evaluación a la luz de las dificultades de los estudiantes**

Otra tensión desde la evaluación es que se reconocen las prácticas de evaluación como generadoras de tensión en los estudiantes que presentan deficiencias en logros de aprendizaje.

*En algunos colegios de educación pública en Bogotá, se reconocen las prácticas de evaluación como generadoras de tensión en los estudiantes que presentan deficiencias en logros de aprendizaje y deben ser superados para su respectiva aprobación (Rodríguez, Totena, & Rodríguez, 2000; citado por Polania, 2015).*

Se requiere que la evaluación posibilite el dialogo entre los actores de manera constructivista.

*La evaluación del aprendizaje ha de permitir un diálogo constructivo con los estudiantes, el calificar un resultado exclusivamente final pierde credibilidad sobre el proceso llevado a cabo en el aula dado que no ha de ser posible tener un acercamiento a los avances y dificultades de los estudiantes y por tanto no se analiza el proceso en su totalidad. (Mejía, 2013).*

#### **2.4.3.6 Evaluación en el campo del lenguaje**

En el caso particular de las prácticas evaluativas en el campo del lenguaje y en relación con la oralidad se evidencia ausencia unificada de criterios, que conlleven a la comprensión y producción de los géneros orales, así como a procesos reflexivos.

*El análisis de las prácticas evaluativas de la oralidad manifiesta una ausencia de criterios para valorar las diferentes dimensiones presentes en la comprensión y producción de los géneros orales. (Pinilla, Rodríguez, Gutiérrez, Torres, Camelo & Casjulia, 2012).*

Al respecto se agrega que

*“una evaluación así orientada posibilita superar las prácticas sobre la oralidad contempladas en nuestras aulas, en su mayoría de carácter sumativo, y que se realizan al final de la tarea. Es decir, no apuntan al desarrollo de procesos de reflexión sobre la tarea ni a brindar elementos para superar las dificultades. Uno de los mayores aciertos de estos enfoques consiste en saber “dónde se encuentra el alumno respecto a un aprendizaje determinado, para saber mejor hasta dónde puede llegar” (Perrenoud, como se cita en Condemarín, 2000, p. 39; citados por Pinilla, Rodríguez, Gutiérrez, Torres, Camelo & Casjulia-2012).*

Puesto que en la mayoría se enfocan en la evaluación sumativa,

*“En su gran mayoría, se trata de evaluaciones de carácter certificativo mediante las cuales se pretende verificar el nivel de aprendizaje del estudiante y el grado de consecución de los objetivos propuestos en la asignatura. Se tiende a relacionar esta evaluación con la sumativa y final. Al respecto, Castillo y Cabrerizo (2006) indican que, “aunque no sea necesariamente sumativa, la evaluación final suele identificarse con ella en la medida [en] que enjuicia o valora procesos finalizados haciendo acopio de los datos seleccionados en los anteriores momentos de la evaluación” (p. 26). (Pinilla, Rodríguez, Gutiérrez, Torres, Camelo & Casjulia- 2012).*

Se requieren tener en cuenta para el caso del lenguaje, situaciones de enseñanza y aprendizaje como prácticas sociales con un carácter propositivo, se ubica la investigación de la evaluación del aula en lenguaje como parte de una estructura teórica que permita describir y explicar las prácticas desarrolladas en el aula, avanzado en la comprensión de las situaciones

didácticas que se concretan en las diferentes modalidades en las que se produce el acto educativo.

*Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en lenguaje (IDEP, 2007). De este documento se toman en cuenta apartes que se consideran relevantes para continuar con la reflexión acerca de la evaluación de aula en lenguaje. Ya en este documento se observaron las tensiones en torno al objeto de estudio de la didáctica: 1. La doble función y doble carácter de la misma. Por un lado, el hecho de que esta disciplina describe y explica las actividades o situaciones de enseñanza y aprendizaje como, prácticas sociales, lo que le otorga el carácter de disciplina teórica; por otro, el hecho de que la didáctica pretende generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza, lo que le otorga un carácter propositivo. 2. La insostenible idea de la estandarización de los procesos de enseñanza y la creencia en la transferibilidad mecánica de la experiencia. Lo anterior se debe a que un modelo didáctico toma su forma en atención a las decisiones del sujeto que lo configura y está determinado por las condiciones del contexto. 3. Reconociendo como vigente la discusión sobre el objeto de la didáctica de la lengua, asumimos la orientación de Anna Camps (2004), que la define como “[...] el conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza”. Contando con este marco de orientación, se ubica la investigación Evaluación del aula en lenguaje como parte de una estructura teórica que permita describir y explicar las prácticas desarrolladas en el aula, avanzado en la comprensión de las situaciones didácticas que se concretan en las diferentes modalidades en las que se produce el acto educativo (Pérez y Blandón, 2008).*

#### **2.4.3.7 Tensiones en la evaluación en el caso del área de matemáticas**

En el caso particular de las tensiones que se presentan en el campo de las matemáticas, puede evidenciarse que es importante tener en cuenta qué es lo que se evalúa en el área y en los procesos de construcción de conocimientos al respecto, lo cual permite centrar la observación en unos cuantos procesos, la actuación no puede separarse de las especificidades de la situación

en las que se actúa; es decir de tener en cuenta los procesos generales a nivel cognoscitivo como a nivel específico del área, ésta siempre es contextualizada y de dominio específico. Puesto que los procesos cognitivos de carácter general presentes en la actividad de apropiación del conocimiento matemático nunca se podrán observar en abstracto, desligados de contenidos y contextos específicos.

*Otro problema –de orden un poco distinto a los anteriores, pero que se le relaciona– tiene que ver con qué evaluar en matemática: ¿Conviene evaluar algunos procesos más o menos generales que están presentes en gran parte de las actividades matemáticas escolares o evaluar procesos específicos presentes en la apropiación de sistemas conceptuales particulares? Por ejemplo, ¿qué es más conveniente, evaluar un proceso general como razonamiento o un proceso específico de construcción de un sistema conceptual como lo aditivo? La primera opción parece más práctica en tanto que permite centrar la observación en unos cuantos procesos, mientras la segunda tendría como desventaja, precisamente el hecho de exigir la observación de un número abundante de procesos específicos, con el peligro de perderse en un sin número de particularidades. La respuesta no es tan simple ya que los resultados de la investigación en cognición de las últimas décadas ofrecen evidencias que permiten pensar que si bien existen unos procesos generales que están presentes en las diferentes actuaciones de los sujetos, éstos no se dan independientemente de las especificidades del contexto y contenido en el que se da la actuación; es decir, la actuación no puede separarse de las especificidades de la situación en las que se actúa; ésta siempre es contextualizada y de dominio específico (castaño, Oicata y castro, 2008).*

Se agrega al respecto que

*“incluso algunas posturas más extremas llegan a negar la existencia de procesos generales. Quizás en la práctica del aula sea más conveniente evaluar tanto procesos generales como específicos. Los procesos cognitivos de carácter general presentes en la actividad de apropiación del conocimiento matemático nunca se podrán observar en abstracto, desligados de contenidos*

*y contextos específicos. Conviene identificar unos procesos de carácter más general, a la manera de procesos transversales; también observar las actividades matemáticas de los estudiantes en diferentes momentos y diferentes sistemas conceptuales, y a partir de esta información describir las formas como los estudiantes los complejizan. Por ejemplo, si se acepta el razonamiento como un proceso cognitivo general e importante en la actividad matemática del estudiante, este proceso no podrá estudiarse en abstracto, independiente del contenido y del contexto en el que se razona, de ahí que convenga indagar la actividad de razonar en variados contenidos y contextos, y en diferentes momentos para hacer inferencias sobre ese proceso llamado razonamiento. Se trata de estudiar de forma complementaria procesos generales y específicos. Los primeros aportan información de carácter general y permiten una mirada más global de los logros de los estudiantes evitando la fragmentación; los segundos ofrecen una mirada más específica para comprender la construcción de sistemas conceptuales específicos y ofrecer a los estudiantes los apoyos adecuados –por ejemplo, comprender procesos específicos como los que se dan en la construcción de lo aditivo y lo proporcional–. La decisión sobre cuáles son los procesos generales que conviene estudiar no tiene una respuesta única. Son diferentes las formas como en la literatura de la educación matemática se organizan y describen. No importa tanto cuál es la selección y la organización que se les dé, como sí que la selección que se haga tenga la potencia de abarcar de forma más o menos global la actividad cognitiva presente en el hacer matemático. (Castaño, Oicata y castro, 2008).*

Aunque los autores de este trabajo entienden que es inconcluso y que aún falta camino por recorrer, tanto en el discernimiento conceptual como metodológico, para tener una caracterización de una práctica, lo elaborado hasta hora permite hacer algunas formulaciones que consideramos útiles para la reflexión.

*Es indudable que quienes ejecutan una acción con alguna intencionalidad, generalmente, valoran sus actos. Valoran si efectivamente lo que hacen lo está conduciendo a la meta buscada. Pero si bien la evaluación supone valoración, ésta no significa que toda valoración sea evaluación. La*

*evaluación debe caracterizarse por ser un proceso que pretende ser sistemático y controlado, que busca una valoración y toma de decisiones fundamentadas en el conocimiento de una situación con cierto nivel de validación y –lo que es muy importante– el proceso se compromete con el control y validación de la misma valoración y de las decisiones tomadas (Castaño, Oicata y castro, 2008).*

#### **2.4.4 Categoría - Aspectos Metodológicos de las Prácticas Evaluativas**

En la categoría aspectos metodológicos de las prácticas evaluativas, se enuncian las subcategorías emergentes desde la misma información recolectada relacionada con las tensiones acerca del qué de la evaluación, para qué, cómo en aspectos generales de la evaluación como de áreas específicas como es el caso del lenguaje, ciencias sociales y las matemáticas, así mismo sobre los criterios de evaluación y las estrategias que se acogen a la hora de evaluar.

Las prácticas de evaluación hacen parte de las estructuras académico administrativas de las propuestas educativas que evalúan los contenidos previamente planeados. Prevalecen los exámenes como el medio a través del cual se toman las decisiones sobre los estudiantes como una visión pragmática de la educación.

##### **2.4.4.1 ¿Qué se evalúa?**

Se evalúan en las prácticas pedagógicas de acuerdo con algunas de las investigaciones los aspectos relacionados con el desarrollo, necesidades y realidades particulares, así como actitud, dedicación, interés, participación, diferenciación, habilidad para asimilar, comprender informaciones y procedimientos, para conocer, para resolver problemas e inventiva o tendencia para buscar información. No solamente la evaluación recae sobre los educandos, sino que se tienen en cuenta la historia de los sujetos, se extiende a la institución, al maestro, a los modelos e instrumentos de evaluación.

En la evaluación se reitera que por lo general los sucesos son sueltos y no articulados a procesos cognoscitivos y actitudinales, siendo el examen el instrumento más empleado para

dicho propósito, en el que el estudiante estudia para responder al examen más que para aprender, entonces se realiza la evaluación desde la perspectiva cuantitativa, en donde se emplean instrumentos experimentales y cuasi experimentales ya que estos permiten el verificar los avances dados. Contraria a esta posición, se evidencia el modelo integral de evaluación basado en la toma de decisiones, en el que se valora el proceso de cada uno de los estudiantes teniendo en cuenta no solo aspectos académicos, sino, también de índole psicosociales, esto a corto y a largo plazo permite revisar y verificar el cumplimiento de los objetivos.

La evaluación requiere ser integral, responde a las necesidades de todos y tiene en cuenta lo conceptual, procedimental y actitudinal, así como continúa porque se registra de manera permanente los progresos de cada uno de los estudiantes, formativa debido a que es una herramienta que aporta al progreso de cada uno de los evaluados, cooperativa porque permite la participación de todas las personas que hacen parte del proceso enseñanza aprendizaje y retroalimentadora, porque permite el dar a conocer el proceso y establecer un diálogo participativo, también desde el punto de vista de los instrumentos deben permitir reconocer y registrar aspectos relacionados con el tipo y nivel de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Se evalúan en algunos casos, listas de chequeo, diarios de campo, listas de control, registros anecdóticos, resúmenes, cuadernos de clases, resolución de ejercicios y problemas, textos escritos, pruebas orales, producciones plásticas o musicales, producciones motrices, juegos de simulación o dramáticos, dialogo o asamblea, puesta en común.

Igualmente, a la hora de evaluar frente al qué se alude se menciona en algunas investigaciones que hay que tener en cuenta componentes relacionados con la búsqueda de indicios, que constituyen las diferentes formas de obtener información de los procesos que son objeto de la evaluación, ya sea por observaciones formales o informales, las formas de registro y análisis, hacen referencia a la diversidad de instrumentos y técnicas que pueden ser utilizados para registrar los aspectos relevantes en la evaluación y que pueden ser analizados posteriormente, los criterios, se constituyen en parte fundamental del proceso de evaluación, son los elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características, un problema recurrente en la evaluación es la legitimidad de los criterios adoptados, es decir, quién y cómo se definen los criterios, los juicios de valor, están altamente relacionados con los criterios de evaluación, pero implican la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor, constituye el elemento

central de la evaluación. Así como la toma de decisiones, sobre las acciones educativas, de lo contrario la evaluación no adquiere sentido ni significado.

La mayoría de textos de las investigaciones reiteran la conveniencia que en la evaluación se tengan en cuenta los procesos más que los resultados finales, como reconocer las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante, con criterios, objetivos y evidencias consensuados.

La evaluación encierra tres componentes básicos de la actividad humana y son el conocimiento como objeto a descubrir, la aptitud y la actitud frente a un reto, en los cuales hay diferentes grados de aproximación a su significado y comprensión.

A la hora de evaluar, se tienen en cuenta las habilidades básicas como son leer, escribir, razonar y realizar operaciones matemáticas, en el caso de las habilidades de pensamiento son análisis, planteamiento y discriminación de estrategias, escogencia de la solución en resolución de problemas, interpretación de símbolos, gráficos. Por su parte, las habilidades científicas son explorar hechos y fenómenos, observar, recoger, analizar y sintetizar los resultados, cuando estos procesos se involucran con actividades comprometidas con su conocimiento y su evaluación, ciertas habilidades ya adquiridas conducirán a mejores resultados evaluativos. Para lo cual, se requiere de un ambiente de evaluación que parte y finaliza en un entorno activo, es decir no hay comienzo, no hay fin.

Algunos docentes a la hora de evaluar acuden a la estructura y componentes que se brindan en el caso de la prueba Saber y a su vez priorizan en lo que evalúan las pruebas a los estudiantes.

Las prácticas de evaluación hacen parte de las estructuras académico administrativas de las propuestas educativas que evalúan los contenidos previamente planeados, es así como *“presentes desde siempre en la institución educativa, las prácticas curriculares y evaluativas, para la mayoría de los docentes, se interpretan como parte de una estructura académico-administrativa que busca evaluar unos contenidos previamente planeados”*. (Niño, 2013).

Prevalecen los exámenes como el medio a través del cual se toman las decisiones sobre los estudiantes como una visión pragmática de la educación.



*Han existido esquemas tradicionales de evaluar predominantes, como los exámenes y las pruebas objetivas dentro de la visión pragmática de la educación (Niño, 2013.). Así las cosas, el examen determina unas relaciones de poder entre quienes toman decisiones sobre los resultados de jerarquización y aquellos que son examinados (Niño, 2013).*

Se evalúan en las prácticas pedagógicas de acuerdo con algunas de las investigaciones los aspectos relacionados con el desarrollo, necesidades y realidades particulares, así como actitud, dedicación, interés, participación, diferenciación, habilidad para asimilar, comprender informaciones y procedimientos, para conocer, para resolver problemas e inventiva o tendencia para buscar información. No solamente la evaluación recae sobre los educandos, sino que se tienen en cuenta la historia de los sujetos, se extiende a la institución, al maestro, a los modelos e instrumentos de evaluación.

*Debe permitir identificar los estados de desarrollo, necesidades y realidades particulares. En la evaluación pedagógica se requiere abordar aspectos en la cotidianidad relacionados con actitud, dedicación, interés, participación, diferenciación, habilidad para asimilar, comprender informaciones y procedimientos, para conocer, para resolver problemas e inventiva o tendencia para buscar información (Blanco, Zea, Ortiz y Acuña, 2010) La evaluación tiene acepciones y posiciones que derivan de un tipo determinado de prácticas y abordajes, “en este proceso se asumió desde una mirada holística, en la cual se tienen en cuenta la historia de los sujetos, que no recae únicamente en el estudiante, sino que se extiende a la institución, al maestro, a los modelos e instrumentos de evaluación” (Blanco, Zea, Ortiz y Acuña, 2010).*

En la evaluación se reitera que por lo general los sucesos son sueltos y no articulados a procesos cognoscitivos y actitudinales, siendo el examen el instrumento más empleado para dicho propósito, en el que el estudiante estudia para responder al examen más que para aprender, entonces se realiza la evaluación desde la perspectiva cuantitativa, en donde se emplean instrumentos experimentales y cuasi experimentales ya que estos permiten el verificar los avances dados. Contraria a esta posición, se evidencia el modelo integral de evaluación

basado en la toma de decisiones, en el que se valora el proceso de cada uno de los estudiantes teniendo en cuenta no solo aspectos académicos, sino, también de índole psicosociales, esto a corto y a largo plazo permite revisar y verificar el cumplimiento de los objetivos.

*Históricamente en las instituciones educativas se llevan a cabo prácticas evaluativas en donde se tienen en cuenta sucesos sueltos que ocurren en el aula y no procesos que afectan aspectos cognitivos y actitudinales paralelamente. Actualmente de acuerdo a lo expuesto por (Egg, 1993) el instrumento más empleado para evaluar a los estudiantes es el examen, aplicado de manera tradicional, el docente cumple el rol de juez y el estudiante de acusado. La aplicación de este tipo de instrumentos genera dinámicas en donde el estudiante estudia para el examen y no para aprender, es por esto que el objetivo de este actor termina siendo el aprender a contestar este instrumento que al ser aplicado genera desgaste no solo en los estudiantes sino también en el profesorado. Lo ideal a realizar en el proceso evaluativo sugiere un cambio en las prácticas evaluativas aplicadas, se requiere que el docente plantee instrumentos que respondan a nivel teórico y práctico con el proyecto educativo y modelo establecido por la institución educativa. Este tipo de evaluación es más de tipo cuantitativo, en donde se emplean instrumentos experimentales y cuasi experimentales ya que estos permiten el verificar los avances dados.*

De (Scriven 1967) citado por la (Universidad Nacional Abierta), plantea que lo que

*se debe evaluar en primera instancia es todo el proceso del educando descrito objetivamente, además existe otra acción que juega un papel importante con relación a esta categoría como lo es la valoración de las necesidades no solo de los actores educativos sino también de la sociedad teniendo en cuenta que estas se deben descubrir mediante el análisis del evaluador. En este modelo el autor se sitúa en medio del método cuantitativo y el cualitativo, se empieza a promover la autoevaluación y se emplean como recursos las listas de chequeo, planificación experimental y cuasi experimental y revisión de objetivos.*

De Stufflebeam 1987 citado por (Morales, 2001), plantea un, *modelo integral de evaluación basado en la toma de decisiones, en el que se valore el proceso de cada uno de los estudiantes teniendo en cuenta no solo aspectos académicos sino también de índole psicosociales, esto a corto y a largo plazo permite revisar y verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos y decidir frente al cómo cualificar los procesos propios de la institución educativa y de sus estudiantes. (Rojas y Gutiérrez, 2015).*

La evaluación requiere ser integral, responde a las necesidades de todos y tiene en cuenta lo conceptual, procedimental y actitudinal, así como continúa porque se registra de manera permanente los progresos de cada uno de los estudiantes, formativa debido a que es una herramienta que aporta al progreso de cada uno de los evaluados, cooperativa porque permite la participación de todas las personas que hacen parte del proceso enseñanza aprendizaje y retroalimentadora, porque permite el dar a conocer el proceso y establecer un diálogo participativo, también desde el punto de vista de los instrumentos deben permitir reconocer y registrar aspectos relacionados con el tipo y nivel de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Se evalúan en algunos casos, listas de chequeo, diarios de campo, listas de control, registros anecdóticos, resúmenes, cuadernos de clases, resolución de ejercicios y problemas, textos escritos, pruebas orales, producciones plásticas o musicales, producciones motrices, juegos de simulación o dramáticos, dialogo o asamblea, puesta en común.

*...la evaluación debe responder a las siguientes características: Debe ser integral, responde a las necesidades de todos y tiene en cuenta lo conceptual, procedimental y actitudinal. Continúa porque se registra de manera permanente los progresos de cada uno de los estudiantes. La evaluación Formativa debido a que es una herramienta que aporta al progreso de cada uno de los evaluados. Cooperativa porque permite la participación de todas las personas que hacen parte del proceso enseñanza aprendizaje. Retroalimentadora porque permite el dar a conocer el proceso y establecer un diálogo participativo en donde se establecen avances y aspectos por mejorar entre actores tales como el estudiante, el padre de familia o acudiente y docente en pro del desempeño no solo del educando sino también de la institución educativa (Egg, 1993) También sugiere que los instrumentos a utilizar en el momento de evaluar pueden ser múltiples y conocidos por los*

*actores educativos; estos deben permitir reconocer y registrar aspectos relacionados con el tipo y nivel de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. El autor sugiere la existencia de instrumentos que de acuerdo a su énfasis o estructura evalúan aspectos a nivel cognitivo, procedimental o actitudinal; algunos de ellos son: Listas de chequeo, diarios de campo, listas de control, registros anecdóticos, resúmenes, cuadernos de clases, resolución de ejercicios y problemas, textos escritos, pruebas orales, producciones plásticas o musicales, producciones motrices, juegos de simulación o dramáticos, dialogo o asamblea, puesta en común, etc (Sacristán, 1996; Egg, 1993; Ahumada, 2001, citados por Rojas y Rozo, 2015).*

Se resalta en las acciones a la hora de evaluar condiciones que requiere tener en cuenta la escuela como la obtención de información pertinente; el registro y análisis de esos datos mediante técnicas e instrumentos apropiados; unos criterios definidos como referentes de análisis para los datos obtenidos; los juicios de valoración los cuales representan el sentido de la evaluación al marcar la diferencia entre medición y calificación y la toma de las decisiones que siempre deben generarse como propósito de la evaluación, más que de un simple juicio final sobre un desempeño del estudiante.

*Guío (2011), resalta la importancia de validar los criterios adecuadamente y menciona cinco condiciones que debe tener la evaluación en la escuela planteadas por Elola y Toranzos (2000): 1) la obtención de información pertinente; 2) el registro y análisis de esos datos mediante técnicas e instrumentos apropiados; 3) unos criterios definidos como referentes de análisis para los datos obtenidos, 4) los juicios de valoración los cuales representan el sentido de la evaluación al marcar la diferencia entre medición y calificación; y 5) la toma de las decisiones que siempre deben generarse como propósito de la evaluación. Aspectos que se relacionan con una evaluación de aprendizaje de acompañamiento general más que de un simple juicio final sobre un desempeño del estudiante (Polania, 2015).*

Igualmente, a la hora de evaluar frente al qué se alude se menciona en algunas investigaciones que hay que tener en cuenta componentes relacionados con la búsqueda de indicios, que constituyen las diferentes formas de obtener información de los procesos

que son objeto de la evaluación, ya sea por observaciones formales o informales, las formas de registro y análisis, hacen referencia a la diversidad de instrumentos y técnicas que pueden ser utilizados para registrar los aspectos relevantes en la evaluación y que pueden ser analizados posteriormente, los criterios, se constituyen en parte fundamental del proceso de evaluación, son los elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características, un problema recurrente en la evaluación es la legitimidad de los criterios adoptados, es decir, quién y cómo se definen los criterios, los juicios de valor, están altamente relacionados con los criterios de evaluación, pero implican la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor, constituye el elemento central de la evaluación. Así como la toma de decisiones, sobre las acciones educativas, de lo contrario la evaluación no adquiere sentido ni significado.

*Según Elola & Toranzos (2000) plantean que en todo proceso de evaluación se pueden identificar cinco componentes que ameritan ser reconocidos: 1. La búsqueda de indicios, que constituyen las diferentes formas de obtener información de los procesos que son objeto de la evaluación, ya sea por observaciones formales o informales. 2. Las formas de registro y análisis, hacen referencia a la diversidad de instrumentos y técnicas que pueden ser utilizados para registrar los aspectos relevantes en la evaluación y que pueden ser analizados posteriormente. 3. Los criterios, se constituyen en parte fundamental del proceso de evaluación, son los elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características, un problema recurrente en la evaluación es la legitimidad de los criterios adoptados, es decir, quién y cómo se definen los criterios. 4. Los juicios de valor, están altamente relacionados con los criterios de evaluación, pero implican la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor, constituye el elemento central de la evaluación. Este aspecto marca la diferencia frente a los procesos de medición y calificación, 5. La toma de decisiones, toda acción evaluativa debe implicar intervenciones y tomas de decisiones sobre las acciones educativas, de lo contrario la evaluación no adquiere sentido ni significado. De esta manera, Molnar (1997) y González (2000) citados por Hernández, Álvarez, (2004) señalan que si la evaluación no es fuente de aprendizaje y mejoramiento personal, queda reducida a la simple medición,*

*comprobación y aplicación de técnicas e instrumentos reduciendo u ocultando procesos complejos que se dan en la enseñanza y el aprendizaje (Guío, 2011).*

Algunos docentes a la hora de evaluar acuden a la estructura y componentes que se brindan en el caso de la prueba Saber y a su vez priorizan en lo que evalúan las pruebas a los estudiantes.

*Como estrategias para usar las pruebas Saber con el propósito de coadyuvar a la evaluación de los estudiantes en el aula, los maestros manifiestan que se interesan por diseñar evaluaciones escritas con una estructura similar a la de las pruebas Saber y por analizar los componentes que evalúan las pruebas para priorizarlos en lo que ellos evalúan a sus estudiantes (Martín, 2015).*

La mayoría de textos de las investigaciones reiteran la conveniencia que en la evaluación se tengan en cuenta los procesos más que los resultados finales, como reconocer las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante, con criterios, objetivos y evidencias consensuados.

*En la evaluación tener en cuenta tanto el proceso como los resultados finales. Posibilitar retroalimentación en expresiones cualitativas y cuantitativas. Reconocer las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante. Fundamentarse en criterios, objetivos y evidencias consensuados... (Guío, 2011).*

La evaluación encierra tres componentes básicos de la actividad humana y son el conocimiento como objeto a descubrir, la aptitud y la actitud frente a un reto, en los cuales hay diferentes grados de aproximación a su significado y comprensión.

*La evaluación encierra tres componentes básicos de la actividad humana y son el conocimiento como objeto a descubrir, la aptitud y la actitud frente a un reto. El conocimiento está ahí, en los fenómenos de la naturaleza y posee diferentes grados de complejidad, así como hay diferentes grados de aproximación a su significado y comprensión.*

A la hora de evaluar, se tienen en cuenta las habilidades básicas como son leer, escribir, razonar y realizar operaciones matemáticas, en el caso de las habilidades de pensamiento son análisis, planteamiento y discriminación de estrategias, escogencia de la solución en resolución de problemas, interpretación de símbolos, gráficos. Por su parte, las habilidades científicas son explorar hechos y fenómenos, observar, recoger, analizar y sintetizar los resultados, cuando estos procesos se involucran con actividades comprometidas con su conocimiento y su evaluación, ciertas habilidades ya adquiridas conducirán a mejores resultados evaluativos. Para lo cual, se requiere de un ambiente de evaluación que parte y finaliza en un entorno activo, es decir no hay comienzo, no hay fin.

*las habilidades básicas son leer, escribir, razonar y realizar operaciones matemáticas. Las habilidades de pensamiento son análisis, planteamiento y discriminación de estrategias, escogencia de la solución en resolución de problemas, interpretación de símbolos, gráficos. Las habilidades científicas son explorar hechos y fenómenos, observar, recoger, analizar y sintetizar los resultados. Por otro lado, cada estudiante potencia algunas de las actitudes científicas que desarrollan su curiosidad, su apertura mental, su disponibilidad para establecer relaciones y discriminar ante una pregunta, lo cual lo enfrenta a una exploración propia de la ciencia y lo lleva a una reflexión y a una valoración voluntaria ante las consecuencias de los descubrimientos o avances científicos". Con los ambientes de evaluación, "cada estudiante establece sus propias relaciones con el conocimiento científico (Head, 1985) y en este proceso los ritmos de progreso son distintos y las dificultades de aprendizaje también son particulares. Por tanto, el tipo de relación que se origina como producto de esfuerzos individuales es también diferente y dependiente de la voluntad y el interés de cada estudiante por la ciencia, el cual trasciende de lo inmediato y lo vincula a su proyecto de vida. Entonces se define "un ambiente de evaluación parte y finaliza en un entorno activo: No hay comienzo, no hay fin. No hay evaluado, ni evaluador. No existe límite. Hay multiplicidad de miradas (internas y externas). En este ambiente debe ser preeminente que: Se propicien momentos lúdicos de aproximación al conocimiento. Se explore e incentive la curiosidad natural de los (as) estudiantes ante los fenómenos naturales. Se fortalezcan los procesos de*

*observación sistemática de los fenómenos de la naturaleza. Se permita e incentive la manipulación y uso correcto de materiales e instrumentos, con el fin de potenciar los procesos de destreza fina. Se evalúen los procesos de conceptualización, partiendo del lenguaje común como primera etapa y avanzando hacia el lenguaje científico de manera progresiva. Se amplíe la mirada a otros escenarios y contextos, donde se validen o no los resultados encontrados. Una evaluación encaminada a apoyar el crecimiento de una sociedad de conocimiento debe contener los elementos propios de la pedagogía y la didáctica que cohesionen los elementos conceptuales y experimenten tales con los entornos de las ciencias naturales. Éstos deben involucrarse con los niveles de complejidad exigidos por cada nivel de escolaridad con un límite mayor de apropiación, con el apoyo y soporte de otras áreas, y con un nivel de valoración acorde con las potencialidades y vivencias del aula.*

#### **2.4.4.2 ¿Para qué se evalúa?**

Con relación al para qué se evalúa, se identifican diferentes propósitos, algunos plantean que se realiza la evaluación con el fin de interpretar y valorar las informaciones obtenidas para tomar decisiones, encaminadas a la cualificación de los aprendizajes de los estudiantes y de las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente, así como para el análisis de los resultados y decidir sobre los ajustes que son necesarios, el asunto es quiénes y bajo qué criterios toman las decisiones que afectan a los sujetos de la evaluación. En el caso de los modelos de carácter cualitativo, por ejemplo, la crítica educativa propuesta por Eisner, que tiene como finalidad ayudar a comprender a otros la práctica educativa como una experiencia vívida.

También desde las mismas vivencias de los estudiantes, se percibe que la evaluación permite clasificar con valoraciones cuantitativas y cualitativas según sus capacidades, así como para medir el conjunto de aprendizajes obtenidos, en cuanto a los temas, en el transcurso del periodo las percepciones evidenciaron la evaluación como un instrumento que permite clasificar con valoraciones cuantitativas y cualitativas a los estudiantes según sus capacidades, así como para medir el conjunto de aprendizajes obtenidos, que en general tienden a calificar y dar una nota como resultado de su desempeño académico.



Otras posiciones de los estudiantes destacan por su parte que se realiza la evaluación con el propósito de revisar las acciones que se llevan a cabo en el aula, evidenciar el desempeño, identificar cuánto saben y nivelar los conocimientos. Cuando la evaluación se realiza por competencias, se identifica igualmente desde los estudiantes que se maneja a través del dominio de diferentes conceptos, conocimientos y procesos cognitivos realizados sobre los contenidos y temáticas abordados a lo largo del año escolar, haciéndose a partir de diferentes actividades como son evaluaciones escritas, dictados, exposiciones, socializaciones, trabajos en grupo, sobre los temas que se han abordado en el periodo escolar.

*En el proceso de evaluación participan diferentes actores y por tanto requiere una mirada permanente de los mismos, es decir, del maestro, la institución y el estudiante, con el fin de interpretar y valorar las informaciones obtenidas para tomar decisiones, encaminadas a la cualificación de los aprendizajes de los estudiantes y de las estrategias de enseñanza utilizadas” (Ministerio de Educación, 1998; citado por Blanco, Zea, Ortiz y Acuña, 2010).*

*Al igual, luego de evaluar es necesario hacer un “análisis de los resultados para decidir sobre los ajustes que son necesarios, el asunto es quiénes y bajo qué criterios toman las decisiones que afectan a los sujetos de la evaluación, pues la generalidad es que es el evaluador quien tiene la función de proporcionar información útil para que los expertos puedan decidir acerca de los objetivos establecidos, de los medios para alcanzar los fines diseñados, del desarrollo del programa académico y de lo concerniente a la coherencia entre objetivos y resultados (Martín, 2015).*

En contraste con los modelos de evaluación por objetivos y para la toma de decisiones, existen otros modelos de carácter cualitativo, por ejemplo...

*La crítica educativa propuesta por Eisner, que tiene como finalidad ayudar a comprender a otros la práctica educativa como una experiencia vívida, se concibe la enseñanza como una obra de arte, por lo que es muy importante la percepción de lo que se ve y la capacidad del evaluador para transmitir a través del uso creativo del lenguaje la esencia de la manera en que tiene lugar en las aulas el proceso formativo de los estudiantes.*

También desde las mismas vivencias de los estudiantes, se percibe que la evaluación permite clasificar con valoraciones cuantitativas y cualitativas según sus capacidades, así como para medir el conjunto de aprendizajes obtenidos, en cuanto a los temas, en el transcurso del periodo las percepciones evidenciaron la evaluación como un instrumento que permite clasificar con valoraciones cuantitativas y cualitativas a los estudiantes según sus capacidades, así como para medir el conjunto de aprendizajes obtenidos, que en general tienden a calificar y dar una nota como resultado de su desempeño académico.

*en cuanto a los temas, en el transcurso del periodo “Para saber cuánto aprendimos y nos sacan las notas”, “Para que te califiquen en clase”, “Para calificar a los demás y para calificar si es mal o bien” (Est 2, 17 y 20, Ep), “Para dar un premio por hacer lo que hizo, una nota”, “Lo hacen para clasificar a los estudiantes entre responsables e irresponsables”(Est 4 y 18 Eb), “Para darnos notas en todas la materias”(Est 8, Gfp1), “Para subir la nota” (Est 3, Gfb1), lo anterior permite ver que aunque los estudiantes identifican que son múltiples y variadas las actividades realizadas en el aula estas serán calculadas para luego ser expresadas con la emisión de una nota cuantitativa (Rojas y Rozo, 2015).*

Otras posiciones de los estudiantes destacan por su parte que se realiza la evaluación con el propósito de revisar las acciones que se llevan a cabo en el aula, evidenciar el desempeño, identificar cuánto saben los estudiantes, nivelar los conocimientos.

*saber generar acciones encaminadas a la revisión de los procesos llevados a cabo en el aula y que evidencian el desempeño de cada uno de los actores “Para saber cómo vamos o para enseñarnos lo que no sabemos”, “Para practicar los temas” (Est 29 y 65, Ep), “Para mirar cuánta capacidad tenemos de aprendizaje”, “Para mirar hasta qué punto los estudiantes han aprendido de la materia y cuáles son sus falencias” (Est 25 y 37, Eb) “Para probar el nivel de los conocimientos y la aplicación de estos en algo”, “Para hacer un repaso de todo lo que se ha dicho” (Rojas y Rozo, 2015).*

Cuando la evaluación se realiza por competencias se identifica que se maneja a través del dominio de diferentes conceptos, conocimientos y procesos cognitivos realizados sobre los contenidos y temáticas abordados a lo largo del año escolar, haciéndose a partir de diferentes actividades como son evaluaciones escritas, dictados, exposiciones, socializaciones, trabajos en grupo, sobre los temas que se han abordado en el periodo escolar.

*en cuanto a la evaluación de las competencias desde el saber los estudiantes perciben que esta se determina mediante el manejo de los diferentes conceptos, conocimientos y procesos cognitivos realizados sobre las temáticas abordadas durante el periodo o el año, “Me dictan y me califican, una suma o una resta o los dibujos bien bonitos” (Est 27, Ep), “Evaluación escrita”, “Realización y exposición de tareas”, “Actividad de lectura en clase”, “Evaluación bimestral”, “Trabajo en grupo”(Dcp,1,2,3,4 y 5), “Socialización”, “Evaluación escrita”, “Evaluación oral”, Ejercicio gráfico”, “Exposición y taller escrito” (Dcb,1,2,3,4,5,6), “Lo que hemos aprendido día a día y lo que nos quede grabado en la mente” (Est 9, Enb), “Evalúan temas que nos han dado” (Est 13, Eb), “Pues las tareas y el nivel intelectual” (Est 5, Gf1b), “Las evaluaciones escritas que nos hacen.” (Est 4, Gf1p) “La realización de las tareas” (Rojas y Rozo, 2015).*

#### **2.4.5 Momentos de evaluación**

Para la realización de evaluación se acude a diferentes estrategias y momentos, en algunos casos se coincide en plantear que se requiere de una evaluación inicial o caracterización de los grupos y de cada uno de los estudiantes a través de experiencias y saberes previos, un punto de inicio con el cual se puedan comparar los resultados obtenidos al final, este inicio lo determinan pruebas experimentales. También se destaca que las prácticas evaluativas deben responder a diferentes momentos inicio, durante el proceso de aprendizaje y final, donde se toman los diferentes resultados y se establece un juicio valorativo. También se identifica que las prácticas evaluativas deben responder a diferentes momentos inicio, durante el proceso de aprendizaje y final, donde se toman los diferentes resultados y se establece un juicio valorativo. Señalan las investigaciones que las prácticas evaluativas deben responder a diferentes momentos inicio, durante el proceso de aprendizaje y final, donde se toman los diferentes resultados y se establece un juicio valorativo.

Para la realización de la evaluación se requieren de un conjunto de recursos, herramientas, metodologías, estrategias e instrumentos, en el cual participan diferentes actores de la comunidad educativa además de los docentes.

De acuerdo con el propósito, momento y quién realiza la evaluación, puede identificarse que el docente puede planearla y llevarla a cabo ser inicial, durante el proceso o al final, también puede realizarse con el propósito de caracterizar o como evaluación de tipo diagnóstico y formativo. De acuerdo con la extensión la evaluación puede ser global, es decir, que involucra a todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa, parcial, corresponde a la valoración y validación de etapas o fragmentos del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En cuanto al origen de los actores evaluadores, se percibe que puede ser interna o externa. Así como acudir a las estrategias de autoevaluación, heteroevaluación o coevaluación. Así las cosas, cada tipo y estrategia de evaluación tiene unos propósitos de orden sumativa o formativo y unas formas de llevarse a cabo.

En el caso de la realización por parte del docente, aunque no solamente es la responsabilidad de este actor sino de los demás que hacen parte de la comunidad educativa, se identifica que es quien requiere acondicionar el contexto, con metodologías, estrategias y herramientas necesarias para que los estudiantes apropien los conocimientos y logren así aprendizajes.

En el caso de la evaluación, puede establecerse que *“la evaluación inicial o de caracterización es vista como la valoración a través de actividades de adquisición de conocimientos, ideas previas, los significados que se adjudican, relaciones que se pueden entablar y saberes, a través de experiencias y saberes previos con los que ingresa el estudiante al contexto escolar con el fin de posibilitar, potenciar e incrementar el desarrollo de habilidades de pensamiento. Según el momento de la evaluación, ésta puede asumirse de diferentes maneras: inicial, procesal o final. (Blanco, Zea, Ortiz y Acuña, 2010).*

*Se plantea que la evaluación “es aplicada a los estudiantes al final del desarrollo de contenidos, la cual depende del alcance de los objetivos que se traducen en acciones visibles y cuantificables, emitiendo juicios de valor frente a la información recogida, proponiendo así un proceso de evaluación*

sumativa, sin embargo se dilucida que existe la intención de tener un punto de inicio con el cual se puedan comparar los resultados obtenidos al final, este inicio lo determinan pruebas experimentales que el autor desarrolla previo a la aplicación en aula El modelo de Tyler 1950, citado por (Pérez, 2008), establece que la evaluación es aplicada a los estudiantes al final del desarrollo de contenidos, la cual depende del alcance de los objetivos que se traducen en acciones visibles y cuantificables, emitiendo juicios de valor frente a la información recogida, proponiendo así un proceso de evaluación sumativa, sin embargo se dilucida que existe la intención de tener un punto de inicio con el cual se puedan comparar los resultados obtenidos al final, este inicio lo determinan pruebas experimentales que el autor desarrolla previo a la aplicación en aula”. De (Scriven 1967) citado por la (Universidad Nacional Abierta) por su parte alude que la evaluación debe ser una práctica fundamental que incida en mejorar la calidad de la evaluación “por ello debe ser continua, debe desarrollarse a lo largo del proceso respondiendo a la formación y orientación de los estudiantes. (Santos, 1993), plantea que la evaluación debe ser formativa y continua, entendiendo desde allí que se deben tener en cuenta diversos factores en los que se encuentran, el contexto, las particularidades de los individuos, los resultados obtenidos y los resultados que en proyección se obtendrán a largo plazo. Para (Egg, 1993) y (Ahumada, 2001), las prácticas evaluativas “deben responder a diferentes momentos inicio, durante el proceso de aprendizaje y final, donde se toman los diferentes resultados y se establece un juicio valorativo. El consenso de las diversas miradas lleva a concluir que las prácticas evaluativas deben realizarse en los momentos descritos y caracterizados a continuación: Evaluación inicial: Es el sondeo inicial que el docente realiza al inicio de un año escolar, nivel o periodo, en donde se tiene en cuenta lo que el estudiante debió aprender anteriormente. Evaluación formativa: Es el seguimiento que se realiza durante el proceso de enseñanza aprendizaje, brinda información con relación a los avances y dificultades presentados por los estudiantes, permitiendo establecer planes de mejoramiento o cambios en cuanto a las estrategias empleadas por los docentes al enseñar” (Rojas y Rozo, 2015).

De acuerdo con el propósito, momento y quién realiza la evaluación, puede identificarse que el docente puede planearla y llevarla a cabo ser inicial, durante el proceso o al final, también puede realizarse con el propósito de caracterizar o como evaluación de tipo diagnóstico y formativo. De acuerdo con la extensión la evaluación puede ser global, es decir, que involucra a todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa, parcial, corresponde a la valoración y validación de etapas o fragmentos del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En cuanto al origen de los actores evaluadores, se percibe que puede ser interna o externa. Así como acudir a las estrategias de autoevaluación, heteroevaluación o coevaluación. Así las cosas, cada tipo y estrategia de evaluación tiene unos propósitos de orden sumativa o formativo y unas formas de llevarse a cabo.

Se identifican como momentos y formas de evaluar las siguientes:

*Inicial: Cuando se recogen datos empezando un proceso, su fin es que el docente tenga conocimiento real de las características de los estudiantes, lo que le facilita la planeación, el diseño y el ajuste de su práctica educativa teniendo en cuenta la realidad del grupo; por esto su realización es primordial.*

*Procesual: Cuando el aspecto principal es su función formativa, función que se evidencia a través de la compilación de información en forma continua sobre el proceso del estudiante y proporciona datos que le sirven al docente para ajustar, reorganizar, cambiar y reforzar, permite realizar ajustes sobre la implementación del proceso.*

*Final: que corresponde a la recogida de datos al finalizar el tiempo destinado para la obtención del aprendizaje, es de carácter sumativo, y mide el logro de los objetivos propuestos en términos de aprobación o no aprobación, de promoción o no promoción del estudiante (Hernández, 2015).*

*En segundo lugar, de acuerdo a su finalidad la evaluación puede ser:*

*Diagnóstica: Cuando se hace preciso que el docente inicie el proceso con los estudiantes teniendo conocimiento de sus características personales y académicas; este diagnóstico se realiza iniciando el grado apoyado en el informe descriptivo del grado anterior.*

*Formativa: cuando se favorece el reconocimiento continuo de avances, logros y dificultades con el objetivo de ajustar, mejorar o redireccionar los procesos; ésta supone estructurar unos objetivos, caracterizar el sujeto susceptible de evaluación, aplicar instrumentos para compilar datos, analizar e interpretar dicha información y tomar decisiones para iniciar un nuevo proceso. (Hernández, 2015).*

*En tercer lugar, de acuerdo a su extensión, la evaluación puede ser:*

*Global: Se utiliza cuando se requiere de la validación del grado de cumplimiento de los objetivos por parte de todos y cada uno de los agentes y componentes de la Institución Educativa, se requiere de un estudio total de las dimensiones y de los aprendizajes del estudiante, cualquier modificación realizada a una de las partes del proceso puede afectar a la totalidad.*

*Parcial: Corresponde a la valoración y validación de etapas o fragmentos del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este tipo de evaluación se hace una revisión de los componentes por separado para determinar los aprendizajes en los cuales los estudiantes tienen más fortalezas y en cuáles tienen debilidades.*

*En cuarto lugar, de acuerdo al origen de los agentes evaluadores, la evaluación puede ser:*

*Interna: Se presenta cuando se promueve desde el interior de la Institución Educativa la revisión de los diferentes procesos y procedimientos que la conforman por parte de los mismos agentes e integrantes de la comunidad, se interesa por reconocer desde la organización interna el desarrollo adecuado de los procesos.*

*Externa: Se realiza cuando los agentes de la evaluación son personas que representan instancias diferentes a la Institución Educativa, pero tienen conocimiento y experticia para evaluar el funcionamiento y la organización” (Hernández, 2015)*

*De acuerdo con los agentes, la evaluación puede ser: Autoevaluación: Se realiza cuando los evaluadores hacen seguimiento y revisión de su propio trabajo, es apropiado que esta tipología de evaluación sea implementada por estudiantes y profesores con miras al reconocimiento de la participación y de los aprendizajes que cada uno de ellos ha tenido en la acción educativa. Se vale principalmente del autorreflexión para identificar logros y dificultades.*

*Heteroevaluación: Es la evaluación que se lleva a cabo internamente en la Institución por parte de personas que no son ni profesores, ni estudiantes, pero que pertenecen a la comunidad.*

*Coevaluación: Se realiza cuando los evaluadores y los evaluados intercambian su rol para determinar los alcances y las debilidades de los unos y de los otros, es una evaluación mutua” (Hernández, 2015).*

En el caso de la realización por parte del docente, aunque no solamente es la responsabilidad de este actor sino de los demás que hacen parte de la comunidad educativa, se identifica que es quien requiere acondicionar el contexto, con metodologías, estrategias y herramientas necesarias para que los estudiantes apropien los conocimientos y logren así aprendizajes.

*los docentes tienen la responsabilidad y el deber de acondicionar el contexto escolar con metodologías, estrategias y herramientas necesarias para que los estudiantes se apropien de aprendizajes efectivos para su formación, que les permita enfrentarse en forma asertiva al mundo de hoy, lo anterior incluye la responsabilidad no solamente del docente sino de todos los agentes que intervienen Con relación a la evaluación en el aula, en el documento se hace énfasis en que los docentes como profesionales expertos en didáctica y pedagogía, tienen la responsabilidad y el deber de acondicionar el contexto escolar con metodologías, estrategias y herramientas necesarias para que los estudiantes se apropien de aprendizajes efectivos para su formación, que les permita enfrentarse en forma asertiva al mundo de hoy, lo anterior incluye la responsabilidad no solamente del docente sino de todos los agentes que intervienen, incluyendo la Institución Educativa (Hernández, 2015).*

Para la realización de la evaluación se requieren de un conjunto de recursos, herramientas, metodologías, estrategias e instrumentos, en el cual participan diferentes actores de la comunidad educativa además de los docentes.

*tanto la enseñanza como la evaluación se planean y se estructuran, requieren de recursos, metodologías y estrategias, selección de herramientas, instrumentos y espacios adecuados para favorecer el aprendizaje no sólo en los estudiantes, sino también en los docentes, es decir la evaluación es un*



*proceso que afecta y se relaciona con todos los agentes de la acción educativa (Hernández, 2015).*

#### **2.4.6 Formas de evaluación**

En la realización de la evaluación se identifica que se parten de diferentes tipos de actividades de acuerdo con el propósito de la misma, para que se identifiquen las comprensiones, habilidades, actitudes, respuestas, comportamientos y competencias de diferente tipo, como las formas de construcción de significados.

En la evaluación se requiere para su sistematización de registros escritos y análisis, como el diseño y aplicación de un conjunto de instrumentos para comparar los aspectos que tienen que ver con el objeto de evaluación y las características que tiene la evaluación, así como la definición de unos criterios. Los cuales posibilitan la toma de decisiones.

Otra de las maneras en que los maestros evalúan a sus estudiantes, es a través de la realización y registro escrito de un portafolio, con el fin de realizar seguimiento, retroalimentación y autoevaluación de los aprendizajes, como fuente de información tanto para los estudiantes como para el docente.

También se identifica que, a partir del trabajo colaborativo, en el cual, se tienen puntos de vista diferentes que permiten que al establecer una articulación entre lo que cada uno de éstos percibe reflexionar sobre la acción de la enseñanza y aprender conjuntamente.

Se identifica como manera de evaluar en el contexto escolar desde la evaluación es la llamada democrática, en la cual se tiene en cuenta la participación de todos los sujetos que hacen parte de la evaluación, al posibilitar expresar ideas, saberes e inquietudes. En la evaluación democrática se reconoce el pluralismo ideológico y se valora lo que tienen que aportar quienes realizan la evaluación, para los profesores esto implica un ejercicio permanente de reflexión sobre la práctica, así como una apuesta investigativa sobre la tarea diaria para aprender y mejorar desde la misma práctica. En el proceso de evaluación, se identifica la imperiosa necesidad que se realice como un acto ético, para exponer los criterios a sus estudiantes, portarse justo, en el que a través del diálogo se comprenda el proceso de aprendizaje y mejoren las construcciones teóricas. Para la realización de una evaluación democrática se requiere de la

capacidad de escucha por parte del maestro como dar la voz a los estudiantes, puesto que son agentes activos de dicho proceso.

Otras formas de evaluación que los estudiantes refieren tienen que ver con pasar al tablero, responder preguntas, elaborar trabajo en clase, realizar carteleras, como con pruebas escritas con diferentes modalidades de respuesta, como son de selección múltiple, preguntas abiertas donde el docente emite juicios de valor no solo de índole académico sino también convivencial producto de una evaluación con características más formativas y sumativas que integrales, flexibles o cooperativas.

En la forma cómo el docente evalúa trae implicaciones en las interacciones con los estudiantes, cuando el docente califica y usa la escala de valoración para reconocer las actividades que realizan los estudiantes un docente debe permitir conocerlo, no es necesario que el estudiante se sienta calificado o examinado, lo cual puede conducir a una segregación dentro del aula por el ejercicio del docente, podría considerarse que el estudiante no se siente evaluado en un sentido tradicional como sucedería en otras situaciones escolares de aula.

Dentro de las actividades desde las cuales con mayor recurrencia se evalúa a los estudiantes, las más destacadas son los problemas o ejercicios propuestos en clase, lecturas y comprensión de lectura, tareas para la casa, talleres, guías y pruebas escritas. Igualmente señalan que los docentes de primaria cuentan con pautas más claras sobre la evaluación que los docentes de secundaria, sin embargo, no hay una diferencia significativa entre las actividades utilizadas por los docentes para evaluar.

Se agrega que a la hora de evaluar se identifica una gran variedad de acciones como son la participación, talleres, desarrollo de guías, entre otros, pero llama la atención la solicitud de portar adecuadamente el uniforme, puntualidad e inclusive materiales de clase que poco evidencian los avances de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y no hacen parte de la evaluación integral y continua de la que se habla en el SIE.

Al trascender la visión instrumental y de calificación meramente se resignifica la evaluación a partir de construcciones individuales como grupales, como son los talleres, la participación en clase, aportes para el trabajo grupal en general comprender que la evaluación se realiza desde la visualización de los procesos y no como el examen final.

Con el fin de favorecer o desfavorecer tanto la intervención pedagógica en el aula como el aprendizaje logrado por los estudiantes, es conveniente reflexionar sobre cómo evaluar y qué se va a evaluar, reflexión, análisis e interpretación de la importancia de la evaluación dentro de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

En el contexto de las prácticas de evaluación se identifica que tiene que ver con el contexto de la didáctica, como señalan (Pérez y Blandón, 2008) puede verse como un modo particular de práctica en tanto implica una forma específica de organizar la enseñanza, y se sitúa en contextos institucionales. Por ejemplo, se afirma que asumir la secuencia didáctica como instancia donde se enmarcan los proyectos de enseñanza y aprendizaje, se presenta la nueva información y se desarrolla la integración formativa a través de estrategias de aprendizaje algunas de las características de las situaciones de evaluación de la comprensión lectora, la comprensión oral y la producción escrita, que permitieron la construcción de aprendizaje en las diferentes secuencias didácticas. Se señalan como primera característica la amplia gama y variedad de actividades que configuran las situaciones de evaluación, así: Las preguntas de los profesores y los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica, como manera de verificar el avance en la construcción de conceptos y significados. La elaboración de rejillas de seguimiento, realizadas conjuntamente entre profesor y estudiante para cotejar las producciones posteriores, se ha encontrado que en las prácticas de enseñanza y evaluación orientadas a la reflexión metacognitiva, es muy probable que tareas de corrección, generalmente asumidas por el profesor, se transfieran de forma gradual a los alumnos al menos parcialmente. El beneficio es que los alumnos conocen los parámetros y criterios a tener a cuenta para considerar la calidad de su trabajo, y en muchas ocasiones los manejan tanto para corregir y reorientar su propio trabajo, como para valorar las producciones de sus compañeros.

En el caso del área de educación física pudo identificarse que la mayoría de los docentes asumen la observación directa y permanente como la principal herramienta para la evaluación. Así como la utilización de los Test y/o pruebas físicas como pruebas iniciales de diagnóstico, verificación y seguimiento de avances en la condición física. También son utilizadas pruebas de habilidades deportivas y test motores que evalúan las capacidades coordinativas, también es frecuente que los datos consignados diariamente en la planilla de registro del profesor. Algunos docentes utilizan como instrumento de evaluación tareas, trabajos escritos, consultas e investigaciones que se asignan a los estudiantes como complemento a las actividades desarrolladas en clase.

En el caso de la evaluación en lenguaje se identifica que se realiza con diferentes instrumentos para evaluar a los estudiantes tienen que ver con actividades de creación libre, comentarios de textos, confección de esquemas y resúmenes, exámenes clásicos y la realización de preguntas directas, sin embargo, se señala que a pesar de proporcionar al estudiante el espacio para la producción textual y la creación literaria son un poco más difíciles de evaluar que aquellas que se refieren al examen clásico donde se pone a prueba la memoria y el dominio de algunos contenidos trabajados en clase.

Específicamente en el área y para el abordaje de los textos escritos, se acude al tipo de textos narrativos que posibilita a los estudiantes realizar relatos con una estructura en la que haya mayor coherencia, con carácter significativo, además se acude a la planeación e implementación de secuencias didácticas. Así las cosas, la escritura adquirió un carácter social que redireccionó la actividad, promoviéndose un espacio de interacción, donde los estudiantes avanzaron en la construcción de saberes sobre aspectos relacionados con la lectura y la escritura de textos del género narrativo.

En cuanto a los aspectos formales a la hora de evaluar la lengua, de manera recurrente se identifica que se acude a la observación en la producción de los enunciados, la pronunciación, la velocidad, el volumen o la entonación. Otras prácticas acuden a aspectos proxémicos y quinésicos y, para la mayor parte, el dominio del tema o contenido es un criterio fundamental.

Se requiere la recontextualización de herramientas conceptuales y prácticas en relación con la evaluación y análisis del discurso oral para ponerlos al servicio de la educación lingüística de los estudiantes, para operativizar estos instrumentos, se proponen, desde la investigación adelantada al respecto por parte de un conjunto de docentes adscritas a la Secretaría de Educación Distrital, la necesidad de contar y registrar las tablas de especificaciones sobre procesos y conceptos, explícitos y no explícitos, elaborados por el docente antes de la construcción del proyecto. En estas tablas se especifican los aprendizajes esperados. Así como las matrices de coevaluación de los aprendizajes que contienen niveles de cumplimiento, criterios e indicadores referidos al uso del lenguaje oral, al género discursivo trabajado y a la interacción verbal. Igualmente, se propone una matriz para valorar el proyecto, en la cual se incluyen criterios referidos a su organización, pertinencia, funcionalidad y compromiso con su desarrollo y en el desarrollo de la ejecución listas de cotejo para autoevaluación y rejillas para valorar las

construcciones orales. En el caso de las evaluaciones finales son utilizadas por los docentes para expresar algunos “consejos” o “sugerencias” que los estudiantes deben tener en cuenta para sus próximas actividades discursivas orales.

En relación con la negociación de los criterios de la evaluación permite una práctica democrática y participativa que le ayuda al docente a “llegar a tiempo para evitar el fracaso escolar”. Al respecto se considera que no basta con establecer criterios de evaluación, sino que estos deben ser consensuados con los estudiantes que serán sujetos de la evaluación y deben servir de guía en la preparación de la actividad discursiva oral, se identifica que el modelo de evaluación de la lengua oral estriba en el deseo de orientar de manera coherente y a partir de criterios explícitos, fundamentos conceptuales y diversos instrumentos, la importancia de implementar este modelo de evaluación de la lengua oral estriba en el deseo de orientar de manera coherente y a partir de criterios explícitos, fundamentos conceptuales y diversos instrumentos. La importancia de implementar este modelo de evaluación de la lengua oral estriba en el deseo de orientar de manera coherente y a partir de criterios explícitos, fundamentos conceptuales y diversos instrumentos, la complejidad de este proceso.

En el caso de la experiencia de evaluación en el caso de las ciencias sociales, se destaca que en las prácticas evaluativas que se acude al uso de los mapas conceptuales como herramienta de evaluación y aprendizaje, promueven el clarificar los conceptos que va a utilizar y las ideas que va a manejar, puesto que no puede ir acomodando ideas sin conexión alguna o en desorden, ya que cognitivamente no es significativo sirven como herramienta de aprendizaje ya que según ellos le enseña a uno más o le ayuda a sintetizar contenidos, abstraer conclusiones, entre otros.

Los tópicos propuestos parten del análisis de los temas a desarrollar para descomponerlos en conceptos de fácil aprehensión por parte de los estudiantes. El objeto de esto es que el estudiante comprenda primero el concepto, manifieste sus dudas, sus vacíos, sus preconcepciones acerca de cada término y a partir de allí hacer una reconstrucción conceptual, sirvieron para que los estudiantes asimilaran los conocimientos de manera lógica y coherente y a la vez para evaluar sus avances en la construcción de estos conocimientos de manera significativa. Se promueve en el proceso la formación de la autonomía y su papel en estos escenarios además se privilegia el autoconocimiento y la responsabilidad con su desarrollo académico y a la convivencia, se tienen en cuenta planteamientos generales como son la

promoción de una evaluación de la disciplina que no fragmente el aprendizaje; la promoción de una evaluación en el aula de clase que genere procesos de reflexión, estableciendo criterios que incluyan al estudiante en el proceso de evaluación y por ende del aprendizaje y una dinámica de repregunta permanente sobre el fin de la evaluación: para qué se evalúa, qué evaluar y cómo se evalúa.

De otra parte, se identifica que desde el punto de las prácticas de evaluación en el caso de las ciencias sociales se tiene en cuenta la voz, los sentidos y significados de los estudiantes, entre la experiencia del sujeto, la teoría de la disciplina y la realidad, la evaluación de los aprendizajes en el aula se convierte en un espacio de interacción, de intercambios de sentidos y significados, de observación y análisis, de interpretación y comprensión que ayudan a la construcción del mundo y el conocimiento social a partir de la reflexión y la acción.

Para la evaluación en el caso del área de matemáticas se acude a la elaboración de la secuencia didáctica, como al planteamiento de problemas plantear un problema para la evaluación de la oralidad y la escritura en la resolución de problemas matemáticos, con relación a las investigaciones se contempla la necesidad de realizar el seguimiento y proponer algunas pistas para la evaluación en cuanto a la actitud reflexiva anticipatoria que organice el pensamiento, antes de plantear soluciones al problema, la organización de formas de decir que tienen los estudiantes, para explicar procesos de pensamiento, las diferentes maneras de plantear y dar solución a un mismo problema, las respuestas erróneas, que en algunos casos se derivan de planteamientos correctos, los usos de maneras de decir pegadas a los contextos cotidianos y la manera cómo evolucionan a discursos más abstractos y propios del área de las matemáticas. En el orden de lo escrito, se contemplaría particularmente la organización coherente de las ideas presentadas, la apropiación del discurso propia del área, la utilización apropiada de términos y algoritmos.

En relación con los registros escritos puede apreciarse cómo los estudiantes abordan de diferentes formas una misma situación problema y cómo ellos la interpretan y resuelven oralmente. También se contempla el hecho que los estudiantes verbalicen. También en la evaluación específica en matemáticas se tiene en cuenta el Razonamiento, que incluyen hechos que van desde esa capacidad del pensamiento de explorar una situación y extraer nuevo conocimiento, hasta un significado más restrictivo, más cercano a la capacidad de hacer inferencias; es decir, de una o varias proposiciones dadas derivar una o varias proposiciones

nuevas, que se consideran consecuencias de ellas. En el caso de la educación matemática en preescolar, básica y media este proceso no se circunscribe al razonamiento deductivo, también involucra al razonamiento informal y de esta forma se incluye una gama amplia y disímil de hechos. Evaluar entonces el razonamiento tiene que ver con comprender el proceso mediante el cual los estudiantes complejizan la capacidad de preguntar, conjeturar, formular hipótesis, diseñar estrategias de comprobación, analizar los datos obtenidos, extraer y formular conclusiones; observar conjuntos de hechos que varían e identificar regularidades y extraer patrones, argumentar, entendido como el proceso de ofrecer razones con la intención de convencer a otros; hacer inferencias a partir de unas proposiciones que se aceptan como premisas y de estudiar la validez de estos razonamientos; dar cuenta del cómo y del porqué de los procedimientos propios y de otros.

Se identifica como otro aspecto propio de las matemáticas es la modelación, que consiste en construir un objeto material o no y establecer una relación analógica entre ese objeto y el sistema real que se desea modelar, de tal forma que partes del objeto y sus relaciones corresponden con partes del sistema y las relaciones que se dan entre éstas. Un modelo es una imitación del sistema real. Imitar un sistema del mundo real mediante un modelo resulta útil porque ayuda al pensamiento a figurarse cómo funciona el sistema real, además el modelo se puede manipular y con él se pueden hacer experimentos para formular y verificar predicciones sobre el sistema modelado. “[...] La mente humana busca relaciones de modelación para comprender. Dos sistemas cuyos elementos son de naturaleza muy diferente pueden tener una misma estructura o estructuras muy similares. Uno de los sistemas puede, entonces recordar o evocar el otro” (Vasco et al., 1995). Se destaca también que en la actividad matemática es conveniente lo investigativo y disciplinar. como componentes esenciales en la evaluación, así como lo escolar.

En las prácticas evaluativas relacionadas con las matemáticas se requiere que el maestro contemple que, a pesar de su universalidad cultural, a pesar de su carácter puramente intelectual, contemplar modos de funcionamiento cognitivos que requieren la movilización de sistemas específicos de representación semiótica. Así como tener presente que evaluar el proceso de comunicación y representación, en cuanto al ámbito de la comprensión de los estudiantes, supone entonces comprender el proceso mediante el cual los estudiantes van complejizando su capacidad de utilizar el lenguaje natural y la ampliación y profundización de los significados que los estudiantes van dando a las representaciones simbólicas que utilizan en distintos contextos

y valorar la capacidad de hacer transformaciones al interior de un mismo sistema de representación simbólica y de uno a otro diferente pero no como simple ejercicio de aplicación de unas reglas formales, sino como el esfuerzo de darle significado a estas transformaciones en la resolución de problemas en situaciones y contextos específicos.

Así mismo, contemplar los procesos específicos propios de las matemáticas como es el hecho del pensamiento numérico que en el caso de la primaria sea relevante distinguir un gran sistema conceptual, el sistema de los números naturales con sus operaciones y sus relaciones, y que en especial en los primeros años, distinguir a su interior estudiar el subsistema de los naturales con las operaciones aditivas.

Sumado a lo anterior como lo señala (Castaño, 2008), para el caso de la matemática en el ámbito escolar y a la hora de evaluarse contemplar que el aula es un espacio social que requiere de la construcción de ambientes propicios para que el estudiante construya conocimientos, así como generar las condiciones a la hora de ser evaluado. Así como las formas de socializar las comprensiones que logran los estudiantes y los productos que se les van a solicitar.

En la evaluación se requiere,

*partir de actividades evaluativas de tipo lúdico, charlas, conversatorios, entrevistas, historias, representaciones, juegos, talleres, entre otros, a través de las cuales se evidencien desempeños, habilidades, actitudes, experiencias, conocimientos; de tal manera que se identifiquen en sus comportamientos, actitudes, respuestas, aspectos fundamentales como: explicaciones, procedimientos, argumentaciones, descripciones, formas de enunciación, análisis, relaciones, reflexiones, resolución de problemas, competencia comunicativa, capacidad de escucha, trabajo en equipo, normas de convivencia, expresión de emociones, sentimientos, gustos, diferencias, formas de construcción de significados, en el manejo y dominio del lenguaje oral (Blanco, Zea, Ortiz y Acuña, 2010).*

En la evaluación se requiere para su sistematización de registros escritos y análisis, como el diseño y aplicación de un conjunto de instrumentos para comparar los aspectos que tienen



que ver con el objeto de evaluación y las características que tiene la evaluación, así como la definición de unos criterios. Los cuales posibilitan la toma de decisiones.

*... formas de registro y análisis - a través de un conjunto variado de instrumentos se registran estos indicios, este conjunto de información que permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación. En este sentido, resulta positivo recurrir a la mayor variedad posible de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario. Criterios un componente central en toda acción de evaluación son los criterios, es decir los elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características (Blanco, Zea, Ortiz y Acuña, 2010).*

*Toma de decisiones componente inherente al proceso de evaluación y que lo diferencia de otro tipo de indagación sistemática. Las acciones evaluativas cobran sentido en tanto soporte para la toma de decisiones, se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son los propósitos o finalidades que se persiguen con la evaluación propuesta. Con qué herramientas se evalúa, centrando la atención en la evaluación de los aprendizajes, la preocupación se ubica en la selección de las herramientas, las técnicas y los instrumentos más adecuados para llevar a cabo la tarea de evaluación. En la búsqueda de los instrumentos de evaluación, es necesario tener presente algunos aspectos fundamentales: la tarea del evaluador es la construcción de instrumentos, por lo que es en este aspecto dónde se pone de manifiesto la pericia del evaluador; ningún objeto de evaluación, puede ser abarcado en su totalidad con un único instrumento, por tanto es necesario abandonar la idea sobre la posibilidad de construir un instrumento de evaluación absolutamente complejo e integral; cada uno de los diferentes tipos de instrumentos y técnicas de recolección y registro de la información posee ventajas y desventajas. La ponderación de ambos aspectos y la idea de complementariedad de éstos deben orientar la selección de los instrumentos a emplear (Blanco, Zea, Ortiz y Acuña, 2010).*

Otra de las maneras en que los maestros evalúan a sus estudiantes, es a través de la realización y registro escrito de un portafolio, con el fin de realizar seguimiento, retroalimentación

y autoevaluación de los aprendizajes, como fuente de información tanto para los estudiantes como para el docente.

*El portafolio es asociado con una carpeta de trabajos escolares o de uso del docente para guardar sus documentos, lo cual en parte está de acuerdo con la realidad, pero sin reconocerle sus utilidades formativas como las que señalan Barragán (2005) y Castejón et al. (2009) para el seguimiento, la retroalimentación y la autoevaluación de sus aprendizajes; al parecer lo pueden estar confundiendo con una carpeta de uso escolar, desconociendo sus características evaluativas y de organización de sus actividades y fuentes de información al considerarla como un elemento para archivar los documentos” (Polania, 2015).*

También se identifica que, a partir del trabajo colaborativo, en el cual, se tienen puntos de vista diferentes que permiten que al establecer una articulación entre lo que cada uno de éstos percibe reflexionar sobre la acción de la enseñanza y aprender conjuntamente.

*se opta por tener en cuenta los saberes de profesor y estudiante investigador, dado que se tienen puntos de vista diferentes que permiten que al establecer una articulación entre lo que cada uno de éstos percibe, se logre emitir juicios sobre los razonamientos elaborados y la implementación de una evaluación crítica y reflexiva sobre los procesos que se llevan a cabo en el aula. Es por esto que, el trabajo colaborativo, “permite a los investigadores y profesores reflexionar sobre la acción de la enseñanza y aprender conjuntamente (Mejía Alexandra, 2013).*

Se identifica como manera de evaluar en el contexto escolar desde la evaluación es la llamada democrática, en la cual se tiene en cuenta la participación de todos los sujetos que hacen parte de la evaluación, al posibilitar expresar ideas, saberes e inquietudes. En la evaluación democrática se reconoce el pluralismo ideológico y se valora lo que tienen que aportar quienes realizan la evaluación, para los profesores esto implica un ejercicio permanente de reflexión sobre la práctica, así como una apuesta investigativa sobre la tarea diaria para aprender y mejorar desde la misma práctica.

*otro modelo de evaluación que ha aportado al avance y la construcción teórica en el campo de lo educativo es la evaluación democrática, la cual alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados con la evaluación (Álvarez, 2001), tanto los profesores como los estudiantes tienen el derecho de participar en la evaluación, expresando sus ideas, saberes e inquietudes. En la evaluación democrática se reconoce el pluralismo ideológico y se valora lo que tienen que aportar quienes realizan la evaluación, para los profesores esto implica un ejercicio permanente de reflexión sobre la práctica, así como una apuesta investigativa sobre la tarea diaria... (Niño, 2013), que desencadene en posibilidades para la mejora, pues la evaluación es un recurso para mejorar y aprender a través de su práctica” (Martín, 2015).*

En el proceso de evaluación, se identifica la imperiosa necesidad que se realice como un acto ético, para exponer los criterios a sus estudiantes, portarse justo, en el que a través del diálogo se comprenda el proceso de aprendizaje y mejoren las construcciones teóricas.

*como un acto ético, la evaluación remite a los profesores a explicitar con claridad los criterios con los que van a evaluar a sus estudiantes, a ser justos en lo que se refiere a tener en cuenta los avances de cada estudiante, proporcionándoles a través de la interacción y el diálogo diferentes oportunidades para comprender su proceso de aprendizaje y mejorar sus construcciones académicas (Martín, 2015).*

Para la realización de una evaluación democrática se requiere de la capacidad de escucha por parte del maestro como dar la voz a los estudiantes, puesto que son agentes activos de dicho proceso.

*uno de los primeros pasos a dar para la consecución de lo anterior debe ser el escuchar y dar voz a los estudiantes, son estos tal vez, los que más pueden aportar frente a las prácticas evaluativas a desarrollar, esto debido a que son los agentes activos de este proceso” (Rojas y Rozo, 2015).*

En otros casos se identifica que paulatinamente el examen ha sido desplazado por otras formas sobre que han dado buenos resultados y resultan significativas para los educandos en la

forma cómo se evalúa, como es a partir de pruebas escritas y orales, exposiciones, talleres, trabajos colaborativos.

*pocos docentes manifiestan realizar exámenes orales y pruebas escritas para identificar logros y dificultades; al parecer, como afirma Ravela (s.f.), el examen es una práctica que cada vez es menos usada por los maestros para llevar a cabo la evaluación en el aula. De la misma manera, pocos profesores proponen a sus estudiantes la exposición y la realización de talleres a nivel grupal para favorecer el trabajo colaborativo, a pesar de que este instrumento también es muy importante para evaluar a los estudiantes” según lo propone Díaz 2014, citado por Martín, (2015).*

Otras formas de evaluación que los estudiantes refieren tienen que ver con pasar al tablero, responder preguntas, elaborar trabajo en clase, realizar carteleras, como con pruebas escritas con diferentes modalidades de respuesta, como son de selección múltiple, preguntas abiertas donde el docente emite juicios de valor no solo de índole académico sino también convivencial producto de una evaluación con características más formativas y sumativas que integrales, flexibles o cooperativas.

*Me pasan al tablero, me hacen preguntas, me corrigen y me ponen a hacer carteleras, hacemos trabajos en clase” (Est 30,Ep), “Participación, buen rendimiento, organización y actitudinal”, “Por medio de notas, actitudes y desempeño” (Est 31 y 54,Eb), Cuestionarios de opción múltiple, pregunta abierta (Est 1, Enb)“En educación física la prueba es práctica física”, “En ciencias revisan las tareas, y hacen juegos con los temas vistos, con preguntas desprevénida” (Est3 y5 Gf1b). “Durante la hora de lectura la docente va pasando puesto a puesto y le solicita al estudiante que va a evaluar, leer dos párrafos del texto y en torno a ellos hace dos preguntas. A cada estudiante evaluado le escribe una observación cualitativa en el cuaderno de la dimensión comunicativa al igual que la nota que saco en este ejercicio” (Dc3p), “Realización de ejercicio práctico con un tema de la vida cotidiana para la explicación de la rutina OFP, luego se realizó el ejercicio aplicando los conocimientos sobre la prehistoria, la rutina abordada fue usada para establecer el nivel de apropiación de cada estudiante en relación al tema.*

*Las anteriores respuestas y planteamientos permiten determinar que en el aula se emplean un sin número de prácticas evaluativas, en donde el docente emite juicios de valor no solo de índole académico sino también convivencial producto de una evaluación con características más formativas y sumativas que integrales, flexibles o cooperativas” (Rojas y Rozo, 2015).*

De acuerdo con la información obtenida de los estudiantes, sobre el estado del progreso en la consecución de sus metas de aprendizaje, con los instrumentos de evaluación aplicados, lo cual hace parte de la definición de la evaluación formativa.

*Chappuis (2009), Marzano (2007), Popham (2008) y Stiggins (2007) plantean el mejoramiento del aprendizaje desde la evaluación en el aula mediante la retroalimentación efectiva que se realiza con la información obtenida de los estudiantes, sobre el estado del progreso en la consecución de sus metas de aprendizaje, con los instrumentos de evaluación aplicados, lo cual hace parte de la definición de la evaluación formativa.*

En la forma cómo se realiza la evaluación, se evidencia de acuerdo con el rastreo Distrital en menor medida reconocen los talleres, las tareas, las guías, o las pruebas escritas u orales junto con las listas que llevan los docentes y los observadores del estudiante como otro tipo de instrumentos para la evaluación, estos últimos están relacionados para seguimiento de aspectos comportamentales en el colegio.

*aunque existen claros usos para la palabra instrumentos en la evaluación como lo señalan Castejón et. al (2009), de hecho se pueden enlistar y organizar según su propósito, para los estudiantes de grado sexto el término instrumento de evaluación está relacionado, principalmente, con los útiles escolares en la mitad de los encuestados como los elementos que usa el docente para asignar las calificaciones en la pruebas y registrarlas en las planillas de calificación, y en menor medida reconocen los talleres, las tareas, las guías, o las pruebas escritas u orales junto con las listas que llevan los docentes y los observadores del estudiante como otro tipo de instrumentos para la evaluación, estos últimos están relacionados para seguimiento de aspectos comportamentales en el colegio.*

En la forma cómo el docente evalúa trae implicaciones en las interacciones con los estudiantes, cuando el docente califica y usa la escala de valoración para reconocer las actividades que realizan los estudiantes un docente debe permitir conocerlo, no es necesario que el estudiante se sienta calificado o examinado, lo cual puede conducir a una segregación dentro del aula por el ejercicio del docente, podría considerarse que el estudiante no se siente evaluado en un sentido tradicional como sucedería en otras situaciones escolares de aula.

*Los estudiantes encuestados afirman que el docente califica cuando usa la escala de valoración para reconocer las actividades que realizan los estudiantes siendo más reconocido este último aspecto; él docente valora en la clase de biología cuando reconoce los comportamientos del estudiante para determinar si está bien, usando en menor medida la escala de valoración establecida en el colegio; y sobre cómo evalúa casi la mitad no contesta la pregunta, al parecer no lo tienen claro y solo una pequeña cantidad lo relaciona con el bienestar del estudiante y algunos vinculan la escala de valoración con lo anterior como una observación que hacen sobre lo que perciben del docente al evaluarlos, Álvarez (2011) afirma que el evaluar de un docente debe permitir conocerlo, no es necesario que el estudiante se sienta calificado o examinado, lo cual puede conducir a una segregación dentro del aula por el ejercicio del docente, podría considerarse que el estudiante no se siente evaluado en un sentido tradicional como sucedería en otras situaciones escolares de aula (Polania, 2015).*

Dentro de las actividades desde las cuales con mayor frecuencia se evalúa a los estudiantes, las más destacadas son los problemas o ejercicios propuestos en clase, lecturas y comprensión de lectura, tareas para la casa, talleres, guías y pruebas escritas. Igualmente señalan que los docentes de primaria cuentan con pautas más claras sobre la evaluación que los docentes de secundaria, sin embargo, no hay una diferencia significativa entre las actividades utilizadas por los docentes para evaluar (Pérez y Lievano, 2009).

*indican que de las actividades pedagógicas encontradas para la evaluación de los estudiantes en Bogotá, las más utilizadas por los docentes son: Los problemas o ejercicios propuestos en clase, lecturas y comprensión*

*de lectura, tareas para la casa, talleres, guías y pruebas escritas. La mayoría de los docentes realizan la evaluación en diferentes momentos del proceso educativo y prefieren además, utilizar observaciones informales que pruebas objetivas. Igualmente señalan que los docentes de primaria cuentan con pautas más claras sobre la evaluación que los docentes de secundaria, sin embargo, no hay una diferencia significativa entre las actividades utilizadas por los docentes para evaluar (Guío, 2011).*

Se agrega que a la hora de evaluar se identifica una gran variedad de acciones como son la participación, talleres, desarrollo de guías, entre otros, pero llama la atención el uniforme, puntualidad e inclusive materiales de clase que poco evidencian los avances de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y no hacen parte de la evaluación integral y continua de la que se habla en el SIE.

*y sobre los instrumentos con los cuales los docentes evalúan a los estudiantes, se encontró que existe una gran variedad dentro de los cuales la participación, talleres, desarrollo de guías, entre otros, pero llama la atención el uniforme, puntualidad e inclusive materiales de clase que poco evidencian los avances de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y no hacen parte de la evaluación integral y continua de la que se habla en el SIE. Estos aspectos que entran dentro de la evaluación de los estudiantes hacen parte de aspectos normativos de las instituciones, pero no hacen parte de la evaluación de los aprendizajes.*

Al trascender la visión instrumental y de calificación meramente se resignifica la evaluación a partir de construcciones individuales como grupales, como son los talleres, la participación en clase, aportes para el trabajo grupal en general comprender que la evaluación se realiza desde la visualización de los procesos y no como el examen final.

*sobre lo que el estudiante está haciendo, sus construcciones personales y grupales, los aportes que hace al trabajo en clase, los avances que tiene y se puede pensar en evaluación por procesos pero no a través de un examen final La participación, los talleres en clase, el desarrollo de guías en clase, el portafolio son elementos que si brindan información sobre lo que el estudiante*

*está haciendo, sus construcciones personales y grupales, los aportes que hace al trabajo en clase, los avances que tiene y se puede pensar en evaluación por procesos pero no a través de un examen final (Yate, 2012).*

Con el fin de favorecer o desfavorecer tanto la intervención pedagógica en el aula como el aprendizaje logrado por los estudiantes, es conveniente reflexionar sobre cómo evaluar y qué se va a evaluar, reflexión, análisis e interpretación de la importancia de la evaluación dentro de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

*se hace preciso reflexionar sobre los criterios y las prácticas habituales de evaluación de los aprendizajes, que lleve a establecer si el docente sabe cómo evaluar y qué va a evaluar; desde esta perspectiva es innegable que la evaluación puede llegar a favorecer o desfavorecer tanto la intervención pedagógica en el aula como el aprendizaje logrado por los estudiantes”. La perspectiva puede ir más allá de la resolución de problemas académicos o curriculares, no pretende cumplir únicamente con funciones de diagnóstico, sino que va encaminada a la reflexión, análisis e interpretación de la importancia de la evaluación dentro de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. (Serrano, 2002; citado por Hernández, 2015).*

En el contexto de las prácticas de evaluación se identifica que tiene que ver con el contexto de la didáctica, puede verse como un modo particular de práctica en tanto implica una forma específica de organizar la enseñanza, y se sitúa en contextos institucionales. Por ejemplo, se afirma que asumir la secuencia didáctica como instancia donde se enmarcan los proyectos de enseñanza y aprendizaje, se presenta la nueva información y se desarrolla la integración formativa a través de estrategias de aprendizaje algunas de las características de las situaciones de evaluación de la comprensión lectora, la comprensión oral y la producción escrita, que permitieron la construcción de aprendizaje en las diferentes secuencias didácticas. Se señalan como primera característica la amplia gama y variedad de actividades que configuran las situaciones de evaluación, así: las preguntas de los profesores y los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica, como manera de verificar el avance en la construcción de conceptos y significados. La elaboración de rejillas de seguimiento, realizadas conjuntamente entre profesor y estudiante para cotejar las producciones posteriores, se ha encontrado que en las prácticas de enseñanza y evaluación orientadas a la reflexión metacognitiva, es muy probable que tareas de



corrección, generalmente asumidas por el profesor, se transfieran de forma gradual a los alumnos al menos parcialmente. El beneficio es que los alumnos conocen los parámetros y criterios a tener a cuenta para considerar la calidad de su trabajo, y en muchas ocasiones los manejan tanto para corregir y reorientar su propio trabajo, como para valorar las producciones de sus compañeros.

*Cabe mencionar a Litwin (1998), cuando afirma que la evaluación de los aprendizajes tiene que ver con el contexto de la didáctica dentro del cual se establece una visión detallada. De donde se advierte entonces que una configuración didáctica “[...] puede verse como un modo particular de práctica en tanto implica una forma específica de organizar la enseñanza, y se sitúa en contextos institucionales”. Es precisamente sobre estas prácticas de enseñanza que se pretende comprender las acciones que tanto docentes como estudiantes realizan al interior de la clase para elaborar conocimiento relacionado con la comprensión de la lengua en sus aspectos formales y pragmáticos. Desde esta perspectiva, se ubican igualmente las orientaciones y dispositivos de evaluación que se despliegan –en formas diversas– en las secuencias didácticas. Entendiendo por secuencia didáctica “[...] una instancia donde se enmarcan los proyectos de enseñanza y aprendizaje, se presenta la nueva información y se desarrolla la integración formativa a través de estrategias de aprendizaje” (Camps, 1994). Características de las situaciones de evaluación en las secuencias didácticas En estas experiencias se identificaron algunas de las características de las situaciones de evaluación de la comprensión lectora, la comprensión oral y la producción escrita, que permitieron la construcción de aprendizaje en las diferentes secuencias didácticas. Se señalan como primera característica la amplia gama y variedad de actividades que configuran las situaciones de evaluación, así: Las preguntas de los profesores y los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica, como manera de verificar el avance en la construcción de conceptos y significados. La elaboración de rejillas de seguimiento, realizadas conjuntamente entre profesor y estudiante para cotejar las producciones posteriores. (Pérez y Blandón, 2008).*

*En cuanto a las actividades de corrección, se encontró que las realizadas en el aula con el concurso de todos los participantes suelen exigir una exposición de los criterios que se utilizan. Asimismo, se ha encontrado que en las prácticas de enseñanza y evaluación orientadas a la reflexión metacognitiva, es muy probable que tareas de corrección, generalmente asumidas por el profesor, se transfieran de forma gradual a los alumnos al menos parcialmente. El beneficio es que los alumnos conocen los parámetros y criterios a tener a cuenta para considerar la calidad de su trabajo, y en muchas ocasiones los manejan tanto para corregir y reorientar su propio trabajo, como para valorar las producciones de sus compañeros. Las actividades de devolución son aquellas que luego se devuelven a los estudiantes y que también pueden ser variadas desde una valoración cualitativa, pasando por un comentario donde se da a conocer lo positivo y lo menos logrado, y una devolución general en la clase señalando las dificultades más frecuentes, con indicaciones de cómo superar estas dificultades (Pérez y Blandón, 2008).*

#### **2.4.7 Categoría - Efectos e Incidencias de la Evaluación Educativa**

En relación con los efectos e incidencias de la evaluación educativa, esta investigación presenta que, es evidente un primer acercamiento entre el currículo y la evaluación, y de allí se desprenden claras situaciones tradicionales que, por mucho tiempo, han marcado la historia y desarrollo de la evaluación en Colombia, siendo parte de ello relaciones interpersonales de dominación, generalmente por parte del docente hacia el estudiante, a partir de dispositivos que viabilizan el ejercicio del poder, tales como el examen y/o cualquier instrumento que pone en juego, exclusivamente, la parte del desarrollo cognitivo de los estudiantes, en la función de la memoria primordialmente. Partiendo de este dispositivo de poder y tensión, que es lo que significa el examen en la educación, el docente emite juicios de valor sobre el proceso de formación, muchas veces de forma generalizada y pocas veces de forma particular para retroalimentar el proceso individual de cada estudiante.

No obstante, las evidencias textuales de los documentos que hacen parte de la presente investigación, permiten identificar que la característica principal de las incidencias de la evaluación educativa tradicional, corresponde a la inconformidad de los estudiantes, principalmente, porque con el tipo de dispositivos de poder que se aplican para la evaluación,

solo se busca medir y verificar acciones que exige el docente, desconociendo el valor del proceso evaluativo, para identificar y potenciar fortalezas, pero también para trabajar pedagógicamente en los aspectos por mejorar.

Al respecto, emergen tendencias para el desarrollo de una evaluación alternativa, que se preocupe por el sentido social y político de la educación y la evaluación, como procesos que permitirían al ser humano relaciones de equidad, igualdad, integración e integralidad, de acuerdo con las exigencias del mundo contemporáneo. Se trata entonces, de ir en perspectiva contraria a lo expuesto desde las tendencias de dominación, para avanzar hacia una evaluación cualitativa y formativa que permita el desarrollo integral de los estudiantes y su proyección de vida desde sus capacidades y fortalezas.

En este sentido, surgen propuestas que tratan de superar estas modalidades marcadas de la evaluación tradicional, y es por ello, que este apartado no solo presenta herramientas alternativas de evaluación, sino también prácticas de aula de docentes, a manera de experiencias exitosas o experiencias que requieren ser reevaluadas en la educación para avanzar en el tema que convoca, destacándose la propuesta de la metacognición a la hora de educar y evaluar, es decir que, algunos docentes reconocen que desde esta propuesta se avanza hacia el protagonismo de los estudiantes en sus procesos de formación y hacia la evaluación educativa como un proceso formativo que permite autoevaluarse en medio del aprendizaje y enseñanza vivenciados en cada proceso educativo.

Sin embargo, vuelve y se presentan las pruebas estandarizadas y sus efectos, en medio de colocarlas en favor de la evaluación educativa que se desarrolla en el ámbito institucional y de aula, dado que, por ser esta parte de una exigencia internacional y nacional, debe abarcarse como punto de aporte y no de disociación educativa. Se trata de reconocer que las pruebas estandarizadas hacen parte de las políticas del Estado evaluador, y ello no es tan fácil de reconsiderar, así que es preciso retomar algunos de sus componentes para transfórmalos en proactividad de la dinámica evaluativa.

#### **2.4.8 Relación entre organización curricular y evaluación**

Se parte del reconocimiento que alrededor de la evaluación, se organizan los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir que,

sobre la evaluación recae el desarrollo de los procesos formativos, porque es por ella que se develan los aciertos o desaciertos que se desarrollan desde la planeación, organización y desarrollo del acto educativo.

*La evaluación es hoy quizás uno de los temas con mayor protagonismo en el ámbito educativo y pedagógico, pues de ella dependen las decisiones, intervenciones, objetivos, estrategias pedagógicas y en general en la organización curricular de las propuestas y, por supuesto, en el futuro de los sujetos implicados. (Blanco, Zea, Ortiz y Acuña, 2010).*

*Del mismo modo, considera de urgencia el mirar las relaciones alumnos-maestros ubicadas en un currículo determinado, con un marco teórico de apoyo desde donde se interpreta y valora la realidad y se derivan aspectos organizativos y administrativos de la Evaluación, así como repasar la reconstrucción del sentido de los términos Currículo y Evaluación en sus relaciones e implicaciones en los aprendizajes de los alumnos. (Niño, 2013).*

*Desde esta perspectiva la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes. (Blanco, Zea, Ortiz y Acuña, 2010).*

Desde el punto de vista histórico, la evaluación es un elemento de medida del cumplimiento de los objetivos plasmados en el currículo, por ello se considera una evaluación sumativa que se evidencia al final de los procesos de formación, para determinar evidencias que permitan tomar decisiones para próximos procesos educativos, generalmente desde juicios valorativos.

*De Tyler 1950, citado por (Pérez, 2008), plantea el para qué de la evaluación como un procedimiento que permite medir el alcance de los objetivos propuestos con relación al currículo. Para esto se deben tener en cuenta los siguientes aspectos; el primero de ellos que las metas trazadas deben ser promovidas y alcanzadas. El segundo tiene que ver con el hecho de que los*

*objetivos deben ser organizados de modo jerárquico y planteado en términos de comportamiento y el tercero es en relación con que el docente debe generar espacios y acciones en donde los estudiantes puedan demostrar el alcance de los objetivos propuestos. El modelo de Tyler 1950, citado por (Pérez, 2008), responde a una evaluación de tipo sumativa entendida esta como una práctica que se lleva al final del proceso y en donde los planteamientos generados son cerrados. (Hernández, 2015).*

*El autor (Sacristan, 1996), plantea que en la actualidad se evalúa a algo o a alguien para dar información de su proceso pedagógico, dando calificaciones a los estudiantes y realizando evaluaciones o pruebas que brindan información a los docentes para poder emitir el juicio valorativo. A su vez (Egg, 1993) plantea que se evalúa para revisar el proceso de enseñanza de los docentes con relación al alcance de los objetivos propuestos a obtener con los estudiantes, a su vez el nivel de pertinencia del proyecto institucional y el aprendizaje de los estudiantes con relación al conocimiento y manejo de determinada ciencia. (Hernández, 2015).*

Una perspectiva diferente entre evaluación y currículo, presenta procesos con intencionalidades de transformación y mejoramiento de la educación, lo cual implica considerar el desarrollo formativo de cada sujeto, es decir, docentes, estudiantes, padres e institución educativa, agentes activos que hacen parte de un contexto y proceso educativo.

*La relación de la evaluación es parte intrínseca de la enseñanza y del aprendizaje, ya que se ha potencializado como un proceso simultáneo que responde a una intencionalidad didáctica dentro del hecho educativo, se percibe como uno de los aspectos que contribuye al mejoramiento del proceso pedagógico en el contexto escolar propiciando la revisión de los elementos que integran la formación de sujetos, como son la revisión de lo que propone el docente, de lo que realiza el estudiante, de lo que gestiona la institución y de lo que propicia el sistema frente al contexto educativo en general. Dado lo anterior Castillo y Cabrerizo (2003) consideran que al igual que la enseñanza la evaluación necesita responder al contexto, a los tiempos y a los intereses*

de los agentes, atendiendo a un diseño procesual que garantice logros y avances en la implementación del currículo. (Hernández, 2015).

## 2.4.9 Incidencias Tradicionales de la Evaluación

### 2.4.9.1 Relaciones de Dominación.

Inicialmente, los documentos que hacen parte de esta investigación, evidencian que la historia presenta las relaciones de dominación que han venido caracterizando a la evaluación educativa, por lo tanto, se debe estas relaciones los efectos de miedo de los estudiantes, por ser castigados y/o sancionados, de acuerdo con los procesos educativos adelantados.

*Al estar en juego una relación de dominación, está oculto el manejo del poder a través de la vigilancia que permite calificar, sancionar, castigar o promover, de acuerdo con lo que se responda; por lo común, el resultado un texto ya oral, ya escrito, permite constatar y diferenciar los resultados individuales de un grupo (Niño, 2013.).*

Otra forma de representación de las relaciones de dominación, es la calificación de cada acto educativo, a manera de una vigilancia y control constante, no solo de los estudiantes sino también de las dinámicas generales de la institución educativa.

*Esta evaluación como calificación tiene por interés el mantener el control sobre los procesos educativos, de allí que se relacione constantemente con la vigilancia de la formación bajo el argumento de la mejora de la educación (Nieto, 1996), en el sentido de superar la calidad media de las instituciones educativas (Gama, 2013).*

*La tendencia de medida de entendimiento, a la luz de diversos planteamientos analíticos, con-lleva diversas implicaciones, no solo al interior del mismo campo evaluativo, sino de todo el proceso de la vida escolar y la formación misma del individuo. En opinión de Max Weber, (1987), por ejemplo, cuando*

*hay una relación burocratizada, posiblemente es cuando más existe una relación de dominación u obediencia a un mandato. (Niño, 2013).*

Las relaciones de dominación, conllevan a que el docente ejerza presión sobre los estudiantes, a partir de los diferentes instrumentos de evaluación, como forma de directa de dominación y ejercicio del poder.

*Está dirección y comunicación va, generalmente, en una dirección, del profesor hacia el estudiante. Rara vez el profesor evalúa el tipo de prueba, el sentido de lo preguntado y las razones que tuvo para hacerlo, los problemas que se presentaron en el diseño de la misma y los problemas o bondades del cuestionario o prueba. Se hace manifiesta aquí una relación pedagógica dominante (Niño, 2013).*

*Son evaluaciones generalmente certificativas y no constituyen una instancia para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Así mismo, dejan de lado los contextos en los cuales se desarrollan las actividades pedagógicas. Son unidireccionales, ya que los resultados son utilizados solamente por el docente. Y son excluyentes, en cuanto generan jerarquías de excelencia. (Pinilla, Rodríguez, Gutiérrez, Torres Camelo, Casjulia, 2012).*

#### **2.4.9.2 El examen como dispositivo de poder.**

El instrumento de poder que por mucho tiempo ha persistido, es el examen, con el cual se somete la voluntad de los estudiantes para que comprenda y vivencie las ordenes que se emanan desde la dinámica educativa, independiente de sus condiciones, características e intereses individuales.

*En opinión de Foucault (1989), el examen somete a cada individuo a una prueba para determinar el conocimiento asimilado, pero, al tiempo, de manera invisible, mientras está respondiendo, lo hace sentir sometido a la voluntad de quien impone y ordena. El estudiante como individualidad a la que se le puede clasificar, corregir, reducir a una nota, es medida de orden objetivo y mensurable (Niño, s.f.).*

*Otro sentido que tiene el uso dado al examen en las comunidades educativas es su eficiencia para tasar el rendimiento académico de los alumnos, desconociendo la existencia de las diferencias individuales con relación a los ritmos de aprendizaje.*

*Esta evaluación fundamentada en la racionalidad instrumental se caracteriza por: Centrarse en los resultados y no en los procesos. Busca cuantificar los procesos de enseñanza aprendizaje para facilitarle el trabajo a la estadística. Se centra en si los individuos alcanzaron o no unos mínimos. Tiene como base el control y la vigilancia. (Bohórquez, 2013).*

Lo anterior se articula, con la evidencia que el examen como instrumento de control, vigilancia y sanción, provoca en el sujeto que está siendo evaluado condiciones emocionales de represión, ansiedad y temor, en favor de acciones de redención de cuentas frente a los procesos exigidos por el Estado Evaluador, para verificar competencias en los estudiantes.

*La evaluación se ha convertido, para el estudiante y algunas veces para el docente, en un elemento de fuerte impacto emocional (Martínez, 2012) o en una sentencia crítica, “casi un castigo” (Jané, 2004, p. 93), y en ocasiones un término que evoca “terror” (Taras, 2005, p. 469) o minando su confianza frente a las pruebas contestándolas “con miedo y ansiedad” (Kramer & DuBose, 2009, p. 230), o “tensión, fracaso, abandono, exclusión, selección, (...) clasificación y jerarquización” (Álvarez, 2011, p. 62) , lo cual no se identifica con la evaluación como tal, y en lugar de ello se va identificando con esas prácticas sancionatorias y punitivas que se señalaron anteriormente. Se usa entonces la evaluación como sinónimo de prueba o cuestionario. (Polania, 2015).*

*Evaluación para la rendición de cuentas que aboga por la competitividad y la calidad. (Gama, 2013).*



### 2.4.9.3 Evaluación como sinónimo de juicios de valor.

La perspectiva de una evaluación sumativa, controladora y sancionadora, persiste en el tiempo y prueba de ello es la insistente aplicación de instrumentos de evaluación, como el examen o prueba escrita de corte cognitivo, que conllevan a emitir juicios de valor, a partir de resultados generales, más no procesos de desarrollo de cada sujeto participe de los procesos educativos.

*Las prácticas evaluativas responden a aspectos tradicionales como los planteados por Tyler 1950, citado por (Pérez, 2008), (Scriven 1967) citado por la (Universidad Nacional Abierta) y Stufflebeam 1987 citado por (Morales, 2001) en donde metodológicamente se emiten juicios de valor sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, evidentes en las diferentes actividades que ellos realizan en el aula o en casa, siendo complemento de lo anterior aspectos convivenciales. (Rojas y Rozo, 2015).*

*Sobre la retroalimentación la mayoría de los estudiantes reconocen que la reciben pero de según lo visto en el párrafo anterior, la retroalimentación no está relacionada con los resultados individuales, el docente obtiene la información de los instrumentos de evaluación aplicados, pero generaliza las acciones posteriores sesgando el desempeño individual de sus estudiantes; sumando a esto, cuando los estudiantes reciben los resultados de su evaluación lo que más les interesa saber es que deben hacer ellos para mejorar, que fue lo que estuvo bien o mal en el desarrollo de su prueba, y en menor medida solamente su calificación obtenida, al parecer la percepción que se tiene es diferente, pues se demuestran intereses dispares entre los estudiantes lo cual puede ser consecuencia de una falta de orientación hacia el logro por parte del docente en su clase. (Polania, 2015).*

Los estudiantes en su carácter de sujetos activos en los procesos de educación y evaluación, podrían estar exigiendo que las pruebas de las que son objeto, tendrían que develar información que les permita saber qué y cómo mejorar en el desarrollo de los procesos de formación, que ellos y ellas deben fortalecer.

#### 2.4.9.4 Evaluación como herramienta de medición y/o verificación.

Relacionado con lo anterior, la evaluación asume también un papel de verificadora de los aprendizajes de los estudiantes, lo que le permite al sistema educativo clasificar, calificar y jerarquizar a los propios estudiantes, de acuerdo con el resultado de las evaluaciones de las que son objeto, que se expresan en números generalmente.

*Evaluar es a la vez una estrategia pedagógica; sin embargo, los procesos tradicionales dificultan la innovación pedagógica en las prácticas de evaluación (Fig. 4) porque se fundamentan en verificar aprendizajes superados, comparan resultados, jerarquizan, y se incurre en un falso concepto de equidad. (Guío, 2011).*

*Vidales (2005), señala que “las pocas investigaciones realizadas sobre las prácticas evaluativas de los maestros muestran un predominio de concepciones tradicionales. Así, por ejemplo, en Colombia se detectó que la evaluación está configurada culturalmente como un procedimiento para asignar valores numéricos al trabajo hecho por los alumnos en el aula” (pág. 35) y generalmente los instrumentos de evaluación utilizados están orientados a “medir” la cantidad de contenidos que los estudiantes han asimilado. También es frecuente encontrar procedimientos de evaluación cualitativa, pero sin técnicas de registro que posibiliten un seguimiento riguroso de los avances del estudiante. (Guío, 2011).*

Se reconoce entonces que la medición y la cuantificación de la educación expresada en los procedimientos evaluativos, sigue siendo un patrón que configura a la evaluación en Colombia, dejando de lado, la evaluación como un proceso que se puede y debe desarrollar a lo largo de todo el proceso educativo, identificando talentos, aspectos por mejorar y/o condiciones individuales, colectivos y contextuales, que impulsan u obstaculizan el desarrollo formativo.

*Se puede asumir la evaluación como una oportunidad de aprendizaje, sin embargo, las mismas autoras señalan que muchas de las prácticas de enseñanza se estructuran en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. Así la evaluación*

*se constituye en un fin, sin tener conciencia de los aprendizajes adquiridos o de las dificultades encontradas. Igualmente se plantea la dificultad de la evaluación para estimar o medir los aprendizajes en los limitados periodos escolares, pues se reconoce que los aprendizajes significativos necesitan tiempos importantes de consolidación y es probable que el verdadero aprendizaje tenga lugar fuera de los tiempos, escenarios o espacios de clase diferentes a los que se planteó la situación de enseñanza (Guío, 2011).*

*Podemos observar que más del 70% de las estudiantes perciben la evaluación como un aspecto cuantitativo, como un ente de control del conocimiento y comprensión del estudiante; sin embargo el porcentaje restante se inclina al aspecto cualitativo donde se prioriza el refuerzo y la forma de cualificar su conocimiento. Como consecuencia de lo anterior, las estudiantes valoran a sus compañeras según como les vaya en una evaluación, enmarcándolas y hasta encasillándolas según su desempeño en las mismas (López y Gutiérrez, 2014).*

En definitiva, la mayoría de los documentos que se han hecho parte de la presente investigación, concluyen que

*“se evidenció que hay contradicción entre lo que conciben los docentes como evaluación y la práctica evaluativa. Prevalece la evaluación sumativa, el examen final, y dentro de lo que se evalúa entran aspectos que hacen parte de la rutina y hábitos escolares como el uniforme y los materiales de trabajo en clase, que no brindan información sobre los aprendizajes como tampoco permiten ver el proceso que está llevando a cabo”. (Yate, 2012).*

## **2.4.10 Tendencias Alternativas de la Evaluación**

### **2.4.10.1 Evaluación educativa con sentido político y social.**

Para hacer frente a las modalidades tradicionales de la evaluación en la educación, las nuevas tendencias alternativas para este proceso, proponen partir de una evaluación que se

sustenta en hacer de los estudiantes, sujetos participativos, dinámicos y protagonistas de su propio proceso de educación y evaluación, en aras de ser transformadores de sus realidades y con criterio formado para intervenir en los desarrollos políticos, económicos, sociales y culturales.

*Posiblemente esta concepción, poco democrática y objetivista de la pedagogía pragmática que ha dominado en la evaluación, ha generado tendencias alternativas que buscan hacer más partícipes, dinámicos y formativos los procesos evaluativos (Niño, 2013).*

*La crítica en la evaluación permite abordar de modo constante las relaciones epistemológicas, pedagógicas y políticas que sustenta todo ejercicio de control dirigidas a las instituciones educativas y maestros, con un interés por la toma de conciencia de la realidad para la transformación de la misma, desde el sentido de desarrollo profesional hasta de los intereses emancipatorios, haciendo hincapié en la relación institución, política, economía y sociedad. (Gama, 2013).*

*Con propósitos de contrarrestar esta visión de las políticas educativas y la evaluación, teóricos como Santos (2003), Álvarez (2001), Eisner (1998) mantienen la postura de que la evaluación debe servir como un elemento formativo, contextualizado y pedagógico y con miras a la transformación social. (Bohórquez, 2013).*

*La evaluación debe propender en involucrar al estudiante como sujeto activo pues está inmerso dentro de los procesos educativos y junto con los demás sujetos que comparten su realidad pueden llegar a transformar una problemática. (Bohórquez, 2013).*

No obstante, si bien el estudiante es el protagonista activo de su proceso de educación y evaluación, también compete al docente reestructurar su pensamiento pedagógico y sus prácticas profesionales, hacia procesos de comprensión que difiere totalmente de ser un agente calificador y cuantificador.

*Vale la pena retomar nuevamente a Stenhouse (1984), quien señala que “para evaluar hay que comprender”; en su opinión “el profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador”, este apartado retoma uno de los problemas de la educación y recae en la profesionalización docente, y en el status del maestro en cuanto puede generar transformaciones y no simplemente reproducir conocimientos, de ahí la importancia de la evaluación y la concepción que se asuma e implemente en el ámbito escolar. (Rojas, 2014).*

#### **2.4.10.2 Evaluación cualitativa y formativa.**

Como parte de las propuestas alternativas en cuanto a la evaluación educativa de corte cuantitativa, se presenta la evaluación cualitativa y de tipo formativa, que básicamente atiende a procesos de comprensión, interpretación y reflexión, en relación con los avances, progresos y aspectos por mejorar de los estudiantes, en su desarrollo tanto individual como colectivo, incluyendo este último el desarrollo profesional del docente.

*Este enfoque, de evaluación y promoción cualitativa, posibilita unas características especiales para su ejercicio, como son: flexibilidad para entender los procesos de formación de los estudiantes, interpretar los cambios por los que ellos atraviesan, comprender qué les ha llevado a una determinada situación, contar con los ritmos diferentes de desarrollo de quienes integran los grupos y de la diversidad de intereses de quienes interactúan, sensibilidad para entender las situaciones particulares de los sujetos en sus procesos de análisis y autoconocimiento, y descubrir significados y posibilitar la participación activa y responsable de las interacciones entre los distintos integrantes del proceso educativo. (Niño, 2013).*

*Esta evaluación busca enriquecer el valor de la educación mediante la comprensión de esta como un proceso que requiere retroalimentación constante al servicio del aprendizaje de los estudiantes y del desarrollo profesional de los maestros. (Gama, 2013).*

Parte central de la evaluación cualitativa de tipo formativa, es el desarrollo del carácter crítico de los estudiantes, docentes y comunidad educativa en general, lo que permite que asumir un proceso autónomo, responsable y consciente de la educación y por ende de la evaluación.

*Otro elemento importante del enfoque de evaluación cualitativa es el desarrollo crítico, la toma de conciencia sobre el papel ético en los juicios de valor que implica cualquier acto evaluativo y el desarrollo de la responsabilidad y autonomía para la autodeterminación en los juicios personales, tanto de profesores como estudiantes. (Niño, 2013).*

*De igual forma menciona la importancia de implementar prácticas de evaluación con un enfoque formativo, para las cuales los docentes requieren “de conocimientos básicos de contenido, conocimiento pedagógico, habilidad de instrucción y la gestión en el aula. (Zambrano, 2014, p.80); desde esta perspectiva se aclara que la práctica formativa le posibilita al docente mayor conocimiento de los aprendizajes, del desarrollo del pensamiento crítico y de los niveles de reflexión alcanzados por los estudiantes. (Hernández, 2015).*

Evaluación formativa, integral y dialógica posibilitará tener un conocimiento profundo de los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los niños y niñas, para prevenir e intervenir pedagógicamente con base en ella de manera oportuna y diferenciada, según las necesidades de los estudiantes. (Acuña, Blanco, Ortiz & Zea, 2010).

Asumir una posición autónoma y crítica del propio proceso de formación, conlleva a que la evaluación se convierta en un proceso constante de cualificación de la enseñanza y el aprendizaje, siendo estos procesos diversos por la caracterización diversa de los y las estudiantes, que merecen ser reconocidos y valorados desde la diversidad y la diferencia.

*La evaluación auténtica y formativa de los aprendizajes y toma como puntos de referencia, fundamentalmente, los desarrollos propuestos por Riestra (2008), Condemarín (2000), y Atorresi y Ravela (2009). Desde la perspectiva de estos autores, la evaluación auténtica constituye parte integral del proceso educativo, puesto que “busca mejorar la calidad y el proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que los estudiantes aprendan” (Condemarín,*

2000, p. 17). Por su parte, la evaluación formativa implica una actividad orientada hacia el mejoramiento de los aprendizajes; su “principal objetivo [es] conducir los aprendizajes de los alumnos en el marco de una pedagogía diferenciada: llevar a todos los alumnos a dominar ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares” (Condemarín, 2000, p. 39). (Pinilla, Rodríguez, Gutiérrez, Torres, Camelo & Casjulia, 2012).

La evaluación formativa, a diferencia de la sumativa – que se realiza en el proceso final –, está dirigida a revisar todo el proceso que hay en la escuela para que, de una manera participativa, se mejoren las situaciones educativas. (Bohórquez, 2013).

Castillo y Cabrerizo (2003), con relación a la evaluación formativa, “puede actuar sobre el sujeto que aprende, poniendo de manifiesto dónde se han producido los errores de aprendizaje si es que los hay, a fin de poder corregirlos teniendo en cuenta para ello la relación entre una situación de partida (inicial) y una situación de llegada (final).” (Hernández, 2015).

El centro de esta evaluación cualitativa y formativa, es la participación, la autonomía y la posición crítica, como elementos estructurales de una evaluación que hace a consciente y responsable de su proceso a estudiantes y docentes.

#### **2.4.10.3 Evaluación para identificar fortalezas y aspectos por mejorar.**

Enmarcado en la evaluación educativa y formativa, el proceso educativo fija su mirada en el desarrollo de planes y/o programas de cualificación de talentos, capacidades y/o habilidades de los estudiantes, sin desconocer que cada sujeto podría considerar por si solo o con ayuda de otros pares, los aspectos que tiene por mejorar o fortalecer.

Los estudiantes frente a la evaluación se enmarcan en su objetivo, ellos plantean que su práctica permite desarrollar planes de mejoramiento o de refuerzo para que cada estudiante conozca sus fortalezas y debilidades y a través de estas estrategias potencie las primeras y supere las debilidades

*presentadas, con miras a presentar el informe académico a los padres o acudiente para que cerrando el ciclo se elabore un plan de acción que cualifique el proceso educativo. (Rojas y Rozo, 2015).*

*Condemarin y Medina, (2000), señalan como el principal objetivo de la evaluación mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, responder a sus necesidades educativas y considerarla como una parte del proceso educativo, con el propósito de alcanzar un mejoramiento continuo. (Guío, 2011).*

*Atorresi y Ravela (2009) proponen que la evaluación, para ser auténtica, debe plantearse como un proyecto organizado en fases, en contextos auténticos y con productos también auténticos. Al respecto, Atorresi afirma: “En la vida extraescolar los productos y las producciones se planifican, hacen, revisan, ajustan, rehacen, paso a paso” (2009, p. 4). Por tanto, los aprendizajes son auténticos siempre y cuando la evaluación gire en torno a dos direcciones: la del docente, quien evalúa continua y sistemáticamente y la de los estudiantes, quienes se evalúan entre sí y a sí mismos. (Valbuena y Valbuena, 2012).*

*La evaluación desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la intelectualidad y la personalidad de todo individuo, siendo ésta el desarrollo de las posibilidades de aprendizajes y de enseñanza en cada disciplina. (López y Gutiérrez, 2014).*

Bajo un tipo de evaluación cualitativa y de tipo formativa, se ven fuertemente beneficiados los procesos pedagógicos que se adelantan tanto en la institución como en la particularidad del aula, dado que desde esta postura entran a participar del proceso de evaluación no solo los docentes, los estudiantes, sino también los padres de familia, orientadores y directivos, como parte de un proceso que busca planificar, desarrollar y proyectar la evaluación desde la cualificación, el fortalecimiento de capacidades y procesos, en contravía a una evaluación centrada en la nota, la cuantificación y la represión.

*Es fundamental que procesos de evaluación como el desarrollado se complementen con ejercicios de intervención pedagógica que les permitan a*



*maestros, orientadores, directivos y padres de familia, contribuir en una misma vía al desarrollo de los niños y niñas. ( Blanco Zea - Ortiz & Acuña, 2010).*

*Por otro lado, no es conveniente que el docente en la implementación de la práctica evaluadora rechace la autoevaluación, al contrario, debe promoverla, ya que permite que el estudiante reflexione y ponga bajo su observación crítica lo que ha logrado o alcanzado en el aprendizaje. No se le debe presentar al estudiante como una acción represiva que se implementa para favorecer la disciplina y el respeto que se le debe tener a la clase y al docente, esta visión rompe con el objetivo y la esencia que define a la evaluación educativa, lo fundamental es propiciar la mejora progresiva del sujeto evaluado. (Hernández, 2015).*

*La respuesta a la pregunta para qué evaluar, evaluamos para aprender y ayudar a que los estudiantes aprendan, para comprender el proceso de enseñanza aprendizaje y para darles una mejor orientación, para encontrar aspectos por mejorar, para aportar al proceso de formación, para conocerse uno mismo, como también para dar cumplimiento a un condicionamiento que podría ser uno de los factores que conllevan a que el proceso evaluativo se reduzca a una calificación (Yate, 2012).*

#### **2.4.11 Efectos de las pruebas estandarizadas**

Pese a que los profesionales, autores y/o intelectuales de la pedagogía con experticia en la evaluación educativa, ponen al descubierto la evaluación cualitativa y formativa como proceso que beneficia la consolidación de los estudiantes en su parte de construcción de criterios de autoformación y en la toma de decisiones para sus propios procesos de formación, no puede desconocerse que las exigencias mundiales y nacionales, siguen obedeciendo a una evaluación estandarizada, masiva, que cuantifica, califica y clasifica, atendiendo a razones de la necesidad de garantizar calidad.

*Una amplia reflexión pedagógica acerca de estas pruebas, y sobre todo del sistema que se ha encargado de legitimarlas como estrategia de evaluación*

*educativa puede llevar a comprender como se ha llegado a naturalizar en la educación estrategias pensadas desde otros campos y con intereses muy distintos a aquellos que tienen que ver con valorar el desarrollo integral del sujeto sin enfocarse solo en resultados y datos derivados del análisis estadístico. (Martín, 2015).*

*Las evaluaciones masivas en el área del lenguaje están construidas por una cultura hegemónica que solo considera válidos aquellos saberes que se enseñan en la escuela, generando con ello la exclusión de los contextos y de saberes que pueden ser culturales. Se legitima, entonces, que todo proceso educativo debe estar encaminado a la obtención de buenos resultados pues estos son síntomas de calidad, sesgando fines de la educación por los de la evaluación. (Bohórquez, 2013).*

*Las evaluaciones masivas, sustentadas en el estructuralismo de Saussure (1916) buscan, ante todo, un lenguaje neutro, científico y estadísticamente aceptado concibiendo, con ello, la lengua como un objeto natural y desligándola, con los artilugios de la calidad, de un elemento esencial como lo es su carácter social y discursivo. Por tanto, las evaluaciones masivas poco sirven para entender el conocimiento cultural que se posee. Se dedican, lamentablemente, a la sanción y no a conocer la diversidad lingüística que existe en Colombia. (Bohórquez, 2013).*

*Los instrumentos evaluativos, simplemente, consolidan resultados que discriminan estadísticamente entre buenos y malos, sin detenerse a pensar que las competencias lingüísticas no son correctas ni incorrectas, sino que son diferentes entre los individuos, ya que, los intercambios lingüísticos no se dan en condiciones iguales y, mucho menos, bajo las mismas circunstancias (Bohórquez, 2013).*

Es decir que, es necesario acoger herramientas y/o planes que permitan conjugar las exigencias de un Estado Evaluador, con las pretensiones evaluativas que se consideran adecuadas y acertadas desde el componente de la pedagogía que propende por la cualificación y la formación auténtica, emancipadora y en contexto social. Es por esto que, algunos

documentos rastreados, proponen que la evaluación educativa debe volcar los resultados de las evaluaciones masivas, hacia el beneficio de los procesos educativos y evaluativos que se desarrollan a diario en el aula.

*Interpretación de los resultados y la incidencia que pueden llegar a tener dentro del proceso de evaluación en el aula de acuerdo con la apropiación que cada profesor hace de las pruebas SABER en relación con su práctica pedagógica y evaluativa. (Martín, 2015).*

*Ravela (s.f.) propone una reflexión acerca de las ventajas que pueden tener las pruebas estandarizadas como aporte para la evaluación educativa, el autor asume que las evaluaciones estandarizadas y las evaluaciones en el aula son complementarias y no antagónicas. (Martín, 2015).*

*Realizar una retroalimentación tanto de las pruebas externas como de las pruebas internas favorece el aprendizaje de los estudiantes. Así, la evaluación se configura como un recurso de aprendizaje y como una oportunidad para que los maestros comprendan cuales son los avances y las dificultades de los estudiantes, esto con el fin de brindarle a los niños las posibilidades de avanzar en su proceso formativo. (Martín, 2015).*

#### **2.4.12 Modelos de evaluación emergentes**

En la línea de concebir y desarrollar unas prácticas de evaluación diferentes a las de cuantificar y con ello clasificar, es evidente que la forma cómo se desenvuelve la evaluación educativa, corresponde a la manera como se asume la evaluación en las instituciones y en los propios docentes, siendo estos agentes los que potencian o llevan a la represión de la evaluación.

*Al ser leídas las funciones de la evaluación fácilmente se encuentra relación con las concepciones y modelos de evaluación, es decir, dependiendo de la concepción que se tenga de evaluación esta va a cumplir con una u otra función durante el desarrollo de un programa educativo (Yate, 2012).*

Siendo la evaluación por competencias una imposición del mercado internacional y nacional, se requiere ajustar su desarrollo para no atropellar el progreso de los estudiantes, docentes e instituciones educativas, en relación con procesos de desarrollo humano; es decir que, si bien está reglamentada por el Estado colombiano, este tipo de evaluación, podría modificarse algo de ella para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en pro del ser y no del mercado.

*El modelo de evaluación por competencias tiene gran incidencia en la actualidad en el contexto educativo tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Para comprender la emergencia de este modelo vale la pena precisar que este puede obedecer al desplazamiento que se ha hecho en las políticas educativas de carácter internacional del papel central de la enseñanza para enfocarse en el aprendizaje, que para el caso es asumido como la adquisición de un conjunto de habilidades o competencias. (Martín, 2015).*

*Evaluación de los aprendizajes se constituye en uno de los aspectos más importantes en el proceso pedagógico, el cual debe permitir a los maestros, identificar el progreso de los estudiantes en las diversas asignaturas, así como determinar con criterio si las evaluaciones que se aplican son las adecuadas, si los estudiantes están adquiriendo las habilidades y competencias que corresponden a sus características, si las preguntas que se proponen están bien formuladas. Por eso se deben desarrollar modelos de evaluación adecuados para cada grupo de edad y para los distintos campos del conocimiento. (Guío, 2011).*

*En este modelo, la evaluación no puede ser reducida a un examen estandarizado aplicado al final de determinados periodos de formación, por el contrario, tendría que estar integrada en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de la competencia. No es coherente aplicar los nuevos modelos de evaluación con los instrumentos de antes, así la única novedad y transformación se evidencia en el discurso, pero no en las prácticas de evaluación.*

Una propuesta final, atiende a relacionar la evaluación sumativa que exigen las pruebas estandarizadas con una evaluación de carácter formativo, con el fin de no dejar de atender a las exigencias que hace un Estado rector, pero tampoco dejar de lado, las propuestas innovadoras en el ámbito de la evaluación educativa.

*De (Scriven 1967), citado por la (Universidad Nacional Abierta) en su modelo refiere que el para qué de la evaluación está relacionado con el hecho de valorar el mérito realizado con relación al alcance de algún proceso académico, para este autor los evaluadores deben estar preparados para emitir juicios de valor bien informados que evidencien realmente los procesos de los estudiantes y no el alcance total de los objetivos. En el modelo propuesto por (Scriven, 1967), citado por la (Universidad Nacional Abierta), se plantean dos Funciones de la evaluación siendo estas la formativa y la sumativa. La primera hace referencia a la consecución de información continua que valida aspectos relacionados con los contenidos y los procedimientos empleados al enseñar al igual que si los materiales empleados son los adecuados. La evaluación sumativa permite emitir juicios finales sobre el alcance de los objetivos, dentro de ella se pueden encontrar las evaluaciones de tipo externo en donde se comparan los resultados y se valoran todos los contenidos vistos. De Stufflebeam 1987 citado por (Morales, 2001) da respuesta al para qué de la evaluación enunciando que es un proceso que permite hallar información importante que conlleva a la toma de decisiones y por ende al mejoramiento de la institución educativa y de cada una de las actividades que se desarrollan en ella pues esta se visualiza de manera global e integral. Para el autor se evalúa por el perfeccionamiento de los procesos no para demostrar que se aprendió o que no. En este se tienen en cuenta cuatro fases fundamentales denominadas contexto, entrada, proceso y producto. (Rojas y Rozo, 2015).*

## 2.4.13 Prácticas Evaluativas en Aula

### 2.4.13.1 Posibilidades de avance educativo y evaluativo.

Existen prácticas en aula que permiten vislumbrar la viabilidad de procesos evaluativos, desde aspectos formativos que conllevan a reflexionar, analizar, criticar, reconocer avances y caminos por recorrer, situaciones de aprendizaje que involucra diferentes agentes, contextos y escenarios.

*Los profesores se alejaron en gran medida de la evaluación final, aceptaron el reto de participar en el proyecto y construir instrumentos de evaluación formativa. Esto les sirvió para confrontar formas de valoración. Reconocieron que asumir este tipo de prácticas trae beneficios, implica organizar las actividades, pensar los aspectos lingüísticos que se van a profundizar, trazar objetivos de enseñanza claros, reflexionar sobre las consignas que se proponen, organizar trabajos por fases, proponer situaciones de aprendizaje que tengan relación directa con la vida extraescolar, organizar los tiempos y los espacios propicios para evaluar, favorecer la coevaluación y en general el trabajo colaborativo. (Valbuena y Valbuena, 2012).*

*Entre las diversas utilidades que la evaluación formativa puede favorecer se destaca la de apoyar el desarrollo de habilidades del estudiante como la reflexión, la observación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el análisis; y para ello debe ser articulada con estrategias del docente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012), es decir, estrategias de enseñanza, las cuales define Díaz Barriga y Hernández (2002) como los procedimientos que el docente emplea reflexiva y flexiblemente para motivar el logro de los aprendizajes significativos en sus estudiantes (Polania, 2015).*

Dentro de estas prácticas exitosas en aula, la evaluación se asume desde el estudiante con procesos de autoevaluación que le permite a este sujeto, ser protagonista y responsable de sus procesos de enseñanza y aprendizaje; y en cuanto al docente, le permite hacer gestión educativa para cualificar sus prácticas evaluativas, como herramienta que potencia los procesos que se adelantan con las y los estudiantes.

*Para reconocer los de evaluación que los estudiantes identifican en las prácticas del docente de biología se les cuestiona sobre el uso que éste hace de ella, por lo tanto ellos afirman que él usa la evaluación para llevar un seguimiento de los estudiantes, para llevar sus calificaciones, para promover el aprendizaje y para reconocer la convivencia en ellos, funciones cotidianas de la evaluación que son evidenciados por los estudiantes y ellos mismos afirman que ellos la usan para lograr su aprendizaje, aspecto que destaca Sanmartí (2007) debe tener la evaluación; para conocer sus calificaciones y para llevar su propio seguimiento en la asignatura sobre sus desempeños, aspectos que muestran contraste en lo que perciben los estudiantes pero que también muestran su reconocimiento por una heteroevaluación desde los enfoques sumativo y formativo, aunque no lo llamen así, y una autoevaluación relacionadas por los estudiantes de acuerdo a las descripciones de Castejón et al. (2009) sobre su capacidad para aplicar procesos evaluativos, una idea que debería ser el fin mismo de la evaluación formativa (Álvarez, 2011) (Polania, 2015).*

*El profesor de biología considera los aprendizajes que los estudiantes van alcanzado lo cual es reconocido por la mayoría de los estudiantes (91%), mediante la revisión de actividades desarrolladas y los saberes de los estudiantes, con repasos y generando calificaciones que les da una idea de su estado lo que es positivo en la gestión del docente como bien lo señala Rosales (2000) al manifestar lo que el profesor debe considerar en sus prácticas evaluativas. También el profesor reconoce las dificultades de los estudiantes y hace las correcciones que debe hacerse sobre ellas, con actividades y correcciones puntuales, una retroalimentación puntual y efectiva que señalada por Chappuis (2009), pero sería necesario establecer hasta qué punto logra hacerlo, pues no es un aspecto evidente para todos los estudiantes encuestados. (Polania, 2015).*

*Interesante concepción entendiéndola hacía dos vías, maestro y estudiante teniendo ambos una participación activa, y en donde el valor de su existencia como práctica constante está dada por la información que brinda, para*

*generar aprendizajes en los estudiantes y posibilidades de cambio en los docentes. El estudiante se puede equivocar, pero va a encontrar una oportunidad de aprender cuando descubra su equivocación o va poder ratificar sus fortalezas, que es lo más importante para que en próximas oportunidades lo pueda poner en práctica. Y el docente va a poder revisar si su labor está bien enfocada para que los estudiantes en realidad aprendan lo que se ha propuesto, o debe proponerse nuevas estrategias de enseñanza. (Yate, 2012).*

En definitiva, estudiantes y docentes juegan un papel central y decisivo en los procesos educativos y evaluativos, pero la realidad indica que es necesario que el docente, como profesional que orienta el proceso de evaluación, este estructurado mental y pedagógicamente desde posturas teóricas y didácticas, que permitan el desarrollo de una evaluación formativa.

*El cambio en las prácticas evaluativas de clase estaría ligado a los cambios que realicen los profesores de toda su práctica pedagógica. Evaluar desde otra perspectiva implica igualmente pensar, planear y proponer temas de clase novedosos tanto para los profesores como para los estudiantes. La innovación en evaluación está directamente asociada a la transformación del hacer del docente en el salón de clase, pero no sólo del hacer, sino del hacer con un tema determinado. Avanzar en la evaluación del lenguaje desde la relación de lo literario con lo cotidiano también es construir caminos novedosos. Entendida así la práctica educativa –y en este caso la evaluativa– supone un esfuerzo intencional por parte del docente, para que los aprendices articulen conocimientos previos con nuevos saberes. El trabajo aquí expuesto permite reafirmar que las prácticas evaluativas en la enseñanza entran un significativo potencial formativo tanto para los docentes como para los alumnos. Es decir, portan un fuerte valor didáctico, dado que en las aulas pueden constituirse en mediadoras genuinas entre enseñar y aprender. Los docentes –en situaciones concretas, en su devenir histórico-cultural y en su contexto institucional– realizan prácticas tales como registrar resultados y procesos de aprendizaje de sus alumnos, preguntar en las aulas, pautar normas de trabajo y corregir producciones escritas. Todas estas prácticas, y*



*muchas más, configuran a la evaluación que –aunque compleja y conflictiva– muestra ser inherente a la enseñanza. (Cifuentes, 2008).*

Y en el estudiante, se consideran los procesos metacognitivos, como una enorme posibilidad de trascender de la educación académica y formal, hacia la transformación de la propia vida de cada estudiante, de sus contextos y de su participación en la vida social.

*Se considera que las categorías comunes que emergieron de la puesta en marcha de las secuencias pueden ser mencionadas de la siguiente manera, sin olvidar que sobre esta apreciación consistirá el avance de investigación en evaluación de lenguaje que seguirá el grupo de trabajo: Procesos de reflexión meta-verbal. Por ejemplo, en la secuencia didáctica que trabaja la comprensión oral durante las actividades de auto-evaluación realizadas por los estudiantes, ellos (as) expresaban cómo habían aprendido a argumentar para poder convencer a los otros que sus respuestas eran las más acertadas. Igualmente, durante la secuencia didáctica para escribir cuentos, los alumnos se refieren a la “carencia de la voz de los personajes” en la historia que leían. Estas maneras de referirse al conocimiento que están adquiriendo los estudiantes, tienen para la evaluación doble valor. Estos aspectos tienen un inmenso valor para el nivel de la evaluación que se pretende caracterizar en este documento. Entonces se puede resumir en una lista las categorías y funciones comunes en la labor de evaluación realizada en las secuencias didácticas, así: Predominio de la función reguladora. Actividades múltiples y globales. Contenidos complejos y relevantes, comprensión y expresión oral y escrita, análisis y razonamiento, Carácter social del aprendizaje y de la evaluación, Evaluación inscrita en la situación de enseñanza y aprendizaje, Aprendizaje como proceso que implica cambios cualitativos en el conocimiento (raíces cognitivas). Evaluación como instrumento para acceder a las representaciones de los alumnos y reorientarlas cuando sea necesario. (Pérez y Blandón, 2008).*

#### **2.4.13.2 Efectos contraproducentes de la evaluación.**

Dentro de las voces de los estudiantes, por supuesto se encuentra un temor y deseo de cambio de aquellas estructuras evaluativas que nos les permiten conocer más que un dato numérico o una lista de verificación que no aporta a los procesos de formación.

*Al escuchar a los estudiantes referirse a la evaluación en dos sentidos, el primero de ellos como una práctica a la que le temen por la rigurosidad dada por algunos docentes, el segundo parece carecer de importancia por la superficialidad con la que conciben los miembros de la comunidad educativa. Esto evidencia que en la práctica evaluativa los estudiantes no la comprenden de manera adecuada, pues tal vez en el aula no cumple los objetivos establecidos en las políticas educativas. (Rojas y Roza, 2015).*

*Categorías de evaluación comunes en las secuencias didácticas Registrar un dato numérico o alfabético con miras a la acreditación de un área no es evaluar; es decir, llenar rejillas o cualquier otro instrumento asignando un valor numérico o alfabético, es sólo la concreción del proceso de evaluación, pero no la evaluación en sí misma, pues ésta se da en la cabeza del profesor o en la del estudiante. Hasta el momento han sido considerados procesos invisibles que deben emerger y hacerse visibles mediante mecanismos diversos. Luego, sobre esa información hacer un análisis de las categorías que efectivamente utiliza el docente o el estudiante para realizar la evaluación. (Pérez y Blandón, 2008).*

Las evaluaciones que conducen a procedimientos certificativos, no motivan a los estudiantes a asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje como suyos, dado que se convierte un aspecto normativo, diferente a lo formativo.

*En cuanto a las modalidades de evaluación de la lengua oral presentes en el aula, se identifica una fuerte tendencia (83 %) a la realización de aquellas con carácter certificativo desarrolladas al final de la actividad oral propuesta. Generalmente, estas evaluaciones finales se centran en la valoración del*

*producto y dejan de lado el proceso de diseño, elaboración y adecuación del discurso. (Pinilla, Rodríguez, Gutiérrez, Torres, Camelo & Casjulia, 2012).*

Culmina así la categoría de efectos e incidencias de la evaluación educativa, reconociendo que un tipo de evaluación, de acuerdo con su modelo, enfoque y/o perspectiva, puede potenciar procesos de formación en las y los estudiantes, o puede hacer del proceso, una actividad tediosa, certificativa y sin sentido, más que el cumplimiento por exigencia suprema o por temor de los efectos nefastos que pueda tener una clasificación negativa para un estudiante, frente a la importancia que se da a los resultados de la evaluación, sobre todo de tipo cuantitativa. Lo anterior conduce a dar paso, a una evaluación cualitativa y formativa, que cause efectos de entrega, compromiso y responsabilidad en los estudiantes, frente a sus procesos de desarrollo humano y social.

#### **2.4.14 Categoría - Aportes potenciadores de la evaluación, derivados de las propuestas**

Como aportes potenciadores derivados de las propuestas, que se constituyen en referente y son aporte a las prácticas de evaluación, se identifica para el caso de las áreas de educación física, lenguaje en cuanto a oralidad y matemáticas, en relación con prácticas que pueden constituirse en referente para otros docentes, como en las maneras de ser realizadas, como se presentan a continuación.

##### **2.4.14.1 ¿Cómo se evalúa en el caso de la Educación Física?**

En el caso del área de educación física pudo identificarse que la mayoría de los docentes asumen la observación directa y permanente como la principal herramienta para la evaluación. Así como la utilización de los test y/o pruebas físicas como pruebas iniciales de diagnóstico, verificación y seguimiento de avances en la condición física. También son utilizadas pruebas de habilidades deportivas y test motores que evalúan las capacidades coordinativas, también es frecuente que los datos consignados diariamente en la planilla de registro del profesor. Algunos docentes utilizan como instrumento de evaluación tareas, trabajos escritos, consultas e investigaciones que se asignan a los estudiantes como complemento a las actividades desarrolladas en clase.

*Todos los docentes asumen la observación directa y permanente como la principal herramienta para la evaluación en Educación Física. Los Test y/o pruebas físicas son frecuentemente utilizados como pruebas iniciales de diagnóstico, verificación y seguimiento de avances en la condición física. También son utilizadas pruebas de habilidades deportivas y test motores que evalúan las capacidades coordinativas. Los datos consignados diariamente en la Planilla de registro del profesor constituyen también un referente importante. Algunos docentes utilizan como instrumento de evaluación tareas, trabajos escritos, consultas e investigaciones que se asignan a los estudiantes como complemento a las actividades desarrolladas en clase. Otros procedimientos para la evaluación utilizados ocasionalmente son el video, la guía didáctica, el logro demarcas o "topes" mínimos, el compromiso escrito, las evaluaciones escritas, evaluaciones orales, trabajos grupales, narrativas del estudiante, acuerdos y propósitos personales del estudiante, escritos del estudiante, bitácora, folder, portafolio y cuaderno. También son utilizadas alternativas de coevaluación por grupos donde cada grupo tiene un estudiante líder quien califica algunos aspectos de la clase (Guío, 2011).*

#### **2.4.14.2 ¿Cómo se evalúa en el caso del lenguaje?**

En el caso de la evaluación en lenguaje se identifica que se realiza con diferentes instrumentos para evaluar a los estudiantes tienen que ver con actividades de creación libre, comentarios de textos, confección de esquemas y resúmenes, exámenes clásicos y la realización de preguntas directas, sin embargo, se señala que a pesar de proporcionar al estudiante el espacio para la producción textual y la creación literaria son un poco más difíciles de evaluar que aquellas que se refieren al examen clásico donde se pone a prueba la memoria y el dominio de algunos contenidos trabajados en clase.

*Respecto a los instrumentos de evaluación que se utilizan en el aula, Monedero (1998) se refiere a la predilección que tienen los profesores por algunos de éstos, en especial dependiendo del área de conocimiento; por ejemplo, los instrumentos que utilizan los maestros de Lenguaje para evaluar a los estudiantes tienen que ver con actividades de creación libre, comentarios*

*de textos, confección de esquemas y resúmenes, exámenes clásicos y la realización de preguntas directas. Es bueno resaltar que algunas de las técnicas enunciadas anteriormente, a pesar de proporcionar al estudiante el espacio para la producción textual y la creación literaria son un poco más difíciles de evaluar que aquellas que se refieren al examen clásico donde se pone a prueba la memoria y el dominio de algunos contenidos trabajados en clase (Martín, 2015).*

En las prácticas de evaluación, se identifica que los docentes diseñan en algunos casos pruebas de selección múltiple, como siguiendo la estructura en el tipo de preguntas que se hacen en relación con las pruebas saber.

*en el colegio en mención, los profesores diseñan y aplican semestralmente pruebas conformadas por preguntas de selección múltiple con única respuesta, requerimientos que pueden llevar a que algunos profesores del área de Lenguaje tengan como principal referente las pruebas ya aplicadas por el ICFES en años anteriores para diseñar las evaluaciones periódicas del área generando una relación inmediatista y un poco forzada entre los componentes evaluados por las Pruebas SABER de Lenguaje y los evaluados en la institución, además del fallido intento que significa tratar de diseñar pruebas tipo ICFES cuando esto implicaría un manejo estadístico y conocimiento acerca de la estandarización de pruebas, aspectos que no hacen parte de la formación disciplinar de un maestro, alternamente, otros profesores diseñan las pruebas de acuerdo a sus concepciones sobre lo que se debe evaluar en el área de Lenguaje en determinados grados escolares a partir de lo que se define en la planeación curricular del área (Martín, 2015).*

Específicamente en el área y para el abordaje de los textos escritos, se acude al tipo de textos narrativos que posibilita a los estudiantes realizar relatos con una estructura en la que haya mayor coherencia, con carácter significativo, además se acude a la planeación e implementación de secuencias didácticas. Así las cosas, la escritura adquirió un carácter social que redireccionó la actividad, promovándose un espacio de interacción, donde los estudiantes avanzaron en la construcción de saberes sobre aspectos relacionados con la lectura y la escritura de textos del género narrativo.

*adicionalmente, el trabajo con textos narrativos les permitirá a los estudiantes realizar relatos con una estructura en la que haya mayor coherencia, ya que cada evento que se narra hace parte fundamental y esencial del relato, y está interconectado con el todo, que es el texto. El narrador y los personajes también les hacen evidenciar a los alumnos las diferentes perspectivas que pueden tener las personas sobre un evento e interiorizar o reconocer la voz de los otros en su vida cotidiana. Con estos conocimientos se propuso a los estudiantes escribir un cuento que cumpliera con la misma estructura del texto leído, construyendo para ello otros personajes y otro conflicto. La escritura del cuento tomó un carácter significativo cuando desde el inicio de la secuencia didáctica se les hizo saber a los niños que sus producciones serían leídas por los estudiantes de otro colegio. La escritura adquirió un carácter social que redireccionó la actividad. En el proceso de escritura los estudiantes propusieron otros personajes, otros conflictos y presentaron un texto terminado para ser corregido por el grupo. Con el uso de las actividades de reflexión metaverbal que posibilitan la construcción colectiva de los saberes en este caso sobre el texto literario se identifican algunas categorías y funciones de elementos en la escritura del texto narrativo. Fue así como emergieron las categorías, tanto del proceso de lectura como de escritura que desarrollaron los estudiantes en clase. Siendo entonces estas categorías reconocidas, los estudiantes tuvieron la posibilidad de ponerlas en funcionamiento durante la escritura de la producción propia, igualmente durante la corrección conjunta que realizaron de los textos que recibieron de compañeros de otros grupos. La secuencia didáctica generó un espacio de interacción, donde los estudiantes avanzaron en la construcción de saberes sobre aspectos relacionados con la lectura y la escritura de textos del género narrativo.*

Otra de las formas de cómo se realiza la evaluación en relación con la corrección conjunta fue realizada por todo el grupo, siempre con la orientación de las maestras, tomando como base una de las producciones que recibieron de los estudiantes con el que se intercambiaron escritos, es desde este tipo de práctica que se identifica el dominio de aspectos tanto de la superestructura del texto, como de carácter lingüístico y textual. Al igual, se acude al uso de portafolios para

dejar huellas sobre el proceso de escritura que siguieron los estudiantes, como forma de sistematización de las producciones. Con esto se conocieron las construcciones que en escritura estaban realizando los educandos y se pudieron reorientar las intervenciones que se realizaban en la secuencia didáctica.

*un momento de la secuencia que se destaca para ejemplificar los espacios en donde se privilegiaron las reflexiones metaverbales que construyeron los estudiantes, es la corrección conjunta, que se describe a continuación. Dispositivo de evaluación: la corrección conjunta fue realizada por todo el grupo, siempre con la orientación de las maestras, tomando como base una de las producciones que recibieron de los estudiantes del colegio con el que se intercambiaron escritos. En esta actividad se estuvo atento a orientar con preguntas a partir de las cuales los estudiantes pudieran poner en funcionamiento los conocimientos adquiridos durante toda la secuencia. Los alumnos hablaron de las carencias que tenía la producción escrita en torno a la ausencia de marcas que definieran la presencia de las diferentes voces en el cuento. Corrigieron problemas de ortografía, palabras mal escritas y hablaron de la necesidad de mencionar aspectos importantes que estaban ausentes en la historia y que eran necesarios para comprenderla. Otros mencionaron que el texto sobre el que se estaba haciendo la corrección estaba muy corto y poco se asemejaba a un cuento de verdad. Esta actividad nos permitió conocer los avances que habían realizado los estudiantes en cuanto al dominio de aspectos tanto de la superestructura del texto, como de carácter lingüístico y textual. Algo para resaltar es que el acto de corregir un texto tenía unas implicaciones sociales, ya que se solicitó el apoyo del grupo de estudiantes para enviar recomendaciones al escritor del cuento (Rincón, Claudia, Farfán y Ávila, 2008).*

En cuanto a los aspectos formales a la hora de evaluar la lengua, se acude a la identificación de los enunciados, la pronunciación, la velocidad, el volumen o la entonación. Otras prácticas acuden a aspectos proxémicos y quinésicos y, para la mayor parte, el dominio del tema o contenido es un criterio fundamental.

*Cuando se evalúa, la mayoría de docentes centra su mirada en aspectos formales de la lengua, como el orden de los enunciados, la pronunciación, la velocidad, el volumen o la entonación. Otros les dan importancia a aspectos proxémicos y quinésicos y, para la mayor parte, el dominio del tema o contenido es un criterio fundamental de valoración. Lo anterior se relaciona con la escasa formación en estas competencias en las propuestas curriculares que orientan los procesos de formación de docentes en lengua castellana” (Raquel, Rodríguez, Gutiérrez, Torres, Camelo & Casjulia, 2012).*

Se requiere la recontextualización de herramientas conceptuales y prácticas en relación con la evaluación y análisis del discurso oral para ponerlos al servicio de la educación lingüística de los estudiantes, para operativizar estos instrumentos, se proponen, desde la investigación adelantada al respecto por parte de un conjunto de docentes adscritas a la Secretaría de Educación Distrital, la necesidad de contar y registrar las tablas de especificaciones sobre procesos y conceptos, explícitos y no explícitos, elaborados por el docente antes de la construcción del proyecto. En estas tablas se especifican los aprendizajes esperados. Así como las matrices de coevaluación de los aprendizajes que contienen niveles de cumplimiento, criterios e indicadores referidos al uso del lenguaje oral, al género discursivo trabajado y a la interacción verbal. Igualmente, se propone una matriz para valorar el proyecto, en la cual se incluyen criterios referidos a su organización, pertinencia, funcionalidad y compromiso con su desarrollo y en el desarrollo de la ejecución listas de cotejo para autoevaluación y rejillas para valorar las construcciones orales. En el caso de las evaluaciones finales son utilizadas por los docentes para expresar algunos “consejos” o “sugerencias” que los estudiantes deben tener en cuenta para sus próximas actividades discursivas orales.

*La contribución debe ser brindar herramientas conceptuales y prácticas que posibiliten la adecuada recontextualización de los avances logrados por las ciencias del lenguaje en cuanto al análisis de la lengua y el discurso oral, la contribución debe ser brindar herramientas conceptuales y prácticas que posibiliten la adecuada recontextualización de los avances logrados por las ciencias del lenguaje en cuanto al análisis de la lengua y el discurso oral, para ponerlos al servicio de la educación lingüística de los estudiantes”. Desde el punto de vista de los instrumentos para la evaluación de la oralidad “se proponen, en primer lugar, las tablas de especificaciones sobre procesos y*



*conceptos, explícitos y no explícitos, elaborados por el docente antes de la construcción del proyecto. En estas tablas se especifican los aprendizajes esperados. En segundo lugar, las matrices de coevaluación de los aprendizajes que contienen niveles de cumplimiento, criterios e indicadores referidos al uso del lenguaje oral, al género discursivo trabajado y a la interacción verbal. Mediante estas matrices se busca centrar la atención del estudiante en las competencias lingüística, sociolingüística, estratégica y discursiva. Igualmente, se propone una matriz para valorar el proyecto en la cual se incluyen criterios referidos a su organización, pertinencia, funcionalidad y compromiso con su desarrollo y, en tercer lugar, a lo largo de su ejecución se utilizan listas de cotejo para autoevaluación y rejillas para valorar las construcciones orales. En el caso de las evaluaciones finales “son utilizadas por los docentes para expresar algunos “consejos” o “sugerencias” que los estudiantes deben tener en cuenta para sus próximas actividades discursivas orales” (Pinilla Rodríguez, Gutiérrez Torres, Camelo & Casjulia, 2012).*

En relación con la negociación de los criterios de la evaluación permite una práctica democrática y participativa que le ayuda al docente a “llegar a tiempo para evitar el fracaso escolar”. Al respecto se considera que no basta con establecer criterios de evaluación, sino que estos deben ser consensuados con los estudiantes que serán sujetos de la evaluación y deben servir de guía en la preparación de la actividad discursiva oral, se identifica que el modelo de evaluación de la lengua oral estriba en el deseo de orientar de manera coherente y a partir de criterios explícitos, fundamentos conceptuales y diversos instrumentos, la importancia de implementar este modelo de evaluación de la lengua oral estriba en el deseo de orientar de manera coherente y a partir de criterios explícitos, fundamentos conceptuales y diversos instrumentos. La importancia de implementar este modelo de evaluación de la lengua oral estriba en el deseo de orientar de manera coherente y a partir de criterios explícitos, fundamentos conceptuales y diversos instrumentos, la complejidad de este proceso.

*Al respecto, Álvarez (2001) considera que la negociación de los criterios de la evaluación permite una práctica democrática y participativa que le ayuda al docente a “llegar a tiempo para evitar el fracaso escolar”. En consecuencia, no basta con establecer criterios de evaluación, sino que estos deben ser consensuados con los estudiantes que serán sujetos de la evaluación y deben*

*servir de guía en la preparación de la actividad discursiva oral. Así mismo, es importante que estos criterios cuenten con una lista de especificaciones para que cuando los estudiantes vayan a realizar el papel de evaluadores tengan mayores herramientas al momento de hacer sus apreciaciones y se evite caer en comentarios generales sin mayor análisis. La importancia de implementar este modelo de evaluación de la lengua oral estriba en el deseo de orientar de manera coherente y a partir de criterios explícitos, fundamentos conceptuales y diversos instrumentos, la complejidad de este proceso” (Valbuena y Valbuena, 2012).*

#### **2.4.14.3 Evaluación en el caso del área de ciencias sociales**

En el caso de la experiencia de evaluación en el caso de las ciencias sociales, se destaca que en las prácticas evaluativas que se acude al uso de los mapas conceptuales como herramienta de evaluación y aprendizaje, promueven el clarificar los conceptos que va a utilizar y las ideas que va a manejar, puesto que no puede ir acomodando ideas sin conexión alguna o en desorden, ya que cognitivamente no es significativo sirven como herramienta de aprendizaje ya que según ellos le enseña a uno más o le ayuda a sintetizar contenidos, abstraer conclusiones, entre otros.

*la experiencia del uso de los mapas conceptuales como herramienta de evaluación y aprendizaje Los mapas conceptuales como herramienta pedagógica se utilizaron en los grados décimo y once de educación media, en la asignatura de ciencias sociales con una intensidad horaria de 1 hora semanal. En el programa presentado a los estudiantes se proponen unas temáticas orientadas por unos tópicos generativos que buscaban, además de orientar el trabajo durante el periodo, incentivar a los jóvenes a la investigación y a la generación de procesos cognitivos significativos y para tal fin se utilizaría como herramienta los mapas conceptuales, que ayudarían a visualizar de manera más sencilla los procesos que se estaban llevando a cabo. La respuesta de los estudiantes con la utilización de esta metodología se observó en el interés mostrado por los temas tratados en el aula, sobre todo con los estudiantes de grado décimo, quienes traían una experiencia del trabajo en ciencias sociales no muy significativa. A medida que los estudiantes*

*iban elaborando sus mapas, por ejemplo, en el caso de grado onceavo, sobre los actores del conflicto colombiano guerrilla, paramilitares, narcotráfico, éstos debían evolucionar en cuanto al manejo de los conceptos, las conexiones, los enlaces utilizados y en general las proposiciones, y su grado de importancia entre los temas tratados. Con los comentarios que se hacían en clase, las discusiones o las exposiciones de alguno de estos mapas, los estudiantes corregían y ampliaban sus conocimientos. Al final de este proceso se pidió que elaboraran un mapa conceptual sobre el conflicto colombiano teniendo en cuenta todos los procesos anteriores. Los mapas conceptuales obligan al estudiante a clarificar los conceptos que va a utilizar y las ideas que va a manejar, puesto que no puede ir acomodando ideas sin conexión alguna o en desorden, ya que cognitivamente no es significativo. Al final de la experiencia, cuando se pidió que elaboraran el último mapa conceptual del periodo, se corroboraron algunas falencias que se venían presentando en la aplicación de esta herramienta. En este sentido, algunos comentarios de los estudiantes apuntaban a la dificultad de leer los mapas construidos por los compañeros; lo que refleja la necesidad de mejorar dicha elaboración ya que a pesar de que los mapas son elaboraciones personales se hace necesario también que sean legibles para lectores ajenos a la construcción del mismo. Como no manejaban adecuadamente la construcción de los mapas se dificultó la utilización de la herramienta; cuando se enfrentaron a lecturas con cierto nivel de complejidad encontraron que era muy difícil abstraer los conceptos clave (los que iban a utilizar) y organizados en el mapa. En cuanto a la comprensión de los temas a partir de esta herramienta, los comentarios que los estudiantes realizaron fueron buenos. En general, los estudiantes consideran que los mapas conceptuales sirven como herramienta de aprendizaje ya que según ellos “le enseña a uno más” o le ayuda a sintetizar contenidos, abstraer conclusiones, entre otros” (Castaño Oicata y Castro, 2008).*

Los tópicos propuestos parten del análisis de los temas a desarrollar para descomponerlos en conceptos de fácil aprehensión por parte de los estudiantes. El objeto de esto es que el estudiante comprenda primero el concepto, manifieste sus dudas, sus vacíos, sus preconceptos acerca de cada término y a partir de allí hacer una reconstrucción conceptual, sirvieron para que los estudiantes asimilaran los conocimientos de manera lógica y coherente y

a la vez para evaluar sus avances en la construcción de estos conocimientos de manera significativa. Se promueve en el proceso la formación de la autonomía y su papel en estos escenarios además se privilegia el autoconocimiento y la responsabilidad con su desarrollo académico y a la convivencia, se tienen en cuenta planteamientos generales como son la promoción de una evaluación de la disciplina que no fragmente el aprendizaje; la promoción de una evaluación en el aula de clase que genere procesos de reflexión, estableciendo criterios que incluyan al estudiante en el proceso de evaluación y por ende del aprendizaje y una dinámica de re-pregunta permanente sobre el fin de la evaluación: para qué se evalúa, qué evaluar y cómo se evalúa.

*Los tópicos propuestos parten del análisis de los temas a desarrollar para descomponerlos en conceptos de fácil aprehensión por parte de los estudiantes. El objeto de esto es que el estudiante comprenda primero el concepto, manifieste sus dudas, sus vacíos, sus pre-conceptos acerca de cada término y a partir de allí hacer una reconstrucción conceptual. Logrado esto, los desempeños de comprensión se tornan sintéticos, con el objetivo de que el estudiante logre crear una red conceptual que le facilite interpretar un problema social específico, como el de los movimientos revolucionarios y los delitos políticos. Bajo esta forma de articulación, el estudiante es capaz de aportar puntos de vista u opiniones más elaboradas que las que plantea inicialmente (Castaño Oicata & Castro, 2008).*

De otra parte, se identifica que desde el punto de las prácticas de evaluación en el caso de las ciencias sociales se tiene en cuenta la voz, los sentidos y significados de los estudiantes, entre la experiencia del sujeto, la teoría de la disciplina y la realidad, la evaluación de los aprendizajes en el aula se convierte en un espacio de interacción, de intercambios de sentidos y significados, de observación y análisis, de interpretación y comprensión que ayudan a la construcción del mundo y el conocimiento social a partir de la reflexión y la acción.

*La construcción de instrumentos de evaluación que incluyan la voz, los sentidos y significados de los estudiantes. El carácter de esta propuesta hace que la evaluación sea el punto de partida para la construcción del conocimiento social desde la interacción entre la experiencia del sujeto, la teoría de la disciplina y la realidad. La evaluación de los aprendizajes en el*

*aula se convierte en un espacio de interacción, de intercambios de sentidos y significados, de observación y análisis, de interpretación y comprensión que ayudan a la construcción del mundo y el conocimiento social a partir de la reflexión y la acción” (Munar y Guarín, 2008).*

#### **2.4.14.4 ¿Cómo se evalúa en el área de matemáticas?**

Para la evaluación en el caso del área de matemáticas se acude a la elaboración de la secuencia didáctica, como al planteamiento de problemas plantear un problema para la evaluación de la oralidad y la escritura en la resolución de problemas matemáticos, con relación a las investigaciones se contempla la necesidad de realizar el seguimiento y proponer algunas pistas para la evaluación en cuanto a la actitud reflexiva anticipatoria que organice el pensamiento, antes de plantear soluciones al problema, la organización de formas de decir que tienen los estudiantes, para explicar procesos de pensamiento, las diferentes maneras de plantear y dar solución a un mismo problema, las respuestas erróneas, que en algunos casos se derivan de planteamientos correctos, los usos de maneras de decir pegadas a los contextos cotidianos y la manera cómo evolucionan a discursos más abstractos y propios del área de las matemáticas. En el orden de lo escrito, se contemplaría particularmente la organización coherente de las ideas presentadas, la apropiación del discurso propia del área, la utilización apropiada de términos y algoritmos.

En relación con los registros escritos puede apreciarse cómo los estudiantes abordan de diferentes formas una misma situación problema y cómo ellos la interpretan y resuelven oralmente. También se contempla el hecho que los estudiantes verbalicen. Además, en la evaluación específica en matemáticas se tiene en cuenta el Razonamiento, que incluyen hechos que van desde esa capacidad del pensamiento de explorar una situación y extraer nuevo conocimiento, hasta un significado más restrictivo, más cercano a la capacidad de hacer inferencias; es decir, de una o varias proposiciones dadas derivar una o varias proposiciones nuevas, que se consideran consecuencias de ellas. En el caso de la educación matemática en preescolar, básica y media este proceso no se circunscribe al razonamiento deductivo, también involucra al razonamiento informal y de esta forma se incluye una gama amplia y disímil de hechos. Evaluar entonces el razonamiento tiene que ver con comprender el proceso mediante el cual los estudiantes complejizan la capacidad de preguntar, conjeturar, formular hipótesis, diseñar estrategias de comprobación, analizar los datos obtenidos, extraer y formular

conclusiones; observar conjuntos de hechos que varían e identificar regularidades y extraer patrones, argumentar, entendido como el proceso de ofrecer razones con la intención de convencer a otros; hacer inferencias a partir de unas proposiciones que se aceptan como premisas y de estudiar la validez de estos razonamientos; dar cuenta del cómo y del porqué de los procedimientos propios y de otros.

Para el caso de ciencias naturales como área que se evalúa y hace parte del plan de estudios, si bien no es muy reiterada la alusión que se hace al respecto, se enuncia que otro de los aspectos a tener en cuenta, tiene relación con el hecho que en instituciones educativas del país, pese a los esfuerzos por estar a la vanguardia en lo concerniente a evaluación, se desarrollan actividades tales como: presentación de evaluaciones escritas y orales, realización de talleres individuales y grupales, exposiciones, laboratorios de ciencias, entre otros; que responden a prácticas establecidas por el docente de cada área con criterios personales para recoger resultados por estudiante y estadísticas de curso y responder en reuniones de comisión de evaluación y promoción.

*Se identifica como otro aspecto propio de las matemáticas es la modelación, que consiste en construir un objeto material o no y establecer una relación analógica entre ese objeto y el sistema real que se desea modelar, de tal forma que partes del objeto y sus relaciones corresponden con partes del sistema y las relaciones que se dan entre éstas. Un modelo es una imitación del sistema real. Imitar un sistema del mundo real mediante un modelo resulta útil porque ayuda al pensamiento a figurarse cómo funciona el sistema real, además el modelo se puede manipular y con él se pueden hacer experimentos para formular y verificar predicciones sobre el sistema modelado. “[...] La mente humana busca relaciones de modelación para comprender. Dos sistemas cuyos elementos son de naturaleza muy diferente pueden tener una misma estructura o estructuras muy similares. Uno de los sistemas puede, entonces recordar o evocar el otro” (Vasco et al., 1995). Se destaca también que en la actividad matemática es conveniente lo investigativo y disciplinar como componentes esenciales en la evaluación, así como lo escolar.*

*Es así como para la evaluación en matemáticas se anota que “Los estudiantes tuvieron la posibilidad de realizar un planteamiento inicial de manera*

*individual, donde explicaron el porqué de sus respuestas al grupo. Posteriormente reunidos en parejas debieron argumentar sobre la manera cómo solucionaron el problema y realizar un nuevo planteamiento, pero teniendo en cuenta los planteamientos del compañero. Cambiar el procedimiento –o sostener lo ya realizado hacía parte del trabajo argumentativo que se llevaba a cabo en parejas–. Los resultados numéricos no son el fin de la actividad. Las situaciones orales y el planteamiento posterior de un escrito que dé cuenta de la manera como se solucionan los problemas son los caminos que se encontraron para compartir con los estudiantes situaciones de regulación frente a las tareas demandadas. Para cumplir con el proceso de sistematización de elementos que se retoman de las producciones orales y escritas de los estudiantes, tuvimos en cuenta dos componentes de seguimiento. Con estos componentes se pretende básicamente hacer seguimiento y proponer algunas pistas para la evaluación en relación con:*

*Una actitud reflexiva anticipatoria que organice el pensamiento, antes de plantear soluciones al problema.*

*La organización de formas de decir que tienen los estudiantes, para explicar procesos de pensamiento.*

*Las diferentes maneras de plantear y dar solución a un mismo problema.*

*Las respuestas erróneas, que en algunos casos se derivan de planteamientos correctos.*

*Los usos de maneras de decir pegadas a los contextos cotidianos y la manera cómo evolucionan a discursos más abstractos y propios del área de las matemáticas. Los referentes anteriores estarán relacionados directamente con la manera como los estudiantes resuelven las situaciones de escritura. En el orden de lo escrito, se contemplaría particularmente:*

*La organización coherente de las ideas presentadas.*

*La apropiación del discurso propia del área.*

*La utilización apropiada de términos y algoritmos.*

*La organización de la secuencia de exposición y de explicación de los problemas. Entonces, ¿cómo sería la evaluación? Es de aclarar que la intención con estos componentes no es clasificar a los estudiantes en nuevas escalas de valoración o las ya establecidas en el sistema de evaluación. Lo que se pretende es acercar al maestro al entorno del estudiante con el ánimo de concebir diagnósticos cada vez más objetivos sobre los desempeños en el aula, y con perspectivas más conscientes, establecer nuevas rutas que permitan encaminar nuestro rumbo hacia la verdadera esencia de la educación. En los registros se puede apreciar cómo los estudiantes abordan de diferentes formas una misma situación problema y cómo ellos la interpretan y resuelven oralmente.*

*La riqueza de verbalizar como estrategia radica en la posibilidad de hacer el seguimiento al proceso que sustenta una respuesta y encontrar el momento preciso donde –por una u otra razón– hay algún error en el mismo, lo que facilita su retroalimentación. Por otro lado, se puede apreciar cómo detrás de un proceso bien desarrollado y sustentado, se falla al momento de dar una respuesta numérica a la situación problema. En un mundo donde el rigor es el único elemento para validar el conocimiento, esto sería interpretado como equívoco. Analizando un video de los realizados en el proceso se aprecia cómo los estudiantes al verbalizar sus respuestas hacen uso de un lenguaje sencillo y –por qué no decirlo– claro al momento de la explicación, a diferencia de lo escrito por ellos mismos, donde se ve la dificultad que tienen para plantear ideas en el papel, motivo que permite afirmar que si se desarrolla la oralidad adecuadamente es posible que sea un camino para mejorar en otros aspectos de la comunicación. (Pinzón y Muñoz, 2008).*

### *Razonamiento*

*Bajo este término se incluyen hechos que van desde esa capacidad del pensamiento de explorar una situación y extraer nuevo conocimiento, hasta un significado más restrictivo, más cercano a la capacidad de hacer inferencias; es decir, de una o varias proposiciones dadas derivar una o varias proposiciones nuevas, que se consideran consecuencias de ellas. En el caso de la educación matemática en preescolar, básica y media este proceso no*



*se circunscribe al razonamiento deductivo, también involucra al razonamiento informal y de esta forma se incluye una gama amplia y disímil de hechos. Evaluar entonces el razonamiento tiene que ver con comprender el proceso mediante el cual los estudiantes complejizan la capacidad de:*

*Preguntar, conjeturar, formular hipótesis, diseñar estrategias de comprobación, analizar los datos obtenidos, extraer y formular conclusiones. Observar conjuntos de hechos que varían e identificar regularidades y extraer patrones.*

*Argumentar, entendido como el proceso de ofrecer razones con la intención de convencer a otros.*

*Hacer inferencias a partir de unas proposiciones que se aceptan como premisas y de estudiar la validez de estos razonamientos.*

*Dar cuenta del cómo y del porqué de los procedimientos propios y de otros.*

*Modelación Se puede aceptar que la modelación consiste en construir un objeto –material o no– y establecer una relación analógica entre ese objeto y el sistema real que se desea modelar, de tal forma que partes del objeto y sus relaciones corresponden con partes del sistema y las relaciones que se dan entre éstas. Un modelo es una imitación del sistema real. Imitar un sistema del mundo real mediante un modelo resulta útil porque ayuda al pensamiento a figurarse cómo funciona el sistema real, además el modelo se puede manipular y con él se pueden hacer experimentos para formular y verificar predicciones sobre el sistema modelado. “[...] La mente humana busca relaciones de modelación para comprender. Dos sistemas cuyos elementos son de naturaleza muy diferente pueden tener una misma estructura o estructuras muy similares. Uno de los sistemas puede, entonces recordar o evocar el otro” (Vasco et al., 1995).*

*El recurso de la modelación abre posibilidades a la generalización, puesto que al prescindir de las particularidades se amplía la variedad de casos en los que el modelo es válido, encontrando semejanzas en singularidades que no se sospechaban antes. Evaluar el proceso de modelación supone entonces dar cuenta de la capacidad de los estudiantes de utilizar sus conocimientos matemáticos para representar, en diferentes sistemas –icónicos, figurativos o*

*simbólicos— las relaciones que se dan entre los elementos de una situación y tomar esta representación como instrumento de análisis [de la situación], de tal forma que haciendo variaciones a uno o varios de los elementos de la situación pueda derivar distintos casos particulares de la situación y ponerlos en relación, para reconocer en ellos lo que permanece invariante y lo que cambia. En otras palabras, de representarse la resolución de un problema como un caso particular de una familia de casos y de tomar conciencia de las restricciones que se hacen al problema particular entre las posibilidades del caso general y abstracto”.*

*Además, “destacan que en la actividad matemática —no sólo la que realiza en el nivel disciplinar e investigativo sino la escolar— no basta la lengua natural que es el sistema semiótico por excelencia, sino que son indispensables diversos sistemas semióticos. Esta “[...] pluralidad de sistemas semióticos permite una diversificación de las representaciones de un mismo objeto, que aumenta las capacidades cognitivas de los sujetos y por tanto de sus representaciones semióticas” (Benveniste, 1974; Bresson, 1987, citado por Duval, 2004, como se referencia en Vasco et al., 1995).*

En las prácticas evaluativas relacionadas con las matemáticas se requiere que el maestro contemple que, a pesar de su universalidad cultural, a pesar de su carácter puramente intelectual, contemplar modos de funcionamiento cognitivos que requieren la movilización de sistemas específicos de representación semiótica. Así como tener presente que evaluar el proceso de comunicación y representación, en cuanto al ámbito de la comprensión de los estudiantes, supone entonces comprender el proceso mediante el cual los estudiantes van complejizando su capacidad de utilizar el lenguaje natural y la ampliación y profundización de los significados que los estudiantes van dando a las representaciones simbólicas que utilizan en distintos contextos y valorar la capacidad de hacer transformaciones al interior de un mismo sistema de representación simbólica y de uno a otro diferente pero no como simple ejercicio de aplicación de unas reglas formales, sino como el esfuerzo de darle significado a estas transformaciones en la resolución de problemas en situaciones y contextos específicos.

Así mismo, contemplar los procesos específicos propios de las matemáticas como es el hecho del pensamiento numérico que en el caso de la primaria sea relevante distinguir un gran

sistema conceptual, el sistema de los números naturales con sus operaciones y sus relaciones, y que en especial en los primeros años, distinguir a su interior estudiar el subsistema de los naturales con las operaciones aditivas.

Sumado a lo anterior como lo señala (Castaño, 2008), para el caso de la matemática en el ámbito escolar y a la hora de evaluarse contemplar que el aula es un espacio social que requiere de la construcción de ambientes propicios para que el estudiante construya conocimientos, así como generar las condiciones a la hora de ser evaluado. Así como las formas de socializar las comprensiones que logran los estudiantes y los productos que se les van a solicitar.

*[...] La actividad matemática es un tipo de actividad que, a pesar de su universalidad cultural, a pesar de su carácter puramente intelectual, supone una manera de pensar que no es nada espontánea para la gran mayoría de los alumnos y los adultos. Necesita modos de funcionamiento cognitivos que requieren la movilización de sistemas específicos de representación semiótica. Su integración a la arquitectura cognitiva de los sujetos es la condición absolutamente necesaria para poder comprender la matemática (Duval, 1999).*

En la evaluación matemática en el contexto escolar se contempla la parte comunicativa

*“evaluar el proceso de comunicación y representación, en cuanto al ámbito de la comprensión de los estudiantes, supone entonces comprender el proceso mediante el cual los estudiantes van complejizando su capacidad de utilizar el lenguaje natural y la ampliación y profundización de los significados que los estudiantes van dando a las representaciones simbólicas que utilizan en distintos contextos y valorar la capacidad de hacer transformaciones al interior de un mismo sistema de representación simbólica y de uno a otro diferente – pero no como simple ejercicio de aplicación de unas reglas formales, sino como el esfuerzo de darle significado a estas transformaciones en la resolución de problemas– en situaciones y contextos específicos.*

*Ya desarrollado lo relacionado a los tres procesos generales, antes de pasar a otros ámbitos de la evaluación, se aborda lo relativo a los procesos específicos. ¿Cuáles son estos procesos? De forma semejante a como se indicó en el caso de los procesos generales, en este caso no existe un listado de procesos específicos claramente delimitados con independencia de una organización curricular particular. Se dirá simplemente que conviene definir estos procesos específicos ligados a los procesos de construcción de los sistemas conceptuales que se enseñan. Es posible incluso que convenga, según el grado de especificidad al que desee llegarse, identificar unos procesos y a su interior unos subprocesos. Por ejemplo, se puede pensar que hasta la primaria sea relevante distinguir un gran sistema conceptual, el sistema de los números naturales con sus operaciones y sus relaciones, y que en especial en los primeros años, convenga distinguir a su interior estudiar el subsistema de los naturales con las operaciones aditivas. La definición de estos sistemas se puede ir modificando, ampliándolos o integrándolos con otros, para dar cuenta de los procesos de construcción de sistemas conceptuales que se consideran básicos y fundamentales. Hay que destacar que entre mayor conocimiento se tenga de cómo se dan estos procesos, de cuál es su génesis, de cómo complejizan los estudiantes sus construcciones, mayor será la posibilidad de evaluarlos, por eso en este punto la investigación y la experimentación se hacen necesarias.*

*Sobre la organización social del aula ya se ha señalado que el mundo del aula es un mundo social con su propia organización y que esto indudablemente tiene que ver con las condiciones que se ofrecen para la enseñanza y el aprendizaje. Aunque este mundo social termina constituyéndose por muchos factores, algunos de ellos exteriores al aula-, en los que la orientación del profesor tiene mucho que ver. Despertar en los estudiantes una conciencia colectiva sobre las metas que se buscan es una condición importante en el proceso de enseñanza. A primera vista no parece que se pueda hablar de una especificidad en la organización social del grupo de los estudiantes debido a la naturaleza del conocimiento que se tramita al enseñar matemáticas, que esto tiene que ver con las interacciones que se dan entre los individuos, pero si se piensa en que estas interacciones tienen que ver con las imágenes que*

*se construyen del campo del conocimiento, de las valoraciones que se hacen de este campo, en el nivel social y escolar, y de las personas que tienen la obligación de enseñarlo, de manera que hay que aceptar que seguramente existe cierta especificidad de este mundo social en el caso de la matemática. Y no sólo por las formas particulares de uso del lenguaje sino de las formas de comunicación que se pueden presentar en la actividad matemática escolar, por ejemplo, en las formas de socialización de los resultados y productos a los que se llega (Castaño, Oicata & Castro, 2008).*

#### **2.4.14.5 ¿Cómo se evalúa en el área de ciencias naturales?**

Para el caso de ciencias naturales como área que se evalúa y hace parte del plan de estudios, si bien no es muy reiterada la alusión que se hace al respecto, se enuncia que otro de los aspectos a tener en cuenta, tiene relación con el hecho que en instituciones educativas del país, pese a los esfuerzos por estar a la vanguardia en lo concerniente a evaluación, se desarrollan actividades tales como: presentación de evaluaciones escritas y orales, realización de talleres individuales y grupales, exposiciones, laboratorios de ciencias, entre otros; que responden a prácticas establecidas por el docente de cada área con criterios personales para recoger resultados por estudiante y estadísticas de curso y responder en reuniones de comisión de evaluación y promoción.

*Otro de los aspectos a tener en cuenta, tiene relación con el hecho que en instituciones educativas del país, pese a los esfuerzos por estar a la vanguardia en lo concerniente a evaluación, se desarrollan actividades tales como: presentación de evaluaciones escritas y orales, realización de talleres individuales y grupales, exposiciones, laboratorios de ciencias, entre otros; que responden a prácticas establecidas por el docente de cada área con criterios personales para recoger resultados por estudiante y estadísticas de curso y responder en reuniones de comisión de evaluación y promoción en donde se deben generar acciones y planes que conlleven al mejoramiento del proceso académico y convivencial de cada estudiante de acuerdo a lo establecido en las políticas nacionales e institucionales. (Rojas y Roza, 2015).*

No obstante, bajo esta categoría que consideran también los aportes y potenciadores de la evaluación educativa, se ubican propuestas desde el desarrollo humano reconociendo la participación y la posición crítica de estudiantes, docentes y directivos, como factores exitosos en un proceso de evaluación donde la comunidad educativa, en general, sea la protagonista. Estas propuestas evaluativas, cobran sentido desde herramientas e instrumentos, que estén acordes a una perspectiva de evaluación cualitativa y formativa, que puede hacer parte de procesos de investigación en el aula, para cualificar prácticas de formación y evaluación.

#### **2.4.15 Propuesta educativa y evaluativa**

##### ***2.4.15.1 Evaluación desde las dimensiones del ser humano.***

Alejando la evaluación de tipo cuantitativo, dadas sus características de calificación y clasificación de los estudiantes, se propone una evaluación que considere las dimensiones del desarrollo humano, que permitan comprender los procesos diversos que tienen los sujetos a la hora de aprender y enseñar, y considerar que ello, también tiene que ver con las posibilidades que ofrece el contexto inmediato.

*La evaluación como parte integral de la enseñanza y el aprendizaje, debe considerar a la persona en todas sus dimensiones, incluyendo los componentes afectivos, sus intereses y sus valores de una manera justa y objetiva, así mismo, (González, 2001), define como característica importante de la evaluación del aprendizaje, la interrelación que se establece entre el evaluador y el evaluado, constituyendo un proceso de comunicación interpersonal con las complejidades de la comunicación humana y que tiene como función principal la determinación y constatación de los resultados del aprendizaje y su calidad, aportando información para la realización de acciones tendientes a la orientación y mejoramiento de los aprendizajes y los procesos. (Guío, 2011).*

*El proceso de evaluación desarrollado demuestra que en el ciclo inicial el abordaje integral y sistemático del desarrollo infantil, requiere de apuestas*

*pedagógicas orientadas al desarrollo de procesos, más que desde un aprendizaje mecánico y de contenidos. (Blanco, Zea, Ortiz & Acuña, 2010).*

*La evaluación como eje del proceso educativo, de manera que brinde las bases para diagnosticar o establecer una línea base, realizar seguimiento, verificar transformaciones, avances, logros y dificultades y valorar en general construcciones, impacto y efecto de la educación como eje del desarrollo humano. (Blanco, Zea, Ortiz & Luisa Acuña, 2010).*

Se trata de comprender y valorar que un proceso de evaluación debe estar al servicio de vislumbrar y favorecer los procesos de desarrollo evolutivo que tienen los estudiantes, con miras a fortalecer y potenciar los desarrollos y/o procesos que requieran de apoyo por parte del docente o de los demás estudiantes o padres de familia.

#### **2.4.15.2 Clasificación de la evaluación educativa.**

Con el fin de proyectar una evaluación educativa que permita el desarrollo humano, algunos documentos proponen conocer en profundidad la clasificación de la evaluación, para conocer preceptos teóricos y metodológicos, que permitan tomar decisiones acertadas a la hora de adelantar la evaluación.

*Una organización o clasificación de la evaluación puede hacerse desde diversas perspectivas, así pueden considerarse según el momento de su aplicación: inicial, durante o final; o también de acuerdo con su finalidad o intención: diagnóstica, formativa, y sumativa; pueden organizarse también según la extensión de información que pretende cubrir: global y parcial; según el origen de los evaluadores en relación con la población a evaluar y podrían ser: interna y externa; aunque también puede considerarse al agente quien practica la evaluación a nivel interno como: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; y finalmente según su normativo, es decir, el punto de referencia para el análisis de los datos recogidos, estos son: normativa y criterial (Castillo y Cabrerizo, 2003). De acuerdo con esta variedad, la evaluación ofrece diversas posibilidades de uso lo cual destaca su gran valor*

*para la verificación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza en la escuela. (Polania, 2015).*

*En el contexto de este nuevo paradigma evaluativo se propone la autoevaluación como una mirada autocrítica sobre sí mismo, una concientización sobre las responsabilidades que tanto a nivel individual como grupal se generan en el grupo, la participación en la construcción permanente de conocimientos, el debate a nuevas ideas y paradigmas que continuamente llegan a la institución escolar. Llega a convertirse así en un reto y compromiso personales en el avance y transformación de las prácticas evaluativas y autoevaluativas. Requiere también del cambio de contexto y sentido del currículo al cual sirven. La propuesta por una mayor coherencia y coordinación de sentido entre las prácticas curriculares y evaluativas, puede conducir a unas prácticas más pedagógicas. (Niño, 2013).*

Asimismo, se propone el conocimiento en profundidad de los enfoques que guían la educación y por ende a la evaluación, dado que ha sido el enfoque técnico, el encargado y/o protagonista que ha perdurado en el tiempo, en relación con la evaluación. Este último enfoque, está dado a la calificación, clasificación y cuantificación de los procesos evaluativos, y es por ello, que es tiempo de conocer y adelantar prácticas desde otras posibilidades pedagógicas y evaluativas.

*Enfoque educativo: TÉCNICO - Reducida a medir y cuantificar el conocimiento mediante pruebas objetivas basadas en el método científico, desconociendo los procesos implícitos necesarios en el aprendizaje y las diferencias de cada sujeto. PRÁCTICO: Otorga gran significado a la diferencia, a los procesos realizados y al desarrollo de cada quien, respondiendo a sus necesidades y a las de su contexto inmediato. SOCIOCRÍTICO: Basa su práctica en un lenguaje que propende emancipación, dialéctica y reconocimiento, fundamentada en principios de acción, reflexión, autonomía, participación, libertad y diálogo. (Gama, 2013).*

*El reto que tienen las comunidades educativas para transformar el enfoque técnico instrumental de evaluación que se evidencia, no sólo desde la teoría*



*sino también en la práctica, hacia un proceso formativo cualitativo y pedagógico, que esté contextualizado al servicio del aprendizaje, del mejoramiento de los actores que en ella intervienen, de la transformación institucional y social. (Rojas, 2014).*

*Parafraseando al profesor Álvarez (2010), las conductas que se describen únicamente con estadísticas, si bien abordan un conocimiento aparentemente objetivo, descuidan aspectos trascendentales como los hechos y contextos en los que se desarrollan los sujetos; lo anterior hace referencia a la valoración práctica y crítica de la evaluación, y no sólo vista ésta desde los parámetros técnico-instrumentales de resultados sin procesos. De igual forma, Stenhouse (1991) también aporta a la mirada crítica de este planteamiento cuando afirma que las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo, lo tratan en términos de “éxito y de fracaso”; así mismo, Geiler (1996) clasifica este proceso como cualitativo, para la autora evaluar no significa medir, sino indagar acerca de las realidades, considerando amplios aspectos de los sujetos; desde estos autores se toma a la evaluación como elemento constitutivo en la vida escolar desde un enfoque cualitativo que propende por el mejoramiento a procesos escolares que contempla a sujetos de conocimientos y no a objetos del mismo. (Rojas, 2014).*

Y como otra forma de clasificación de la evaluación, está la evaluación por competencias, que cumple con las exigencias del Estado, pero además podría asumir un tinte desde la evaluación cualitativa y formativa que valore procesos de avance en términos del desarrollo humano, y no solo o mayoritariamente del mercado.

*Ahora bien, si se sitúa al estudiante y a su capacidad de aprender en el centro del enfoque de la educación por competencias, la evaluación que tendría lugar dentro de esta concepción sería aquella centrada en la comprensión y la valoración continua del proceso de aprendizaje del estudiante, es decir, que su característica sería estar al servicio de quien aprende y constituirse como una fuente de aprendizaje desempeñando funciones formativas para trascender la acumulación de evidencias, siendo desarrollada durante las*

*actividades realizadas y no sólo al final, todo esto teniendo en cuenta que la evaluación tiene como intenciones mejorar, aprender y poder tomar decisiones adecuadas y justas. (Martín, 2015).*

#### **2.4.15.3 Prospectiva de la evaluación educativa.**

Se trata de transformar las relaciones entre docentes y estudiantes, de cualificar las prácticas evaluativas del aula y de fijar como propósito central de la evaluación, el desarrollo humano.

*Dado que para esta línea o perspectiva de la evaluación diversos expertos han contribuido con sus argumentos, es posible definir unos principios que permiten un acercamiento a esta dinámica alternativa, y por ende de lograr mejoras en la calidad de la educación desde unas condiciones que son necesarias para la comprensión y práctica de todo ejercicio evaluativo alternativo, ya que para las orientaciones del pensamiento y ejercicio alternativo de la pedagogía, se concibe la evaluación como un procedimiento que supera la mirada técnica hacia el estudiante y docente como objetos reproductores del conocimiento, proporcionando alternativas fundamentadas en una ética y política definida por el contexto, en las necesidades de los estudiantes y en las relaciones de poder entre los sujetos que hacen parte de la vida de las Instituciones Educativas. Al reconocer estos elementos se amplía la comprensión de la práctica alternativa de la evaluación desde las dimensiones políticas, éticas, los ámbitos complejos y lo relativo (Sánchez, 2007). (Gama, 2013).*

Se propende entonces, por una evaluación formativa, holística y constructiva, que conlleve a posibilidades de asombro e innovación desde las mismas herramientas e instrumentos de evaluación, de acuerdo con cada propuesta educativa que integra a docentes, estudiantes, directivos, padres y la comunidad educativa, en general.

*El objetivo de la evaluación se sitúa en concordancia con una postura holística, en la que el reconocimiento de un proceso que atienda a un sinnúmero de*

*posibilidades, es la salida para la consecución de un espacio constructivo propio de la mejora y la innovación en el acto educativo. (Mejía, 2013).*

*Considerando que la evaluación es un término polisémico, se reconoce la existencia de varios modelos de evaluación, instrumentos y funciones, dependiendo del contexto de enunciación de sus propósitos y finalidades. (Martín, 2015).*

#### **2.4.15.4 Relación dialéctica entre docentes y estudiantes para la evaluación.**

Dejando de lado un enfoque técnico de la evaluación, el ideal educativo sería una evaluación concertada entre docentes y estudiantes, y con ello se transforman las relaciones de poder y dominación que históricamente, han centrado al maestro como el agente regulador y represivo en el acto evaluativo.

*Desde otra mirada, pudieran tener el aporte de una propuesta educativa que busca formar en profesores y alumnos una mayor autonomía en la construcción de sus prácticas curriculares y evaluativas asumiendo sus propias decisiones (Niño, 2013).*

*Una dinámica preocupada por un nuevo sentido en la construcción de conocimiento, acción intersubjetiva dialógica que propicia la socialización del conocimiento y reflexión sobre nuestras experiencias. Esta tendencia evaluativa y de promoción intenta eliminar la arbitrariedad del profesor, al tiempo que favorece la creatividad pedagógica en la búsqueda de nuevos significados e interpretaciones de los hechos, explicando y describiendo los procesos que se suceden en un determinado contexto social y cultural. (Niño, 2013).*

La propuesta de una relación dialéctica entre docentes y estudiantes, permite procesos de reflexión, participación y sentido crítico, frente a los contenidos, problemas y/o situaciones contextuales, que requieren de la intervención de los estudiantes como sujetos sociales que deben constituirse de la educación, y por ello, es la necesidad de procesos de evaluación que fortalezcan talentos e identifique los aspectos por mejorar en los estudiantes.

*Centra su interés en el desarrollo de un pensamiento construido autónoma, colectivamente en la deliberación y el juicio reflexivo de profesores y estudiantes. Juicios que intentan conformar una conciencia crítica que analiza experiencias, da sentido a los contenidos del aprendizaje, propicia el estudio de los problemas y la posibilidad de resolverlos. (Niño, 2013).*

*Para lograrlo es necesario promover situaciones que hagan de la evaluación un campo de interés que motive al docente a ver, entender y asumir una postura diferente y favorable sobre ella: la evaluación como formación y transformación en la vida del estudiante y el docente. La evaluación como un proceso útil para crear conciencia sobre la importancia y tratamiento de temas y situaciones diversas aplicables en los diferentes entornos de la vida en comunidad. Por último, la evaluación –además– debe considerarse como una estrategia de equidad en la que el docente debe obviar, a toda costa, el sesgo generado por los estudiantes buenos, frente a estudiantes malos. Si así se hace, se termina por creer que los llamados buenos siempre serán buenos y los llamados malos, malos serán, si se mide a todos con la misma vara. (Reinaldo, 2008).*

*Para complementar, vale una postura socio-cultural de la evaluación en el sentido que plantea Vigotsky (2007) puesto que los procesos de aprendizaje son actos que se construyen en mediación con otros. Igualmente se da a la evaluación ese sentido. Un acto para no realizar en solitario sino con otros, que desde otras perspectivas muestre diferentes caminos para solucionar los problemas de un determinado campo. (Reinaldo, 2008).*

*El repensar la evaluación desde otra racionalidad es un deber que implica, por tanto, analizar el contexto y la práctica docente para que, de este modo, se rebase cualquier concepción que minimice el proceso evaluativo y se logre pensar en términos de diálogo, formación, participación y comprensión. No obstante, también se hace necesario, conocer la práctica para descubrir qué lógicas sustentan el trabajo cotidiano que hace el docente en el aula. (Bohórquez, 2013).*

En este sentido, sería un acompañamiento constante por parte del docente al estudiante, sin que ello signifique control o vigilancia, sino un proceso de construcción conjunta que fortalezca los procesos de enseñanza y aprendizaje, permita otras formas de evaluación y de reconocimiento tanto al proceso del estudiante como a la gestión profesional del docente.

*En esta propuesta la evaluación se entiende como un proceso que se va generando en las situaciones de interacción comunicativa entre el docente y el estudiante, lo que permite –tanto a uno como a otro– construir situaciones de constante reflexión. El trabajo del docente se hace fundamental debido a la responsabilidad de fortalecer en el estudiante la construcción de conceptos claros y de brindarle los espacios de acompañamiento para promover su formación integral. El docente garantiza con su apuesta didáctica, la generación de estos espacios de construcción, ayudando así a que los estudiantes hagan parte de dicho proceso de reflexión. (Rincón, Farfán y Ávila, 2008).*

*Se sitúa la evaluación relacionada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje como un encuentro tridimensional constituido como el vehículo por medio del cual, docentes y estudiantes sostienen una relación comunicativa y didáctica, atendiendo a dicha relación Castillo y Cabrerizo (2003), mencionan que la evaluación debe poseer un potencial didáctico a través del cual fortalezca y regule las acciones educativas que estructuran y construyen el docente y el estudiante para gestionar el conocimiento. (Hernández, 2015).*

*Castillo y Cabrerizo, (2003) reconocen que las prácticas de evaluación deben considerarse como una herramienta generadora de diálogo y conocimiento entre los docentes y estudiantes, en donde las observaciones, las correcciones y las actividades de refuerzo dan la posibilidad de estimular a los estudiantes hacia la autonomía, al desarrollo de su discurso argumentativo y a la estructuración de un pensamiento crítico (Hernández, 2015).*

#### **2.4.15.5 Evaluación como categoría de la didáctica.**

Corresponde a la profesión docente, diseñar, planear, organizar, proyectar y desarrollar la evaluación educativa, como un proceso constante, secuencial y global, y no como un acto en tiempos y espacios determinados. Es decir que, depende de la proyección didáctica que realice el docente, el desarrollo y viabilidad de la misma.

*Bajo esta visión, la evaluación no está limitada a un momento específico, sino que se convierte en un proceso permanente. Este aspecto, la secuencia didáctica permitió al docente y a los estudiantes identificar tanto las fortalezas como las dificultades que se presentaron en el desarrollo del proceso. Además, facilitó la identificación del tipo de estudiantes de las instituciones participantes y sus principales dificultades al enfrentar un texto o al no poder realizar una determinada actividad de las propuestas. En este orden de ideas, la evaluación debe dar cuenta de un proceso y no de un resultado –ya que en el aula convergen múltiples factores para determinar lo que un estudiante construye durante el desarrollo de una clase, tales como su estado de ánimo, su relación con el docente o con sus compañeros–; son factores que finalmente cuentan en sus formas de actuar y de hacer. (Briceño y Carvajal Díaz, 2008).*

*En la evaluación la labor del docente es un elemento fundamental, pues es quien diseña las estrategias, los instrumentos con los cuales va a evaluar, que se deben ajustar a los objetivos de formación propuestos e inclusive a las metodologías y didácticas empleadas, como también debe tener plena claridad sobre el fin y objetivo de la información que obtiene, qué uso le va a dar, para qué le sirve, solo para dar una valoración del estudiante o también para valorar su desempeño como guía, orientador y promotor de aprendizajes. (Yate, 2012).*

*La evaluación se debe transformar en un proceso implícito, latente y permanente a través de todas las acciones de enseñanza acontecidas dentro y fuera del aula, al respecto Álvarez (2009) insiste en que en la medida en la que los estudiantes aprenden, se apropian de procesos de evaluación y de*

*autoevaluación, de distinción, valoración, crítica, opinión, argumentación, en otras palabras, responden a un proceso de valoración que se convierte en un desarrollo continuo y formativo. (Hernández, 2015).*

La evaluación pensada desde la didáctica en la educación, permitiría a los estudiantes y docentes proyectar acciones, actividades, formas, herramientas e instrumentos y espacios diversos para adelantar los procesos de evaluación, lo cual abra una gran posibilidad de construcción del conocimiento dentro y fuera de aula o de la institución educativa.

*La evaluación requiere –con urgencia– recuperar su posición jerárquica en el campo de la didáctica y lograr el mismo nivel de importancia otorgado en los últimos tiempos, a los contenidos y a la metodología. Para ello es imprescindible dejar atrás la concepción de evaluación como instrumento o simple mecanismo que brinda al estudiante las posibilidades de aprobación como formalidad o requisito y en los docentes el parámetro que determina la cantidad de conocimiento que debe adquirir el estudiante según los propósitos del plan de estudios. Se debe permitir –ante todo– que: Con ella se incentive al estudiante y al docente para que la didáctica –en el aula y fuera de ella– se realice con agrado e interés en aras de aprender y construir. Se reconozca que la evaluación es un mecanismo que permite medir sólo un saber específico en un momento determinado, no tiene un gran alcance si se tiene presente que en el desarrollo de éste se cuenta con una serie de variables o factores que inciden en el rendimiento del evaluado. Se consoliden, a la vez, visiones e ideologías que fortalezcan la calidad de vida. Se considere el proceso de aprendizaje, la manera particular cómo aprende el estudiante y los niveles de adquisición y comprensión que éste implica, con el fin de determinar las situaciones favorables y adversas en la construcción del conocimiento a largo plazo –en un momento determinado el docente puede evaluar un tema trabajado y constatar la capacidad de memoria a corto plazo del estudiante, sin que éste sea el único objetivo del proceso pedagógico desarrollado. (Reinaldo, 2008).*

*Finalmente, es inevitable no relacionar estas reflexiones con las posiciones teóricas que plantean Litwin et al. (2003), al sostener que [...] resulta*

*imprescindible –aunque sin renunciar a una mirada crítica– plasmar a la evaluación como una categoría de la Didáctica, que desde sus dimensiones morales y epistemológicas demuestre su significativo valor para la enseñanza. Al mismo tiempo, entendemos que los desarrollos investigativos deben alcanzar no sólo un sentido comprensivo-explicativo de estas prácticas, sino también incluir una orientación proyectiva. Es decir, que tanto las definiciones de problemáticas para la investigación como sus interpretaciones sólo enriquecen el campo disciplinar si se entranan constantemente con las actuaciones docentes en las aulas. (Reinaldo, 2008).*

## **2.4.16 Herramientas potenciadoras de la evaluación**

### **2.4.16.1 Evaluación viabilizada por la reflexión.**

Muchos documentos de los rastreados y analizados para la presente investigación, permiten evidenciar la importancia de los procesos reflexivos, como parte fundamental de la evaluación; es por este elemento reflexivo que, los estudiantes y docentes pueden llegar a conocer, reconocer, cambiar y/o transformar la orientación de la educación y de la evaluación en relación con el desarrollo humano y social.

*“Sin evaluación no hay aprendizaje. Sólo por la evaluación, que es reflexión, el aprendizaje adquiere sentido” (Álvarez, 2012) (Martín Martínez, 2015).*

*La reflexión crítica es una manera de interrogarnos permanentemente sobre las acciones de vida cotidiana y los procesos de cambio y transformación que nos constituyen como sujetos. En opinión de Larrosa, ¿“Qué es la crítica sino el cuestionamiento permanente de las formas de experiencia que nos constituyen?”. Una forma nunca garantizada de vivir y pensar en las inseguridades del presente”. (Larrosa, 1995, p. 15; citado por Niño, 2013).*

*La evaluación “implica exigencias de procesos reflexivos novedosos que nunca formaron parte de los procesos de enseñanza, pues la evaluación no mejora lo aprendido, sino que permite, en el mejor de los casos, su*



*reflejo. Para ello se puede proponer en la evaluación una situación de sorpresa con el objeto de que el alumno no se prepare para ella y así poder reconocer con cierta fiabilidad sus aprendizajes, por lo tanto la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes.”(pág. 45). (Guío, 2011).*

En el ámbito de la reflexión, algunos documentos aluden al elemento meta-verbal como una posibilidad cognitiva – narrativa que permite que los estudiantes y los docentes desarrollar en un alto nivel, sus capacidades de comprensión, análisis e interpretación, es decir que, es preciso centrar a los estudiantes en procesos metacognitivos que les permita el desarrollo elevado de sus funciones cerebrales superiores, en pro de reconocer sus avances y retrocesos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

*Pistas de evaluación. Teniendo en cuenta el marco en el que se definió la evaluación para este proyecto, es importante resaltar algunos de los elementos que puntualizan los avances de los estudiantes en el desarrollo de sus reflexiones meta-verbales a lo largo de la secuencia didáctica. Aunque al inicio del planteamiento de la misma las producciones orales de los estudiantes se mantenían en un nivel literal, fue este elemento el que se convirtió en punto de partida para determinar las metas alcanzadas por los niños en el proceso: 1. Al adquirir el hábito de prestar mayor atención a la oralidad, los estudiantes comenzaron a realizar anticipaciones de acuerdo con situaciones previamente establecidas en los ejemplos de la secuencia didáctica. Otro elemento básico a la hora de evaluar fue la capacidad de discernir desarrollada poco a poco por los estudiantes, la cual se demostró en sus producciones orales. 3. Uno de los puntos más importantes alcanzados con el desarrollo de la secuencia didáctica fue encontrar en los estudiantes inquietud por la resolución de problemas de su vida cotidiana, con el uso del lenguaje académico y la reflexión sobre sí mismos. 4. Otro elemento relevante, fue la reflexión que lo estudiantes realizaron sobre el lenguaje no verbal como un factor de comunicación importante en los procesos de comprensión oral. 5. Una herramienta importante que permitió observar y*

*concluir el proceso evaluativo fue la creación de la cartilla sobre el gobierno escolar.*

*De acuerdo con las posibilidades de este proceso, se consolida como un trabajo interesante que desarrolla una estrategia evaluativa en el campo del lenguaje. La evaluación, desde la reflexión meta-verbal, puede obtener resultados válidos en la naturaleza espontánea, los cuales constituyen elementos importantes en el proceso de aprendizaje de la lengua materna en niños de primaria. En el marco de la secuencia didáctica desarrollada en este proyecto, la evaluación se define como un proceso dinámico, participativo, constante, contextualizado y pertinente, que da la posibilidad de ser comprendida, retroalimentada y, sobre todo, mejorada de manera significativa. La evaluación se convierte en un mecanismo que le permite al docente desarrollar una mirada reflexiva frente a las dinámicas de aprendizaje de sus estudiantes. De esa manera puede plantear cambios y transformaciones en su práctica, en aras de mejorar los procesos de formación escolar (Rocha Ramos, Ortiz y Rodríguez, 2008).*

*Se considera que el planteamiento y uso de actividades meta-cognitivas y metaverbales por parte de los estudiantes, pueden considerarse como características –no únicas, por supuesto– de las prácticas de evaluación que en mayor medida sirven al propósito de que los alumnos puedan aprender y comprender los criterios que se utilizan para valorar su trabajo; también, para favorecer su toma de conciencia acerca de sus éxitos y dificultades, a la vez que configuran un contexto propicio para la superación de éstas. (Cifuentes, 2008).*

*Abrir espacios a la oralidad en las diferentes asignaturas le brinda la oportunidad al estudiante de validar sus procesos cognitivos –ya que él pasa de ser un receptor de conceptos a ser constructor de los mismos– y al docente le brinda la oportunidad de hacer seguimientos mucho más precisos sobre los procesos que adelanta. También se abriría una puerta que permitiría conocer las razones que sustentan una respuesta –lo cual no es lo mismo ni es igual que asumir la respuesta final– sea cual sea, como único elemento para validar*

*un proceso. Otra apreciación parte del hecho que cuando un estudiante consulta –como se hizo en algún momento de la secuencia– los conceptos y los registra o transcribe en su cuaderno; esto se convierte en una tarea de copia, pero ¿hasta qué punto ha asimilado tales conceptos? En este sentido vale preguntarse ¿memorizar conceptos garantiza que éstos sean entendidos? O mejor, ¿apropiarse de pequeños elementos sencillos de relacionar puede facilitar a los estudiantes la construcción y comprensión de conceptos? (Pinzón y Muñoz, 2008).*

#### **2.4.16.2 El examen como herramienta potenciadora de la evaluación.**

Como consecuencia de concebir al examen, como instrumento de evaluación por excelencia en tiempos y objetivos del sistema educativo, surge la propuesta de asumir los resultados de estas pruebas, como una información que aporta a los procesos de formación, en vía al desarrollo humano de los y las estudiantes.

*Se requiere, por tanto, establecer un tipo de relaciones recíprocas “en donde en cada uno actúa sobre el otro y reacciona ante el otro” (Not, 1992:27). En coherencia con lo presentado por De los Santos (1995), en el examen habría que superar el utilitarismo como valor educativo pues, antes que obtener unos resultados supuestamente medibles y cuantificables, es necesario comprender la situación de los procesos de aprendizaje de los alumnos para apoyar su promoción y no para determinar su fracaso. (Niño, 2013).*

*Como puede apreciarse, a pesar de la pretensión de objetividad y científicidad con que tradicionalmente se ha considerado el examen, un sector relevante de la investigación pedagógica contemporánea ha venido develando toda una dimensión tradicionalmente oculta, con severos efectos, limitaciones y vacíos. (Niño, 2013).*

En este sentido, se trata de seguir vislumbrando los efectos nefastos que tiene el examen sobre los estudiantes, como un aporte que se deriva de los adelantos de las investigaciones en materia de educación, y es por esto que, es preciso que el examen sirva como idea de

minimización de las capacidades integrales de los estudiantes y se repiense su valor en los procesos de valoración del desarrollo de los y las estudiantes.

*Lo que el alumno aprenda no puede ser reducido a la ejecución de una evidencia inmediata, pues el aprendizaje no es algo acabado, es algo que continúa construyéndose, por lo tanto, observar y calificar solo lo que el alumno hace es minimizar su capacidad de aprender al igual que su competencia cognitiva. (Martín, 2015).*

*Se propone la comprensión y el uso de las pruebas y sus resultados desde una visión que busca ser coherente con los alcances que las pruebas tienen, pero, que tampoco subvaloran la información que pueden aportar los resultados de las pruebas a la evaluación en el aula, específicamente en el área de lenguaje. (Martín, 2015).*

#### *Diseño de técnicas e instrumentos de evaluación.*

Una de las técnicas de evaluación cualitativa que se propone en una práctica de aula, corresponde a la evaluación por contrastación del conocimiento y de los aprendizajes, dado que ello permite evidenciar el efecto de los procesos de enseñanza y en ese sentido, la apropiación, construcción y deconstrucción del conocimiento por parte de los estudiantes.

*Desde la construcción de los referentes y la definición del objeto de evaluación, se propone la elaboración de instrumentos y estrategias de evaluación para los aprendizajes en el aula de clase de ciencias sociales. Así como la evaluación en el contexto escolar debe tener una valoración, los maestros y maestras al implementar las propuestas en sus instituciones, construyeron criterios de evaluación a partir de contrastar desempeños de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y evaluación con un criterio de construcción del conocimiento social, de competencias o de comprensión del mundo social. Además, utilizaron la constatación del estudiante respecto de sus aprendizajes, incluyéndolo y haciéndolo partícipe en el proceso de evaluación. (Munar y Guarín, 2008).*

Otra técnica de evaluación educativa, corresponde a involucrar las TIC y los procesos de comunicación, como didáctica efectiva para contrastar los procesos de enseñanza y aprendizaje adelantados, entre docentes y estudiantes.

*Las tendencias pedagógicas contemporáneas en educación, las nuevas tecnologías en informática y comunicación en el ámbito educativo, los estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios sobre la evaluación de los aprendizajes, el desarrollo de la evaluación educativa como campo en las ciencias de la educación, la aparición de concepciones y propuestas diversas en evaluación de los aprendizajes, vislumbran transformaciones importantes en las prácticas evaluativas. (González, 2001). (Guío, 2011).*

#### **2.4.17 La evaluación anclada a procesos de investigación**

Si se concibe la evaluación como un proceso que se emana desde los procesos de investigación, para recolectar información clara y pertinente sobre el desarrollo evolutivo de los y las estudiantes y como procesos de validación y reconstrucción de prácticas y técnicas de evaluación, se puede afirmar que es una evaluación holística, integral y que tiene en cuenta todos los componentes del proceso de formación.

*Este proceso se convierte en un camino de investigación y de formación docente, entendida la investigación como reflexión que busca cualificar las prácticas, las estrategias, los instrumentos y las concepciones. (Blanco, Zea, Ortiz y Acuña, 2010).*

*La evaluación se sustenta en la producción de información y en la búsqueda de indicios sobre aquellos procesos o fenómenos no visibles en forma simple, es imposible plantear una evaluación que abarque todos los aspectos a considerar, que incluya todos los componentes. (Blanco, Zea, Ortiz & Acuña, 2010).*

*Esta nueva dinámica de la evaluación como investigación permitió: 1) validar las formas e instrumentos evaluación contruidos –o en otros casos, re-*

*significarlos—; 2) evidenciar la validez de estas propuestas alternativas de evaluación en el aula; 3) los resultados específicos en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes lograron enriquecer la propuesta didáctica, curricular y la práctica pedagógica, además de evidenciar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes sobre las cuales se promuevan procesos de intervención y retroalimentación de los estudiantes. (Munar y Guarín, 2008).*

En este orden de ideas, asumir la evaluación educativa desde la investigación, permite conocer y reconocer las características y dinámicas que están detrás de las prácticas educativas y evaluativas que se están desarrollando en el aula, así como el papel que juega el docente y el que juegan los estudiantes en este proceso.

*El proyecto de investigación constituye una oportunidad para cuestionarse si la evaluación en Educación Física responde a finalidades educativas, o si se orienta únicamente al ejercicio de comprobar el cumplimiento de tareas pragmáticas despojadas de reflexión y significado que niegan la complejidad del conocimiento de la evaluación en el área (Pérez y Rincón, 2005), o se tienen en cuenta únicamente aspectos del desarrollo de los estudiantes que contemplan únicamente lo psicomotriz. (Guío, 2011).*

Y para culminar, se afirma desde una experiencia en aula, que los procesos de investigación que se adelantan en relación con la evaluación que se desarrolla en la educación, permite no solo recolectar información de primera mano, clara y confiable, sino que esta se analiza, comprende, interpreta y se transforma en nuevas propuestas evaluativas.

*Desde esta propuesta de evaluación, en el marco del proyecto. La Evaluación como Investigación: una Propuesta de Experimentación en el Aula, los maestros participantes han orientado sus experiencias de evaluación y enseñanza desde el planteamiento de rutas de evaluación que tienen como intencionalidad la construcción de modelos evaluativos propios y apropiados para la complejidad de los conocimientos, saberes y las demandas que se hacen a las ciencias sociales y las particularidades institucionales. Así, las rutas de evaluación partieron de interrogar la realidad escolar en torno a la evaluación en el aula de ciencias sociales, con lo cual se cuestionan los*

*propósitos y las formas de la evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales. (Munar y Guarín, 2008).*

Como aportes de las prácticas evaluativas, se encuentra que se valida con los estudiantes y docentes la importancia y relevancia de la evaluación cualitativa y formativa, dada su orientación hacia el desarrollo humano y social. No obstante, dichos desarrollos se logran a partir de la deconstrucción y nuevas propuestas constructivas de modelos, tipos y técnicas de evaluación, no solo que se ajusten a las particularidades de los estudiantes, sino que además los conlleve a pensar, analizar, reflexionar y transformar lo aprendido en los procesos de enseñanza, en la solución de situaciones y/o problemas de la realidad.

La presentación de los resultados que se han categorizado y triangulado dentro del proceso de la investigación sobre la evaluación educativa en el aula, culmina con esta categoría, de manera que ahora se da paso, a la presentación de los hallazgos, en términos de interpretación de toda la información que se acaba de presentar organizada y clasificada, para culminar con algunas conclusiones y recomendaciones.

#### **2.4.18 Conclusiones y Hallazgos**

De acuerdo con los resultados de esta investigación, a continuación, se trata la información de cada categoría emergente desde la fundamentación conceptual que se deriva de cada estudio leído, analizado y categorizado, en aras de determinar sus semejanzas y diferencias, a manera de evidenciar las tendencias encontradas sobre la evaluación educativa.

##### **2.4.18.1 Categoría - Concepciones Sobre Evaluación Educativa**

De acuerdo con las investigaciones y artículos se plantea que la evaluación tiene sus orígenes en el contexto de la industria, además que la evaluación se constituye en parte fundamental e inherente de la pedagogía, por lo cual, del currículo, contempla diferentes frentes e involucra a diversos actores, no solamente recae en el desempeño del educando. También señalan que la evaluación se relaciona con los contextos en los cuales se realiza y es asumida como un resultado para algunos actores, como un proceso de tiempo e hilo conductor del escenario educativo. Se asume además como un proceso propio de la práctica pedagógica, tanto

de la enseñanza como del aprendizaje, posibilita la toma de decisiones e identificar la calidad de la educación que se brinda.

La evaluación se concibe también como un acto que acontece de manera simultánea con el proceso de aprendizaje, que genera relaciones circulares e interactivas entre los actores educativos y que les permite a los estudiantes emitir juicios de valoración y de crítica. Además, propende por integrar el saber con el saber hacer, asumirse como un proceso de comunicación, que provee al maestro de información.

La evaluación ha tenido como concepción y práctica transformaciones con el pasar del tiempo, en primera instancia se plantea las tendencias de enfoques centrados en los resultados, medidas, para calificar a otro. Mientras que otras tendencias, la asumen como proceso que requiere de la reflexión, de tener en cuenta los diferentes factores y variables que inciden en este proceso. La evaluación se constituye en una práctica permanente en el ejercicio docente, como una de las tareas más complejas de la acción educativa.

Se identifican momentos históricos relacionados con las concepciones y prácticas en relación con la evaluación en el contexto escolar, en las que se evidencia que Tyler fue el primero en hacer alusión a la evaluación educativa, identificándose momentos que van desde prácticas provenientes de lo industrial, la identificación de los paradigmas o tendencias que se han identificado con el pasar del tiempo en lo cuantitativo y en lo cualitativo.

Hacia el final de la década de los sesenta, se iniciaron las propuestas cualitativas como respuesta a la insatisfacción de los avances de las investigaciones “experimentales” o “científicas” para comprender lo que maestros y alumnos trabajaban en el aula de clase. Este nuevo enfoque cualitativo ha sido propuesto como alternativo al sistémico y cuantitativo. Sus diferencias principales radican en la imposibilidad para construir una ciencia y una evaluación objetiva, como lo afirma (Niño, 2013).

También puede evidenciarse que la evaluación posee una tendencia desde una visión que contemple que la integración de los aprendizajes significativos que además requiere tiempo y condiciones para integrarse a las estructuras que posibilitan el conocimiento y para ser integrados a las experiencias de los sujetos. También se relaciona con la incidencia o impacto



que tiene sobre los sujetos involucrados en este caso de quienes hacen parte de las comunidades educativas.

En la concepción de evaluación, se realiza una distinción entre calificación y evaluación, que, si bien tienen relación, no son iguales, pues mientras la calificación tiene que ver con lo cuantificable, la evaluación se relaciona con la cualificación, se vale de la observación, descripción e interpretación constantes, sin distanciarse del contexto o de la realidad social que involucra a la comunidad educativa.

Al ser parte integrante la evaluación de la pedagogía, se evidencia que tiende a ser parte integrante del saber pedagógico y de los estudiantes, desde la cual, se explicitan saberes y reflexión sobre las prácticas con el fin de comparar formas de enseñanza, aplicar enfoques, y producir nuevas teorías y conocimientos que enriquezcan el campo de la pedagogía, como disciplina y como arte.

Pueden identificarse concepciones particulares de acuerdo con las disciplinas específicas tal es el caso de las ciencias sociales, en las que se considera que la evaluación de los aprendizajes en el aula adquiere múltiples intenciones, enfoques teóricos y modelos, tal vez obedeciendo a la complejidad misma del objeto de estudio. Constituyéndose en un campo de investigación, para que el maestro construya la relación entre el saber disciplinar y la práctica en el contexto escolar.

En el caso de las áreas disciplinares se identifica la tendencia del abordaje de diferentes frente a las prácticas, relacionado con lo que caracteriza este campo de estudio como es el pensamiento social y su lógica en el cual se relacionan el planteamiento social, cultural y los procesos propios de las áreas.

#### ***2.4.18.2 Categoría - Aspectos Legales de la Evaluación Educativa***

Los aspectos legales de la evaluación educativa en Colombia, tienen como tendencia, la economía mundial desde los entes gubernamentales como el Banco Monetario Internacional y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quienes determinan que las políticas de cada nación aliada a sus dinámicas de mercado, deben acceder a clasificar a las instituciones educativas, a los docentes y estudiantes, a partir de

factores aparentemente cualitativos, pero en realidad, valores cuantitativos, para rendir las cuentas pertinentes. Es decir que, Colombia entra en la relación directa que se exige, entre educación y competencia, igual a productividad económica y laboral, teniendo al Estado en su condición de evaluador, como garante de esta relación y es por ello que ajusta y reforma en los términos de la competitividad, las políticas, planes y programas del sistema educativo y, por ende, con afectación directa a la evaluación.

De dichas reformas y la pretensión de cualificar el sistema de educación y evaluación del país, se inicia el proceso de emisión de estándares, para unificar los aprendizajes mínimos de los estudiantes en cada área del conocimiento, con lo cual los organismos nacionales e internacionales, pueden medir los avances y cumplimiento de dichos estándares, siendo las pruebas estandarizadas y masivas, el instrumento por excelencia para dicha medición y control.

En este mismo sentido, las pruebas estandarizadas son otra clara tendencia de la evaluación educativa, dado que no solo tienen la función de medir los aprendizajes de los estudiantes, de acuerdo con sus exigencias a los gobiernos estatales, sino que también sirven como referente de comparación con los resultados de las pruebas de otros países, y con ello se cumple con el principio de competencia y competitividad, no solo a nivel internacional, sino incluso desde la historia de Colombia, se busca la comparación entre las mismas instituciones educativas, a nivel nacional y local, como una acción que conlleva a que las instituciones con “mejores resultados en los procesos de evaluación”, hagan parte de un ranking, dejando en el ambiente del sistema educativo, que aquellas que no están allí dispuestas, no adelantan procesos de formación acertados, y ello es incierto y puede no atender a la realidad de los procesos de educación y evaluación de una institución y de toda su comunidad educativa.

Bajo estas tendencias económicas y competitivas que atraviesan el contenido y perspectiva de la legislación y normatividad en Colombia sobre la evaluación, las herramientas de las que se valen los gobiernos internacionales y nacionales, corresponden a, primero, la promoción automática de los estudiantes, para pasar de un grado a otro, con el ánimo de agilizar el cumplimiento de los grados escolares que debe cursar un estudiante, y así evitar su deserción y/o repetencia, puesto que ello implica para la nación y la productividad, un individuo menos en el desarrollo del mercado, y más bien, se convierte en una carga económica que debe ser asumida por las finanzas del Estado.

La segunda herramienta para viabilizar el mercado y la productividad desde la educación y la evaluación, corresponde a la organización y legalización de los grados de la educación formal, para lo cual se determina que deben hacer parte del proceso de formación los niños y niñas, en sus edades tempranas en los grados de preescolar; posteriormente, se debe cursar por los grados de básica primaria y secundaria, y se implementa la educación media vocacional, en los grados décimo y once, siendo ello una clara evidencia del interés del Estado y de las políticas nacionales – internacionales, porque los estudiantes aprendan un oficio o labor, para ejercer prontamente su capacidad de producción laboral y económica. Incluso a ello, está anclado la masiva oferta no solo de la educación media vocacional, sino también la proliferación de carreras técnicas y tecnológicas para la formación de sujetos en corto tiempo en un oficio u profesión.

Siendo estas las tendencias de la evaluación desde la legislación y la normatividad en Colombia, ha surgido la perspectiva cualitativa de la evaluación educativa, como una propuesta que tiene dos perfiles, por un lado, para los asesores expertos de las políticas y el sistema educativo del país, e incluso para muchos pedagogos y/o teóricos, como una alternativa que le da el valor y sustento adecuado al proceso de evaluación en y para la formación de seres humanos con miras a su desarrollo como sujetos sociales, culturales y políticos. Pero, por otro lado, es una perspectiva que simplemente matiza un tanto, las tendencias cuantitativas en cuanto a la medicación y la verificación de los mínimos aprendizajes que se establecen para la educación, expresada en los resultados de la evaluación. En otras palabras, la perspectiva cuantitativa que pretende involucrase en los procesos de evaluación, no son del todo auténticos en las políticas, dado que se continúa insistiendo en escalas de valoración cuantitativas o cualitativas que producen el mismo efecto en los estudiantes, en la clasificación y jerarquización de los estudiantes docentes e instituciones educativas, e incluso en el mismo fin de la formación, no para el desarrollo integral humano, sino para la participación en el mercado laboral.

Al respecto, existe una tendencia de evaluación cualitativa y formativa desde la misma Constitución Política de Colombia, que se materializa en la Ley 115 de 1994 y de ahí en adelante el Decreto 1860 de 1994, el Decreto 230 de 2002, derogado por el Decreto 1290 de 2009, entre otros, que hablan de la evaluación como proceso que se da a lo largo de todo el entramado pedagógico y didáctico de la educación y, es por ello, que la evaluación no se puede reducir a la nota o la calificación para determinar los avances, capacidades y habilidades de los estudiantes, sino que es un proceso para potenciar en los ellos y ellas, su carácter de sujeto social, ciudadano,

transformador de la realidad circundante. Asimismo, se reconoce la evaluación educativa, como un proceso que permite a los docentes e instituciones educativas, revisar, analizar y cualificar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, para evidenciar aciertos o aspectos por mejorar y/o reevaluar en sus metodológicas de formación. Pese a esta nueva tendencia de la evaluación cualitativa desde la normatividad, persiste la insistencia y obligatoriedad en la presentación de las pruebas estandarizadas como mecanismo de control y rendición de cuentas al Estado y a los organismos internacionales, que nuevamente dejan de lado, la educación y la evaluación como procesos que están estrechamente relacionados con el desarrollo de los estudiantes en sus contextos inmediatos, de acuerdo con sus posibilidades o desventajas, es decir que, este tipo de pruebas de dominación, control y verificación, desconocen totalmente las disparidades y particularidades de los estudiantes en sus condiciones de desarrollo socioeconómico, y es por ello, que muchos estudiantes, docentes e instituciones educativas, pueden seguir en desventaja, en relación con otras condiciones de favorabilidad para otros estudiantes en sus contextos privilegiados de formación, con lo cual se continua fortaleciendo la brecha que existe entre unos y otros, desde el punto de vista del modelo de competencia y competitividad.

#### *2.4.18.3 Categoría - Tensiones Derivadas De Las Prácticas Evaluativas: relaciones y críticas*

En la categoría tensiones derivadas de las prácticas evaluativas de acuerdo con la información identificada en los artículos e investigaciones según el rastreo a nivel Distrital, puede evidenciarse que las tensiones se relacionan con las prácticas pedagógicas, la evaluación como sinónimo de medición, las pruebas como medio regulador en la evaluación, la evaluación como respuesta a demandas internacionales, así como el hecho de ser vista como un proceso reflexivo, también las tensiones que se presentan a la luz de las dificultades de los estudiantes hasta llegar a los ámbitos específicos de orden disciplinar particularmente en el caso del campo del lenguaje y de las matemáticas.

Las tensiones relacionadas con las prácticas pedagógicas evaluativas aluden al hecho de cambiar la práctica discursiva, a través de la valoración del nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes a través de prácticas relacionadas con exámenes, seguimiento reducido a diversos elementos usados para la comunicación. En otros casos, se miran son los resultados y por lo cual la finalización, se destacan las formas de evaluación que practican los docentes relacionados con la autoevaluación, coevaluación (intragrupal e intergrupala) y heteroevaluación, pero se identifica que en las prácticas pedagógicas los docentes no las tienen en cuenta, también

se presenta que las prácticas y experiencias se convierten en un aislamiento en el sentido que no se comparten experiencias y/o efectos.

Otro tipo de tensión es la que se relaciona con ética de la evaluación, en la que se respeta las características individuales y reconoce las adquisiciones y debilidades, también se evidencian en la expresión de datos cuantitativos o escalas de valoración, reflexión que recae sobre el hecho de atribuir únicamente al estudiante la responsabilidad en el éxito o fracaso del desempeño académico.

Una tensión se relaciona con los enfoques que son de tipo instrumental y memorístico que priorizan los resultados alcanzados en términos del rendimiento, alto componente técnico, ya que requiere el dominio y conocimiento de teorías del aprendizaje, estrategias metodológicas, diseño y manejo de instrumentos de evaluación, da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagogía y la didáctica.

Se analiza también que, en la evaluación, no se requiere reducirse a la calificación de contenidos conceptuales, así como tener en cuenta a la hora de evaluar los factores y agentes que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

Además, se ha homologado la empresa con el contexto escolar, en términos de los resultados y productos, con discursos y prácticas que se centran en la eficacia, la eficiencia, el control y la rendición de cuentas, perdiéndose el sentido formativo.

Cuando se miden los aprendizajes se presentan tensiones relacionadas con el hecho que se obvian las diferencias que constituyen a los sujetos, así como los contextos socioculturales, por ende, se presentan dificultades para legitimar este tipo de evaluación en el contexto escolar al intentar medir los aprendizajes, resulta central, en cualquier proceso evaluativo, señalar las razones por las que se elige una perspectiva y los intereses concretos que la orientan los instrumentos.

De allí que sea necesario reconocer las diversidades y diferencias y ubicarse en el plano de la evaluación como comprensión e investigación que, de la evaluación, como fábrica de producción de jerarquías generalizastes. En este sentido, es importante desde las pruebas

masivas expliciten los fundamentos que soportan la evaluación para el caso del contexto escolar y el diseño de la situación evaluativa.

Una de las tensiones identificadas en el rastreo se relaciona con el hecho de asumir la evaluación como práctica pedagógica desde el punto de vista reflexiva que permite retomar aprendizajes para una formación integral, reafirmando entonces que la evaluación pertenece al campo de la pedagogía y no de la economía. Al ser netamente la evaluación parte de la pedagogía además posibilita un engranaje entre el currículo y la didáctica afecta las relaciones sociales y valores humanos marcados por la cultura, entonces la perspectiva reflexiva posibilita poner la evaluación al servicio de los estudiantes y la retroalimentación de las prácticas educativas.

Se requieren tener en cuenta para el caso del lenguaje, situaciones de enseñanza y aprendizaje como prácticas sociales con un carácter propositivo, se ubica la investigación de la evaluación del aula en lenguaje como parte de una estructura teórica que permita describir y explicar las prácticas desarrolladas en el aula, avanzado en la comprensión de las situaciones didácticas que se concretan en las diferentes modalidades en las que se produce el acto educativo.

En el caso particular de las tensiones que se presentan en el campo de las matemáticas, puede evidenciarse que es importante tener en cuenta qué es lo que se evalúa en el área y en los procesos de construcción de conocimientos al respecto, lo cual permite centrar la observación en unos cuantos procesos, la actuación no puede separarse de las especificidades de la situación en las que se actúa; es decir de tener en cuenta los procesos generales a nivel cognoscitivo como a nivel específico del área, ésta siempre es contextualizada y de dominio específico. Puesto que los procesos cognitivos de carácter general presentes en la actividad de apropiación del conocimiento matemático nunca se podrán observar en abstracto, desligados de contenidos y contextos específicos.

Otra de las tensiones que emerge de la información obtenida en el rastreo a nivel distrital, se relaciona con asumir la evaluación como sinónimo de medición, para obtener los resultados del aprendizaje, como logros terminales, resultados, índices y señales. Así el calificar incide y daña las relaciones pedagógicas, puesto que se centraliza solamente en los exámenes. Entonces se hace evidente que la nota y la valoración cuantitativa de los procesos escolares, ha sido uno

de los puntos críticos de esta medida, pues señala la posición jerárquica, autoritaria y objetivista, como una forma de examinar y controlar, como se identifica en los siguientes planteamientos, que pueden constituirse en un aspecto complementario de la evaluación formativa, pero que no se constituyan en el centro. Además, se anota que evaluar el aprendizaje se ha extendido en el plano internacional, como un instrumento que da cuenta de la calidad educativa.

En las tensiones que se presentan en la evaluación como práctica pedagógica, también se evidencian las exigencias a nivel local, como a nivel internacional, puesto que se busca unificar criterios al respecto y responder a finalidades macroeconómicas. Entonces se analiza el cómo la evaluación se ha constituido en un medio para regular y acreditarse a nivel internacional, con las pruebas internacionales, que a la vez contribuyen a la rendición de cuentas de los actores que hacen parte de las comunidades educativas.

Otra tensión desde la evaluación es que se reconocen las prácticas de evaluación como generadoras de tensión en los estudiantes que presentan deficiencias en logros de aprendizaje. Por lo cual, se plantea que se requiere que la evaluación posibilite el diálogo entre los actores de manera constructivista.

En el caso particular de las prácticas evaluativas en el campo del lenguaje y en relación con la oralidad se evidencia ausencia unificada de criterios, que conlleven a la comprensión y producción de los géneros orales, así como a procesos reflexivos.

Se requieren tener en cuenta para el caso del lenguaje, situaciones de enseñanza y aprendizaje como prácticas sociales con un carácter propositivo, se ubica la investigación de la evaluación del aula en lenguaje como parte de una estructura teórica que permita describir y explicar las prácticas desarrolladas en el aula, avanzado en la comprensión de las situaciones didácticas que se concretan en las diferentes modalidades en las que se produce el acto educativo.

En el caso particular de las tensiones que se presentan en el campo de las matemáticas, puede evidenciarse que es importante tener en cuenta qué es lo que se evalúa en el área y en los procesos de construcción de conocimientos al respecto, lo cual permite centrar la observación en unos cuantos procesos, la actuación no puede separarse de las especificidades de la situación en las que se actúa; es decir de tener en cuenta los procesos generales a nivel cognoscitivo

como a nivel específico del área, ésta siempre es contextualizada y de dominio específico. Puesto que los procesos cognitivos de carácter general presentes en la actividad de apropiación del conocimiento matemático nunca se podrán observar en abstracto, desligados de contenidos y contextos específicos.

#### *2.4.18.4 Categoría - Aspectos Metodológicos de las Prácticas Evaluativas*

En la categoría aspectos metodológicos de las prácticas evaluativas, se enuncian las subcategorías emergentes desde la misma información recolectada relacionada con las tensiones acerca del qué de la evaluación, para qué, cómo en aspectos generales de la evaluación como de áreas específicas como es el caso del lenguaje, ciencias sociales y las matemáticas, así mismo sobre los criterios de evaluación y las estrategias que se acogen a la hora de evaluar.

Con relación a la tensión sobre que se evalúa en las prácticas pedagógicas de acuerdo con algunas de las investigaciones los aspectos relacionados con el desarrollo, necesidades y realidades particulares, así como actitud, dedicación, interés, participación, diferenciación, habilidad para asimilar, comprender informaciones y procedimientos, para conocer, para resolver problemas e inventiva o tendencia para buscar información. No solamente la evaluación recae sobre los educandos, sino, que se tienen en cuenta la historia de los sujetos, se extiende a la institución, al maestro, a los modelos e instrumentos de evaluación.

En la evaluación se reitera que por lo general los sucesos son sueltos y no articulados a procesos cognoscitivos y actitudinales, siendo prevaecente la tensión acerca del examen el instrumento más empleado para dicho propósito, en el que el estudiante estudia para responder al examen más que para aprender, entonces se realiza la evaluación desde la perspectiva cuantitativa, se emplean instrumentos experimentales y cuasi experimentales ya que estos permiten el verificar los avances dados. Contraria a esta posición, se evidencia el modelo integral de evaluación basado en la toma de decisiones, en el que se valora el proceso de cada uno de los estudiantes teniendo en cuenta no solo aspectos académicos, sino, también de índole psicosociales, esto a corto y a largo plazo permite revisar y verificar el cumplimiento de los objetivos.



La evaluación requiere ser integral, responde a las necesidades de todos y tiene en cuenta lo conceptual, procedimental y actitudinal, así como continúa porque se registra de manera permanente los progresos de cada uno de los estudiantes, formativa debido a que es una herramienta que aporta al progreso de cada uno de los evaluados, cooperativa porque permite la participación de todas las personas que hacen parte del proceso enseñanza aprendizaje y retroalimentadora, porque permite el dar a conocer el proceso y establecer un diálogo participativo, también desde el punto de vista de los instrumentos deben permitir reconocer y registrar aspectos relacionados con el tipo y nivel de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Se evalúan en algunos casos, listas de chequeo, diarios de campo, listas de control, registros anecdóticos, resúmenes, cuadernos de clases, resolución de ejercicios y problemas, textos escritos, pruebas orales, producciones plásticas o musicales, producciones motrices, juegos de simulación o dramáticos, dialogo o asamblea, puesta en común.

Igualmente, a la hora de evaluar frente al qué se alude la tensión en algunas investigaciones que hay que tener en cuenta componentes relacionados con la búsqueda de indicios, que constituyen las diferentes formas de obtener información de los procesos que son objeto de la evaluación, ya sea por observaciones formales o informales, las formas de registro y análisis, hacen referencia a la diversidad de instrumentos y técnicas que pueden ser utilizados para registrar los aspectos relevantes en la evaluación y que pueden ser analizados posteriormente, los criterios, se constituyen en parte fundamental del proceso de evaluación, son los elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características, un problema recurrente en la evaluación es la legitimidad de los criterios adoptados, es decir, quién y cómo se definen los criterios, los juicios de valor, están altamente relacionados con los criterios de evaluación, pero implican la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor, constituye el elemento central de la evaluación. Así como la toma de decisiones, sobre las acciones educativas, de lo contrario la evaluación no adquiere sentido ni significado.

La mayoría de textos de las investigaciones reiteran la conveniencia que en la evaluación se tengan en cuenta los procesos más que los resultados finales, como reconocer las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante, con criterios, objetivos y evidencias consensuados. En esta línea, la evaluación encierra tres componentes básicos de la actividad humana y son el conocimiento como objeto a descubrir, la

aptitud y la actitud frente a un reto, en los cuales hay diferentes grados de aproximación a su significado y comprensión.

A la hora de evaluar, se tienen en cuenta las habilidades básicas como son leer, escribir, razonar y realizar operaciones matemáticas, en el caso de las habilidades de pensamiento son análisis, planteamiento y discriminación de estrategias, escogencia de la solución en resolución de problemas, interpretación de símbolos, gráficos. Por su parte, las habilidades científicas son explorar hechos y fenómenos, observar, recoger, analizar y sintetizar los resultados, cuando estos procesos se involucran con actividades comprometidas con su conocimiento y su evaluación, ciertas habilidades ya adquiridas conducirán a mejores resultados evaluativos. Para lo cual, se requiere de un ambiente de evaluación que parte y finaliza en un entorno activo, es decir no hay comienzo, no hay fin.

Algunos docentes a la hora de evaluar acuden a la estructura y componentes que se brindan en el caso de la prueba Saber y a su vez priorizan en lo que evalúan las pruebas a los estudiantes.

Con relación a la metodología se evidencia la tensión sobre para qué se evalúa, identificándose que algunos casos plantean que se realiza la evaluación con el fin de interpretar y valorar las informaciones obtenidas para tomar decisiones, encaminadas a la cualificación de los aprendizajes de los estudiantes y de las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente, así como para el análisis de los resultados y decidir sobre los ajustes que son necesarios, el asunto es quiénes y bajo qué criterios toman las decisiones que afectan a los sujetos de la evaluación. En el caso de los modelos de carácter cualitativo, por ejemplo, la crítica educativa propuesta por Eisner, que tiene como finalidad ayudar a comprender a otros la práctica educativa como una experiencia vívida.

También desde las mismas vivencias de los estudiantes, se percibe como tensión que la evaluación permite clasificar con valoraciones cuantitativas y cualitativas según sus capacidades, así como para medir el conjunto de aprendizajes obtenidos, en cuanto a los temas, en el transcurso del periodo las percepciones evidenciaron la evaluación como un instrumento que permite clasificar con valoraciones cuantitativas y cualitativas a los estudiantes según sus capacidades, así como para medir el conjunto de aprendizajes obtenidos, que en general tienden a calificar y dar una nota como resultado de su desempeño académico.

Otras posiciones de los estudiantes destacan por su parte que se realiza la evaluación con el propósito de revisar las acciones que se llevan a cabo en el aula, evidenciar el desempeño, identificar cuánto saben y nivelar los conocimientos. Cuando la evaluación se realiza por competencias, se identifica igualmente desde los estudiantes que se maneja a través del dominio de diferentes conceptos, conocimientos y procesos cognitivos realizados sobre los contenidos y temáticas abordados a lo largo del año escolar, haciéndose a partir de diferentes actividades como son evaluaciones escritas, dictados, exposiciones, socializaciones, trabajos en grupo, sobre los temas que se han abordado en el periodo escolar.

También desde las mismas vivencias de los estudiantes, se percibe que la evaluación permite clasificar con valoraciones cuantitativas y cualitativas según sus capacidades, así como para medir el conjunto de aprendizajes obtenidos, en cuanto a los temas, en el transcurso del periodo las percepciones evidenciaron la evaluación como un instrumento que permite clasificar con valoraciones cuantitativas y cualitativas a los estudiantes según sus capacidades, así como para medir el conjunto de aprendizajes obtenidos, que en general tienden a calificar y dar una nota como resultado de su desempeño académico.

Otras posiciones de los estudiantes destacan por su parte que se realiza la evaluación con el propósito de revisar las acciones que se llevan a cabo en el aula, evidenciar el desempeño, identificar cuánto saben los estudiantes, nivelar los conocimientos.

Cuando la evaluación se realiza por competencias se identifica la tendencia que se maneja a través del dominio de diferentes conceptos, conocimientos y procesos cognitivos realizados sobre los contenidos y temáticas abordados a lo largo del año escolar, haciéndose a partir de diferentes actividades como son evaluaciones escritas, dictados, exposiciones, socializaciones, trabajos en grupo, sobre los temas que se han abordado en el periodo escolar.

Con relación a la tensión sobre las estrategias metodológicas a la hora de evaluar se acude a diferentes estrategias y momentos, en algunos casos se coincide en plantear que se requiere de una evaluación inicial o caracterización de los grupos y de cada uno de los estudiantes a través de experiencias y saberes previos, un punto de inicio con el cual se puedan comparar los resultados obtenidos al final, este inicio lo determinan pruebas experimentales. También se destaca de forma reiterada que las prácticas evaluativas deben responder a

diferentes momentos inicio, durante el proceso de aprendizaje y final, donde se toman los diferentes resultados y se establece un juicio valorativo.

Para la realización de la evaluación se requieren de un conjunto de recursos, herramientas, metodologías, estrategias e instrumentos, en el cual participan diferentes actores de la comunidad educativa además de los docentes. De acuerdo con el propósito, momento y quién realiza la evaluación, puede identificarse que el docente puede planearla y llevarla a cabo ser inicial, durante el proceso o al final, también puede realizarse con el propósito de caracterizar o como evaluación de tipo diagnóstico y formativo. De acuerdo con la extensión la evaluación puede ser global, es decir, que involucra a todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa, parcial, corresponde a la valoración y validación de etapas o fragmentos del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En cuanto al origen de los actores evaluadores, se percibe que puede ser interna o externa. Así como acudir a las estrategias de autoevaluación, heteroevaluación o coevaluación. Así las cosas, cada tipo y estrategia de evaluación tiene unos propósitos de orden sumativa o formativo y unas formas de llevarse a cabo.

En el caso de la realización de la evaluación por parte del docente, aunque no solamente es la responsabilidad de este actor, sino, de los demás que hacen parte de la comunidad educativa, se identifica que es quien requiere acondicionar el contexto, con metodologías, estrategias y herramientas necesarias para que los estudiantes apropien los conocimientos y logren así aprendizajes.

Con relación al para qué se evalúa, se identifican diferentes tensiones relacionadas con los propósitos, algunos plantean que se realiza la evaluación con el fin de interpretar y valorar las informaciones obtenidas para tomar decisiones, encaminadas a la cualificación de los aprendizajes de los estudiantes y de las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente, así como para el análisis de los resultados y decidir sobre los ajustes que son necesarios, el asunto es quiénes y bajo qué criterios toman las decisiones que afectan a los sujetos de la evaluación. En el caso de los modelos de carácter cualitativo, por ejemplo, la crítica educativa propuesta por Eisner, que tiene como finalidad ayudar a comprender a otros la práctica educativa como una experiencia vívida.

También desde las mismas vivencias de los estudiantes, se percibe que la evaluación permite clasificar con valoraciones cuantitativas y cualitativas según sus capacidades, así como

para medir el conjunto de aprendizajes obtenidos, en cuanto a los temas, en el transcurso del periodo las percepciones evidenciaron la evaluación como un instrumento que permite clasificar con valoraciones cuantitativas y cualitativas a los estudiantes según sus capacidades, así como para medir el conjunto de aprendizajes obtenidos, que en general tienden a calificar y dar una nota como resultado de su desempeño académico.

Otras posiciones de los estudiantes destacan por su parte que se realiza la evaluación con el propósito de revisar las acciones que se llevan a cabo en el aula, evidenciar el desempeño, identificar cuánto saben y nivelar los conocimientos. Cuando la evaluación se realiza por competencias, se identifica igualmente desde los estudiantes que se maneja a través del dominio de diferentes conceptos, conocimientos y procesos cognitivos realizados sobre los contenidos y temáticas abordados a lo largo del año escolar, haciéndose a partir de diferentes actividades como son evaluaciones escritas, dictados, exposiciones, socializaciones, trabajos en grupo, sobre los temas que se han abordado en el periodo escolar.

Frente a la tensión de la metodología, se identifica el cómo se realiza que desde la información en el rastreo Distrital puede evidenciarse que los docentes parten de diferentes tipos de actividades de acuerdo con el propósito de la misma, para que se identifiquen las comprensiones, habilidades, actitudes, respuestas, comportamientos y competencias de diferente tipo, como las formas de construcción de significados.

En la evaluación se requiere para su sistematización de registros escritos y análisis, como el diseño y aplicación de un conjunto de instrumentos para comparar los aspectos que tienen que ver con el objeto de evaluación y las características que tiene la evaluación, así como la definición de unos criterios. Los cuales posibilitan la toma de decisiones.

Otra de las maneras en que los maestros evalúan a sus estudiantes, es a través de la realización y registro escrito de un portafolio, con el fin de realizar seguimiento, retroalimentación y autoevaluación de los aprendizajes, como fuente de información tanto para los estudiantes como para el docente. Así como a partir del trabajo colaborativo, en el cual, se tienen puntos de vista diferentes que permiten que al establecer una articulación entre lo que cada uno de éstos percibe reflexionar sobre la acción de la enseñanza y aprender conjuntamente.

Se identifica como manera de evaluar en el contexto escolar desde la evaluación democrática, en la cual se tiene en cuenta la participación de todos los sujetos que hacen parte de ella, al posibilitar expresar ideas, saberes e inquietudes. En la evaluación democrática se reconoce el pluralismo ideológico y se valora lo que tienen que aportar quienes realizan la evaluación, para los profesores esto implica un ejercicio permanente de reflexión sobre la práctica, así como una apuesta investigativa sobre la tarea diaria para aprender y mejorar desde la misma práctica. Al respecto una de las tensiones que de manera reiterada se señala es que existe la imperiosa necesidad que se realice como un acto ético, para exponer los criterios a sus estudiantes, portarse justo, en el que a través del diálogo se comprenda el proceso de aprendizaje y mejoren las construcciones teóricas. Para la realización de una evaluación democrática se requiere de la capacidad de escucha por parte del maestro como dar la voz a los estudiantes, puesto que son agentes activos de dicho proceso.

Otras formas de evaluación que los estudiantes refieren tienen que ver con pasar al tablero, responder preguntas, elaborar trabajo en clase, realizar carteleras, como con pruebas escritas con diferentes modalidades de respuesta, como son de selección múltiple, preguntas abiertas donde el docente emite juicios de valor, no solo de índole académico, sino, también convivencial producto de una evaluación con características más formativas y sumativas que integrales, flexibles o cooperativas.

En la forma cómo el docente evalúa trae implicaciones en las interacciones con los estudiantes, cuando el docente califica y usa la escala de valoración para reconocer las actividades que realizan los estudiantes un docente debe permitir conocerlo, no es necesario que el estudiante se sienta calificado o examinado, lo cual puede conducir a una segregación dentro del aula por el ejercicio del docente, podría considerarse que el estudiante no se siente evaluado en un sentido tradicional como sucedería en otras situaciones escolares de aula.

Dentro de las actividades desde las cuales con mayor frecuencia se evalúa a los estudiantes, las más destacadas son los problemas o ejercicios propuestos en clase, lecturas y comprensión de lectura, tareas para la casa, talleres, guías y pruebas escritas. Igualmente señalan que los docentes de primaria cuentan con pautas más claras sobre la evaluación que los docentes de secundaria, sin embargo, no hay una diferencia significativa entre las actividades utilizadas por los docentes para evaluar.

Se agrega que a la hora de evaluar se identifica una gran variedad de acciones como son la participación, talleres, desarrollo de guías, entre otros, pero llama la atención la solicitud de portar adecuadamente el uniforme, puntualidad e inclusive materiales de clase que poco evidencian los avances de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y no hacen parte de la evaluación integral y continua de la que se habla en el SIE.

Al trascender la visión instrumental y de calificación meramente se resignifica la evaluación a partir de construcciones individuales como grupales, como son los talleres, la participación en clase, aportes para el trabajo grupal en general comprender que la evaluación se realiza desde la visualización de los procesos y no como el examen final. Otra tensión que surge es que con el fin de favorecer o desfavorecer tanto la intervención pedagógica en el aula como el aprendizaje logrado por los estudiantes, es conveniente reflexionar sobre cómo evaluar y qué se va a evaluar, reflexión, análisis e interpretación de la importancia de la evaluación dentro de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

En el contexto de las prácticas de evaluación se identifica que tiene que ver con el contexto de la didáctica, como señalan Pérez y Blandón (2008), puede verse como un modo particular de práctica en tanto implica una forma específica de organizar la enseñanza, y se sitúa en contextos institucionales. Por ejemplo, se afirma que asumir la secuencia didáctica como instancia donde se enmarcan los proyectos de enseñanza y aprendizaje, se presenta la nueva información y se desarrolla la integración formativa a través de estrategias de aprendizaje algunas de las características de las situaciones de evaluación de la comprensión lectora, la comprensión oral y la producción escrita, que permitieron la construcción de aprendizaje en las diferentes secuencias didácticas. Se señalan como primera característica la amplia gama y variedad de actividades que configuran las situaciones de evaluación, así: Las preguntas de los profesores y los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica, como manera de verificar el avance en la construcción de conceptos y significados. La elaboración de rejillas de seguimiento, realizadas conjuntamente entre profesor y estudiante para cotejar las producciones posteriores, se ha encontrado que en las prácticas de enseñanza y evaluación orientadas a la reflexión metacognitiva, es muy probable que tareas de corrección, generalmente asumidas por el profesor, se transfieran de forma gradual a los alumnos al menos parcialmente. El beneficio es que los alumnos conocen los parámetros y criterios a tener a cuenta para considerar la calidad de su trabajo, y en muchas ocasiones los manejan tanto para corregir y reorientar su propio trabajo, como para valorar las producciones de sus compañeros.

En el caso del área de educación física pudo identificarse como tensión que la mayoría de los docentes asumen la observación directa y permanente como la principal herramienta para la evaluación. Así como la utilización de los Test y/o pruebas físicas como pruebas iniciales de diagnóstico, verificación y seguimiento de avances en la condición física. También son utilizadas pruebas de habilidades deportivas y test motores que evalúan las capacidades coordinativas, también es frecuente que los datos consignados diariamente en la planilla de registro del profesor. Algunos docentes utilizan como instrumento de evaluación tareas, trabajos escritos, consultas e investigaciones que se asignan a los estudiantes como complemento a las actividades desarrolladas en clase.

En el caso de la evaluación en lenguaje se identifica que se realiza con diferentes instrumentos para evaluar a los estudiantes tienen que ver con actividades de creación libre, comentarios de textos, confección de esquemas y resúmenes, exámenes clásicos y la realización de preguntas directas, sin embargo, se señala que a pesar de proporcionar al estudiante el espacio para la producción textual y la creación literaria son un poco más difíciles de evaluar que aquellas que se refieren al examen clásico donde se pone a prueba la memoria y el dominio de algunos contenidos trabajados en clase.

Específicamente en el área y para el abordaje de los textos escritos, se acude al tipo de textos narrativos que posibilita a los estudiantes realizar relatos con una estructura en la que haya mayor coherencia, con carácter significativo, además se acude a la planeación e implementación de secuencias didácticas. Así las cosas, la escritura adquirió un carácter social que redireccionó la actividad, promoviéndose un espacio de interacción, donde los estudiantes avanzaron en la construcción de saberes sobre aspectos relacionados con la lectura y la escritura de textos del género narrativo.

En cuanto a los aspectos formales a la hora de evaluar la lengua, de manera recurrente se identifica que se acude a la observación en la producción de los enunciados, la pronunciación, la velocidad, el volumen o la entonación. Otras prácticas acuden a aspectos proxémicos y quinésicos y, para la mayor parte, el dominio del tema o contenido es un criterio fundamental.

Se requiere la recontextualización de herramientas conceptuales y prácticas en relación con la evaluación y análisis del discurso oral para ponerlos al servicio de la educación lingüística



de los estudiantes, para operativizar estos instrumentos, se proponen, desde la investigación adelantada al respecto por parte de un conjunto de docentes adscritas a la Secretaría de Educación Distrital, la necesidad de contar y registrar las tablas de especificaciones sobre procesos y conceptos, explícitos y no explícitos, elaborados por el docente antes de la construcción del proyecto. En estas tablas se especifican los aprendizajes esperados. Así como las matrices de coevaluación de los aprendizajes que contienen niveles de cumplimiento, criterios e indicadores referidos al uso del lenguaje oral, al género discursivo trabajado y a la interacción verbal. Igualmente, se propone una matriz para valorar el proyecto, en la cual se incluyen criterios referidos a su organización, pertinencia, funcionalidad y compromiso con su desarrollo y en el desarrollo de la ejecución listas de cotejo para autoevaluación y rejillas para valorar las construcciones orales. En el caso de las evaluaciones finales son utilizadas por los docentes para expresar algunos “consejos” o “sugerencias” que los estudiantes deben tener en cuenta para sus próximas actividades discursivas orales.

En relación con la negociación de los criterios de la evaluación permite una práctica democrática y participativa que le ayuda al docente a “llegar a tiempo para evitar el fracaso escolar”. Al respecto se considera que no basta con establecer criterios de evaluación, sino que estos deben ser consensuados con los estudiantes que serán sujetos de la evaluación y deben servir de guía en la preparación de la actividad discursiva oral, se identifica que el modelo de evaluación de la lengua oral estriba en el deseo de orientar de manera coherente y a partir de criterios explícitos, fundamentos conceptuales y diversos instrumentos, la importancia de implementar este modelo de evaluación de la lengua oral estriba en el deseo de orientar de manera coherente y a partir de criterios explícitos, fundamentos conceptuales y diversos instrumentos. La importancia de implementar este modelo de evaluación de la lengua oral estriba en el deseo de orientar de manera coherente y a partir de criterios explícitos, fundamentos conceptuales y diversos instrumentos, la complejidad de este proceso.

En el caso de la experiencia de evaluación para el área de las ciencias sociales, se destaca que en las prácticas evaluativas que se acude al uso de los mapas conceptuales como herramienta de evaluación y aprendizaje, promueven clarificar los conceptos que va a utilizar y las ideas que va a manejar, puesto que no puede ir acomodando ideas sin conexión alguna o en desorden, ya que cognitivamente no es significativo sirven como herramienta de aprendizaje ya que según ellos le enseña a uno más o le ayuda a sintetizar contenidos, abstraer conclusiones, entre otros.

Los tópicos propuestos parten del análisis de los temas a desarrollar para descomponerlos en conceptos de fácil aprehensión por parte de los estudiantes. El objeto de esto es que el estudiante comprenda primero el concepto, manifieste sus dudas, sus vacíos, sus preconcepciones acerca de cada término y a partir de allí hacer una reconstrucción conceptual, sirvieron para que los estudiantes asimilaran los conocimientos de manera lógica y coherente y a la vez para evaluar sus avances en la construcción de estos conocimientos de manera significativa. Se promueve en el proceso la formación de la autonomía y su papel en estos escenarios además se privilegia el autoconocimiento y la responsabilidad con su desarrollo académico y a la convivencia, se tienen en cuenta planteamientos generales como son la promoción de una evaluación de la disciplina que no fragmente el aprendizaje; la promoción de una evaluación en el aula de clase que genere procesos de reflexión, estableciendo criterios que incluyan al estudiante en el proceso de evaluación y por ende del aprendizaje y una dinámica de repregunta permanente sobre el fin de la evaluación: para qué se evalúa, qué evaluar y cómo se evalúa.

De otra parte, se identifica que desde el punto de las prácticas de evaluación en el caso de las ciencias sociales se tiene en cuenta la voz, los sentidos y significados de los estudiantes, entre la experiencia del sujeto, la teoría de la disciplina y la realidad, la evaluación de los aprendizajes en el aula se convierte en un espacio de interacción, de intercambios de sentidos y significados, de observación y análisis, de interpretación y comprensión que ayudan a la construcción del mundo y el conocimiento social a partir de la reflexión y la acción.

Para la evaluación en el caso del área de matemáticas se acude a la elaboración de la secuencia didáctica, como al planteamiento de problemas plantear un problema para la evaluación de la oralidad y la escritura en la resolución de problemas matemáticos, con relación a las investigaciones se contempla la necesidad de realizar el seguimiento y proponer algunas pistas para la evaluación en cuanto a la actitud reflexiva anticipatoria que organice el pensamiento, antes de plantear soluciones al problema, la organización de formas de decir que tienen los estudiantes, para explicar procesos de pensamiento, las diferentes maneras de plantear y dar solución a un mismo problema, las respuestas erróneas, que en algunos casos se derivan de planteamientos correctos, los usos de maneras de decir pegadas a los contextos cotidianos y la manera cómo evolucionan a discursos más abstractos y propios del área de las matemáticas. En el orden de lo escrito, se contemplaría particularmente la organización

coherente de las ideas presentadas, la apropiación del discurso propia del área, la utilización apropiada de términos y algoritmos.

En relación con los registros escritos puede apreciarse cómo los estudiantes abordan de diferentes formas una misma situación problema y cómo ellos la interpretan y resuelven oralmente. También se contempla el hecho que los estudiantes verbalicen. También en la evaluación específica en matemáticas se tiene en cuenta el Razonamiento, que incluyen hechos que van desde esa capacidad del pensamiento de explorar una situación y extraer nuevo conocimiento, hasta un significado más restrictivo, más cercano a la capacidad de hacer inferencias; es decir, de una o varias proposiciones dadas derivar una o varias proposiciones nuevas, que se consideran consecuencias de ellas. En el caso de la educación matemática en preescolar, básica y media este proceso no se circunscribe al razonamiento deductivo, también involucra al razonamiento informal y de esta forma se incluye una gama amplia y disímil de hechos. Evaluar entonces el razonamiento tiene que ver con comprender el proceso mediante el cual los estudiantes complejizan la capacidad de preguntar, conjeturar, formular hipótesis, diseñar estrategias de comprobación, analizar los datos obtenidos, extraer y formular conclusiones; observar conjuntos de hechos que varían e identificar regularidades y extraer patrones, argumentar, entendido como el proceso de ofrecer razones con la intención de convencer a otros; hacer inferencias a partir de unas proposiciones que se aceptan como premisas y de estudiar la validez de estos razonamientos; dar cuenta del cómo y del porqué de los procedimientos propios y de otros.

En las prácticas evaluativas relacionadas con las matemáticas se requiere que el maestro contemple que, a pesar de su universalidad cultural, a pesar de su carácter puramente intelectual, contemplar modos de funcionamiento cognitivos que requieren la movilización de sistemas específicos de representación semiótica. Así como tener presente que evaluar el proceso de comunicación y representación, en cuanto al ámbito de la comprensión de los estudiantes, supone entonces comprender el proceso mediante el cual los estudiantes van complejizando su capacidad de utilizar el lenguaje natural y la ampliación y profundización de los significados que los estudiantes van dando a las representaciones simbólicas que utilizan en distintos contextos y valorar la capacidad de hacer transformaciones al interior de un mismo sistema de representación simbólica y de uno a otro diferente pero no como simple ejercicio de aplicación de unas reglas formales, sino como el esfuerzo de darle significado a estas transformaciones en la resolución de problemas en situaciones y contextos específicos.

Así mismo, contemplar los procesos específicos propios de las matemáticas como es el hecho del pensamiento numérico que en el caso de la primaria sea relevante distinguir un gran sistema conceptual, el sistema de los números naturales con sus operaciones y sus relaciones, y que en especial en los primeros años, distinguir a su interior estudiar el subsistema de los naturales con las operaciones aditivas.

Sumado a lo anterior como lo señala Castaño (2008), para el caso de la matemática en el ámbito escolar y a la hora de evaluarse contemplar que el aula es un espacio social que requiere de la construcción de ambientes propicios para que el estudiante construya conocimientos, así como generar las condiciones a la hora de ser evaluado. De la misma manera, contemplar las formas de socializar las comprensiones que logran los estudiantes y los productos que se les van a solicitar.

#### ***2.4.18.5 Categoría - Efectos e Incidencias de la Evaluación Educativa***

Bajo la categoría de efectos e incidencias de la evaluación educativa, se tiene como primera tendencia, la relación directa entre currículo y evaluación, es decir que, varios documentos establecen que depende del currículo, se da la evaluación, por lo tanto, el enfoque, modelo y tipo de evaluación educativa va a depender de las concepciones y perspectivas teórico prácticas que se establecen, por parte de la institución y toda la comunidad educativa, a través del currículo. Desde el currículo entonces, se establece la relación entre docentes y estudiantes a la hora de evaluar, se define el sentido de la evaluación, se valora la realidad de los estudiantes y del contexto inmediato y se relaciona el objetivo y/o finalidad de los aprendizajes, y por esto que, como tendencia curricular, la evaluación puede asumirse desde una perspectiva cualitativa, integral, como proceso continuo y en aras de la formación, diferente a la medición y control.

En este orden de ideas, la evaluación es el reflejo del currículo oculto que se dinamiza en cada institución educativa, dado que desde está se pone de manifiesto si es coherente lo planteado en los documentos normativos y pedagógicos de la institución, o si es simplemente una postura teórica que se presenta y la práctica se conduce desde otras orientaciones que alteran la finalidad de la educación y la evaluación, así como el orden, los efectos y los elementos intervinientes. Lo anterior, se considera desde la historia de la evaluación, en los postulados de Tyler (1950), cuando el expone esta relación entre el currículo y la evaluación, aunque en

términos de medición, puesto que afirma que la evaluación permite medir el cumplimiento de los objetivos que se fijan desde el currículo, y es ahí donde existe un tipo de evaluación sumativa, que recoge resultados al final del proceso escolar. En definitiva, independiente del modelo o tipo de evaluación, la mayoría de documentos reconocen que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación, tienen su reflejo en la evaluación, no solo de los estudiantes, sino también un proceso que pone en evidencia una revisión de las prácticas docentes, la gestión de la institución y el impacto social que tienen los procesos de formación en la comunidad y/o contexto inmediato, es decir que, existe sobre todo en los últimos tiempos, un acercamiento claro en relación con la evaluación con sentido político y social.

La segunda tendencia de los efectos e incidencias de la evaluación educativa, corresponde a prácticas de poder y dominación desde la evaluación, en la mayoría de documentos que participan de esta investigación, reconocen que el efecto represivo y tensionante de la evaluación, no se ha desligado del todo de las prácticas educativas y evaluativas, y que al contrario permanecen presentes y latentes en cada acto de evaluación en el aula, e incluso en la misma dominación de las prácticas docentes e institucionales, dado que unos y otros, siguen siendo vigilados por medio de la evaluación, calificados y sancionados. Se trata de adelantar un control permanente a los procesos educativos, en nombre de la denominada calidad que se ejerce desde las políticas, legislación y normatividad de la evaluación en Colombia y el mundo, es decir que, detrás de todos los dispositivos de control, vigilancia y dominación, existe un mandato nacional e internacional que viabiliza este tipo de prácticas. Lo anterior, no implica que efectivamente se beneficie la calidad de la educación, sino que se cumpla con la efectividad de la formación en y para el mercado y la productividad.

Muestra de esta tendencia dominante y represiva de la evaluación, es que aún tiene un lugar preponderante el examen, como dispositivo que permite medir conocimientos memorizados, conocimientos que se desligan de la realidad y estilo de aprendizaje de cada estudiante; por lo tanto, se continua aplicando este tipo de pruebas, para facilitar la emisión de una nota o calificación hacia el estudiante, y convertir ello en números y estadísticas que permitan rendir cuentas, para seguir participando en el juego de la competencia y la competitividad. Se continua en una posición de atropellar las emociones e intenciones de desarrollo integral de los estudiantes, dado que, al ejercer presión y sentimientos de temor en los estudiantes, muchos de ellos seguirán sometidos a la voluntad de otros, y así reprimir sus puntos de vista, posiciones constructivas frente al conocimiento y la realidad.

La dinámica de evaluación en la educación, centra entonces sus acciones hacia la presentación de exámenes, cuestionarios o pruebas del mismo corte, que atienden específicamente a resultados y juicios de valor, que impiden asumir la educación y la evaluación como proceso; si se asumiera esta última postura, en la práctica real de los docentes y de las instituciones, se avanzaría hacia la innovación pedagógica con serios beneficios en la evaluación, porque esta se convertiría en una oportunidad de aprendizaje con amplios plazos para la consolidación del aprendizaje.

Desde otras posturas minoritarias de la educación y la evaluación, se reclama por una tendencia de la evaluación desde visiones alternativas que posicionen la evaluación como un proceso democrático, participativo y formativo, ante lo cual el efecto de la evaluación educativa en los estudiantes, docentes, instituciones educativas y comunidad educativa en general, sea la toma de conciencia frente a las realidades que vive el contexto local y nacional, para que la evaluación como proceso formativo, permita que cada sujeto social impacte los ámbitos políticos, económicos, culturales y sociales. Esta tendencia democrática y participativa, sitúa a la evaluación como un proceso para comprender y transformar, y por ello es que la evaluación con enfoque cualitativo, va muy ligada a este tipo de tendencias alternativas de la evaluación, dado que se acuden a principios de flexibilidad, interpretación y el reconocimiento de la diversidad y la diferencia, para el desarrollo de las prácticas de evaluación desde retroalimentación y no la calificación. Ante este último aspecto, corresponde al docente, los estudiantes y otros sujetos intervinientes, asumir posturas críticas y constructivas entre sí, para juntos reconocer fortalezas y aspectos por mejorar, dado el desarrollo del proceso de formación. Se permite de esta manera, procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, desde el sentido crítico, constructivo y participativo, anclado a las realidades y potencialidades de cada estudiante.

Frente a esta última tendencia de la evaluación desde la democracia y la participación de todos los sujetos que intervienen en la formación y la evaluación, es que se desvirtúan las supuestas bondades de las pruebas estandarizadas y estas se muestran con claridad como una exigencia externa al mismo acto educativo, por ello, es preciso diseñar y orientar diversas técnicas e instrumentos para la evaluación formativa, que permita desarrollar en los estudiantes su capacidad de observación, de análisis, síntesis, interpretación y la posterior resolución de problemas reales y prácticos.

#### *2.4.18.6 Categoría - Aportes potenciadores de la evaluación, derivados de las propuestas*

Se identifica una tendencia de innovación en la evaluación educativa dentro de las prácticas de docentes en diversas áreas del conocimiento, puesto que parten de elementos cualitativos y formativos como la observación como técnica natural del ser humano, para evidenciar avances y fortalecimiento de las habilidades de los estudiantes. No obstante, acuden también al registro cualitativo de los procesos que adelantan los estudiantes, con sus principales características, como otra de las técnicas de la evaluación educativa, que vienen asumiendo algunos docentes en sus prácticas de evaluación alternativas, y anclado a ello, esta la presentación de evidencias y reconstrucción de los procesos de formación por parte del mismo estudiante, en aras que esté se vea en la tarea de preguntar, construir hipótesis, reconocer, analizar y reflexionar sobre su propio proceso de formación a lo largo de los tiempos de consolidación del conocimiento construido. Asimismo, se trata de posibilitar la creación libre de los estudiantes, relacionando lo conceptual y teórico con la práctica, la socialización de ello para la expresión de ideas y el fortalecimiento de su pensamiento narrativo y narraciones orales. Se trata además, de llegar a criterios de evaluación consensuados, para que tanto el docente como los estudiantes, sepan del proceso de que se adelantará, así como sentidos de la evaluación, los mecanismos, formas de participación y de intervención de los aprendizajes en el contexto real, situaciones que permitirían reconstruir procesos y aprendizajes a la hora de realizar los procesos de evaluación.

A parte de la tendencia por la innovación en la evaluación educativa, desde diversas técnicas e instrumentos de evaluación, se considera ahora la tendencia de la evaluación para el desarrollo humano, lo cual implica que el proceso formativo asume al estudiante desde todas sus dimensiones partiendo del desarrollo infantil, en el cual la evaluación es un proceso que permite vislumbrar los estados de desarrollo evolutivos de los estudiantes que participan del acto educativo; y este debería ser el objetivo de cada proceso de formación, el determinar los estados de avance de sus estudiantes, desde la perspectiva del ser humano que se está formando y todo lo que sucede en su ser interior para llegar a la construcción y reconstrucción del conocimiento. Al respecto, puede considerarse el proceso de evaluación como un proceso que tienen unas condiciones de inicio, de desarrollo y de un estado final, no que trate de verificar o controlar lo aprendido, sino de emitir información cualitativa en relación con el desarrollo humano.

Lo anterior, permite que los estudiantes, docentes y demás sujetos de la comunidad educativa, se apropien de su desarrollo humano, tanto individual como colectivo, como parte de reconocer que somos sujetos sociales, con relaciones interpersonales que conducen a una construcción del conocimiento individual pero conjunta la vez, que desde una perspectiva socio crítica, propende por una evaluación desde la dialéctica del conocimiento que busca la emancipación del ser humano, es decir, el conocimiento al servicio de la libertad y el aprendizaje en contexto. Es una propuesta de avance hacia dejar fluir la creatividad pedagógica del docente y del estudiante, para que cada uno desde su posición pueda hallar sentidos y significados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, reflexionar y tomar conciencia crítica para la resolución de conflictos dentro del aula, en la institución y fuera de ella. Tal como lo propone Bohórquez (2013), la evaluación educativa desde el desarrollo humano, es adentrarse en procesos de dialogo, formación, participación y comprensión, como otra tendencia de la evaluación educativa, la posibilidad dialéctica de la evaluación. Dicha dialéctica de la evaluación, se basa en una relación comunicativa y didáctica que hace que tanto el docente como el estudiante, fortalezcan el proceso educativo y evaluativo, mediante un esfuerzo compartido en el avance de la autonomía, la reflexión y toma acertada de decisiones.

Y finalmente, existe la tendencia de considerar la evaluación educativa como una parte de la didáctica como proceso formativo permanente y continuo, que conduce a orientar las formas de ser y hacer de los estudiantes y en la metodología de los docentes. Si se retoma la tendencia de la evaluación desde la didáctica, se puede pensar en diversas formas de atraer, motivar y/o incentivar a los estudiantes hacia la construcción del conocimiento, e incluso esta perspectiva, se convierte en un reto y disfrute para el docente que orienta el proceso, dado que se estaría adentrando en vivencias fascinantes y salidas del contexto tradicional de la educación que se centra en contenidos y en la reproducción de información, pero también se adentraría en, comprender las formas como aprende el estudiante, sus necesidades e intereses.

En el **Anexo 5** se relaciona las especificaciones sobre la bibliográfica trabajada:

**Tabla 9.** Matriz de Inventario Bibliográfico

**Tabla 10.** Matriz de categorización y clasificación de la información



## 2.5 ANALISIS GENERAL

En lo que sigue, se presenta un balance analítico consolidado, a manera de juicio de valor, sobre las descripciones, los análisis y las interpretaciones elaboradas en el cuerpo de este estudio cuyo objeto es la caracterización de las prácticas de evaluación en 30 Instituciones Educativas del Distrito en el marco de la ejecución del convenio 3712 de 2016 en su componente 1.

Con base en la información recogida y disponible acerca de las prácticas de evaluación desde el análisis documental a nivel internacional, nacional y distrital además de los juicios de expertos internacionales y nacionales así como con las descripciones y las interpretaciones realizadas por los investigadores de Unicafam, contamos ya con 123 unidades de análisis documental, el juicio de 13 expertos y 32 experiencias en prácticas de evaluación.

## 2.6 Tendencias y enfoques internacionales, nacionales y distritales en practicas de evaluación.

Los informes entregados por las investigadoras Libia Estela Niño, Olga Bejarano y Luz Sney Cardozo presentan un estado del arte de las prácticas de evaluación de acuerdo con los objetivos del estudio y los compromisos contractuales establecidos.

En efecto, en correspondencia con el enfoque metodológico cualitativo, hermenéutico comprensivo de acuerdo con la naturaleza del objeto a investigar: las prácticas de evaluación, las investigadoras realizan, con rigor, análisis documental mediante una selección pertinente de 123 registros conformados por tesis, monografías, artículos y libros referidos al tema.

Cada uno de los informes tiene un ritmo propio y obedece a la particular manera como cada una de las investigadoras desarrolló el proceso de búsqueda y análisis.

La investigadora Olga Bejarano, en el orden distrital analiza 36 documentos de los cuales hace primero una síntesis y luego va desarrollando, con referencias puntuales, cada uno de los temas. Particular énfasis hace en los aportes de las universidades y sus grupos de investigación. Este trabajo es consistente y muestra la riqueza teórica existente en el Distrito.

La investigadora Luz Sney Cardozo trata 53 registros en 17 departamentos colombianos y enfoca su trabajo en una narrativa personal que asimila los diferentes hallazgos con particular

énfasis en experiencias innovadoras desde la cultura indígena, la investigación en Antioquia, las posiciones críticas y la dimensión afectiva de la evaluación.

La investigación en el orden internacional, realizada por la Doctora Libia Estela Niño con 34 documentos, es un ejemplo del método comparado y realiza profusos cuadros o matrices que muestran las relaciones y diferencias entre los países según el orden de los descriptores. Llama la atención la coincidencia en las políticas sobre evaluación y la manera como ella distingue y caracteriza cada país.

La manera de organizar y clasificar la documentación para el análisis se hizo con base en unos descriptores o categorías así: **Concepciones y tendencias-Aspectos legales-Tensiones-Aspectos Metodológicos-Efectos e incidencias-Aportes potenciadores.**

En general la información analizada en los tres documentos abordan el concepto de evaluación desde sus orígenes en la industria orientado al cumplimiento de objetivos predeterminados y las diferentes clases y tendencias a lo largo del tiempo, haciendo énfasis en la evaluación formativa cuyo propósito es el mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje, involucrando tanto al estudiante como al docente.

La evaluación aparece como un acontecimiento complejo que puede ser analizado desde el poder, como proceso transformador, anclado en el aprendizaje, centrado en la cultura local, enmarcado en la razón instrumental o en la razón hermenéutica-sociocrítica.

En los diferentes países analizados Argentina y Uruguay marcan diferencias en la concepción frente a México, Chile y Ecuador ya que en los primeros hay un enfoque más humanista, social y cultural mientras en los segundos existe un mayor compromiso con las políticas internacionales de calidad como resultado de la aplicación de pruebas estandarizadas.

En los aspectos legales se reconoce en todos los países una tendencia a la reforma de la educación que pasa por nueva legislación y decretos reglamentarios que valoran la evaluación como eje fundamental para garantizarla además de crear o fortalecer institutos o entidades cuya función específica es la construcción de pruebas y la implementación de las políticas de aseguramiento de la calidad a través de ellas. México y Chile son los países que más ajustan sus leyes al orden internacional orientado por la OCDE.

Los documentos analizan también las tensiones derivadas de las prácticas evaluativas: distancia entre el discurso y la práctica, diferencias entre calificar y evaluar, enfoques cuantitativos frente a cualitativos, externa frente a interna, formación por competencias frente a formación por objetivos. Así como tensiones entre lo particular y lo general o entre lo específico de las disciplinas y el afán de estandarizar. Se reconoce en Uruguay un importante aporte para superar estas tensiones mediante el diálogo y la concertación además de proponer una evaluación

cualitativa que valore, oriente y devuelva lo evaluado para mejorar los procesos de enseñar y aprender..

En lo metodológico se busca responder a ¿para qué? ¿Cómo? Y ¿qué? Se evalúa y se parte del reconocimiento de diferencias según las áreas pero insistiendo en la integralidad de las prácticas de evaluación. Los documentos analizados revelan una reiterada dirección hacia la evaluación formativa y un amplio campo de investigaciones respecto de las concepciones y prácticas de evaluación, su relación con el currículo y la didáctica así como la diferencia entre lo pedagógico y lo gerencial administrativo.

Siempre se declara que se evalúa para mejorar, para medir la calidad, para rendir cuentas, para saber si el estudiante aprendió pero pocas veces para dar cuenta de todo el proceso educativo, incluyendo al docente a la institución, a los recursos y a la legislación.

La evaluación es diagnóstica, procesual, formativa y sumativa. Se evalúan contenidos, estrategias docentes, procesos y productos. Se evalúa lectoescritura, matemáticas y ciencias con mayor énfasis que otras áreas. Se nota, en todos los informes la tensión entre evaluar desde requisitos externos fijados por las pruebas y evaluar de acuerdo con la autonomía escolar de los centros.

Entre los efectos e incidencias es de resaltar en la mayoría de documentos, la relación con el currículo y con los modelos pedagógicos así como al reconocimiento de la evaluación como dispositivo de poder, pero también existen visiones alternativas de la evaluación como interpretación de los procesos en función del contexto y de los sujetos en una cultura local.

Se señala la poca relación con los padres de familia, la potencia de la evaluación para generar autoaprendizaje y aspectos problemáticos como las prácticas rutinarias que llevan al fracaso escolar. En el orden nacional se encontraron experiencias muy significativas de la cultura indígena y de la dimensión afectiva de la evaluación, además de propuestas innovadoras en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales.

### **2.6.1 A nivel internacional:**

En el rastreo por Argentina, Chile, Ecuador, México y Uruguay, es posible identificar en todos la concepción de evaluación ligado a la calidad, como proceso articulado a la sociedad y la cultura de cada país. Se reconoce el auge del constructivismo cuando se piensa el proceso enseñanza-aprendizaje y la insistencia en que la evaluación debe orientarlo para mejorar tanto el docente como el estudiante.

Los cinco países coinciden en proponer la evaluación formativa como un proceso cualitativo complejo y Uruguay insiste en la fase formativa y sumativa de la evaluación.

Chile, Mexico y Ecuador suscriben la evaluación en el marco de la globalización y en el paradigma político e ideológico del Neoliberalismo, que impone estrategias en los fines de la educación y en la formación de sujetos. Se valoran demasiado los resultados de las pruebas PISA. Es por esta razón por lo que la investigadora propone entender la evaluación contextualizada y articulada al Proyecto Educativo Institucional. Se recomienda también apropiarse de los avances de la evaluación formativa, que de M.Scriven (1967) a nuestra época ha hecho significativos desarrollos.

Se recomienda articular la evaluación con la pedagogía, el currículo y la didáctica porque esta relación es muy débil o se desconoce en la mirada internacional.

Dada la reconocida influencia de las políticas internacionales en los países señalados, es preciso estudiar y comprender sus fuentes, fines y alcances para tomar una distancia crítica que se oriente más a la formación de ciudadanos autónomos, responsables y democráticos.

Las pruebas o ejercicios de evaluación en el aula pudieran eludir estas visiones economicistas y de rendición de cuentas por medio de una práctica autoreflexiva de cada estudiante y colectiva de los grupos, áreas, programas y proyectos curriculares en cada institución educativa.

La propuesta de Chile de utilizar el cuaderno y el portafolio como herramientas de evaluación, puede ser considerada, porque a través de la revisión de lo trabajado y evaluado, el profesor se mantiene en permanente reflexión e indagación de cómo está dirigiendo su trabajo docente. Se considera valioso que en Argentina, Uruguay y Ecuador se practique la autoreflexión, y la coevaluación.

Buscar una integración de todos los actores del proceso educativo a la hora de pensar la evaluación es urgente: padres de familia, institución, estudiantes y docentes, teniendo en cuenta el contexto social y la cultura. Y generar una cultura de la evaluación que dé su lugar pero no sobredimensione los resultados de las pruebas externas.

### **2.6.2 A nivel Nacional:**

Se concluye que existe en el país gran riqueza investigativa, con proyectos anclados en los procesos de aprendizaje y en la mejora, pero todavía se reconoce la verticalidad de la evaluación construida históricamente, lo cual no permite la configuración de sujetos autónomos, capaces de resolver problemas, resignificar lo conocido y producir conocimiento nuevo. En los trabajos

analizados se insiste en que la evaluación no está aislada sino que es parte de la enseñanza y del aprendizaje.

Muchos estudios en Colombia señalan la evaluación como dispositivo de poder y el enfrentamiento con la construcción de sujetos democráticos y autónomos con lo cual se está desconociendo la dimensión ética en la formación de los estudiantes. Los estudios también recalcan la necesidad de ubicar la evaluación en el campo de la pedagogía como experiencia formativa de los procesos, que reclaman mayor reflexión. Se encuentran trabajos que señalan el temor a la evaluación como un monstruo que genera inequidad, injusticia, maltrato y rebaja la autoestima. Pero también reconoce el estudio las innovaciones pedagógicas centradas en la cultura propia y en la participación comunitaria. Se registran posiciones en contra de las competencias por su carácter neoliberal y economicista que reduce el currículo y despedagogiza al maestro. También se señala la incoherencia entre discursos constructivistas y prácticas de evaluación tradicionales que no tienen en cuenta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y los procesos de desarrollo.

Vale la pena tener en cuenta las experiencias encontradas en el orden nacional que son ejemplo de otro tipo de pedagogía y por ende de formas de comprender la evaluación: participativa, contextualizada, centrada en la cultura local, humanizante y orientada al buen vivir. Como también el rescate de la dimensión emocional y afectiva del desarrollo humano.

El documento da unas pistas interesantes para cambiar imaginarios en docentes, mirar con profundidad las relaciones de poder, evaluar para un aprendizaje donde se construye y no para el miedo, la presión y la opresión, articular en la práctica la pedagogía, la didáctica y la evaluación para que esta sea un proceso agradable donde el principio de placer aumente la autoestima.

### **2.6.3 A nivel Distrital:**

En la lectura, análisis y categorización del acervo documental en el Distrito, es de resaltar el recorrido histórico por el campo de la evaluación, sus características y clases así como los diversos autores y representantes de cada una de las corrientes. Es ya lugar común reconocer la tendencia creciente a considerar la evaluación como ejercicio formativo, cualitativo, comprensivo de los procesos de aprendizaje y formación. Encuentra valiosas experiencias en la evaluación de las áreas: sociales, matemáticas, lectoescritura, desde propuestas innovadoras. Los hallazgos resaltan el trabajo de las universidades y sus efectos en la formación de los maestros del Distrito con acumulados teóricos e investigativos de gran valor para el estudio.

En los documentos hay un recorrido riguroso sobre la legislación en evaluación que confirma lo de otros estudios: hay una política internacional de reformas orientadas por la globalización económica.

Se reconocen las tensiones entre las prácticas pedagógicas y la evaluación como medición y los esfuerzos por ponerla en el ámbito de reflexión sobre los procesos de aprendizaje sobre todo en lenguaje y matemáticas, que aunque campo de discusión por la ausencia de criterios unificados, el Distrito es muy fuerte en lo investigativo. Particular atención se presta al hecho de que no solamente la evaluación recae sobre los educandos, sino, que se tienen en cuenta la historia de los sujetos, se extiende a la institución, al maestro, a los modelos e instrumentos de evaluación. En otros documentos se insiste en poner a prueba una visión integral de la evaluación y que se tenga en cuenta más los procesos y su interpretación que la medición de productos. Hay una serie de trabajos sobre las concepciones de docentes y estudiantes sobre la evaluación donde se señala la incoherencia entre lo dicho y las prácticas, así como la poca influencia transformadora del decreto 1290 sobre el Sistema Institucional de Evaluación. Particular acumulado investigativo en el campo de la lectura y la escritura así como un afán inusitado por cumplir con las prescripciones del Día E y las correspondientes resistencias de los maestros se evidencia en los trabajos.

Enseñanza para la comprensión, aprendizaje significativo, constructivismo, son algunos de los enfoques encontrados en los Proyectos Educativos Institucionales así como los mapas conceptuales en la enseñanza de las Ciencias Sociales y las secuencias didácticas para la resolución de problemas en la enseñanza de las matemáticas.

En general estos estudios recuperan la relación currículo-evaluación además de señalar los efectos de poder que estos dispositivos tienen. Se encuentran también propuestas alternativas basadas en la pedagogía crítica orientadas a la construcción de sujeto político, emancipar de visiones ingenuas de la realidad y organizar colectivos para la defensa de los derechos.

El trabajo sobre lo que acontece en el Distrito es central para la planeación de las políticas en evaluación y deberá retomarse a la hora de pensar la línea de base.

Estas investigaciones son un aporte muy importante para el estudio en general y permitirán la triangulación junto con el criterio de los expertos y la información de los entrevistados en las instituciones.

### 3 CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS ENCONTRADAS EN LAS 30 INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES QUE CONFORMARON LA MUESTRA

*Si quiere cambiar los aprendizajes de los estudiantes entonces cambie las formas de evaluar esos aprendizajes.  
(Brown et al. 1997. pg. 9)*

Se presenta en este documento, el análisis general de treinta y nueve (39) prácticas evaluativas caracterizadas en treinta (30) Instituciones Educativas Distritales (IED), que ofrecen educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, así como proyectos de educación especial; algunas experiencias son liderados por el grupo de docentes del área o proyecto, otras desarrolladas por un docente en el marco de su plan de aula.

Las practicas evaluativas caracterizadas se desarrollan en los diferentes niveles educativos: en educación básica primaria siete (8), en educación básica secundaria 16, en educación media catorce (14) y una (1) en el ciclo complementario. Tales prácticas evaluativas se están adelantando en las áreas de humanidades (lengua castellana e idioma extranjero) quince (15), matemáticas cinco (5), ciencias naturales cinco (5), ciencias sociales dos (2), ética y filosofía cuatro (5), biotecnología dos (2), ciencias políticas tres (3) y en educación especial dos (2).

A continuación se presenta un resumen de las 39 prácticas evaluativas caracterizadas en las 30 IED, cuya lectura debe hacerse de la siguiente manera: nombre de la IED, seguida del código de la institución, que para efecto del estudio, ha sido dado por el co-investigador; luego aparece el nombre del modelo pedagógico adoptado por la institución, seguido del nombre de la práctica evaluativa identificada por el docente en el aula y finalmente el resumen de dicha práctica evaluativa. (SN) Léase sin nombre.

**IED La Toscana – Lisboa (EE1.1)**, (Mediacional Vigotskiano), (SN): La experiencia de semilleros consiste en una práctica pedagógica extracurricular, que funciona en contra jornada, de manera voluntaria y cuya principal pretensión es la formación de los estudiantes en términos de competencias para la vida, para sus relaciones en sana convivencia y para la vida profesional.

**IED La Toscana – Lisboa (EE1.2)** (Mediacional Vigotskiano), (SN): Esta práctica se corresponde al Proyecto de Media Fortalecida con énfasis en inglés, proyecto que se lleva en conjunto con la facultad de Idiomas de la Universidad de la Salle.

**IED Escuela Normal Superior María Montessori y anexa (EE2)** (Pensamiento crítico investigativo), (*Proyecto de aula de tipo investigativo*): Consiste en una experiencia de Proyecto de Aula desde el pensamiento crítico e investigativo que conecta los ciclos medio y complementario de la ENMM, es decir, se trabaja con estudiantes de últimos años de bachillerato (décimo y once) y con los cuatro semestres de formación complementaria en Pedagogía Infantil.

**IED Delia Zapata Olivella (EE3.1)**, (Escuela y pedagogía transformadora Giovanni lafrancesco), (*Aprendizaje cooperativo*): Esta práctica evaluativa se derivada del proyecto de investigación de la docente para optar a su título de Magister en Educación en la Universidad Nacional, titulado: “. Propuesta pedagógica que conecta el arte a través de la danza y la expresión escénica, con el mito y la filosofía. Se basa en procesos de evaluación cualitativos y cuantitativos encaminados a favorecer el desarrollo de competencias orales, escritas y corporales en relación con la comprensión, apropiación y argumentación del conocimiento.

**IED Delia Zapata Olivella (EE3.2)** (Escuela y pedagogía transformadora Giovanni lafrancesco), (*Aprendizaje cooperativo*): Esta práctica de evaluación surge como resultado del trabajo interdisciplinario de un equipo de docentes en el 2009, a partir de los planteamientos del aprendizaje cooperativo, de la profesora Díaz Barriga. Actualmente sólo lo implementan en el colegio las docentes entrevistadas dada la alta movilidad docente en la institución. Más que un práctica evaluativa, las docentes la consideran una estrategia de formación que consiste en una construcción permanente del aprendizaje en dos niveles: entre estudiantes y docente, y entre los estudiantes.

**IED San José Sur Oriental (EE4.1)**, (Aprendizaje significativo), (SN): Esta es una práctica en la que, partiendo del método científico, los estudiantes están conectando teoría y práctica a través del desarrollo de experimentos en el aula y en la vida cotidiana, en pro de la conservación de los recursos naturales, al tiempo en que se convierten en líderes ambientales con el dominio de un conocimiento sustentado en ciencias naturales.



**IED San José Sur Oriental (EE4.2)**, (Aprendizaje significativo) (*Biotecnología: una ciencia para la participación y la transformación de realidades*): Esta práctica de evaluación hace parte de la metodología de resolución de problemas por investigación. Consiste en evaluar el proceso de construcción de un problema al tiempo en que el estudiante desarrolla habilidades investigativas, profundiza y se apropia de conceptos propios de un saber particular y desarrolla habilidades personales para el trabajo en equipo.

**IED Nicolás Buenaventura-Chorrillos (EE5)** (Modelo institucional de evaluación -SIE) (*Escuela y Pedagogía transformadora Giovanni lafrancesco*): Consiste en un Modelo Institucional de evaluación de procesos en conexión con las dimensiones de la propuesta pedagógica de Escuela transformadora de Giovanni lafrancesco.

**IED Tomas Carrasquilla (EE6.1)** (Construccionismo social) (*Infografía*): Esta Práctica tiene como propósito favorecer el aprendizaje autónomo y sistemático del estudiante mediante elementos visuales y tecnológicos que faciliten la narración de historias, descripción y explicación de conceptos, fenómenos, acontecimientos, etc., de una manera creativa con referentes éticos. Es un aprendizaje que comprende una formación paso a paso, coherente con el desarrollo de capacidades progresivas del educando.

**IED Tomas Carrasquilla (EE6.2)** (Construccionismo social) (SN): Acorde con el énfasis del colegio, esta práctica se centra en el desarrollo de competencias personales y cognitivas, encaminadas a la construcción de un proyecto vocacional y empresarial desde el conocimiento y manejo de los sistemas y la informática. Es una evaluación formativa, continua y por procesos, basada en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

**IED Rufino José Cuervo (AE1)**, (Modelo Inter-estructurante), (*Evaluación desde la motivación en educación básica primaria - Grado Segundo*): Procesos de hetero-evaluación, co-evaluación y autoevaluación con estudiantes de segundo grado de primaria, en donde a partir de un refuerzo positivo y el uso de diversas herramientas como el Cronograma de Actividades y Valoraciones, el cual cada estudiante tiene en su cuaderno para consignar y hacer seguimiento a la evaluación de las actividades, o aprovechando la clase de Tecnología para evaluar otros contenidos, los niños aprenden la importancia del proceso de evaluación, lo que se evalúa y desarrollan sentido crítico y de respeto al realizar la evaluación del otro.

**IED San Agustín (AE2)**, (Pedagogía de la Alteridad), (*Evaluación por procesos en el Área de Humanidades*): Los docentes del Área de Humanidades desarrollan prácticas de evaluación por procesos, en donde a partir de criterios claramente definidos por los docentes los estudiantes construyen a lo largo del periodo o el año productos como ensayos, proyectos de investigación, etc., los cuales son evaluados por los docentes a manera de retroalimentación de tal forma que el estudiante retome lo trabajado, lo mejores y avance hacia la concreción de los objetivos propuestos y el desarrollo de las competencias esperadas. Esta evaluación por procesos y a partir de criterios ha evidenciado transformaciones positivas en la forma como aprenden los estudiantes y en su actitud frente a las asignaturas y las actividades desarrolladas.

**IED Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas (AE3)**, (Constructivista Desarrollista), (*Evaluación Integral en educación secundaria en el Área de Ciencias Naturales*): Los docentes del Área de Ciencias Naturales llevan a cabo prácticas de evaluación integral, asumidas desde la Institución; estas prácticas tienen en cuenta además del logro de competencias y el manejo de contenidos, aspectos comportamentales y actitudinales, toda vez que los docentes comprenden que éstos son indispensables para asegurar el logro de los objetivos de formación. La forma y parámetros de esta evaluación parte de la autonomía docente, de forma que cada uno, de acuerdo con su apuesta pedagógica define los elementos a evaluar, siendo tan variados como el interés por las actividades, comportamiento, puntualidad, responsabilidad, etc.

**IED Nuevo Chile IED (AE4)**, (Aprendizaje Significativo), (*Prácticas evaluativas del Aula Diferencial y el proceso de Inclusión*): El colegio lleva a cabo un proyecto de formación para estudiantes con discapacidades múltiples denominado Aula Diferencial, desde el cual, estudiantes que evidencien avances y condiciones adecuadas, pueden iniciar un proceso de Inclusión al Aula Regular. Las prácticas evaluativas que se llevan a cabo con estos estudiantes son de tipo cualitativo, y buscan principalmente conocer la evolución de cada estudiante el interior del proceso, por lo que las herramientas deben adaptarse continuamente a las particularidades de cada uno; esta adaptación también deben realizarla los docentes del aula regular que cuentan con estudiantes de inclusión en su grupo.

**IED Marsella (AE5.1)**, (Enfoque Holístico, se está iniciando la transición hacia la “Enseñanza para la comprensión”), (*Evaluación por procesos en el área de Química con estudiantes de media*): Desde la asignatura de Química la docente lleva a cabo una práctica evaluativa por procesos,

que no parte de evaluar contenidos puntuales o adquisición de ciertos conocimientos, sino que busca desde la integralidad identificar en sus estudiantes el desarrollo de ciertas competencias y logros, que trascienden el campo de la misma química, y se centran en lo cognitivo y procedimental, en el manejo del lenguaje científico, el desarrollo de la capacidad de síntesis y la creatividad, empleando herramientas innovadoras como los diagramas heurístico para motivar nuevas formas de aprendizaje y así mismo le permitan evaluar los aspectos que le interesan como parte de su labor docente.

**IED Marsella (AE5.2)**, (Enfoque Holístico, se está iniciando la transición hacia la “Enseñanza para la comprensión”) (*Evaluación desde el reconocimiento de las competencias individuales en el Área de Ciencias Sociales de la jornada tarde*): La práctica evaluativa que desarrolla el docente tiene como propósito, además de conocer el aprendizaje de contenidos, resaltar las capacidades individuales que cada estudiante desarrolla en su proceso de formación, logrando motivarlos con el reconocimiento; esta práctica parte de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación como estrategias de formación integral en los estudiantes, así como herramientas que permiten al docente evaluar su propia práctica, transformándola continuamente para que responda de mejor manera a los aspectos que identifica como las necesidades más importantes en el proceso de formación de sus estudiantes.

**IED Técnico Comercial Manuela Beltrán (AE6)**, (Enseñanza Para la Comprensión), (*Evaluación para población sorda adulta en los Ciclos 1 a ciclo 3*): El Proyecto de Inclusión Escolar de los Jóvenes y Adultos Sordos al Aula Regular se rige en su práctica evaluativa desde la lógica del proceso del estudiante, reconociendo que el aprendizaje en los estudiantes sordos se da de forma diferente, especialmente por las barreras comunicativas que han debido enfrentar en su cotidianidad, es por esto, que la evaluación además del conocimiento en relación a ciertos contenidos, se centra en las competencias que van desarrollando estos estudiantes en el aula, asociadas a sus formas de comunicación, sus procesos cognitivos, el desarrollo de parámetros sociales y otras habilidades que requieren para su vida diaria e incursión en el campo laboral.

**IED Morisco (BE1)**, (Constructivismo), (*Matemáticas en la enseñanza media especializada*): La práctica evaluativa se adelanta en el área de matemáticas con estudiantes de Media Fortalecida. El docente asume la evaluación como parte de su práctica pedagógica y valora todos los elementos presentes en el desarrollo de la clase. Parte de reconocer el nivel de apropiación del conocimiento que tienen sus estudiantes y sus perspectivas de desarrollo en futuras profesiones,

para adaptar los contenidos. Estas valoraciones le llevan a establecer una relación de cercanía con los estudiantes y se plantea como reto hacer que los estudiantes pierdan el miedo por esta asignatura y se lancen a trabajarla, demostrándose que la pueden entender y pueden desarrollar los ejercicios propuestos.

**IED Diego Montaña Cuellar (BE2)**, (Construyendo proyectos de vida a partir de la comunicación - Enfoque comunicativo), (*Plan Lector – Castellano*): La práctica de evaluación se adelanta en el área de Castellano, derivada del plan lector, cuya estrategia fundamental es el uso de los textos, como pretexto para acercar a los estudiantes al desarrollo de su creatividad y al aprendizaje contextualizado de la gramática, la ortografía y los demás contenidos de la disciplina.

**IED Instituto Técnico Distrital Julio Flórez (BE3)**, (“Construimos el Colegio que soñamos, formando líderes en el presente para un futuro de calidad” - Constructivismo), (*Plan Lector – Castellano*): Esta práctica de evaluación se desarrolla en el área de Castellano y usa como estrategia el plan lector. La evaluación se reconoce como parte de proceso formativo y su uso continuo permite que los estudiantes mejoren su actitud en las clases, se apropien más de los contenidos de la asignatura y desarrollen sus competencias y habilidades comunicativas, sobre todo en la argumentación.

**IED José Joaquín Castro Martínez (BE4)**, (Toma de conciencia Pedagogía Socio – Crítica), (*Portafolio de Inglés*): La práctica evaluativa se desarrolla en el área de inglés, a partir del desarrollo de grupos colaborativos, que propenden por el aprendizaje colaborativo, siguiendo una ruta didáctica, que se concreta en la elaboración de un portafolio y que se complementa con actividades transversales con otras áreas, pruebas estandarizadas y tareas.

**IED Altamira Suroriental (BE5)**, (“Comunicación para la construcción de una vida digna”. Pedagogía socio-crítica con enfoque comunicativo), (*Acercamiento a las matemáticas*): Esta práctica evaluativa se desarrolla con estudiantes de grado séptimo. Se trata de un proceso continuo de revisión de lo que los estudiantes hacen se valoran sus avances, pero solo se califica cuando el estudiante ha logrado el 100 por ciento de lo que se ha propuesto, por lo que sólo se califica con cinco. No se pone el tres, para evitar que se queden en la mediocridad y no se ponen notas bajas como dos o uno, para no generar desmotivación. En algunas ocasiones, la docente ha filmado las clases y este ejercicio le ha permitido autoevaluarse e implementar cambios en el modo de enseñar, hablar y preguntar.

**IED Juana escobar (BE6)**, (“Un espacio abierto para el desarrollo humano, el arte la ciencia y la tecnología”. Enfoque Pedagogía Socio – crítico), (*Apropiación de las matemáticas*): Esta práctica evaluativa se adelanta en el área de matemáticas, con estudiantes de los grados sexto y décimo. Se trata de valorar los elementos procedimentales y acercar a los estudiantes a las

matemáticas. El elemento que tiene en cuenta el docente es la motivación que se debe despertar en el estudiante la hacerlo comprender que puede hacer las cosas que se le proponen en esta asignatura y que todo lo que hace para conseguirlo es válido e importante.

**IED Antonio García (DE1)**, (Modelo de aprendizaje significativo), (*La matemática base para el diseño, sistemas y electrónica*): Esta práctica evaluativa fue propuesta por el coordinador académico, quien reconoce que el profesor asume varios contenidos temáticos desde la matemática que aportan a los espacios académicos de (diseño, Electrónica y sistemas), son los énfasis en la formación a nivel técnico, específicamente con el programa de la media fortalecida; lo cual implica - una puesta en escena- para la formación técnica – laboral. Considerando que la propuesta no refleja interés en lo cuantitativo sino en generar responsabilidad, compromiso e interés en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Sus diferentes apreciaciones están relacionadas con las actitudes de él y los estudiantes frente al proceso de evaluación, considerando que se convierten en un pretexto para realizar acompañamiento y seguimiento a los procesos de formación.

**IED Antonio García (DE2)**, (Modelo pedagógico en construcción), (*La Práctica evaluativa desde el hacer*): Está práctica evaluativa la presenta un profesor del área de Química, enfatiza aspectos relacionados con ¿Cómo hacemos evaluación? Y ¿Cómo entendemos la evaluación? el hacer, se convierte en el pretexto para hablar de su experiencia y de la preocupación que le genera la pregunta de ¿Estoy evaluando o estoy calificando?, considera que para evaluar se requiere partir de la realidad, “la realidad en que yo me encuentro, con que población estoy trabajando y de ahí pues mirar como implemento mi practica evaluativa, mirando la evaluación obviamente como un proceso sii”. Romper paradigmas, hacer de la evaluación algo más procesual, dinámico, participativo, integral, sistémico; reconociendo a los estudiantes para obtener buenos resultados.

**IED General Gustavo Rojas Pinilla (DE3)**, (Cognitivo, constructorista, social), (*Práctica evaluativa institucional: inclusión educativa*): Esta práctica evaluativa es una propuesta institucional en el tema de inclusión educativa. Lo empoderan como programa, dando lugar a los proyectos transversales. Reconocen que con el transcurso del tiempo se ha posicionado como una necesidad sentida y real de la comunidad, ampliando significativamente la cobertura. Establecen relación con flexibilidad curricular se centra en la ampliación de tiempos, tipos de respuestas en las pruebas saber, aunque resaltan que las pruebas no establecen ninguna relación con las personas que presentan situación de discapacidad. Se evalúan los procesos convivenciales, se involucran en los proyectos de aula como excusa para facilitar los procesos. La institución asume criterios tales como coe- auto y heteroevaluación con el apoyo de un grupo de profesionales. Se resalta una frase del manual de convivencia donde menciona que “la

evaluación debe ser cuidadosa y expresarse en forma positiva, ya que por definición genera impacto emocional en los estudiantes, la evaluación debe tener en cuenta la importancia de la motivación de los estudiantes”.

**IED Magdalena Ortega (DE4)**, (Constructivista), (*Práctica evaluativa en ética y religión*): La práctica evaluativa de esta institución es reconocida por toda la comunidad educativa. Es un espacio académico, formal, con horas asignadas, de manera colectiva, no se entregan notas o calificaciones, es un espacio de conversación. Se abordan temas relacionados con proyecto, sentido y estilo de vida de las estudiantes; decantando sus sueños y fortaleciendo crecimiento de sanación por sus historias de vida. En este estilo se lleva aproximadamente 25 años, “ayudando a crecer a las niñas, espacio de ética y construcción de sujeto” el referente conceptual esta desde escuela activa; donde se coloca al estudiante en el centro y el facilitador del proceso es un observador. Se legitiman los líderes como apoyo para acompañar procesos de otras estudiantes. Es un encuentro donde se resaltan los procesos auto-referenciales. Las apreciaciones, comentarios, información desde este espacio de conversación son “autoridad” en las comisiones de evaluación.

**IED Rodrigo Lara Bonilla (DE5.1)**, (Constructivista : democracia y derechos humanos), (*Practica evaluativa desde la educación inicial*): Esta práctica evaluativa presenta el tema de “Astronomía” como un pretexto para enseñar desde proyectos de aula el proceso de educación inicial de los estudiantes. Es un espacio que se realimenta desde cine foros, cuentos, aventuras, historias “son provocaciones” para generar cambio tanto en los niños y niñas como en los maestros. En apoyo de la creatividad involucran población en situación de discapacidad (física, sensorial y cognitiva). La institución es reconocida por este espacio académico, ha participado en concursos de la NASA centrando su interés en semilleros de estudiantes interesados en el tema. Hay reconocimiento nacional e internacional.

**IED Rodrigo Lara Bonilla (DE5.2)**, (Constructivista : democracia y derechos humanos), (*Practica evaluativa articulación con la media fortalecida – sena y club de robotica*): Esta práctica evaluativa enfatiza la articulación con la media fortalecida “SENA”, Electrónica es el tema. Evaluaciones por parte de esta entidad netamente “conductistas” (saber o no saber). Quien cobra importancia en la evaluación es el profesor, a quien se reflejará si los estudiantes se graduaron o no en su titulación técnica con el SENA. Por lo tanto, se organizan muchas estrategias y actividades para que la labor del docente se refleje en la evaluación del estudiante, entre ellas está la actitud y la motivación del docente para compartir su pasión en el hacer, desarmar, romper, se plasman conceptos y luego se implementan en los bancos para realizar la práctica de

instalaciones eléctricas, realizar cableados verificando su auto-regulación, funciona o no es el pretexto que convoca. es “un trabajo voluntario no obligatorio”.

**IED Rural quiba alta (DE6)**, (Eco-educacion), (*Evaluación institucional como práctica evaluativa*): Esta práctica evaluativa es institucional, se convoca a generar cultura evaluativa en la cual participan toda la comunidad educativa “todo se repiensa y todo se mejora” es el lema que comparte la profesora entrevistada. La evaluación es un proceso de mejora continua, no se refleja en una nota o calificación, es la intencionalidad para revisar las falencias que se presentan. La evaluación institucional tiene una estructura. Inicia con un Pla estratégico, donde se evalúan todos los procesos y procedimientos, contiene macro procesos tales como: agentes de cambio, aspectos pedagógicos y aspectos comunitarios. En agentes de cambio se evalúan la convivencia desde auto-co-y hetero-evaluación, reflexiva; participan padres de familia, docentes, estudiantes y directivas. El macro proceso pedagógico, evalúa metodologías, didácticas se utiliza la escritura natural y matemática en primeros grados, luego es más convencional es la transpolarización de este conocimiento a la convencionalidad. El macro proceso comunitario están involucrando las rutas de atención, el departamento de desarrollo de talento humano acoge todo el tema de bienestar, por ejemplo el plan de bienestar para niños en procesos de inclusión, feria de emprendimiento, feria universitaria seguimiento a egresados. Quiba Alta se distingue por ser un colegio rural donde la innovación hace parte de ella.

**IED Class (CE1.1)**, (Modelo Pedagógico enseñanza para la comprensión. Constructivista), (*Práctica de Evaluación del Área Derechos Humanos*): Se desarrolla en el Área de Derechos Humanos con elementos de investigación acción y acercamiento a campo, donde se refuerza la lectura, la lectura crítica y la escritura, en el reconocimiento de la realidad social, aportar a la construcción del sujeto político, en la construcción de ciudadanía.

**IED Class (CE1.2)**, (Modelo Pedagógico enseñanza para la comprensión. Constructivista, (*Proyecto Pedagógico Expedicionario: La ciudad como escenario de aprendizaje, una oportunidad para el acercamiento a la cultura de la ciudad a través del arte - Cuaderno Interactivo*): La docente presenta dos prácticas de evaluación. Una es el cuaderno interactivo, el cual consiste en que el estudiante trabaja en un cuaderno durante todo el año escolar. En las hojas de la parte izquierda consigna el contenido que va recibiendo en la asignatura y en las hojas de la parte derecha, de manera creativa, consigna lo que aprendió y cómo lo aprendió, utilizando distintos recursos, que él mismo escoge, que evalúa la docente. La segunda práctica de evaluación se implementa a través de las salidas pedagógicas, articulando dos de las tres modalidades de trabajo que comprenden las expediciones: Ciudad-Escuela donde se invita a un grupo de teatro que presenta una obra sobre el medio ambiente para los grados sexto y séptimo.

En la segunda; Escuela-Ciudad; se hacen dos salidas con grupos de octavo y décimo, noveno y undécimo a tres museos donde se acercan los conocimientos adquiridos en el aula con los tres museos que visitan, para dar cuenta de la experiencia en una prueba conjunta para todas las asignaturas, donde se validan otras formas de expresión anecdóticas en el proceso de evaluación. La tercera modalidad Escuela-Región no se concluyó.

**IED San José Norte (CE2)**, (Enfoque constructivista cognitivo), (*Práctica de evaluación Documentación Académica en el área de español de sexto a undécimo grado*): La práctica comprende desde el grado sexto hasta el undécimo. Se trabaja la producción textual con los mismos temas, en un proceso de complejización a medida que se pasa de un grado a otro. Incluye un proceso continuo y detallado, de acuerdo a un libro guía (elaboración propia) el cual se actualiza cada dos años.

**IED Alfonso López Michelsen (CE3)**, (Histórico Cultural), (*Área Inglés por niveles*): La práctica de evaluación se presenta como producto de una experiencia de tres años (2014, 2015 y 2016) que surge de la reflexión que hacen los docentes del Área de Inglés (4) sobre dos situaciones que los confronta; bajos resultados de los estudiantes en el ICFES y obtención de buenas notas con un bajo nivel de conocimiento en la institución, al calificar más lo que se hace sobre lo que se sabe. Como resultado se cambia el esquema anterior tradicional donde todos los estudiantes de un curso se evalúan de la misma manera y con las mismas actividades. Se organiza la práctica a partir de los resultados que se presentan en tres fases de trabajo, de acuerdo a los descriptores del Marco Común Europeo (niveles A, A1, A2, B1, B2). La práctica de evaluación se articula en los niveles de inglés del colegio; 1, 2A, 2B y 3, de acuerdo al ritmo de aprendizaje del estudiante se ubica en alguno de estos niveles.

**IED Liceo Femenino Mercedes Nariño (CE4.1)**, (Constructivista social), (*Día de los Espejos*): La práctica se entiende como un proceso, donde la docente combina el modelo de evaluación institucional, SEIL, destacando la actividad denominada Día de los Espejos. Allí las estudiantes se organizan en grupos, siguiendo unos criterios previos que se consignan en una planilla con la evaluación de la docente, heteroevaluación (“mirada ética, crítica, autónoma y reflexiva evalúan sus propias acciones, el grado de compromiso asumido, la responsabilidad, el nivel de apropiación de los conceptos abordados en cada una de las asignaturas y por ende reconociendo los avances, las dificultades, los progresos que se reflejan en los resultados obtenidos” (SEIL, 2016, p. 8). La docente complementa el proceso a través de la indagación de distintas herramientas que ajusta de acuerdo a las necesidades del contexto.

**IED Liceo Femenino Mercedes Nariño (CE4.2)**, (Constructivista social), (*Sistema de Evaluación Liceísta Mercedes Nariño, SEIL*): La práctica de evaluación es institucional, Sistema



de Evaluación Liceísta Mercedes Nariño, SEIL, con una metodología diferente a la que se lleva en otras instituciones. Se hace por puntos, se tiene en cuenta la heteroevaluación por periodos y cortes, autoevaluación, coevaluación de pares, con las compañeras de grupo; la cual se lleva a cabo en el Día de los Espejos, luego con padres de familia. Sobre esta práctica la docente incluye dinámicas y herramientas, producto de su experiencia.

**IED Orlando Fals Borda (CE5.1)**, (Reflexión Acción Participación - RAP), (*Proyecto empresarial de la Media Fortalecida*): A través del proyecto de aula que desarrolla la media fortalecida en los grados décimo y once, se evalúa el proceso investigativo de una problemática de la localidad, como respuesta se implementa un proyecto empresarial, a través del uso de las TIC's, que culmina en una feria empresarial con el resultado logrado.

**IED Orlando Fals Borda (CE5.2)**, (Reflexión Acción Participación - RAP), (*Investigación Acción Sentipensante*): Se ajusta el modelo de evaluación institucional (fase diagnóstica, de aplicación y de nivelación) que hace de manera concertada con los niños con una perspectiva basada en la Pedagogía de la Resiliencia, estableciendo vínculos afectivos y emocionales.

**IED Juan Lozano y Lozano (CE6)**, (Constructivista), (*Colombia: experiencias para vivir y convivir*): La práctica de evaluación surge del proyecto pedagógico (varía cada año de acuerdo a los intereses de los niños), que se desarrolla en Jardín y Primera Infancia, dirigido a niños de entre 4 y 5 años de edad, por un equipo conformado por 6 maestras (jornada mañana y tarde), con el apoyo de docentes de artes, música y educación física.

Este estudio parte de aquellas prácticas que fueron identificadas a nivel institucional como innovadoras, como buenas prácticas evaluativas, lo que permitió registrar procesos que superan los límites definidos por el sistema educativo en relación al fin y función de la evaluación, y por lo tanto, hacen parte fundamental de la práctica pedagógica de cada docente o grupo de docentes entrevistados; esto hizo que hablar exclusivamente de evaluación no fue fácil, toda vez que la evaluación para la mayoría de los docentes es didáctica, es ética, responde a objetivos e intereses de formación; es parte de la práctica pedagógica en su conjunto, al ser concebida como una estrategia de formación en sí misma.

Si bien es claro que desde los niveles institucionales es importante concebir la evaluación como la forma de valorar aspectos personales y de formación que permitan identificar avances de los estudiantes, dar información para reorientar el proceso educativo, así como identificar aquellos estudiantes que requieran refuerzos adicionales y determinar la promoción de los estudiantes, de acuerdo a lo establecido en el Decreto 1290 de 2009 (Art. 3°), en tal sentido las experiencias analizadas cumplen con estos parámetros, pero a su vez tales prácticas evaluativas, ya sea desde la implementación misma o desde la intencionalidad manifiesta, van más allá de los límites

de la valoración, son formas de hacer evaluación formativa, la cual, como manifiesta el profesor Tamayo (2016a), “transforma las prácticas de enseñanza y también los procesos de aprendizaje”. Por otra parte, existen diversos elementos que determinan las prácticas de evaluación estudiadas. La trayectoria de vida y en ella, la trayectoria laboral del docente, el discurso institucional que se expresa en el modelo pedagógico y sus principios, la población y su contexto, las singularidades institucionales, las dinámicas laborales específicas al interior de la institución, su horizonte institucional, entre otros, que van delineándolas. Alrededor de las prácticas de evaluación aquí contempladas, si bien se identifican aspectos que comparten, varían en intensidad, respondiendo a las edades de los niños, sus contextos, asignaturas o ciclos, modelo pedagógico que siguen, así como al énfasis que el docente imprime en la evaluación, si bien se trabajan las tres dimensiones: cognitivas, valorativas y actitudinales. Este énfasis responde a factores personales, académicos y profesionales del docente, pero también a factores institucionales según el discurso pedagógico adoptado.

En adelante se presenta el análisis general de cada una de las categorías según aspectos comunes a las treinta y nueve (39) experiencias caracterizadas.

### **3.1 Características de los maestros (conozcamos al maestro)**

En las entrevistas realizadas participaron un total de 67 docentes, los cuáles a nivel de *formación*, en su gran mayoría son licenciados (55) en diferentes disciplinas, con estudios de posgrado en el campo de la educación: especialización (15), maestría (35), doctorado (2), otros estudios (15); en este sentido, los docentes cuya formación de pregrado no era en licenciatura (12) cuentan con estudios de posgrado en educación. Estudios realizados en diferentes universidades del país y universidades extranjeras (ver anexo No 1).

Las áreas de formación en pregrado en licenciatura están orientadas a lenguas modernas, filología e idiomas, español e inglés, matemáticas, ciencias, educación preescolar, básica primaria, humanidades, lengua castellana e inglés y francés. A nivel profesional ingenieros de sistemas, derecho, biólogos. Los estudios de posgrado se orientan a: enseñanza de la historia, desarrollo educativo y social, gestión de la informática educativa, didáctica de las lenguas, derechos humanos, cognición, pedagogía de la resiliencia.

Se evidencia una relación importante entre los estudios de posgrado, especialmente a nivel de maestría, con el trabajo desarrollado por los docentes en torno a la práctica evaluativa, especialmente desde la motivación por innovar en las prácticas pedagógicas, así como evidenciar nuevas formas, estrategias y sentidos de la evaluación. En la mayoría de los casos

citados, la práctica de evaluación se deriva de los estudios de maestría de los docentes, como consecuencia de su cualificación profesional, formación que en algunos (no en todos) es apoyada por el programa de incentivos y perfeccionamiento docente de la Secretaría de Educación. Muy pocos docentes refieren la influencia de cursos u otros procesos de formación en pedagogía en la práctica adelantada; recuerdan simplemente haber participado en charlas, conferencias, seminarios y talleres pero no hacen referencia haberlo puesto en la práctica la información recibida.

Los docentes entrevistados tienen experiencia en docencia en promedio de 13 años, en diferentes instituciones educativas, tanto privadas como públicas, mientras que en cuanto al tiempo que llevan trabajando en la institución, el promedio es de 7 años de vinculación, por lo que se resalta que el principal aporte al desarrollo de su práctica proviene de la riqueza del bagaje acumulado en su labor docente.

En cuanto a la relación entre la práctica pedagógica y la práctica evaluativa, la evaluación es una estrategia dentro de la práctica pedagógica, no está aislada, responde a los propósitos de formación en sí mismos y se vale de una amplia variedad de estrategias didácticas, de forma tal que la evaluación en muchos de los casos se estructura como proceso, identificando en cada una de las actividades de aula los avances en el desarrollo de las competencias definidas, que igualmente responden a parámetros amplios que incluyen aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales.

Se observa que la mayoría de las prácticas evaluativas caracterizadas tienen enfoque de evaluación formativa, porque son propuestas que motiva la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, como plantea Stobart (2010, en Tamayo, 2016). Se evidencia, por ejemplo, en el interés de la mayoría de los docentes por llevar a cabo procesos de coevaluación rigurosos, tanto en estudiantes de primaria como de secundaria, que amplían su perspectiva sobre lo que se está aprendiendo; igualmente Stobart plantea que esta evaluación parte de una retroalimentación eficaz, trabajando procesos que son revisados y corregidos continuamente a lo largo del año.

Siguiendo igualmente los planteamientos de Stobart, la evaluación para el aprendizaje, o formativa, adapta la enseñanza para tener en cuenta los resultados de la evaluación, de esta forma, la evaluación retroalimenta la práctica pedagógica en sí misma permitiendo mejorarla dependiendo de los contextos particulares, como lo indican varias de las prácticas evaluativas (e. profesor L. Taylor en el Colegio Marsella al modificar continuamente sus estrategias en el aula a partir de los resultados que evidencia en sus estudiantes). Otro aspecto que plantea Stobart en

torno a la evaluación formativa, y que se encontró como ejercicio que los docentes procuran llevar a cabo de forma continua, es el hecho de que los alumnos sean capaces de evaluarse a sí mismos; la autoevaluación es un estrategia que se trabaja en la mayoría de las experiencias analizadas y la cual, si bien es compleja, tiene un gran valor formativo para los estudiantes en torno a la ética y del sentido crítico sobre su propia formación ciudadana.

Finalmente Stobart plantea la profunda influencia que tiene la evaluación sobre la motivación y la autoestima, las que a su vez inciden en el proceso de aprendizaje del estudiante, motivación que es referente en varias de las prácticas caracterizadas, hacen referencia a la vocación de ser maestros como su proyecto de vida. (e. la experiencia de la profesora Yolima León del Colegio Rufino José Cuervo, quien trabaja desde refuerzos positivos y programación neurolingüística con estudiantes de segundo de primaria con el fin de transformar los miedos en torno a la evaluación y generar mejores procesos de aprendizaje, al igual que el trabajo que realizan los profesores del colegio Manuela Beltrán con los estudiantes sordos, definiendo para ellos parámetros de evaluación que resaltan cada uno de los avances que logra cada alumno dentro de su proceso formativo).

Para estos docentes, su llegada a la educación no es una cuestión del azar, sienten que es parte de su proyección y desarrollo personal y que han elegido esta profesión como una vocación, por lo cual se comprometen, más allá de los tiempos o de las exigencias legales. Consideran importante los aprendizajes alcanzados en sus procesos formativos, pero se distancian de muchas de las concepciones de conocimiento adquiridas en ellos y se alejan mucho más cuando se trata de la evaluación.

Finalmente, el maestro logra dar cuenta de una práctica de evaluación que se acerque a la perspectiva integral que propone Rafael Porlán, entendiendo por perspectiva integral “como la reconstrucción del horizonte de sentido de las prácticas de evaluación, centradas en la práctica pedagógica y que reconoce como finalidad de la misma un esfuerzo consciente para hacer de ella un elemento productivo del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje que empodera y responsabiliza a estudiantes y docentes en una reflexión responsable ética y pedagógica, social y política” (Citado por el profesor Tamayo, 2016, p. 8).

### **3.2 Descripción general**

Se resaltan algunos aspectos en común en lo encontrado en las prácticas de evaluación sistematizadas, aunque cada una plantea énfasis diferentes en cuánto a estrategias y fines identificados; un aspecto a resaltar es que la mayoría de las experiencias, en el marco de los

Sistemas Institucionales de Evaluación (SIE), procuran por desarrollar procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, identificándose que particularmente las estrategias de coevaluación y autoevaluación tienen un alto carácter formativo, donde la apropiación y el trabajo consiente del ejercicio se da de forma progresiva, por lo que su finalidad más allá de generar una valoración, es formar a los estudiantes en el respeto por el trabajo del otro, la claridad en torno a lo que se evalúa y el para qué se evalúa.

Sobre la relación entre la práctica evaluativa y la práctica pedagógica, consideran que están integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se pueden comprender separadas, aunque se distingan. Si se encuentran matices al describir esta relación, sin embargo, la reflexión del docente se concentra más en la práctica pedagógica, desde la cual precisa y deriva la práctica de evaluación, desde una concepción dialéctica, de retroalimentación constante, que de acuerdo a las experiencias que van surgiendo con los niños y las dinámicas grupales, conducen a repensarlas y resinificarlas con los distintos elementos del currículo.

En referencia a lo anterior M<sup>a</sup> Elena Cano García de la Universidad de Barcelona (2014) afirma que la evaluación se halla en la “encrucijada” didáctica, en el sentido de que es efecto pero a la vez es *causa* de los aprendizajes. En palabras de Miller, la evaluación orienta el currículum y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje. Barberá (1999), Allen (2000), McDonald (2000) Dochy et al. (2002) o Bain (2006) nos han ayudado a entender que la evaluación no puede limitarse a la calificación; no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información (sino que se deben de evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que no puede limitarse a pruebas de “lápiz y papel”, sino que se requieren instrumentos complejos y variados.

Al subir de grado, las prácticas de evaluación implican, especialmente a través del trabajo en equipo, ciertas formas de resistencia, que también aportan a superar formas de rutinización del maestro que evita la mecanización del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque conlleva a cambios de diferente grado, al estar reflexionando y autoreflexionando de manera constante y articulada desde el currículo, para superar la asignaturización del sistema escolar que tiende a fragmentar los procesos (C1.1, C1.2, C4.1, C4.2, C4.3) y por lo cual estas resistencias buscan mantener fundamentos de la evaluación que la acercan a las prácticas que se definen en preescolar, como se establece en sus los lineamientos (Decreto 2247 de 1997) al propender por que sea integral, sistemática, participativa, procesual y permanente. En este sentido los docentes procuran dinamizarla para darle, por ejemplo, una mayor prelación a la valoración cualitativa, a pesar de que deben seguir los lineamientos institucionales y finalmente traducir la valoración a una nota.

Otro aspecto que se evidencia, es el trabajo desde una evaluación diagnóstica que permite identificar avances en el proceso de cada estudiante, y que reconoce y da un valor importante a las capacidades individuales que evidencia cada alumno; para ello se proponen estrategias variadas como actividades de clase, exámenes escritos, cuaderno, participación, así como capacidades tan amplias como la responsabilidad, la creatividad, el trabajo en equipo, etc. En el marco de los proyectos de educación especial esto es particularmente importante, ya que cada avance del estudiante, así no se relacione directamente con los contenidos de las asignaturas, es resaltado en el marco del proceso.

También se evidencian puntos de encuentro entre algunas de las prácticas, que si bien no son la generalidad, permiten observar tendencias significativas dentro de la práctica evaluativa; de esta forma, se encuentra que varios de los docentes resaltan la importancia de la evaluación como una herramienta de evaluación de la propia práctica pedagógica, permitiendo identificar en esta la efectividad de las estrategias desarrolladas, la claridad de los parámetros establecidos y la necesidad de generar cambios para ajustarse a las necesidades y características de cada grupo. Al respecto Castillo (2010) afirma que *la evaluación hace parte integral y fundamental del proceso formativo enseñanza-aprendizaje; con la cual no solamente aprenden los estudiantes, sino que especialmente, lo hacen los maestros, porque a partir de ella es que deben visualizar, organizar y planificar su trabajo pedagógico.*

La práctica evaluativa invita a que los estudiantes desarrollen su autonomía; “la evaluación no enfatiza el logro de conductas finales en términos de conocimientos adquiridos, sino que fomenta el proceso de mejoramiento continuo del alumno como persona libre, digna y participativa”. (Alfaro, 2000, p.99 citado por A. Tamayo, 2016).

Allí está presente la mirada de Rafael Porlán porque “La evaluación, así entendida, da cuenta de los procesos de enseñanza y de sus resultados, es decir, se pregunta por lo que se sabe y la manera como se adquirió ese saber” (profesor Tamayo, 2016, p. 8), donde se asume un rol, de maestro investigador que indaga sobre las estrategias, las herramientas, sobre qué les interesa o les llama la atención a sus estudiantes para trabajar, sobre qué aspectos de la práctica se deben ajustar, donde “más que un asunto técnico y de prescripciones externas se trata de un asunto cuyos efectos forman parte de la trama de nuestras vidas” (profesor Tamayo, 2016, p. 8) (CE1.1, CE1.2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8, CE9). Las prácticas de evaluación están constatando lo que se han propuesto, están valorando al estudiante sobre cómo las asume, cómo y qué tanto aprende y cómo se identifica con ellas, está probando al maestro, a la institución y a la comunidad primaria del niño.

De tal suerte que las prácticas evaluativas tienden a destacarse en varios aspectos. El primero; al poner a prueba la potencia transformadora donde la investigación juega un papel relevante (Profesor Tamayo, 2016, p. 2), el cual cuestiona a quienes se involucran en ellas para replantear sus formas y sus fines si así lo requieren, que se articula con los cambios en los contenidos y las estrategias didácticas (la reorganización por niveles, el diseño de los módulos, el acercamiento e indagación constante en las TIC, entre otros), dando cuenta de un modelo pedagógico más integrado, al evidenciarse transformaciones en la forma como se selecciona, se organiza el conocimiento, lo cual se traduce en una mayor flexibilidad (se ajusta de acuerdo a los requerimientos que se van encontrando) a través de “relaciones fluidas entre maestros y estudiantes, selección de contenido desde diferentes campos, agencias y agentes” (Profesor Tamayo, p. 6).

Las prácticas aquí estudiadas destacan elementos, siguiendo el modelo integrado (Díaz citado por el profesor Tamayo, 2016), propician transformaciones que tienen que ver con las modalidades de transmisión del aprendizaje y de evaluación del aprendizaje en las salidas pedagógicas, al acercarse a otros contextos donde el estudiante participa, generando “una mayor integración con los problemas del entorno”, por ejemplo, al encontrar en una de ellas cómo a través de un trabajo se logra evaluar todas las asignaturas, en estrategias como el cuaderno interactivo donde la creatividad en las formas de expresar cómo se comprende el conocimiento que se va adquiriendo.

Con relación a los aportes de Porlán que destaca el profesor Tamayo (2016), se observa al equipo de maestros como investigadores, que buscan precisamente comprender la evaluación desde una perspectiva más integral, y ahí siguen en su proceso, reconociendo la necesidad de nuevos ajustes.

Otro punto en común, tiene que ver en la forma como las prácticas evaluativas recogen aspectos que trabaja el modelo pedagógico constructivista e investigativo propuesto por Porlán, porque se da una reflexión sobre prácticas anteriores, que llaman al cambio hacia una mayor autonomía y motivación, al valorar el aprender una segunda lengua, el profundizar por su cuenta en cursos adicionales, por fuera de la institución, al aprender más, producto de un trabajo en equipo, donde “aprender, en este sentido, es acceder a un “nuevo mundo” especializado y académico, propio del profesor” (Profesor Tamayo, 2016, p. 16).

Es así que las prácticas de evaluación en esa interdependencia transforman y son transformadas por las prácticas de enseñanza y aprendizaje. No sólo refuerzan los conocimientos de manera lúdica con herramientas como el cuaderno interactivo (CE2), la maleta viajera (CE5), que facilitan que el niño pueda encontrar placentero su proceso: “Fuimos al Museo del Oro y además trajimos las maletas para que las niñas aprendan (...) hacer cosas novedosas (...) la evaluación es cualitativa, de acuerdo a lo que les llamó la atención, lo que más les gustó, qué tanto aprendieron, Estas herramientas se combinan con otras tradicionales:

En todos los casos, la evaluación rompe el modelo tradicional de evaluar resultados y se asume como parte integral o fundamental del proceso pedagógico. Esto les ha permitido mantener una actitud constante de búsqueda de alternativas en actividades, ideas de trabajo y modos de enseñanza, que se alimentan con las respuestas dadas por los estudiantes y por las dinámicas propias de cada IED.

Igualmente se encontraron aspectos en común en las experiencias de educación especial, que si bien abordan condiciones excepcionales, población con discapacidad múltiple y población sorda, entre otras, reconocen que en los momentos de inclusión al aula regular, es necesario generar estrategias particulares para evaluar a los estudiantes, diferentes a las de los alumnos regulares, que respondan a las habilidades que tienen más desarrolladas y a sus formas particulares de aprender y comprender información; en ambos casos prima el trabajo desde los elementos visuales que facilitan la comunicación entre el docente y los estudiantes.

“Los objetivos del programa pueden modificarse en el proceso teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los protagonistas del programa. En esta perspectiva el consenso, el dialogo, la participación, la comunicación no formal, los procesos no lineales y preconcebidos, la observación y metodologías plurales y flexibles son el eje fundamental de la propuesta a fin de captar la singularidad de las situaciones concretas, intentando comprender y valorar los procesos y resultados (...)” (Starke citado por el Profesor Tamayo, 2016).

De esta forma, las prácticas evaluativas estudiadas evidencian tener el carácter complejo e integrador de la evaluación que define Saavedra (2001, pág. 28), que considera el cambio de conducta, el crecimiento intelectual, la adquisición de destrezas y habilidades, así como al mismo tiempo permite someter a juicio la conducta, la metodología, las técnicas, las herramientas de enseñanza y los instrumentos, para determinar los resultados.



### 3.3 Conozcamos a profundidad la experiencia

El propósito de la práctica evaluativa, como ha sido ampliamente analizado y entendido en las últimas décadas, trasciende la identificación del aprendizaje de contenidos y se convierte, como lo plantea Neus (1998, pág. 18, en Tamayo, 2016b), en condición necesaria para mejorar la enseñanza, proporcionando información que permita juzgar la calidad del currículo, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta, evaluación que se convierte en un ejercicio hermenéutico que se pregunta por el horizonte de sentido de la red de relaciones que implica la práctica pedagógica, permitiendo emitir valoraciones sobre parámetros claramente definidos, como plantean Guillermo y otros (2000, en Tamayo, 2016b).

En este sentido, las prácticas evaluativas tienen una finalidad formativa clara, se estructuran como estrategias que permiten el desarrollo de habilidades múltiples en los estudiantes, de pensamiento crítico y de lógica de procesos, es una evaluación que busca promover el desarrollo de competencias diversas como la expresión oral, escrita e incluso artística. Además, se evidenció en la mayoría de las experiencias el interés en evidenciar avances en el proceso de cada estudiante a partir de la evaluación, por lo que no necesariamente parte de momentos puntuales sino del desarrollo de las diferentes estrategias, procurando identificar las fortalezas individuales al momento de llevar a cabo ese ejercicio evaluativo.

Lo anterior motivado igualmente por el hecho de que los docentes identifican la influencia que las situaciones de vida y experiencias de los estudiantes, en muchas ocasiones complejas y estresantes, tienen sobre su proceso académico, por lo que se resalta la importancia de analizar tanto los aspectos personales como los académicos del estudiante, logrando un equilibrio que evalúe la realidad del estudiante para lograr un proceso más efectivo.

Adicionalmente, en algunas de las prácticas, con estudiantes de básica secundaria y media, hay adicionalmente una intencionalidad hacia la preparación de los alumnos para asumir las pruebas externas, así como para prepararlos para futuros procesos de formación en educación superior, intencionalidades que responden a propósitos definidos institucionalmente en los SIE, y que de acuerdo a lo manifestado por los docentes, procuran por un trabajo fuerte a nivel de retroalimentación.

En relación con la intencionalidad de la evaluación, se reconoce en un primer momento que busca conocer qué se evalúa, cómo se evalúa y hasta dónde se evalúa. Sin embargo, como concepción integral su finalidad apunta a cómo se observan las transformaciones en el niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en coherencia con la práctica pedagógica, sobre qué enseña el maestro (contenidos) y para qué estudia el niño y desde esta perspectiva también da

cuenta sobre cómo se entiende al niño y al maestro. Las prácticas comparten intencionalidades, aunque presentan variaciones, de acuerdo a la organización curricular, el grado en que se encuentra el estudiante, su área. Por supuesto, desde los primeros grados está la impronta de verificar logros y alcances de los niños e identificar sus dificultades para reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y así llevar a cabo el plan de mejoramiento que se proponga. Las prácticas buscan, de manera novedosa, estrategias metodológicas que también faciliten el aprendizaje, lo cual comparten todos los docentes.

Como consecuencia de los planteamientos anteriores podemos afirmar que en un buen número de prácticas evaluativas se concibe a la evaluación desde dos dimensiones formativas: como estrategia de aprendizaje y como punto de encuentro didáctico. Miremos estos aspectos:

En primer lugar, la evaluación es una estrategia de aprendizaje, en la medida en que es un medio a través del cual se adquieren nuevos conocimientos tanto para los maestros, los estudiantes y toda la comunidad educativa en general. Los maestros aprenden para conocer y mejorar la práctica pedagógica en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje de sus estudiantes conociendo las dificultades que tienen que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que ponen en funcionamiento en tal actividad. Los estudiantes aprenden de y a partir de la propia evaluación, de su corrección y de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada (Álvarez, 2001).

En segundo lugar, la evaluación está llamada a desempeñar un papel determinante en el clima y contenido del encuentro didáctico al que debe conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. «La evaluación se ha convertido en la clave que facilita la comunicación entre el docente y el alumno, es decir, en el vehículo para la aproximación progresiva de las representaciones que sobre los contenidos tienen el aprendiz y su maestro.» (Castillo, 2010). El encuentro didáctico requiere necesariamente del diálogo, la intercomunicación y la interacción entre el profesor y el alumno en torno a la tarea educativa que ambos pretenden: los objetivos de enseñanza del profesor, y la preocupación del alumno por el aprendizaje y su evaluación. El diálogo es el corazón de la evaluación. Este diálogo enriquece el punto de encuentro didáctico en el aula, da mayor responsabilidad al alumno, le permite tomar conciencia de su esfuerzo y resultados y, en definitiva, mejorar su rendimiento académico; a la vez que el profesor también tiene la ocasión de apreciar el resultado de sus estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación.

Para el desarrollo de las prácticas evaluativas, los docentes emplean una gran variedad de recursos, instrumentos y herramientas, que parten en su mayoría de las estrategias didácticas para el trabajo en aula, con base en lo que se realizan los juicios de valoración, de esta forma

todas las actividades que se trabajan dentro y fuera del aula, en el marco de las asignaturas, son sensibles de ser evaluadas; para esto se identificó que las rúbricas, en diferentes presentaciones y lógicas, son un instrumento crucial para realizar la evaluación cualitativa y cuantitativa de los parámetros definidos.

De acuerdo con Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2012, pág. 63), las rúbricas son guías precisas que permiten valorar los aprendizajes y productos realizados, desglosando niveles de desempeño de acuerdo a criterios específicos sobre el rendimiento, las rúbricas permiten de esta forma indicar el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes, así como que los estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de las actividades establecidas, por lo que brindan un horizonte diferente con relación a las calificaciones tradicionales que valoran el grado de aprendizaje del estudiante basadas exclusivamente en números o letras.

El punto en común sobre los recursos, instrumentos y herramientas que los docentes señalan corresponde a la variedad que se encuentra en las prácticas de evaluación. En algunos casos, al momento de describir su uso se asocia más con la práctica pedagógica que con la práctica de evaluación propiamente dicha. Una herramienta común a la cual acuden todos los entrevistados son las TIC, aunque con diversos alcances e intensidad. El acceder a las TIC y articular el conocimiento que imparte la media con el mundo social, amplía la mirada investigativa y aporta a un aprendizaje para la vida social, en algunos casos las posibilidades se extienden para seguir en un proyecto de vida, una vez el niño termine su educación media (CE7).

Sobre otros tipos de herramientas, la variedad resulta amplia; se utiliza el tangram, las regletas de Cuisenaire (CE5, CE6), el cuaderno interactivo CE2. Un punto de encuentro en relación con los instrumentos es el uso de los formatos de evaluación tanto cuantitativos como cualitativos. Se encuentran registros de observación como diarios de campo, cuaderno viajero, portafolio, entre otros.

En este sentido, los docentes han generado rúbricas que permiten a los estudiantes conocer los parámetros con los que van a ser evaluados, de forma tal que tanto estudiantes como docentes tengan claridad sobre los mismos, éstas se usan para evaluar una amplia variedad de actividades pedagógicas, herramientas adecuadas según el contexto de los estudiantes;

Se acude a las guías de trabajo tipo taller (CE5, CE6) que se elaboran de acuerdo a la necesidad del grupo, por lo cual cada guía varía de acuerdo a las necesidades del contexto. (CE5). Se hacen evaluaciones escritas tipo ICFES, asociadas más a la Escuela Tradicional. Juegos en material reciclable, fichas e ilustraciones para valorar y reforzar conceptos.

Se evidencia también que la evaluación escrita bimestral sigue trabajándose como herramienta de evaluación en la mayoría de las instituciones, dando respuesta a los lineamientos definidos por política e institucionalmente, pero que como fue manifestado por la mayoría de docentes, no necesariamente es la estrategia que implique mayor importancia a nivel de valoración, e incluso ha sido eliminada en algunos niveles.

Las herramientas descritas se adecuan como estrategias para abordar los problemas que ha resuelto la experiencia, toda vez que estas prácticas parten de necesidades sentidas por los docentes, evidenciadas en el aula, que los enfrentan a los retos que antepone la práctica pedagógica en nuevos contextos sociales, culturales y políticos, en donde el docente debe lograr, como plantea el profesor Tamayo (2016a), evaluar individual y colectivamente para dar cuenta de los compromisos pedagógicos, éticos y políticos asumidos institucionalmente, evaluar para asumir posiciones críticas frente a las políticas educativas, evaluar para informar sobre el potencial de los estudiantes, para lograr aprendizajes significativos y para fortalecer los procesos de pensamiento, evaluar para construir autonomía.

Estos retos que implica la práctica evaluativa evidencian una serie de situaciones problemáticas que deben resolver los docentes con el fin de lograr los objetivos de formación que les interesan, por lo que la diversidad de los problemas a enfrentar, así como de las estrategias para resolverlos, son tan diversas como la variedad de contextos en los que se enmarca cada práctica evaluativa.

No obstante, se identifica que una de las situaciones que más ha interesado a los docentes es lograr que los estudiantes sean más conscientes de su propio proceso de formación, en donde al promover la autonomía y responsabilidad a través de la autoevaluación y coevaluación, los estudiantes reflexionan sobre su aprendizaje, identifican los aspectos que requieren reforzar y desarrollan sentido crítico que les permite mejorar, así como aportar para la mejora de la práctica. Otro de los aspectos que trabajan los docentes es el de motivar a los estudiantes en torno al proceso evaluativo y a la práctica pedagógica en general, logrando que se pierdan algunos temores asociados al hecho de ser evaluados y a la práctica misma de la evaluación, especialmente en el caso de estudiantes con dificultades en algunas de las áreas de aprendizaje. Adicionalmente, otra situación que es común a la práctica pedagógica es el efecto que tienen situaciones familiares y sociales complejas sobre el proceso de formación de los estudiantes, por lo que al abordar procesos de formación integral los docentes pueden afrontar posibles problemas individuales que afectan el rendimiento de los estudiantes, flexibilizando el proceso evaluativo para que se ajuste a las diversas situaciones y permita resaltar competencias individuales.

Por su parte, los procesos de inclusión deben afrontar problemáticas adicionales asociadas a las características de las poblaciones con las que trabajan, en donde se evidencia que uno de los principales problemas a resolver es la dificultad de comunicación entre docentes del aula regular y los estudiantes en inclusión, que implica generar diferentes formas para desarrollar la práctica pedagógica y la evaluativa, buscando también flexibilizar la evaluación, motivando a que los docentes trabajen nuevas herramientas y ajusten los desempeños a las características de los estudiantes en inclusión, partiendo del trabajo interdisciplinar de todos los docentes involucrados en el proceso.

El trabajo en torno a las prácticas descritas tiene como base principal la experiencia acumulada en la práctica diaria de los docentes que participan en éstas, y, si bien no lo manifiestan en su mayoría desde referentes puntuales, se evidencia igualmente la influencia de elementos teóricos como referente para el desarrollo de las prácticas, ya que como plantean Celman y otros (2009, en Tamayo, 2016a), la autonomía del docente depende de su capacidad de crear su propia práctica, tomando los marcos teóricos de referencia en su formación para ponerlos en función de los contextos de enseñanza, siendo capaz de ejercer sobre ella una crítica reflexiva.

En este sentido, al conversar con los docentes sobre un *autor, libro o modelo de evaluación* en el que se basa su práctica, se encontró que sus referentes no son particulares de la evaluación, sino que vienen de diversos campos del conocimiento y de la pedagogía, los cuales adaptan a su contexto particular; algunos apelan al sistema de evaluación institucional, a conocimientos puntuales y en menor medida a teóricos como Jean Piaget y Lev Vygotsky, para referirse más a la práctica pedagógica que a la de evaluación; la taxonomía por objetivos y la teoría del aprendizaje escolar de Bloom, la relación con los conocimientos previos, la calidad en la instrucción. En algunos casos reconocen autores y sus ideas más asociadas a la evaluación Miguel Ángel Santos Guerra. Refieren que no tienen otro autor presente, pero si han leído sobre la evaluación como proceso y sobre la evaluación diagnóstica como concepto fundamental.

De acuerdo a la descripción de la práctica se observa un esfuerzo para comprender el contexto del niño y aportar a su transformación, para ajustar la práctica a los ritmos de aprendizaje; la práctica se observa como un proceso continuo para garantizar el aprendizaje del niño, teniendo en cuenta su singularidad histórica y social (CE4.1, CE2).

Se evalúa, considerando, que el aprendizaje es activo y las interacciones entre los niños son fundamentales. Por ejemplo, un problema que se resuelve es precisamente el de mejorar la convivencia entre los niños,. La práctica de evaluación va ajustando el proyecto para que sea el niño quien efectúe su propio aprendizaje desde la pregunta, la experimentación, donde el

docente como mediador, va recogiendo su voz, teniendo un proyecto no acabado, en la medida que esa evaluación permite continuos ajustes que asumen desde las experiencias del preescolar, en este orden de ideas, el proyecto no es *para el niño, es del niño*( CE9)

Por otro lado, algunas prácticas de evaluación recogen los principios de la formación ciudadana; reflexión, acción participación, proyecto de vida, educación de excelencia, y, especialmente alrededor de los principios de la convivencia escolar contenidos en el Pacto de Convivencia Escolar, al profundizar la práctica con la pedagogía de la resiliencia, al compartir sus experiencias, las emociones que surgen con ellas, se refuerza el cuidar la vida del otro como la propia, a través de procesos empáticos, reconociendo y valorando la diferencia al observar los diarios de vida que como ejercicios escriturarles permiten entrar en el mundo del otro. Aportando a una comunicación más asertiva, se refuerzan otros principios de la convivencia como lo son aprender a interactuar, a decidir en grupo, a cuidarse, cuidar su entorno.

En los otros casos los textos referidos son Enseñanza para la Comprensión, de Proyecto Cero, Pedagogía Emocional, Modelo Básico de Resiliencia (CE8). De investigación como Metodología de la Investigación Social (Hernández, Fernández y Baptista) y métodos de investigación como el Proceso Racional Unificado RUP, *Project Managment Institute* para la gestión de riesgos (CE7); “este último se refiere a un modelo que permite a cualquier persona abordar la resiliencia desde cualquier área de conocimiento” (CE8). En otros casos se refieren más a la didáctica como Georges Cuisenaire y fuentes de internet como Colombia Aprende (CE5)

Con relación a las herramientas del pensamiento, se tienen en cuenta aportes de Joseph Novak, Tony Buzan y la pedagogía conceptual de Miguel De Zubiría. el análisis crítico del discurso, de Teun van Dijk y las intenciones comunicativas de Jürgen Habermas (CE3).

Por otro lado, se resaltó por parte de docentes de algunas experiencias que no hay libros o autores concretos que sean referente para sus prácticas, especialmente porque el contexto cambiante de la vida actual implica la búsqueda constante de nuevas estrategias que parten en buena medida de la práctica en el aula, como manifestaron los docentes del ITI Francisco José de Caldas y del Colegio Manuela Beltrán. Sin embargo, se intuyen referentes teóricos en todas las prácticas, que subyacen al proceso de formación de los docentes, especialmente a nivel de formación en posgrado, ya que la mayoría refirió cómo el trabajo desarrollado a nivel de maestría, fue fuente importante para generar cambios en sus prácticas.

Otro referente importante que se identificó para el desarrollo de las diferentes prácticas evaluativas, es el enfoque o modelo pedagógico que se define institucionalmente, el cual fue

mencionado por los docentes como orientador de la práctica evaluativa, lo que se refleja en algunos de los elementos estudiados en cada una. Se evidenció entonces que si bien las prácticas evaluativas estudiadas tienen elementos en común, el modelo o enfoque que las orienta difiere de una institución a otra, lo que permite identificar a su vez elementos en común dentro los diferentes modelos, como la procura por responder a las individualidades del estudiante, desde una perspectiva de formación integral, promoviendo desde una mirada reflexiva el empoderamiento del estudiante en torno a su propio proceso de aprendizaje.

De esta forma, la práctica de la profesora Yolima León se ve influenciada por el modelo pedagógico adoptado por el Colegio Rufino José Cuervo, el Modelo Pedagógico Interestructurante, el cual reconoce el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, el rol esencial del mediador en el proceso, garantizando la síntesis dialéctica (Not, 1983, en De Zubiría, pág. 194), por lo que en la implementación de la práctica se permite el intercambio de conocimientos, ideas, sensaciones y emociones entre todos los participantes del proceso, estudiantes y docente, en donde se empodera al niño del proceso adelantado.

Por su parte, en el Colegio San Agustín se trabaja desde el enfoque de la Pedagogía de la Alteridad, que tiene como principio el reconocimiento del otro, de sus pensamientos y formas de comprender y concebir el mundo, por lo que centra su interés en recuperar la voz del alumno en el aula de clase (Vallejo, 2014, págs. 116 - 121), desde esta mirada se evidencia cómo la práctica evaluativa de los docentes del Área de Humanidades brinda la oportunidad al estudiante de expresar sus ideas en torno a su propio proceso, permitiendo el intercambio de las mismas con docentes y compañeros.

El Colegio ITI Francisco José de Caldas aborda el Constructivismo Desarrollista, que de acuerdo con Araya, Alfaro y Andonegui al. (2007, pág. 90), establece como meta de la educación el progresivo acceso del individuo a etapas superiores de su desarrollo intelectual, donde el individuo es activo en su proceso de aprendizaje, y el docente provee las oportunidades a través de un ambiente estimulante que impulse al individuo a superar etapas. Esta postura se refleja en el trabajo adelantado por los docentes del Área de Ciencias Naturales, quienes generan diferentes estrategias que acercan el aprendizaje a la realidad e intereses de los estudiantes, teniendo en cuenta las diferencias cognitivas y actitudinales de los mismos, de acuerdo con su ciclo, lo que responde al interés por abordar la evaluación integral, con el fin de acercarse de forma más clara a esa realidad particular de los estudiantes.

En cuanto al Colegio Nuevo Chile, que tiene como referente pedagógico la Teoría del Aprendizaje Significativo, la cual, de acuerdo con Ausubel (1977, en Schunk, 1997, pág. 196) consiste en la adquisición de ideas, conceptos y principios al relacionar la nueva información con los

conocimientos previos, siendo este significado dependiente de las características y experiencias personales, se evidencia su incidencia en las prácticas del Aula Diferencial y del Proceso de Inclusión, al promoverse el uso de herramientas como los tableros electrónicos, donde los estudiantes pueden relacionar elementos conceptuales más fácilmente, relacionar sensaciones con conceptos y con resultados en el marco de su práctica.

El Colegio Marsella tiene como referente pedagógico el Enfoque Holista, el cual de acuerdo con Gallegos (1999, en Espino de Lara, 2002, pág. 1 – 8), plantea que aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por completo lo puramente cognitivo y memorístico, en donde aprender se convierte en un proceso creativo y artístico, frente al cual se evidencia la procura por despertar la creatividad de los estudiantes, buscando favorecer la reflexión frente al propio aprendizaje y el conocimiento aprendido, con el fin de generar aprendizajes integrales que no se centran en la memorización de los contenidos abordados.

Sobre el modelo de enseñanza para la comprensión constructivista, las docentes califican como complicada su implementación en la práctica de evaluación, sin embargo, se asume al igual que en otras prácticas como un proceso que debe ser permanente, que dé cuenta, de manera no aislada, del aprendizaje del niño (CE1.1, CE1.2).

El modelo educativo del colegio Orlando Fals Borda corresponde al de la Reflexión, Acción, Participación (RAP). La práctica de evaluación como proceso articula sus conceptos al reflexionar sobre una problemática del contexto local, proponer un proyecto que responda a ella, a través de la participación, donde se evalúa de manera integral el proceso (CE7). Considera al niño como ser sentipensante que puede articular el saber con el sentir y el sentir con el saber (CE8), al acercarse y proponer respuestas para su contexto, donde el docente guía al niño a la investigación (CE7). La evaluación combina la teoría (reflexión y propuesta) con la praxis (la implementación del proyecto) en el bioespacio, sobre la población, el territorio y los servicios, interpretando la realidad de su cotidianidad, para dar cuenta del proyecto CE7

Otros hacen relación Pedagogía Liberadora de Paulo Freire, articulada a la perspectiva de Orlando Fals Borda como apuesta pedagógica que guía a la institución y su concepción sobre el ser sentipensante, a través del método de reflexionar, actuar y participar, como marco desde el cual se introduce la Pedagogía de la Resiliencia (CE8) y el proyecto empresarial de la media fortalecida con un sentido social (CE7).

Otras prácticas evaluativas, por su parte, trabajan con el enfoque de la Enseñanza Para la Comprensión, el cual está ligado al Constructivismo, y como explica De Zubiria (2006, pág. 177),



busca lograr niveles de comprensión más altos en los estudiantes, creando una escuela en donde los aprendizajes sean más significativos, se vinculen con los anteriores y puedan llegar a utilizarse en diversos contextos por parte del estudiante, haciendo un uso diferente del conocimiento adquirido; este enfoque se aborda en el trabajo con estudiantes sordos, al evidenciarse una preocupación y un interés constante en el desarrollo de la práctica, generando estrategias diversas que les permitan facilitar el acceso de estos estudiantes al conocimiento, procurando que los aprendizajes se conviertan en herramientas para la vida diaria, que sean conocimientos que resulten útiles y puedan aplicar en los contextos que les sean necesarios.

De lo anterior, y sin ánimo de desconocer los diferentes referentes teóricos a los cuales hacen referencia, también es justo referir que en la puesta en escena de varias prácticas evaluativas, no hay claridad sobre una línea o corriente pedagógica y los autores citados tienen que ver con referentes que a ellos les llama la atención, pero que no necesariamente han tenido en cuenta como línea de base para su propuesta pedagógica y/o evaluativa. Es decir, remiten a los autores, pero cuando se revisa la propuesta, estas teorías pueden iluminar algunos aspectos y alguna parte de la concepción de estudiantes, pero no hay un trabajo sistemático y consistente de fundamentación de su práctica.

Finalmente, es de observar que cuando los docentes asumen la evaluación como parte de su práctica pedagógica, la intencionalidad de la evaluación asume dos connotaciones: como diagnóstico y como brújula en el camino. Como diagnóstico, permite identificar las novedades, las condiciones, actitudes y aptitudes de los estudiantes frente a la asignatura, pero también frente al docente y frente a su proceso formativo. En este sentido, los seis docentes entrevistados reconocen que este diagnóstico es fundamental para iniciar un proceso de formación y para lograr ciertos resultados con calidad de “exitosos”. Por su parte la evaluación puede ser comprendida como brújula que guía el camino, permite hacer los ajustes pertinentes en cada momento y apoya el trabajo particular de cada estudiante. En esta perspectiva, se reconoce una preocupación y un trabajo orientado al desarrollo particular de cada estudiante. Es un esfuerzo mayor, pues no se trata de abordar las generalidades, sino de llegar a los procesos de cada estudiante, a quien se asume como una persona, más que un número o un dato.

### **3.4 Resultados**

La mayoría de las prácticas evaluativas sistematizadas se han implementado durante un tiempo suficiente para revisar los resultados obtenidos en el marco de las mismas, hacer ajustes para

mejorar y generar nuevas estrategias para su desarrollo, llevando la mayoría un promedio de cuatro (5) años de implementación, con particularidades como la del Colegio Manuela Beltrán, que lleva 19 años desarrollando el Proyecto de Inclusión a Población Sorda, durante los cuales se han revisado y ajustado las prácticas constantemente.

El trabajo desde las diferentes prácticas ha permitido generar resultados positivos, cambios o transformaciones a partir de su implementación, que pueden delimitarse a partir de logros en común. Uno de los resultados que se resaltan del desarrollo de estas prácticas es la motivación de los estudiantes respecto a la práctica pedagógica y evaluativa, la cual evidencian los docentes en el compromiso y el interés que demuestran los estudiantes por participar en las clases en donde se adelantan, así como por el proceso de formación en su conjunto, logrando que se esmeren en su trabajo y mejoren su rendimiento académico al evidenciar que se les evalúa desde un espectro amplio que resalta sus fortalezas.

Otro resultado que se resalta en el conocimiento de estas experiencias es que se promueve el desarrollo de la capacidad reflexiva y del pensamiento crítico en los estudiantes, particularmente en el marco de procesos de coevaluación y autoevaluación, que permiten al estudiante tener claridad sobre el proceso de formación, reflexionar sobre sus debilidades y fortalezas, así como reconocer la complejidad que implica la práctica evaluativa.

Se evidencia igualmente como un aspecto común a varias de las prácticas estudiadas, el reconocimiento del aprendizaje como proceso, donde lo que se evalúa es la evolución del estudiante dentro del proceso de formación, sus logros, resaltando los avances, estén estos o no, relacionados directamente con el campo del conocimiento que se esté trabajando; esta estrategia genera una disrupción frente a la forma tradicional de evaluar, promoviendo los aprendizajes significativos.

La evaluación por procesos ha permitido individualizar al estudiante en torno a la práctica, resaltando las subjetividades, desde el reconocimiento de las diferencias, identificando lo que está pasando con el estudiante, para desde ahí flexibilizar el proceso evaluativo de forma tal que responda en mejor medida a su realidad, reconociendo las habilidades particulares de cada estudiante.

Estos resultados se logran en buena medida por aspectos que favorecen el desarrollo de la práctica evaluativa, entre los que se destacan el interés y el compromiso de los docentes con su labor, que los lleva a innovar y generar estrategias que mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje; este compromiso se ve potenciado cuando los docentes logran concertar una propuesta que permea el trabajo desde la asignatura y favorece el trabajo interdisciplinar en el marco del trabajo de área.

Adicional a esto, otro aspecto indispensable para el desarrollo de las buenas prácticas evaluativas es la intencionalidad institucional frente a su desarrollo, que se refleja en el apoyo dado por las directivas, ya sea en el reconocimiento de la labor docente, o en el fomento de su autonomía, la cual, como refiere Cabra (2016, en Tamayo, 2016a), permite al docente “ser responsable de su práctica diferenciándolo de la reproducción mecánica de modelos naturalizados en las instituciones”.

En este sentido, en el contexto educativo público, reflejado en la estructura institucional, así como en los lineamientos definidos por la Secretaria Distrital de Educación, se evidencian también aspectos que favorecen la práctica, que se reflejan en la referencia continua por parte de los docentes respecto al Sistema Institucional de Evaluación (SIE), en los cuales se establecen las etapas de evaluación que son referente para el proceso desarrollado por lo docentes, partiendo de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, así como se define el trabajo desde planes de mejoramiento que permiten hacer el seguimiento a cada estudiante desde aspectos cognitivos, socio-afectivos y físico-creativos.

Adicionalmente, para el caso de educación especial, se identifica que las políticas de enfoque diferencial de la educación, establecidas tanto desde el Ministerio de Educación Nacional como desde la Secretaría de Educación Distrital son la razón de ser de los proyectos estudiados, desde las que se promueve la concreción de sistemas de evaluación flexibles que respondan a la diversidad de niñas, niños, jóvenes y personas adultas.

No obstante, si bien los avances y transformaciones en torno a las prácticas evaluativas han tenido resultados significativos, especialmente respecto al proceso de formación, se identificaron también dificultades o problemas que se han presentado al implementar las mismas; de esta forma, la dificultad que fue común a la mayoría de las prácticas estudiadas se refiere el alto número de estudiantes con que se trabaja en cada curso, toda vez que la intencionalidad de evaluar por procesos, de forma individual con el interés de identificar fortalezas y aspectos por mejorar, así como hacer una retroalimentación detallada, resulta muy difícil en cursos que tienen 40 o más estudiantes.

Otra dificultad que han debido afrontar algunos de los docentes entrevistados se relaciona con la complejidad de lograr que, ya sean padres u incluso otros docentes, comprendan la lógica de la práctica y apoyen el desarrollo de la misma, todas las veces que se reconoce que no todos los padres están comprometidos con el proceso formativo de sus hijos, y cuando hay el interés, éste se centra en la nota más que en el proceso formativo y los logros alcanzados; en cuanto al trabajo con otros docentes, se evidencia dificultad en generar en ocasiones intercambio de

conocimientos y experiencias, particularmente en lograr conciliar visiones sobre cómo desarrollar los diferentes aspectos del proceso pedagógico.

### **3.5 Registro escrito, sistematización o evidencias**

La sistematización de la práctica pedagógica, y particularmente de la práctica evaluativa reviste especial importancia en la reconstrucción constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que como plantea Carrillo (1988), la sistematización es una forma de generar conocimiento que tiene carácter colectivo, en relación a prácticas de acción e intervención social, y en este caso educativas, que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos que las constituyen, busca cualificarlas y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscribe; de esta forma se potencia el efecto de la práctica, se comparte para que pueda incidir positivamente en otros contextos, y aporta a la propia retroalimentación y mejora de la misma. Este ejercicio requiere en buena medida de espacios y tiempos que permitan reconstruir históricamente el proceso, llevar registros y consolidar evidencias que soporten el proceso desarrollado, no obstante, como aspecto común a las prácticas evaluativas estudiadas, se indicó que esto no se ha materializado, en buena medida porque las dinámicas de la práctica, la cotidianidad del trabajo que demanda el tiempo de los docentes, dificulta llevar a cabo actividades de este tipo.

Algunos docentes refirieron que en el marco de sus procesos de maestría realizaron ejercicios cercanos a la sistematización o por lo menos a la consolidación de registros, pero reconocen que una vez finalizada la misma no continuaron con este proceso, aunque hay registro de las actividades que se trabajan en el aula, y algunas de las herramientas, como las rúbricas, están consignadas en los cuadernos de los estudiantes, hay muy pocas evidencias que reposen en el archivo de los docentes, del área o de la institución en relación con la práctica evaluativa.

La mayoría de las prácticas evaluativas cuentan con evidencias del trabajo de los estudiantes, algunas con publicaciones producto de los trabajos de grado de maestría de los docentes, con ponencias en simposios o congresos, pero ninguna con un proceso de registro sistematizado de lo que se ha venido haciendo en el transcurso y seguimiento de la práctica evaluativa como tal. Esto se asocia con las dificultades de tiempo de los docentes enunciado anteriormente.

### 3.6 Impacto a nivel profesional y personal

Aunque se encontró que no se han llevado a cabo ejercicios de sistematización de las prácticas, si es evidente el interés de los docentes ante la posibilidad de *poder compartir la experiencia*, desde ámbitos de investigación formal, así como de forma libre en medios de comunicación (internet).

De esta forma los docentes plantean el interés de crear blogs que permitan mostrar la experiencia, pero a la vez retroalimentar la misma con otras prácticas, fue también recurrente la mención de elaborar guías o unidades didácticas que permitan estructurar la práctica y facilitarla para el trabajo de otros docentes, así como la publicación de artículos científicos que además de socializar aporten a la hoja de vida del docente. Otra estrategia para compartir la experiencia que es reconocida por los docentes es la participación en foros internos y externos que favorecen el intercambio de saberes.

Además del interés que se suscita poder socializar su práctica, es claro la importancia que ha revestido a nivel profesional y personal desarrollar la misma. El *significado para la vida* que tiene la práctica varía de acuerdo con el contexto y la población con la que se trabaja, pero con puntos de encuentro que se centran en el valor que da a su ejercicio docente la oportunidad de innovar y el aprendizaje constante que esto implica, así como la motivación al evidenciar cambios positivos en los estudiantes, logros en el marco del proceso y concreción de los objetivos que se plantearon.

Para algunos maestros el desarrollo de prácticas innovadoras le permite tener su propia motivación y luchar contra el posible cansancio de la práctica cotidiana; otros resaltan la importancia de la reflexión sobre la propia práctica y la oportunidad que este tipo de trabajo brinda para hacerlo, así como el valor de evidenciar la transformación en los estudiantes, evidenciar que es posible hacer aflorar su máximo potencial exigiéndoles y logrando en éstos respuestas positivas.

En definitiva, cuando se abordó lo que ha significado para ellos, desde la perspectiva personal y profesional, esta experiencia, hay unanimidad en reconocer que es lo más importante que les ha pasado en la vida. Coinciden en su vocación docente y reconocen que no se pueden ver haciendo su práctica de modo tradicional. Consideran importante para sus vidas ese conocimiento, reconocimiento y contacto con sus estudiantes, de maneras alternativas y con la posibilidad de impactarlos positivamente en su proceso formativo. Además, comprenden que estas prácticas les han permitido explorar nuevas formas de acercarse al conocimiento y con ellas han

descubierto un nuevo sentido de su profesión, a tal punto que su vinculación con los estudiantes se ha convertido en la razón de ser de su desempeño profesional y no quieren dejar de hacerlo, a pesar de las dificultades, de las condiciones de salud o de las limitaciones de tiempo.

El principal factor de impacto es la motivación de los estudiantes. Estos docentes parten de reconocer los logros de cada estudiante, por pequeños que sean, se identifican con su proceso y promueven constantemente la superación de las dificultades, mostrándoles que ellos pueden. Entonces, junto con la motivación, este tipo de prácticas llevan a fortalecer la autoestima y cambian el pensamiento derrotista del estudiante, para asumir que ellos pueden hacer las cosas, que ellos pueden aprender y pueden obtener buenas calificaciones, aun cuando el objetivo final no sea pasar o sacar buenas notas. De esta manera, los estudiantes reconocen que pueden aprender y ahora quieren aprender. Sus docentes se esmeran por valorar cada aprendizaje y por orientarlos en el camino que ellos han elegido para aprender, para enfrentarse a los contenidos propios de cada disciplina, porque este es otro elemento significativo en estas prácticas, que cada estudiante reconoce su propio camino y que los docentes permiten que se dé esta exploración.

### **3.7 Elementos adicionales de análisis**

A partir de la reflexión teórica en torno a la práctica evaluativa elaborada por el profesor Tamayo en el marco del presente estudio, se presentan a continuación características en común que subyacen a la mayoría de las prácticas estudiadas.

#### **3.7.1 Tensiones en torno a las prácticas evaluativas**

Los obstáculos y las motivaciones referidos por los docentes para el desarrollo las prácticas evidencian tensiones que son resaltadas por el profesor Tamayo (2016b), toda vez que dichas prácticas se enmarcan en un sistema de control y medición establecido desde la intencionalidad política, una evaluación que por momentos se asemeja a la evaluación orientada a criterios, descrita por Glaser (1963, en Tamayo, 2016b), donde importa establecer que los individuos han alcanzado niveles de ejecución en aquellas tareas que tienen valor social para un nivel educativo dado; por lo tanto se evidencian choques entre las intencionalidades de los docentes respecto a lo que quieren evaluar y los propósitos de esa evaluación, puesto que la exigencia de alcanzar competencias y estándares definidos son difíciles de concertar cuando se desea trabajar evaluando procesos y subjetividades.

Otra tensión que se refleja en algunas de las prácticas estudiadas es la relacionada con el papel de las evaluaciones externas que entran a reñir con el carácter formativo que debería tener cualquier tipo de prueba, toda vez que carecen de la función reguladora de la evaluación que permite a los docentes identificar tanto los avances en el proceso del estudiante como los aciertos y desaciertos de la práctica propuesta, partiendo del refuerzo respecto a los éxitos y motivando el trabajo colectivo.

Aluden Tensiones originadas en el factor tiempo, carga laboral, y número de estudiantes por curso (40 estudiantes). Esto, debido a que estas prácticas requiere una retroalimentación constante, detallada y con fines de mejoramiento, no sólo de entrega de una valoración numérica que dé cuenta de una promoción al siguiente nivel.

Tensión entre la necesidad de realizar una evaluación cualitativa y su relación con la evaluación cuantitativa, en términos de la calificación y las quejas de estudiantes y padres de familia frente a la calificación. Este aspecto se cita en varias de las prácticas como un aspecto resuelto, pero que deja ver precisamente la existencia de dicha tensión. Esto obedece a la incongruencia entre los intereses y necesidades de formación de los estudiantes y las exigencias de la administración educativa que se rigen por escalas numéricas.

De otro lado, se presenta la necesidad de un modelo evaluativo institucional o al menos unificado por áreas o por grupos de docentes, puesto que las prácticas identificadas pertenecen en su mayoría a la iniciativa y esfuerzos particulares de los docentes, más que a políticas, modelos, enfoques o estrategias institucionales que permeen el currículo de las instituciones. De esa manera, los logros que pueda alcanzar un docente requieren ser potencializados para así dar continuidad al proceso iniciado, o de manera contraria, el inicio de una práctica evaluativa puede estar interferido por los hábitos o esquemas preexistentes en los estudiantes, por contradicciones institucionales o por la diversidad de estilos docentes. Adicional a esto se encuentra en muchas de las Instituciones Educativas, una frecuente rotación de docentes, lo cual dificulta la conformación de equipos de trabajo.

### **3.7.2 Evaluación cualitativa**

Las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en las experiencias estudiadas son principalmente de carácter cualitativo, toda vez que como plantea el profesor Tamayo (2016b), esta evaluación implica que la posición del evaluador y de los evaluados no está libre de valores, involucrando “un componente ético que depende de sus propios esquemas mentales”, se evalúan entonces

procesos, esfuerzos, logros y otros parámetros que el docente desde su experiencia y su perspectiva pedagógica define como importantes.

La evaluación cualitativa que se aborda es principalmente diagnóstica, en donde se emiten valoraciones con criterios que obedecen a la naturaleza del sujeto evaluado y las reglas que lo enmarcan en el ejercicio de su aprendizaje, como explica el profesor Tamayo (2016b); la evaluación cualitativa diagnóstica se adelanta en las prácticas evaluativas estudiadas al partir de las necesidades de cada uno de los estudiantes, con el propósito de conocer los procesos de evolución particulares.

### **3.7.3 Perspectiva constructivista**

Si bien se identificó que los diferentes modelos y enfoques pedagógicos que sustentan la apuesta institucional de formación son un referente para el desarrollo de las prácticas evaluativas, hay una perspectiva constructivista que se reconoce en casi todas las prácticas estudiadas.

Por un lado, la perspectiva constructivista pone el punto central del proceso pedagógico en el trabajo por problemas, proyectos o núcleos temáticos, que permite abrir la posibilidad de integrar diferentes conocimientos disciplinares, de acuerdo a lo planteado por el profesor Tamayo (2016a), como se evidencia en prácticas como las de los colegios San Agustín, Manuela Beltrán y Nuevo Chile, en donde los docentes conciertan los objetivos y estrategias de evaluación desde referentes comunes.

Otro aspecto que permite evidenciar la relación de las prácticas estudiadas con la perspectiva constructivista es que ésta, como aclara el profesor Tamayo (2016a), “propicia las condiciones necesarias para que el estudiante mismo construya conocimiento. Enseñar es aquí orientar, corregir, preguntar, seleccionar bibliografía, respetando los procesos de los estudiantes”, condiciones que cumple la evaluación por procesos que refieren la mayoría de los docentes entrevistados, las cuales parten de la retroalimentación continua, el análisis y los procesos de auto y coevaluación.

De esta forma, en varias de las prácticas analizadas se refleja el dialogo con otras formas de concepción de la evaluación, logrando acercarse a lo que plantea el profesor Tamayo (2016a), en cuanto a que la perspectiva constructivista da paso a “nuevas perspectivas evaluativas donde el estudiante y el maestro, en igualdad de condiciones, son los protagonistas del progreso de la enseñanza y el aprendizaje a partir de los conocimientos que ya posee, de los estímulos y motivaciones que recibe del entorno y de su propia actividad e interés.”



### 3.8 Formas de aplicación de la evaluación (aportes para la reflexión)

Al ser la evaluación otro de los espacios escolares donde toda la comunidad educativa aprende, permite en sí misma desarrollar y promover el aprendizaje, por cuanto requiere de tres procesos que son interdependientes: Autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación.

- a. **Autoevaluación:** en la práctica, consiste en una transmisión de poderes del evaluador al evaluado con el propósito de fortalecer la emancipación y autonomía del aprendiente. Precisamente, cuando el individuo aprende a autoevaluarse y a ejercitar su capacidad de valorar la formación de sus aprendizajes con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas. De esta manera, la persona construye su autonomía asumiéndose como gestora de su propia educación; por cuanto al valorar sus errores al igual que sus aciertos y preferencias, deja de ser dócil y dependiente del evaluador externo.

El planteamiento anterior tiene como premisa de que “la mejora real proviene de dentro y no se impone u ordena externamente”. Un peligro inherente a la autoevaluación es quien la práctica no siempre pueda identificar sus puntos débiles como oportunidades de mejoramiento; de allí que es necesario que sea ensañada y sea practicada en la comunidad educativa hasta que se convierta en una cultura institucional de autoevaluarse.

Al respecto, Thisman, Perkins y Jay (1994) afirman que “el observarse a uno mismo intelectualmente es una habilidad aprendida y aprender a hacerlo bien requiere de aprender a hacer un buen monitoreo mental”; y por su parte Jorro (2000) expresa que cuando el sujeto se torna autoevaluador, puede tomar una de dos vías: la evaluación como proceso metacognitivo o como actividad de cuestionamiento.

En la autoevaluación por cuestionamiento, el estudiante asume una función interpretativa de la relación que él construye entre la situación personal en que se encuentran, los nuevos procesos y saberes y los esfuerzos que debe invertir para lograr la competencia.

El ejercicio de autoevaluación que el maestro proponga puede cubrir dos frentes: en primer término, comprobar que la tarea en su totalidad o uno de sus productos reúne todas las condiciones establecidas y prescritas de la competencia y, en segundo lugar, proponer una estrategia que mediante cuestionamientos, el estudiante pueda viajar al interior de sí mismo y descubrir algunos factores que contribuyan o dificulten el desarrollo de sus competencias (conocimientos, habilidades, actitudes, valores y hábitos).

La autoevaluación es ante todo un espacio de autorreflexión crítica, lo cual requiere de una práctica constante. Esta es una verdad que aplica tanto a los maestros como a los estudiantes.

El maestro puede apoyar mejor a sus estudiantes en los esfuerzos de autoevaluación que realizan, si regularmente les da un tiempo sin interrupciones, para que piensen sobre su progreso. Es posible que al principio el docente tenga que guiarlos en la reflexión con preguntas tales como:

¿Qué aprendí hoy?, ¿Qué hice bien?, ¿En qué tengo todavía confusión?, ¿En qué necesito ayuda?, ¿Sobre qué quiero saber más?, ¿Cuál va a ser mi próximo trabajo?

Cuando los estudiantes entienden los criterios de lo que es un buen trabajo, antes de comenzar una actividad, tienen una mayor posibilidad de alcanzar esos criterios. La clave para esta comprensión es que los criterios de desempeño sean claros. A medida que los estudiantes evalúan su propio desempeño, el docente puede pedirles que establezcan sus propios criterios de lo que es para ellos un buen producto.

- b. **Coevaluación:** Es aquella que se da entre iguales o compañeros de aula o grupo, donde los mismos estudiantes valoran entre sí su desempeño de acuerdo con unos criterios previamente establecidos. De esta manera, un estudiante recibe retroalimentación de sus propios compañeros de los avances, logros, debilidades o vacíos de los productos elaborados. También la coevaluación se da cuando el grupo reflexiona y valora su dinámica interna, el esfuerzo, la colaboración prestada a un trabajo en conjunto, las relaciones de grupo, las acciones realizadas al interior del grupo que hayan sido obstáculo o tributarias para el aprendizaje y las estrategias que como grupo pueden implementar para alcanzar mejores resultados (Huerta R., 2002).

Para que en el grupo se pueda crear una cultura de la coevaluación, en la valoración de las diferentes competencias, es pertinente poner en práctica desde los primeros grados de la escolaridad algunas acciones tales como:

- ✓ Desarrollar conciencia de grupo sobre la importancia de los comentarios que los compañeros hacen para mejorar el desempeño individual y social.
- ✓ Generar en el grupo un clima de confianza y aceptación que permita la libre expresión.
- ✓ Crear espacios donde se pueda generar un reconocimiento mutuo de los logros y de los aspectos que requieren seguir siendo mejorados, evitando la crítica no constructiva y la sanción sin argumentos.
- ✓ Asesorar a los estudiantes y dar las orientaciones requeridas sobre el cómo valorar los logros y dificultades de sus compañeros, las acciones y recomendaciones para llevar a cabo en el proceso de mejora continua.

- c. **Heteroevaluación:** es la valoración que hace un sujeto externo a la acción interna del proceso educativo del que aprende. Al ser realizada, esta valoración, por otros agentes de la acción educativa, como docentes, padres de familia, las empresas o el estado, es necesario establecer consenso si de los contenidos, los logros, los procesos y habilidades son necesarios y suficientes para su buen desempeño. El acto de valoración de los desempeños en los estudiantes es ante todo un proceso de comprensión que implica para el evaluador externo hacer parte de éste, involucrarse, colocarse en el lugar del estudiante. Es la gran dificultad de las pruebas externas.

### 3.9 Síntesis del análisis

Con el ánimo de concretar los resultados encontrados en torno a las categorías de análisis definidas, se presentan conclusiones a manera de síntesis, propuestas por la co-investigadora Estíbaliz Aguilar Galeano, que permitan identificar patrones, así como categorías emergentes.

- ✓ Los estudios de posgrado en el campo de la educación, particularmente a nivel de maestría en el contexto internacional como nacional, parecen estar trabajando formas alternativas a las tradicionales de llevar a cabo evaluación, y en general la práctica pedagógica, influyendo así en el interés por innovar y superar los parámetros ya establecidos de varios de los docentes entrevistados que cursaron maestrías en el campo de la educación.
- ✓ Se encontró que en varias de las prácticas estudiadas muchos de los docentes están continuamente haciendo revisión de sus estrategias, identificando aspectos por mejorar y ajustando las mismas para potenciar resultados, dando carácter de evaluación formativa a su práctica, en concordancia con lo que plantea el profesor Tamayo (2016b, en relación varios autores: Scriven, Black y Williams, Neus), quien define la evaluación formativa como aquella que hace referencia a las actividades que llevan a cabo los profesores cuando se evalúan a sí mismos, dando información útil para revisar y modificar los procesos en los que están comprometidos.
- ✓ El profesor Tamayo (2016b) sobre la evaluación formativa plantea que la función de ésta es reguladora, estimulando el trabajo colectivo y la “expresión de concepciones implícitas que dan sentido a las prácticas de los maestros”, como se evidencia en las prácticas estudiadas, que parten de la motivación propia de los docentes por generar innovación

en el aula, por ir más allá de los parámetros que el sistema exige, generando procesos en donde tanto docentes como estudiantes son los agentes de la evaluación misma, toda vez que, de acuerdo con el profesor Tamayo (2016b), la evaluación estimula, favoreciendo la autoevaluación que incide en maestros y estudiantes reflexivos sobre su propia práctica.

- ✓ La intencionalidad de las practicas evaluativas estudiadas va más allá de generar valoraciones para dar cuenta de los parámetros que exige el sistema tradicional, por el contrario parte del interés por identificar el potencial de cada estudiante en el marco de su proceso de formación, para a partir de esto reforzar y trabajar de forma continua en el desarrollo de competencias múltiples, la evaluación como estrategia de formación busca responder al contexto y la realidad del estudiante, por medio de su propia flexibilización.
- ✓ La rúbrica se evidencia como la herramienta que prima en el trabajo de las prácticas evaluativas estudiadas, una herramienta que es adaptada por los docentes a la gran diversidad de actividades pedagógicas que evalúan, y que, como característica a resaltar, en la mayoría de los casos son socializadas o concertadas con los estudiantes, quienes incluso consignan las mismas en sus cuadernos para llevar a cabo procesos de coevaluación y autoevaluación.
- ✓ Las prácticas estudiadas buscan resolver una variedad de problemas asociados tanto a la práctica pedagógica como a los retos que supone la formación de los niños y jóvenes de hoy en día, por lo que estas prácticas han procurado generar en el estudiante mayor conciencia de su propio proceso de formación, así como combaten temores y percepciones negativas en torno a la evaluación, y se esfuerzan por identificar contextos y realidades personales de los estudiantes que influyen en su proceso de formación y que por ende deben ser considerados al momento de adelantar las practicas evaluativas.
- ✓ Los referentes teóricos, en los casos en que fueron referenciados, que trabajan los docentes para el desarrollo de sus prácticas son muy variados, no son particulares al campo de la evaluación, sino que provienen de diversas ramas del conocimiento y de la pedagogía, los cuales adaptan a su contexto particular; no obstante, el modelo pedagógico desde el que cada institución asume su apuesta de formación, se evidenció como un referente claro para la práctica pedagógica y evaluativa.

- ✓ Los resultados y transformaciones que se desprenden de la implementación de la práctica se concentran en la *motivación*, tanto de estudiantes como de los docentes en torno al desarrollo de las prácticas pedagógicas y evaluativas, en el desarrollo de *capacidad reflexiva* y de *pensamiento crítico* respecto al propio proceso, las implicaciones y el sentido de la evaluación, en el reconocimiento del *aprendizaje como proceso*, en donde se individualiza al estudiante en torno a la práctica, resaltando las subjetividades, desde el *reconocimiento de las diferencias*.
- ✓ Las prácticas evaluativas se ven favorecidas por el compromiso e interés de los docentes por innovar y transformar en torno a las mismas, así como por el apoyo institucional al proceso y el respeto por la autonomía docente; también favorece la práctica la delimitación de un Sistema Institucional de Evaluación con etapas y aspectos integrales definidos que propendan por el trabajo desde la evaluación integral, así como políticas de Estado que favorezcan, por ejemplo, la educación diferencial.
- ✓ Como principales dificultades en torno a la implementación de las prácticas evaluativas se encuentran el alto número de estudiantes en cada uno de los grupos con los que se trabaja, así como la dificultad para lograr que, en algunos casos, los padres de familia comprendan la lógica e intencionalidad de la práctica, o para conciliar posturas en torno a la práctica con otros docentes.
- ✓ A partir del trabajo en el marco del presente estudio, se evidenció que por la propia dinámica docente, muchos no habían reflexionado en torno a la importancia de sistematizar su práctica y mencionaron la importancia de poder empezar a desarrollar este tipo de procesos, lo que se convierte en una necesidad y en una oportunidad para trabajar de la mano con los docentes en la construcción de conocimiento como resultado de su práctica pedagógica y evaluativa innovadora.
- ✓ La buena práctica da cuenta de un proceso integrado, continuo, recursivo, que combina distintas perspectivas y alcances teóricos y conceptuales, estos últimos, a veces con menor reflexión, donde de manera más intuitiva se plantean rutas, a veces con mayor rigor metodológico, donde se incluyen herramientas, instrumentos y recursos tradicionales con otros más recientes.

- ✓ Las prácticas de evaluación articuladas en proyectos pedagógicos enriquecen y son enriquecidas, a medida que se despliega el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la práctica de evaluación la comprende, la interpreta y la valora. Scriven 1967 y Black y Williams, citados por Neus, 1998, en Tamayo, 2016).
- ✓ A pesar de los obstáculos, recogiendo los aportes de Porlán, la práctica de evaluación da cuenta de una maestra investigadora que avanza para comprender cada vez más “la evaluación desde una perspectiva integral” (Citado por el profesor Tamayo, 2016, p. 8).
- ✓ La implementación de las prácticas evaluativas estudiadas, de las prácticas pedagógicas en su conjunto, evidencia aportes para la experiencia profesional y personal de los docentes involucrados, que se reflejan en la importancia que reviste para ellos la oportunidad de innovar y el aprendizaje constante que esto implica, el valor de poder reflexionar sobre la propia práctica, así como la motivación al evidenciar cambios positivos en los estudiantes, en quienes aflora su potencial.

Finalmente, se destaca en varias de las entrevistas, que los docentes han empezado a generar un cambio paradigmático del modelo tradicional a posturas constructivistas y de formación humana en el que la evaluación empieza a ser vista como un proceso transformador de las práctica pedagógica, como un elemento para la transformación y el mejoramiento continuo de procesos que involucra la formación no sólo del estudiante, sino también del docente y la dinamización del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Se deja ver, que esta nueva comprensión de la evaluación deja atrás la postura policiva y de control del docente, para pasar a una relación docente estudiante centrada en la confianza mutua, en la participación igualitaria, en el liderazgo compartido y en la construcción colectiva del aprendizaje. En definitiva la evaluación empieza a considerarse como estrategia de aprendizaje y como encuentro didáctico entre es estudiante, el conocimiento y el maestro.

### **3.10 Análisis General interpretativo**

Un juicio de valor sobre las experiencias de prácticas de evaluación en el distrito nos permiten identificar un consolidado de lugares comunes gracias a los informes de los coinvestigadores así:

Se destaca **la preparación académica** de los docentes asociada a la práctica evaluativa que llevan a cabo pues en todos los casos la práctica de evaluación deriva de los estudios de posgrado que realizaron o están realizando en alguna Institución de Educación Superior, apoyada casi siempre por la Secretaría de Educación. Sin embargo no se encuentra relación importante entre la antigüedad del docente y el desarrollo de la práctica.

Un hecho notable es **la débil conceptualización sobre el campo intelectual de la evaluación**. En efecto la mayoría de las experiencias analizadas como importantes tienen que ver más con prácticas pedagógicas y estrategias didácticas, que con un claro referente conceptual, metodología o identificación puntual de un autor o modelo específico de evaluación.

Sin embargo en todos los procesos presentados como experiencias significativas se resalta el enfoque **de evaluación diagnóstica formativa apoyado en el modelo pedagógico constructivista o socio-crítico** que implica la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación. Este lenguaje psicológico derivado de la psicología cognitiva y de la teoría de las inteligencias múltiples, el aprendizaje significativo, la enseñanza para la comprensión sirve como marco de referencia cuando se pregunta por la fundamentación de la experiencia evaluadora. En algunos casos surge de las necesidades concretas del aula y expresan intuiciones o acumulados de experiencias en instituciones privadas o en el ejercicio profesional anterior al de la docencia.

Es lugar común también encontrar entre los objetos a evaluar la taxonomía establecida por E. Morin y popularizada desde la UNESCO: saber hacer, saber ser y saber convivir sin mayor profundidad conceptual o antropológica y mucho menos epistémica. También se habla de evaluación continua, permanente y orientada a la formación de sujetos autónomos, conscientes de las necesidades de su entorno, proactivos y colaboradores en la solución de problemas ambientales, de convivencia, de inequidad y exclusión.

De gran importancia es el hecho detectado en las prácticas que cuando superan el modelo tradicional se orientan no solamente a mejorar y autoregular los procesos de aprendizaje sino también a **asumir de manera responsable los proyectos de vida y muchas veces a involucrar a los padres de familia y a valorar las capacidades y la autoestima de los estudiantes**.

Se involucran los estudiantes en los procesos de evaluación mediante el establecimiento de reglas claras y consensuadas acerca de los procesos y la asignación de responsabilidades a nivel individual y grupal en las cuales también el docente está comprometido. Vale la pena señalar que en todos los casos el docente se asume como reflexivo sobre su práctica y abierto

a la transformación de sus estrategias de acuerdo con los resultados del diálogo en una real interacción comunicativa.

Los docentes se quejan de la falta de tiempo, carga laboral, número de estudiantes por curso lo que dificulta la retroalimentación constante, detallada, con fines de mejoramiento, más allá de la valoración numérica exigida por el Sistema Institucional de Evaluación.

Existen acumulados de evidencias del trabajo realizado con los estudiantes, algunas publicaciones como producto de los trabajos de grado o de posgrado de los docentes, ponencias y posters en simposios y eventos, pero **no hay una sistematización rigurosa como proceso de registro de lo que se ha venido haciendo.**

Gracias a las experiencias descritas a la luz del documento base se puede constatar la profunda relación entre las pautas de actuación de los docentes y las estrategias pedagógicas que se expresan en el currículo y la didáctica.

**Es notoria la insularidad** de las experiencias frente al Proyecto Educativo de las Instituciones o frente a los modelos pedagógicos declarados o al currículo oficial, en pocos casos hay un gesto de compromiso de toda la institución y cuando esto sucede tiene un marcado sesgo alrededor de la gestión de aseguramiento de la calidad y la preparación para las pruebas.

Las experiencias **no encuentran un ambiente propicio, una cultura de la evaluación** que las rodee de un clima asertivo y potente para su continuidad ya que los hábitos de los estudiantes y la cultura de los padres de familia muchas veces van en contravía de las propuestas del docente innovador así como por las prácticas rutinarias o de poder instaladas en la administración y en la gestión escolar.

Hay un tipo de maestro emergente, nuevo, innovador, que a pesar de las limitaciones y las políticas que generan tensiones, se posiciona de manera creativa, pedagógica y profesional, reflexiona sobre su propia práctica y busca elementos para mejorarla. Es un maestro satisfecho y optimista que asume su labor con visión de responsabilidad social y ética, en medio de las dificultades de un país que no resuelve todavía los compromisos más urgentes con la niñez y la juventud.

Son estos maestros y su accionar los que nos animan a pensar que se está produciendo un cambio paradigmático del modelo tradicional a posturas constructivistas y de formación desde la pedagogía crítica, en la que la evaluación empieza a ser vista como un proceso transformador de la práctica pedagógica, como una mirada comprensiva sobre el sentido y significado de los procesos de aprendizaje, los contenidos, las estrategias de enseñanza, los medios y las mediaciones en función de los fines de la educación.

Tendencias y enfoques de la evaluación:



De acuerdo con la información y el análisis disponible se identifican dos tendencias marcadas que podemos considerar dentro de la racionalidad técnico-instrumental o dentro de la racionalidad hermeneúatico-comprensiva.

La primera tiene que ver con la rendición de cuentas, el control y el direccionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar el rendimiento escolar que se mide con pruebas estandarizadas con miras a lograr la calidad de la educación.

En esta tendencia, la evaluación se articula con las políticas internacionales agenciadas desde la OCDE y se caracteriza por un lenguaje centrado en competencias, pruebas y clasificaciones para medir los resultados del aprendizaje. Se establece lo que todos deben saber y saber hacer con el saber en función de su edad, centradas las pruebas en función de las necesidades de la sociedad para el desarrollo económico. Hay una ecuación que equipara la evaluación con los resultados de las pruebas y los resultados de las pruebas con la calidad de la educación.

Esta tendencia se justifica por la necesidad de los gobiernos y los países de compararse con otros que comparten o quieren compartir un ideal de desarrollo económico según los criterios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.(OCDE).

La racionalidad que le subyace es la psicometría, la estadística, la elaboración de rúbricas y la validez, objetividad y confiabilidad de los instrumentos y de la información recogida casi siempre de acuerdo con unos objetivos predeterminados y fragmentados de acuerdo con la tecnología educativa y el diseño instruccional de corte conductista.

Se evalúa para saber si se están cumpliendo los objetivos predeterminados en un currículo único cuyos propósitos, contenidos, recursos y aprendizajes básicos han sido prescritos en unos lineamientos curriculares, estándares y competencias.

Esta tendencia genera un enfoque de “rendición de cuentas” y “pago por mérito” cuyo sistema de evaluación se orienta a la eficiencia, la eficacia, de acuerdo con los principios de la administración de empresas y la gerencia.

Esta tendencia encontrada a nivel internacional, nacional y distrital, crea una tensión y urge una reconsideración de cara a los hallazgos en las prácticas de evaluación investigadas y en los juicios de los expertos así como en la documentación analizada.

La otra tendencia que podemos llamar de racionalidad hermeneúatico-comprensiva se ubica en la evaluación formativa, cualitativa, diagnóstica cuya finalidad se centra en los procesos, en los sujetos en los contextos y en la integralidad del desarrollo humano a través de los procesos de aprendizaje.

Esta tendencia asume la evaluación como un proceso orientado a comprender la complejidad de la práctica pedagógica, con criterios constructivistas o sociocríticos cuya información permite elaborar juicios de valor sobre el aprendizaje, la enseñanza y los contextos de aula.

Este enfoque llamado para el desarrollo profesional y el empoderamiento institucional se basa en la reconstrucción del sentido y significado que tienen las interacciones comunicativas en el aula y reconoce los intereses, saberes, valores y sentimientos de los sujetos involucrados en los procesos de formación: el alumno, el maestro, la familia, la cultura local, el lenguaje, el pensamiento, el arte, la ética y la política.

En este estudio se reconocen las dos tendencias a nivel del análisis del discurso en el orden internacional y nacional pero su enfoque inicial para la selección de las experiencias de evaluación estuvo centrado en lo cualitativo formativo como práctica de aula.

Es por esto por lo que todas las experiencias analizadas y sus referentes de interpretación tienen que ver con la práctica pedagógica en el aula y no con los resultados de las pruebas PISA, pero en muchos de los casos, el liderazgo de la administración o la claridad en los procesos a nivel de institución o del colectivo del área y de la iniciativa del docente, permite que también se obtengan buenos resultados en las pruebas.

Aquí la apuesta es por el mejoramiento de los procesos de enseñanza, la reflexión y la auto regulación, la generación de una cultura de la evaluación cuyos efectos se expresan en la calidad de vida y la construcción de democracia pero también en el mejoramiento de los procesos metacognitivos, afectivos y éticos.

Niveles:

En los estudios a nivel macro se reconoce la fortaleza de la tendencia que considera la evaluación como rendición de cuentas, en la racionalidad técnico-instrumental, mientras que en la legislación de cada país se presentan alternativas hacia la evaluación formativa a nivel institucional y micro. Para el caso de Colombia y del Distrito, la ley 115 del 94 garantiza la autonomía escolar, basada en la Constitución Nacional y mediante el establecimiento del Proyecto Educativo Institucional es posible ejercerla a la hora de diseñar el currículo y la evaluación. La legislación sobre el sistema institucional de evaluación mantiene las dos tendencias señaladas pero las experiencias recogidas muestran que es posible generar procesos de evaluación permanente, participativa, formativa y democrática.

Momentos:

En el recorrido documental se reconocen momentos de las prácticas evaluativas como inicial o de diagnóstico, procesual o a lo largo de las unidades, temáticas o por resolución de problemas y sumativa o de calificación al final del periodo. Casi siempre estos momentos están consignados

en el Sistema Institucional de Evaluación o son dejados a la libre iniciativa del docente. En casos como México se fijan momentos cuando han transcurrido el 40% y el 80% del proceso.

Los momentos de la evaluación están ligados al enfoque didáctico del curso y a la finalidad misma del aprendizaje. En efecto una enseñanza tradicional evalúa después de dictada una unidad temática y se orienta a confirmar la repetición memorística de los contenidos, mientras que una conductista programa secuencias cerradas y minuciosas de actividades orientadas a verificar conductas observables de acuerdo con los objetivos predeterminados en el orden cognitivo, psicomotor y afectivo.

En las experiencias estudiadas encontramos una mirada permanente y de reflexión conjunta que parte de la identificación de concepciones previas, didácticas negociadas y procesos de búsqueda colectivos que generan valoración de los trabajos, auto regulación de los procesos, retroalimentación de los logros y devolución para la mejora constante.

Finalmente encontramos a lo largo del estudio evidencias suficientes que nos muestran la evaluación como un real campo intelectual, cruzado por tensiones y dilemas conceptuales, metodológicos y prácticos. Como campo intelectual en busca de su propio estatuto, la evaluación cada vez más va ganando un lugar a la hora de tomar decisiones de política educativa y se ha constituido en referente obligado para pensar todos los asuntos de la pedagogía.

Tenemos ya un acervo valioso para diseñar una ruta metodológica para la definición de la línea de base sobre buenas prácticas de evaluación.

## **4 ANÁLISIS DE CRITERIO EXPERTO DERIVADO DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A 13 EXPERTOS EN EVALUACIÓN.**

Este documento presenta el consolidado del análisis del criterio experto productos de las 12 entrevistas realizadas durante el estudio de prácticas evaluativas desarrollado por el convenio IDEP y Secretaria de Educación de Bogotá.

Se enmarca en la respuesta a las preguntas de orden conceptual que orientan el desarrollo de este estudio:

1. ¿Desde dónde abordamos conceptualmente el tipo de evaluación para caracterizar las prácticas?

2. ¿Cuáles son los criterios para elaborar los juicios de valor sobre “buenas practicas”?

Este análisis de carácter interpretativo destaca, a la luz de las categorías previamente establecidas, las tendencias y relación con los fundamentos conceptuales planteados en el estudio y los aspectos planteados por los expertos respecto a la evaluación. El parámetro de organización de este análisis y las respectivas conclusiones parciales será a partir de las categorías y subcategorías predeterminadas.

La fuente de estas generalizaciones se encuentran en el análisis realizado a cada una de las entrevistas y en el consolidado parcial que realizó cada uno de los investigadores; allí se pueden ampliar las ideas textuales expresadas por los entrevistados que dan sustento a las ideas generalizadas que aquí se presentan.

### **4.1 Categoría 1: Fundamentación conceptual de las prácticas de evaluación**

Esta categoría está orientada a dar respuesta a la primera pregunta que enmarca este estudio y sintetiza las principales ideas y las más recurrentes que se presentaron en las respuestas de los entrevistados.

Ante la pregunta por los fundamentos conceptuales de la evaluación, los expertos parten de la reflexión que la base de esta fundamentación inicia con las preguntas sobre el sentido de la evaluación, el para qué y por qué se hace la evaluación y es desde esta construcción de sentido, donde se establece los aspectos que configuran la fundamentación de las prácticas evaluativas. Al analizar las diversas perspectivas conceptuales que sobre evaluación y prácticas de evaluación plantean los expertos entrevistados, se pueden identificar tendencias y categorías emergentes que configuran una perspectiva conceptual muy articulada a los fundamentos

teóricos que sustentan esta investigación (documento elaborado por el investigador principal, Alfonso Tamayo) en particular con los aspectos relacionados con la naturaleza, principios, funciones y tensiones de la evaluación desde la perspectiva de la evaluación cualitativa, diagnóstica y formativa. Por esta razón, este análisis se presenta bajo la estructura de los aspectos fundamentales desarrollados en el documento de fundamentación conceptual del presente estudio.

#### **4.1.1 Concepción integral de la evaluación.**

La mayor parte de los expertos entrevistados, coinciden en afirmar que la evaluación es abordada desde múltiples perspectivas, indicando que es un concepto complejo, que presenta diversas aristas de análisis. En este sentido, las entrevistas presentan definiciones y abordajes múltiples sobre la evaluación y sobre sus prácticas, reflejando la variedad de acepciones y usos presentes de manera explícita o implícita en las prácticas de evaluación.

Los expertos afirman que las diferentes perspectivas conceptuales sobre evaluación que sustentan las prácticas evaluativas, han ido cambiando a lo largo del tiempo; no obstante coexisten actualmente miradas tradicionales que se fundamentan en la medición como concepciones alternativas que se basan en lo procesual y formativo.

Las perspectivas conceptuales expresadas por los expertos están enmarcadas en este último enfoque formativo, siendo este un primer aspecto de coincidencia con el referente que sustenta este estudio, “La evaluación es la elaboración de un juicio de valor, con criterios pedagógicos, sobre la información recogida acerca del proceso de formación y es ella misma un factor de aprendizaje para mejorar. Es práctica pedagógica, en una institución, de acuerdo con unas políticas (Tamayo, 2016 p. 8).

La principal reflexión que se resalta en los expertos respecto a la concepción de evaluación, es la necesidad de ampliar la mirada de la evaluación como medición con el fin de aprobar o desaprobado el aprendizaje, para considerarla como un proceso integral formativo que contribuye a la valoración, reflexión, retroalimentación, y el mejoramiento del aprendizaje y de los procesos pedagógicos que lo desarrollan.

Se resalta como dos de los procesos inherentes a la evaluación, la comprensión y la crítica, tanto del aprendizaje, como del proceso de enseñanza, direccionan la práctica pedagógica y por ende las prácticas de evaluación bajo una perspectiva de mejoramiento.

#### 4.1.2 Naturaleza de la evaluación

Dentro de los aspectos que representan la naturaleza de la evaluación, los expertos resaltan:

- **Evaluación como juicio:** la evaluación ha sido considerada como elemento de juicio, para la toma de decisiones en el proceso educativo.
- **Evaluación como proceso:** la evaluación es un proceso continuo y formativo, articulado al proceso de aprendizaje. Se resalta que no es solo el momento final de un proceso de enseñanza, sino que puede presentar en varios momentos. Esta característica de continua y permanente es la que permite realizar un seguimiento para consolidar los aprendizajes.
- **Evaluación como valoración:** los expertos consideran la evaluación como una herramienta que permite valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que están encaminados hacia el cumplimiento de los estándares establecidos externamente. La evaluación, desde la mirada de algunos entrevistados, se puede valorar en términos de lo que las personas pueden llegar a comprender en determinados contextos y en diversas situaciones.

Es claro en estas apreciaciones el carácter formativo que se le atribuye a la evaluación y que coincide totalmente con el enfoque de la evaluación desde el cual se está desarrollando este estudio, donde, desde la perspectiva de Tamayo 2016, “La Evaluación, desde la visión diagnóstica y formativa, “es la elaboración de un juicio de valor con criterios que obedecen a la naturaleza del sujeto evaluado, en este caso el proceso de enseñanza y las reglas que lo enmarcan en el ejercicio de su aprendizaje” P.29.

#### 4.1.3 Principios de la evaluación

Las reflexiones planteadas por los expertos dejan entrever unos principios, que pueden constituirse en referentes para el desarrollo de las practica evaluativas y que complementan los principios planteados la perspectiva crítica de Santos Guerra (2007) referenciada por Tamayo (2016). A continuación se enuncian estos principios emergentes de las entrevistas:

- **Evaluación parte de intereses y necesidades.** Los expertos coinciden en que la evaluación debe estar asociada con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y que no debe por ende desconocer sus intereses, en este sentido no solo sería

responsabilidad del maestro e implicaría un proceso importante tanto para él como para quienes son evaluados. Se hace evidente este aspecto fundamental, en el que no sólo se trata de medir contenidos, sino se tiene en cuenta el sujeto que aprende, el proceso adelantado y las consolidaciones del colectivo de estudiantes.

- **Evaluaciones contextualizada, sistémica e integral:** los expertos coinciden en que las buenas prácticas de la evaluación deben realizarse tomando en cuenta todo el contexto educativo, a partir de la reflexión, la comprensión, así como la participación de la comunidad educativa, de forma que permita el desarrollo de un proceso integral y sistemático que lleve al mejoramiento de los resultados. Se resalta como la práctica evaluativa no solo debe ceñirse al aula, sino que debe referirse a otros contextos en los que el estudiante se desenvuelve.
- **Evaluación es formativa:** La evaluación debe ser un eje formativo en el sentido que posibilite identificar esos aspectos favorables y desfavorables de los estudiantes a lo largo de un proceso pedagógico frente a unas metas definidas que faciliten orientar acciones hacia el mejoramiento del mismo. Esta concepción coincide y ratifica la perspectiva conceptual que fundamenta este estudio en la se establece “la evaluación como una práctica formativa orientada a la comprensión y mejora del complejo proceso de formación integral de los estudiantes, con criterios pedagógicos” (Tamayo, 2016 p.5).

A través de estos principios, en los que coinciden los expertos, se resalta la necesidad de desarrollar la evaluación desde una perspectiva integral que trascienda los modelos tradicionales, instrumentales y cuantitativos que han habitado las aulas y que en muchos casos han rezagado el desarrollo de los procesos educativos y pedagógicos. Esta es una voz en la que se unen los académicos y que requiere mayor trascendencia en la voz y el saber de los maestros, quienes son los responsables de desarrollar prácticas de evaluación coherentes, pertinentes y contextualizadas a las necesidades actuales.

#### 4.1.4 Funciones de la evaluación

Desde los planteamientos de los expertos, se interpreta como, además de ser formativa, una de las principales funciones de la evaluación es el *ejercicio metacognitivo del estudiante*. Para los expertos la evaluación le ayuda a valorar el nivel de apropiación de los conocimientos, las

habilidades, los logros y los aprendizajes que un proceso de enseñanza y aprendizaje trae consigo, además, permite construir estrategias para mejorar los aspectos que aún deben fortalecerse y que son principalmente visibles en los procesos evaluativos.

Esta función metacognitiva de la evaluación complementa la perspectiva planteada en el documentos de fundamentación conceptual del estudio, en el que a partir de los planteamientos de Santos Guerra (2007), citado por Tamayo 2016, se considera que la evaluación tiene la función de realizar diagnóstico, dialogo, comprensión, realimentación y aprendizaje (del profesor); los expertos con esta nueva función, resaltan la importancia que tiene la participación y protagonismo del estudiante en el proceso de evaluación.

#### 4.1.5 Relación entre evaluación – enseñanza y aprendizaje

Una vez los expertos han resaltado los aspectos claves que fundamentan el por qué y para qué evaluar, articulan la fundamentación de las prácticas evaluativas a la relación que existe entre evaluación, pedagogía, currículo y didáctica. A continuación se presentan las principales ideas fuerza expresadas.

**Evaluación ligada al aprendizaje (de conocimientos y de relaciones sociales).** Los expertos coinciden en determinar que la evaluación es un elemento constitutivo de intermediación pedagógico, cuyo carácter formativo, genera la necesidad de tener coherencia entre lo que el maestro enseña, lo que el estudiante aprende y el currículo propuesto por la institución educativa. Dentro de los aspectos más relevantes encontrados aparece el concepto de Prácticas de evaluación en el aula como un componente de la práctica pedagógica y que da cuenta de los aprendizajes de los estudiantes.

Las prácticas de evaluación bajo este enfoque formativo no se limitan a lo cognitivo sino que consideran aspectos contextuales, sociales, y emocionales tanto del individuo como del grupo en el cual se encuentran inmersas. La totalidad de los expertos entrevistados coinciden en que es importante establecer una relación entre los procesos de aprendizaje y la evaluación, dado que una es correspondiente de la otra y deben articularse de manera que den cuenta del proceso particular de cada estudiante, del cumplimiento de las intenciones pedagógicas del maestro y además sean un camino para proponer nuevas acciones conducentes al aprendizaje.

Se ratifica con los expertos el carácter comprensivo de la evaluación, ya algunos de estos plantean que la evaluación debe estar circunscrita en la comprensión que el proceso de enseñanza y aprendizaje implica, aspecto que permite enriquecer el entorno pedagógico.



Así mismo, el carácter participativo se hace presente en el análisis de esta relación, cuando los expertos expresan que la evaluación debe tener una connotación abierta, democrática y participativa en la que el estudiante asume un rol protagónico activo y menos pasivo frente a la propuesta de enseñanza del maestro.

**Evaluación ligada al currículo.** Muy ligada con la anterior, los expertos hacen evidente la necesidad de articular los procesos evaluativos al currículo. Lo que hace necesario pensar de manera global, no sólo definiendo los aprendizajes de algún conocimiento específico, sino teniendo presente las características del contexto, las intenciones curriculares de la formación establecidas, los énfasis institucionales y las intenciones pedagógicas.

**Evaluación orientada por diversos modelos y enfoques epistémicos.** Los expertos coinciden en afirmar que son muchos los enfoques asociados a la evaluación en relación con los modelos pedagógicos que han ido apareciendo en la historia de la educación. Por ello manifiestan la necesidad de conocerlos, apropiarlos y recoger los aportes fundamentales de cada uno para establecer diálogos entre ellos y para aprovechar pedagógicamente cada una de sus posibilidades.

Este aspecto ratifica como para este estudio y para la caracterización de las prácticas de evaluación, se requiere tener muy presente la relación entre modelos pedagógicos y evaluación, planteada en el documentos de referentes conceptuales, pues es desde esa caracterización de los modelos evaluativos que de allí se derivan desde donde se pueden establecer parámetros específicos para leer y caracterizar las prácticas evaluativas.

#### **Evaluación ligada a saberes y prácticas pedagógicas del maestro.**

Se puede establecer casi un consenso generalizado entre los expertos, con respecto a la relación existente entre las prácticas de evaluación con las prácticas pedagógicas. En este sentido los entrevistados afirman que los procesos evaluativos, obedecen necesariamente a concepciones pedagógicas que conllevan implícitas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje:

Preguntas orientadas a ¿Cómo aprenden mis estudiantes?, ¿qué enseño? ¿para qué enseño? ¿cómo lo enseño?, llevarán necesariamente a plantear reflexiones en torno a ¿qué evalúo?, ¿cómo evalúo? y ¿para qué evalúo?. Las respuestas frente a estas preguntas de manera explícita o implícita, llevarán al maestro a configurar sus maneras de actuar frente a la evaluación en el aula. Las concepciones que tiene un maestro sobre enseñanza, incidirá necesariamente en sus prácticas pedagógicas y por ende en sus prácticas de evaluación.

Otro aspecto interesante señalado por algunos de los entrevistados es la relación bidireccional que se establece entre prácticas pedagógicas y prácticas de aula, en la cual hay un enriquecimiento y alimentación mutua. Las buenas prácticas de evaluación enriquecen el aprendizaje de los sujetos evaluados y a su vez deben ser transformadoras de las prácticas pedagógicas.

Otra relación que se puede encontrar entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje, radica no solo en las buenas cualidades del maestro sino en la sinergia que se debe generar entre diversos factores extrínsecos (intereses, necesidades, situaciones del contexto institucional, social, familiar, reacción con estudiantes, padres, directivos y otros maestros, entre otros) que también influyen en el qué, el cómo y el para qué se evalúa.

En este mismo orden de ideas, se evidencia en algunas opiniones de expertos, que el maestro debe estar en alerta constante de forma tal que le permita establecer estrategias educativas a fin de poder responder objetivamente con aquello que los estudiantes necesitan aprender.

#### **Evaluación ligada al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas.**

Los expertos reiteran como la evaluación no es solo útil para el estudiante, ni solamente valora los aprendizajes de los estudiantes, sino también le da información al maestro sobre su ejercicio docente y le permite ajustar, fortalecer e innovar su planeación y práctica pedagógica. Se resalta la idea de que la evaluación debe permitir al maestro comprender qué se está dando a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje. Por esta razón varios expertos coinciden en establecer una estrecha relación entre calidad de enseñanza – aprendizaje y calidad de evaluación. En este mismo sentido otro de los entrevistados considera que un maestro reflexivo analiza qué tipo de aprendizaje espera que sus estudiantes alcancen y busca comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

#### **4.1.6 Tensiones de la evaluación**

Desde la mirada de los expertos, las principales tensiones que coexisten en las prácticas evaluativas son:

- *Distanciamiento entre lo que producen las investigaciones y las prácticas de evaluación en el aula.* Según algunos de los expertos entrevistados, existen distancias entre lo que se produce en relación a evaluación en el ámbito investigativo, en general en los avances conceptuales sobre este tema y las prácticas de evaluación presentes en la dinámica escolar. Ante esta tensión, se plantea que una de las estrategias para mitigarla podría

ser la sistematización de las experiencias de la práctica pedagógica y por ende de las prácticas evaluativas.

- *Falta de profundización del docente en las teorías de la evaluación.* En relación con el eje anterior, los expertos sugieren que es necesario que los docentes se hagan más fuertes tanto conceptual como metodológicamente para transformar de manera positiva las prácticas de evaluación.
- *Falta de coherencia entre las prácticas pedagógicas y el proceso de evaluación.* Asociado a las dos anteriores, y como resultado de algunas desarticulaciones entre la teoría y las prácticas de evaluación, sugieren trabajar en la coherencia entre estos dos aspectos tan importantes en el territorio escolar.

### **Importancia para la Investigación**

Dentro de esta categoría analizada en este estudio (fundamentación conceptual de las prácticas de evaluación) se encuentra la Subcategoría Importancia para la investigación, en la cual surgen en los expertos los siguientes planteamientos:

- *La Metaevaluación como un proceso relevante.* Este punto es muy importante, ya que se señala que es necesario investigar sobre este tema, este ejercicio de metaevaluación significa avances en la reflexión pedagógica, pero también transformación significativa de las prácticas y enriquecimiento de los procesos evaluativos de los docentes.
- *Investigación sobre evaluación, aspecto esencial:* Con respecto al estado de avance de la investigación en temas de evaluación, varios de los expertos consultados consideran que siendo la evaluación y las prácticas evaluativas un aspecto fundamental y constitutivo de los procesos pedagógicos, resulta fundamental la reflexión y análisis sobre datos empíricos que posibiliten avanzar en la comprensión sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con esta afirmación, la investigación sobre evaluación contribuirá a establecer posibles obstáculos en el momento de evaluar. Así mismo se rescata el conocimiento empírico del maestro en la producción de nuevo conocimiento pedagógico sobre la evaluación y sus prácticas.

Así mismo los expertos destacan la importancia de la investigación en evaluación como una posibilidad que tiene el maestro para preguntarse y reflexionar. Es decir, la investigación lleva a la reflexión y ella a la transformación de las prácticas.

Varios expertos coinciden en afirmar que en el tema de evaluación no se han realizado avances investigativos por parte de los maestros, dado que no cuentan con tiempos suficientes para este tipo de procesos que conlleven a la producción de conocimiento. Esta problemática relacionada con la multiplicidad de roles y funciones que tienen los maestros, generan muy poca la producción en investigación evaluativa en el aula, razón por la cual no se cuenta con esfuerzos investigativos significativos en este tema.

Las reflexiones de los expertos sobre la investigación en evaluación ponen de manifiesto aspectos fundamentales tales como: las verdaderas posibilidades y condiciones del maestro como investigador de su propia práctica y productor de conocimiento, los roles prescriptivos que ha impuesto la escuela en el tema de la evaluación y las tensiones generadas por las pruebas externas, entre otros. No obstante, todos coinciden en destacar la importancia de continuar avanzando en la investigación sobre la evaluación y sus prácticas.

## **4.2 Categoría 2: Conceptualización y Características de las Buenas Prácticas**

La segunda categoría de análisis presente en las entrevistas a los expertos está orientada a determinar las características de las buenas prácticas de evaluación y a partir de allí definir los criterios para elaborar los juicios de valor sobre buenas prácticas, segunda pregunta que enmarca el desarrollo de este estudio.

### **4.2.1 Definición y características de las buenas prácticas:**

Esta segunda categoría a priori propuesta por el equipo de investigación, permitió analizar varios aspectos, elementos y componentes que los expertos consideraron constitutivos o estructurantes de las buenas prácticas de evaluación. A continuación se presentan estos aspectos.

#### *4.2.1.1 Enfoques para abordar las buenas prácticas*

Se pueden establecer, en opinión de algunos de los expertos, dos grandes corrientes o perspectivas de evaluación que subyacen a las prácticas que realizan los maestros. Por una parte se encuentran enfoques o tendencias eminentemente conductistas, en las cuales las prácticas de evaluación están encaminadas u orientadas hacia la verificación de transformaciones en la conducta de los sujetos como resultado de una enseñanza transmisionista.

En el otro extremo se encuentran perspectivas comprensivas del aprendizaje, en los que las prácticas evaluativas se encuadran en un enfoque de valoración comprensiva de los aprendizajes de los estudiantes.

Un aspecto a destacar es la manifestación de varios de los expertos con respecto a los riesgos de hablar de “buenas” prácticas, por las implicaciones que puede tener la dicotomía entre lo bueno y lo malo, se plantea que las prácticas no es conveniente catalogarlas como buenas ni malas, por cuanto eso constituiría un juicio de valor.

Otros de los enfoques para abordar las buenas prácticas, se ubican en el ámbito de lo individual versus lo colectivo. Se pueden ver buenas prácticas realizadas por buenos profesionales; es decir la buena práctica de evaluación estaría relacionada con un ejercicio aislado que realiza un maestro interesado por innovar.

En esta vía del análisis de las buenas prácticas a partir de los procesos reflexivos del maestro, algunos expertos destacan la importancia de que estas reflexiones conlleven a la construcción de un conocimiento práctico que le facilite su accionar en la práctica pedagógica; igualmente se pone de relieve la necesidad de poner en diálogo la práctica pedagógica de ese maestro reflexivo con referentes teóricos que superen los abordajes puramente intuitivos.

En oposición a esta mirada individualista de las buenas prácticas, centradas en el maestro, también se considera que las buenas prácticas no pueden estar únicamente en cabeza de los maestros y sus cualidades, sino también de una serie de factores extrínsecos al maestro (el proyecto educativo, los directivos, entre otros).

Desde esta última perspectiva se establece que las buenas prácticas no dependen exclusivamente de la voluntad de un maestro, sino que se constituyen en procesos que realizan instituciones en un ejercicio colectivo que pretende transformar los procesos de evaluación.

Dos interesantes enfoques que surgen de este análisis de los expertos, son el epistemológico y el metodológico, pues se evidencia que las prácticas de evaluación se enmarcan en perspectivas metodológicas y epistemológicas que les dan sentido. A partir de allí surge la pertinencia de una mirada comprensiva y crítica que dirija las prácticas pedagógicas y por ende las prácticas de evaluación.

#### *4.2.1.2 Características de las buenas prácticas:*

Según los expertos, estos son algunas de las principales características que deben tener las prácticas de evaluación consideradas “buenas” o representativas.

- **Dialógicas, reflexivas y participativas.** Los expertos coinciden en que las buenas prácticas deben estar mediadas por la reflexión pedagógica. Que estas deben ser importantes tanto para el docente como para el estudiante y que la información que de ellas se recoge debe ser objeto de análisis para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido para todos los expertos es importante que los estudiantes tengan un papel activo en el proceso de evaluación y que esta se convierta en un proceso metacognitivo.

Varios de los expertos señalan además, dentro de las características que los contenidos de la evaluación deben ser conocidos por todos los actores para que ella sea realmente justa y significativa.

- **Visibles y articuladas al contexto educativo.** En opinión de algunos de los expertos, ciertas de las manifestaciones de las buenas prácticas se encuentran aisladas en los contextos educativos. Sobre este particular, los expertos manifiestan que las prácticas evaluativas deben darse de manera contextualizada, lo cual implica articulación con el currículo, en un marco político, cultural y social. Con respecto a la importancia de la relación con el contexto, se manifiesta que las buenas prácticas evaluativas son la sinergia entre aspectos relacionados con el maestro y con su contexto. Dichos aspectos pueden ser extrapolados a otros contextos.

En este sentido, los contextos educativos resultan fundamentales para visibilizar u ocultar las buenas prácticas que se realizan en las instituciones. Muchas prácticas no se hacen

visibles, pues no existe la voluntad institucional de apoyarlas. Así las cosas, el contexto en el cual se lleve a cabo una buena práctica evaluativa, está dado por la combinación de diferentes aspectos: El primero, se refiere al Contexto que influye en la práctica educativa diaria del profesor; el segundo corresponde al Centro escolar, por ser la institución que entrega los lineamientos de la enseñanza y que son transmitidos por el docente (competente), ambos son agentes complejos que deben estar vinculados y ajustados a una buena práctica y no miradas como un mecanismo de control.

Otro aporte importante en relación con el contexto, es el planteado por uno de los expertos, en el que destaca la importancia de un ambiente democrático para la realización de una buena práctica.

Se puede ver entonces, que las características del contexto educativo comprendido como aquellas condiciones físicas, sociales, culturales, relacionales y culturales que enmarcan el acto educativo, presentan una importante incidencia no sólo en la manera en que se realizan las prácticas evaluativas sino en su visibilización, así mismo otro de los expertos afirma que las buenas prácticas deben adaptarse a las necesidades y características de las personas, las instituciones y por ende al contexto en el cual se llevan a cabo

- **Innovadoras:** las prácticas deben ser innovadoras articuladas a un enfoque formativo más que la utilización del tradicional enfoque centrado en la medición, la aprobación y desaprobación.
- **Estar al servicio de quienes aprenden.** Para los expertos se debe pasar de una evaluación que esta solo al servicio del evaluador para entender que esta es un instrumento fundamental para el estudiante, por ello proponen la evaluación como un ejercicio metacognitivo sobre el propio proceso, importante para identificar fortalezas, aspectos por mejorar y nuevos escenarios de trabajo individual y de aula.
- **Contribuir al desarrollo profesional de docente.** Adicional a lo anterior, esta no sólo se asocia al proceso de aprendizaje del estudiante, sino tiene mucho que decir sobre el proceso de enseñanza del maestro, le permite reflexionar sobre su práctica, transfórmala, le da orientaciones didácticas y permite reconocer también los grados de apropiación de los conocimientos y las habilidades esperadas.

- **Flexible.** Se habla siempre sobre la evaluación como un proceso flexible, que debe responder a las características particulares de los actores, identificando quiénes son, qué necesitan aprender, qué les interesa y en ese sentido debe no solo ser cuantitativa ya que su potencial cualitativo es quizás la razón más importante para realizarla.
- **Carácter participativo - procesos de construcción colectiva.** Se considera necesario para fortalecer en los colectivos profesionales instancias de intercambio y reflexiones entre pares, uso de instrumentos, apoyo entre docentes, evaluar su praxis contaste. Es decir, establecer vías de interacción social que contribuya de valorar y potenciar las buenas prácticas educativas. Y por último, el Perfeccionamiento profesional del docente que permita mejorar su nivel de desempeño.

En este mismo sentido, se manifiesta que un adecuado contexto para desarrollar buenas prácticas de evaluación, es aquel en el que se logra consolidar una auténtica comunidad de aprendizaje, lo cual implica la existencia de proyectos comunes y compartidos entre los docentes. Este planteamiento se reafirma en la voz de otro de los entrevistados cuando expresa que el contexto en el que se propician las buenas prácticas, se genera a través de colectivos de maestros, liderado por uno de ellos y no necesariamente con el apoyo de las directivas.

Se reitera en la opinión de los entrevistados la importancia de los procesos de participación de los sujetos y la construcción colectiva de las prácticas evaluativas. Las afirmaciones de una buena parte de los expertos destacan la importancia y pertinencia de que los sujetos involucrados en el acto educativo, sean partícipes en los procesos y prácticas de evaluación. Las buenas prácticas evaluativas deben involucrar operaciones y construcciones de ideas y acciones propias de los sujetos derivadas de sus interacciones con otros.

Sobre este aspecto, otro de los entrevistados afirma que un componente muy importante en las prácticas de evaluación es la posibilidad de establecer comunidades en las cuales se puedan definir formas de actuar sincronizadas que enriquezcan las perspectivas de evaluación en la que se evidencia la posibilidad de socializar y enriquecer las buenas prácticas, a partir de la conformación de comunidades de práctica. Se destaca la



necesidad de en el proceso de evaluación se consideren a todos los actores involucrados, se de la interacción permanente entre maestro y estudiante, la participación de los padres de familia en los procesos evaluativos; surge de esta reflexión el concepto de corresponsabilidad entre el maestro y el estudiante.

Este tipo de participaciones transforma las jerarquías y formas de relación. El diálogo entre los actores del proceso es un elemento central en las prácticas de evaluación.

El tema de la participación también se plantea desde una perspectiva política como un ejercicio de negociación que implica tanto los intereses del profesor como los intereses del estudiante, es decir un pacto de participación democrática.

Los expertos coinciden en afirmar que las interacciones se establecen mediante la consolidación espacios democráticos y de auténticas comunidades de aprendizaje en la que se tengan proyectos en común. Se destaca entonces el carácter dialogante generado por las diferentes formas de participación.

- **Fortalecimiento de la comunidad educativa en su conjunto.** Algunos de los expertos hacen referencia a la potencialidad que tiene fortalecer el trabajo institucional, reconociendo la importancia de establecer acuerdos, de articularse con otros maestros y de reflexión conjunta y el trabajo en red.
- **Enmarcada en una visión pedagógica y articuladas al currículo.** Las prácticas evaluativas deben estar en coherencia con el contexto y enmarcarse en una visión pedagógica. Al estar enmarcadas las prácticas de evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en el contexto educativo en el cual se realizan, se establecen los límites del aula y relaciones entre los actores que en ella interactúan. Se puede ver entonces que los actores que forman parte del proceso, tienen diferentes expectativas frente a lo que se debe enseñar y a lo que se evalúa en el aula, aspecto importante a profundizar en los contextos educativos.

- **Mejoramiento en los resultados del aprendizaje.** Un elemento fundamental de las experiencias significativas de las prácticas de evaluación en el aula es poder mejorar y favorecer el aprendizaje de los estudiantes y en este sentido los expertos reconocen que las buenas prácticas deben tener como objetivo mejorar los procesos de comprensión y aprendizaje, donde se visibiliza el estudiante como centro del proceso.
  
- **Relevancia del sujeto: perspectiva humana.** Un aspecto que resulta importante y significativo en la conceptualización sobre las buenas prácticas es el llamado que hacen algunos de los expertos por el respeto, la autonomía y la libertad del sujeto evaluado. En este sentido se afirma que las prácticas de evaluación deben enriquecer el aprendizaje de los sujetos evaluados y promover su desarrollo integral.
  
- **Carácter procesual y dialógico.** Algunos de los entrevistados manifiestan que el carácter procesual y dialógico de las prácticas de evaluación se relaciona con la reflexión permanente que se hace a lo largo del proceso evaluativo, la cual conduce a realizar ajustes de manera oportuna. Lo dialógico en las buenas prácticas de evaluación, también está referido a que el proceso evaluativo tenga una doble connotación en la que se posibilita la reflexión y el aprendizaje del docente sobre su propio quehacer pedagógico y genera también en el estudiante el aprendizaje de saberes disciplinares y procesos metacognitivos sobre sus propios aprendizajes.

En esta perspectiva procesual surge la necesidad de tomar tanto el éxito como el fracaso, no como resultados finales, sino como aspectos y fuentes fundamentales para la toma de decisión y la reorientación de las prácticas evaluativas.

- **Sentido ético de las buenas prácticas.** Finalmente dentro de las características de las buenas prácticas surge una subcategoría relacionada con la ética y transparencia que debe subyacer a las prácticas evaluativas. En de los entrevistados, una buena práctica está sujeta a criterios éticos y a principios que parten del respeto por el sujeto, se plantea la ética, los valores y la justicia social como elementos que debe estar implícitos en los procesos y prácticas de evaluación; la transparencia es relacionada también por los expertos con la claridad que debe tener el docente al socializar con sus estudiantes todos los aspectos y criterios relacionados con la evaluación.

Se hace evidente como la justicia, la equidad y la ética resultan, desde la mirada de los expertos, componentes inherentes a toda buena práctica de evaluación.

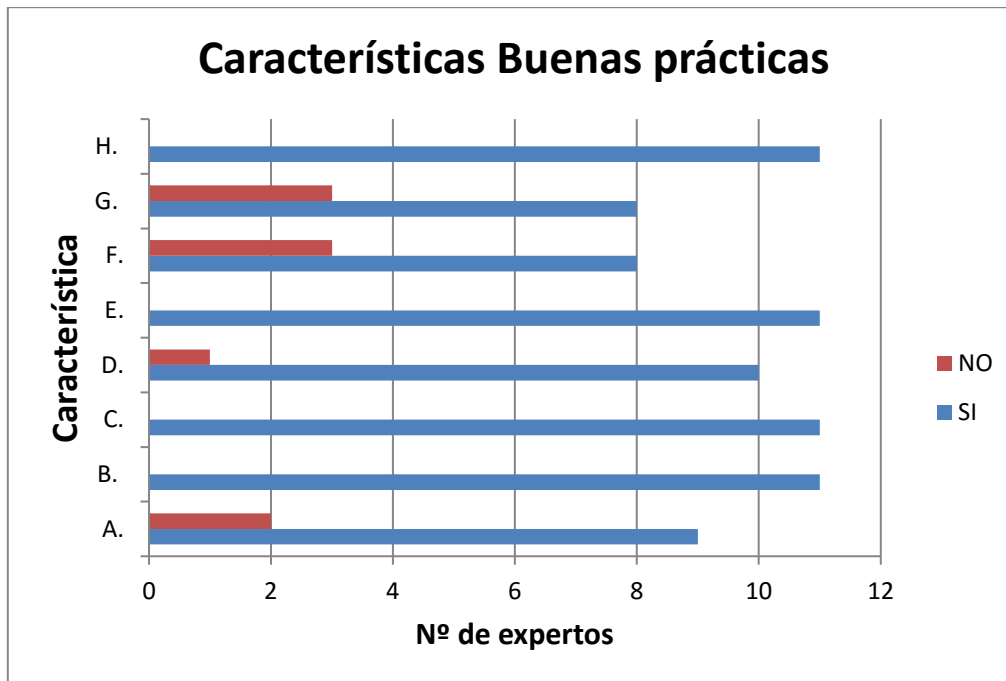
#### 4.2.1.3 Características de las buenas prácticas propuestas desde el estudio

La investigación tiene como objetivo, desde esta segunda categoría, realizar la valoración de las buenas prácticas de evaluación y en ese sentido el estudio planteó unas características de buenas prácticas de evaluación que se pusieron a consideración de cada uno de los expertos. A continuación, se describen dichas características y se presenta una gráfica donde se representa la opinión de los expertos frente a cada una.

##### Características preestablecidas

	CARACTERÍSTICAS DE LAS BUENAS PRÁCTICAS
A	Son fundamentadas en algún referente pedagógico, didáctico, psicológico, sociológico, como desde la experiencia propia que el docente refiere en la entrevista.
B	Involucra un componente investigativo: indaga, investiga, cuestiona, formula, problemas y posibles alternativas de solución.
C	Surge deliberadamente de necesidades sentidas por personas o instituciones o de la iniciativa de la misma docente. Cuál es el origen de esta práctica evaluativa.
D	Implica cambios, transformaciones en los procesos, actitudes y relaciones.
E	Tiene un registro sistematización y evidencias.
F	Lleva un tiempo suficiente para evaluar su impacto y es diferente a las ya establecidas por moda o asumidas de manera mecánica como un resultado de un PFPD.
G	Es reconocida por la comunidad educativa como una práctica alternativa a lo tradicional.
H	Actualiza su práctica evaluativa, como resultado de procesos formativos formales o de actualización docente.

Los expertos entrevistados valoraron con SI y NO la pertinencia de cada una de esas características para valorar la buenas prácticas. Estos fueron los resultados:



En la gráfica se aprecia que en general los expertos están de acuerdo con las características planteadas y las valoran como positivas en la conformación de buenas prácticas de evaluación. Algunas observaciones particulares manifestadas por ellos y que se consideran relevantes a tener en cuenta:

- Tener claridad en los que significa cada característica para evitar ambigüedades y confusiones en el momento de analizar las prácticas.
- Para el caso del literal a, se planteó que existen criterios más importantes y que el sustento teórico de las buenas prácticas de evaluación está basado en la reflexión que realiza el docente sobre su práctica pedagógica y del contexto en el cual está inmerso.
- En la característica planteada en el literal d, relacionada con los cambios, transformaciones en los procesos, actitudes y relaciones, un experto resalta que estos cambios son derivados de todo el proceso educativo y no son exclusivos de la evaluación.

#### **Características emergentes propuestas por los expertos**

A partir de los comentarios dados por los expertos producto del análisis de los criterios preestablecidos, se identificaron algunas características emergentes que pueden complementar las planteadas y valoradas anteriormente.

<b>CARACTERÍSTICAS EMERGENTES PROPUESTAS POR LOS EXPERTOS</b>
✓ La evaluación es formativa.
✓ Está orientada a partir de una finalidad o propósito claro
✓ Tiene un carácter participativo – trabajo colaborativo
✓ Es un proceso horizontal
✓ Parte de criterios claros y compartidos.
✓ Se desarrolla reflexión sistemática más allá de los resultados.
✓ Contextualizada y auténtica.
✓ Producto de acuerdos y proyectos colectivos.
✓ Contribuye al desarrollo profesional docente
✓ Está enmarcada en la democracia y la corresponsabilidad
✓ Está integrada al currículo.
✓ Orientada a la comprensión: conocimiento crítico y profundo del proceso de enseñanza y todas sus variables.
✓ Diagnóstica y procesual.
✓ Mediadora.
✓ Es educativa para todos los actores.
✓ Modificación del rol del maestro como facilitador permanente y no como protagonista del proceso.
✓ Participación activa de los estudiantes en el establecimiento y puesta en marcha de los criterios de evaluación.
✓ El éxito y el fracaso se asumen como fuentes de reflexión y de toma de decisiones.
✓ Reflexión permanente (tanto del estudiante como del docente) a lo largo del proceso evaluativo que conduce a ajustes e intervenciones oportunas.
✓ Carácter procesual y cualitativo.
✓ Participación de otros actores del proceso educativo.
✓ Conformación y consolidación de comunidades de aprendizaje.
✓ Adaptada al desarrollo cognitivo del alumno.
✓ Acorde con el contenido de aprendizaje.

CARACTERÍSTICAS EMERGENTES PROPUESTAS POR LOS EXPERTOS
✓ La evaluación es formativa.
✓ Respeto la autonomía del sujeto evaluado.
✓ Considera al evaluado como un sujeto y no como un objeto.
✓ Transparente.
✓ Favorece la Autoconfianza
✓ Permite la Autocrítica, meta cognición y autorregulación
✓ Favorece la Alteridad
✓ Presenta diversas formas de interacción y evaluación: auto y co evaluación
✓ Favorece procesos comunicativos (escucha) a través de la evaluación
✓ Tiene en cuenta el proceso, el sujeto y el grupo de individuos
✓ Es Flexible
✓ Se asume la evaluación como instrumento de investigación

Los anterior criterios propuestos por los investigadores invitan a ampliar la mirada de las de las prácticas de evaluación para analizar de manera integral los aspectos epistémicos, pedagógicos, metodológicos y su impacto y tanto en el desarrollo de los procesos educativos como en el crecimiento de los actores involucrados.

### 4.3 Categoría 3: Experiencias En Buenas Prácticas

Al preguntar a los expertos por experiencias en buenas practicas, se encuentra aportes orientados a resaltar algunas experiencias concretas donde se evidencian algunos de los aspectos anteriormente planteados.

Dentro de estas experiencias se encuentra:

- *Tiburcio Moreno Olivos (Investigador Internacional México,GE6)*.plantea como desde su propia experiencia como maestro de estudiantes universitarios intentó, llevar a cabo una práctica de evaluación democrática y participativa, que el alumno se involucre, se implique, y no solamente que sea sujeto receptivo de la propuesta del profesor. “Una de las técnicas que planteo allí entre otras, es la exposición por pequeños equipos de un tema que ellos eligen,ya sea de las opciones que yo les ofrezco o un tema que no está en el programa, pero que ellos escogen y están especialmente interesados en desarrollar,

y también establecemos los criterios de la exposición es decir, que desde el principio ellos saben que se va a evaluar en la exposición, quién lo va a evaluar y cuándo se va a evaluar, ellos me ayudan a establecer esos criterios o contribuyen para establecer los criterios de lo que consideran que es importante qué se toma en cuenta en su exposición”

- Otro experto (Alizia Zambrano días) refiere que “existen experiencias de buenas prácticas de evaluación, en donde lo relevante ha sido como han instalado procesos que aseguren mayor calidad de resultados de aprendizaje. Podría destacar, que a través del instrumento de gestión denominado Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Algunas escuelas han diseñado acciones que contribuyen a mejorar sus prácticas de evaluación a través de experiencias y espacios de capacitación, innovación pedagógica por medio de la apropiación del Diseño Universal del Aprendizaje, y Plan de Adecuaciones Curriculares Individuales (PACI) con el fin de poder establecer ciertos indicadores que contribuyan a mejoras en sus evaluación resaltando el rol activo del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje”.
- A través de una experiencia en clase de matemáticas el investigador José Emilio Díaz comparte “que el profesor en el proceso va identificando los puntos más neurálgicos que salen de cada estudiante y él los va retro-informando en el proceso y ella hace en su clase de matemáticas algo que le ha servido a mejorar el aprendizaje y también a mejorar la enseñanza presentó la experiencia lo cual me pareció muy interesante”. Adicionalmente comparte como en una experiencia en ciclo inicial el apoyo y retroalimentación constante a los estudiantes hace que sea una práctica de evaluación que permite el mejoramiento en los resultados de manera procesual, “y no es un proceso donde le dicen ya no está en mi área, ya la perdió y no hay nada que hacer, acompaña esos procesos y los retroalimenta. Y la retroalimentación permanente permitió que los estudiantes aprendieran del error y que ejercitaran nuevas maneras de proceder para obtener mejores resultados, este fue el que rescate a manera de conclusión como dicen ellos, el portafolio oral destaca la posibilidad de atender rigurosamente la lengua oral en la educación inicial, fortaleciendo la interacción y las tareas comunicativas entre los actores involucrados de igual manera o de igual forma permite algún seguimiento a las singularidades de los procesos de aprendizaje de los sujetos en relación a un conocimiento específico, por tanto esta propuesta de evaluación se configura como una posibilidad en la que se da apertura al aprendizaje de la lengua”.

Se enuncia de manera general, experiencias asociadas a redes, colectivos de maestros o maestros de la educación pública. Regularmente se menciona el trabajo en colectivo, la importancia de hablar y compartir con otros, y algunos de los expertos reconocen prácticas asociadas a redes de maestros en los que se reflexiona sobre el sentido de la evaluación.

#### **4.3.1 Experiencias, Impacto y Resultados.**

Según los expertos, las experiencias que tienen más impacto y en las que se hacen visibles mayores resultados tienen aspectos en común como: son experiencias que persisten en el tiempo, necesariamente se articulan con el currículo, permiten que cada participante realice una evaluación individual de avances y en ese sentido representan innovaciones pedagógicas

Un elemento común frente a la experiencia en buenas prácticas de evaluación es la reflexión que el docente y la escuela puede realizar de su ejercicio, una mirada crítica y una revisión de las acciones permite crecimiento y fortalecimiento de las prácticas.

“Una buena práctica desde un enfoque formativo creemos que posibilita un mayor conocimiento del docente frente a los aprendizajes que alcanzan sus estudiantes, desarrolla procesos de reflexión y elaboración de pensamiento crítico. Por último, desde los supuestos constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y teniendo en cuenta la teoría implícita que ilumina el currículum, debemos concluir que una buena práctica contribuye positivamente al aprendizaje; y que, una buena actividad de enseñanza- aprendizaje hace buena la evaluación y esta a su vez, una buena actividad para aprender”.GE3.

#### **4.3.2 Sistematización**

Con respecto a la sistematización de las experiencias en buenas prácticas de evaluación los expertos coinciden en que es un aspecto muy importante para el desarrollo y consecución de buenas prácticas, se plantea que llevar un registro y sistematización de las experiencias se convierte en una característica para que se dé como buena práctica, pero que desafortunadamente en lo cotidiano se encuentran muchas dificultades para el desarrollo de la misma, dado el tiempo y el ejercicio riguroso que se requiere.

Se resalta como no hay mayor elaboración en los procesos de sistematización de parte de los maestros, esto se ratifica en reflexiones concretas como estas: “De modo que hay buenas prácticas y creo que sería muy importante escribir sobre ellas, que escribieran sobre ellas los protagonistas y sería muy importante difundirlas y establecer plataformas de debate sobre el



éxito y fracaso escolar, sobre esos procesos tan complejos de evaluación, las dificultades que los problematizan o que los hacen más difíciles...”. (Miguel Angel Santos).

“Uno de los problemas principales que ocurre en las prácticas de evaluación es que el evaluador no tiene cuidado en hacer un registro pormenorizado, detallado y sistemático de las evidencias o los datos que recoge. Entonces cuando tiene que emitir su juicio de valor, esos juicios no están sustentado en un registro sistemático de los datos y de las evidencias. Entonces una buena práctica de evaluación debería ser muy cuidadosa de este registro que sea detallado, que sea sistemático de las evidencias y los datos recabados” (Tiburcio Moreno)

Algunos de los expertos mencionan la potencialidad que tiene el acompañamiento pedagógico que se hace desde diversas entidades a los maestros, ya que estos enriquecen los niveles de reflexión y sistematización de las prácticas asociadas a la evaluación educativa.

#### 4.3.3 Tensiones y dificultades en las experiencias de buenas prácticas

Frente a las tensiones y dificultades que plantean los expertos en el tema de las buenas prácticas de evaluación en el aula, se observan como aspectos comunes la falta de reflexión pedagógica, la falta de articulación entre las pruebas estandarizadas y las de aula, dichas pruebas promueven la competitividad de las instituciones, la falta de perfeccionamiento o capacitación para los docentes, se destaca como una de las principales dificultades

- **Referidas a las pruebas estandarizadas:** En cuanto a las pruebas estandarizadas aparece como una de las principales tensiones que especialmente plantean los expertos, hay falta de claridad frente al rol que presenta estas evaluaciones en relación a las evaluaciones de aula, no se complementan, lo que genera múltiples preocupaciones por el impacto de los resultados de las pruebas externas en relación al desempeño del maestro y los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Se considera que en algunos casos las pruebas estandarizadas impiden realizar procesos cualitativos de análisis para proyectar acciones posteriores; constituyen un interés de medición que difícilmente puede dar luces sobre aspectos que permitan enriquecer el proceso. En este sentido esto se asocia con los requerimientos institucionales que a veces no permiten que el docente establezca los criterios que considera propios del proceso.

- **Referidas al sistema y la estructura educativa.** Algunos expertos establecen que en ocasiones la política pública o la organización específica de las instituciones se constituye en una dificultad para realizar procesos significativos de evaluación, dado que existen estructuras rígidas en las que es difícil para el maestro realizar procesos alternos en los que se involucran intereses de una evaluación más formativa.
- **Aprendizaje centrado en contenidos.** Este aspecto es muy importante, dado que los expertos refieren que no solo son importantes los contenidos, sino también las habilidades, las destrezas y los avances en el desarrollo y el aprendizaje que pueden ser medidos a través de procesos de evaluación pedagógica.

#### 4.4 Reflexiones Finales

Como producto de las entrevistas realizadas a los 12 expertos nacionales e internacionales, se ha logrado complementar y consolidar un marco teórico sólido que brinda valiosos elementos conceptuales y metodológicos que constituyen un importante referente para continuar desarrollando el estudio de las prácticas evaluativas presentes en los maestros de la Ciudad de Bogotá con criterios e instrumentos sólidos que permitan valorar la integralidad de los procesos evaluativos e iniciar procesos de sistematización y divulgación de las buenas prácticas, de tal manera que se empeñen a conformar comunidades de aprendizaje en las que a partir de la reflexión y comprensión de la evaluación y sus prácticas, se movilicen procesos de investigación e innovación pedagógica que contribuyan al fortalecimiento de la calidad de la educación y la visibilidad y posicionamiento de maestros e instituciones educativas que día a día trabajan con procesos innovadores de manera comprometida con la calidad de vida de la comunidad.

Este documento constituye un primer nivel de análisis de las entrevistas realizadas y abre la puerta para continuar profundizando la construcción de conocimiento en torno a la evaluación, bajo una lectura hermenéutica de cada uno de los aportes dados por los expertos y al articulación con los aportes plasmados en el documento de fundamentación conceptual elaborado por el profesor Luis Tamayo y con los hallazgos encontrados en las 39 prácticas de evaluación documentadas.

## **5 LA RUTA METODOLÓGICA PARA LA DEFINICIÓN DE LA LÍNEA DE BASE SOBRE BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN QUE INCLUYA: ELEMENTOS, CRITERIOS Y OTROS ASPECTOS NECESARIOS PARA IDENTIFICAR PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

Tanto por el tema abordado, las prácticas de evaluación, como por los propósitos del estudio: caracterizar las buenas prácticas de evaluación en 30 Instituciones del Distrito, fue posible construir en la actualidad una base conceptual, metodológica y de valoración práctica que es un aporte al campo intelectual de la evaluación y que da lugar a la construcción de una línea de base sobre el tema estableciendo elementos y criterios para su identificación.

### **ELEMENTOS:**

Los elementos del estudio se distribuyen en 5 componentes así: Desarrollo conceptual- Criterio de expertos-Estado del arte internacional, nacional y distrital- metodología-trabajo de campo para caracterizar las buenas prácticas de evaluación.

A continuación nos referimos a cada uno de ellos, para finamente precisar los criterios para identificar las buenas prácticas de evaluación.

La evaluación ha sido asumida como acontecimiento complejo, polisémico y polimorfo cuyos referentes epistemológicos, psicológicos, éticos, políticos, pedagógicos, curriculares y didácticos se han explicitado tanto en su recorrido histórico como en sus tendencias, enfoques, tensiones, relaciones y sobre todo en su sentido y significado.

El rigor en el tratamiento del desarrollo conceptual que fundamenta el estudio, da cuenta de los desarrollos tanto de la evaluación externa como de la evaluación en el aula y se focaliza en las tensiones actuales y en la relación con los modelos pedagógicos, que se expresan en lo curricular y en lo didáctico, permitiendo la comprensión de la evaluación como una práctica de interacción comunicativa en el campo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, comenzando a delinear lo que se está posicionando como Cambio Paradigmático en la evaluación mediante la evaluación significativa.

Este primer documento se constituye en un real marco teórico para la comprensión del campo intelectual, que en la línea de Bordieu y Bernstein, caracterizamos como una red de tensiones y relaciones demarcadas por perspectivas teóricas y metodológicas que conforman un sistema simbólico en pugna por la hegemonía en cuanto a la selección, distribución, regulación, jerarquización, apropiación y legitimación de saberes y prácticas en las instituciones, en la cultura y en la sociedad.

Asumir la evaluación como la elaboración de un juicio de valor con base en la información obtenida, con criterios pedagógicos, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje abre el campo de análisis a la enseñanza-el aprendizaje-los maestros-los alumnos-los saberes- el currículo-la didáctica y la cultura. Desde aquí, con los aportes iniciales del investigador principal, los de Rafael Porlán y los de la “evaluación significativa”, podemos establecer criterios para calificar las buenas prácticas.

El aporte de los expertos señala explícitamente las características de las buenas prácticas y reafirman lo dicho en el documento fundamento del estudio,, pero además señalan vacíos y distanciamientos que vale la pena tener en cuenta cuando se piensa la relación teoría-práctica o la relación de la academia con las instituciones. La pregunta que surge es ¿cómo resolver el dilema entre quienes se mueven en el campo especializado de los conceptos propios de la categoría evaluación y quienes actúan en la práctica institucional situada, legislada y enmarcada por las relaciones de poder desde el currículo o desde las políticas gubernamentales?

El estado del arte a nivel internacional, nacional y distrital arroja mucha luz sobre el campo y se constituye en un valioso aporte para comprender las tendencias y los enfoques desde distintos lugares de enunciación que exigen tomar partido, decidir, optar de acuerdo con los propósitos de este estudio por unos enfoques en lugar de otros. Es gracias a estos análisis documentales como se revela el auge de la evaluación formativa, sus fines, estrategias, contenidos, dimensión ética y política, crítica y transformadora. Pero también señala la necesidad de complementarla con los resultados a nivel internacional de las pruebas externas y de los datos que arrojan las pruebas censales a nivel de país. Es este otro reto que debemos enfrentar a la hora de establecer criterios para cualificar las prácticas de evaluación. Una conclusión en este sentido, acudiendo a L.Wittgenstein, sería que antes de generalizar sobre los criterios de evaluación tendríamos que preguntar por la gramática que le es propia, por la red de significados que le da sentido y el uso que la comunidad hace de ella, en un juego de lenguaje inscrito en formas de vida.

Por el tipo de selección documental, estos trabajos tienen un ámbito investigativo y recogen elementos conceptuales y experiencias prácticas, que generan categorías emergentes para la caracterización de las buenas prácticas desde las tensiones entre las políticas internacionales y los posicionamientos de cada país, pero expresan también los lenguajes propios de los enfoques externos o formativos. En lo nacional aportan una mirada desde la cultura indígena o desde las didácticas especializadas que marcan también los criterios de buenas prácticas. En lo Distrital, y aunque el énfasis está puesto en los trabajos de las universidades y los grupos de investigación se identifica una ruta de evaluación formativa fuerte cuyos criterios marcan procesos importantes

en las instituciones ya que esos docentes formados en los posgrados se desempeñan en las IED.

Vale la pena considerar también como parte de la ruta metodológica para la identificación de buenas prácticas en evaluación el tipo de exigencia epistemológica y metodológica con la que se realizó el estudio.

Gracias a esta delimitación epistemológica nos centramos en la comprensión como paradigma de conocimiento y no en establecer relaciones causales o entre variables medibles y relacionables estadísticamente. Aunque sencillo de explicar esta opción reduce el alcance del estudio y evita discusiones sobre la objetividad, la validez o la confiabilidad. Aquí se trata es de resolver la pregunta por las relaciones entre las descripciones, las interpretaciones, los juicios de valor y las temáticas recurrentes que aportan al campo de estudio.

El carácter cualitativo del estudio ubica la selección de criterios de buenas prácticas desde su potencia para comprender las interacciones en el proceso y su carácter siempre construido socialmente y nunca absoluto ni determinante. Podríamos decir, según esta enunciación, que los criterios surgen de las experiencias mismas y recogen los reiterados aspectos que los docentes revelan en sus discursos sobre la práctica. Entonces las caracterizaciones de las prácticas no son la aplicación mecánica de categorías a priori elaboradas en el imaginario de los investigadores sino el efecto de una reconstrucción del sentido de la práctica misma interpretada desde “el ojo ilustrado”, de quien hace la descripción. Este elemento metodológico juega papel importante a la hora de establecer los criterios.

Un último elemento, pero quizás el más relevante, es el resultado de las entrevistas a los docentes seleccionados porque se parte de su actitud innovadora y de su deseo explícito de participar en procesos de mejoramiento institucional y de aula pero también porque la reflexión sobre su práctica de enseñanza los empodera como sujetos dispuestos a pasar del cómo al qué de su quehacer.

Las entrevistas muestran las características de sus prácticas de evaluación y permiten reafirmar la oportunidad de su selección ya que por su preparación académica, por la planeación rigurosa de sus prácticas pedagógicas, por las estrategias didácticas que ponen en marcha, y por la coherencia con el tipo de evaluación que realizan se pueden encontrar semejanzas y fortalezas que enriquecen la búsqueda de criterios. También al señalar sus dificultades están llamando la atención sobre la flexibilidad requerida a la hora de pensar en la adjetivación de la práctica.

**CRITERIOS PARA IDENTIFICAR LAS BUENAS PRÁCTICAS:**

Con base en lo anterior y recogiendo los aportes de la investigación señalamos los siguientes criterios, contruidos desde la interpretación de sentido en el enfoque hermenéutico y no desde rúbricas preestablecidas o listas de chequeo..

- a) Son debidamente fundamentadas en algún referente pedagógico, didáctico o psicológico que el docente refiere en la entrevista.
- b) Involucra un componente investigativo: el docente arriesga una hipótesis o pone a prueba una estrategia.
- c) Surge deliberadamente de necesidades sentidas por personas o instituciones o de la iniciativa misma del docente.
- d) Implica cambios y transformaciones en los objetos, procesos, actitudes y relaciones.
- e) Tiene un mínimo nivel de sistematización.
- f) Lleva un tiempo suficiente como para evaluar su impacto y es diferente a las ya establecidas por moda o asumidas de manera mecánica como resultado de un PFDP.
- g) Es reconocida por la comunidad educativa como una práctica alternativa a lo tradicional.

Estos fueron los criterios iniciales con los que el equipo de investigación se acercó a los propósitos del estudio, sin embargo a lo largo de la investigación y gracias a los aportes de los expertos, los maestros entrevistados y el estado del arte elaborado, podemos señalar como criterios emergentes los siguientes:

- 1.-La práctica evaluativa está articulada a una propuesta pedagógica surgida de las necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica.
- 2.La práctica evaluativa es coherente con el diseño curricular del área.

### **Aportes sobre la conceptualización y la caracterización de las Buenas Prácticas de Evaluación**

Los aportes y consideraciones que se perciben en los expertos en relación con la fundamentación conceptual sobre las Buenas Prácticas de evaluación giran en torno a los siguientes enunciados,

- a. Tienen como propósito hablar del proceso, del individuo y del grupo en tanto la enseñanza y el aprendizaje son colegiados.
- b. Las Buenas Prácticas de evaluación son útiles para el estudiante, o mide sus aprendizajes, pero también ofrece información al maestro sobre su ejercicio docente y le permite ajustar su planeación pedagógica.
- c. Estarían pensadas y diseñadas para conocer y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

d. Tienen un supuesto epistemológico y metodológico de la evaluación como mediación que transita desde lo procesual hasta alcanzar la retroalimentación individual y colectiva de los procesos escolares.

e. Dependen de las cualidades de los maestros y de la correlación de factores como trabajo en equipo, instrumentos y participación activa de los estudiantes y liderazgo del profesorado.

f. Buenas Prácticas de la evaluación se realizan tomando en cuenta todo el contexto educativo, a partir de la reflexión, la comprensión, así como la participación de la comunidad educativa, de forma que permita el desarrollo de un proceso integral y sistemático que lleve al mejoramiento de los resultados.,

Desde una concepción constructivista las buenas prácticas de evaluación:

1. Parten del reconocimiento de los preconceptos de los estudiantes.
2. Establecen con claridad “las reglas del juego” desde los propósitos, procesos y resultados del aprendizaje deseado, concertado con el colectivo.
3. Genera y asigna responsabilidades a cada uno de los actores más allá de los cognitivo: valores, creatividad, solidaridad, autoestima, compromisos.
4. Permite una cultura del debate para argumentar y dar razones de los procesos.
5. Privilegia el aprender haciendo y el reflexionar sobre la acción.
6. El docente direcciona y orienta los procesos de aprendizaje.
7. .El alumno construye significados.
8. La evaluación es la respuesta por la construcción de conceptos más potentes, más complejos y más adecuados. Pero también por la transformación de comportamientos y sentimientos que permitan una mejor convivencia y la autorregulación de sus propios procesos de aprendizaje.

Desde la evaluación significativa:

1. Una buena práctica de evaluación es aquella que genera una información adecuada sobre los procesos de aprendizaje, de acuerdo con unos criterios didácticos puestos en acción por el docente, para propiciar desarrollo integral. Tiene que ver con la mediación comunicativa, la retroinformación para mejorar los procesos, el trabajo compartido y la identificación de los procesos metacognitivos para lograr aprendizaje significativo.
2. Implica la autorregulación y la autoevaluación como un compromiso ético por parte del estudiante y la reflexión permanente sobre su propia práctica de enseñanza, por parte del profesor.
3. La evaluación es un ejercicio de aprendizaje para la mejora y compromete a la institución, a los docentes, a los alumnos y a los padres de familia.

4. Si el aprendizaje buscado es significativo entonces la evaluación da cuenta de las transformaciones ocurridas y los procesos que las hicieron posibles o nos informa sobre lo que falta y la manera de avanzar. Generando una cultura de la evaluación que involucra a todos.

#### **4. LA DEFINICIÓN DE LOS ELEMENTOS METODOLÓGICOS Y DE GESTIÓN PARA LA IDENTIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS, EN EL MARCO DE LA EJECUCIÓN DEL CONVENIO 3712 DE 2016 EN SU COMPONENTE 1**

A partir de los desarrollos de este estudio y aprovechando el convenio entre la Secretaría de Educación (SED) y el IDEP, tenemos ya elementos suficientes en lo conceptual, metodológico y práctico, para definir rutas metodológicas y de gestión que permitan la identificación de buenas prácticas de evaluación en otras instituciones educativas del Distrito.

La identificación de buenas prácticas de evaluación en las Instituciones del Distrito, aprovechando los avances de este estudio piloto, se constituyen en un PROGRAMA DISTRITAL DE IDENTIFICACIÓN, APOYO Y META-EVALUACIÓN FORMATIVA celebrado en la vía de la cooperación entre las dos entidades y que tendrá como propósito confrontar las prácticas de un mayor número de instituciones, seleccionadas mediante encuestas elaboradas con los criterios construidos en la prueba piloto, las cuales serán identificadas, seleccionadas y apoyadas mediante la articulación a una Política de fortalecimiento del MODELO DE FORMACIÓN DEL CIUDADANO según la propuesta del documento fundamento del estudio piloto.

El programa será elaborado y presentado en detalle por el equipo investigador del estudio piloto y tendrá los siguientes elementos:

1. **SOCIALIZAR** las experiencias caracterizadas como buenas prácticas de evaluación en el estudio piloto. Vale la pena dar a conocer y hacer público el esfuerzo y dedicación de los maestros involucrados y de las Instituciones que los apoyan. Ruedas de prensa, publicaciones en los medios escritos, elaboración de una cartografía de las BPE, visitas del alcalde y la secretaria de educación, gala de entrega de reconocimientos y hasta el ofrecimiento de reunirlos a todos en una misma institución sería una manera de hacerlos visibles y comprometer a la administración en su apoyo.

Hecho este gran esfuerzo de la SED y del IDEP el trabajo no puede quedarse durmiendo el sueño de los justos.



2. ARTICULAR estos resultados con las Políticas de la Secretaria expresadas en otros Proyectos y Programas como Jornada Completa-Atención a la primera Infancia-Prevención a poblaciones vulnerables, etc...y con los resultados de las pruebas externas PISA y SABER.

3. FORTALECER las experiencias en un trabajo conjunto con los maestros mediante el diálogo con la academia para ampliar la base conceptual y el intercambio con los colegas que están haciendo posgrados en las Facultades de Educación. Esto daría como resultado una publicación de BPE que serviría de insumo y motivación a otros docentes que tienen la misma actitud pero no han sistematizado ni participado.

4. COMUNICACIÓN entre los maestros participantes a través de redes, blogs, eventos, publicaciones periódicas. Se propone una edición especial de las experiencias en la Revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación-FECODE cuyo tiraje de 7000 ejemplares daría amplia difusión a las experiencias.

5.-AMPLIACIÓN del estudio a otras Instituciones del Distrito:

Este sería un programa que aprovecha los componentes anteriores y trata de avanzar en los siguientes aspectos.

1. Mantiene el propósito del estudio pero lo fortalece con los hallazgos que permiten redefinir los criterios para la s

Elección de Buenas Prácticas de Evaluación.

2. No parte de la selección por voluntad manifiesta sino por una encuesta censal. El equipo elabora una encuesta para recoger información sobre instituciones inicialmente y maestros luego acerca de la confrontación de los criterios y sus propuestas.

3.Elabora un Modelo de Formación del Ciudadano, al tenor del documento base, que ponga la evaluación en la vía de la integralidad de los procesos y recoja información sobre la COHERENCIA de los procesos a nivel de PEI-ESTRATEGIA PEDAGOGICA-DISEÑO CURRICULAR-DIDACTICA-vale decir: la evaluación no está sola.

4. FOCALIZA en la evaluación formativa y el modelo pedagógico socio - constructivista como tendencia reconocida en el estudio piloto.

5. APUESTA por el aprovechamiento de las informaciones sobre las pruebas PISA y SABER para la reflexión al interior del aula sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, pero los descentra de la práctica pedagógica que se ubica ahora en la producción de aprendizajes significativos y el reconocimiento de los procesos que lo hacen posible.

6. RETOMA los desarrollos de la evaluación significativa.

En suma:

La identificación de buenas prácticas de evaluación a otras instituciones educativas del distrito es un Programa para la continuidad del proyecto piloto en sus mejores avances y la dirección, organización, planeación y gestión estaría diseñada por Proyectos así:

PROYECTO UNO DE SOCIALIZACIÓN-FORTALECIMIENTO Y ARTICULACION DEL GRUPO DE MAESTROS E INSTITUCIONES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO INICIAL.

PROYECTO DOS: AMPLIACION DEL ESTUDIO INICIAL A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO.

PROYECTO TRES: EVALUACIÓN DEL MODELO DE FORMACION DE CIUDADANO DESDE EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA O SOCIOCRITICO.

PROYECTO CUATRO: ARTICULACION DE LAS PRUEBAS EXTERNAS CON LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE AULA.

Cada uno de estos proyectos tiene una matriz compuesta por: justificación, objetivos, contenidos, modalidades, recursos, responsables, tiempo y productos.

Ejemplo PROYECTO TRES: EVALUACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN DEL CIUDADANO DESDE EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA O SOCIOCRITICO.

### **Justificación.**

Tanto por las condiciones sociales y políticas por las que atraviesa el país, como por los desarrollos actuales de las teorías de la evaluación y los avances en el campo de la pedagogía, además de la verificación empírica del fortalecimiento de los docentes del distrito en los programas de maestría sumado a que los resultados del estudio inicial revelan la necesidad de articular las prácticas de evaluación al PEI- se hace pertinente preguntarse por la coherencia de sus componentes y el lugar que ocupa en ellos la evaluación formativa.

### **Objetivos:**

Diseñar, aplicar y evaluar una propuesta para identificar el lugar de la evaluación en los componentes señalados por la ley 115 del 94 en el Proyecto Educativo Institucional: estrategia pedagógica-diseño curricular-didácticas para contribuir a su fortalecimiento y mejora.

### **Contenidos:**

Ley 115 del 94.

Documento conceptual del estudio inicial.

Aportes del estudio internacional, nacional y distrital.

Aportes de los expertos.

Testimonios de los maestros participantes en el estudio inicial.

“La Evaluación significativa”. A. Camilloni y otros. Ed Paidós. Buenos Aires. 2016.

**Modalidad:**

TALLERES de acompañamiento previa aplicación de un formato que recoja información sobre los desarrollos de estos elementos del PEI.

**Recursos:** materiales y humanos. Equipo de investigadores IDEP-SED.

**Responsables:** investigador principal y coinvestigadores bajo la supervisión de las entidades SED-IDEP.

**Tiempo de ejecución:** un año lectivo.

Productos: publicación de la experiencia en la modalidad de sistematización. Publicación de tres artículos en revistas de circulación nacional y reconocida trayectoria-Participación en un Simposio Distrital sobre Modelos de Formación del Ciudadano.

## 6 Bibliografía

Acevedo, J. (2005). TIMSS y PISA, dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias. *Revista EureKa sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 252-301.

Acevedo y Díaz (2011) Aquí el que manda soy yo

Aguilar U, Almendro M y otros (2015) Prácticas evaluativas en el centro educativo las Delicias del municipio de Silvia – Cauca

Álvarez, J (2011) Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En: *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

----- (2003) La Evaluación Educativa en una perspectiva crítica. En: *Revista Opciones Pedagógica* N°28, Universidad Distrital, Francisco José de Caldas, Bogotá.

----- (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, J.M. *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid, Miño y Dávila, 2000.

Álvarez Méndez, J.M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata, 2001.

Álvarez Méndez, J.M. *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Madrid, Miño y Dávila, 2003.

Álvarez Méndez, J.M. y otros. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe (Argentina), Ediciones UNL, 2004: 11-23.

Álvarez Méndez, J.M. “La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica”, en: Álvarez Méndez, J.M. y otros. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe (Argentina), Ediciones UNL, 2004: 11-23.

Álvarez Méndez, J.M. “La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos”, en: *Encuentro Internacional sobre Políticas, Investigaciones y Experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación*. Bogotá (Colombia), Universidad Pedagógica Nacional, 2004: 87-103

Álvarez Méndez, J.M. “Avaliar para aprender. Os bons usos da avaliação”, en: Afonso, Amerindo y otros. *Avaliação na educação*. Pinhais (Paraná, BR), Editora Melo, 2007: 69-78.

Álvarez Méndez, J.M. “Metaevaluación de las políticas de evaluación de docentes”, en: Niño Zafra, L.S. (Ed.) *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación*. Bogotá (Colombia), UPN, 2007: 13-35.

Álvarez Méndez, J.M. “Evaluar para incluir, no para excluir: los buenos usos de la evaluación educativa”, en: Pumares, Luis y Hernández. *La formación del profesorado para la Atención a la Diversidad*. Madrid, CEP, 2007: 205-227.

Álvarez Méndez, J.M. “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias”, en: Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, Morata, 2008: 206-235.

Álvarez Méndez, J.M. “El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa”, en: Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Morata, 2010: 355-371

Álvarez Méndez, J.M. “Veamos qué se exige y sabremos qué hay que aprender... y enseñar”, en: Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Madrid, Morata, 2015: 147-155.

Anijovich R. Compiladora.(2016). *La Evaluación Significativa*. Paidós. Buenos Aires. Argentina

Arellano A, (2005) *La Educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona. Antropos.

Assmann H (2010) *Placer y Ternura en la Educación*

Ávila L (2012) *Percepción De Los Estudiantes Frente A Las Prácticas De Evaluación En El Aula Y Su Relación Con El Desempeño Académico Medido En Las Pruebas Saber 9° 2009*

Ayala C, Orrego J, Noreña J, Ayala Z (2014) “Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro.

Basante D, Basante R y otros (2016) *Concepciones y prácticas evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación*.

- Blanco, Zea, Ortiz & Acuña. (2010). Acercamientos a una innovación de la evaluación en ciclo inicial: construyendo comprensiones en torno a la evaluación. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. Bogotá, Colombia.
- Borjas M, Silgado M, Garay R, Castro V (2011) La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado
- Bohórquez, J. (2013). Hacia Una Evaluación Formativa De La Comprensión Lectora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Calles M (2014) Relación entre las pruebas saber 11<sup>º</sup>. y las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación media del área lenguaje de la Escuela Normal Superior de Ibagué
- Camilloni, L. (2016) La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En: Anijovich, R y otros La Evaluación Significativa. (Pp. 151 – 175).Argentina. Paidós.
- Cappelletti, G. (2016) La evaluación por competencias. En: Anijovich, R y otros La Evaluación Significativa. (Pp. 177 – 203).Argentina. Paidós.
- Carr W y Kemmis S, (1988) Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona, editorial Martínez Roca
- Carabaña, J (2015) .La inutilidad de PISA para las escuelas, Catarata, Madrid
- Castaño, J. Oicata, A. & Castro, A. La evaluación del aula en matemática. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. Bogotá, Colombia.
- Centro de Estudios de Opinión Universidad de Antioquia (2013 ) Evaluación Participativa
- Centro virtual Cervantes .(s.f.). Diccionario de términos clave. Recuperado el 14 de Octubre de 2016, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metacognicion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metacognicion.htm)
- Celman, S. y otros (2009) Aportes de la evaluación a la formación docente. Itinerarios Educativos 3,8-22. Citado por Cabra Fabiola (2016) La praxis evaluativa en tensión: pensar la evaluación como apoyo al aprendizaje y la equidad en el aula de clase. En Revista Educación y Cultura. N°114. Ceid-fecode. Bogotá.
- Daza, Y, (2013). La práctica pedagógica, de la reflexión a la acción. En Instituciones educativas vivas (págs. 227-239). Tunja: Fundación Universitaria Juan de Castellanos.
- De Zubiría Samper, Julián (1994). Modelos pedagógicos. Bogotá, Colombia: FIPC. pág 25.

- De Zubiría Samper, Miguel et al., (2005). Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. pp 267-296. Bogotá, Colombia: FIPC
- Decreto 1290 . (2009). Ministerio de Educación Nacional . Bogotá: MEN.
- Decreto 230. (2002). Ministerio de Educación Nacional . Bogotá.
- Denzin, N y Lincoln, Y (2012) Paradigmas y Perspectivas en Disputa. Barcelona, España.
- Dewey J. (1977) Mi Credo Pedagógico. Centro editor de América Latina. Buenos Aires.
- Díaz, Ángel. (2006). Las pruebas masivas, análisis de sus diferencias técnicas. Revista Mexicana de investigación científica, 586.
- Díaz, M,(1993) El Campo Intelectual de la Educación en Colombia. Cali, Univalle.
- Díaz V., Mario.(1986) Los modelos pedagógicos. En Revista Educación y Cultura. N° 8, p 45. Feco de.Bogotá.
- Díaz V., Mario (1986). Una caracterización de los modelos pedagógicos. En revista Educación y Cultura. N° 7, p 63-66. Feco de.Bogotá
- Diez, E (2006) Evaluación de la cultura institucional en Educación. Santiago de Chile: Arrayán Editores.
- Eisner, E (1981) The methodology of qualitative evaluation: The case of educational. Stanford: Stanford University.
- Eisner, E. (1998): El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona, Paidós.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los Test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE:, v. 9, n. 1, p. 11-43.Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm).
- Espileta R, Cano G (2011) Lectura y escritura como estrategia evaluativa para generar aprendizajes significativos
- Flórez O., Rafael (1986). Modelos Pedagógicos y formación de Maestros.en Revista Educación y Cultura N° 7. Fecode.Bogotá.pág 9.

- Flórez O, Rafael-(1982) El pensamiento pedagógico de los maestros. Medellín. Universidad de Antioquia.(Copiyepes).
- Gama, L Bermúdez. (2013). La evaluación y los estándares en la educación básica y media: problemas, aportes y desafíos. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- García B, Palacios L (2011) Estrategias pedagógicas que posibilitan el mejoramiento de los procesos evaluativos en la Institución Educativa Ciro Mendía de Medellín- Antioquia.
- García M, (2011) Concepciones y prácticas evaluativas de la Institución Educativa La Julita del municipio de Pereira
- Garzo D ( 2011) Las prácticas evaluativas en el aula de clase : una mirada desde la construcción del concepto de derivada
- Giroux, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gómez C, Lopera N (2011) Concepciones y prácticas evaluativas en la Institución Educativa Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros
- González M, Quinceno D y otros (2011) Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)
- Guerrero J, Castillo S, Molina y otros (2013) El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas
- Guevara, R (2016) El estado del arte en la investigación: ¿Análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? En: Revista Folios 44. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guío, F. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación física en los colegios distritales de la localidad de Usaqué. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.
- Hernández, P. (2015). Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza. Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. 2014.



- Hernández, R. (2016), Las pruebas SABER y la evaluación en el aula. Tesis para optar el título de Magister en Educación Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá
- Hoyos, C (2000) Un modelo para investigación documental. Medellín: Señal Editora.
- Isaza, Luz Stella et al., (2005). Practica pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. (2016). Prácticas de Evaluación. Convenio SED- IDEP. Bogotá, Colombia.
- Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP. Evaluación en el aula: del control a la comprensión. (2008). La primera edición de esta obra se publicó en el marco del Convenio Interinstitucional 60 del 2007 entre la Secretaría de Educación Distrital, la Fundación Universitaria Monserrate y el IDEP. Bogotá: Editorial Jotamar Ltda.
- Juliao Vargas C, (2014) Una Pedagogía Praxeologica
- Jurado, F. (2009). Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional? Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, 2009. - (Biblioteca abierta. Educación)
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona, España.
- Lázaro, L (1997) Enredados en la Red. Internet como fuente de Investigación en Educación Comparada. En: Revista Española de Educación Comparada.
- López, A. & Gutiérrez, B. (2014). Intervención en el proceso de evaluación desde la interdisciplinariedad de las áreas de educación física y ciencias naturales para un aprendizaje significativo en el grado 5b del colegio el Carmen Teresiano De Bogotá D.C.
- López N, Puentes A (2010) La Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Estado del Arte

- Margalef García, L. y Álvarez Méndez, J.M. "La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la Integración del Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista de Educación*, nº 337, 2005: 51-60.
- Martín, S. (2015). Pruebas saber de lenguaje 3° y 5°: posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Martínez Boom, Alberto (1999). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía, discurso y poder*. pp. 151-173. Bogotá: CORPRODIC
- Martínez, J (2010) *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Trillas.
- Melo, S, Vaquez, M. & Rojas, C. (2008). *Práctica evaluativa, un estudio de caso*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- MEN (2009). Aprender durante toda la vida. Competencias genéricas en educación superior, Boletín No 13 Diciembre.
- Moreno, Triana & Ramírez (2009). *Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones*. Fundación Unibversitaria los Libertadores. Bogotá, Colombia.
- Morín, E (2004) *La epistemología de la complejidad*. *Gazeta de antropología* (20). 10.
- Mottier, L. (2016) *Evaluación formativa de los aprendizajes: Síntesis crítica de los trabajos francófonos*. En: Anijovich, R y otros *La Evaluación Significativa*. (Pp. 43 – 67). Argentina. Paidós.
- Munar, O. & Guarín, L. (2008). *La evaluación en ciencias sociales como posibilidad de avanzar: Caso Colegio la Candelaria Localidad 17*. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. Bogotá, Colombia.
- Niño, L. & Gama, Z. (2013). *Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?* Universidad de la Salle. Bogotá, Colombia.
- Neus, S (2007) *Diez ideas clave, Evaluar para aprender*, 1. Ed. Graó. Barcelona, 2007

- Niño, L (2013) Currículo y Evaluación Críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigación.
- Niño, L. (2006) El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. En: Revista Opciones Pedagógicas. Universidad Francisco José de Caldas.
- Niño L.S.& otros (1995). Referentes teóricos sobre evaluación. En Evaluación, Proyecto Educativo y Descentralización en la Educación. Bogotá. UPN.
- Niño L S & otros (1996) . La evaluación: ¿instrumento de poder o acción cultural?. Revista Pedagogía y Saberes, Bogotá, UPN
- OEI (2006), Colombia en PISA 2006, en [www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/Colombia\\_en\\_PISA\\_2006.pdf](http://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/Colombia_en_PISA_2006.pdf)
- Ortiz O, Valverde Y, (2015) El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto
- Osorio, M. (2013). Análisis y reflexión de prácticas evaluativas asociadas a la Resolución de Problemas en Matemáticas. Una perspectiva constructivista. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Páramo, P (2011) La investigación en ciencias sociales. Técnicas de recolección de la información. Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- Parlett y Hamilton (1986) La Evaluación como iluminación. En La Evaluación su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Pérez A (2014) El decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas: un estudio de caso.
- Pérez, M. & Blandón, F. (2008). La evaluación como investigación. Una propuesta de experimentación en aula. La evaluación de aula en lenguaje. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. Bogotá, Colombia
- Pérez, M. & Barrios, A. (2010). La evaluación externa de la producción escrita en Bogotá (2005-2007): más allá de la búsqueda del déficit en los estudiantes. Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

- Pinilla, R., Rodríguez, M., Gutiérrez, Y., Torres, M. Camelo, J. & Casjulia, E. Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Pinzón, A. & Muñoz, J. Secuencia didáctica para la evaluación de la oralidad y la escritura en la resolución de problemas matemáticos. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP.
- Polania, S. (2015). La evaluación formativa como estrategia de enseñanza de la biología en grado sexto en el colegio integrado de Fontibón de Bogotá. Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia.
- Porlán R. Rafael (1995). Constructivismo y escuela. Sevilla, España: Diada. Capitulo V. pág 147.
- Porlán R, (1995), Constructivismo y Escuela. Sevilla, editorial Diada.
- Prieto M, Contreras G, (2010) ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? estado del arte de las investigaciones (2005 - 2010)
- Ramos Benjamín (2015) Estrategias evaluativas para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música en el centro de formación integral comunitario Luis Angel Monroy. CEFIC - LAM en el Resguardo de Pueblo Nuevo municipio de Caldon
- Restrepo M, Restrepo M y otros (2012) Concepciones y prácticas evaluativas a la luz de las teorías del desarrollo humano en la Institución Educativa Colombia del municipio de Girardota Antioquia
- Rincón A, Gil S, y otros (2016) Relaciones conceptuales y prácticas entre la evaluación del aprendizaje en el aula con la prueba saber 11º en dos instituciones educativas de Yopal, Casanare.
- Rodríguez Pulido, J.E. "El acompañamiento como estrategia de evaluación docente para el desarrollo profesional". Actualidades Pedagógicas N.º 56 julio-diciembre de 2010 páginas 99-108.
- Rojas, Y. & Rozo, E. (2015). Percepciones de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas en el aula. Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia.
- Rojas, J. (2014). Relaciones de los estándares con el currículo y la Evaluación: estudio de caso en el IPN. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Robles, M. (2013). Los protocolos como herramienta de reflexión de los docentes sobre sus prácticas de evaluación. Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia.

Saavedra S, y otros. (2009) Decreto 1290: El Discurso del control administrativo. Ponencia. Foro sobre evaluación a la luz del decreto 1290. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Sacristán, J (1986) La evaluación en la enseñanza, Madrid. Morata P 6.

Sacristán, J (2005). La Educación que aún es posible. Madrid. Morata. Pag 67.

Santos; M (2000) Evaluación Educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Santos G.(2007) Hablando de la Evaluación en la escuela. Citado por Vargas Clara Ruth: Módulo sobre evaluación. Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá. 2008

Santos G.. (2003) Una Flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje. Ed. Narcea. Madrid.

Secretaria de Educación y cultura del Departamento del Tolima, (2015). Leer, escribir, hablar en el aula: experiencias en el departamento del Tolima. Asociación Red pido la palabra. Bogotá: Editorial Kimpres.

Stobart Gordon (2010) Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Madrid. España. Morata.

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987).Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós.

Suescun C, Vargas A (2012) Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico – industrial

Tamayo A, (2003) Tendencias de la Pedagogía en Colombia. Tunja, ediciones de la UPTC.

Tamayo V., Alfonso(2005). Cuatro Tendencias de la Pedagogía en Colombia. En Acción Pedagógica N°.31. Tunja: UPTC.

\_\_\_\_\_ (2007) Tendencias de la pedagogía en Colombia. Revista Latino americana de estudios educativos, Vol 3 N 1 pp 65-76 Universidad de Caldas.

\_\_\_\_\_ (2007) El Movimiento Pedagógico en Colombia. Congreso Internacional en Historia de la Educación. RUDECOLOMBIA. Paipa. Boyacá.

\_\_\_\_\_ (2009) Fundamentos Epistemológicos de la Investigación en Educación. Ponencia Tamayo, S. (2015). Discursos, saberes y prácticas de lenguaje en el aula: análisis crítico de cinco propuestas didácticas. Asociación Red pido la palabra. Bogotá: Editorial Kimpres.

Congreso Internacional de investigación. Universidad de Antioquia, Medellín. Colombia.

Torres E, Villanueva A (2015) Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC.

CEID- FECODE, 2010, Proyecto educativo y pedagógico alternativo PEPA .en Revista Educación y Cultura No 85 . Bogotá

Torres, G (1989) Evaluación educación y cultura. Ponencia presentada en el encuentro: La promoción automática y los cambios en la escuela.

Valbuena I, -Valbuena N (2012) Discursos y prácticas evaluativas para el caso de lengua materna

Valbuena, E. & Valbuena, N. (2012). Evaluación formativa y auténtica de la narración oral. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Vargas C.R. "Modulo sobre Evaluación" Fundación Universitaria del Area Andina. Bogotá.2008

Vargas E (2014) Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira

Villalobos, V. (10 de Junio de 2015). Recuperado el 12 de Mayo de 2016, de <https://prezi.com/iaipgf8zdlvb/objetivos-propositos-y-competencias/>

Yate, B. (2012). Concepciones de evaluación y de prácticas evaluativas de docentes y directivos docentes del Colegio Marco Fidel Suárez I.E.D. Universidad Externado. Bogotá, Colombia.

Zuluaga O. L (1979) Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX . Centro de Duplicación Universidad de Antioquia.

Zuluaga O.L. (1987) Pedagogía e Historia. Bogotá, editorial Foro.

## ANEXOS

### Anexo 1. Registro General de Recolección de Información en América Latina

Tabla 1. Registro General de Recolección de Información

<b>Rastreo Teórico y de Experiencias a Nivel Latinoamericano Sobre Prácticas de Evaluación: Argentina, Chile, Ecuador, México, Uruguay</b>								
Registro General De Recolección De Información (Tabla N° 1)								
Número	Número de Acceso	Título	País	Autor	Año	Ubicación	Publicación	Material Magnético
<b>ARGENTINA</b>								
1		La evaluación de los aprendizajes en Educación Secundaria	Argentina	Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina	2011	Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa	Secretaría de educación.	<a href="http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Capac%20Nivel%20Secundario/Documento%20Evaluacion%20Secundaria%2021-10-11.pdf">http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Capac%20Nivel%20Secundario/Documento%20Evaluacion%20Secundaria%2021-10-11.pdf</a>
2	2422-5975	La Evaluación de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. Tensiones entre Discursos Y Prácticas	Argentina	Luchessi, Daniele, Mazza, Trecco y Pola.	2016	<i>Educación, Formación e Investigación, Vol.2, N°3.</i>	<i>Educación, Formación e Investigación, Vol.2, N°3.</i>	<a href="http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/8661/8239">ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/8661/8239</a>

3	0.15366/riee216.9.1.005	Una Noción de Evaluación: La Evaluación Formativa en el Marco de las Concepciones de Finlandia y la Ciudad de Buenos Aires	Argentina	Celina Cardoner Zunino -	2016	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2016, 9(1).	<a href="https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4014">https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4014</a>
4		Hacia una Cultura de la Evaluación	Argentina	MINEDU Y DINIECE (Compilador)	2009	MEN Y DINECE	Ministerio de Educación de Argentina y Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.	<a href="http://me.gov.ar/diniece">http://me.gov.ar/diniece</a>
5	ISSN: 1989-0397	Contextos Institucionales y Mejora Escolar en Ciencias Naturales: Un análisis de "Escuelas del Bicentenario"	Argentina	Furman, M., Podestá, M. E. y Mussini, M.	2015	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 2015, 8(1), 135-157	
<b>CHILE</b>								
6		Formación de profesores en evaluación para el aprendizaje	Chile	Bick, M & Azúa, X.	2012	Universidad de Chile	Sotomayor y Walker, (2012). (Ed.).	



7	ISBN 978-956- 14-1700- 7	Diálogos para una nueva escuela en Chile. El auge de la educación.	Chile	Nussbaum, Miguel & Chiuminato	2015	Universidad Católica de Chile	Universidad Católica de Chile	<a href="http://revistahumanidades.unab.cl/wp-content/uploads/2016/07/Res.-Di%C3%A1logos-para-una-nueva-escuela-en-Chile.-El-auge-de-la-educaci%C3%B3n.-A.-Bianchetti-.pdf">http://revistahumanidades.unab.cl/wp-content/uploads/2016/07/Res.-Di%C3%A1logos-para-una-nueva-escuela-en-Chile.-El-auge-de-la-educaci%C3%B3n.-A.-Bianchetti-.pdf</a>
8		Calidad y equidad en el desempeño escolar: simulación de resultados de mejoramiento.	Chile	Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile	2013	Ministerio de Educación de Chile	Ministerio de Educación de Chile	<a href="http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadimg/File/A1N14_CEM.pdf">http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadimg/File/A1N14_CEM.pdf</a>
9	Nº 1 IBE/2015 /WP/CD/ 01	Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación	Chile	IBE - UNESCO	2015	IBE – UNESCO. Internaciona l Bureau of Education	IBE – UNESCO. Internaciona l Bureau of Education	<a href="http://www.ibe.unesco.org/es/documento/evaluaci%C3%B3n-del-aprendizaje-del-estudiante-y-el-curr%C3%ADculo-problemas-y-consecuencias-para-la">http://www.ibe.unesco.org/es/documento/evaluaci%C3%B3n-del-aprendizaje-del-estudiante-y-el-curr%C3%ADculo-problemas-y-consecuencias-para-la</a>
10		Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica	Chile	Claudio. E ,Vergara	2012	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa Vol. 5. No 3	

11		El cuaderno como instrumento de evaluación	Chile	Lidia Pascual de Fourcade, Lic. Selva Candás y Lic. Stella Fernández.	2016	Revista EDU crea	Revista EDU crea	
12		Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en la Unión, Chile	Chile	Alicia Zambrano Díaz	2014	Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad Autónoma de Barcelona	
<b>ECUADOR</b>								
13		La evaluación a través de medios virtuales en el aprendizaje de la matemática de las alumnas de los octavos años de educación básica del Colegio Diez de Agosto	Ecuador	Luis Alberto Hernández	2011	Universidad Técnica de Ambato	Universidad Técnica de Ambato	<a href="http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/13123">http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/13123</a>

14	3005	El Portafolio como Estrategia de Evaluación Formativa en el Área de Matemática para Estudiantes del Décimo Grado, de la Escuela de Educación Básica Francisco de Miranda, Comuna Valdivia, Cantón Santa Elena, Provincia de Santa Elena, Período Lectivo 2014- 2015	Ecuador	Santa Elizabeth Pozo Flores	2015	Universidad Estatal de la Provincia de Santa Elena	Universidad Estatal de la Provincia de Santa Elena	<a href="http://repositorio.upse.edu.ec/xmlui/handle/46000/3005">http://repositorio.upse.edu.ec/xmlui/handle/46000/3005</a>
15	2113	Sistema de Acciones para Evaluar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de los Estudiantes de la Escuela de Educación Básica Superior "Once de Diciembre" Barrio la Esperanza Cantón la Libertad Provincia de Santa Elena Año Lectivo 2014-2015	Ecuador	Reina Isabel Tumbaco Rivera	2015	Universidad Estatal de la Provincia de Santa Elena	Universidad Estatal de la Provincia de Santa Elena	<a href="http://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/2113/1/UPSE-TEB-2015-0120.pdf">repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/2113/1/UPSE-TEB-2015-0120.pdf</a>
16	T-UCE-0010-265	Incidencia de la Evaluación en el Rendimiento de los Estudiantes de Segundo Año de Bachillerato del Colegio "Camilo Ponce Enríquez", en la Asignatura de Matemática	Ecuador	Luis Marcelo Muñoz Carrera	2012	Universidad Central del Ecuador	Universidad Central del Ecuador	<a href="http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/1887/1/T-UCE-0010-265.pdf">www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/1887/1/T-UCE-0010-265.pdf</a>

17		La Evaluación Formativa Y Su Incidencia En El Rendimiento Académico De Los Estudiantes Del Centro De Educación Básica Joaquín Arias	Ecuador	América Elena Tirado Meza	2014	Universidad Técnica de Ambato	Universidad Técnica de Ambato	
18		Nuevo Enfoque En La Evaluación De Los Aprendizajes, En El Área De Matemáticas, Para Estudiantes De Cuarto Año De Educación Básica”	Ecuador	Marco Antonio Merchán Feijoo. Jackeline Elizabeth Vallejo Bajaña	2010	Universidad de Cuenca	Universidad de Cuenca	
19		Análisis De Las Metodologías De Evaluación De Una Clase En Una Escuela Rural Bilingüe En La Amazonia Ecuatoriana. (2013)	Ecuador	Liveya Indira Yumbo Andy William.F Waters,	2013	Universidad san francisco de Quito	Universidad san francisco de Quito	<a href="http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/1402/1/104871.pdf">http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/1402/1/104871.pdf</a>
<b>MÉXICO</b>								
20	978-607-7675-29-7	Evaluación de los aprendizajes en el aula: Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México	México	INEE	2011	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	<a href="http://publicaciones.inee.edu.mx/buscar/orPub/P1/D/410/P1D410.pdf">http://publicaciones.inee.edu.mx/buscar/orPub/P1/D/410/P1D410.pdf</a>
21		Métodos de evaluación de aprendizajes empleados por los profesores de español de la primaria del Colegio Hidalgo de Michoacán, Uruapan.	México	María Fernanda Mendoza Gómez	2010	Universidad Don Vasco	Universidad Don Vasco	

22	14056666	Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León	México	Adriana Mercado Salas. Felipe Martínez Rizo	2013	Scielo	Revista Mexicana de Investigación Educativa	<a href="http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a9.pdf">http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a9.pdf</a>
23	1681-5653	Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México	México	Tiburcio Moreno Olivos	2010	Dialnet	Revista Iberoamericana de Educación Vol. 53, Nº. 1,	<a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696026">https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696026</a>
24	3883	Evaluación formativa para el mejoramiento de la calidad educativa con enfoque por competencias	México	Espino-Espinosa, Azalea	2013	Repositorio Institucional del ITESO	Universidad Jesuita de Guadalajara	<a href="http://rei.iteso.mx/handle/11117/3883">http://rei.iteso.mx/handle/11117/3883</a>
25	RI000047	Evaluación del aprendizaje en bachillerato: una opción cualitativa	México	Dionicio Hernández, Rosa María.	2013	Universidad Autónoma de Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	<a href="http://ri.uaq.mx/bitstream/123456789/345/1/RI000047.pdf">http://ri.uaq.mx/bitstream/123456789/345/1/RI000047.pdf</a>
26	ISBN: 978-607-7923-05-3.	Estrategias de evaluación formativa en el aula. Resultados de una investigación nacional en las primarias mexicanas	México	Adán Moisés García Medina	2011	Consejo Mexicano de Investigación Educativa	Colección de Conferencias Magistrales del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.	<a href="http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0367.pdf">http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0367.pdf</a>

27		La Cultura de la Evaluación en Educación Primaria: Algunos Rasgos que la caracterizan	México	Efrén Martínez Cruz Tiburcio Moreno Olivos	2015	Revista de Evaluación educativa	Revista de Evaluación educativa	
<b>URUGUAY</b>								
28		Prácticas de Evaluación en las Aulas de Primaria en ocho Países de América Latina	Uruguay	Beatriz Picaroni	2011	SAECE	Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación	<a href="http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab77.pdf">http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab77.pdf</a>
29		Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina	Uruguay	Pedro Ravela	2010	Secretaría de Educación de Guanajuato	Universidad Católica de Uruguay	<a href="http://zonap187.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/consignas_devoluciones_calificaciones_pedroravela.pdf">http://zonap187.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/consignas_devoluciones_calificaciones_pedroravela.pdf</a>
30	ISSN 1995-7785	La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina	Uruguay	Pedro Ravela	2014	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	Revista Propuesta Educativa.	<a href="http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/81.pdf">http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/81.pdf</a>
31	ISSN 1510-2432	La evaluación en la innovación curricular: Percepciones y prácticas de los docentes en torno a la evaluación	Uruguay	Elgue Patiño, Mara	2007	Página web de la Universidad ORT de Uruguay	Cuadernos de Investigación Educativa. Vol. 2 N° 14. Diciembre 2007.	<a href="http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/11510/1/cuad14_cap6.pdf">http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/11510/1/cuad14_cap6.pdf</a>

32	ISSN 1510- 2432	La evaluación de los aprendizajes: un análisis sobre las modalidades aplicadas en la formación de profesores del Instituto de Profesores Artigas	Uruguay	Shablico, Diana	201 4	Página web de la Universidad ORT de Uruguay	Cuadernos de Investigación Educativa. Vol. 5 N° 20 agosto 2014	<a href="https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5367405.pdf">https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5367405.pdf</a>
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUAL</b>								
33	ree.19- 2.22	Evaluación, medición o verificación de los aprendizajes en el aula: Un estudio de caso en el Colegio Humanístico Costarricense de Heredia	Costa Rica	José Pereira Chaves	201 5	Revista Electrónica Educare	Revista Electrónica Educare	<a href="http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.22">http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.22</a>
34	1657- 0790	Promoting Learner Autonomy Through Teacher-Student Partnership Assessment in an American High School: A Cycle of Action Research	Estados Unidos	Édgar Picón Jácome	201 2	Universidad de Antioquia Colombia	PROFILE. Vol. 14, No 2. 145 - 162	<a href="http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/2966/1/Picon_Edgar_2012_promoting_learner_autonomy.pdf">http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/2966/1/Picon_Edgar_2012_promoting_learner_autonomy.pdf</a>

Tabla 2. Presentación de países: Argentina, Chile, Ecuador, México, y Uruguay

<b>Rastreo Teórico y de Experiencias a Nivel Latinoamericano Sobre Prácticas de Evaluación: Argentina, Chile, Ecuador, México, Uruguay</b>						
Síntesis de Argentina según Categorías en RAEs. Tabla 2.1						
<b>Categorías</b>						
<b>Número de RAE</b>	<b>Título y Autor</b>	<b>Concepciones: enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación</b>	<b>Aspectos legales: Política y legislación.</b>	<b>Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación</b>	<b>Tensiones: relaciones y críticas</b>	<b>Efectos e incidencia</b>
<b>Argentina</b>						
1	<b>La evaluación de los aprendizajes en Educación Secundaria.</b> Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.	La evaluación siempre remite a la enseñanza. El circuito didáctico constructivo está amarrado a los tres tipos de evaluación propuestos por Scriven (1967), la evaluación inicial (diagnóstica), procesual (formativa y para el caso de la de la normativa de la Provincia de Córdoba, es la evaluación llamada de desarrollo) y final (sumativa y para el caso de la normativa de la Provincia de	La práctica de la evaluación está asociada al modelo pedagógico adoptado por las provincias.	Los aspectos que son factibles de ser evaluados en aula son múltiples, entre ellos, el aprendizaje de los jóvenes, las estrategias de los docentes, las cualidades del docente al enseñar, la selección de contenidos, el clima del aula, los procesos desarrollados	Dada las situaciones de aprendizaje en articulación con la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los autores formulan las seis claves a saber, a. La evaluación tiene particularidades según el momento del proceso didáctico en el que se implementa. b. La evaluación tiene particularidades según en qué escala está implementándose. c. La evaluación	Se evalúa para conocer qué saben los estudiantes, saber sus intereses y modos de operar en relación a su pensamiento, insumos relevantes en la planificación de la enseñanza.



		Córdoba, es la evaluación llamada de integración);		durante la tarea, los productos de la tarea, los ajustes entre el proyecto del profesor y el proyecto institucional. En relación con el cómo evaluar los aprendizajes de los estudiantes, por una parte, se tiene la premisa que lo que aprende un estudiante está condicionado por el cómo enseña el profesor.	es un proceso continuo. d. En el proceso constante de evaluar, es posible hacer "cortes" para revisar lo hecho y calificar. e. La evaluación está fuertemente condicionada por los contenidos que enseñamos. f. Evaluar tiene que servir para mejorar la enseñanza.	
2	<b>LA EVALUACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.</b> TENSIONES ENTRE DISCURSOS Y PRÁCTICAS. Luchessi, Daniele, Mazza, Trecco y Pola.	Repensar la evaluación lleva a reflexionar y transformar las prácticas áulicas e institucionales instaladas en el tiempo, en tanto se inscribe como un proyecto pedagógico y social. La problemática de la evaluación lleva a pensar las prácticas de evaluación desde una racionalidad formativa y crítica de la enseñanza en la perspectiva de avanzar en la		El definir el para qué, el qué evaluar, quiénes, cómo y cuándo van a ser evaluados, es una decisión política en tanto que distribuye lugares de producción de saber y poder y que demanda revisión pensando a la educación como un derecho. En tal sentido, es necesario superar la perspectiva de la evaluación como sólo	El profesor de ciencias sociales al parecer evalúa de forma descontextualizada y en aras de una supuesta objetividad y homogeneidad que termina en la discriminación y profundiza las desigualdades y en consecuencia imposibilita ver la evaluación como una mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos, 1999). Se suma, que al final del ciclo escolar los profesores	El estudio revisa la literatura que existe sobre el fracaso escolar, llegando a la conclusión que el fracaso de las escuelas es el fracaso de la sociedad, en esto, son todos responsables, la institución, los profesores, los estudiantes, los padres de familia o tutores e inclusive los legisladores e instaladores de políticas educativas. Una de las

		regulación y fortalecimiento de los procesos cognitivos de los estudiantes.		resultados (monitoreo del rendimiento) y pensar en formas de enseñanza y evaluación que permitan una mayor y creciente comprensión en los estudiantes.	obtienen algunos un alto índice de éxito escolar o un alto nivel de fracaso escolar pero no pasa por la autorreflexión sobre los niveles de exigencia, sobre sus concepciones de enseñanza y de la evaluación.	afectaciones que estarían contribuyendo al fracaso escolar es la instalación de prácticas rutinarias de evaluación que año tras año no dan lugar a procesos metaevalutivos ni reflexivos sobre las prácticas pedagógica y evaluativa; situaciones que llevaron al equipo investigador a proponer éste ejercicio reflexivo e investigativo.
3	<b>Hacia una cultura de la evaluación.</b> MINEDU Y DINIECE (Compilador).	Los autores referidos en la compilación comienzan su discusión en torno a los significados de la evaluación educativa. La evaluación por su carácter polisémico y polimorfo se encuentra asociada con términos como, verificar / medir / valorar / comprender / aprehender / conocer/Juzgar / comparar / constatar / apreciar /decir / ayudar/cifrar / interpretar / estimar / experimentar / posicionar / expresar;	Se aborda la evaluación pone en evidencia diferentes aspectos que entran en juego en relación con la institución educativa, entre ellos, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas curriculares y editoriales, así mismo, las particularidades de los docentes y estudiantes.	El aspecto más visible de la evaluación en el campo de la educación, tiene como propósito el configurar unas reglas de juego para cada actor, esto es, para los docentes, el calificar a sus estudiantes desde varios aspectos, primero, las propias concepciones de evaluación; segundo, desde las expectativas	Se cuestiona la intención de medir con objetividad mediante una prueba las habilidades y competencias de los estudiantes, en tanto los aprendizajes reales escapan a la lógica del instrumento y las propiedades del objeto que se pretende medir. En el mismo sentido, lo que interesa no es medir los objetivos sino lo que interesa a la evaluación formativa son las razones por las cuales se alcanzan o no los objetivos pero	La evaluación como acción dirigida a la verificación o la cualificación de los aprendizajes en el aula tiene repercusiones en lo educativo, en lo social y en el mismo desarrollo de los sujetos evaluados sino también, incidencias a mediano plazo en otros campos. Al situar la evaluación en el aula, ésta deviene en un eje articulador de tres actores que juegan

		<p>gramática que está direccionada por unos presupuestos epistemológicos y metodológicos desde donde se formaliza el tipo de evaluación.</p>	<p>Asimismo, en la perspectiva de la acción comunicativa, la evaluación en tanto acción de producción de un conocimiento que luego se comunica, sufre las mismas vicisitudes que los sujetos sociales implicados en la comunicación. No menos importante, está la relación social y política que guarda la evaluación con el direccionamiento de las prácticas pedagógicas de los docentes. Resulta claro, que los docentes están supeditados por las políticas educativas y en tal sentido, lo que se pone en circulación y juego son las necesidades específicas del orden social y económico, ello no quiere decir que exista una</p>	<p>que se tiene sobre los estudiantes y tercero, la menor o mayor contaminación de la rutinización de la actividad escolar. Desde la situación de los estudiantes, el interés que demuestran por los aprendizajes y por la preparación de la evaluación o del examen. Desde la mirada de los padres o tutores, a veces distante u otras veces comprometidas con las calificaciones de sus hijos con relación al tipo de presión que puedan demostrar sobre sus hijos, la escuela y los mismos docentes.</p>	<p>en la perspectiva de entender lo que representa para las estrategias didácticas desarrolladas en el aula.</p>	<p>su propio rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje; los docentes, los estudiantes y los padres de familia o tutores y, en tal sentido los resultados de la evaluación determinan las trayectorias, las posibilidades educativas y extraescolares de los estudiantes, así como, la responsabilidad de los docentes y sobre las expectativas de los padres o tutores.</p>
--	--	--	--	---	--	--

			correlación entre necesidades de los estudiantes y las perspectivas de la política educativa.			
4	<p><b>Una Noción de Evaluación: La Evaluación Formativa en el Marco de las Concepciones de Finlandia y la Ciudad de Buenos Aires.</b> Celina Cardoner Zunino - Universidad de San Andrés</p>	<p>Cabe destacar la importancia de sí la evaluación es formativa, el aprendizaje es significativo. Ahora bien, es relevante entender que la evaluación formativa, necesita poner en juego todas las capacidades del estudiante, su análisis, sus comprensiones, intereses, habilidades, entre otras, con el fin de fortalecerlas y potenciarlas a través de la retroalimentación, de la acción educativa y el desarrollo integral de los estudiantes.</p>	<p>A pesar de que Finlandia y Buenos Aires tienen objetivos distintos en cuanto a la educación, las estrategias de enseñanza y los aspectos más delicados de la evaluación, en los documentos ambos dos poseen un capítulo específico que refiere a la evaluación y otro capítulo que refiere a las habilidades o aptitudes a lograr por parte del docente y el alumno. Esa similitud podría considerarse</p>	<p>De éste modo, los hallazgos en la contextualización muestran como en el caso de Argentina los lineamientos de evaluación formativa mantiene el discurso de evaluar desde un mapa del estado actual de los aprendizajes de los estudiantes y desde allí planificar de acuerdo al logro de los objetivos, en otras palabras, el mapa propuesto ofrece la información suficiente al profesor sobre el progreso significativo de</p>	<p>Ante las problemáticas que rodean la decadencia de la evaluación formativa se percibe la necesidad de individualizar el contenido, el ritmo y las modalidades de aprendizaje en función de objetivos definidos con claridad (Scriven, 1967). En éste contexto, se espera una transformación epistemológica y metodológica del profesorado con relación a las estrategias de enseñanza y prácticas de evaluación; se trata de una regulación y acompañamiento más personalizado que grupal, lo cual representa unos cambios considerables</p>	<p>La retroalimentación inicial, procesual y formativa aparece como una herramienta importante en relación con el fortalecimiento y potenciación de un aprendizaje significativo en los estudiantes, sin embargo, lo anterior no es suficiente sino va acompañado de acciones educativas eficaces en la óptica de la formación integral de los estudiantes.</p>

			como un aspecto que hoy está globalizado en los diseños curriculares alrededor del mundo.	sus estudiantes. Las nociones de life-long learning y de aprendizaje significativo son indispensables en el marco de la evaluación formativa de éste sistema educativo están presentes en la perspectiva de las políticas educativas de la CABA.	en las dinámicas escolares cotidianas, por una parte; por otra, en la perspectiva de los presupuestos del aprendizaje significativo de los estudiantes se espera una evaluación que parta de los conocimientos y vivencias previas del sujeto para luego generar un nuevo conocimiento, y en esa medida, generar aprendizaje significativo.	
5	<b>Calidad educativa y evaluación en clave comparada: rupturas y continuidades entre dos períodos.</b> Menozzi, Daniela; Gómez, Julieta Clara, maestrantes.	Con relación a la evaluación se mantiene vigente como dispositivo de medición de la calidad y como medición de unos conocimientos socialmente validos desde la perspectiva de los estados supranacionales. Es posible pensar que los datos y estadísticas de las pruebas estandarizadas para el análisis del rendimiento escolar tengan algunas validez y finalidad de diagnóstico, pero lo que se discute en Argentina y los demás	Por una parte, el analizar los conceptos de calidad educativa y evaluación desde el método comparado a partir de dos contextos históricos complejos tiene entre otras implicaciones, la relación de la calidad con otros conceptos como Estado, Educación y de Evaluación que subyace en ambos momentos. El		En contraste con la décadas pasadas, actualmente en Argentina se ha venido transitando de las acepciones en lo abstracto (excelencia establecida) propio de la década de los noventa hacia entender que no es suficiente limitar la calidad educativa a facilitar educación a todos. Al parecer una línea de ruptura en el tema de la calidad la introdujo la Ley 24.195 (LFE), sancionada en abril de 1993, la posibilidad de pensar el Estado Nacional en	

		países de la región es su aceptabilidad como único espejo de la calidad educativa, ello sería un reduccionismo a no ser que se reconozcan las diferencias locales y regionales de quienes participan en las mismas.	concepto de calidad de la educación ha estado caracterizado por un carácter político e ideológico, sumado al de polisémico de acuerdo con investigaciones que anteceden al presente estudio. Una primera acepción, entiende la calidad de la educación como eficiencia y eficiencia como rendimiento escolar; lo cual recorta otras posibilidades y la restringe a la medición. (Aguerrondo, 1993).		relación con las jurisdicciones en materia de prestación de lo educativo.	
--	--	---	---	--	---	--

**Rastreo Teórico y de Experiencias a Nivel Latinoamericano Sobre Prácticas de Evaluación: Argentina, Chile, Ecuador, México, Uruguay**

Síntesis de Chile según Categorías en RAEs. Tabla No. 2.2

**Categorías**

Número de RAE	Título y Autor	Concepciones: enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación	Aspectos legales: Política y legislación.	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación	Tensiones: relaciones y críticas	Efectos e incidencia
<b>Chile</b>						
6	<b>Diálogos para una nueva escuela en Chile. El auge de la educación. Nussbaum, Miguel &amp; Chiuminato, 2015.</b>		Hoy se requiere unos profesores formados en la ésta perspectiva de la evaluación y una revisión y una sincronización del currículum acorde con los contenidos y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, éste último, piensan los autores sería un modelo que busque la formación integrada entre los contenidos y las metodologías que son propias del aprendizaje, que supere los conocimientos balcanizados del asignaturismo.		En tanto en el aula se entrena para “enseñar para la evaluación”. Se trata de entrenar a los niños sobre el currículum y en esta dirección asegurar el aprendizaje de las materias y los resultados de las pruebas; la otra arista, si se piensa que no se debiera enseñar para la prueba que va a medir el currículum, entonces el problema no es la prueba sino las materias que comprende el currículum. Se trata de reflexionar	Según las autoras, las pruebas no podrían estar exclusivamente en manos de los profesores, para saber cómo va el colegio. Se trataría de uniformizar las evaluaciones, de acuerdo al contexto y al grupo, para transformarla en un proceso colectivo o por una evaluación-proyecto por grado o nivel educativo. En tal sentido, se requiere de un núcleo común de orientaciones curriculares generales sujetas a las mediciones, para que no siga aportando a la

					sobre un problema poco tratado en la sociedad y la escuela, como el tener un currículum que responda a las necesidades, al contexto del país y que represente un reto para el profesorado en tanto intelectual y profesional reflexivo de la educación.	fragmentación de la sociedad, se suma, la relevancia que tiene el enseñar el currículum más allá de la pretensión de invalidar la prueba.
7	<b>Calidad y equidad en el desempeño escolar: simulación de resultados de mejoramiento.</b> Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile.	Están dirigidas a mejorar los resultados de todo el sistema educativo; política educativa que se realiza a través de programas como Formación de Directores en correlación con los lineamientos internacionales y que busca mejorar la calidad de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la Beca Vocación Profesor, para la cualificación del profesorado en temas de la pedagogía y principalmente en el aprendizaje y	Existe una preocupación en relación con los resultados bajos y altos de colegios de nivel socioeconómicos iguales. En éste sentido se pregunta si, ¿Sería posible con un mejoramiento de este tipo elevar la calidad del sistema educacional hasta cierto nivel deseado? ¿Cuánto tiempo tomaría? ¿Qué sucedería con la brecha entre escuelas de buen y mal desempeño? En efecto, se propone la	Se aplicaron cuatro tipos de simulaciones en dos grupos. El primero y el segundo, son estrategias focalizadas. Esta estrategia de “Apoyo Compartido” simula buenos resultados en especial en las asignaturas de matemáticas y lectura en el SIMCE.	Ciertamente los resultados de las pruebas externas, internas y los mismos resultados al interior de las aulas están poniendo en evidencia la correlación entre el nivel socioeconómico y desempeño y en consecuencia, salta a la vista la alta dispersión de los resultados. Por tal motivo, el MINEDUC implementa la política educacional de “simulación de mejoras de	Las políticas educacionales asociadas con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes estarían asociadas con el desempeño en las pruebas estandarizadas y en tal caso, la propuesta de desarrollar programas de cualificación de los Directivos y profesorado de las escuelas y colegios en la perspectiva de la equidad y la calidad. Políticas que están dirigidas particularmente a los colegios con más



		evaluación de los estudiantes.	simulación de buenas prácticas de los “vecinos con buen desempeño”. Estas simulaciones funcionan cimentadas en dos tipos de políticas, la primera, orientada al mejoramiento de todo el sistema; la segunda, dirigida a los colegios con bajos resultados en las mediciones externas e internas.		desempeño” con el propósito de que los colegios de bajos desempeños puedan “imitar” a los colegios con altos resultados y que presenten similares condiciones socioeconómicas en las evaluaciones SIMCE.	bajos desempeños a sabiendas de la incidencia que tienen algunos factores de orden socioeconómico en correlación con los desempeños de los estudiantes.
8	<b>Evaluación Del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación.</b> IBE – UNESCO. Internacional Bureau of Education, Chile.	Propone una concepción de evaluación como, “la evaluación del aprendizaje es el medio por el cual una institución o persona determina el grado en que una persona ha adquirido un conjunto predeterminado de conocimientos y capacidades”, en el marco del Congreso Mundial de Educación de Jomtien, Educación para Todos de 1998 y del Programa de Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030. En tal	La gestión de la evaluación que se desarrolla en tres niveles, el primero, es la evaluación de todo el sistema; el segundo, las evaluaciones internacionales y regionales o también conocidas como pruebas de conocimientos y capacidades. El tercer nivel, tiene que ver con la evaluación en las aulas orientadas a procesos formativos y sumativos para evaluar aspectos	En tal sentido se proponen cinco aspectos, entre ellos, el propósito de la evaluación; el nivel de la evaluación; el ámbito sustantivo de la evaluación; la naturaleza de la evaluación; y los efectos de la evaluación. En el primer aspecto, se diferencian dos vectores, uno de ellos, el servir a los fines sumativos y formativos; el otro, distinguir entre éstas dos funciones pedagógicas y la	El tercer aspecto, el ámbito sustantivo de aplicación de la evaluación, está referida a qué tipo de conocimientos y capacidades mide un instrumento o enfoque en particular. Se resalta como las evaluaciones sistémicas miden algunas asignaturas, matemáticas, lenguaje y en algunos casos ciencias. Las evaluaciones del aula abarcan todo	Los efectos de la evaluación, que estarían en tres niveles de visibilizarían El primero está asociado a la política, el programa y la planificación, cuyo responsable es el sistema educativo. El segundo, hace referencia sobre las decisiones para cada uno de los estudiantes en sus procesos particulares. Y el tercero, es el aula, en tanto las evaluaciones proporcionan

		<p>sentido se proponen cinco aspectos, entre ellos, el propósito de la evaluación; el nivel de la evaluación; el ámbito sustantivo de la evaluación; la naturaleza de la evaluación; y los efectos de la evaluación.</p>	<p>comunes o parciales del proceso de aprendizaje dentro del currículo propuesto. En muchos sistemas como el caso chileno, los profesores vienen dando especial relevancia a la autoevaluación, la evaluación de pares, la “retroinformación” como fuentes poderosas y de información procesual en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>rendición de cuentas. Por un lado, lo sumativo, está determinando lo que los estudiantes han aprendido de un conjunto de conocimientos y capacidades al final de un período de instrucción en términos de calificación o de generar una puntuación. Por otro lado, la evaluación formativa, está referida a un conjunto de métodos destinados a percibir qué aprendizajes se han logrado respecto de un conjunto, con el fin de intervenir y resolver lagunas del proceso de aprendizaje.</p>	<p>el currículo, las cuales permiten un uso pedagógico y formativo de la evaluación con fines inclusive sumativos. Como cuarto aspecto, está la naturaleza de la evaluación, la cual no se podría reducir a pruebas de papel y lápiz ni a objetivos de evaluación estandarizados; en especial lo tocante a la evaluación del razonamiento, el pensamiento crítico, las capacidades personales y las posibilidades de aplicación de los estudiantes, en éste sentido, el documento recomienda otros tipos de evaluación que son mediaciones para el aprendizaje y el mejoramiento de la enseñanza. Se recomienda usar las siguientes metodologías o didáctica de la evaluación en el</p>	<p>información a los educadores y otros actores educativos, con el fin de realizar los ajustes al proceso de enseñanza y aprendizaje e inclusive responsabilizar a las familias del proceso de sus hijos. Esto porque los profesores pueden en el aula, a. Vincular su evaluación con el currículum cuando en la medida que se desarrolla. b. Usar diferentes técnicas y metodologías para comprobar los aprendizajes atendiendo a las particularidades. c. Crear ambientes de aula y de aprendizaje que fomenten la confianza en sus estudiantes y en consecuencia sea más fácil que ellos demuestren sus aprendizajes como sus lagunas del mismo. d. Evaluar las respuestas dadas a las pruebas</p>
--	--	--	---	--	---	---

					<p>aula, “observaciones formales e informales, debates, conversaciones de aprendizaje, cuestionamiento, talleres, tareas en grupo, proyectos, portafolios, procesos continuos de desarrollo, representaciones y autoevaluaciones, evaluaciones por compañeros, reflexiones, ensayos y pruebas y, particularmente usar la mediación de las TICs para los procesos evaluativos en el aula...”</p>	<p>con el fin de interpretar y analizar los éxitos como los desaciertos con el fin de convertirlos en momentos de aprendizaje. e. Contextualizar sus evaluaciones y adaptarlas al nivel y a las necesidades de cada uno de los estudiantes, entre otras razones pedagógicas.</p>
9	<p><b>Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de Educación Básica.</b> Claudio E. Vergara, 2012.</p>	<p>Dado que la evaluación de los aprendizajes ha transitado desde unas concepciones técnicas y unas prácticas instrumentalistas, es necesario que la evaluación de los aprendizajes se comprenda como substancial al proceso de enseñanza y</p>	<p>La presente investigación continúa una serie de investigaciones en torno a cómo alcanzar la educación de calidad en Chile. Esto ha motivado por un lado, a proponer altos programas de cualificación de los profesores en</p>	<p>Con respecto a las concepciones y prácticas de la evaluación de los aprendizajes se encontró que los profesores de Educación Básica de las diferentes disciplinas del saber presentan una tendencia a estar centrados en el diseño de</p>	<p>Con relación a las concepciones, enfoques y formas de la evaluación, la presente investigación encuentra que están enmarcadas en dos grandes tendencias en los profesores de educación básica. La primera, la evaluación</p>	<p>En los resultados de la investigación una de las subcategorías de análisis de la evaluación educativa está relacionada con la evaluación como un fenómeno multidimensional, en tanto en su puesta en práctica están fusionados aspectos epistemológicos - finalidades de la</p>

		<p>aprendizaje y de la misma manera, se evidencia en el conjunto de competencias pedagógicas de los profesores.</p>	<p>formación y de los profesores en ejercicio; por otro lado, motivo a iniciar una investigación sobre las concepciones y prácticas de la evaluación para los aprendizajes que tienen los docentes evaluados en el sistema nacional y del plan de estímulos docentes, en tanto es otro de los pilares de la calidad educativa.</p>	<p>instrumentos de memorización comprensiva de los diferentes contenidos, situación se resalta estaría en contravía con los presupuestos de la evaluación integral que circula en el sistema. Otro hallazgo importante, tiene que ver como los profesores entienden la evaluación de sus estudiantes como una oportunidad y herramienta formativa más allá de los requerimientos administrativos y más cercana al proceso de enseñanza y del mejoramiento de sus estrategias de enseñanza, mediante el auto y la coevaluación.</p>	<p>centrada en los resultados, tendencia que está asociada con las tecnologías educativas, orientadas por la formulación de estándares para la recogida de la información restringida y fragmentada de la realidad escolar; la segunda, la evaluación orientada al estudio de los procesos, orientada a la intervención y fortalecimiento de las realidades educativas más inmediatas en orden a favorecer los procesos de aprendizaje y mejoramiento de la enseñanza.</p>	<p>evaluación-, ideológicos – funciones sociales de la evaluación-, y técnicos -sujeto que diseña e implementa la evaluación-, aspectos tales que terminan configurando la forma o tipo de evaluación (Tejada, 1999).</p>
--	--	---	--	--	--	---

10	<p><b>Formación de profesores en evaluación para el aprendizaje. En: Sotomayor y Walker, (2012). (Editores). Formación continua de profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar? Experiencias y propuestas.</b> Bick &amp; Azúa, 2012.</p>	<p>Evaluación para el aprendizaje, tiene por objetivo fomentar el aprendizaje de los estudiantes mediante la observación de lo que producen de cara a sugerir mejoras en sus desempeños. Se proponen las siguientes consideraciones:</p> <p>a. Identificar desde el currículum las habilidades y destrezas que se necesitan enseñar y que son fundamentales que los estudiantes aprendan.</p> <p>b. La mirada del profesor se centra en el proceso para ubicar dónde se encuentra el trabajo de cada uno de sus estudiantes, con el fin de orientarlo hacia criterios de desempeños más altos del continuo.</p>	<p>A partir de los datos y análisis alcanzados con esta investigación de largo aliento, la Unidad de Currículum y Evaluación implementó en Chile un Plan de Formación para el profesorado titulada, Capacitación participativa y experimental en evaluación. Proceso dentro del cual se analizaban los principios de la evaluación para el aprendizaje y quincenalmente un tutor se reunía con los centros educativos seleccionados para ayudar en elaboración de productos como, criterios e instrumentos de evaluación para estimular la reflexión sobre el rol de la evaluación en relación con el aprendizaje de los estudiantes; programa que</p>	<p>Las conclusiones que arrojó el estudio en éstos 19 planteles muestran en los siguientes hallazgos: a. Es importante resaltar, que la recolección de antecedentes y la observación, como la formulación de hipótesis y explicaciones, son escasamente evaluadas en el tránsito de la educación básica, siendo este un ejercicio y características propia de las ciencias. b. La habilidad de interpretar está prácticamente ausente en el primer ciclo básico, alcanzando en 8° una proporción cercana a la cuarta parte de los ítems. c. El profesorado estaría valorando habilidades y aprendizajes que no son clave, por una parte; por otra, las tareas para casa, las preguntas que formulan en el aula</p>	<p>Los estudios realizados en los últimos años a los profesores que son evaluados en el sistema de evaluación docente de Chile mostró que el indicador Estrategia de evaluación arrojó bajos rendimientos en el rendimiento que se lleva en el Portafolio, instrumento que deben presentar los profesores como parte de su evaluación. En tal sentido, los estudios hallaron dos problemas con relación a la evaluación, el primero, la incoherencia entre los instrumentos que los profesores aplican y el aprendizaje que se proponen observar. El segundo, concluye que las prácticas evaluativas están desvinculadas de las estrategias pedagógicas</p>	<p>Uno de los hallazgos que arroja esta investigación en los 19 colegios seleccionados de las cuatro regiones geográficas de Chile tiene que ver con la pregunta por qué la creencia o imaginario que tienen los profesores de pensar que las capacidades científicas de observar, recolectar datos y formular hipótesis se sucede sólo a partir de cierta edad, para el caso chileno estaría ubicado en 8° de la educación básica. Es relevante abrir una línea de investigación que dé cuenta de esta situación escolar. las prácticas evaluación de los aprendizajes en el aula, convoca a analizar y reflexionar las razones el por qué los profesores al momento de evaluar tienden a pedir que se usen ciertas habilidades en desmedro de otras,</p>
----	--	---	--	--	---	--

			<p>luego se valida y continua en la Universidad de Chile. Para alcanzar éstos propósitos se proponen desde el MEN las siguientes consideraciones, por un lado, el establecer desde el currículum las habilidades y destrezas; por otro, describir en una serie de criterios de aprendizaje que luego se puedan acompañar y observar en los productos, tareas, actividades o desempeños en los ejercicios de evaluación en el aula.</p>	<p>como las formuladas en las evaluaciones de aula, tiende a ser rutinarias y sin mayor alcance a la situación del contexto.</p>	<p>implementadas en el aula y de la escuela como sistema. Para éste estudio se recopilaron durante un año las evaluaciones escritas, abarcando pruebas, guías, trabajos u otras, de los alumnos y alumnas que cursaban 2°, 4° y 6°, 8° básico y, 2° y 4° medio, en las asignaturas de matemáticas, lenguaje, ciencias, historia y ciencias sociales e inglés de aproximadamente 19 planteles educativos de cuatro regiones del país.</p>	<p>dada la relevancia de todas las habilidades en la actividad científica que se deberían estar fortaleciendo y potenciando en la evaluación de los aprendizajes como resultado de la enseñanza del profesorado.</p>
11	<p><b>Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en la Unión, Chile.</b> Alicia Zambrano Díaz, 2014.</p>	<p>Las buenas prácticas de evaluación. Esta definición la efectúa desde los presupuestos constructivistas que direccionan la enseñanza y el aprendizaje, así como desde la Teoría implícita del Currículum, en tal</p>	<p>La autora llama la atención sobre la necesidad de generar políticas públicas que tengan en cuenta la evaluación como una mediación importante en el aula más allá de sólo medir los resultados, sino</p>	<p>Las prácticas de evaluación que logran un mayor porcentaje de aprobados son las pruebas orales y el uso de los portafolios. Por el contrario, menos aprobados alcanza están la evaluación de conocimientos y</p>	<p>Otro de los propósitos de la investigación buscó indagar sobre si el nivel alto de competencias de los profesores podría incidir en las buenas prácticas de evaluación, a lo</p>	<p>Otros resultados arrojan información para afirmar que los profesores no combinan asertiva y ampliamente las diversas estrategias de evaluación en el aula, ello no permite una valoración más real del aprendizaje. La investigación</p>

		<p>sentido una buena práctica es la que permite un buen aprendizaje; y, que una buena práctica de enseñanza-aprendizaje hace buena la evaluación, y de la misma manera la acción de evaluar facilita y potencia un buen aprendizaje. Esto permite una buena práctica docente pero exige del profesorado su planificación, organización, centrada en los procesos; participativa, de trabajo colaborativo y teniendo en cuenta el contexto de la realidad.</p>	<p>que a partir de un enfoque integral se contribuya al fortalecimiento competencial de la práctica del profesor y a la mejora de la calidad educativa acorde con la normativa vigente en Chile.</p>	<p>habilidades y, la elaboración de diarios de reflexión. Llama la atención que el resto de estrategias que son utilizadas por los profesores que inciden en los porcentajes de aprobación, entre otros, la autoevaluación, el uso de mapas conceptuales, el trabajo en subgrupos en el aula, ajustar la evaluación a lo que se trabaja en el aula, diseñar diversos métodos en coherencia con los objetivos curriculares, utilizar instrumentos asociados a la verificación y el control.</p>	<p>cual se responde, que no incide. En tanto los resultados muestran que el nivel competencial coincide en que incide la percepción sobre las prácticas evaluativas que desarrolla el docente, como punto de partida para conocer el nivel en que se encuentra el estudiante; por un lado, para retroalimentar el proceso, por otro, para evaluar sus competencias profesionales. En otras palabras, se confirma que las buenas prácticas evaluativas no se encuentran asociadas a los porcentajes de aprobados en el aula.</p>	<p>muestra como los docentes que tienen un mayor conocimiento sobre el campo de la evaluación y sobre las buenas prácticas de evaluación son los que en la realidad cotidiana del aula crean y producen una práctica evaluativa que la investigadora etiqueta como de mayor calidad. El argumento que lo confirma pone en evidencia que la utilización de la evaluación procesual sirve para retroalimentar y, reforzar el aprendizaje dentro de las clases, a la vez, que es una ayuda para quienes presentan dificultades en el proceso de aprendizaje.</p>
12	<p><b>El cuaderno como instrumento de evaluación.</b> Lic. Lidia Pascual de Fourcade, Lic. Selva Candás y</p>	<p>Relaciones que se generan entre aprendizaje y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Por otro, responde a la</p>		<p>En el momento de la evaluación, los deberes se convierten en un instrumento muy valioso para el docente, que puede</p>		<p>La investigación lleva a repensar el fin de las tareas escolares, esto es, es necesario asignar tareas que estén enfocadas en</p>

	<p>Lic. Stella Fernández, 2016.</p>	<p>pregunta desde dónde el alumno procesa, construye y produce conocimiento en el aula, en tal sentido se encuentra que el espacio de dialogo y confrontación así como el cuaderno que lleva el estudiantes son dos estrategias que fortalecen las prácticas de evaluación y deviene en aprendizajes. En tal sentido, se encuentra que el cuaderno es una herramienta pedagógica de evaluación para la práctica del profesor como para el proceso de aprendizaje del estudiante; el cuaderno como objeto de evaluación de los aprendizajes tendría tres aristas: Reflexiona sobre lo que dicen los cuadernos; pasar de las tareas de repetición de verbos que indican verbos repetidos como “lee”, “analiza”, “indaga”, por actividades significativas que</p>		<p>analizar sus prácticas en ellos y para los alumnos que pueden autoevaluarse y modificar sus aprendizajes. En tanto en los cuadernos se expresan que “al realizar una tarea operan procesos de análisis (...), se procede a organizar datos, reorganizar la información en una estructura coherente, distinguiendo lo esencial de lo supletorio y alcanzando producciones cuantitativa y cualitativamente diferentes” (Hernández y García 1991). Para finalmente, al socializar las tareas en el tiempo compartido puedan enriquecer desde el trabajo individual la autonomía, la creatividad y la habilidad en la resolución de problemas. Estos ejercicios o deberes</p>		<p>creaciones personales de los tiempos, ello con el fin de superar el mero activismo y repetición de tareas descontextualizadas. Tareas que los estudiantes elaboren a partir de la re significación de los contenidos curriculares, por un lado, por otro, una tarea puede entender como un organizador de avance que le permita al estudiante armar su propio andamiaje cognitivo respecto del tema aprendido. Tareas que tengan en cuenta las habilidades y aptitudes de cada estudiante, esto incide en la motivación y liderazgo con el que se acoge las tareas escolares. Para finalmente, al socializar las tareas en el tiempo compartido puedan enriquecer desde el trabajo individual la autonomía, la</p>
--	-------------------------------------	--	--	--	--	---



		<p>involucren acciones sociales y de transformación del entorno. Éste hallazgo lleva repensar por el fin de las tareas, esto es, tareas que estén enfocadas en creaciones personales de los tiempos, ello con el fin de superar el mero activismo y repetición de tareas descontextualizadas.</p>		<p>del estudiante seguramente enriquecen el grupo y del mismo modo, enriquecen la misma práctica de evaluación en el aula.</p> <p>Los cuadernos en que realizan los deberes los estudiantes expresan que “al realizar una tarea operan procesos de análisis (...), se procede a organizar datos, reorganizar la información en una estructura coherente, distinguiendo lo esencial de lo supletorio y alcanzando producciones cuantitativa y cualitativamente diferentes” (Hernández y García 1991). Los procesos de conocimiento que promueve; y el tipo de tarea que se está promoviendo, han de ser abiertos, creativos y dan lugar a la indagación significativa. Otras tareas, suelen ser</p>		<p>creatividad y la habilidad en la resolución de problemas. Estos ejercicios o deberes del estudiante seguramente enriquecen el grupo y del mismo modo, enriquecen la misma práctica de evaluación en el aula.</p>
--	--	---	--	--	--	---

				repetitivas y descontextualizadas, las condiciones de su ejecución (individual o grupal).		
--	--	--	--	---	--	--

**Rastreo Teórico y de Experiencias a Nivel Latinoamericano Sobre Prácticas de Evaluación: Argentina, Chile, Ecuador, México, Uruguay**

Síntesis de Ecuador según Categorías en RAEs. Tabla No. 2.3

**Categorías**

Número de RAE	Título y Autor	Concepciones: enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación	Aspectos legales: Política y legislación.	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación	Tensiones: relaciones y críticas	Efectos e incidencia
<b>Ecuador</b>						
13	La evaluación a través de medios virtuales en el aprendizaje de la matemática de las alumnas de los octavos años de educación básica del Colegio Diez de Agosto. <b>Hernández, Luis Alberto.</b>	El modelo de evaluación seleccionado para este trabajo es la nueva evaluación. Considera no sólo aspectos de aprendizaje cognitivos y procedimentales, sino también el proceso, las estrategias didácticas, y las características sociales e individuales de los alumnos. El momento de la evaluación es procesual y su carácter es formativo y formador. Sus principales características son: favorece el aprendizaje significativo, se encuentra integrada al proceso de aprendizaje, y es continua, permitiendo así la toma de decisiones para el mejoramiento. Se menciona que la evaluación, en este caso virtual, se da de forma cualitativa y su función es		Entre sus debilidades está la rigidez, es decir que no es posible cambiarla debido a imprevistos surgidos en la práctica, además que el único actor participante es el docente. Como instrumentos de evaluación virtual se señalan el portafolio virtual, como una herramienta que permite el almacenamiento conjunto de trabajos, los cuales reflejan los progresos, esfuerzos, y logros de los estudiantes. También está el diario como una redacción propia y reflexiva sobre el proceso de	Existe la necesidad de una nueva evaluación que tenga en cuenta no sólo aspectos de aprendizaje cognitivos y procedimentales, sino también el proceso, las estrategias didácticas, y las características sociales e individuales de los alumnos.	Los instrumentos de evaluación seleccionados promueven la reflexión en el estudiante, además de generar un aprendizaje significativo ligado a la capacidad de toma de decisiones.

		la de un proceso que ayuda a que el aprendizaje sea dado.		aprendizaje que permite obtener información sobre el desarrollo conceptual logrado, los procesos mentales, y las actitudes personales. Por otro lado, están las actividades virtuales, las cuales se basan en la participación en debates, foros, monografías, ensayos, artículos e investigaciones.		
14	El Portafolio como Estrategia de Evaluación Formativa en el Área de Matemática para Estudiantes del Décimo Grado, de la Escuela de Educación Básica Francisco de Miranda, Comuna Valdivia, Cantón Santa Elena, Provincia de Santa Elena, Período	La evaluación de carácter formativo, actividad sistemática, continua, de tipo procesual, se realiza en forma constante y mide el desarrollo de habilidades del estudiante.		El objetivo es proporcionar información para el mejoramiento de la interacción en el aula, además que es de tipo procesual, ya que se realiza de forma constante y se mide el desarrollo de las habilidades del estudiante. El objeto de la evaluación son los aprendizajes. El instrumento de evaluación es el portafolio, el cual es denominado como una colección de trabajos académicos que permite la elaboración de muestras de	En este caso, el docente además de ser el agente de evaluación, es el mediador que diseña estrategias para el mejoramiento de la enseñanza y de la interacción en el salón de clase	Promover la imaginación y creatividad, y permite el control de las tareas y trabajos

	Lectivo 2014-2015. <b>Pozo Flores, Santa Elizabeth</b>			evidencias que permitan el análisis sobre el proceso de aprendizaje del estudiante a través de las cualidades y capacidades expresadas en el desarrollo de una clase.		
15	Sistema de Acciones para Evaluar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de los Estudiantes de la Escuela de Educación Básica Superior "Once de Diciembre" Barrio la Esperanza Cantón la Libertad Provincia de Santa Elena Año Lectivo 2014-2015. <b>Tigero Suárez, Freddy.</b>	La evaluación se concibe como un diálogo entre el profesor y el alumno, el cual propicia la reflexión y enriquece la interacción en el aula por medio de la toma de decisiones, con el objetivo de solucionar los problemas de enseñanza-aprendizaje presentados en el aula. El enfoque de evaluación escogido fue el cualitativo. Ha de ser continua, formativa, y debe propiciar la retroalimentación positiva para que se dé una mejora en el proceso de aprendizaje personal del alumno.		Se resalta que esta debe estar adecuada al contexto, las características y las necesidades del estudiante. El objeto de evaluación es el proceso de enseñanza-aprendizaje, no el aprendizaje como tal, llevado a cabo en la forma de un proceso sistemático que promueve el mejoramiento, buscando la detección de las fortalezas y debilidades del estudiante, así como la valoración de la enseñanza en el proceso de desarrollo del estudiante. Se menciona que los instrumentos de evaluación, al ser	La evaluación se caracteriza como un componente esencial e intrínseco del proceso de enseñanza, centrada en el desarrollo integral del alumno. Como crítica, se menciona que las técnicas evaluativas usadas en la actualidad en la mayoría de las aulas de clase son en extremo tradicionalistas, ya que buscan hacer un juicio cuantitativo sobre aspectos memorísticos, lo cual inhibe el desarrollo integral del estudiante.	Promueve el mejoramiento, buscando la detección de las fortalezas y debilidades del estudiante

				una evaluación procesual, son el compilado de las actividades desarrolladas en clase, anticipadas por una evaluación diagnóstica, y al final del curso también se lleva a cabo un proceso de autoevaluación y coevaluación del proceso de aprendizaje		
16	<p>Incidencia de la Evaluación en el Rendimiento de los Estudiantes de Segundo Año de Bachillerato del Colegio “Camilo Ponce Enríquez”, en la Asignatura de Matemática.</p> <p><b>Muñoz Carrera, Luis Marcelo</b></p>	<p>Destaca la evaluación de tipo cualitativo, cuyo propósito es obtener la información necesaria sobre el proceso de aprendizaje del alumno, el de servir de pronóstico sobre el desarrollo estudiantil identificador de las necesidades y dificultades estudiantiles, a la vez como instrumento promotor de la motivación.</p> <p>Evaluación procesual, diagnóstica, a lo largo del año lectivo, constante para determinar conocimientos previos y contrastarlos con construcción de nuevos conocimientos.</p>		<p>En cuanto al qué se evalúa, se mencionan los conocimientos semánticos, procedimentales, las habilidades de pensamiento como la de observar y relacionar, la capacidad de síntesis y razonamiento lógico, y aspectos actitudinales y disciplinares.</p> <p>El agente evaluador son los docentes y estudiantes, los docentes como agentes que tienen el papel primordial a la hora de establecer los criterios y formas de evaluación, y los</p>	<p>En cuanto a las tensiones, se menciona una discordancia entre los planteamientos institucionales en evaluación y la práctica real, ya que los docentes no utilizan todos los tipos de evaluación que posibiliten la evaluación integral del proceso de aprendizaje, tales como la autoevaluación, y coevaluación.</p> <p>Además, se menciona que no todos los docentes utilizan el portafolio como instrumento de evaluación, el</p>	<p>Potenciar el desarrollo integral del alumno a través de la interacción dentro del aula</p>

				<p>estudiantes, quienes reflexionan sobre su proceso propio y el de sus pares. Sobre cómo evaluar, se menciona la necesidad de determinar los indicadores y criterios de evaluación con base en las necesidades, intereses, y las características del grupo que se va a evaluar, sin tener una base estándar que ha de ser aplicada en general a cada uno de los grupos. Los instrumentos de evaluación recomendados son el portafolio, y otras herramientas basadas en las TIC, como las plataformas virtuales, sin embargo, estos también deben estar basados en las características, las condiciones sociales, y la preparación de los estudiantes y los profesores; sin embargo, se</p>	<p>cual es un elemento clave en la evaluación formativa, y, por lo tanto, no se desarrolla un seguimiento constante del progreso estudiantil. En vez del portafolio, el elemento predominante en la evaluación es en su mayoría el examen, el cual es aplicado de forma sumativa</p>	
--	--	--	--	---	--	--

				menciona que lo más importante es realizar un análisis procesual y formativo del proceso del alumno y determinar qué cambios son necesarios para potenciar el desarrollo integral del alumno a través de la interacción dentro del aula.	
17	La Evaluación Formativa Y Su Incidencia En El Rendimiento Académico De Los Estudiantes Del Centro De Educación Básica Joaquín Arias. <b>América</b> <b>Elena Tirado</b> <b>Meza</b>	Esta investigación hace especial énfasis en la evaluación formativa entendiéndose como un proceso autorregulado y continuo en el que el estudiante es el principal protagonista y directo responsable de su aprendizaje y en el que la evaluación se establece como un medio para entender dicho proceso y sus resultados.	Se habla de las políticas educativas que surgieron a partir de la política sexta del Plan Decenal de Educación, en el cual el Ministerio de Educación implantó, con Acuerdo Ministerial 025, el Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas que evalúa cuatro componentes del sistema educativo: la gestión del Ministerio y sus dependencias, el desempeño de los docentes, el desempeño de los estudiantes y el currículo nacional, además se habla del plan de	Se habla de que se debe dejar de ver la evaluación como un objeto que ayuda a identificar o medir las falencias del estudiante para pasar a entender la evaluación desde el proceso que genera autonomía en el estudiante y permite la mejora de las metodologías de enseñanza creando un puente de comunicación entre el profesor y el estudiante.	Una de las principales incidencias de esta investigación es la propuesta que se diseña sobre la evaluación formativa con el fin de facilitar su implementación en el aula.



			evaluación de Abril del 2012 en el que se establecieron cuatro parámetros para evaluar a los establecimientos educativos: infraestructura, estándares de aprendizaje, desempeño directivo-docente y gestión escolar.			
18	Nuevo Enfoque En La Evaluación De Los Aprendizajes, En El Área De Matemáticas, Para Estudiantes De Cuarto Año De Educación Básica”. <b>Merchán Feijoo, Marco Antonio, y Vallejo Bajaña, Jackeline Elizabeth</b>	Se habla de diferentes tipos de evaluación de los cuales se da una explicación breve. En primer lugar se habla de la evaluación tradicional la cual se dice que evalúa conocimientos específicos de manera aislada haciendo énfasis en su memorización. Luego, se habla de la evaluación significativa que es la que se busca ya que permite verificar la adquisición de conocimientos significativos para la vida del estudiante de tal forma que estos sean interiorizados teniendo en cuenta las diferencias de aprendizaje de cada estudiante		La evaluación se concibe como un proceso formativo e integral que permite recolectar información sobre el conocimiento no del estudiante en un ámbito específico valorando el nivel de razonamiento lógico, crítico, reflexivo, creativo y la capacidad de formular y resolver problemas, de esta manera contribuye a la adquisición de un aprendizaje significativo permitiendo al estudiante aplicar el mismo de manera funcional en su vida cotidiana.		

				<p>Se habla de dos funciones de la evaluación: pedagógica y social. La pedagógica se refiere a una evaluación inherente del proceso que permite una comprensión, regulación y mejora del mismo para obtener las metas u objetivos planteados. Y la social desde el cual se busca acreditar o certificar ante la sociedad y comunidad cultural los logros académicos y capacidades obtenidas en un determinado período escolar, es decir permite incorporarse ante la sociedad para ejercer determinadas funciones.</p>		
19	Análisis De Las Metodologías De Evaluación De Una Clase En Una Escuela Rural Bilingüe En La	Proceso de evaluación auténtica, objetiva, cualitativa, cuantitativa, y tradicional.		La evaluación ha de brindar elementos para reconocer el grado o nivel en que se encuentra el objeto evaluado, de hecho el término evaluación se asocia	La funcionalidad de cada uno de los tipos de evaluación depende entonces de las necesidades y la forma del aprendizaje del estudiante.	En primer lugar se entiende la evaluación , no como un fin sino como un medio a través del cual la educación va cambiando y

	<p>Amazonía Ecuatoriana.  <b>Yumbo Andy, Liveya Indira y Waters, William.</b></p>		<p>con cuán efectivo o inefectivo, cuán adecuado o inadecuado, cuán bueno o malo, cuán valioso o invalorable, y cuán apropiada o inapropiada es una acción, proceso o producto en términos de las percepciones de la persona que hace uso de la información que proporciona un evaluador (Isaac y Michael, 1981). Se considera entonces que la función principal de la evaluación es generar procesos de reflexión tanto en los docentes como en los estudiantes sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje, este proceso se puede dar desde la evaluación auténtica, la evaluación objetiva, la evaluación cuantitativa, la cualitativa o la tradicional.</p>	<p>mejorando, además de mencionar que el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar es decir que el fin último no es demostrar lo que no se sabe, ni poner en relieve los errores de los alumnos para sancionarlos, por el contrario, la información recopilada debe proporcionar una panorámica de una situación actual del objeto de evaluación, así como los elementos para emitir un juicio de valor con el fin de intervenir y mejorar el proceso educativo. Por otro lado, existen falencias y errores que tiene el docente en la elaboración del examen y la incidencia del mismo en las calificaciones que obtienen los alumnos.</p>
--	---	--	---	--

**Rastreo Teórico y de Experiencias a Nivel Latinoamericano Sobre Prácticas de Evaluación: Argentina, Chile, Ecuador, México, Uruguay**

Síntesis de México según Categorías en RAEs. Tabla No. 2.4

**Categorías**

Número de RAE	Título y Autor	Concepciones: enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación	Aspectos legales: Política y legislación.	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación	Tensiones: relaciones y críticas	Efectos e incidencia
<b>México</b>						
20	Evaluación de los aprendizajes en el aula: Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México. <b>Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.</b>	En el estudio se señala como tendencia una evaluación de carácter cualitativo, que intenta medir las competencias educativas en los alumnos, con una perspectiva formativa.		La gran mayoría los docentes emplean la evaluación para identificar las “áreas de oportunidad” y luego generar acciones de mejoramiento tanto del proceso de aprendizaje de los alumnos como de las prácticas de enseñanza. La evaluación es usada como un mecanismo de rendición de cuentas, a pesar de la incomodidad de la comunidad educativa en general. Sobre qué se evalúa, se pretende que los estudiantes usen los conocimientos adquiridos en cuanto a su aplicación a situaciones de la vida cotidiana. La evaluación se emplee en actividades de niveles altos de complejidad, en	En cuanto a las tensiones de la evaluación, se menciona que en los documentos normativos la evaluación tiene un propósito netamente formativo sin incluir su rol como instrumento para el control y la rendición de cuentas, aunque en la actuación existe tal dicotomía. Por otro lado, se señala que, aunque la evaluación dice tener una característica formativa, hay un nivel relativamente bajo de seguimiento al proceso de los alumnos en el cual se les señalen los aspectos a mejorar, sus fortalezas o	

				<p>la resolución de problemas, actividades de inducción y deducción, análisis, síntesis, entre otros, en vez de actividades de memorización y razonamiento netamente.</p> <p>La frecuencia de la evaluación es continua, y los instrumentos evaluativos son en su mayoría el examen, seguidos por la observación, y las preguntas directas. La comunicación de resultados se realiza en concordancia con el propósito de la evaluación, es decir, es continua, oportuna, y descriptiva, además de tener el objetivo de apoyar el aprendizaje, ser detallada, clara, y unívoca. Los informes se presentan tanto a los estudiantes como a los padres de familia, y se aconseja (aunque no se hace, o si se lleva a cabo no se da con la profundidad necesaria) que la calificación se acompañe de una descripción del desempeño del estudiante.</p>	<p>debilidades de carácter externo a los exámenes, ya que sólo en ellos se señalan los aciertos y errores.</p>	
--	--	--	--	---	--	--

21	<p>Métodos de evaluación de aprendizajes empleados por los profesores de español de la primaria del Colegio Hidalgo de Michoacán, Uruapan.</p> <p><b>María Fernanda Mendoza Gómez</b></p>	<p>En esta investigación se concibe la evaluación con un enfoque en el aprendizaje adquirido por los estudiantes refiriéndose a la adquisición como apropiación de conocimientos útiles para la vida.</p>	<p>Desde el aspecto político se tienen en cuenta los objetivos de la evaluación que establece la Secretaría de Educación Pública siendo estos el de Proveer información sobre el grado de avance que cada alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para así permitir al profesor establecer alguna calificación. y Ayudar a los alumnos a identificar lo que aprendieron al término de un periodo. Y se destacan los indicadores de la Secretaría para el área de español en primaria en los que se dice que la aplicación de exámenes sobre dictados de palabras u oraciones, definiciones gramaticales y nociones literarias se consideran medidas insuficientes para dar cuenta del proceso de aprendizaje. Por</p>	<p>La evaluación intenta establecer qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, siendo ésta una etapa del proceso de educación que se encarga de supervisar que los objetivos de la misma se estén cumpliendo y facilita información al docente acerca de los aprendizajes logrados por los alumnos, y de la misma manera permite sacar deducciones sobre la eficacia de las estrategias de enseñanza utilizadas durante las clases lo cual contribuye a una educación integral que no es posible sin la evaluación.</p> <p>Tipos de evaluación: la evaluación diagnóstica se realiza antes de la enseñanza con el fin de identificar conocimientos previos y estrategias de enseñanza a aplicar, la evaluación formativa la cual tiene una finalidad netamente pedagógica y se realiza durante el proceso de aprendizaje de forma continua , y finalmente está la evaluación sumativa o sumaria la cual se</p>		
----	---	---	--	---	--	--

			<p>eso, proponen listas de las actividades prácticas y los temas de reflexión como una guía importante para observar el desempeño de los alumnos.</p>	<p>realiza después de la enseñanza con fines de promoción y certificación buscando identificar en nivel en que se lograron los objetivos de aprendizaje. Se habla de los objetivos y funciones de la evaluación de aprendizajes resaltando las de conocer el grado de logro de los objetivos de la educación, verificar la cantidad de aprendizaje y la calidad de enseñanza y otorgar un valor numérico al alumno para una promoción final. De acuerdo con Díaz Barriga se puede clasificar en dos tipos de funciones: la pedagógica que se refiere al conocimiento de lo que sucede con estrategias de enseñanza y aprendizaje y el proceso de autorreflexión; y la función social que tiene que ver con la acreditación certificación y promoción. Se dice entonces que la evaluación es exitosa en cuanto cumpla con los objetivos y funciones</p>	
--	--	--	---	--	--

				<p>mencionados anteriormente.</p> <p>La evaluación en el caso de la institución en cuestión se lleva a cabo desde diferentes técnicas, las informales como la observación o preguntas en clase, las semiformales con trabajos escritos, ejercicios en clase o tareas y las formales entre las que están los exámenes escritos y orales</p>		
22	<p>Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León.</p> <p><b>Adriana Mercado Salas. Felipe Martínez Rizo</b></p>	<p>En este estudio se concibe la evaluación con un enfoque en los aprendizajes entendiendo la evaluación de tipo formativo como una evaluación ideal a aplicar en el aula desde la cual se deben generar procesos de aprendizaje continuo y auto reflexión de la práctica educativa a través de los resultados de la evaluación.</p> <p>En este artículo se realizan varias reflexiones sobre las prácticas evaluativas y se resalta en</p>			<p>Por otro lado se hace una crítica al diseño de las evaluaciones que evidencian una baja exigencia cognitiva y se destaca el hecho de que a pesar de que los profesores tengan conocimiento de la evaluación formativa y teóricamente apunten a la práctica de la misma, hace falta mucho acompañamiento y preparación para que se deje de percibir la evaluación como una forma de control y de forma cuantitativa dando gran importancia a la</p>	<p>Las evaluaciones estandarizadas son las que se realizan de forma más frecuente y tienen más impacto sobre el aprendizaje.</p>



		<p>primer lugar la necesidad de dar a las evaluaciones en el aula a misma importancia que se les da a las pruebas estandarizadas.</p>			<p>asignación de calificaciones, conteo de aciertos y errores, y memorización de procedimientos por lo que la evaluación en realidad no está cumpliendo con sus objetivos.</p>	
23	<p>Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. <b>Tiburcio Moreno Olivos</b></p>		<p>La evolución histórica de la evaluación en México dividida en tres periodos: 1) Las décadas de 1970 y 1980 donde la SEP sistematizó y mejoró significativamente la recolección de información censal para la construcción de estadísticas referidas a la educación nacional. 2) Comprende la década de 1990 en la que se implementó un amplio conjunto de instrumentos de evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria, se presentó un proceso de descentralización y se aplicaron las primeras pruebas de carácter</p>		<p>La evaluación se concibe como una herramienta que permite develar los desajustes e inconsistencias del sistema educativo, sin embargo se menciona que la evaluación que se ha realizado en México ha sido sobre todo de tipo cuantitativo marcada por las evaluaciones estandarizadas nacionales que aunque muestran evidencias del funcionamiento general del sistema educativo, en realidad no promueven la mejora del mismo ya que no permiten un acercamiento real al contexto como el que se produce desde las</p>	

			<p>internacional.</p> <p>3) Comienza en 2001 en el que se da más importancia a la evaluación en la educación por lo que se crea el INEE.</p> <p>A pesar de un gran número de programas para cerrar la brecha de desigualdad aún falta mucho para reducir y llegar a eliminar esa brecha de desigualdad que tienen las comunidades vulnerables ya que al buscar una evaluación homogénea no se tienen en cuenta las minorías. las culturas diferentes o los contextos que afectan tanto los resultados de la evaluación como el aprendizaje y nivel de educación que estos estudiantes reciben en comparación con la que reciben los demás</p>		<p>evaluaciones en el aula en las cuales se debería invertir más para que los profesores mejoren sus prácticas evaluativas ya que de lo contrario se hace imposible generar un cambio real en la educación ya que se está viviendo en un frenesí de evaluación en que se evalúa mucho pero se cambia poco.</p> <p>Otro aspecto importante que se critica en este artículo es el creciente interés en las pruebas internacionales estandarizadas ya que en muchas ocasiones por el afán de homogeneizar y de tener cierto reconocimiento se gastan recursos de forma ineficiente en practicar evaluaciones que poco aportan a la educación o a la mejora de la calidad.</p>	
--	--	--	---	--	--	--

24	<p>Evaluación formativa para el mejoramiento de la calidad educativa con enfoque por competencias.</p> <p><b>Espino-Espinosa, Azalea</b></p>	<p>Se concibe la evaluación como una de tipo cualitativo, la cual sigue el modelo de evaluación formativa, cuyo objeto de evaluación son las competencias.</p>	<p>En cuanto a la influencia de la legislación y la normatividad en la práctica evaluativa y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, destaca cómo las políticas educativas, en este caso, la formación de un Sistema Nacional de Bachillerato basado en la enseñanza por competencias, hace que en las instituciones educativas moldeen sus prácticas de enseñanza y evaluación para adaptarse a la normatividad nacional.</p>	<p>El qué se evalúa está delimitado por tres aspectos: la comprensión de los conceptos, los avances del diseño del sistema de evaluación, y el desempeño propio. En el para qué se evalúa se distingue la identificación de niveles de comprensión, la realización de ajustes y mejoras del sistema, y la concientización propia. Se evalúa por medio cuestionarios de preguntas abiertas, rúbricas de criterios, registros de campo, matrices de sistematización y el portafolio de evidencias, y los momentos evaluativos son dos: cuando haya transcurrido el 40% y el 80% del curso. Adicionalmente, los sujetos de la evaluación son tanto los practicantes y docentes, como los propios alumnos, los cuales realizan procesos de autoevaluación y coevaluación.</p>	<p>Se menciona como una tensión el hecho que, aunque se pida evaluar de manera formativa a los estudiantes, es difícil realizar un seguimiento de ellos si en cada grupo hay un promedio de 40 alumnos</p>	
----	--	--	--	---	--	--

25	Evaluación del aprendizaje en bachillerato: una opción cualitativa. <b>Dionicio Hernández, Rosa María.</b>	Propone un énfasis en la evaluación cualitativa como un acercamiento verdadero y continuo al proceso de aprendizaje y enseñanza, también se menciona que ha de ser formativa e incluyente, para que el estudiante tome un papel activo en la toma de decisiones sobre el desarrollo de sus aprendizajes y la forma como se le evalúa.		La evaluación ha de medir los desempeños, teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se destaca también la necesidad de hacer autoevaluación y coevaluación como una forma reflexiva y autorreguladora de evaluación llevada a cabo por los propios estudiantes, por medio de la cual ellos planificaron, supervisarán y evaluarán su propio proceso evaluativo.		
26	Estrategias de evaluación formativa en el aula. Resultados de una investigación nacional en las primarias mexicanas. <b>Adán Moisés García Medina</b>	La evaluación se ve como un proceso de carácter cualitativo, complejo, y formativo.		En el objeto de evaluación, se contrasta el nivel actual de desarrollo de los estudiantes con los objetivos de aprendizaje propuestos, a través de factores cognitivos, contextuales, procedimentales, y motivacionales. En cuanto a su función formativa de apoyo al proceso de aprendizaje, se menciona que su función es la generación de acciones de mejora que permitan que el		

				<p>estudiante tenga un mejor desenvolvimiento como agente activo de su proceso de aprendizaje y a la vez de su proceso de evaluación, por lo tanto, se ve necesario el uso de herramientas auto evaluativas y coevaluativas que funcionen de forma conjunta con la heteroevaluación realizada por el docente. Por medio de la evaluación se analiza también en qué medida las estrategias de enseñanza empleadas en el aula afectan positiva o negativamente el grado del desarrollo integral de los alumnos</p>		
--	--	--	--	--	--	--

Rastreo Teórico y de Experiencias a Nivel Latinoamericano Sobre Prácticas de Evaluación: Argentina, Chile, Ecuador, México, Uruguay

Síntesis de Uruguay según Categorías en RAEs. Tabla No. 2.5

Categorías

Número de RAE	Título y Autor	Concepciones: enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación	Aspectos legales: Política y legislación.	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación	Tensiones: relaciones y críticas	Efectos e incidencia
<b>Uruguay</b>						
28	Prácticas de Evaluación en las Aulas de Primaria en ocho Países de América Latina. <b>Beatriz Picaroni.</b>	A partir de las evidencias recogidas por medio de las entrevistas se pueden identificar las percepciones que tienen los maestros y las diferencias en la conceptualización según el país dentro de tres tendencias generales: El primero es un enfoque en la recolección de información la cual podría carecer de análisis y aplicación de mejoras. este enfoque predomina en Costa Rica, Guatemala Y Perú. El segundo enfoque se caracteriza por un discurso que integra conceptos vinculados a las funciones y agentes de evaluación. Este se	Se ve así que Costa Rica se busca una calificación que reúna rendimiento académico de todo tipo y asistencia, En Argentina, Colombia, El Salvador, Guatemala y Perú, es posible apreciar que los maestros introducen “adaptaciones” de la normativa en el ejercicio de la práctica de aula pero en general, todas las evaluaciones se califican, En México y Uruguay los maestros manifiestan mayor libertad de acción en el tema. y En Uruguay la normativa existente es muy general en sus determinaciones	Tres desafíos de la evaluación. 1) Desde las consignas y criterios de evaluación se puede afirmar que entre los maestros del estudio, no es frecuente que las consignas de las propuestas de evaluación expliciten claramente a los alumnos lo que se espera que ellos hagan, ni los guían para orientar la tarea- Además, no es común que se hagan públicos los referentes conceptuales para la evaluación.  2) Está relacionado con la comunicación y tareas de evaluación se dice	Se denota la función social de la evaluación para calificar y certificar el grado en que cada estudiante alcanza o no los logros necesarios para su nivel educativo lo cual no está mal sino que se perjudica por la falta de criterios que establezcan estándares para esta calificación ya que al no tener claro lo que se evalúa o cómo se evalúa, los resultados pueden significar varias cosas y no solo que el estudiante no alcanzó los logros propuestos. Por otro lado, menciona que los docentes apelan a	Solo algunos docentes se focalizan en el desarrollo de estrategias didácticas en relación directa con las necesidades cognitivas que se detectan a partir de los resultados obtenidos

		<p>evidencia en El salvador y México. El tercer enfoque ve la evaluación como un proceso más complejo cuyas fases se interrelacionan también haciendo referencia a la evaluación formativa y sumativa aunque en varios de estos casos existe poca relación entre el discurso y la evidencia recogida en las fotografías de implementación. En este enfoque se encuentran la mayoría de los profesores de Argentina, Colombia y Uruguay.</p>	<p>y la mayoría de los maestros manifiestan no realizar evaluaciones formales con el propósito de calificar.</p>	<p>que en general los maestros del estudio comunican a los niños los resultados de la evaluación a través de valoraciones de distinta índole. La mayoría califica todos los trabajos de evaluación usando números, letras y marcas, y es común que los maestros complementen la calificación con comentarios orales al grupo sobre los errores cometidos, y /o escritos para estimular o exhortar el esfuerzo para que los niños mejoren su rendimiento. Solo excepcionalmente, unos pocos maestros del estudio ofrecen devoluciones con la intención de que el alumno comprenda lo que realizó en relación a lo que se esperaba que realizara, buscando promover el auto ajuste de sus propias acciones y el avance en la autonomía en sus procesos de aprendizaje.</p>	<p>factores emocionales y al esfuerzo personal de los niños que obtienen bajos resultados que sin lugar a duda son necesarios, pero no suficientes para avanzar en el aprendizaje.</p>	
--	--	---	--	--	--	--

				3)Es el de los usos de los resultados de la evaluación se evidencian cuatro tendencias en las cuales Algunos profesores revisan sus propuestas, otros proponen nuevas actividades, otros buscan estrategias de apoyo entre pares y otros buscan ofrecer atención individualizada a los niños con mayor dificultad.		
29	Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina ( <i>ocho países</i> ). <b>Pedro Ravela</b>	Se menciona que la función principal de la evaluación es formativa, que esta debe realizarse idealmente de forma cualitativa.	Se resaltan tres problemáticas en el contexto latinoamericano del estudio: el carácter puramente escolar y descontextualizado de las actividades de evaluación, la ausencia de retroalimentación de carácter formativo, y la arbitrariedad de las calificaciones.	La evaluación ha de considerarse dentro del conjunto de herramientas y estrategias didácticas que juegan un rol importante en la planeación de la enseñanza, ya que le permite al docente reorientar la enseñanza, y detectar falencias dentro del proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje para tomar las acciones respectivas para el mejoramiento para que así se de una formación integral.	La falta de cumplimiento de las propuestas de un modelo de evaluación formativa en el aula, ya que se contradice al producirse una evaluación sumativa de tipo certificativo: los maestros, aunque califican continuamente las tareas, sólo le dan un peso mayor a las pruebas finales de cada periodo en lugar del proceso continuo de aprendizaje del alumno.	En la práctica escolar no se da cumplimiento a las propuestas de un modelo de evaluación formativa en el aula, al utilizarse la evaluación formativa de tipo certificativo: los maestros califican continuamente tareas, pero le dan un peso mayor a las pruebas finales de cada periodo, en lugar del proceso continuo de aprendizaje del alumno.



30	<p>La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina.</p> <p><b>Ravela, Pedro; Leymonié, Julia; Viñas, Jennifer; Haretche, Carmen.</b></p>	<p>Se resalta la evaluación cualitativa formativa, como parte del proceso de aprendizaje y brinda herramientas de reflexión para la mejora del mismo. Sin embargo, para que la evaluación sea formativa es necesaria la retroalimentación, la cual debe estar basada en la devolución, orientación, y valoración.</p>			<p>Como tensión se menciona la diferencia existente entre lo propuesto en el discurso y la práctica, ya que se menciona que la evaluación ha de ser formativa, pero en la realidad su finalidad en el aula es la certificación, o su función formativa y sumativa se entremezclan con frecuencia. Finalmente, también se menciona que las actividades evaluativas no promueven el desarrollo integral del estudiante, sino que estimulan la memorización de información. Además, poner una calificación simboliza para el docente tanto una carga, como un instrumento motivacional.</p>	<p>La memorización, actividad ampliamente tenida en cuenta al momento de realizar actividades evaluativas, impide el desarrollo integral del estudiante, ya que no le permite al estudiante realizar actividades cognitivas más complejas.</p>
31	<p>La evaluación en la innovación curricular: Percepciones y prácticas de los docentes en torno a la</p>	<p>Se concibe la evaluación de tipo cualitativo, realizada a los procesos de aprendizaje del estudiante. Esta ha de ser el centro de la innovación curricular,</p>		<p>Partir de una prueba diagnóstica previa, para que así los contenidos de aprendizaje y los procesos y prácticas evaluativas se adapten a los</p>	<p>Como crítica, se menciona que las pruebas sumativas son abstractas, sin anclaje en la realidad, y repetitivas. Por lo tanto, es necesario</p>	<p>Como efecto, la aplicación de evaluaciones de distintos tipos y distintos niveles de complejidad incide en el evitar la desmotivación y la</p>

	<p>evaluación, <b>Elgue Patiño, Mara</b></p>	<p>ya que permite la trascendencia de una evaluación tradicional de carácter memorístico, a una evaluación cuyo enfoque sea el desarrollo de habilidades, la vinculación de temas, el establecimiento de comparaciones, la aplicación de conceptos, y aún más importante, la resolución de problemas a través de la creatividad.</p>		<p>parámetros del grupo estudiantil, siendo así el insumo primario para el desenvolvimiento académico.</p>	<p>superar ese paradigma de la evaluación cuantitativa que mide la repetición de contenidos, hacia uno que permita el desarrollo de habilidades del estudiante. En segundo lugar, también se menciona la evaluación como parte permanente del proceso de aprendizaje, por lo tanto, una prueba trimestral no contribuiría al seguimiento ni el desarrollo del proceso de aprendizaje, sino sólo cumpliría la función como instrumento de acreditación.</p>	<p>frustración ya que se usan formatos innovadores y no convencionales.</p>
32	<p>La evaluación de los aprendizajes: un análisis sobre las modalidades aplicadas en la formación de profesores del Instituto de Profesores Artigas.</p>	<p>Se concibe la evaluación como un proceso cualitativo que establece pautas y parámetros acordados mediante el diálogo por los integrantes de un grupo social.</p>		<p>El evaluador debe valorar por medio de la observación, y el objeto de evaluación no sólo será un aspecto cognitivo del estudiante, sino también sus actitudes reflexivas y de cooperación, entre otros componentes.</p>	<p>Como crítica, se señala que la evaluación está en una etapa crítica de cambio, ya que se obliga al docente a centrar su atención en objetivos alejados del seguimiento de la evaluación cualitativa, como por ejemplo la</p>	<p>Se menciona que en la percepción de la evaluación en los docentes en formación aún prevalece el paradigma cuantitativo en función de la acreditación, y que los docentes consideran que</p>

	<b>Shabilico, Diana</b>				<p>promoción y la acreditación, aspectos esenciales en la evaluación cuantitativa. Por lo tanto, en vez de promover un desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje del estudiante, se le da más interés a la obtención de resultados.</p>	<p>existe una brecha que no les posibilita la actualización de sus conocimientos, para que se implementen en el aula prácticas evaluativas más innovadoras.</p>
--	-----------------------------	--	--	--	---	---

## Anexo 2. Síntesis y contrastación de países por categorías

Tabla 3. Síntesis por Países y Categorías

Rastreo Teórico y de Experiencias a Nivel Latinoamericano Sobre Prácticas de Evaluación: Argentina, Chile, Ecuador, México, Uruguay					
País	Concepciones: enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación	Aspectos legales: Política y legislación	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación	Tensiones: relaciones y críticas	Efectos e incidencia
ARGENTINA	Evaluación ligada: cultura, proyecto social, modelo pedagógico, enseñanza Racionalidad formativa y crítica Fortalecimiento de procesos cognitivos Mide calidad: “conocimientos socialmente válidos”	Políticas educativas influncian los currículos, prácticas pedagógicas Evaluación: carácter político e ideológico Currículos de diferentes países con similar mirada: globalización Calidad: Eficiencia, rendimiento escolar	Para qué evaluar: Según Scriven (1967): Inicial = diagnóstica. Procesual = Formativa. Final = Sumativa. Inicial: Saber qué saben los estudiantes, intereses, modos de aprender: intereses en relación al pensamiento. Qué evaluar: Aprendizaje, contenidos, estrategias docentes, procesos, productos de tareas. Cómo: Examen a estudiantes; condicionado a cómo enseña el profesor	Relaciones: Evaluación: proceso de enseñanza – aprendizaje. Evaluar según el momento sirve para mejorar la enseñanza. Interesa la evaluación formativa para mejorar estrategias didácticas  Críticas a la evaluación: Objetividad no permite tener en cuenta contextos Éxito o fracaso del proceso de enseñanza no pasa por la autorreflexión Problemas de evaluación formativa. Acompañamiento individual más que grupal y que parta de conocimientos de los estudiantes	<b>Prácticas rutinarias de evaluación inciden en el fracaso escolar</b> <b>No hay metaevaluación, ni reflexión de la práctica pedagógica.</b>  <b>Evaluación articuladora: de padres, estudiantes, profesores.</b> <b>Evaluación como potenciador del aprendizaje,</b>

					<b>acompañado por acciones educativas.</b>
CHILE	<p>Concepciones: La evaluación del aprendizaje se ha caracterizado por ser técnica-instrumental. Es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, y a las competencias. Su objeto, observar lo que los estudiantes producen para mejorar desempeños. Las buenas prácticas se apoyan en propuestas constructivistas, la teoría del currículum, que permite un buen aprendizaje, pero exige del profesorado procesos, trabajo colaborativo, y considerar el contexto.</p>	<p>Sincronización de contenidos del currículum y ritmos de aprendizaje para superar las asignaturas separadas. Que se pongan en práctica las buenas prácticas y mejores desempeños.</p> <p>Que se dé la evaluación del sistema, evaluaciones internacionales, regionales, y de aula, con procesos formativos y sumativos. Relevancia a autoevaluación, evaluación de pares, retroalimentación.</p> <p>Se promueven programas de formación de profesores, desarrollo de investigaciones docentes, para elevar la calidad. Generar políticas</p>	<p>Para qué: Fines formativos: percibir aprendizaje y funciones pedagógicas. Sumativas de rendición de cuentas. Solución de vacíos de aprendizaje</p> <p>Cómo: Tendencia instrumental, memorización. Formativa, para mejorar la enseñanza, evaluación-coevaluación. Profesor construye con estudiantes. El cuaderno evalúa rol del maestro en la enseñanza, y la creatividad y autonomía del estudiante. Analiza y reorganiza procesos. Se aplican simulaciones de buenos resultados en matemáticas y lectura.</p>	<p>El problema no está en las pruebas sino en los contenidos curriculares.</p> <p>El currículum no responde a las necesidades del contexto del país.</p> <p>Hay relación entre el nivel socioeconómico y el desempeño del estudiante.</p> <p>Incoherencia entre instrumentos de evaluación y aprendizajes a evaluar.</p> <p>Prácticas evaluativas desvinculadas de estrategias pedagógicas.</p> <p>Buenas prácticas en evaluación no se asocian a alto nivel en competencias y a porcentaje de aprobación en el aula</p> <p>La puesta en práctica de la evaluación conlleva aspectos epistemológicos e ideológicos</p>	<p><b>Al Sistema Educativo le corresponde responder por la práctica evaluativa.</b></p> <p><b>Uniformizar la evaluación, con un núcleo común de orientaciones curriculares, de acuerdo al contexto para transformarlo. Proyecto colectivo.</b></p> <p><b>Asociación entre políticas de evaluación y desempeño en pruebas. Se requieren programas de cualificación de</b></p>

		<p>públicas para fortalecer al profesor en la importancia de la práctica pedagógica y calidad educativa.</p>			<p><b>estudiantes.</b></p> <p><b>Los profesores conocen acerca de la evaluación y llevan a cabo prácticas de calidad.</b></p> <p><b>Evaluar resultados de las pruebas, analizar logros y limitaciones, y adaptarlos a las necesidades de los estudiantes.</b></p> <p><b>Queda pendiente si sólo después de octavo grado se pueden enseñar y promover las capacidades científicas.</b></p> <p><b>Investigar sobre la urgencia de evaluar habilidades</b></p>
--	--	--	--	--	---

					<b>científicas para potenciar la evaluación del aprendizaje.</b>
<b>ECUADOR</b>	<p>Concepción evaluación: Formativa, que propicia la reflexión, el diálogo y la interacción de profesores y estudiantes, quienes son protagonistas y directos responsables del proceso de aprendizaje. Importante para sus vidas.</p> <p>Evaluación procesual, continua, sistemática, diagnóstica, tradicional y significativa que determina conocimientos previos para contrastar construcciones nuevas. Mide habilidades.</p>	Se sigue normatividad del Ministerio de educación y se implanta el sistema nacional de evaluación y rendición de cuentas	<p>Para Qué: Procurar mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, e interacción en el aula. Para cumplir con la función pedagógica: comprensión y mejora del proceso de aprendizaje y social: acreditar los logros académicos. Mejora de los estudiantes y relación con el profesor.</p> <p>Qué Se Evalúa: Conocimientos semánticos, habilidades mentales de pensamiento, aspectos actitudinales y disciplinares, capacidad de síntesis, razonamiento lógico, reflexión sobre propios procesos y de pares.</p>	<p>Relaciones La evaluación se caracteriza como un componente esencial y sistemático del proceso de enseñanza. Diseña estrategias para el mejoramiento de la enseñanza.</p> <p>Críticas a la evaluación: Las evaluaciones son tradicionales, juicios cuantitativos, sobre los memorístico, que inhibe el desarrollo del estudiante. La evaluación no tiene sólo aspectos de aprendizaje, cognitivos, procedimentales, sino estrategias didácticas. No se utiliza coevaluación, autoevaluación, seguimiento constante, y evaluación formativa.</p>	<b>Se propone una cartilla sobre evaluación formativa para guiar profesores</b>
<b>MÉXICO</b>	Concepción Evaluación: Proceso cualitativo, complejo y formativo, perspectiva	Se siguen los objetivos de la Secretaría de Educación Pública	Para Qué: Para saber qué sabe y qué es capaz de hacer el estudiante.	Tensiones.  En los documentos la evaluación es formativa,	

	<p>formativa. Evaluación con enfoque de aprendizaje, y apropiación de conocimientos útiles para la vida. Aprendizaje continuo, autorreflexión de la práctica educativa a través de resultados.</p> <p>Dar igual importancia a evaluación en el aula y pruebas.</p> <p>Acercamiento verdadero y continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Incluyente para el rol activo en toma de decisiones sobre el desarrollo del lenguaje.</p>	<p>para informar al niño sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y calificar. Se proponen actividades de reflexión y práctica en remplazo de tradicionales. Sistema Nacional de Bachillerato demanda que los profesores moldeen su enseñanza a la norma.</p>	<p>La evaluación identifica áreas de oportunidad y guiar acciones de mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es usada igualmente como mecanismo de rendición de cuentas.</p> <p>Se emplea para apoyar el aprendizaje, para supervisar si se cumplen objetivos los objetivos y facilitar información para el proceso de aprendizaje ligado a los estudiantes, y deducir sobre las estrategias de enseñanza que no son posibles sin evaluación.</p> <p>Funciones: Pedagógica. Conocimiento de lo que sucede con las estrategias de enseñanza y aprendizaje y el proceso de autorreflexión. Social. Tiene que ver con acreditación, calificación, y promoción. Formativa. De apoyo al proceso de aprendizaje, como herramienta auto evaluativa, coevaluativa, y heteroevaluativa del docente. ¿Cómo?: Cuestionarios,</p>	<p>en la actuación existe dicotomía.</p> <p>La evaluación dice ser formativa pero no hay seguimiento al proceso de los alumnos. Se señalan aspectos a mejorar. En exámenes sólo se señalan aspectos aciertos y errores.</p>	
--	---	--	--	---	--



			<p>preguntas abiertas, rúbricas de criterios, registros de campo, sistematización, portafolios. Examen, observación, pregunta directa.</p> <p>Momentos:          Cuando haya transcurrido el 40% y el 80% del curso. Se contrasta el nivel del desarrollo con los objetivos propuestos a través de factores cognitivos, procedimentales, contextuales, y motivacionales</p>		
URUGUAY	<p>Concepción evaluación: Se expresan tres tendencias de la percepción de los profesores sobre evaluación: 1) recolección de la información, 2) discurso que integra funciones y agentes de la evaluación, 3) proceso con fase formativa y sumativa. (Colombia, Argentina y Uruguay). Función formativa, realizarse en forma cualitativa. Evaluación formativa: herramientas para mejora: requiere retroalimentación, devolución, orientación, valoración. Tipo cualitativo a los</p>	<p>México y Uruguay expresan libertad normativa. Los maestros expresan que no evalúan con fines formales. Tres problemas Latinoamericanos: descontextualización de las actividades de evaluación, ausencia de retroalimentación de carácter formativo, arbitrariedad en calificaciones.</p>	<p>Para qué:          Replantear la enseñanza. Detectar falencias del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tomar acciones de mejora. Cómo: Partir de una prueba diagnóstica previa para adoptar contenidos, procesos, y prácticas de enseñanza y aprendizaje al desarrollo académico. Observar y evaluar no sólo cognitivamente sino actitudinalmente y la cooperación. Qué evaluar:          3 desafíos para los maestros: 1) Las consignas (instrucciones) no explicitan lo que se espera de los estudiantes. No son claros los criterios</p>	<p>Tensiones:          Diferencia entre lo propuesto en el discurso y la práctica. Se entrecruza la evaluación formativa y sumativa. La evaluación es para el docente un instrumento y una carga emocional. Críticas a la evaluación: Las pruebas sumativas son abstractas, repetitivas, cuantitativas. Las pruebas trimestrales no llevan a cabo un seguimiento al proceso. Se requiere ir hacia la evaluación formativa y no enfatizar en los resultados. Se califica para certificar, pero no se tienen en cuenta criterios que</p>	

	<p>procesos de aprendizaje. Centro de innovación curricular, superar la memorización, establecer comparaciones. Proceso cualitativo, de acuerdo a pautas y parámetros mediante diálogo de un grupo social.</p>		<p>ni las guías. 2) Se califica con números y letras. Sólo pocos devuelven con anotaciones: proponen nuevas actitudes, buscar estrategias de apoyo entre pares, ofrecer ayuda individualizada a niños con dificultades.</p>	<p>establezcan estándares. No es claro qué se evalúa ni cómo se evalúa.</p>	
--	--	--	---	---	--

**Tabla 4. Contrastación de los cinco países por Categorías.**

<b>Rastreo Teórico y de Experiencias a Nivel Latinoamericano Sobre Prácticas de Evaluación: Argentina, Chile, Ecuador, México, Uruguay</b>				
Contrastación de los cinco países por Categorías. Tabla N° 4.1. Categoría 1				
Concepciones: enfoque, formas y tipos de evaluación				
<b>Argentina</b>	<b>Chile</b>	<b>Ecuador</b>	<b>México</b>	<b>Uruguay</b>
<p><b>Concepciones:</b> Formativa.</p> <p>Ligado a la proyecto social y cultural. Mide conocimientos válidos. Modelo pedagógico.</p>	<p><b>Concepciones:</b> Enfoque constructivista.</p> <p>Inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje y a las competencias.</p>	<p><b>Concepciones:</b> Formativa.</p> <p>Propicia reflexión e interacción.</p>	<p><b>Concepciones:</b> Proceso cualitativo complejo y formativo Enfoque en el aprendizaje continuo. Acercamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje Rol activo en la toma de decisiones para desarrollo de las evaluaciones. Autorreflexión a través de los resultados.</p>	<p><b>Concepciones:</b> Proceso cualitativo, formativo. Brinda herramientas de mejora y retroalimentación, y supera memorización.</p>
<p><b>Formas:</b> Procesual y diagnóstica.</p>	<p><b>Formas:</b> Técnica-instrumental. Procesos de trabajo colaborativo que consideran el contexto. Autoevaluación y coevaluación.</p>	<p><b>Formas:</b> Procesual, sistemática, tradicional, significativa. Mide habilidades.</p>	<p><b>Formas:</b> Se iguala evaluación en las aulas y pruebas.</p>	<p><b>Formas:</b> Acuerdos dialogados en el grupo social. Brinda herramientas que orientan el aprendizaje.</p>
<p><b>Tipos:</b> Formativa-crítica.Racionalidad.</p>	<p><b>Tipos:</b> Procesos formativos y sumativos.</p>	<p><b>Tipos:</b> Formativa.</p>	<p><b>Tipos:</b> Formativa.</p>	<p><b>Tipos:</b> Fase formativa y sumativa</p>



Rastreo Teórico y de Experiencias a Nivel Latinoamericano Sobre Prácticas de Evaluación: Argentina, Chile, Ecuador, México, Uruguay

Contrastación de los cinco países por Categorías.  
Tabla N° 4.2. Categoría 2.

Aspectos legales: Política y legislación

Argentina	Chile	Ecuador	México	Uruguay
<p><b>Política y legislación:</b></p> <p>Similitud curricular: globalización.</p> <p>Políticas de calidad, eficacia , rendimiento escolar influyen los currículos</p>	<p><b>Política y legislación:</b></p> <p>Evaluación en pruebas internacionales, regionales y de aula.</p> <p>Se promueve formación de docentes.</p> <p>Se generan políticas públicas de apoyo al profesor, la práctica pedagógica, y la calidad educativa.</p>	<p><b>Política y legislación:</b></p> <p>Se promueve e implanta el Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas.</p> <p>Sigue normatividad del Ministerio de Educación</p>	<p><b>Política y legislación:</b></p> <p>Sigue objetivos de la Secretaría de Educación para informar del proceso de enseñanza, aprendizaje, y calificación</p> <p>Propuesta de actividades de reflexión y prácticas no tradicionales.</p> <p>Seguimiento a la norma.</p>	<p><b>Política y legislación:</b></p> <p>Libertad normativa.</p> <p>Se evalúa con fines formales.</p>

Rastreo Teórico y de Experiencias a Nivel Latinoamericano Sobre Prácticas de Evaluación: Argentina, Chile, Ecuador, México, Uruguay

Contrastación de los cinco países por Categorías.

Tabla N° 4.3. Categoría 3.

Aspectos Metodológicos: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación

Argentina	Chile	Ecuador	México	Uruguay
<p><b>Para qué:</b></p> <p>Conocer qué saben los estudiantes, y sus intereses con relación al pensamiento.</p>	<p><b>Para qué:</b></p> <p>Fines formativos: percibir aprendizaje y funciones pedagógicas. Solución de vacíos de aprendizaje.</p> <p>Sumativas: rendición de cuentas</p>	<p><b>Para qué:</b></p> <p>Interacción en el aula.</p> <p>Procura mejorar proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Función pedagógica: comprensión y mejora del proceso de aprendizaje.</p> <p>Función social: acreditar los logros académicos</p>	<p><b>Para qué:</b></p> <p>Saber qué se sabe y qué es capaz de hacer un estudiante. Identificar áreas de oportunidad para guiar acciones de mejoramiento del proceso. Mecanismo de rendición de cuentas. Además para apoyar el aprendizaje, supervisar cumplimiento de objetivos, facilitar información y deducir estrategias de enseñanza.</p>	<p><b>Para qué:</b></p> <p>Replantear la enseñanza. Detectar falencias del proceso enseñanza-aprendizaje.</p>
<p><b>Qué:</b></p> <p>Aprendizaje, contenidos, estrategias docentes, procesos, productos de tareas.</p>	<p><b>Qué:</b></p>	<p><b>Qué:</b></p> <p>Conocimientos semánticos, habilidades mentales de pensamiento: lógica y síntesis, disciplina, reflexión sobre procesos propios y de pares.</p>	<p><b>Qué:</b></p> <p>Funciones pedagógica y social.</p> <p>Pedagógica: conocimiento de las estrategias de enseñanza y aprendizaje y el proceso de autorreflexión.</p> <p>Social: Acreditación, calificación y promoción. Formativa, apoyo al proceso de aprendizaje como herramienta auto evaluativa coevaluativa y heteroevaluativa.</p>	<p><b>Qué:</b></p>

<p><b>Cómo:</b></p> <p>Examen a estudiantes, condicionado a cómo enseña el profesor.</p>	<p><b>Cómo:</b></p> <p>Tendencia instrumental, memorización.</p> <p>Formativa: el profesor construye con los estudiantes para mejorar la enseñanza.</p> <p>Autoevaluación-coevaluación. El cuaderno evalúa rol del maestro en la enseñanza, y creatividad y autonomía del estudiante. Analiza y reorganiza procesos.</p> <p>Se aplican simulaciones de buenos resultados en matemáticas y lectura.</p>	<p><b>Cómo:</b></p>	<p><b>Cómo:</b></p> <p>Cuestionarios, preguntas abiertas, rubricas de criterios, registros de campo, sistematización, portafolios. Examen, observación, pregunta directa.</p> <p><b>Momentos:</b> transcurrido el 40% y 80% del curso. Se contrasta el nivel de desarrollo con objetivos propuestos a través de factores cognitivos, procedimentales, contextuales y motivacionales.</p>	<p><b>Cómo:</b></p> <p>Partir de una prueba diagnóstica previa para adoptar contenidos, procesos, y prácticas de enseñanza y aprendizaje al desarrollo académico. Observar y evaluar no sólo cognitivamente sino también actitudinalmente y la cooperación.</p>
--	--	---------------------	--	---

Rastreo Teórico y de Experiencias a Nivel Latinoamericano Sobre Prácticas de Evaluación: Argentina, Chile, Ecuador, México, Uruguay

Contrastación de los cinco países por Categorías.

Tabla N° 4.4. Categoría 4.

Tensiones: relaciones y críticas

<b>Argentina</b>	<b>Chile</b>	<b>Ecuador</b>	<b>México</b>	<b>Uruguay</b>
<p><b>Relaciones</b></p> <p>Evaluación para la mejora de la enseñanza y estrategias didácticas inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p><b>Relaciones</b></p> <p>Establece relaciones entre nivel socioeconómico y contexto del estudiante</p>	<p><b>Relaciones</b></p> <p>Evaluación como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Diseña estrategias para la mejora de la enseñanza.</p>	<p><b>Relaciones</b></p>	<p><b>Relaciones</b></p>
<p><b>Tensiones</b></p>	<p><b>Tensiones</b></p> <p>El problema no está en el profesor sino en el contenido curricular. Currículum no responde a las necesidades del país.</p>	<p><b>Tensiones</b></p>	<p><b>Tensiones</b></p>	<p><b>Tensiones</b></p> <p>Diferencia entre lo propuesto en el discurso y la práctica.</p> <p>La evaluación como instrumento de carga emocional del profesor.</p>



<p><b>Críticas a la evaluación:</b></p> <p>Objetividad no permite tener en cuenta el contexto. No se evidencia un proceso de autorreflexión.</p> <p>Problemas de la evaluación formativa: acompañamiento individual más que grupal.</p>	<p><b>Críticas a la evaluación:</b></p> <p>Prácticas evaluativas desvinculadas de las estrategias pedagógicas.</p> <p>Incoherencia entre los instrumentos de evaluación y el aprendizaje a evaluar.</p>	<p><b>Críticas a la evaluación:</b></p> <p>Juicios evaluativos memorísticos inhiben el aprendizaje.</p> <p>No incluyen aspectos de aprendizaje cognitivo.</p> <p>No hay coevaluación ni autoevaluación.</p>	<p><b>Críticas a la evaluación:</b></p> <p>No hay coherencia entre los documentos y la acción frente a la evaluación formativa. Se señalan solo los aciertos y errores</p>	<p><b>Críticas a la evaluación:</b></p> <p>3 desafíos para los maestros: 1) las instrucciones y criterios no explicitan lo que se espera de los estudiantes. 2) Se califica con números y/o letras pero no se dan devoluciones. 3) Se proponen nuevas actividades, buscar estrategias de apoyo entre pares, y ofrecer ayuda individualizada a niños con dificultades.</p> <p>Las pruebas son sumativas, abstractas, y repetitivas. No llevan a cabo un seguimiento del proceso.</p> <p>Se califica para certificar. No se tienen en cuenta los criterios que establezcan estándares.</p> <p>No es claro qué ni cómo se evalúa.</p>
---	---	---	--	--

Rastreo Teórico y de Experiencias a Nivel Latinoamericano Sobre Prácticas de Evaluación: Argentina, Chile, Ecuador, México, Uruguay

Contrastación de los cinco países por Categorías.

Tabla N° 4.5. Categoría 5.

Efectos e Incidencia

Argentina	Chile	Ecuador	México	Uruguay
<p><b>Efectos e Incidencia</b></p> <p>Prácticas rutinarias que inciden en el fracaso escolar. No hay metaevaluación ni reflexión pedagógica.</p> <p>Evaluación como articuladora de padres, estudiantes y docentes, y potenciadora del aprendizaje, acompañado por acciones educativas.</p>	<p><b>Efectos e Incidencia</b></p> <p>Al sistema evaluativo le corresponde evaluar la práctica evaluativa.</p> <p>Núcleo común de orientaciones curriculares, de acuerdo al contexto para transformación. Proyecto colectivo.</p> <p>Asociación entre políticas de evaluación y desempeño en pruebas. Se requieren programas de cualificación de estudiantes. Los profesores conocen y llevan a cabo prácticas de calidad.</p> <p>Evaluar resultados de las pruebas, analizar logros y limitaciones, generar adaptaciones a las necesidades estudiantiles.</p> <p>Sólo después de octavo grado se puede enseñar y promover las capacidades científicas.</p>	<p><b>Efectos e Incidencia</b></p> <p>Se propone una cartilla de evaluación formativa para guiar a los profesores</p>	<p><b>Efectos e Incidencia</b></p>	<p><b>Efectos e Incidencia</b></p>

### Anexo 3. Concepciones sobre evaluación educativa

**Tabla 5. Concepciones sobre evaluación educativa**

	NOMBRE DEL DOCUMENTO	AUTOR	TIPO DE DOCUMENTO	CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA	
				Concepción teóricas	Concepciones Cotidianas
1	Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX	Tomás Sánchez Amaya Rev.latinoam.ci enc.soc.niñez juv 7(2): 1675-1711, 2009	Articulo	Sánchez Amaya (p.3) La evaluación ha colonizado el mundo de la vida; ha aprisionado en sus mallas individuos, instituciones, poblaciones, acciones, proyectos, interacciones; ha emergido, se ha filtrado e instalado en el quehacer y en el acontecer de la educación y de la sociedad; ha pretendido medirlo todo con patrones universales. Pero, ¿cómo se ha operado tal irrupción?, ¿cómo se ha producido esta emergencia?, ¿qué condiciones han permitido su instalación?, ¿qué le ha posibilitado gozar de tanto prestigio?, ¿qué la ha investido de tanto poder?, ¿cómo ha llegado a constituirse en una cultura, en un nuevo culto, en un nuevo soberano?	No registra información
1	Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX	Tomás Sánchez Amaya Rev.latinoam.ci enc.soc.niñez juv 7(2): 1675-1711, 2010	Articulo	Sánchez Amaya ( p.3)Diversos vestigios señalan una pretendida naturalidad de la evaluación: es parte de las estrategias de reformas educativas de las últimas décadas (Díaz, 2004); es condición natural de la educación (Flórez, 1999); es una necesidad inaplazable de los sistemas educativos (Ediciones SEM, 2003); es moneda de uso común en el discurso educativo (Tiana, 1996); es el control necesario de las pretensiones intencionadas de la educación (Ibar, 2002); en una sociedad evaluadora diversas prácticas evaluativas se realizan de	No registra información

				modo natural (Gardner, 1995); los Sistemas Nacionales de Evaluación adoptan mecanismos internacionales unificados de medición de resultados (IIPE, 2003); tiene un carácter polifuncional, sirve a todos y para todo (SED, 2001); es en últimas, parte intrínseca del desarrollo humano (Canales, 1997).	
1	Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX	Tomás Sánchez Amaya Rev.latinoam.ci enc.soc.niñez juv 7(2): 1675-1711, 2011	Artículo	Sánchez Amaya (p.27) Ámbito de científicidad. El discurso evaluativo ha trazado una figura gnoseológica que tiende al establecimiento de unos criterios formales, a la determinación de ciertas dispersiones, a la constatación de ciertas regularidades, que le imprimen un carácter, un estatuto propio; en ese transcurso se puede identificar el franqueamiento de otro obstáculo epistemológico en el camino hacia la científicidad: "cuando la figura epistemológica así dibujada obedece a cierto número de criterios formales, cuando sus enunciados no responden solamente a reglas arqueológicas de formación, sino además a ciertas leyes de construcción de las proposiciones, se dirá que ha franqueado un umbral de científicidad" (Foucault, 1970, p. 314)	No registra información
2	Aquí el que manda soy yo "La incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	Acevedo Zapata Sandra Milena & Diaz Hernández Juliana. Universidad de Antioquia- Facultad de Educación	Tesis de grado	Acevedo & Diaz (pág. 3) La evaluación en sus distintas dimensiones constituye un proceso de desarrollo y transformación de los estudiantes en donde se busca determinar que avances se han alcanzado en relación con los indicadores propuestos, que conocimiento han adquirido, construido y hasta qué punto se han apropiado de ellos, que habilidades o destrezas han desarrollado, que actitudes y valores han	No registra información

				asumido y hasta donde estos se han consolidado.	
2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	Acevedo Zapata Sandra Milena&Díaz Hernández Juliana. Universidad de Antioquia-Facultad de Educación	Tesis de grado	No registra información	Acevedo &Díaz (pág. 8 ) En las instituciones educativas Colegio la Asunción del municipio de Copacabana e Instituto Parroquial Nuestra Señora de la Presentación de Girardota <sup>4</sup> , que serán objeto de investigación, se evidencia la tendencia a asumir la evaluación como instrumento de autoridad y poder; donde el calificar es el medio principal para la regulación de los procesos académicos y disciplinarios, empleando las herramientas de la evaluación sin la plena conciencia de que con ellas tomamos decisiones y desarrollamos procesos formativos, pues en las condiciones causales de este "uso arbitrario del poder y sus dispositivos" se encuentra una variable fundamental del ejercicio
2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	Acevedo Zapata Sandra Milena&Díaz Hernández Juliana. Universidad de Antioquia-Facultad de Educación	Tesis de grado	Acevedo &Díaz (pág. 13)La evaluación entendida como la suma de las subjetividades y en palabras de Marta Lorena Salinas como proceso que permite "registrar el estado de la transformación"(SALINAS SALAZAR, Notas de clase , 2009) tiene un carácter social y un carácter formativo; el carácter social entendido como aquel en el cual se realizan las evaluaciones, con la intención de recibir certificados y títulos como es el caso de las notas definitivas de periodo, los títulos de bachiller o actas de grado, etc.;	Acevedo &Díaz (pág. 51 ) La escuela es un lugar donde confluyen muchos frentes y medios de poder, tanto internos (evaluación, manual de convivencia) como externos (sociedad) a la persona y a la institución; que dependiendo de la forma como se manejen, pueden formar para la heteronomía o autonomía, el automatismo o el sentido crítico, el pensamiento hegemónico o el pensamiento creativo, la dependencia o la libertad; es decir, el adecuado manejo del poder en las relaciones escolares es un elemento clave para la formación de un sujeto socio-político ya que depende de la forma como se conciben y operan estos agentes para

					favorecer o negar la formación integral de cada uno de los estudiantes. De acuerdo a todo lo anterior se puede concluir que “el poder se magnifica en la autoridad que da el enseñar, aprender y evaluar”(SALINAS SALAZAR, DimensiónÉtica de la Evaluación, 2008)
2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	Acevedo Zapata Sandra Milena&Díaz Hernández Juliana. Universidad de Antioquia-Facultad de Educación	Tesis de grado	Acevedo &Díaz (pág. 14) Miguel Ángel Santos Guerra (2000) expone que la evaluación no es un procedimiento mecánico que conduce a una calificación sino que encierra, por el contrario, dimensiones éticas que demuestran las diferentes visiones que el docente tiene sobre su quehacer pedagógico, la relación que él tiene con sus estudiantes y consigo mismo	Acevedo &Díaz (pág. 516) Es necesario resaltar que el discurso ético – político de la evaluación está inmerso en una concepción ideológica y de poder que se enfrenta con los principios que se tienen de la sociedad, la ciudadanía y la civilidad y esto nos lleva a pensar que el papel que juega el poder dentro de la escuela no solo se presenta en la evaluación sino en cada uno de los agentes educativos.
2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	Acevedo Zapata Sandra Milena&Díaz Hernández Juliana. Universidad de Antioquia-Facultad de Educación	Tesis de grado	No registra información	Acevedo &Díaz (pág.82) A partir de las respuestas proporcionadas se puede evidenciar que la evaluación no siempre es entendida como responsabilidad ética, que permite el desarrollo de cada una de las dimensiones que estructuran al ser humano.
2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	Acevedo Zapata Sandra Milena&Díaz Hernández Juliana. Universidad de Antioquia-Facultad de Educación	Tesis de grado	No registra información	Acevedo &Díaz (pág.82) La poca claridad que existe entre los docentes en las formas de comprender los procesos evaluativos lleva a una modificación en la práctica que hace que se generen

	Prácticas De Evaluación"	Facultad de Educación			diversidad de sentimientos y formas de asumir este proceso.
	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	Acevedo Zapata Sandra Milena&Díaz Hernández Juliana. Universidad de Antioquia-Facultad de Educación	Tesis de grado	No registra información	Acevedo &Díaz (pág. 83) Prima la tendencia a entender la evaluación como prueba, pues como afirma uno de los estudiantes entrevistado: "vale más el examen que el trabajo y la dedicación en clase", la preocupación por obtener buenas notas y la necesidad de calificar presente en los docentes - "se presiona pero es necesario para aprender"- "tiene que sacar buenas notas para ser alguien en la vida" – deja entrever la preocupación por establecer un estatus social donde se reconozca una presunta calidad en la obtención de resultados en pruebas externas, pues estas no solo determinan adquisición de saberes sino que además califican los niveles de idoneidad docente.
2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	Acevedo Zapata Sandra Milena&Díaz Hernández Juliana. Universidad de Antioquia-Facultad de Educación	Tesis de grado	No registra información	Acevedo &Díaz (pág. 85) La historia de la evaluación se ha centrado en el poder del profesor, pues a través de la evaluación se ha venido controlando el conocimiento y la disciplina de los alumnos. El poder es la imposición de las actividades a los alumnos, sin importarle al profesor, si estas actividades son interesantes para los alumnos o no; el poder se refuerza a cada momento, por medio de amenazas y sanciones, convirtiéndose el poder en fuerza y coerción. xxxxLa evaluación es llevada por parte de los docentes al cumplimiento de ciertos requerimientos legales y en igual de condiciones los estudiantes, que solo se preocupan y estudian con el fin de obtener unas calificaciones en una planilla y así obtener la certificación de haber aprobado un año

					lectivo o periodo académico.--- Los sentimientos más recurrentes al ser parte del proceso de evaluación son el temor al sentirse vigilados, señalados, calificados, juzgados, clasificados entre buenos o malos desde sus saberes pero al mismo tiempo prima la necesidad de obtener una valoración que los califique dentro de este sistema y evidencie la adquisición de sus conocimientos xxxxx Se entiende a la evaluación como una obligación institucional y no como una actividad formativa e integral de retroalimentación del proceso educativo
3	¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010)*	María Fernanda Torres	Articulo	No registra información	( Torres&Cárdenas .p.4) La conclusión más relevante de esta investigación es la evidencia empírica de la existencia de concepciones diversas de estudiantes y maestros sobre la evaluación del aprendizaje en el programa de Escuela Primaria. Este hecho es sustentado desde el análisis de la “teoría profesada” por parte de los docentes y el concepto de evaluación, en contraste con la “teoría del uso” desde la percepción de los estudiantes.
3	¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010)*	María Fernanda Torres Esther Julia Cárdenas	Articulo	No registra información	( Torres&Cárdenas .p.15) Generalmente en este paradigma la evaluación se asimila con la calificación de índole sancionatoria. Es una evaluación utilizada como instrumento de opresión para amenazar y lograr el cumplimiento de los deberes académicos y como medio de poder y control, lo que conlleva a que los estudiantes no se preocupen tanto por la apropiación de conocimientos como por la obtención de buenas calificaciones. Desde



					este enfoque el profesor se convierte en el transmisor de información, mientras el estudiante se considera como un receptor que tiene que dar cuenta de los contenidos que le son transmitidos, es una evaluación centrada en el producto y no en procesos
4	Discursos y prácticas evaluativas para el caso de lengua materna	Iveth Valbuena-Valbuena Nidia Valbuena-Valbuena	Articulo	No registra información	(Valbuena& Valbuena p.7 ) Las prácticas evaluativas reiteradas son sellos, revisados, firmas y valoración cuantitativa; estas acciones son de control y verificación del cumplimiento de una tarea, pero se alejan de la reflexión y el análisis en torno al conocimiento. Evidencian un predominio de lo regulativo (establecer un orden, controlar) sobre lo instruccional (el desarrollo de habilidades propias de la disciplina).
6	El Cambio De Paradigmas Para Cerrar La Brecha Y Dar El Salto De La Evaluación Académica A La Evaluación Pedagógica (2012)	María Fernanda Arce Núñez María Flor López Bedoya	Articulo	No registra información	Definiciones como: Acevedo & Díaz (pág. 3) La evaluación en sus distintas dimensiones constituye un proceso de desarrollo y transformación de los estudiantes en donde se busca determinar que avances se han alcanzado en relación con los indicadores propuestos, que conocimiento han adquirido, construido y hasta qué punto se han apropiado de ellos, que habilidades o destrezas han desarrollado, que actitudes y valores han asumido y hasta donde estos se han consolidado. No registra información

5	El decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas: un estudio de caso	Amparo Puello Muñoz	Tesis	No registra información	No registra información
5	El decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas: un estudio de caso	Amparo Puello Muñoz	Tesis	No registra información	No registra información
5	El decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas: un estudio de caso	Amparo Puello Muñoz	Tesis	No registra información	No registra información
6	El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.	Hna. Omaira Morales Ortiz Yanet del Socorro Valverde Riscos Oscar Olmedo Valverde Riesco	Artículo	No registra información	Morales, Valverde, Valverde (2'015- pg. 13) Las prácticas de evaluación -de los docentes estudiados- hacen énfasis en los conocimientos, las habilidades, las actitudes y el alcance de metas de aprendizaje, integrando formas de evaluación cuantitativas como cualitativas, con criterios claros que permiten la generación de un aprendizaje significativo. Sin embargo, existen aspectos a evaluar que enfatizan el reforzamiento y la medición de los objetivos de la materia. Aunque en la mayoría de los casos, los docentes persiguen una finalidad en la evaluación de carácter diagnóstico, formativa, de

					valoración de las actitudes, comprensiva y procesual, la intencionalidad de la evaluación en las prácticas de algunos profesores todavía se centran en la medición del conocimiento, ella identificación de las dificultades en el proceso de aprendizaje y en el saber conceptual de lo enseñado.
6	El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.	Hna. Omaira Morales Ortiz Yanet del Socorro Valverde Riscos Oscar Olmedo Valverde Riesco	Articulo	Morales, Valverde, Valverde (2'015- pg. 9) La evaluación se constituye en un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, a la vez que le permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje. Tal como lo mencionan Díaz-Barriga y Hernández (2002),	Morales, Valverde, Valverde (2'015- pg. 7) En cuanto al uso, el impacto y el significado que el profesorado le da a las estrategias de evaluación, es importante resaltar que la concepción del docente va a depender, al mismo tiempo de su formación, de las teorías en las cuales se inscriba su pensamiento pedagógico, de sus intereses y motivaciones, y en gran parte, de su responsabilidad frente a su labor educativa. Pues bien, tanto el significado de las prácticas evaluativas y el uso de las estrategias de evaluación fortalecen el conocimiento práctico o profesional del profesorado de primaria en lo referente a lo didáctico, pedagógico y contextual.

6	El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.	Hna. Omaira Morales Ortiz Yanet del Socorro Valverde Riscos Oscar Olmedo Valverde Riesco	Articulo	Morales, Valverde, Valverde (2'015- pg.12) Argüelles (1996, p. 76) concibe la evaluación para el desarrollo de las competencias como “un proceso permanente de obtención y análisis de información a través de la recolección de suficientes evidencias que demuestren el logro de la competencia”. En este enfoque se considera a la evaluación como el momento en el cual se obtiene información en relación con las actividades de enseñanza aprendizaje; su carácter es formativo y continuo; su finalidad es la de tomar decisiones para regular, orientar y corregir el proceso educativo.	Morales, Valverde, Valverde (2'015- pg.9) la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol, regulando y permitiendo conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban, en este sentido, las prácticas evaluativas influyen de manera directa en las prácticas de estudio (formas particulares de estudiar) que emplean los estudiantes y en la forma en que asumen la evaluación misma.
7	El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.	Hna. Omaira Morales Ortiz Yanet del Socorro Valverde Riscos Oscar Olmedo Valverde Riesco	Articulo	No registra información	No registra información

8	La Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Estado del Arte (2010)	Nelson Ernesto López Jiménez Ana Victoria Puentes Velásquez	Articulo	No registra información	López y Puentes (2010pg. 8) Es conveniente reiterar que no es posible en Colombia afirmar la existencia de una cultura de la evaluación en nuestra comunidad académica, la evaluación interna y externa no es considerada en la actualidad un elemento central en el desarrollo de la formación académica en las Instituciones Educativas. De ahí que podamos explicar la situación actual de la mayoría de instituciones educativas a raíz de la expedición del Decreto 1290 de abril 16 de 2009 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de la educación básica y media, particularmente en lo relacionado con la competencia que se le otorga a las instituciones para que determinen sus formas y criterios de evaluación a incorporar, es decir, en la determinación y creación de su sistema institucional de evaluación de los estudiantes.
8	La Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Estado del Arte (2010)	Nelson Ernesto López Jiménez Ana Victoria Puentes Velásquez	Articulo	No registra información	López y Puentes (2010pg. 21) Los enfoques y sustentos teóricos de cada una de las experiencias analizadas en este trabajo de indagación permiten afirmar la hegemonía y predominio de una racionalidad instrumental en la mayoría de pruebas de evaluación nacional e internacionales que tienen lugar en Colombia y la región latinoamericana. Explicar las razones o porqués de ese predominio, conduce a develar las estructuras de poder y de control que subyacen en dichas prácticas evaluativas. La tensión entre la tradición y la innovación, no es un conflicto cognitivo únicamente, éste debe interpretarse como una contradicción eminentemente política que persigue, por una parte, mantener el

					establecimiento o el statu quo, y por la otra, intentar cambiar, transformar los procesos y acciones y con ello dar lugar a una nueva realidad social.
8	La Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Estado del Arte (2010)	Nelson Ernesto López Jiménez Ana Victoria Puentes Velásquez	Articulo	No registra información	no registra información

9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Ceño- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decálogo	Benjamín Ramos Pacho.	Tesis de grado	No registra información	No registra información
---	---	-----------------------	----------------	-------------------------	-------------------------

9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefo- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decálogo	Benjamín Ramos Pacho.	Tesis de grado		No registra información
9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decalado	Benjamín Ramos Pacho.	Tesis de grado	No registra información	No registra información



9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	Benjamín Ramos Pacho.	Tesis de grado	No registra información	No registra información
9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	Benjamín Ramos Pacho.	Tesis de grado	No registra información	No registra información
9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De	Benjamín Ramos Pacho.	Tesis de grado	No registra información	No registra información

	Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono				
9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	Benjamín Ramos Pacho.	Tesis de grado	No registra información	No registra información
9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	Benjamín Ramos Pacho.	Tesis de grado	No registra información	No registra información

10	Estrategias Pedagógicas Que Posibilitan El Mejoramiento De Los Procesos Evaluativos En La Institución Educativa De Medellín-Antioquia ( 2011)	Blanca Ligia García Hernández Alicia Lenis Palacios Érika Palacios Rivas	Tesis de grado	Hernández- palacios y Rivas (2011 p. 27) En términos generales la evaluación es "un "proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa" (Ruiz, 1996:18). Como también lo señala B. Macario y Carreón, 1983.Como lo mencionaba anteriormente la evaluación se ha convertido en los últimos tiempos en un tema recurrente, tanto en el debate didáctico como en las preocupaciones de los distintos estamentos que la integran la vida escolar. Para muchos es un tema de difícil solución que nos compromete diariamente en los desafíos en la tarea de educar, como maestros hemos de ser conscientes de la importancia que tiene la evaluación como reguladora (u orientadora) del proceso enseñanza aprendizaje	Hernández- palacios y Rivas (2011 p. 27) Es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo, de los procesos pedagógicos teniendo en cuenta que en todo puede ser estimado y valorado. Así mismo se puede decir que la evaluación corresponde a los procesos, las acciones, los objetos, las relaciones, las respuestas según determinadas exigencias, necesidades, intereses, expectativas o aspiraciones de quienes participan en el proceso evaluativo.
10	Estrategias Pedagógicas Que Posibilitan El Mejoramiento De Los Procesos Evaluativos En La Institución Educativa De Medellín-Antioquia ( 2011)	Blanca Ligia García Hernández Alicia Lenis Palacios Érika Palacios Rivas	Tesis de grado	No registra información	Hernández- palacios y Rivas (2011 p. 27) Desde este punto de vista se puede confirmar que la evaluación es un proceso que está íntimamente ligado al proceso de aprendizaje y que el aprendizaje es un proceso permanente de cambios en la historia individual. El aprendizaje es un proceso activo y personal al igual que la evaluación, a través de los cuales se construye y reconstruye el conocimiento, se descubre el sentido personal y se da la significación que tiene como tal el conocimiento y a partir del mismo al ser evaluado podrá demostrar sus alcances y logros. Estas consideraciones dan sentido al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, orientados hacia la formación de una valoración de la vida, el fortalecimiento de las capacidades, la

					expresión de la libertad, es decir, se construye al sujeto como ser humano.
10	Estrategias Pedagógicas Que Posibilitan El Mejoramiento De Los Procesos Evaluativos En La Institución Educativa De Medellín-Antioquia ( 2011)	Blanca Ligia García Hernández Alicia Lenis Palacios Érika Palacios Rivas	Tesis de grado	No registra información	No registra información

1 1	La Evaluación Participativa	Universidad de Antioquia	Articulo	No registra información	La práctica es una experiencia crítica que se configura en una espiral continua, que permite realizar el cambio, y que consiste en el desenvolvimiento pleno de la existencia humana a través de la modificación mutua de los hombres entre sí y con la naturaleza-- La evaluación representa una arista fundamental en el entramado de relaciones que definen cualquier proceso formativo, en el que inciden diversos agentes y factores, internos y externos a la institución escolar. En función de este complejo escenario, el artículo caracteriza los aspectos esenciales de la representación social sobre la evaluación de los aprendizajes que tienen los maestros y maestras de la educación básica y media.
1 2	Percepción De Los Estudiantes Frente A Las Prácticas De Evaluación En El Aula Y Su Relación Con El Desempeño Académico Medido En Las Pruebas Saber 9° 2009	Lorena Fontecha Ávila Johana Gantiva Garzón	Articulo	No registra información	No registra información

1 2	Percepción De Los Estudiantes Frente A Las Prácticas De Evaluación En El Aula Y Su Relación Con El Desempeño Académico Medido En Las Pruebas Saber 9° 2009	Lorena Fontecha Ávila Johana Gantiva Garzón	Articulo	No registra información	No registra información
1 3	Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	Carlos Federico Ayala Zuluaga2 Jhon Fredy Orrego Noreña3 José Enver Ayala Zuluaga	Articulo	Ayala&Orrego& Ayala (2014)“la educación es una práctica social, y la evaluación, uno de sus principales componentes y compromisos” (Hernández y Moreno, 2007, p. 215); asimismo, desde diferentes conceptualizaciones y concepciones se esgrime la evaluación como procesos para recoger información, emitir juicios que tengan valor cualitativo o cuantitativo (Blázquez, 2003), determinar el grado de logros alcanzados (Ahumada, 2001), verificar desempeños y posibilidades del estudiante de transformar programas educativos, acciones pedagógicas cas, en construir conocimiento y reflexionar sobre el proceso evaluativo (Guío, 2011).	No registra información

1 3	Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	Carlos Federico Ayala Zuluaga2 Jhon Fredy Orrego Noreña3 José Enver Ayala Zuluaga	Articulo	Ayala&Orrego& Ayala (2014) educativos que transformen a los actores,a partir del control de sus errores y aciertos, que sean partícipes de las decisiones y conscientes de las realidades, las limitaciones y los alcances, como signo de equidad entre estos, en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje (Ayala y Souza, 2012), donde la alteridad en el otro genere encuentros intersubjetivos en la percepción	No registra información
1 3	Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	Carlos Federico Ayala Zuluaga2 Jhon Fredy Orrego Noreña3 José Enver Ayala Zuluaga	Articulo	Ayala&Orrego& Ayala (2014) Los procesos pos contemporáneos de valoración de los aprendizajes, por la diversidad de aprendizajes, inteligencias, perspectivas y miradas que se tienen al respecto, se deben asumir de manera holística (Ayala y Loaiza, 2012), de forma que se involucren profesores, estudiantes, directivos, padres de familia y la comunidad (Hernández y Moreno, 2007), en la cual lo que se plantea y lo que se hace, lo que se piensa, se propone y se realice, lleve a un sistema de interacción de los procesos educativos (Cerda, 2003).	No registra información
1 3	Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	Carlos Federico Ayala Zuluaga2 Jhon Fredy Orrego Noreña3 José Enver Ayala Zuluaga	Articulo	No registra información	No registra información
1 3	Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	Carlos Federico Ayala Zuluaga2 Jhon Fredy Orrego Noreña3 José Enver Ayala Zuluaga	Articulo	No registra información	No registra información

1 4	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado 2011	Mónica Borjas, Miguel Enrique Silgado Garay y Raúl Alberto Castro Vidal	Articulo	<p>Borjas, Silgadp, Gary, Castro, Vidal (2011) La concepción que sobre la evaluación tienen los docentes, puede constituirse en un obstáculo epistemológico que afecta su práctica pedagógica; en este sentido, investigadores como Rodríguez y López Mota (2006) y Contreras y Carrillo (1995) afirman que las concepciones del profesor, desempeñan un papel decisivo en la gestión curricular y en consecuencia en la evaluación. De ellas dependerán tanto los objetivos que se deseen valorar, como la selección de criterios, así como el diseño de las estrategias y experiencias que estos les presenten a sus estudiantes. Es decir, que las concepciones que sobre la educación tenga el docente influyen de manera significativa en la determinación del estilo pedagógico de que asuma (Vilches y Gil-Pérez, 2010), lo cual incidirá en las acciones y decisiones que toma a la hora de planear, gestionar y evaluar el currículo, a la hora de enseñar y a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes (Young, 1981, citado en Gimeno, 2002); de ahí la importancia de develar estas concepciones, para transformarlas si resultaran perjudiciales al proceso formativo.</p>	<p>Borjas, Silgadp, Gary, Castro, Vidal (2011) Los estudiantes necesitan vivir experiencias formativas de aprendizaje, la evaluación es una de esas experiencias (Sanmartín, 2007;Castillo, 2007), por lo tanto, evaluar debe ir más allá de la acción de recoger datos y evidencias para emitir veredictos y juicios de valor respecto a niveles de desarrollo y desempeño de un determinado individuo; más bien este proceso se relacionará directamente con la comprensión de los procesos educativos que conlleve a la tomado decisiones para mejorar, renovar y reorientar procesos pedagógicos, académicos administrativos, y más aún debe impactarlos proyectos de vida de la comunidad educativa.</p>
--------	--	---	----------	--	---



1 4	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	Espitaleta Hoyos, Rodolfo; Cano Correa, Guillermo León; Gaviria Piedrahita, Jairo Enrique; Zapata Silva, Doris Elena; Hernández Mesa, Yolanda Amparo; Moya Córdoba, Adelgaza Eufemia		No registra información	Borjas, Silgadp, Gary, Castro, Vidal (2011) La evaluación asociada a la medición es controladora, propia de un paradigma positivista y de un enfoque instrumental. Se evidencia cuando los docentes enfatizan en el rigor estableciendo en el aula relaciones de poder vertical en las que predomina la heteroevaluación (Posada, 2000; Álvarez, 2005). La evaluación centrada en contenidos coincide con la educación bancaria a la Freire hacía referencia, la cual reduce la formación a la reproducción de conocimientos, donde la sola dimensión cognitiva eclipsa el énfasis de la evaluación asociada a la naturaleza integral del ser humano (Afranceso, 2005).
1 4	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	Espitaleta Hoyos, Rodolfo; Cano Correa, Guillermo León; Gaviria Piedrahita, Jairo Enrique; Zapata Silva, Doris Elena; Hernández Mesa, Yolanda Amparo; Moya Córdoba, Adalgiza Eufemia	Trabajo de grado	No registra información	Desde esa perspectiva, la evaluación pedagógica permitirá conocer en gran medida los sueños, ideales y preocupaciones de los alumnos y conocer el lenguaje con el que éstos se apropian y se defienden del mundo que les ha tocado vivir. Y en ese terreno, se atenderá más a procesos que a resultados, más a experiencias vivificantes que a datos y, lo más importante, desarrollar actitudes que reivindican lo humano, lo más interno del ser, para su inserción propositiva en la naturaleza y la sociedad, en términos de autodeterminación y toma de decisiones.

1 4	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	Espitaleta Hoyos, Rodolfo; Cano Correa, Guillermo León; Gaviria Piedrahita, Jairo Enrique; Zapata Silva, Doris Elena; Hernández Mesa, Yolanda Amparo; Moya Córdoba, Adalgiza Eufemia	Trabajo de grado	No registra información	Por lo anterior, la evaluación pedagógica, habrá que tomarse constantemente como un acto de reflexión sobre la acción educativa. Esto implica una visión ética intersubjetiva, dadora de sentido, que posibilite el libre desarrollo de la autonomía a partir de procesos en los que no sólo se generan aprendizajes significativos, sino también la formación y gestación de lo humano, de lo intrínseco del ser con todo su sistema de valoraciones para propiciar el libre desenvolvimiento en los diversos ámbitos de la existencia. Pero esa evaluación como proceso tendrá sentido en tanto genere la experiencia vivificante de la comunicación, el intercambio de ideas, la interacción, la circulación de valores, sentimientos, emociones, conocimientos y el respeto por la palabra, por la vida, por el entorno ecológico, por la naturaleza.
1 4	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	Espitaleta Hoyos, Rodolfo; Cano Correa, Guillermo León; Gaviria Piedrahita, Jairo Enrique; Zapata Silva, Doris Elena; Hernández Mesa, Yolanda Amparo; Moya Córdoba, Adalgiza Eufemia	Trabajo de grado	No registra información	No registra información

1 4	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	Espitaleta Hoyos, Rodolfo; Cano Correa, Guillermo León; Gaviria Piedrahita, Jairo Enrique; Zapata Silva, Doris Elena; Hernández Mesa, Yolanda Amparo; Moya Córdoba, Adalgiza Eufemia	Trabajo de grado	No registra información	No registra información
1 4	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	Espitaleta Hoyos, Rodolfo; Cano Correa, Guillermo León; Gaviria Piedrahita, Jairo Enrique; Zapata Silva, Doris Elena; Hernández Mesa, Yolanda Amparo; Moya Córdoba, Adalgiza Eufemia	Trabajo de grado	No registra información	No registra información

1 5	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	Carol Yohana Muescan Pinilla Alix Yohana Vargas Palencia	Trabajo de grado	Diálogo Nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula, "2008 año de la evaluación en Colombia", dice Toda evaluación del aprendizaje implica un juicio de valor sobre otra persona de la cual sólo se conocen unas manifestaciones observables, pero es importante que todos los docentes tengan siempre presente que detrás de esta acción, así como de todo el proceso pedagógico, subyace una enorme responsabilidad ética, lo que quiere decir que la evaluación tiene implicaciones sobre la vida de los niños y jóvenes que están en proceso de formación. Lo anterior expresa que la evaluación no debe estar revestida de amenazas o castigos, por el contrario debe tener muchos elementos de estímulo, de reforzamiento de los progresos de los niños y de estrategias orientadas a superar las dificultades.	No registra información
1 5	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	Carol Yohana Suescún Pinilla Alix Yohana Vargas Palencia	Trabajo de grado	No registra información	No registra información

1 5	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	Carol Yohana Suescún Pinilla Alix Yohana Vargas Palencia	Trabajo de grado	No registra información	No registra información
1 5	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	Carol Yohana Suescún Pinilla Alix Yohana Vargas Palencia	Trabajo de grado	No registra información	No registra información
1 5	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	Carol Yohana Suescún Pinilla Alix Yohana Vargas Palencia	Trabajo de grado	No registra información	En este caso y según Zabala y Arnau <sup>20</sup> , la evaluación tiende a promover una relación condicional con la enseñanza; es decir, la evaluación puede moldear lo que ha de ser enseñado. Con la tendencia actual de las evaluaciones de selección, de tipo masivo y controlador, ha comenzado a prevalecer la idea de que todo lo que se evalúa por medio de este tipo de pruebas es lo que se considera valioso de ser enseñado por los profesores y aprendido por los alumnos.
1 5	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	Carol Yohana Suescún Pinilla Alix Yohana Vargas Palencia	Trabajo de grado	No registra información	Como diría Perrenoud <sup>21</sup> , la evaluación tradicional está asociada a la fabricación de "jerarquías de excelencia", en tanto que los estudiantes son comparados entre sí y luego clasificados a partir de una norma de excelencia arbitraria y abstracta. Frente a esta característica, en la Institución Educativa Técnica Industrial Gustavo Jiménez es cotidiano en cada bimestre tomar una foto a los tres mejores estudiantes de cada curso, las cuales se ubican en un cuadro de honor que se encuentra a la entrada de la institución; esta práctica genera desmotivación en aquellos estudiantes que tal vez nunca podrán ser reconocidos por obtener el mejor promedio en su respectivo grado

					“acción que se debe cambiar”, esta costumbre no es más que la muestra de la exclusión de los educandos dentro de una institución.
1 5	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	Carol Yohana Suescún Pinilla Alix Yohana Vargas Palencia	Trabajo de grado	No registra información	No registra información
1 5	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	Carol Yohana Suescún Pinilla Alix Yohana Vargas Palencia	Trabajo de grado	No registra información	No registra información
1 5	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	Carol Yohana Suescún Pinilla Alix Yohana Vargas Palencia	Trabajo de grado	No registra información	No registra información
1 5	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso	Carol Yohana Suescún Pinilla Alix Yohana Vargas Palencia	Trabajo de grado	No registra información	No registra información

	en un contexto técnico - industrial				
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	Carol Yohana Suescún Pinilla Alix Yohana Vargas Palencia	Trabajo de grado	No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	Carol Yohana Suescún Pinilla Alix Yohana Vargas Palencia	Trabajo de grado	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Milton Javier González Didier Humberto Quiceno Urbina Edwin Mauricio Cortés Sánchez	Artículo	Nadie duda que el aprendizaje sea el núcleo de la acción educativa. Como se refleja en diferentes escritos, la evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje, sino la de la evaluación. (Bordas y Cabrera, 2001: 1)	La práctica evaluativa ha sido poco analizada, a pesar de que tiene importantes efectos y trascendentales implicaciones para los estudiantes. Sin embargo, desde 1997 algunos estudiantes de pregrado y postgrado en Colombia dirigieron sus esfuerzos académicos hacia la caracterización, análisis o discusión de estas prácticas, en los niveles de preescolar, básica y superior. Este caso particular se evidencia en el segundo semestre del 2009, en el que la Universidad Santo Tomás registra catorce estudios en documentos de texto

1 6	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Milton Javier González Didier Humberto Quiceno Urbina Edwin Mauricio Cortés Sánchez	Articulo	No registra información	No registra información
1 6	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Milton Javier González Didier Humberto Quiceno Urbina Edwin Mauricio Cortés Sánchez	Articulo	No registra información	No registra información
1 6	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Milton Javier González Didier Humberto Quiceno Urbina Edwin Mauricio Cortés Sánchez	Articulo	No registra información	No registra información
1 6	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Milton Javier González Didier Humberto Quiceno Urbina Edwin Mauricio Cortés Sánchez	Articulo	No registra información	No registra información



1 6	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Milton Javier González Didier Humberto Quiceno Urbina Edwin Mauricio Cortés Sánchez	Articulo	No registra información	No registra información
1 6	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Milton Javier González Didier Humberto Quiceno Urbina Edwin Mauricio Cortés Sánchez	Articulo	No registra información	No registra información
1 6	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Milton Javier González Didier Humberto Quiceno Urbina Edwin Mauricio Cortés Sánchez	Articulo	No registra información	No registra información
1 6	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Milton Javier González Didier Humberto Quiceno Urbina Edwin Mauricio Cortés Sánchez	Articulo	No registra información	Entendemos la evaluación del aprendizaje en el aula como el conjunto de acciones evaluativas que el docente realiza y promueve de manera permanente para valorar el avance del proceso de enseñanza que él orienta y los logros y desempeños alcanzados por los estudiantes. Siendo el profesor el principal responsable de la evaluación no es el único, puesto que también participan los alumnos y los

					padres de familia. Los logros y desempeños corresponden a los enunciados que ofrecen las autoridades educativas en los que están vinculados los fines, contenidos y prácticas de la enseñanza – aprendizaje. No registra información
1 6	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Milton Javier González Didier Humberto Quiceno Urbina Edwin Mauricio Cortés Sánchez	Articulo	Montenegro (2009) afirma que “son los procesos curriculares los que, quizá, en mayor medida contribuyen a forjar una educación de calidad” (p. 12).	No registra información
1 6	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Milton Javier González Didier Humberto Quiceno Urbina Edwin Mauricio Cortés Sánchez	Articulo	No registra información	No registra información
1 6	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Milton Javier González Didier Humberto Quiceno Urbina Edwin Mauricio Cortés Sánchez	Articulo	Gonzalez, Quiceno y Cortes (2011) Explican Montenegro (2009) que. La evaluación es coherente cuando existe correspondencia entre nuestro compromiso como docentes y la exigencia que hacemos a nuestros estudiantes. Es transparente en la medida en que definimos previamente en el colegio un sistema de evaluación en el cual fijamos los criterios y los procedimientos; además, porque cada actividad de evaluación es explicada y	No registra información

				porque los resultados de la misma son de conocimiento de nuestros estudiantes y de los padres de familia. La evaluación es eficaz porque se orienta a la consecución de logros. Y es también eficiente porque optimiza el uso de los recursos. (pp. 22 -23)	
1 6	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Milton Javier González Didier Humberto Quiceno Urbina Edwin Mauricio Cortés Sánchez	Articulo	Santos (2003) “por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la practica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal” (p. 69).	No registra información
1 6	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Milton Javier González Didier Humberto Quiceno Urbina Edwin Mauricio Cortés Sánchez	Articulo	“una práctica evaluativa de estas características no contribuye a la formación de estudiantes autónomos, capaces de resolver problemas mediante la aplicación del conocimiento aprendido y, menos aún, de resignificar lo conocido o de producir conocimiento nuevo” (Lozano, 2013, p. 33).	No registra información

1 6	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Milton Javier González Didier Humberto Quiceno Urbina Edwin Mauricio Cortés Sánchez	Articulo	No registra información	No registra información
1 7	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	Diana Consuelo Basante Erazo Rocio Margoth Diaz Basante Deyanira Ortega Riascos	Articulo	No registra información	No registra información
1 7	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	Diana Consuelo Basante Erazo Rocio Margoth Diaz Basante Deyanira Ortega Riascos	Articulo	Basante, Diaz, Riascos (2016) En los primeros años de este siglo las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y a un racionamiento estricto de medios – fines. Cuando la teoría tuvo que traducirse en metodología, las cuestiones sobre valores morales y éticos se enmarcaron dentro de una lógica del conocimiento 'científico' y de la organización burocrática (Giroux, 1981, 10)	No registra información

1 7	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	Diana Consuelo Basante Erazo Rocio Margoth Diaz Basante Deyanira Ortega Riascos	Articulo	Basante, Diaz, Riascos (2016) A partir de Henry Fayol (1984) al publicar su obra de Administración Industrial y General, estableció los principios básicos de toda actuación en el ámbito administrativo: planificar, realizar y evaluar, los cuales pasaron a figurar en los centros educativos como pautas para el desarrollo de las tareas de índole pedagógico- didáctico.	No registra información
1 7	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	Diana Consuelo Basante Erazo Rocio Margoth Diaz Basante Deyanira Ortega Riascos	Articulo	Basante, Diaz, Riascos (2016) Ralph Tyler el padre de la Evaluación, dio vuelta este paradigma donde Evaluación paso de un primer plano y la medición a un segundo término, pero siempre las dos ligadas entre sí. Y fue así como el origen del término evaluación educativa se remonta a Tyler a los años 30. Evaluación se usó como un término alternativo a “medición”, “prueba” o “examen”, en consideración de que implicaba “un proceso mediante el cual se reconocían los valores. El propósito de la evaluación era llevar a cabo verificaciones periódicas sobre la efectividad de las escuelas e indicar aspectos en sus programas en donde el mejoramiento fuera necesario. Se entendió también como la validación de las “hipótesis sobre las cuales opera una institución educativa (Vivar Durán,s.f., 1	No registra información

17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	Diana Consuelo Basante Erazo Rocio Margoth Diaz Basante Deyanira Ortega Riascos	Articulo	Stufflebeam & Schinkfield, (1985) quienes resaltan que el proceso evaluativo debe orientarse hacia la mejora del currículo desde su implementación y sus resultados, de tal forma que se unifiquen su viabilidad y lo que en el transcurso de su desarrollo se ha logrado, con el fin de asegurar su satisfactoria aplicación y continuar con ello sumándole otros elementos en el aspecto evaluativo, referidos al del evaluador y el sistema de valores imperante en la sociedad	No registra información
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	Diana Consuelo Basante Erazo Rocio Margoth Diaz Basante Deyanira Ortega Riascos	Articulo	No registra información	No registra información

1 7	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	Diana Consuelo Basante Erazo Rocio Margoth Diaz Basante Deyanira Ortega Riascos	Articulo	No registra información	la evaluación busca: establecer los logros que se han conseguido en el proceso de enseñanza aprendizaje, el avance dentro del mismo, y qué se debe reforzar o mejorar, para adquirir conocimientos significativos en su vida posterior, mejorar el desarrollo de las capacidades y habilidades aprendidas, así como las que se deben fomentar aún más.
1 7	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	Diana Consuelo Basante Erazo Rocio Margoth Diaz Basante Deyanira Ortega Riascos	Articulo	No registra información	Lo anterior se refleja con la opinión de un docente entrevistado: ...con el decreto 230, la evaluación empieza asignarse con calificativos como excelente, sobresaliente, bueno, etc., y se suponía que ese era el proceso cualitativo. ¿Qué considero yo que sucedió? como maestros no entendimos muy bien cuál era el cambio de lo cuantitativo a lo cualitativo... no entendimos que el trabajo era procesual, y con base en eso debíamos evaluar. Entonces se miraron este tipo de acciones de los maestros, por ejemplo, se miraba el B- o el B+... simplemente estamos haciéndolo de igual manera, lo cuantitativo, pero con otros símbolos, con otros signos.
1 7	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	Diana Consuelo Basante Erazo Rocio Margoth Diaz Basante Deyanira Ortega Riascos	Articulo	No registra información	No registra información

1 7	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	Diana Consuelo Basante Erazo Rocio Margoth Diaz Basante Deyanira Ortega Riascos	Articulo	No registra información	No registra información
1 7	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	Diana Consuelo Basante Erazo Rocio Margoth Diaz Basante Deyanira Ortega Riascos	Articulo	No registra información	No registra información
1 7	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	Diana Consuelo Basante Erazo Rocio Margoth Diaz Basante Deyanira Ortega Riascos	Articulo	No registra información	No registra información
1 8	El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas	Juan Ignacio Guerrero Benavides Edwin José Sigfredo Castillo Molina Héctor Gerardo Chamorro Quiroz Gloria Isaza de Gil	Articulo	Astolfi (2003), cita en la teoría de la responsabilidad social desarrollada por Kelley el asunto de asumir los errores básicamente desde dos situaciones, en primer lugar una atribución interna en la que se reflexiona sobre el protagonismo que tienen los actos de cada estudiante, aunque algunos sean errados, en la parte social; y en segundo lugar, es una atribución externa donde el estudiante culpa el contexto por sus errores y se muestra víctima del mismo.	No registra información



1 8	El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas	Juan Ignacio Guerrero Benavides Edwin José Sigfredo Castillo Molina Héctor Gerardo Chamorro Quiroz Gloria Isaza de Gil	Artículo	“El error es útil, conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecer su regulación” (Sanmartín, 2007, 43).	No registra información
1 8	El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas	Juan Ignacio Guerrero Benavides Edwin José Sigfredo Castillo Molina Héctor Gerardo Chamorro Quiroz Gloria Isaza de Gil	Artículo	No registra información	No registra información
1 9	Concepciones y prácticas evaluativas de la institución educativa Colombia a la luz de las teorías del desarrollo humano para fortalecer la formación integral de sus educandos.	María Yolet Moncada Restrepo Marta Lucía Restrepo Macías Ligia Henao Zapata	Trabajo presentado para optar el Título de Especialista en Evaluación Pedagógica	Quiroz, (1997) señala “Los criterios de evolución pueden entenderse como principios orientadores, pautas o parámetros para evaluar el proceso de desarrollo integral del alumno en sus diferentes aspectos” “La evaluación no es sólo un acto de verificación del desempeño, sino un proceso dinamizador de las capacidades de los alumnos en concordancia con sus motivaciones, gustos, interés y necesidades” (pg. 135)	En relación a la forma de ser evaluados, los estudiantes prefieren en un 9.1% la evaluación por contenidos memorizados, el 68.3% los avances logrados a través del estudio, el 18.3% todo el proceso integral y el 1.0%, no respondió. Es así, como aún hay secuelas de una educación tradicional que lleva al estudiante a ser pasivo y memorizar contenidos sin ningún sentido y no permiten la reflexión y construcción permanente del conocimiento.

20	Estrategias evaluativas que facilitan los procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Betel de la ciudad de Sincelejo.	Noemí Ester Peralta Hernández	Trabajo de grado para optar por el título de Especialista en Evaluación Pedagógica.	No registra información	No registra información
20	Estrategias evaluativas que facilitan los procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Bethel de la ciudad de Sincelejo.	Noemí Ester Peralta Hernández	Trabajo de grado para optar por el título de Especialista en Evaluación Pedagógica.	No registra información	El desarrollo de las competencias docente para evaluar el aprendizaje del alumnado debe tener un lugar central, específico, destacado en la formación integral del discente. (López, 2012). En la Institución Educativa Bethel se busca implementar estrategias evaluativas que faciliten los procesos de aprendizaje significativo en los estudiantes de la básica primaria.
20	Estrategias evaluativas que facilitan los procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Bethel	Noemí Ester Peralta Hernández	Trabajo de grado para optar por el título de Especialista en Evaluación Pedagógica.	No registra información	No registra información

	de la ciudad de Sincelejo.				
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	Gómez, López (2011) El modelo desarrollista práctico presenta una concepción de evaluación diferente a los modelos academicista y técnico, se centra en los procesos que construye el estudiante, más que ver el resultado, la calificación definitiva, el producto terminado, se tienen en cuenta las particularidades de cada sujeto, aprendizaje significativo, la apropiación de su saber, el desarrollo de las competencias y su propio ritmo de aprendizaje y las condiciones que facilitan u obstaculizan el aprendizaje. Por ende cobran sentido en este modelo los diferentes tipos de evaluación: la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación y la meta evaluación.	No registra información
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	“La evaluación debería ser considerada como un proceso y no como un suceso y constituirse en un medio nunca en un fin.” Pedro Ahumada Acevedo (2001).	No registra información

2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	La teoría del currículo práctico permite diseñar un currículo desde lo existente, es decir, elaborar el diagnóstico para detectar los problemas y dificultades internos de la Institución Educativa Pío XII para construir y mejorar a través de soluciones alternas pensadas y desarrolladas con la participación de todos los actores de la vida institucional.	No registra información
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	En el artículo “Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes” Marta Lorena Salinas Salazar, Luz Stella Isaza Mesa, Carlos Andrés Parra Mosquera (2006) enfocan su investigación de la evaluación como proceso de interacción social utilizando como método el análisis de las prácticas evaluativas en dos grupos. El grupo uno construye su concepto de evaluación desde aspectos culturales sociales asociados al discurso epistemológico dado en la Institución, allí se contraponen concepciones teóricas con sus	No registra información

				<p>experiencias personales, donde prima lo tradicional usando la evaluación para medir y controlar al alumno. En el grupo dos de maestros se observa lo evaluativo asociado al concepto de proceso donde las debilidades se convierten en oportunidades y se vinculan la autoevaluación, coevaluación como instrumentos que conducen a lo formativo. Sin embargo persiste el carácter de medición de la evaluación.</p>	
2 1	<p>Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros</p>	<p>Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera</p>	<p>Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.</p>	<p>La evaluación puede entenderse como una serie de formas de interacción social que se valoran, justifican y explican a la luz de una amalgama de conocimientos que se nutre de campos tan diversos como son el sentido común y lo social.” SALINAS. Marta Lorena y otros. Revista Educación y Cultura vol.18 N° 46 Medellín, 2006 pp.203-221. Disponible en <a href="http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/6945/63712">http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/6945/63712</a></p>	<p>No registra información</p>
2 1	<p>Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros</p>	<p>Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera</p>	<p>Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.</p>	<p>“ En esta reflexión sobre posibilidades de evaluación en procesos educativos con uso de TIC, entendemos como evaluación el proceso de identificación, confrontación, reconocimiento, diferenciación, crítica, aceptación en su diversidad, o exclusión social, mediante el cual, los individuos y los entes sociales reconocen a los sujetos y a las organizaciones humanas como seres capaces de interactuar en condiciones de ciudadanos partícipes en diferentes procesos de discusión, debate, construcción sobre habilidades, saberes, competencias que desarrollamos, inmersos en relaciones políticas y económicas globalizadas.”</p>	<p>No registra información</p>

				MORENO VÉLEZ María Carmen, Notas para reflexionar sobre evaluación	
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	El foro educativo nacional de 2008 sobre evaluación en Colombia precedido por la Ministra de Educación Cecilia María Vélez W .con el lema “evaluar es valorar” fue adelantado en todo el país en foros regionales virtuales consolidando aspectos relevantes de las prácticas evaluativas en Colombia: La evaluación se considera un proceso integral continuo que apunta a la construcción del proyecto de vida. Se alude al concepto de “Humanizar la evaluación” buscando la equidad, los valores estableciendo objetivos claros entre educador y estudiante. La necesidad de evaluar de acuerdo a las capacidades particulares y contextos educativos, para ello es necesario la formación de maestros en procesos pedagógicos de evaluación. Las evaluaciones externas ICFES y Pruebas Saber presentan una distancia con las prácticas en el aula pues se centran en algunos aspectos dejan de lado otras habilidades y proceso integral de formación, la propuesta en este sentido se dirige a implementar en la institución la evaluación por competencias desde la enseñanza. Es necesaria la intervención de todos los actores (padres, estudiantes, docentes) en el	No registra información

				proceso evaluativo de tal manera que los conceptos emitidos no dependan sólo de un maestro sino que sean construidos con el estudiante y comprendidos por el padre de familia	
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	No registra información	No registra información
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	No registra información	No registra información

2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	No registra información	No registra información
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	No registra información	No registra información
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	Esto lo reafirma Edgar Morín (1985) al considerar que la evaluación "...se preocupa fundamentalmente por estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad contemplando el conjunto de factores que intervienen en su desarrollo"	No registra información



2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	No registra información	Estos planteamientos llevan a asumir en la Institución Educativa una postura abierta para pensar todas las acciones que constituyen el currículo, los agentes que en él participan. Las condiciones sociales, familiares, las actitudes particulares de los educandos, las culturas en las que están inmersos, lo que expresan y lo que callan.
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	Desde esta perspectiva vale la pena rescatar la postura de Max Naif (1986) quien promueve el concepto de desarrollo humano desde diversas dimensiones: "Tal desarrollo se concentra en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales en la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología de los procesos globales con los comportamientos locales de lo personal con lo social...".Este pensamiento involucra directamente a la escuela ya que en su función de formación debe atender la integralidad del hombre garantizando no sólo el acceso a la institución educativa sino que cada una de sus prácticas pedagógicas debe propender por el desarrollo humano.	La escuela como segunda institución de formación humana tiene como una de sus finalidades la de potenciar los valores humanos y las destrezas intelectuales. Los procesos educativos giran en torno al desarrollo integral del hombre y en esta medida la educación parte del reconocimiento ético de la dignidad humana como valor fundamental.

2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	Al relacionar los conceptos de evaluación y desarrollo humano vale la pena destacar el aporte de Zoila Rosa Franco Peláez (2008): "El desempeño humano además de la observancia de las capacidades humanas, pretende observar y manifestar competencias del SER-SABER, HACER Y CONVIVIR-, por lo tanto la evaluación educativa debe no sólo planear, sino proyectar, gestionar, retroalimentar y aportar al perfeccionamiento del sujeto sometido a evaluación."	Revaluar la postura del maestro ante sus prácticas evaluativas ya que de él dependen los conceptos que se forma el estudiante sobre su propio desempeño que incide en su proyecto de vida.
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	No registra información	No registra información
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	Scriven (1.967) propone un concepto de evaluación formativa que tiene como propósitos retroalimentar al estudiante y descubrir los problemas asociados a la enseñanza del docente y al aprendizaje del estudiante. Esta evaluación permite que el aprendizaje sea reforzado permanentemente, resaltando las fortalezas de los estudiantes y permitiendo avanzar en sus debilidades, atendiendo a todos los momentos de la acción pedagógica del maestro que también se constituye en objeto de evaluación.	No registra información

2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	Tomando la tesis número cinco del módulo uno "La epistemología de la evaluación", se lee la afirmación siguiente: "En una postura teórica más contemporánea y emergente, la epistemología del proceso evaluativo asume tanto a docentes y a estudiantes como sujetos cognoscentes, en función del objeto de conocimiento..." Esta tesis devela la importancia de la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto de la evaluación convirtiéndolo en un paradigma educativo mas humanizante, donde el profesional docente abra una brecha hacia nuevas metodologías y pedagogías de la enseñanza, que tomen en la cuenta los contextos socio-económicos y las dimensiones ética, axiológica, psicológica, cultural y cognitiva del educando.	No registra información
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	Paciano Feroso (1985) aborda la educabilidad caracterizándola en las siguientes particularidades : "La educabilidad es personal porque es un derecho individual inalienable e irrenunciable en la formación de la personalidad; la educabilidad es intencional, porque el sujeto es dueño de sí mismo y dirige el sesgo y el viaje de acuerdo con unas metas o ideales que se autofija; la educabilidad es referencial, porque es una capacidad ilustrada, que sabe hacia dónde se dirige; en otras palabras, es teleológica; la educabilidad es dinámica, pues la realización del programa existencial de cada hombre supone actividad y dotación de potencialidades; la educabilidad es necesaria, pues sin ella el hombre se vería privado de posibilidades de autorrealización, de personalización y de socialización".	No registra información

2	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	"La evaluación no es, ni puede ser, un apéndice de la enseñanza, ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene valor en sí, y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo" (Álvarez Méndez, 1993: 32).	No registra información
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	López, Lopera (2011) la evaluación no es un fin en sí misma sino que es integral, donde se respeta la autonomía y constitución del aprendiz, es un proceso de cualificación continua y permanente de carácter formativo, tanto del aprendizaje de un saber cómo de sus actitudes éticas, y de su interacción social. Además el ideal de la evaluación no es de carácter sancionatorio ni de control, sino que la evaluación es una valoración del avance, apropiación, potencialidad, competencias (habilidad y capacidad), fortalezas y/o dificultades que se visualizan permanentemente en el aprendizaje del discente.	No registra información
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	Stenhouse (citado en Flórez, 1999: 62), "reconoce que el aula es el mejor ejecutor, intérprete y evaluador de sus hipótesis curriculares; él, mejor que nadie, puede problematizar de manera natural y apreciar holísticamente su clase como la confirmación de una hipótesis de enseñanza que él mismo preparó y también descartarla o reformularla."	No registra información

2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educaciónpedagógica.	No registra información	No registra información
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educaciónpedagógica.	No registra información	No registra información
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educaciónpedagógica.	No registra información	No registra información

2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	No registra información	La evaluación es un proceso reflexivo integrador y crítico que permite valorar las experiencias saberes y aptitudes de un sujeto y se desarrolla paralelo a los procesos de enseñanza y aprendizaje y en el confluyen las concepciones pedagógicas del maestro que vinculan el currículo, la relación maestro-alumno, el modelo pedagógico, las estrategias didácticas todos estos aspectos direccionan el horizonte educativo de la institución.
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	Álvarez Méndez, 1993: 32: "La evaluación no es, ni puede ser, un apéndice de la enseñanza, ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene valor en sí, y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo"	
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educación pedagógica.	No registra información	No registra información

2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educaciónpedagógica.	No registra información	No registra información
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educaciónpedagógica.	No registra información	No registra información
2 1	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Claudia MaríaGómez Builes Norma LíaLópez Lopera	Trabajo de investigación para optar al título de Especialista en educaciónpedagógica.	No registra información	No registra información
2 2	Concepciones y Prácticas Evaluativas	Ruby Mary García Romero	Tesis	No registra información	No registra información

2 2	Concepciones y Prácticas Evaluativas	Ruby Mary García Romero	Tesis	Principios de la evaluación Integralidad: la evaluación es un elemento esencial del proceso enseñanza aprendizaje, coherente con los otros componentes curriculares que intervienen en el acto educativo, debe comprometer todas las dimensiones del desarrollo del ser. b) Diferencialidad: implica la necesidad de utilizar diferentes fines o propósitos evaluativos y de varios medios e instrumentos para la obtención de las evidencias; de ahí que la evaluación no se debe hacer con base en los resultados de una sola prueba, requiere la utilización e integración de las distintas evidencias para formular un juicio de valor, además debe atender a las diferencias individuales, intereses y ritmos de aprendizaje	No registra información
2 2	Concepciones y Prácticas Evaluativas	Ruby Mary García Romero	Tesis	No registra información	No registra información



2 2	Concepciones y Prácticas Evaluativas	Ruby Mary García Romero	Tesis	No registra información	No registra información
2 2	Concepciones y Prácticas Evaluativas	Ruby Mary García Romero	Tesis	Posada (2003) afirma que: "A medida que se cambian las concepciones evaluativas, acordes con las competencias, los estudiantes se van formando como seres pensantes, analíticos, divergentes, creativos, y muy prácticos".	No registra información
2 2	Concepciones y Prácticas Evaluativas	Ruby Mary García Romero	Tesis	Diego Villada (1997) se refiere a la evaluación del proceso educativo como el conjunto de operaciones que tienen por objeto determinar y valorar los logros alcanzados por las personas en el proceso de construcción del conocimiento y transformación personal, con respecto a metas conjuntas y planeadas entre estudiantes y docentes, para los programas de estudio, las asignaturas, o una actividad particular.	No registra información

2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2014	Vargas Edilma	Tesis doctoral	Nilo (1973), citado por Franco & Ochoa; presenta diversas concepciones de evaluación desde una perspectiva histórica: La evaluación de juicio de expertos, de medición, de comprobación de la congruencia entre resultados y objetivos y la evaluación en términos cibernéticos. (Franco G. & Ochoa R., 1997, pág. 14).	Hablar de evaluación en el ámbito educativo implica una mirada a su trayectoria y a los diferentes enfoques y usos que ésta ha tenido; la cual ha implicado una serie de reflexiones y críticas en cuanto a sus múltiples teorías y prácticas en el campo pedagógico; evidenciando que teoría y práctica aparecen como momentos aislados y no complementarios en el campo educativo, lo que de alguna manera ha impedido que en el país exista una verdadera cultura evaluativa siendo siempre abordada o desde una perspectiva técnica y prescriptiva apoyada desde las teorías y emanada desde las políticas educativas, nacionales e internacionales o, desde un interés totalmente práctico; y no desde la reflexión crítica y la práctica investigativa de los docentes y demás estamentos que participan en la evaluación.
2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2015	Vargas Edilma	Tesis doctoral	No registra información	No registra información

2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2016	Vargas Edilma	Tesis doctoral	No registra información	No registra información
2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2017	Vargas Edilma	Tesis doctoral	No registra información	No registra información
2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2018	Vargas Edilma	Tesis doctoral	No registra información	Concepto de las pruebas: En una perspectiva general, se puede afirmar que todas estas pruebas implican resultados que, además de generar discusiones públicas sobre el estado de la educación, tienen un gran valor cuando aportan información empírica confiable para fundamentar y generar propuestas de mejoramiento de la calidad educativa en el país, como lo plantea Suárez (2007:31).

2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2019	Vargas Edilma	Tesis doctoral	No registra información	No registra información
2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2020	Vargas Edilma	Tesis doctoral	No registra información	No registra información
2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2021	Vargas Edilma	Tesis doctoral	No registra información	No registra información

2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2022	Vargas Edilma	Tesis doctoral	No registra información	(Vargas 2012 ) En esta subcategoría, se encuentra que la Evaluación es concebida como una Valoración o Calificación, ya que en los diferentes relatos se expresa que la evaluación corresponde al otorgamiento de una nota o una valoración que da el profesor, frente al desempeño que presentan los estudiantes en aspectos de contenidos, actitudes y aptitudes en el desarrollo de las clases, categoría que se presenta en las cuatro instituciones educativas con mucha recurrencia.
2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2023	Vargas Edilma	Tesis doctoral	No registra información	Se encontró que la evaluación en las instituciones educativas se presentan prácticas muy enmarcadas hacia la verificación de los aprendizajes, ya sea por calificación o valoración, lo cual es coherente con los estilos de enseñanza del profesor enmarcados por las tendencias explicativas, lo que muestra que en la realidad en las instituciones educativas, las prácticas están intencionadas a un proceso reduccionista de la evaluación, en donde lo que importa es medir y presentar los resultados.
2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2024	Vargas Edilma	Tesis doctoral	No registra información	No registra información

2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2025	Vargas Edilma	Tesis doctoral	No registra información	No registra información
2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2026	Vargas Edilma	Tesis doctoral	No registra información	Los sentidos que orientan las prácticas evaluativas de los docentes se corresponden en su mayoría con enfoques instrumentales y memorísticos, una evaluación que se centra en los resultados del rendimiento, la capacidad de reproducir información y el trabajo individual. La evaluación no tiene un sentido comprensivo del proceso pedagógico y de desarrollo del estudiante
2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2027	Vargas Edilma	Tesis doctoral	No registra información	No registra información
2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2028	Vargas Edilma	Tesis doctoral	No registra información	No registra información

2 3	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2029	Vargas Edilma	Tesis doctoral	No registra información	No registra información
2 4	Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC.	Evelyn Torres Ana María Villanueva María Carolina Pinzón	Articulo	No registra información	No registra información
2 4	Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC.	Evelyn Torres Ana María Villanueva María Carolina Pinzón	Articulo	No registra información	No registra información

2 4	Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC.	Evelyn Torres Ana María Villanueva María Carolina Pinzón	Articulo	No registra información	No registra información
2 5	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	Evelyn Torres Ana María Villanueva María Carolina Pinzón	Articulo	No registra información	¿Se puede medir el deseo por aprender? ¿Se puede medir la alegría por descubrir?, ¿se puede medir la emoción de comunicar lo que sabes o lo que no sabes? En la sociedad de la medición, profesionales, entre ellos los educadores les resulta muy difícil pensar y realizar su trabajo lejos de procesos de calificación (Postman, 1992). Entonces me pregunto ¿la misión del educador es controlar o educar?, porque si la respuesta se orienta hacia lo primero, la evaluación debe ser puesta a juicio en las instituciones educativas, especialmente cuando se trata de la educación de la primera infancia donde la principal preocupación debe ser estimular el desarrollo integral de los niños y las niñas: estimular y provocar, éste es el centro de la tarea docente. En este contexto la evaluación tiene que estar al servicio de los niños y niñas, de los padres de familia y de los docentes. La evaluación se diseñará e implementará con la principal intención de conocer a niños y niñas. Con la evaluación se conoce y acompaña; se



					conoce para acompañar, no para medir o controlar.
2 5	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	Evelyn Torres Ana María Villanueva María Carolina Pinzón	Artículo	No registra información	<p>La evaluación desde la perspectiva pedagógica y formativa antes que medir debe ser una aliada para conocer. En el caso de la infancia la evaluación debe orientarse a conocer a los niños y niñas, a comprender su desarrollo, sus avances, sus retrocesos y así guiar la toma de decisiones relacionadas con las intervenciones pedagógicas que enriquezcan la formación de los niños y niñas. En este orden de ideas en la evaluación de los infantes estará prohibido medir. Se trata entonces de promover una evaluación que atienda el interés por comprender el desarrollo del infante para guiarlo y animarlo en su construcción de mundo, de sentidos, de su "yo".</p> <p>Lo anterior requerirá de estrategias evaluativas que tengan en cuenta los principios de integralidad y de lúdica. Una evaluación que contribuya a recoger información desde diversas fuentes (portafolios, escuchas pedagógicas, documentaciones, entre otras) que</p>

					permitan comprender el desarrollo integral (dimensiones, funcionamientos cognitivos) del infantil para acompañar su proceso de crecimiento personal, social. En este contexto formativo nace elludo evaluación.
2 5	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	Evelyn TorresAna María VillanuevaMaría Carolina Pinzón	Articulo	No registra información	No registra información
2 5	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	Evelyn Torres Ana María Villanueva María Carolina Pinzón	Articulo	No registra información	No registra información
2 5	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	Evelyn Torres Ana María Villanueva María Carolina Pinzón	Articulo	No registra información	No registra información
2 5	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	Evelyn Torres Ana María Villanueva María Carolina Pinzón	Articulo	No registra información	No registra información

**Tabla 6. Concepciones y aspectos legales de la evaluación educativa**

	NOMBRE DEL DOCUMENTO	CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA		ASPECTOS LEGALES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA
		Enfoques	Tipos de Evaluación	Políticas de Evaluación
1	Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX	No registra información	Sánchez Amaya (p.25) Formas de examen en la sociedad disciplinaria. Diversas formas de examen: mecanismos que a través de una mirada normalizadora y vigilante, permiten clasificar, calificar y castigar; que establecen una permanente visibilidad sobre los individuos, para diferenciarlos y sancionarlos; que determinan las condiciones que hacen justificable la gratificación o la sanción, la inclusión o la exclusión, la promoción o el estancamiento, la validación o la invalidación, la aceptación o el rechazo. Aquella maquinaria que sintetiza la sanción normalizadora y la jerarquía que vigila, ha hecho presencia de múltiples modos en la educación	No registra información
1	Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX	No registra información	No registra información	No registra información
1	Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX	No registra información	No registra información	No registra información

2	Aquí el que manda soy yo "La incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información	La resolución 13676 de 1987 reglamenta los comités de evaluación que deben crearse en las instituciones. De esta norma debe destacarse la inclusión de un representante de los padres de familia en esta instancia de carácter académico y pedagógico.
2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	Acevedo & Diaz (pág. 85 )Los medios frecuentemente utilizados en la evaluación son desde pruebas escritas, los cuales son reconocidos como algo fundamental en el proceso y que tiene dinámicas específicas que generan altos índices de temor, angustia y presión. Un claro ejemplo del poder en el aula, es la aplicación de exámenes, disfrazados de evaluación, donde la mayoría de las veces, los alumnos no se dan cuenta de lo que están respondiendo, pues son inducidos a contestar como el profesor quiere que contesten, a pensar como el profesor quiere que piensen, sin tomar en cuenta las características individuales de los sujetos y los referentes predominantes en su conciencia.	La resolución 952 de 1993 y el decreto 2225 del mismo año, están referidos a la posibilidad de validación de la primaria y el bachillerato mediante presentación de evaluaciones ante el ICFES.

2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información	En 1994 se expide la resolución 02151, que busca adaptar los criterios de evaluación a la ley 115 de 1994-- En agosto de 1994 se expide el decreto 1860 que reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994, en aspectos pedagógicos y organizativos generales
2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información	En 2002 se promulga el decreto 0230, que dicta normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los estudiantes.--- El 16 de Abril de 2009 se expide el decreto 1290 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes y se da autonomía a las instituciones para definir los mismos.
2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información	Acevedo & Diaz (pág. 13)La Ley General de Educación en el artículo 77 otorga la autonomía escolar a las instituciones para la formulación de los proyectos educativos institucionales (PEI) y la organización de su plan de estudios de manera que responda a las necesidades y características sociales. Desde esa misma perspectiva, la expedición del decreto 1290 en el artículo 4 da autonomía a centros educativos para definir y estructurar su propio sistema de evaluación contemplando criterios de evaluación y promoción, escala de

				valoración institucional, equivalencia con la escala nacional, estrategias de valoración integral de los desempeños, acciones, de seguimientos para el mejoramiento de los desempeños, procesos de autoevaluación y todo lo referente a la expedición de boletines de calificaciones y mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema
2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información	No registra información
	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información	No registra información
2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información	No registra información

3	¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010)*	No registra información	No registra información	No registra información
3	¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010)*	No registra información	No registra información	No registra información
4	Discursos y prácticas evaluativas para el caso de lengua materna	No registra información	No registra información	No registra información
6	El Cambio De Paradigmas Para Cerrar La Brecha Y Dar El Salto De La Evaluación Académica A La Evaluación Pedagógica (2012)	No registra información	No registra información	No registra información

5	El decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas: un estudio de caso	No registra información	No registra información	No registra información
5	El decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas: un estudio de caso	No registra información	No registra información	No registra información
5	El decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas: un estudio de caso	No registra información	No registra información	No registra información
6	El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.	Morales, Valverde, Valverde (2'015- pg. 13) El enfoque de las prácticas de evaluación del profesorado de básica primaria de las dos instituciones se centra en la enseñanza y/o aprendizaje; tiene especial relevancia los procesos pedagógicos, de manera que aportan positivamente en la acción educativa, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común. Sin embargo, poseen	No registra información	No registra información



		<p>un enfoque ecléctico, pues le dan tanta importancia a lo que enseñan como a lo que se aprende, aunque el tipo de prácticas de evaluación y su intencionalidad es de carácter naturalista o constructivista, que no se refleja en su enfoque porque utilizan un clecticismo poco reflexivo, que brinda importancia a estrategias mixtas que posibilitan el desarrollo de competencias, de procesos y de actitudes, pero también de conocimientos centrados en los objetivos de las materias, en el uso de medios de papel y lápiz y de evidencias de observación.</p>		
6	<p>El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.</p>	No registra información	No registra información	No registra información

6	El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.	No registra información	No registra información	<p>Morales, Valverde, Valverde (2015- pg. 10) De igual manera, en el Decreto 1290 de 2009, se señala:</p> <p>La evaluación en el ámbito escolar debe ser absolutamente formativa e integral; y aunque no se desconoce para nada su utilidad en la promoción de los estudiantes, su principal tarea corresponde en suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades o desempeños superiores en su proceso formativo. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009, p. 1).</p>
7	El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.		No registra información	<p>Morales, Valverde, Valverde (2015- pg. 10) Ahora bien, teniendo en cuenta el Decreto 1860 de 1994 y su finalidad e importancia, éste afirma que se debe favorecer la calidad, continuidad y universalidad del servicio público de la educación, así como el mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos. Éste tiene en cuenta que el educando es el centro del proceso educativo y que el objeto del servicio es lograr el cumplimiento de los fines de la educación, definidos en la Ley 115 de 1994. Con el objeto de orientar el ejercicio de las respectivas competencias para los establecimientos educativos en el</p>

				<p>ejercicio de la autonomía escolar. Resaltan la importancia de la educación para el niño y el estado, la sociedad y la familia, los responsables de la educación obligatoria de éstos, de acuerdo con lo definido en la Constitución y la Ley General de Educación. Morales, Valverde, Valverde (2'015- pg. 10) Es decir, la evaluación referida a la norma o centrada en la enseñanza, supone la valoración de un sujeto en función del nivel de grupo en el que se halla integrado. En esa medida, si el nivel de los alumnos de un grupo es elevado, un alumno con un nivel medio puede resultar evaluado negativamente, o al menos por debajo de lo que sería si estuviera en un grupo de nivel general más bajo. A la inversa, un alumno de tipo medio resulta evaluado de forma altamente positiva en un grupo donde el nivel general es bajo, cuando esta valoración no responde con exactitud a sus posibilidades reales frente a los referentes externos marcados por el sistema educativo.</p>
--	--	--	--	--

8	La Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Estado del Arte (2010)	López y Puentes (2010pg.13) La evaluación puede considerarse como la apreciación sistemática, sobre la base de métodos científicos, de la eficacia del sistema, de las políticas educativas y del sistema educativo, tanto centrado en el aula como centrado en los distintos niveles y modalidades.	No registra información	No registra información
8	La Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Estado del Arte (2010)	No registra información	No registra información	No registra información
8	La Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Estado del Arte (2010)	No registra información	No registra información	López y Puentes (2010pg.15) Es cuestionable cómo se concreta el concepto de calidad educativa a través de la tendencia hacia la apreciación objetiva del rendimiento escolar centrada en la medición, mediante el uso de pruebas estandarizadas. El examen es también utilizado por el Estado como evaluación de calidad académica del nivel medio, siendo los puntajes utilizados como indicadores de calidad y como

				<p>criterio de jerarquización pública de los planteles. Esto ha llevado a la competencia entre sí de los "rankings" de puntajes del examen de Estado; al posicionamiento de estatus institucional y mayor demanda de estudiantes. Por esto es importante un estudio de los "usos sociales" de estos puntajes y sus efectos sobre la calidad y pertinencia de la educación ofrecida</p>
--	--	--	--	--

9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información	Ramos ( 2015) En este sentido la evaluación se centra: En este tipo de relación entre sujetos y objeto de conocimiento, se considera que el aprendizaje del sujeto debe estar orientado a la adquisición de conocimientos útiles y susceptibles de ser valorados, es decir, capaces de ser observados y verificados a través de un procedimiento establecido que deberá iniciarse desde la misma determinación de los logros a ser alcanzados al concluir un curso o grado académico, de tal manera, que la valoración que se asigne al alumno...	No registra información
---	--	-------------------------	---	-------------------------

9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información	Ramos (2015) La Evaluación tiene el propósito de orientar al alumno hacia la reflexión sobre la problemática de la práctica científica, mostrando la dinámica social, no solo porque genera valores, sino porque genera un cambio en la revolución educativa, y, más aún porque nosotros fomentamos una educación propia.	No registra información
9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información	Ramos (2015) La evaluación cumple una función de apoyo a la planificación previa y externa del proceso de enseñanza Quien toma las decisiones recibe los informes sobre las consecuencias de las mismas para reformar, si fuese necesario, el carácter y orientación del programa; pero desconoce los intereses y necesidades de los participantes en el proceso didáctico, cree en una neutralidad tecnológica y en una verdad objetiva, olvidando los problemas planteados por educandos, profesores, investigadores, padres de familia. El enfoque tecnológico conduce a un enfoque burocrático de la actividad evaluadora. Desconoce que los test estandarizados de rendimiento no proporcionan toda la información que se requiere para comprender lo que los profesores enseñan y los educandos aprenden. (U.C.M, 2013, p.23)	No registra información

9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decalono	No registra información	Ramos 2015 La evaluación puede ser un factor que se oriente a producir un proyecto de transformación personal que permite la construcción de identidades plenamente diferenciadas y despierta en las personas la necesidad de logro, motivación para el cambio y refuerzo de los rasgos positivos de su propia personalidad.	No registra información
9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decalono	No registra información		
9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decalono	No registra información		No registra información



	Pueblo Nuevo Municipio Decal dono			
9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información	Ramos (2015) Es “construir nuestra educación recogiendo desde el sentir de nuestro corazón, el gusto por lo nuestro, la alegría que nos da participar en nuestros rituales pero también aprender en el encuentro con los demás. Es mejorar nuestra vida identificando nuestras necesidades y problemas y construyendo nuevos conocimientos y nuevas luces para pensar”. (Reunión de construcción Sistema Educativo Propio, Bodega Alta, Octubre 2001)	Ramos (2015) Por su parte, la educación Colombiana y de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, plantea como uno de los fines de la educación lo siguiente: El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (1994, p.2) Es decir, que la evaluación tiene la responsabilidad de responder a las problemáticas y el avance de la realidad social, cultural y económica del contexto donde labora, por medio de prácticas activas que reflejen su sentido de afecto hacia la escuela y la comunidad proponiendo objetivos y metas que generen cambios hacia el futuro.

9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información	No registra información	No registra información
10	Estrategias Pedagógicas Que Posibilitan El Mejoramiento De Los Procesos Evaluativos En La Institución Educativa Ciro Mendía De Medellín-Antioquia ( 2011)	No registra información	No registra información	No registra información
10	Estrategias Pedagógicas Que Posibilitan El Mejoramiento De Los Procesos Evaluativos En La Institución Educativa Ciro Mendía De Medellín-Antioquia ( 2011)	No registra información	No registra información	No registra información

10	Estrategias Pedagógicas Que Posibilitan El Mejoramiento De Los Procesos Evaluativos En La Institución Educativa Ciro Mendía De Medellín-Antioquia ( 2011)	No registra información	No registra información	No registra información
11	La Evaluación Participativa	No registra información	No registra información	No registra información

12	Percepción De Los Estudiantes Frente A Las Prácticas De Evaluación En El Aula Y Su Relación Con El Desempeño Académico Medido En Las Pruebas Saber 9° 2009	No registra información	No registra información	( Fontecha y Gantiva 2012) Colombia, como otros países de América Latina, ha adelantado acciones significativas en torno al mejoramiento del sistema educativo; acciones que desde el 2009 son política mediante la Ley 1324 donde se establecen los parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación (ICFES, 2012).
12	Percepción De Los Estudiantes Frente A Las Prácticas De Evaluación En El Aula Y Su Relación Con El Desempeño Académico Medido En Las Pruebas Saber 9° 2009	No registra información	No registra información	( Fontecha y Gantiva 2012 pg. 46 )La prueba saber 9° es una evaluación de carácter obligatorio y censal que se realiza cada 3 años respondiendo a lo establecido en la Ley 715 del 2001. Se realizan dos aplicativos: el censal correspondiente al 90% de la población y aplicada por instituciones y secretarías de educación; y el aplicativo muestral donde participa sólo una muestra representativa del país, la cual es controlada directamente por el ICFES (ICFES, 2010).
13	Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	No registra información	No registra información	No registra información

13	Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	No registra información	No registra información	No registra información
13	Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	No registra información	No registra información	No registra información
13	Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	No registra información	No registra información	No registra información
13	Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	No registra información	No registra información	No registra información
14	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado 2011		No registra información	No registra información

14	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	No registra información	No registra información
14	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	No registra información	En el proyecto educativo institucional, PEI, de la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya Giraldo, del municipio de Copacabana, departamento de Antioquia, se hizo necesario plantear algunos cambios en la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, debido a la reforma expedida por el Ministerio de Educación Nacional donde se deroga a partir del 2010 el decreto 0230 de 2002 y se adopta el decreto 1290 de 2009
14	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	No registra información	No registra información
14	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	No registra información	No registra información

14	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	No registra información	No registra información
14	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial		No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial		No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial		No registra información	No registra información

15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial		No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial		No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información



	un contexto técnico - industrial			
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información

16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación, Ley 115 de febrero de 1994. Colombia. La Ley General de Educación desarrolló la siguiente temática: objeto y fines de la educación, estructura del sistema educativo, las modalidades de atención educativa a poblaciones, los educandos, los educadores, los establecimientos educativos. Esta Ley busca estimular el afianzamiento de valores y actitudes, favorecer en cada alumno el desarrollo de sus capacidades y habilidades, identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, contribuir a la identificación de limitaciones o dificultades para consolidar los logros del proceso formativo. Esta Ley es reglamentada parcialmente mediante el Decreto 1860 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales; en su Artículo 47, y posteriores, regulan la evaluación cualitativa en todas las instituciones educativas para la educación básica y media y se establece la promoción controlada.
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	Secretaría de Educación Distrital (1999). Hacia una cultura de la evaluación. Memorias. Bogotá: SED. En julio de 1999 la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá realizó el tercer Foro Educativo sobre Evaluación, donde se presentaron diversas

				experiencias internacionales y nacionales sobre este tema y el impacto que tienen estos procesos en el mejoramiento de la educación. El objetivo fue generar iniciativas que ayudaran a elevar la calidad de la educación en la ciudad de Bogotá desde las concepciones y prácticas evaluativas en el aula.
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	Universidad Nacional de Colombia (1999). Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI, evaluación de competencias básicas. Bogotá. Fue un proyecto sobre evaluación de competencias en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias para evaluar la calidad de la educación en Bogotá. Como resultado de este trabajo se hizo una propuesta de evaluación por competencias que sirvió como referencia para el nuevo horizonte educativo colombiano de la evaluación.
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 230 de 2002. Mediante el Decreto 230 de 2002 el gobierno dictó normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos, y evaluación institucional teniendo en cuenta el plan de estudios como esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales, la distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, el diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su

				proceso de aprendizaje, los indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional, valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	Plan Decenal de Educación 2006-2016. La educación que queremos para el país que soñamos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Documento construido con la participación de más de 20 mil colombianos comprometidos con la educación, que tuvo como propósito organizar, implementar y consolidar un sistema de seguimiento y evaluación del sector educativo, que diera cuenta de los logros y las dificultades de los estudiantes, su acceso, cobertura y permanencia en el sistema y la eficiencia de los entes responsables de la prestación y la calidad del servicio. Este Plan se constituyó en una herramienta fundamental para la gestión educativa a nivel local, municipal, departamental y nacional y debe ser tenido en cuenta para la creación de la política y los planes educativos.

16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	<p>Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2007). Evaluación en el aula, del control a la comprensión. Bogotá: IDEP. Corresponde a una investigación en evaluación sobre la construcción de propuestas de evaluación integradoras. Contiene experiencias investigativas en el aula, en las cuales los docentes presentan alternativas valiosas para la discusión de este complejo y problemático tema, que es objeto de estudio y reflexión por parte de diferentes estamentos de comunidades educativas, conscientes de resignificar las concepciones y prácticas de la evaluación en la perspectiva de una educación de calidad. Como resultado se diseñaron diferentes estrategias desde las que se evidenciara el sentido de la evaluación como investigación y comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	<p>Ministerio de Educación Nacional declaró el 2008 como el año de la evaluación debido a la importancia que tiene este tema dentro del proceso de aprendizaje de los jóvenes Colombianos. Alrededor del tema de la evaluación se abordaron subtemas tales como: propósitos y usos de la evaluación; actores y herramientas de la evaluación; políticas de evaluación y sus implicaciones, entre otros</p>

				ejes temáticos de interés para la comunidad académica.
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	Finalidad de la evaluación: Diagnosticar el estado de los procesos de desarrollo del alumno y pronosticar sus tendencias; asegurar el éxito educativo y, por tanto, evitar el fracaso escolar; identificar las características personales, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje; identificar dificultades deficiencias y limitaciones; ofrecer oportunidades para aprender de la experiencia; afianzar los aciertos y corregir oportunamente los errores; proporcionar información para reorientar o consolidar las	No registra información	No registra información

		prácticas pedagógicas; obtener información para tomar decisiones; promover, certificar o acreditar a los alumnos y orientar el proceso educativo y mejorar su calidad (MEN, 1997, pp. 22-23). No registra información		
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información

16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	Según el MEN (1997), la práctica de la evaluación implica la realización de un conjunto de actividades ordenadas, interrelacionadas y coherentes con las fases del proceso mencionadas anteriormente. Esto requiere tener en cuenta, entre otros aspectos los siguientes: Momentos de la evaluación: al comenzar el año lectivo, durante el año y al culminar período, semestre o año escolar. Procedimientos básicos de evaluación: al docente se le atribuye la mayor responsabilidad para que los resultados de la evaluación correspondan a sus finalidades y propósitos: planeación, selección y organización de los medios de la evaluación. Entre los medios más usados para obtener información sobre el rendimiento del alumno, se destacan: la observación, entrevistas, encuestas, sociometrías, conversatorios, juego de roles, trabajos prácticos y de investigación, lecturas, ensayos, pruebas objetivas, talleres, trabajos de grupo, pruebas de libro abierto, discusiones en pequeños grupos, visitas, experiencias, etcétera. Registro de los resultados de la evaluación: informe descriptivo – explicativo. Actividades complementarias: estas pueden ser actividades grupales o individuales, de profundización, pedagógicas complementarias, especiales y académicas (pp. 46 – 64).	No registra información
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	Con base en los planteamientos anteriores y al tener en cuenta las altas tasas de mortalidad académica, las cuales generan desmotivación por parte de los estudiantes para continuar sus estudios; y la baja eficiencia del sistema educativo Colombiano, se expide el decreto 230 del 11 de febrero de 2002 con aspectos fundamentales de la evaluación afirmando que “el fin principal de la evaluación, es conocer el proceso



				de desarrollo del alumno de una manera integral". Teniendo como precedentes los artículos 16, 27 y 67 de la Constitución Nacional de 1991, la Ley 115 de 1994, ya había considerado la evaluación como un proceso permanente y sistemático que apunta a favorecer el desarrollo potencial de cada alumno.
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	No registra información
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	No registra información
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	No registra información

17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	A partir de 1991, se habla de evaluar otras dimensiones del ser humano, y es a través del Decreto 2343 de 1996 cuando se propone evaluar por logros procedimentales, logros actitudinales y logros conceptuales, tomando como referencia a Comenio, Rousseau, Montessori, Pestalozzi, Freinet, entre otros, quienes habían defendido estos factores como influyentes en el aprendizaje.
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	No registra información
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	Desde que fue emitida la norma, la evaluación en la escuela sigue siendo artificial y no procesual: se concentra más en contenidos que en los análisis y en la solución de problemas auténticos, como se sugiere en los lineamientos curriculares. En el discurso del 230 hay una separación entre la constitución específica del decreto y la sustentación pedagógica que puede explorarse desde el fondo de sus planteamientos. Puede decirse que algunas voces del 1860 permanecen implícitamente en el 230 y en esto radica su contradicción: se conceptualiza la evaluación como continua, integral

				y flexible, pero tiene que aprobar como mínimo el 95 % de los estudiantes. Decreto 230 de 11 de febrero 2002
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	Se propende por un cambio en el concepto de evaluación, centrada anteriormente en los aspectos cognoscitivos de carácter sumativa, que conducen a encasillar a los estudiantes de acuerdo con su desarrollo cognitivo. Por ello se debe forjar un enfoque cualitativo con una tendencia hacia la integralidad, que refleje fielmente la realidad de los progresos de los estudiantes en sus individualidades.	Es así como la evaluación por competencias propone implementar el desarrollo del saber y el saber hacer, tanto en el aprendizaje como en el desempeño en diferentes situaciones y contextos, de tal suerte que los estudiantes puedan enfrentarse a una realidad social no como un individuo más, sino como un ser activo transformador y crítico.	No registra información
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	( Basante, Basante, Riascos) Frente a esta perspectiva uno de los docentes entrevistados expresó (...) con el decreto 230 el impacto si es de la disminución de la calidad educativa, la total flexibilización escolar, es decir, la promoción automática trae como consecuencia que los estudiantes ya no se preocupen. No es que nosotros estemos con lo anticuado, pero tampoco podemos caer en la total mediocridad, en la relajación de los estudiantes y digamos con esa teoría de la educación

				comprehensiva y de la flexibilización total, ha traído graves consecuencias para la calidad educativa. Considero por ello que el decreto 230, por ahora no va a mejorar la calidad educativa, debido a que aún permanece sujeta a la relación estudiante profesor, como un fenómeno per cápita educativo, por lo cual seguirá camuflada en la flexibilidad escolar.
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	Ante esto en el grupo focal se afirma: ...la consecuencia de este artículo ha sido una relajación y flexibilización total de las tareas académico – pedagógicas y de la responsabilidad de los estudiantes, padres de familia; es decir, aquí es dejar... pasar todo en los estudiantes, es más, parte importante de padres de familia ha terminado, así resulte altisonante decirlo, ha terminado alcahueteando a sus hijos la irresponsabilidad en el rendimiento escolar prácticamente con nefastas consecuencias para la calidad educativa, para la responsabilidad de los estudiantes y para una mejora de la educación en Colombia.

17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	De igual manera están en desacuerdo con las recuperaciones los docentes entrevistados: ...con eso de que nadie puede perder el año, donde la exigencia cambia, ellos vienen de una educación flexible con ayuda, con promoción, con acciones de refuerzo y de recuperación y encontrábamos estudiantes que decían profe, ¿y no me puede dar un rescate? , ¿Y no me puede hacer un refuerzo?, mi papá dijo, que usted me tenía que dar un refuerzo y una recuperación. En el artículo once establece programas específicos para los educandos no promovidos, se favorecerá su promoción en la medida en que se demuestre la superación de las insuficiencias
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	algunos comentarios de los docentes entrevistados, afirman: ... en el momento que se nos habló ya de la flexibilidad en la evaluación se pasó al otro extremo y los profesores tomaron como el rumbo más corto también del facilismo , donde ya no se preocupaban por hacer el seguimiento porque se sabía que en últimas al estudiante había que promoverlo, el estudiante empezó a meterse dentro de esta cultura, ya que sabía que estudiando o no estudiando tenía que promoverse; de igual manera se extendió a los padres de familia y a

18	El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas	No registra información	No registra información	La calificación de la que se habla, hace referencia a lo que fundamenta la nota que obtuvo, el título que logra por su capacitación y la función que debe cumplir más allá de las prácticas evaluativas y las demás prácticas educativas, es decir su función filantrópica, humanitaria y de servicio social. Tener en cuenta que se deben elaborar evaluaciones dentro de las necesidades especiales de educación, asunto propuesto por la Unesco en 1994 y que los maestros dentro de una normatividad vigente, como la Ley General de la Educación en Colombia (Ley 115 de 1994), deben aplicar en su quehacer cotidiano; esta normatividad y las reformas educativas influenciadas multilateralmente por entidades internacionales como la Unesco, La Unicef, El Banco Mundial, entre otros que someten a los educadores a un sistema económico utilitarista. (Isaza de Gil, 2012)
18	El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas	No registra información	Las prácticas evaluativas que propenden por un enfoque cognitivo más que punitivo que respetan la diversidad y que propenden por el desarrollo de competencias es por lo general un asunto puramente teórico o formal por parte de las instituciones educativas	Las políticas de inclusión han visibilizado la diversidad por lo cual se requiere entre otras cosas de la cualificación docente.
18	El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas	No registra información	No registra información	No registra información

19	Concepciones y prácticas evaluativas de la institución educativa Colombia a la luz de las teorías del desarrollo humano para fortalecer la formación integral de sus educandos.	La evaluación integral por procesos es aquella que busca una valoración cualitativa, permanente, integral, sistemática y una construcción apreciativa y formativa, subjetiva e intersubjetiva; analizando la práctica educativa del estudiante en su totalidad y en la dinámica misma de su proceso.	La evaluación debe ser continua y debe tener los aspectos de –autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación- acompañadas del proceso cuantitativo y cualitativo para alcanzar una evaluación integral.	No registra información
20	Estrategias evaluativas que facilitan los procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Bethel de la ciudad de Sincelejo.	No registra información	Nowlesy Holt-Reynolds (1991) nos plantea que la narración biográfica narrativa en la educación favorece, no sólo la comprensión del mundo escolar, sino que también clarifica el origen de sus ideas educativas, las cuales repercuten en la actual formación como maestros e influirán en la futura labor educativa, por lo tanto reflexiono y a realizo un poco de historia sobre los procesos de evaluación vividos desde mi propia experiencia como educando y la que actualmente estoy aplicando como profesional docente “La pedagogía tradicional la cual era presente, y es considerada como un sistema de tratamiento de la información, de transmisión y de comunicación escolares”. Comenius (1992)	No registra información
20	Estrategias evaluativas que facilitan los procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Bethel de la ciudad de Sincelejo.	No registra información	Evaluación-desarrollo humano tienen el fin de transformar la educación y fortalecer las necesidades del ser humano ,sus propósitos deben ir enmarcados a que el estudiante construya a través de los buenos procesos de evaluación una mejor calidad de vida, y pueda lograr en determinado tiempo suplir sus necesidades fundamentales.	No registra información

20	Estrategias evaluativas que facilitan los procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Bethel de la ciudad de Sincelejo.	La evaluación incluye actividades de estimación cualitativa o cuantitativa, las cuales son impredecibles, pero a la vez involucra otros factores que propician el alcance de los objetivos.	Ogle (1986), manifiesta que una de las estrategias para activar el conocimiento previo en los estudiantes y ayudarles a determinar sus propósitos frente a un aprendizaje nuevo, es a través de la matriz CQA (lo que se Conoce, quiere y Aprende) la cual requiere que los estudiantes focalicen su atención en los siguientes interrogantes, ¿Qué conozco sobre el tema?, ¿qué deseo aprender?, y una vez ejecutada la actividad ¿Qué aprendí?	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	La Institución Educativa Pío XII está inspirada por el modelo pedagógico desarrollista donde la evaluación está centrada en la valoración de los avances y saberes individuales prácticos.
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	La evaluación es cualitativa, a veces individual, a veces colectiva	No registra información



21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	Su propuesta evaluativa pretende que las TICS se implementen en las instituciones como herramientas pedagógicas y hagan de la evaluación un desarrollo permanente que establezca una relación de pares entre estudiante y profesor donde todos realicen un trabajo interactivo reconstrucción de conocimientos. La valoración del proceso no se ciñe al concepto del profesor sino que se dirige a la heteroevaluación ya que el acceso a las redes académicas permite el debate permanente y diversas visiones de la realidad.	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información

21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	A través de diferentes formas de indagación a profesores padres y estudiantes y mediante la aplicación del enfoque cualitativo y cuantitativo en la investigación, pudieron constatar la ausencia de estrategias que respondieran al Modelo Holístico adoptado por la Institución. propuesta investigativa desarrollada en la Institución Educativa Consejo de Medellín por los profesores Sergio Monsalve H. Olga Cristina Zapata y Victoria Eugenia Tamayo en el año 2008	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	Desde esta perspectiva las necesidades pedagógicas y evaluativas de la institución educativa Carlos Pérez Mejía – Bello, Antioquia están relacionadas con el enfoque critico –social la Institución Pío XII donde su visión es la de formar Jóvenes hacedores de una cultura humanizante,

				transformadores e innovadores de la sociedad. concepciones y prácticas evaluativas de la institución educativa Carlos Pérez Mejía – Bello, Antioquia,(2008)
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	En las Institución Escuela Normal Superior María Inmaculada de Manuare en el 2009 se realizó una investigación llamada” Prácticas evaluativas desde un enfoque pedagógico socio crítico e intercultural en el ciclo complementario.” El propósito principal de ésta fue analizar prácticas evaluativas desde el enfoque socio crítico, para ello se indaga entre estudiantes y profesores la apropiación que tienen de éste como se aplica en la Institución y como incide en la transformación social.	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información

21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	En el marco curricular actual la evaluación se ha dirigido al enfoque cualitativo y descriptivo enfatizando no en la obtención de resultados finales sino en procesos de reflexión y análisis para reformular propósitos y estrategias de enseñanza que permitan afianzar en los estudiantes sus aprendizajes	No registra información	López, Lopera 2012 Este planteamiento se enmarca en el decreto 1290 y vale la pena plantear esta reflexión: “La implementación del nuevo sistema de evaluación implicará para el modelo pedagógico de la institución educativa, la búsqueda de evidencias y de información eficaz con respecto a las competencias científicas, tecnológicas, comunicativas y ciudadanas de ese ser humano que se quiere formar. En cuanto a la evaluación en el aula, el docente deberá modificar sus prácticas evaluativas y ceñirse al nuevo Sistema Institucional de Evaluación, por lo que habrá unidad institucional. De esta manera no se dará lugar a la dispersión y a la atomización de la acción evaluativa, más bien existirá una identidad, un norte y un horizonte en dicha acción. <a href="http://www.eeducador.com/col/documentos/5325_Revista_eeducador_6.pdf">http://www.eeducador.com/col/documentos/5325_Revista_eeducador_6.pdf</a>
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información

21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	La evaluación debe convertirse en un agente de desarrollo humano donde las prácticas evaluativas dejen a un lado la medición y sanción y asuman una visión individualizada de los procesos de aprendizaje. Una evaluación ética que tome en cuenta los derechos fundamentales en condiciones de equidad igualdad, libertad, respeto a la identidad con el propósito de generar transformaciones en el educando desde su saber ser, saber hacer conllevando a cambios sociales.
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	Al respecto Linda VerLee (1.986 pag.21) afirma: “La investigación sobre el cerebro manifiesta lo que muchos educadores han sabido intuitivamente: que los alumnos aprenden de muy diversas maneras y que de cuantas maneras se presente, información, tanto mejor aprenderán.” Este concepto pretende que se le propongan al estudiante otras formas de acercarse al conocimiento en las que se puedan poner en ejecución habilidades de su estructura cerebral en las que la información, por ejemplo, llegue de manera visual y no verbal, que pueda articular sus saberes previos y formularse interrogantes.	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	Una de las teorías sobre evaluación que más importancia cobra en la actualidad para responder a las demandas de la educación actual y a los lineamientos legales, es la de la Evaluación por Competencias, que se ha venido planteando desde hace varios años y que se convierte en un medio para manifestar efectivamente los propósitos de la evaluación	No registra información

21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	De esta manera la evaluación se torna en sentido cualitativo y reflexivo, resignificando las potencialidades del estudiante, para que sea seguro en su desarrollo humano, y eficaz en el cambio social.	La tesis número tres del módulo tres en su segunda unidad plantea que “En el ámbito de la evaluación del aprendizaje, la nueva evaluación supone que el docente está en capacidad de articular desde su saber específico, logros, indicadores de logro, procesos y competencias.”	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información

21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	Se plantean gran variedad de estrategias evaluativas que se dirigen en mayor medida al desarrollo de competencias algunas de las que se proponen en el Modelo Pedagógico son los mapas mentales la solución de problemas, la elaboración de proyectos que se ejecutan, de acuerdo con las observaciones realizadas, en áreas como humanidades, ciencias sociales y con poca frecuencia en inglés, matemáticas.	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	Santos Guerra (1999): “Los alumnos pueden participar en el proceso de evaluación en diferentes momentos y aspectos .Uno de ellos es el de las decisiones que se toman en el aula para determinar el modo en que se ha de realizar la evaluación. Otro es la autoevaluación de su aprendizaje, que ha de ser uno de los elementos del proceso. El tercero es la intervención en el conocimiento y reelaboración de los criterios y de los mismos que se han utilizado en la valoración de sus trabajos”.	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	Decreto 1290: “En cuanto a la evaluación en el aula, el docente deberá modificar sus prácticas evaluativas y ceñirse al nuevo Sistema Institucional de Evaluación, por lo que habrá unidad institucional. De esta manera no se dará lugar a la dispersión y a la atomización de la acción evaluativa, más bien existirá una identidad, un norte y un horizonte en dicha acción.”

21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	En la actualidad la evaluación desde su carácter cualitativo debe ser un proceso que busque el análisis de las actitudes y aptitudes observadas en los estudiantes en los diversos momentos del aprendizaje y no sólo al final pues esto permite reconocer también las estrategias de enseñanza usadas por el maestro, trasformando sus prácticas desde la perspectiva del estudiante	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	Cuando el profesor implementa la pregunta en la clase debe hacerlo para que el estudiante adquiera un nivel alto de razonamiento. Algunas de las preguntas que se pueden proponer son: ¿Cuáles son las principales ideas que maneja el autor? ¿Cuál es tu opinión sobre el asunto? ¿Cuáles son los argumentos que sustentan tu opinión? ¿Qué otro punto de vista tienes sobre el tema? ¿Qué piensas acerca de la solución o respuesta que se dio al planteamiento	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	Una metáfora es útil para presentar una materia, para realizar refuerzos de conocimientos revisión y evaluación.	No registra información



21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	El diario reflexivo es una estrategia evaluativa que permite desarrollar habilidades meta-cognitivas. Consiste en que el alumno reflexione y escriba acerca de su proceso de aprendizaje	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	La solución de problemas es proceso en el cual el estudiante se enfrenta al desarrollo de un contenido que no se presenta de manera rutinaria sino que exige el desarrollo de habilidades de razonamiento, una de ellas es la de hacer preguntas que permitan salir del problema buscando alternativas como por ejemplo: ¿Qué es lo que hace problemática esta situación?, ¿En cuántas partes se puede descomponer la situación?, ¿Qué sé sobre este tema?	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	La comunidad de indagación es una estrategia que busca potenciar habilidades de pensamiento a partir del diálogo reflexivo ha sido desarrollado por Matthew Liman (1991) en su programa Filosofía para niños se dirige a la indagación a la apertura mental y la presentación de los diversos puntos de vista como formas de construir conocimiento.	No registra información
22	Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	No registra información	No registra información
22	Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	Diagnostica: permite identificar el nivel de las competencias, los saberes previos los preconceptos de los estudiantes, para iniciar un nuevo proceso de formación. Le brinda información al maestro para orientar su trabajo pedagógico teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de los educandos.	No registra información

22	Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	Progresiva, continua y formativa: Tiene como objetivo: Obtener información sobre el estado del aprendizaje de cada estudiante al finalizar cada período, con el fin de retroalimentar y mejorar el desarrollo de su proceso a través de planes de mejoramiento.	No registra información
22	Concepciones y Prácticas Evaluativas	La evaluación cualitativa, a decir de Demo, P. (1988) se interesa por expresar la calidad de la participación. En este sentido, el sujeto se evalúa a sí mismo, se busca desde su propia interioridad, por eso: "Cuando decimos de algo que es ontológico, hacemos referencia a que nuestra interpretación de las dimensiones constituyentes que todos compartimos en tanto seres humanos y que nos confiere una particular forma de ser" (Echeverría, 1997, p. 28).	Su objetivo es verificar el resultado del proceso enseñanza aprendizaje. Se valora el desarrollo de competencias y los logros de desempeño propuestos al inicio del año escolar por las diferentes áreas y por el grado, teniendo en cuenta el saber, el saber hacer y el ser. La evaluación debe realizarse como proceso, e identificar el alcance de los logros de desempeño al finalizar una unidad formativa, el período o para promocionar de un grado a otro.	No registra información
22	Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	No registra información	No registra información
22	Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	No registra información	Lograr a lo largo de la próxima década una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien y durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva, y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. (Organización de Estados

				Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010, pág. 17).No registra información
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2014	No registra información	No registra información	La Ley 39 de 1903, por la cual se estructura el sistema educativo colombiano, en su Decreto reglamentario 491 de 1904 plantea en el Art. 88. “en los últimos días de cada período escolar tendrán lugar los exámenes de comprobación del aprovechamiento de los alumnos de las escuelas primarias, siguiendo las reglas que para esto determine el reglamento. Estos exámenes serán presenciados por todos los miembros de la Junta Municipal de Instrucción Pública y por el cura párroco, si su ministerio se lo permitiere”. Art.90. “El último día de los exámenes se hará una sesión solemne para la repartición de premios presidida por el Presidente del Consejo Municipal o por el Inspector local. (Vicepresidencia de la República, 1904, pág. 19)
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2015	No registra información	No registra información	Las Resoluciones 1264 de 1951 y 2401 de 1959, emanadas del Ministerio de Educación Nacional, reglamentan los exámenes de admisión, habilitaciones, número de calificaciones que debían obtenerse durante el año, así como el examen final.

23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2016	No registra información	No registra información	<p>Con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) las normas anteriores pierden piso pero no así las prácticas evaluativas, lo cual se evidenciaba en la cotidianidad de la escuela, en los desarrollos de las clases y en los textos escolares que estaban llenos de talleres que contenían preguntas para responder y que en última se seguía evaluando contenidos más que otros aspectos del desarrollo. Negreta citado por Vasco en el documento Los Programas Curriculares de Matemáticas en Colombia, plantea que “los programas del 080 no existen, pero si insisten”. (Vasco, Los Programas Curriculares de Matemáticas en Colombia, 2012, pág. 12) En la década de los 90, a partir de la promulgación de la Ley General de Educación, (Ley 115 de 1994) y su Decreto reglamentario 1860 de 1994, la evaluación cambia de enfoque, pasa de lo cuantitativo a lo cualitativo y se tienen en cuenta los procesos de desarrollo del estudiante y su formación integral; también reconoce las diferencias individuales y los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno. En la Resolución 2343 de 1996, se establecen los indicadores de logro, por grados y niveles de la Educación Básica y Media.</p>
----	---	-------------------------	-------------------------	--

23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2017	No registra información	No registra información	<p>A partir del Decreto 1860 de 1994, mediante el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, la evaluación cambia de enfoque a lo que tradicionalmente se venía haciendo; pasa de lo cuantitativo a lo cualitativo en la Educación Básica y Media y se tienen en cuenta los procesos de desarrollo del estudiante y su formación integral; también reconoce las diferencias individuales y los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno.</p> <p>El capítulo VI del citado Decreto, se refiere a la Evaluación y Promoción y hace alusión en el artículo 47 a la Evaluación del Rendimiento Escolar: En el plan de estudios deberá incluirse el procedimiento de evaluación de los logros del alumno, entendido como el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico. La evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que respondan a estas características". (Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1860 de 1994). Son finalidades de la evaluación según del Decreto 1860 las siguientes: (a) Determinar la obtención de los logros definidos en el proyecto educativo</p>
----	---	-------------------------	-------------------------	--

				<p>institucional. (b) Definir el avance en la adquisición de los conocimientos. (c) Estimular el afianzamiento de valores y actitudes. (d) Favorecer en cada alumno el desarrollo de sus capacidades y habilidades. (e) Identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje. (f) Contribuir a la identificación de las limitaciones o dificultades para consolidar los logros del proceso formativo. (g) Ofrecer al alumno oportunidades para aprender del acierto, del error y, en general, de la experiencia. (h) Proporcionar a la docente información para reorientar o consolidar sus prácticas pedagógicas.</p>
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2018	No registra información	No registra información	<p>Actualmente el país cuenta con tres pruebas de aplicación censal: (a1) SABER: se aplica a todos los estudiantes de 3º 5º y 9º grado del país cada tres años, para verificar su progreso en matemática, lenguaje y ciencias; (a2) Prueba de estado para ingreso a la educación superior (examen del ICFES SABER 11º) que se aplica cada año a todos los estudiantes que concluyen la educación media (grado 11º), con el fin de verificar el nivel general de los bachilleres en todos los campos académicos; y (a3). SABER PRO: se aplican a los estudiantes universitarios de último semestre en diversas disciplinas académicas, y pretenden</p>

				establecer comparaciones en los resultados obtenidos por las diferentes universidades.
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2019	No registra información	No registra información	El Decreto 230 del 2002 y posteriormente el Decreto 1290 del 2009, realizan una revisión de la forma como se había pretendido realizar la orientación cualitativa de la evaluación, y se incluye en la educación el tema de las competencias, el cual desplaza la evaluación por objetivos. Se pasa de un enfoque de rendimiento escolar a través del cumplimiento de objetivos propuestos a un enfoque de evaluación del desempeño en términos de competencias del estudiante enfocadas inicialmente como el saber y saber hacer en contexto. Estas reformas crean diversos tipos de problemáticas: en primer lugar, si bien hubo procesos de formación para la implementación de estas propuestas, no fueron extensivas a todos los docentes (solo a algunos), ni profundizaron tanto sobre aspectos teóricos ni en la manera de interiorizar esta información y de llevarla al aula y mucho menos en la sistematización de experiencias y análisis de resultados con el fin de

				<p>construir teorías y formas de evaluación desde el trabajo de los docentes con sus estudiantes. En tales términos, la evaluación aparecía como el dictamen de una ley, no surgía de procesos evaluativos, estudios previos; ni en el contexto del quehacer y las problemáticas de la escuela, salvo para la actual reforma. Es así como se promovieron desde el Ministerio de Educación Nacional mesas de trabajo, foros municipales y departamentales, foros virtuales , se declaró el año 2008 como el año de la evaluación en Colombia bajo el lema de “Evaluar es valorar” y se adelantó la investigación sobre las percepciones acerca del Decreto 230, dando como resultado una nueva reforma evaluativa donde se pasó de un Sistema Nacional de Evaluación a un Sistema Institucional de Evaluación, amparándose en la autonomía institucional.</p>
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2020	No registra información	No registra información	No registra información



23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2021	No registra información	No registra información	<p>La derogación del Decreto 230 de 2002, trajo como consecuencia que en Colombia se diera una nueva reforma contenida en el Decreto 1290 de 2009. Recordando al profesor Guillermo Torres Zambrano en su escrito titulado “¿pueden las normas transformar la evaluación?” (Torres Zambrano, 1997), se ha podido constatar en las instituciones estudiadas que poco o nada han cambiado las prácticas evaluativas; salvo que la preocupación ha sido por la escala valorativa y su equivalencia con la escala propuesta por el Ministerio de Educación Nacional. El Artículo No. 5 presenta la Escala de valoración nacional: “Cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional: desempeño Superior, - Desempeño Alto, - Desempeño Básico, - Desempeño Bajo. La denominación de Desempeño Básico se entiendo como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos</p>
----	---	-------------------------	-------------------------	--

				expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2022	No registra información	En los procesos evaluativos de los docentes se identifica una categoría denominada Tipos de Evaluación la cual se divide como la aplicación de una evaluación Diagnóstica, la cual es una subcategoría que hace parte de la subcategoría antes mencionada, donde se concibe como una evaluación que se basa inicialmente con una serie de preguntas a los estudiantes, lo cual hace parte de un sondeo de las ideas previas que desarrollan los estudiantes y por último, otra subcategoría que hace parte de la inicial corresponde a Evaluación como proceso, donde se asume la evaluación como un proceso constante, permanente, el cual permite observar el progreso que tiene el estudiante durante el desarrollo de una asignatura y sus respectivas temáticas.	A pesar que por primera vez en Colombia se pasó de un Sistema Nacional de Evaluación a un Sistema Institucional de Evaluación, el Decreto actual contiene una serie de pasos sobre cómo se debe hacer. La preocupación vuelve y juega: "cómo hacerlo". Se infiere la preocupación de los docentes más por los resultados de los estudiantes que por los procesos de formación y desarrollo de estos; esto se evidencia en el entrenamiento de que son objeto los estudiantes para la presentación de las pruebas censales SABER. Esta ya era una preocupación en el anterior Decreto. Cabe anotar que con la actual reforma se pasó de un enfoque de evaluación del rendimiento

				académico a un enfoque de evaluación por competencias y se sigue sin claridad sobre qué son, qué desarrollan, cuál es el sentido que tiene este enfoque y cómo evaluarlas. El enfoque de competencias es un enfoque que no se ha posicionado en las instituciones educativas, presentándose una ruptura entre lo que los estudiantes aprenden lo que les evalúan a través de la Pruebas SABER. En Colombia y América Latina la problemática existente en el proceso de evaluación de la calidad de la educación viene siendo objeto de estudio y atención por parte de las agencias estatales, instituciones educativas, centros de investigación y comunidad educativa en general.
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2023	No registra información	La presente investigación se identifica con los enfoques de evaluación participativa los cuales implican unas relaciones entre sujetos que se caracterizan por ser de orden bilateral o multilateral, de mutuo intercambio de conocimientos, experiencias, intenciones y valoraciones. Los sujetos valen por sí mismos y construyen el conocimiento y las valoraciones a través de la reflexión sobre los hechos educativos ocurridos, la interacción comunicativa y la acción coordinada que transforma. La evaluación participativa implica procesos de autoevaluación y coevaluación que lleven al sujeto a valor su propio trabajo y el trabajo conjunto, desarrollando así sentimientos de autoestima y de superación	No registra información

23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2024	No registra información	No registra información	No registra información
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2025	Presente investigación se identifica con los enfoques de evaluación participativa los cuales implican unas relaciones entre sujetos que se caracterizan por ser de orden bilateral o multilateral, de mutuo intercambio de conocimientos, experiencias, intenciones y valoraciones. Los sujetos valen por sí mismos y construyen el conocimiento y las valoraciones a través de la reflexión sobre los hechos educativos ocurridos, la interacción comunicativa y la acción coordinada que transforma	No registra información	Algunos docentes si reflexionan sobre su práctica pedagógica pero consideran que es difícil la formación integral de sus estudiantes porque son muchos en un grupo y porque el sistema de evaluación (230) no les permite perder el año, los docentes se desmotivan por esto y por las diferentes reformas del MEN (actual reforma Decreto 1290) para lo cual manifestaron que no reciben una verdadera capacitación, se producen reformas con mucha frecuencia y les dan charla, talleres, socializaciones de lecturas realizadas pero como tal no hay capacitación. Los docentes no conocen estrategias de acompañamiento a los procesos de evaluación ni proyectos enfocados a esto, solo en los casos especiales de estudiantes se recurre al comité de evaluación en el caso del decreto 230. No existe investigación sobre evaluación.
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2026	No registra información	No registra información	No registra información

23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2027	No registra información	No registra información	No registra información
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2028	No registra información	No registra información	No registra información
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2029	No registra información	No registra información	No registra información
24	Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC.	No registra información	No registra información	No registra información
24	Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC.	No registra información	No registra información	No registra información

24	Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC.	No registra información	No registra información	No registra información
25	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información	No registra información
25	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información	No registra información
25	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información	No registra información
25	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información	No registra información
25	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información	No registra información

25	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información	No registra información
----	--	-------------------------	-------------------------	-------------------------

**Tabla 7. Concepciones sobre aspectos metodológicos**

	NOMBRE DEL DOCUMENTO	ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA		
		Que	¿Para qué?	¿Cómo?
1	Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX	No registra información	No registra información	No registra información
1	Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX	No registra información	No registra información	No registra información
1	Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX	No registra información	No registra información	No registra información
2	Aquí el que manda soy yo "La incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información	No registra información

2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información	<p>Gustavo Adolfo Ramírez (2010) retoman planteamientos. Redescubrir el sentido de la autoridad: la verdadera autoridad es un servicio que se presta buscando el bien de una comunidad y no el interés personal. Para su adecuado ejercicio es muy importante tener un horizonte claro sustentado en principios éticos como el reconocimiento de la dignidad humana en cada persona, la equidad, el derecho a la libertad, el reconocimiento de la pluralidad, entre otros. Abrir la participación: La participación transforma las relaciones de poder, pues permite el reconocimiento del otro y las negociaciones del orden preestablecido, por eso sólo es posible cuando se escucha en serio al otro, desde el afecto, tejiendo redes de comunicación donde se deponen las disposiciones de poder sobre el otro y fluye una comunicación asertiva. Formar sentido crítico frente al poder: la escuela debe posibilitar espacios de reflexión crítica sobre el poder tanto externo como interno que la atraviesa. Es muy importante que todas las asignaturas tengan conciencia de la responsabilidad y el horizonte ético con que deben formar para crear condiciones de libertad y autonomía intelectual y moral. Favorecer la construcción de la subjetividad mediante el conocimiento de sí mismo: la subjetividad es un camino que puede recorrer cada ser humano en la medida en que construye su personalidad de tal manera que pueda ser, como lo dice el profesor Sergio Trujillo "competente para discernir sus afectos, pensamientos y comportamientos, para realizar opciones vitales y para comprometerse con la realización de sus propias decisiones.</p>
---	---	-------------------------	-------------------------	--



2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información	No registra información
2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información	No registra información
2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información	No registra información
2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información	No registra información
	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información	No registra información

2	Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información	No registra información
3	¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010)*	No registra información	No registra información	No registra información
3	¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010)*	No registra información	No registra información	No registra información
4	Discursos y prácticas evaluativas para el caso de lengua materna	No registra información	No registra información	No registra información

6	El Cambio De Paradigmas Para Cerrar La Brecha Y Dar El Salto De La Evaluación Académica A La Evaluación Pedagógica (2012)	No registra información	No registra información	No registra información
5	El decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas: un estudio de caso	No registra información	No registra información	No registra información
5	El decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas: un estudio de caso	No registra información	No registra información	No registra información
5	El decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas: un estudio de caso	No registra información	No registra información	No registra información

6	El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.	No registra información	No registra información	No registra información
6	El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.	No registra información	No registra información	No registra información
6	El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.	No registra información	No registra información	Morales, Valverde, Valverde (2015- pg. 13) El uso de las estrategias de evaluación posibilita el desarrollo de los procesos pedagógicos (motivación, recuperación de saberes previos, generación de conflictos cognitivos, construcción del aprendizaje, aplicación del aprendizaje, etc.), que se pueden emplear en los momentos que el docente considere oportunos y pertinentes, de acuerdo con las situaciones de aprendizaje que se generen en el aula. El significado que el profesorado le otorga al uso de las estrategias de evaluación es ayudar en el mejoramiento de los procesos de pensamiento de los estudiantes y posibilitar que el acto educativo sea acorde con las necesidades e intereses de los educandos, en donde se priorice un clima social escolar favorable.

7	El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.	No registra información	No registra información	No registra información
8	La Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Estado del Arte (2010)	No registra información	No registra información	Enuncian como bases teóricas y conceptuales, las siguientes: López y Puentes (2010pg. 10)- La teoría de la Transmisión Cultural como horizonte de referencia básico. (Beristaín; Daniel; Moráis; Díaz Villa; López Jiménez, y otros.)-La problemática de la formación. El concepto de Modelo Pedagógico. Los Modelos Pedagógicos de Actuación y de Competencia.- Las políticas públicas en materia de evaluación internacional, nacional, regional y local -La evaluación de la calidad de la educación como un proceso multidimensional: político, ideológico, social, cultural, académico, tecnológico, instrumental.-La problemática de la formación del profesorado en la cultura de la evaluación de la calidad de la educación.-La evaluación como componente estructural de los programas académicos de la educación formal.

8	La Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Estado del Arte (2010)	No registra información	No registra información	No registra información
8	La Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Estado del Arte (2010)	No registra información	No registra información	No registra información

9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decalono	No registra información		<p>Ramos (2015) Los docentes los evaluamos a ellos, y ellos también a nosotros. Las evaluaciones que hacen a cada maestro, principalmente se hace sobre las actitudes y comportamientos, metodologías y dinamismo del orientador, puntualidad en el trabajo, (no rigidez en el trabajo académico). La evaluación se hace por cada grado en comisiones para debatirlas en plenaria... En una posterior evaluación a los docentes les permitimos hacerlas integrando a estudiantes y padres de familias y autoridades con el fin de posibilitar más argumentos evaluativos al estudiante, para que sean analizados críticamente, luego es llevado a la plenaria para entrar en debate conjunta.</p> <p>En este tipo de modelo pretende que la evaluación esté subordinada a las iniciativas e intereses del colectivo, partiendo de un alto sentido del deber y de la responsabilidad hacia la institución y del respeto a los deseos y necesidades particulares de los individuos. Sus bases fundamentales son: Solución de los problemas más candentes con la participación de padres y autoridades de la comunidad. Aprender de los problemas por medio de las reflexiones conjuntas.</p>
---	--	-------------------------	--	--

9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decalono	No registra información	Ramos (2015) Hoy nos afirmamos como Pueblo Indígena, decidimos ser sujetos conscientes de nuestro desarrollo humano, consideramos que la orientación propia de la educación es un factor importante para la afirmación de la identidad cultural y la formación de un pueblo autónomo. En este sentido el pueblo Nasa fortalece la educación propia o Indígena en respuesta a nuestros intereses y expectativas para la construcción de una sociedad orgullosa de sus raíces y con una identidad cultural que le permita consolidar un modelo de autonomía propia	No registra información
9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decalono	No registra información		Ramos 2015 El seguimiento de evaluación se hace con docentes, padres de familia y con la participación de algunas autoridades del resguardo. Se hace una reunión en el primer semestre (mayo) y otros dos (septiembre y diciembre), fin de año, con el fin de mantener la información y rendimiento educativo de los estudiantes; además se evalúa, teniendo en cuenta el uso del idioma nasa (Páez) ya que somos el noventa por ciento nasayuwe hablantes, el uso del idioma también es tenido en cuenta como uso y crecimiento del pensamiento.



9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información	Ramos 2015 pg. 12 1) Aptitudes en el desarrollo artístico, trabajos etc. (2) La participación activa del estudiante. (2) Conducta y disciplina: la sencillez, amabilidad solidaridad. Sinceridad, honestidad, responsabilidad, y el respeto. (4) Cumplimiento en los trabajos asignados por los maestros, padres y otros. (5) La participación activa en los trabajos que impulsa el centro, y la participación activa en las diferentes actividades que impulsa la comunidad, dentro y fuera del resguardo.	El ritmo, es la forma como se toca moldeado la melodía por la canción de chirimía interpretada, por ejemplo, El ritmo de la Música deviene de Ramos 2015 los acordes de los instrumentos, según como se toquen los instrumentos la música se construye. Es claro como la música ha mantenido su relación existencial con los sonidos, es el sentir del cuerpo para asimilar la vibración musical. (Ver ritmos musicales en el capítulo dos) El espacio donde se ensaya, se debe tener en cuenta porque sin un lugar determinado para ensayar con los instrumentos, debe ser un espacio donde los dicientes donde los dicientes despierten su creatividad. Además en la práctica de tocar es fundamental la relación entre la persona y el espacio. Esto incluye casas de familia, la sede de la escuela o colegio o también la sede del cabildo.
9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información		Ramos 2015 -- los estudiantes Ellos expresaron que la evaluación debe hacerse de manera oral y escrita, donde se tenga en cuenta la participación de los estudiantes, respeto, disciplina, cumplimiento, de los trabajos, asistencia y puntualidad
9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro	No registra información	No registra información	No registra información

	De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono			
9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información	No registra información	No registra información
9	Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información	No registra información	No registra información

10	Estrategias Pedagógicas Que Posibilitan El Mejoramiento De Los Procesos Evaluativos En La Institución Educativa Ciro Mendía De Medellín-Antioquia ( 2011)	No registra información	"identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances; proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante; suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional	No registra información
10	Estrategias Pedagógicas Que Posibilitan El Mejoramiento De Los Procesos Evaluativos En La Institución Educativa Ciro Mendía De Medellín-Antioquia ( 2011)	No registra información	En este sentido se adoptan los propósitos de la evaluación aportados por el decreto 1290 de 2009: "identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances; proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante; suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.	No registra información

10	Estrategias Pedagógicas Que Posibilitan El Mejoramiento De Los Procesos Evaluativos En La Institución Educativa Ciro Mendía De Medellín-Antioquia ( 2011)	No registra información	No registra información	No registra información
11	La Evaluación Participativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Conocimientos</li> <li>b) Prácticas técnicas</li> <li>c) Actitudes</li> <li>d) Conductas sociales (trabajo grupal, interacciones)</li> <li>e) Concientización social.</li> </ul>	No registra información	<p>Para comenzar: Toda evaluación necesita partir de un plan, de una estrategia que indique en sus líneas generales cómo se va a proceder. No es necesario que dicho plan especifique y detalle cada paso que se va a dar, pero sí lo es que los evaluadores sepan la línea gruesa del camino que deben recorrer para lograr los objetivos de conocimiento que se han propuesto. El plan estratégico se va configurando en la práctica misma del trabajo investigativo, debido a múltiples razones, algunas de las cuales ya hemos señalado (aparecen nuevos problemas, nuevas necesidades de información, etc.). Por eso, especialmente, en la evaluación interactiva, se utiliza un diseño emergente, que va surgiendo y concretándose a medida que la evaluación se va llevando a efecto.</p>

12	Percepción De Los Estudiantes Frente A Las Prácticas De Evaluación En El Aula Y Su Relación Con El Desempeño Académico Medido En Las Pruebas Saber 9° 2009	No registra información	No registra información	No registra información
12	Percepción De Los Estudiantes Frente A Las Prácticas De Evaluación En El Aula Y Su Relación Con El Desempeño Académico Medido En Las Pruebas Saber 9° 2009	No registra información	No registra información	No registra información
13	Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	No registra información	Ayala&Orrego& Ayala (2014) Las prácticas evaluativas desde la formación de profesores y la alteridad deben contribuir a que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean compartidos durante todo su desarrollo, valorando el progreso de los aprendizajes a nivel colectivo e individual, por lo cual podríamos hablar de una evaluación democrática (Medina y Salvador, 2005, p. 316), donde se incluyan la realidad cultural (contexto), las distintas corrientes de evaluación, el foco de atención y especialmente que esta no sea excluyente (Chajuán-Jiménez, 2009).	Ayala&Orrego& Ayala (2014) Con base en lo anterior, la autoevaluación en la evaluación dimensional contribuye al proceso de aprender a evaluar en relación con y en el otro, ya que en esta el estudiante participa de su propia evaluación entendiendo que corregirse, evaluarse, analizarse y criticarse, es una manera de reflexionar activamente en la formación docente (Ayala y Loaiza, 2012), pues la autoevaluación: La coevaluación fomenta la participación valorativa, activa y recíproca con el otro, donde se asume el rol de docente (Ayala y Loaiza, 2012), mediante “un intercambio de juicios valorativos entre varios alumnos, derivados de la aplicación de instrumentos o sin ellos y con base en parámetros previamente definidos” (Camacho, 2003, p. 189). La responsabilidad es el objetivo central de la heteroevaluación, donde la experiencia, los saberes, los conocimientos

				<p>permiten valorar los desempeños del otro, a partir de lo subjetivo, lo objetivo e intersubjetivo de cada sujeto, ya que esta “corresponde a la estructura y dinámica propia de las otras personas como seres diferentes, pero cercanos y no lejanos” (Villada, 2008, p. 45)</p>
13	Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	No registra información	No registra información	No registra información
13	Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	No registra información	No registra información	No registra información
13	Las prácticas evaluativas como	No registra información	No registra información	No registra información

	proceso holístico en y con el otro			
13	Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	No registra información	No registra información	No registra información
14	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado 2011	No registra información	No registra información	No registra información
14	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	Borjas, Silgadp, Gary, Castro, Vidal (2011) Con relación a los propósitos de la evaluación, estos se centran especialmente en la verificación de conocimientos de tipo teórico lo que lleva a los estudiantes a orientar su aprendizaje hacia procesos simples de pensamiento como la recordación y reproducción de conceptos asemejando las prácticas actuales de los docentes a sus experiencias previas como estudiantes.	No registra información

14	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	No registra información	No registra información
14	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	Quando se quiere evaluar la enseñanza no se puede soslayar una pregunta central que debe aparecer: ¿Qué es enseñar? A su turno, esta pregunta lleva a otras: ¿Para qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿qué se debe enseñar?, ¿qué tipo de ser se quiere formar?, ¿en qué se fundamentan la educabilidad y la enseñabilidad?, ¿cómo ha de asumirse la formación?	No registra información
14	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	No registra información	No registra información



14	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	No registra información	No registra información
14	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	No registra información	No registra información

15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	Una buena evaluación debe ofrecer la oportunidad de identificar cómo aprende cada estudiante, con el fin de buscar nuevas estrategias que le permitan hallar otros caminos, para abordar los aprendizajes que se le dificultan. En este mismo sentido, la evaluación debe ser una posibilidad para identificar los aspectos que son más fuertes en cada uno de los estudiantes. A partir de las estrategias que emplea el docente para concretar la evaluación del aprendizaje, es necesario buscar alternativas que reconozcan la importancia que en la evaluación del aprendizaje tienen no solo el docente sino también el estudiante; es decir, que el aprendizaje no es un producto sino un proceso que se encuentra determinado por las condiciones que en un momento dado imperan en el propio sujeto, en el salón de clase, en la institución educativa	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información

15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	Esas formas y sentidos de la evaluación en palabras de Torres <sup>26</sup> “están dadas por “actos de valoración” que son situaciones en las cuales se pronuncian juicios de valor acerca de algo: en este caso los actos valorativos informales son: un comportamiento, la expresión de un conocimiento, una opinión, un gesto; y los actos valorativos formales son los exámenes, previas, redacción de informes, pasadas al tablero o la asignación de una calificación”.
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista.	No registra información	No registra información	No registra información

	Estudio de caso en un contexto técnico - industrial			
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	No registra información	No registra información

16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	Prieto (2008) invita a la reflexión de los profesores sobre sus creencias en los procesos evaluativos, para que de esta forma mejoren las prácticas educativas. Existirán, entonces, datos básicos y fundamentados que reorienten la toma de decisiones y que mejoren tanto la enseñanza como el curso de la evaluación. Aquí se ve con claridad que la única manera de cambiar las prácticas evaluativas en las instituciones educativas, independientemente de sus propios contextos, se da mediante el fomento de la investigación y la motivación de un cambio de actitud de los docentes, pero dejando de lado la simple crítica entre “colegas”, de tal forma que el oficio del docente tenga mayor sustento teórico y conceptual, más allá de los comentarios o ideas parciales.
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información

16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información

16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información

16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información
16	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información	No registra información
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	A pesar de todos los inconvenientes que causó la promoción automática, se produjeron cambios significativos en la evaluación de los estudiantes al establecer relaciones con el educador mucho más horizontales en los aspectos importantes a consultar. El educador empieza a ser tomado en cuenta como un mediador entre el conocimiento y las actitudes y aptitudes de los estudiantes, lo que conllevó a incrementar la motivación en las aulas y a debilitarse el poder de calificar del docente (Isaza de Gil, 2012, 5).



17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	No registra información
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	No registra información
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	No registra información

17	<p>Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.</p>	<p>No registra información</p>	<p>En la misma medida, una evaluación integral del aprendizaje, debe tener en cuenta la diferencia individual y colectiva, debido a que algunas veces la evaluación educativa y del aprendizaje carece de técnicas, procedimientos e instrumentos infalibles. Por tal razón, no debe centrar su atención únicamente en recompensar o castigar, sino en investigar cómo se pueden mejorar los procesos de formación y resultados validando sistemáticamente las experiencias exitosas.</p>	<p>Este hecho aparentemente tan coherente en la teoría y tan agradable a nuestros oídos, llevo al caos en un principio, a las Instituciones, puesto que al valorar a los estudiantes mediante conceptos, se generó confusión, la cual se profundizo aún más, en el momento en que un estudiante pasaba de una institución educativa a otra, sin embargo el mismo decreto, nos menciona que cada concepto debe ajustarse a ciertas palabras estandarizas, como excelente, bueno, insuficiente. Además, señala que, es importante consultar el registro de la vivencia escolar, en donde se amplía la información de cada estudiante en aspectos como: la identificación personal, datos de su entorno familiar y social, conceptos de carácter evaluativo integral, así como la información académica pertinente a cada materia. No hay que olvidar que este, es el gran paso en donde se deja la escuela tradicional, la cual solo se centra en descargar contenidos en los estudiantes y al final se queda tan solo en la repetición de los mismos, cuya evaluación, se considera, un número que significa el fin de un proceso.</p>
----	--	--------------------------------	---	---

17	<p>Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.</p>	<p>No registra información</p>	<p>...nos encontramos pues, en el tránsito hacia una nueva sociedad; conforme pasa el tiempo, esta requiere que la atención al desarrollo individual tome diferentes rumbos, de manera tal que no se marquen personas con necesidades, más bien se reconozca que cada cual tiene sus características personales... (Cárdenas Zuluaga, 2011, 11).</p>	<p>Es una preocupación de todos los tiempos plantear una manera de cerciorarse sobre el avance en la formación integral de los estudiantes como el proceso continuo e irreversible en la educación. La evaluación es el motor que impulsa a la creación de diversas metodologías en el proceso enseñanza - aprendizaje que son causa de la construcción de modelos pedagógicos, pero que se han orientado de manera errónea, enfatizando solo los contenidos y un proceso netamente academicista. En este sentido, Díaz Gómez (2012, 5), plantea un reto para ser aceptado por los docentes, no solamente del área de humanidades, si no por todos los que asumen el rol educativo, "piense, se piense; que piense en, desde y sobre los tópicos que la tradición que su discurso arrastra, pueda proponer y desarrollar nuevos horizontes que ayude en el proceso de potenciación del pensar de quienes son sus estudiantes o quienes alrededor suyo se forman"</p>
17	<p>Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.</p>	<p>No registra información</p>	<p>En lo referente a evaluación, en el Plan Decenal de Educación se encuentran dos aspectos, en primer lugar la importancia de revisar y actualizar de manera permanente el sistema de calificaciones vigente, junto con la promoción automática; en segundo lugar, se observa el sistema de evaluación de los estudiantes por conceptos, más no, con notas numéricas y la evaluación por logros con sus respectivas recuperaciones, lo que ha provocado un descenso en el interés de los estudiantes y docentes.</p>	<p>No registra información</p>

17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	En el aula de clases, los estudiantes tienen diferencias en sus habilidades para acceder a los conocimientos de las asignaturas y para desarrollar las competencias esperadas en cada grado escolar. Por lo tanto, el docente debe diseñar estrategias de aprendizaje que atiendan los requerimientos de los estudiantes y permitan el desarrollo máximo de sus capacidades individuales y su nivel de maduración (Patiño, 2011, 1).	No registra información
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	No registra información
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	No registra información

17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	No registra información
17	Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información	No registra información
18	El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas	No registra información	Para poder evaluar en la diversidad estaría de acuerdo en que debemos adoptar normas que generalicen las culturas, ideologías, sectas,...es decir normas que los estudiantes estén en capacidades tanto sociales, ideológicas y culturales de cumplirlas.	...hay programas donde la deserción es mayor pero la clave, la clave para mí está en el amor que los docentes le pongan a esos jóvenes en cada una de esas materias en que dejemos de vernos como le dije anteriormente como doctos que llenamos tableros, que hablamos muy bello, que dejamos muchos libros o textos para leer y que nuestra función hasta ahí se acaba...
18	El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas	No registra información	No registra información	Una de las dificultades ante las evaluaciones y el cuestionamiento de las mismas por parte de los estudiantes es su transición a través de las diferentes etapas del sistema educativo con motivaciones muchas veces más económicas que formativas o investigativas, lo cual los obliga a someterse al sistema sin mayor cuestionamiento ni opinión acerca de él. •

18	El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas	No registra información	No registra información	Existe un discurso contradictorio entre los valores sobre igualdad y tolerancia que tratan de enseñarse y existe la discriminación a aquellos que se expresan en forma distinta al promedio o a la mayoría.
19	Concepciones y prácticas evaluativas de la institución educativa Colombia a la luz de las teorías del desarrollo humano para fortalecer la formación integral de sus educandos.	No registra información	No registra información	No registra información
20	Estrategias evaluativas que facilitan los procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Bethel de la ciudad de Sincelejo.	No registra información	No registra información	No registra información

20	Estrategias evaluativas que facilitan los procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Bethel de la ciudad de Sincelejo.	No registra información	No registra información	Gardner (1983), propone que cada persona va estabilizando formas de mezclar estas inteligencias adquiriendo una idiosincrasia muy personal (algo así como una personalidad propia en la esfera cognitiva). Este hecho es muy evidente en el ámbito escolar, donde, a pesar de la voluntad de amalgamar las técnicas educativas en sistemas uniformes, los estudiantes parecen resistirse a esta acción educativa mostrando diariamente su individualidad en los modos de aprender. Además, insiste Gardner, estos «estilos o preferencias personales » parecen muy estables, como si se hubiesen fijado en periodos precoces del desarrollo infantil, siendo, por tanto, muy resistentes al cambio. El propio Gardner dice: «Ni los gemelos homocigóticos (ni tan siquiera los clones), tienen la misma amalgama de inteligencias. Los individuos desarrollan, a partir de sus experiencias únicas, unos perfiles de inteligencia idiosincrásicos, propios de cada persona» (Gardner, 1983)
20	Estrategias evaluativas que facilitan los procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Bethel de la ciudad de Sincelejo.	No registra información	No registra información	(Brookhart, 1993; Nava y Loyd, 1992) considera que a la mayoría de los maestros les disgusta evaluar a sus estudiantes y darles una calificación, en vista de los efectos de distorsión de las prácticas de calificación examinados en líneas anteriores, y de los efectos motivacionales negativos de las calificaciones que se consideran, sería fácil ver las calificaciones tan sólo como un mandato desencaminado y opresivo.

21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Desde esta perspectiva los estudiantes desarrollan no sólo sus habilidades de pensamiento sino también su personalidad; ellos son responsables de su propio aprendizaje.	Se han construido comunidades académicas como las mesa de trabajo de matemática y los proyectos de humanidades (el periódico de la institución), proyecto cultural, prevención de riesgos sicosociales, el PRAE este último es eje conductor de las estrategias educativas y por ende evaluativas donde se tiene una mirada autocrítica, innovadora e investigativa para modificar las prácticas curriculares, ser forjadores de sus propios diseños. Es percibir el acto educativo desde la ciencia social-crítica. El docente es un líder, un ser tan activo en el salón de clase, como en la comunidad, su enseñanza no es autoritaria pero si se convierte en un experto que ayuda a resolver problemas dentro y fuera del aula a través de acciones como	No registra información



			<p>las asesorías de grupo, los encuentros comunitarios en actos culturales y la proyección de las actividades ejecutadas en los proyectos pedagógicos (medio ambiente, torneos deportivos) El docente es un líder, un ser tan activo en el salón de clase, como en la comunidad, su enseñanza no es autoritaria pero si se convierte en un experto que ayuda a resolver problemas dentro y fuera del aula a través de acciones como las asesorías de grupo, los encuentros comunitarios en actos culturales y la proyección de las actividades ejecutadas en los proyectos pedagógicos (medio ambiente, torneos deportivos)</p>	
21	<p>Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros</p>		No registra información	No registra información
21	<p>Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San</p>	No registra información	No registra información	No registra información

	Pedro de los Milagros			
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	Un aspecto importante en el cual se enfoca la propuesta de mejoramiento es el Componente Actitudinal ya que en los resultados del estudio se encontró que hay vacíos en las estrategias evaluativas para valorar dicho aspecto.	No registra información

21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	Las estrategias pedagógicas y evaluativas están orientadas a la formación integral de acuerdo modelo pedagógico social y al decreto 0230, en la cual determina una evaluación continua y permanente cimentada en la formación ética y social tomando como prioridad las necesidades económico-sociales y sicológicas de los educandos ya que la problemática poblacional de Bello que está determinada por el desplazamiento, el déficit económico que incide en la baja autoestima de las familias influye de alguna manera en la importancia de la educación de sus hijos y el proceso de aprendizaje y la mirada positiva de la evaluación de los estudiantes.	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	En este estudio se apreció la apropiación de prácticas evaluativas pero falta la coherencia con el enfoque socio crítico persisten métodos tradicionales de evaluación que desconocen los avances individuales de todos los estudiantes.

21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	Santos Guerra (1999) plantea: "Los alumnos pueden participar en el proceso de evaluación en diferentes momentos y aspectos .Uno de ellos es el de las decisiones que se toman en el aula para determinar el modo en que se ha de realizar la evaluación. Otro es la autoevaluación de su aprendizaje, que ha de ser uno de los elementos del proceso. El tercero es la intervención en el conocimiento y reelaboración de los criterios y de los mismos que se han utilizado en la valoración de sus trabajos".	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	De ahí que se presente la evaluación por competencias como el propósito actual de la formación en las distintas áreas pero que aún es difícil llevar a plenitud, pues persisten concepciones tradicionales en las que se manifiesta el conocimiento como aquel que es transmitido sin apelar a situaciones o problemas en las cuales éste sea manejado por el estudiante para posibilitar el saber ser y el saber hacer como premisas básicas de la evaluación por competencias. De igual manera entre los docentes sus posiciones frente a lo político social y educativo se constituyen en parte muy importante de las concepciones evaluativas que potencian estrategias novedosas en este aspecto. Pues es necesario impulsar procesos que desestimen lo tradicional y permitan hacer partícipe a cada docente de la institución de una nueva cultura de la evaluación. "La clave es pasar. Del conocimiento inactivo...al activo; Del conocimiento inoperante...al operante; Del conocimiento

				inerte...al conocimiento actuante". Eduardo Vasco	Carlos
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	En esta medida es preciso vincular los proceso de aprendizaje con el concepto de evaluación que define la institución educativa ya que éste determina la valoración del desempeño del individuo en todas sus dimensiones, desde lo ético, social, espiritual, intelectual atendiendo a los distintos contextos en los cuales se desenvuelve. Estos aspectos constituyen el desarrollo humano que se concibe como un proceso de crecimiento del individuo no sólo desde su parte biológica sino desde el reconocimiento de todas sus destrezas que usa para su propia idealización y proyección social.	No registra información	
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información	

21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	Desde esta perspectiva es necesario que el maestro asuma la evaluación no sólo como un proceso que le permite valorar el avance del estudiante sino también la reflexión sobre su práctica pedagógica desde la enseñanza, no basta con modificar el sistema evaluativo sin atender también a la manera de enseñar pues la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos inseparables. Al respecto Rafael Flórez (1999) afirma: "El desafío para el profesor es que su tarea ya no es dictar clase y examinar a los alumnos, sino propiciar el desarrollo de conocimientos creativos y enseñarles estrategias de autorregulación y control de su proceso de aprendizaje es decir que los alumnos aprendan a aprender y a pensar y a autoevaluarse sobre la marcha".
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información

21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	Para que la evaluación sea imparcial, equitativa y segura, el docente en primera medida debe provocar y despertar el interés del saber en el educando, en segundo momento al educador le corresponde tener una mentalidad flexible y abierta con respecto a los nuevos paradigmas pedagógicos y evaluativos, acordes a las necesidades culturales y académicas globales del siglo XXI; en tercer momento el educador le conviene modificar temas y/o contenidos del pensum que sean importantes y pertinentes, aquellas que dejan un legado en la comprensión cultural y epistemológica en la formación del sujeto. En cuarto momento al maestro le corresponde planificar con antelación su práctica pedagógica con objetivos claros y concretos, como también en la asignación de compromisos académicos como tareas, trabajos escriturales, agregando estrategias de aprendizaje como los saberes previos, la pregunta como apropiación del conocimiento, valorar el aprendizaje significativo y el análisis crítico reflexivo del estudiante.

21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	Las observaciones realizadas permitieron identificar el manejo de diversas formas de evaluación: pruebas escritas, socializaciones orales, trabajos grupales. De acuerdo a la forma empleada se presenta la distribución del aula siendo característico un mayor distanciamiento entre los estudiantes cuando se trata de pruebas escritas que requieren silencio y concentración, el profesor se presenta ahí como un orientador del estudiante y al mismo tiempo ejerce acciones disciplinarias para facilitar el normal desarrollo de la práctica evaluativa. Las actividades orales muestran mayor dinamismo pues los alumnos se ubican generalmente en mesa redonda guiados por el profesor en el centro; cuando se trata de trabajos grupales, muy manejados en la mayoría de las áreas, hay mayor interacción mediante el intercambio permanente de ideas que buscan el desarrollo de habilidades de pensamiento que por lo general luego son socializadas. Se observa que la mayoría de los profesores realizan actividades que son valoradas con la revisión del cuaderno, éste se convierte en un medio para mostrar al padre de familia el proceso de su hijo; además el registro de nota. No registra información



21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	Para responder a estos propósitos el maestro debe tener claridad sobre el Modelo Pedagógico que orienta su práctica pues desde ahí se conciben las estrategias metodológicas que se implementan en la evaluación, en el desarrollo de esta ruta investigativa se han identificado las Concepciones y Prácticas Evaluativas en la Institución Pío XII a través de la aplicación de diversos instrumentos (observación directa, revisión de documentos y encuestas) reconociendo que la evaluación integra los aspectos cognitivo y actitudinal, que se dirige a lo formativo pero que es necesario enfocar sus prácticas de acuerdo con el modelo pedagógico proponiendo estrategias que transformen las concepciones tradicionales que aún persisten.

21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información
21	Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información	No registra información

22	Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	No registra información	Características de la evaluación a) Continua: se realiza en todos los momentos del proceso con base en el seguimiento que se hace a los estudiantes. b) Integral: tiene en cuenta todas las dimensiones del estudiante (física, psicológica, cognitiva y social)c) Sistemática: guarda relación con los principios pedagógicos. Con los fines y objetivos de la educación y del plan de estudios. d) Flexible: considera las características individuales y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. e) Participativa: está centrada en el estudiante y en ella participan otros actores del proceso (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación). f) Formativa: en cuanto debe retroalimentar el proceso de formación del estudiante y reforzar la estrategia de aprender a aprender. En este sentido, deben evitarse las pruebas basadas principalmente en la memoria. La valoración deberá en todo caso, respetar la libertad de pensamiento y de opinión del estudiante y apreciará positivamente su capacidad de formarse un criterio propio fundamentado y racional. g) Acumulativa: produce, al término del periodo académico, una valoración definitiva en la que se refleja, según la ponderación contemplada en la programación, todos los procesos y actividades realizadas ordinariamente durante el periodo y año lectivo.
22	Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	No registra información	No registra información
22	Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	No registra información	No registra información

22	Concepciones y Prácticas Evaluativas	<p>1) Valorar el alcance y obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos. Concepciones y Prácticas Evaluativas</p> <p>2) Determinar la promoción o no de los estudiantes en cada grado de la educación básica y media.</p> <p>3) Diseñar la implementación de estrategias para apoyar a los educandos con dificultades en el aprendizaje e igualmente para los estudiantes con desempeños superiores a los propuestos por el grado.</p> <p>4) Identificar fortalezas y debilidades del proceso de formación integral desde lo pedagógico, metodológico y evaluativo para la construcción de estrategias que permitan ajustar y mejorar el proceso.</p>	<p>1) En forma planeada.</p> <p>2) Al inicio, durante y al finalizar los procesos.</p> <p>3) Con estrategias motivantes y significativas.</p> <p>4) Con estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento y relacionen la teoría con la práctica.</p> <p>5) A través de la observación teniendo en cuenta el registro en diferentes medios como tablas y formatos y desde criterios establecidos con anterioridad.</p> <p>6) Con observación, pruebas, revisión de tareas, autoevaluación, que permitan el crecimiento humano y el desarrollo del pensamiento y sus habilidades para un buen desempeño académico, laboral, o profesional en un futuro inmediato</p>	No registra información
22	Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	No registra información	No registra información
22	Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	Zubiría (1994) dice que: “los modelos fundamentarán una particular relación entre el maestro, el saber y el alumno, estableciendo sus principales características y niveles de jerarquización, finalmente delimitarán la función de los recursos didácticos que se requieren para llevar a cabo su implementación”.	Zubiría (1994) afirma “el maestro pierde su connotación de omnipotente que lo sabe todo, la escuela se torna en un espacio más agradable, en el cual el juego y la palabra sustituyen la disciplina de la sangre”.

23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2014	No registra información	No registra información	No registra información
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2015	No registra información	No registra información	No registra información
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2016	No registra información	No registra información	
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2017	No registra información	No registra información	No registra información
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2018	No registra información	No registra información	No registra información

23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2019	No registra información	No registra información	No registra información
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2020	No registra información	No registra información	No registra información
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2021	No registra información	No registra información	No registra información
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2022	No registra información	No registra información	No registra información

23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2023	No registra información	No registra información	En cuanto a las metodologías de enseñanza que se ubican en procesos complementarios en donde el estudiante tiene un rol mucho mayor en sus procesos de aprendizaje que es utilizado por algunos de los docentes, se ve que hay una relación muy pertinente con prácticas evaluativas enmarcadas hacia la evaluación por procesos y desde diferentes componentes tales como los de la formación de la persona y la preocupación por un ser integral. Sin embargo en algunos casos se evidenció la ruptura entre lo que se dice o se pretende hacer y lo que realmente se hace; es así como se plantea trabajar con un enfoque pedagógico que casi siempre es el constructivismo y se termina evaluando de manera tradicional con lápiz y papel.
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2024	No registra información	No registra información	No registra información
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2025	No registra información	No registra información	No registra información
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2026	No registra información	No registra información	No registra información
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el	No registra información	No registra información	No registra información

	Municipio de Pereira 2027			
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2028	No registra información	No registra información	No registra información
23	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2029	No registra información	No registra información	No registra información
24	Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC.	No registra información	No registra información	No registra información



24	Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC.	No registra información	No registra información	No registra información
24	Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC.	No registra información	No registra información	No registra información
25	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información	No registra información
25	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información	No registra información
25	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información	No registra información
25	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información	No registra información

25	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información	No registra información
25	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información	No registra información

**Tabla 8. Tensiones y efectos de la evaluación educativa**

		NOMBRE DEL DOCUMENTO	TENSIONES EN EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	EFFECTOS E INCIDENCIAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA
1		Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX	Sánchez Amaya ( p.29 )Sujetos seleccionados, certificados, ratificados (incluidos o excluidos), censurados, cualificados, promovidos, graduados o diplomados, puntuados, cifrados, jerarquizados, (signados por calificativos: pésimos, muy malos, malos, regulares, buenos, muy buenos; excelentes, buenos, aceptables, insuficientes), conducidos, moldeados, manipulados, admitidos, aprobados o reprobados, habilitados, validados, convalidados, clasificados (individuos especiales o normales), recuperados, sometidos, condicionados	No registra información

1		Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX	Sánchez Amaya ( p.30 ) Unos sujetos atravesados por los procedimientos de registro, escritura y control, que los hace "objetos para el saber y presas para el poder", toda vez que se prescribe el "registro del desenvolvimiento del niño en la actividad escolar", mediante la adopción obligatoria de libretas escolares individuales de calificación y boletines informativos, en los que se registran calificaciones y observaciones sobre asistencia, comportamiento y esfuerzo, para información regular de los padres y madres de familia o acudientes; individuos analizados, detallados, a quienes se les ha determinado causas de orden o desorden intelectual, emocional, social.	No registra información
1		Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX	Sánchez Amaya (p.30) La enjambrazón de la evaluación con sus innumerables tentáculos ha hecho presa no sólo de sujetos, sino de objetos e instituciones. Toda instancia, relativa o correlativa a la educación, ha caído bajo el dominio de un nuevo emperador que opera de múltiples formas; la evaluación, a la manera de un nuevo Procusto <sup>24</sup> , que busca sopesar todo con diversas medidas, se constituye en la mejor herramienta para la homogeneización, la unificación, la regulación, la gestión, la normalización, la objetivación, el control, el agenciamiento, el marketing, etc., de los individuos, de las instituciones, de las poblaciones.	No registra información
2		Aquí el que manda soy yo "La incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información

2		Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información
2		Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información
2		Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información
2		Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información
2		Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información

		Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información
2		Aquí el que manda soy yo "La Incidencia Del Discurso Ético-Político En Las Prácticas De Evaluación"	No registra información	No registra información
3		¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010)*	( Torres& Cárdenas .p.4) Los investigadores señalan cómo las prácticas evaluativas en el área de ciencias naturales están en mayor medida orientadas a medir resultados en el manejo de información, esto como consecuencia de una concepción de enseñanza depositaria de conocimientos y fenómenos. Los autores señalan como necesidad apremiante, la unificación de criterios epistemológicos sobre el qué, el cómo y el cuándo evaluar, a la vez que proponen reflexionar sobre las prácticas docentes con el fin de asumir la evaluación más allá de un simple mecanismo de control de los objetivos de la educación y verla como un proceso que permita al estudiante contrastar su desarrollo cognitivo para así formar sujetos responsables de su proceso de aprendizaje	No registra información

3		¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010)*	( Torres& Cárdenas .p.15 )Así mismo, es una evaluación que no tiene en cuenta al estudiante en la negociación y construcción de criterios que le permitan reflexionar acerca de sus propios desempeños, de sus fortalezas y debilidades, sino que la responsabilidad de la evaluación continua en manos del docente quien se limita a colocar una “nota”, una medición cuantitativa del rendimiento del estudiante; dejando de lado algunos momentos como la autoevaluación y la coevaluación	No registra información
4		Discursos y prácticas evaluativas para el caso de lengua materna	(Valbuena & Valbuena. p.2) El problema de la evaluación se ha situado en un lugar prioritario en la investigación educativa contemporánea, por cuanto tiene multiplicidad de dimensiones y como tal resulta ser un proceso complejo que trasciende la vida de los sujetos. Desde una postura propia, se asume que evaluar implica ir más allá de la preocupación constante por la comprobación de los aprendizajes en pruebas estándar y requiere de la reflexión permanente por parte de los profesores en torno a su quehacer en el aula.	No registra información
6		El Cambio De Paradigmas Para Cerrar La Brecha Y Dar El Salto De La Evaluación Académica A La Evaluación Pedagógica (2012)	(Valbuena & Valbuena. p.5.)En primer lugar, si se tiene en cuenta que el profesor reduce su proceso evaluativo a escribir un revisado y a llevar un consecutivo de actividades sin hacer ninguna observación a la producción del niño, está dando mayor importancia al cumplimiento de la tarea que al proceso de escritura. De esta manera, y de acuerdo con el principio de enmarcación, el profesor por medio de su consigna y de su práctica evaluativa, por una parte, limita casi que completamente la interacción con el estudiante, pues el único vínculo que los une es un revisado y, por otra parte, impide	No registra información

			la interacción del niño con su texto, pues a pesar de que este demuestra que el estudiante presenta algunas dificultades para narrar, en cuanto a narrador, secuencia narrativa y concordancia, entre otros. El profesor no le da la oportunidad de volver sobre su texto para que pueda identificar sus dificultades y cualificar su proceso, tampoco propicia la oportunidad de que la situación que ha evocado el niño y que posiblemente ha activado su subjetividad se convierte en motivo e intención narrativa, para que pueda narrar de una manera menos artificial, mediante un narrador auténtico dirigido a un interlocutor también auténtico	
5		El decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas: un estudio de caso	( Puello Muñoz - 2014. pg. 200 ) Con relación al primer objetivo específico, sobre el diagnóstico de las prácticas evaluativas del aprendizaje que se dan en la básica secundaria de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta, se encuentra que falta mayor apropiación y uso permanente, por parte de los docentes, de estrategias propias de la evaluación formativa como son las evaluaciones exploratorias, los quizás sólo para ofrecer retroalimentación, la evaluación y la introducción en las evaluaciones de situaciones problemáticas contextualizadas, situaciones reales y situaciones colaborativas	No registra información
5		El decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas: un estudio de caso	( Puello Muñoz - 2014. pg. 200 ) Además, contrario a lo que demanda la evaluación formativa, los hallazgos registran una predisposición por parte de los docentes a evaluar a todos los estudiantes por igual, sin tener en cuenta las diferencias individuales en cuanto a niveles de abstracción, ritmos de aprendizaje y capacidad de generalización. Sumado a lo anterior, los	No registra información

			estudiantes manifiestan una sobrecarga al final de periodo, con predominancia de las pruebas escritas o exámenes, sin una permanente retroalimentación y sin el uso de los resultados de la evaluación para la reorientación de la práctica pedagógica.	
5		El decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas: un estudio de caso	( Puello Muñoz - 2014. pg. 200 )La otra limitante que enfrenta la evaluación formativa es de tipo contextual. Hay que reconocer que factores como: el número elevado de estudiantes por aula , la exigencia del cumplimiento de normas y programas, las demandas de resultados por parte del ente administrativo y la presión de los padres y del mismo gobierno exigiendo resultados de calidad frente a unas pruebas estandarizadas son factores que no apoyan la puesta en práctica de una verdadera evaluación formativa como la que plantea el Decreto 1290, la cual exige que se dedique a cada estudiante el tiempo necesario para proporcionarle un completo seguimiento de todas sus dimensiones y una excelente retroalimentación que le ayude a crecer en su proceso de aprendizaje y de formación integral.	No registra información



6		El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.	Morales, Valverde, Valverde (2'015- pg. 8) Como algunos autores han puesto de relieve, existe una verdadera patología de la evaluación que se traduce en la existencia de un cierto número de malos usos y abusos (Santos, 1993). Así, sabemos que se puede evaluar para conocer, para valorar y para mejorar, pero que también puede hacer separa dominar, justificar decisiones previamente tomadas o para promover una determinada imagen. También puede utilizarse la evaluación para el logro de los objetivos próximos, plenamente legitimados y valiosos, que se orientan hacia planos inmediatos de la realidad. De ese modo, se puede evaluar para otorgar una promoción académica o profesional, para acreditar una institución o para decidir el futuro de un programa académico.	Morales, Valverde, Valverde (2'015- pg. 8) Por lo tanto, es sorprendente lo poco que se sabe sobre los procesos que constituyen la enseñanza y el aprendizaje, pues en su definición son complejos como: la relación maestro-alumno que es esencialmente una empresa en la que se comparte y construye conjuntamente, el tipo de materiales, espacio, horario, y el estilo del profesor entre otros elementos nos hablan de la singularidad educativa.
6		El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.	No registra información	Morales, Valverde, Valverde (2'015- pg. 9) para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado leva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso (Cardina, 1968, citado por Córdoba, 2006).
6		El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.	No registra información	No registra información

7		El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto.	No registra información	Morales, Valverde, Valverde ( 2'015- pg. 13)El impacto de las estrategias de evaluación desarrolladas por el profesorado de básica primaria de los dos casos estudiados, se ve reflejado en reconocer el desarrollo de las habilidades y destrezas que el educando en su proceder le aporta, al apropiarse y aprovechar el conocimiento
8		La Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Estado del Arte (2010)	López y Puentes (2010 pg. 8)Es preocupante observar la ausencia de un diálogo, de discusiones y reflexiones permanentes, entre la agencia oficial (ICFES) y las instituciones educativas en torno a problemáticas relacionadas con el marco de fundamentación conceptual, la estructura y las especificaciones de las pruebas, la construcción de los ítems, los modelos matemáticos que subyacen en el procesamiento de los datos obtenidos, las acciones propedéuticas y re-educativas ella entrega de resultados, por enumerar algunas fases estructurales de toda prueba evaluativa. Pareciera que la preocupación de las IE es alcanzar un “buen resultado” en las pruebas a las cuales aplican; lo concerniente con las problemáticas que subyacen en la evaluación, no es una inquietud esencial y básica de su quehacer académico	No registra información

8		La Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Estado del Arte (2010)	López y Puentes (2010 pg. 12) Los análisis sobre los procesos de evaluación advierten problemáticas relacionadas con el uso de técnicas e instrumentos inadecuados, actitudes negativas hacia la evaluación, reducidas técnicas de evaluación, uso de los resultados, poco énfasis en la autoevaluación y ausencia de modalidades de evaluación que propicien el aprendizaje interdisciplinario.	No registra información
8		La Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Estado del Arte (2010)	López y Puentes (2010 pg. 13) El proceso de evaluación de los alumnos sigue siendo subjetivo y se limita a cumplir los requerimientos que de manera personal establece y mide el profesor; lo cual pocas veces tiene que ver con el aporte de evidencias (por parte del alumno) que posibiliten establecer si posee las competencias que el medio económico y social requieren de él. De tal modo, la evaluación debe resignificar la escuela de manera tal que genere nuevas formas de enseñar, aprender y de evaluar. Adicionalmente algunos aportes señalan que la evaluación es utilizada como una herramienta disciplinaria y de castigo e incluso como un mecanismo de control social, de comparación entre los estudiantes y de jerarquización y exclusión. Por otro lado, se resalta que las evaluaciones dependen en gran medida de las opiniones del profesor y en ese sentido son calificadas como "subjetivas".	No registra información

9		Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decalono	No registra información	No registra información
---	--	--	-------------------------	-------------------------

9		Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información	No registra información
9		Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información	Ramos 2015 Los estudiantes deben ser capaces de buscar, alternativas en busca de solución a los problemas reales que nos atañen en la actualidad
9		Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información	Ramos 2015 evaluación debe pensarse en la búsqueda de un mundo de libertad, mientras que en la evaluación tradicional miden las pautas contenidas en los programas, una Evaluación fundamentada en la libertad expresa la participación del estudiante, la disposición intelectual que puede permitir el pensamiento de cambio en el diciente permea un aprendizaje significativo en los dicientes, porque despierta una constitución del conocimiento. La evaluación, como parte fundamental del proceso formativo, contribuye a la interiorización progresiva de los valores sociales. La evaluación puede ser un factor que se oriente a producir un proyecto de transformación personal que permite la construcción de identidades plenamente diferenciadas y despierta en las personas la necesidad de logro, motivación para

				el cambio y refuerzo de los rasgos positivos de su propia personalidad.
9		Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información	
9		Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información	Ramos 2015 En este orden de ideas, para que haya una educación transformadora es necesario contextualizar la enseñanza es relacionar los contenidos escolares a experiencias cotidianas, buscando que el alumno interprete su mundo a partir de lo que aprende en aula de clase. En esta práctica se expresa la mirada inquieta del docente que analiza aquellos sistemas que impiden la autonomía del sujeto para alinearlo y someterlo en sus parámetros

9		Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información	Ramos (2015) Cada cultura es portadora de una educación propia que le ha permitido las enseñanzas y los aprendizajes para atender sus necesidades de supervivencia, relacionamiento interno y externo, creando sus lenguajes y otras formas de comunicación, así como sus maneras de trabajar y establecer los tipos de formación que requiere cada pueblo; como por ejemplo, la medicina tradicional que armoniza y protege la espiritualidad y los territorios. De esta manera se han venido formando los gobiernos propios, los sabios, las parteras, los sobanderos, entre otros. La educación también ha permitido la creación de normas de comportamiento para una buena convivencia tanto hacia dentro como hacia afuera con otros pueblos. La escuela debe potenciar los procesos lúdicos, artísticos, estéticos, que son indispensables para el desarrollo motriz, sensorial y afectivo en los primeros años de vida escolar; la educación sabe que no son otras asignaturas las que construyen el sujeto sensible, amable, cordial, tolerante que establece una buena relación interpersonal
9		Estrategias Evaluativas Para Fortalecer El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De La Música. En El Centro De Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy. Cefic- Lam. En El Resguardo De Pueblo Nuevo Municipio Decal dono	No registra información	Ramos 2015 La enseñanza de la música tradicional y autóctona de nuestra tierra, es el anhelo por reafirmar la historia ancestral; el poder simbólico que tiene esta comunidad gestado desde las prácticas culturales donde la transmisión y tradición. Aran posible su continuidad; de esta manera las prácticas musicales se encargaran de sostener el tejido social pues convoca a los sujetos a participar de esta experiencia que no puede desconocer

10		Estrategias Pedagógicas Que Posibilitan El Mejoramiento De Los Procesos Evaluativos En La Institución Educativa Ciro Mendía De Medellín-Antioquia ( 2011)	No registra información	No registra información
10		Estrategias Pedagógicas Que Posibilitan El Mejoramiento De Los Procesos Evaluativos En La Institución Educativa Ciro Mendía De Medellín-Antioquia ( 2011)	No registra información	Hernández- palacios y Rivas (2011 p.67) concepción que tienen los estudiantes de la evaluación, su incidencia y elaboración está enmarcada en aspectos de poca trascendencia y de cierto modo se notó poco conocimiento del aspecto metodológico implementado en el proyecto educativo institucional con respecto a la evaluación. Su conocimiento no va más allá de un ideal por sacar adelante el año escolar.
10		Estrategias Pedagógicas Que Posibilitan El Mejoramiento De Los Procesos Evaluativos En La Institución Educativa Ciro Mendía De Medellín-Antioquia ( 2011)	No registra información	Hernández- palacios y Rivas (2011 p.67) Estos aspectos dan muestra de que el proceso evaluativo es fragmentado, desconociendo que la evaluación da prueba de la capacidad que tienen como estudiantes para resolver determinadas situaciones, lo cual se ha llevado a cabo a través de todo el proceso de aprendizaje. Aquí se notó que para los estudiantes la evaluación se relaciona con respuestas puntuales a preguntas puntuales. Consideraron además que las evaluaciones que han presentado no corresponden a sus conocimientos, razón por la cual es complicado para ellos presentar evaluaciones. Este evento se convierte en una tortura emocional, ya que muchas veces del resultado de una evaluación



				dependen distintas prebendas o castigos en el hogar.
11		La Evaluación Participativa	No registra información	No registra información
12		Percepción De Los Estudiantes Frente A Las Prácticas De Evaluación En El Aula Y Su Relación Con El Desempeño Académico Medido En Las Pruebas Saber 9° 2009	No registra información	No registra información
12		Percepción De Los Estudiantes Frente A Las Prácticas De Evaluación En El Aula Y Su Relación Con El Desempeño Académico Medido En Las Pruebas Saber 9° 2009	No registra información	No registra información
13		Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	No registra información	No registra información

13		Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	No registra información	No registra información
13		Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	Ayala Orrego& Ayala (2014) p. 8la formación del estudiante como un tránsito marcado por múltiples tensiones (políticas, económicas, sociales, culturales, éticas, e incluso de conocimiento, entre muchas otras) que se encuentran reflejadas en los procesos desarrollados en el aula, en los maestros que tienen la responsabilidad de instruir o construir el conocimiento y en las relaciones que se encuentran allí; tensiones, ligadas unas con otras y que al final del camino, determinan también las prácticas evaluativas.	No registra información
13		Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	Ayala Orrego& Ayala (2014) p. 12 El tipo de evaluación mediada por un proceso conductista en su real esencia no solo dificulta, sino que enrarece y quizás no permite, la alteridad en su corriente más incluyente	No registra información
13		Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	Ayala Orrego& Ayala (2014) p. 12 Algunas opciones para des configurar-configurar-reconfigurar la evaluación se mediatiza en lo expresado en el texto desde la contextualización y "textualización". Dicha emergencia, en un primer elemento, obviamente, debe estar soportada en la formación del maestro en el sentido de la alteridad, no como opción cognitiva, sino una inmanencia de acción en el acto educativo, pero adicional, se debe pensar en un maestro que conociendo la historia y	No registra información

			la epistemología de la evaluación “se atreva” a inventar otras formas de agredir la tradición evaluativa, procesos en los cuales el acercamiento al otro permítala crítica, la duda, la oposición, el acuerdo y la construcción, si se quiere de la evaluación o de lo que simplemente se le puede llamar el seguimiento democrático de lo educativo.8	
14		La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado 2011	Borjas, Silgad, Gary, Castro, Vidal (2011) Los resultados derivados de las historias de vida dieron cuenta que los docentes, al recordar su experiencia como estudiantes, señalan que en esa etapa, la evaluación era realizada con el objeto de recolectar información a fin de constatar los aprendizajes que ellos habían alcanzado. Esta experiencia de los docentes en su etapa estudiantil, se replica en sus prácticas pedagógicas actuales en las cuales se exhiben acciones propias de un currículo técnico enfocado hacia la reproducción de conceptos derivados de una programación anual tendiente a garantizar el aprendizaje de los conocimientos básicos seleccionados por ellos mismos (Grand, 1998),	No registra información

14		<p>La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado</p>	<p>Borjas, Silgad, Gary, Castro, Vidal (2011) Las experiencias de la vida escolar de los docentes han contribuido a la permanencia consolidación de las concepciones que hoy tienen sobre cómo evaluar. En la revisión de las historias de vida, los docentes manifestaron haber sido evaluados de forma cuantitativa. Son escasas las evocaciones de los docentes sobre procesos de evaluación cualitativa. Lo anterior es cercano a la práctica pedagógica actual de los docentes en la que se reproduce la visión sumativa de la evaluación Las evidencias reflejan el apego por formas tradicionales de evaluación como los exámenes orales o escritos y las pruebas objetivas, estos enmarcados en el enfoque instrumental y técnico. Desde el hacer pedagógico, las experiencias de evaluación cualitativas son esporádicas. Se hace necesario el compromiso con la evaluación profunda, cualitativa, emancipadora, formativa, al servicio de la mejora del individuo. Se requiere, incorporar prácticas naturalistas que lleven a la comprensión de los procesos, de los individuos para orientarlos y acompañarlos en el desarrollo de la autonomía: “será, siempre y en todos los casos, evaluación formativa, motivadora orientadora. Lejos queda la intención sancionadora” (Álvarez, 2005. p. 15).En gran medida las concepciones que sobre evaluación poseen los docentes se construyen desde las experiencias de vida temprana por lo que resultan difíciles de desaprender, especialmente cuando éstas son compartidas por una comunidad. De ahí la importancia de develarlas, hacerlas consientes para tomar decisiones sobre su</p>	No registra información
----	--	--	--	-------------------------

			<p>pertinencia y sobre su posicionamiento como eje dinamizador y orientador de las prácticas pedagógicas actuales. Se trata que prácticas instrumentales de evaluación no persistan y se opte por prácticas formativas. Cambiar la concepción y la práctica de la evaluación, como lo afirman Alonso, Gil Pérez y Martínez (1995) implican cambiar también la concepción de la educación y la enseñanza a favor de un aprendizaje significativo del alumno.</p>	
14		<p>La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado</p>	<p>En Colombia, y en particular en las instituciones públicas de enseñanza, no existe una cultura literaria, y menos aún una actitud lectora de carácter formativo, crítico, científico o, simplemente, una cultura lectora para producir goce y placer. Ni incluso para la vida y la información cotidiana. Se asiste a la degradación y banalidad del aprovechamiento del tiempo libre, a la trivialización de las mentes a través de los medios de comunicación que promueven, en gran medida, el ruido, la ignorancia y la desinformación.</p>	No registra información

14		La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	No registra información
14		La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	No registra información
14		La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	No registra información
14		La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La Persistencia Del Pasado	No registra información	No registra información
15		Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	La evaluación es uno de los componentes del currículo, en el cual debería recaer la mayor atención y discusión en el medio educativo, sin embargo, es el aspecto menos comprendido y más criticado, asociándose casi exclusivamente a la calificación de los estudiantes, con muy poco énfasis en ser pensado y constituido como un mecanismo correctivo y de retroalimentación del proceso educativo	No registra información

15		Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	El comentario de este estudiante hace énfasis en un aspecto que hasta hoy sigue vigente, un modelo pedagógico tradicionalista según la tipología, donde se debe recordar y repetir lo que se ha visto, oído o escrito, y en el que se ubica al maestro como un modelo y fuente del saber.	"La mejor forma de enseñar es no hacer que el estudiante aprenda definiciones, sino aplicarlas a una problemática de la realidad". Estudiantes
15		Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	Los estudiantes tienden a aprender únicamente lo que les sirve para obtener buenas calificaciones. Es aquí donde cabe resaltar la necesidad de hallar otras formas posibles para implementar en el ámbito educativo, generando así una revolución educativa con respecto a la evaluación en Colombia.	La evaluación no debe ser memorística sino donde se pueda expresar nuestro punto de vista y lo más importante aprender a ser personas". Estudiantes
15		Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	" Nosotros los estudiantes, solo pensamos en pasar y por pensar en eso no pensamos en aprender" Estudiantes "
15		Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	"Para evaluar no hay que vivir en la monotonía de escribir en una hoja, hay mil maneras diferentes de mostrar lo que se sabe" Estudiante grado "
15		Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	No registra información	"La docente rara vez específica a los estudiantes los criterios de evaluación, el por qué y para qué de la misma, creo que todas las evaluaciones son fáciles lo único difícil es entenderlas"

15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	<p>1. "No es justo que por cada retardo a clase, el profe baje una unidad a la nota final". Estudiante grado 11</p> <p>2. "No estoy de acuerdo con los puntos negativos en la clase por comportamiento, ¿Por qué cuando nos portamos bien no colocan punto positivo? Debe existir equidad". Estudiante grado 9</p> <p>3. "Por no cantar el himno Nacional en la izada, nuestro director de grado nos puso a escribir 100 veces el himno, ¿quién fijó ese criterio para evaluar la parte comportamental? Estudiante grado 11</p>	6. "En el colegio esperan que en corto tiempo aprendamos todo lo que hicimos en 12 años, empiezan a acosar es que a ustedes les va a ir mal, y es que el año pasado nos fue mal y presionan y presionan, al punto que uno dice ya fracasé en mi proyecto de vida, el ICFES no me sirvió para nada y ahora ¿qué hago?, en cambio de motivar al estudiante". "Puede que cada año le cambien el nombre al ICFES, que la prueba tal, pero uno sabe cuál es esa prueba y puede que le vaya bien o mal, lo que sí es que le va a abrir todas las puertas o se las va a cerrar".
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	5. "Cuando a un estudiante le va bien en una materia a la que nunca le sacaba buena nota, el profe cree que se hizo trampa, la evaluación es excluyente".	No registra información
15	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	6. "Hay profes que cambian las notas, al final resultamos con notas diferentes a las que se llevaban, hay profes que no dejan ver las notas, solo nos dicen la definitiva". 7. "La evaluación no tiene nada bueno o malo, todo depende del evaluador y qué criterios tiene al evaluar". 8. "Lo malo de la evaluación, es que se llame evaluación, al escuchar "próxima clase evaluación, los nervios hacen estragos y uno tiende a bloquearse". 9. "La evaluación es el producto de todo el esfuerzo que hemos hecho por aprender, todo lo que hemos aprendido se refleja en la evaluación. Muchas veces la evaluación depende de la suerte, hay gente que tiene mucho potencial y gran capacidad de entendimiento pero si olvida un tema, perdió su esfuerzo". 10. "La evaluación es el monstruo del colegio, usted vio todo en un período y una evaluación refleja si se perdió el tiempo, en un solo examen... "La	No registra información



			<p>evaluación es una limitación, porque todas las personas, incluyéndome, solo somos tan buenas hasta donde lo permítela evaluación; todos podríamos saber mucho más pero solo aprendemos lo básico para aprobar la evaluación". Estudiante grado 11 "La evaluación es una prueba estadística que mide en dos dimensiones la cognitiva y la comportamental, en su parte es cualitativa y cuantitativa". Docente de Lengua Castellana "La evaluación es valorar cuánto ha captado el alumno de la explicación, así como cuánto ha memorizado en determinada área". Padre de Familia</p>	
15		<p>Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial</p>	<p>1) la evaluación desde el modelo pedagógico de la institución. Busca poner en primer lugar que las prácticas evaluativas se realizan por costumbre o hábito sin tener una reflexión suficiente que les permita a los docentes cuestionar el sentido de las mismas, es decir, la enseñanza y aprendizaje van por rumbos diferentes limitándose a una evaluación tradicional con énfasis en los resultados y no en el proceso</p>	No registra información
15		<p>Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial</p>	<p>2) una aproximación a los sentires y sentidos de la evaluación. Las opiniones de los estudiantes sobre las calificaciones, evaluación en su institución y los exámenes podrían referirse a la relación entre docentes y estudiantes (situaciones de comportamiento) y entre la metodología de la clase y los estudiantes (la expresión de un conocimiento).</p>	No registra información

15		Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	3) el poder que ejerce la evaluación ya que en este sentido se observa claramente que son tomados en cuenta los diferentes comportamientos que adoptan los estudiantes durante el desarrollo de la clase, lo que implica estar sujeto a una estricta disciplina y a una calificación y es en este caso cuando toma otro sentido "el de autoridad". 4) desde el desempeño académico; pues en este contexto educativo suceden varias situaciones que el docente debe dominar teniendo en cuenta que tanto ellos como los estudiantes tienen un carácter y una personalidad diferente, a su vez, el docente maneja una práctica pedagógica particular, de donde se desprenden actitudes, sentimientos, opiniones, , emociones y aptitudes, que reflejan notablemente la cohibición de la libertad de expresión de los estudiantes y un tipo de evaluación que dista de ser parcial, justa, con temas acordes con los logros del periodo y, por demás, que refleje lo que aprendió cada estudiante	No registra información
16		Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información
16		Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información

16		Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información
16		Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información
16		Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información
16		Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información
16		Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información

16		Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información
16		Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información
16		Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información
16		Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información
16		Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información

16		Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información
16		Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información
16		Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	No registra información	No registra información
17		Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información
17		Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información

17		Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información
17		Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información
17		Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	...propender por la promoción de la tolerancia y el respeto a la diferencia en las aulas, en una primera medida. Por otra parte, obrar en la difícil tarea de cambiar las estructuras de pensamiento que resaltan la diferencia, entre los sujetos sociales, culturales, políticos que hacen parte del proceso aprendizaje (Hernández y Carreño, 2011, 8).	No registra información

17		Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	La intencionalidad desde el Ministerio de educación, está aferrada a la calidad de educación, la cual él presupone, que al dejar de lado las diferencias de tipo social, cultural o económica de los estudiantes, se enriquecen conocimientos, se desarrollan competencias, se fortalecen los valores necesarios para la convivencia en sociedad, de igual manera se podría responder con las exigencias de las pruebas saber nacionales e internacionales y así potenciar la productividad en cada estudiante, sin embargo quizá desde otra perspectiva lo que se está potenciando es la industrialización y la mercantilización de la educación.	No registra información
17		Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información
17		Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información

17		Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información
17		Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información
17		Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información
17		Concepciones y práctica evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación.	No registra información	No registra información



18		El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas	No registra información	No registra información
18		El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas	No registra información	No registra información
18		El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas	No registra información	No registra información
19		Concepciones y prácticas evaluativas de la institución educativa Colombia a la luz de las teorías del desarrollo humano para fortalecer la formación integral de sus educandos.	No registra información	No registra información
20		Estrategias evaluativas que facilitan los procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Bethel de la ciudad de Sincelejo.	No registra información	No registra información

20		Estrategias evaluativas que facilitan los procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Bethel de la ciudad de Sincelejo.	No registra información	No registra información
20		Estrategias evaluativas que facilitan los procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Bethel de la ciudad de Sincelejo.	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información

21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y prácticas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y prácticas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información

21		Concepciones y prácticas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y prácticas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y prácticas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y prácticas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información

21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	La evaluación así concebida permitirá cambios en la estructura social ya que desde la escuela se asumen visiones más humanizan tés que permiten que la educación no sea un proceso de exclusión sino de participación y democracia que en el futuro formen un ciudadano capaz de cuestionar y cambiar las políticas sociales, económicas que afectan su entorno y por ende su desarrollo humano.	Una práctica evaluativa que promueva el desarrollo humano debe generar en el aula espacios en los cuales haya discusión, disertación y análisis haciendo del estudiante un ser competitivo que ponga en juego el conocimiento dejando de lado las pruebas de tipo examen, memorístico que desconoce el aprendizaje significativo.

21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	El reto para los maestros consiste en apropiarse de estos nuevos aportes que le permitan introducir cambios significativos en sus prácticas evaluativas haciendo partícipe al estudiante de nuevas experiencias de aprendizaje que antes que emitir juicios sobre su desempeño promuevan el desarrollo de sus potencialidades hacia su construcción permanente como ser humano integral.	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información

2		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Linda VerLee 1983: "Al perfeccionar los alumnos su conocimiento del proceso, empiezan a ver lo que usted enseña en un contexto más amplio. Con esta perspectiva en el aprendizaje, el estudio ya no es algo que se hace para aprobar una asignatura, sino una oportunidad para conseguir unas habilidades que faciliten la propia existencia y le otorguen mayores probabilidades de éxito	No registra información

21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Usar la pregunta como estrategia de evaluación permite asumirla como un proceso permanente que no sólo reconozca el manejo de conceptos desde la memorización sino que permita esquemas de pensamiento dirigidos al razonamiento al análisis y argumentación, en tal sentido el profesor debe fomentar la formulación de preguntas que en cualquier momento de la clase y del periodo académico faciliten estas condiciones. El manejo de la pregunta facilita la autoevaluación estimula la participación y la retroalimentación. Se trata de estimular en los estudiantes en la búsqueda de razones más allá de verdades absolutas.	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	Una de las características más importantes de ésta es que permite conectar los conocimientos nuevos con los saberes previos, ya que el aprendizaje tradicional es lineal y se evalúa a partir de conceptos memorísticos que pocas veces son significativos.	No registra información



21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	No registra información	No registra información
21		Concepciones y practicas evaluativas en la institución Educativa PIO XII del Municipio de San Pedro de los Milagros	La comunidad de indagación permite reconocer el proceso desarrollado por el estudiante en cualquier área y momento además de facilitar la autoevaluación y la heteroevaluación y la meta evaluación.	No registra información
22		Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	No registra información
22		Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	No registra información
22		Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	No registra información
22		Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	No registra información
22		Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	No registra información

22		Concepciones y Prácticas Evaluativas	No registra información	No registra información
23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2014	No registra información	No registra información
23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2015	No registra información	No registra información
23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2016		No registra información
23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2017	No registra información	No registra información

23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2018	No registra información	No registra información
23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2019	En este contexto se afirma que no es posible reflexionar sobre la evaluación sin que, al mismo tiempo, se indaguen los referentes conceptuales que subyacen al hecho educativo. De igual modo, una transformación de los paradigmas evaluativos de las comunidades educativas implica, una transformación de sus concepciones sobre el conjunto de prácticas y teorías de la escuela convencional que se han concentrado en una evaluación cuantitativa cuyo objeto es la promoción o no de los educandos.	No registra información
23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2020	No registra información	No registra información
23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2021	Es pertinente reiterar que no existe una cultura de la evaluación, que los Decretos se enfocan en la forma y no en la reflexión crítica de los docentes y mucho menos de sus investigaciones que como lo manifiestan en las entrevistas son inexistentes o muy escasas. Además de un lado está la evaluación interna y de otro las evaluaciones externas. La primera está relacionada con la competencia que se le otorga a las instituciones para que determinen sus formas y criterios de	Una tendencia apunta al acompañamiento que los padres de familia realizan con respecto a sus hijos con relación a la formación y a la evaluación; todo esto se evidencia en los diferentes relatos que apoyan esta subcategoría, ya que se encuentra cómo desde la institución se pretenden generar espacios y estrategias para vincular a los padres de familia dentro de la evaluación de los estudiantes, entre las estrategias o actividades más relevantes está el enviar formatos, tareas, actividades, talleres de refuerzo, o en algunos momentos se

			evaluación a incorporar, es decir, en la determinación y creación de su sistema institucional de evaluación de los estudiantes. La segunda se realiza sin tener en cuenta las experiencias docentes que para el caso son utilizados para aplicar sus formatos de evaluación	generan espacios para que los padres de familia expresen sus perspectivas o ideas para mejorar los procesos de formación, tal como se expresan en las voces de los actores sociales: En las reuniones que se hacen periódicamente, se manda un formato a los padres de familia que evalúen cuál es el proceso, cómo ven a sus hijos, cómo es el trabajo que he hecho con los niños, entonces están evaluando el trabajo que ellos ven con los niños y el trabajo que yo hago con ellos (IE3. PF.P1:7)
23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2022	No registra información	La retroalimentación dentro de la formación de los escolares es parte fundamental de los procesos de aprendizaje y de la evaluación educativa, ya que a partir de allí se logra identificar las debilidades y fortalezas que presentan los estudiantes en los procesos de enseñanza aprendizaje, y se convierten en un punto de partida para reforzar y consolidar los conocimientos de los estudiantes.
23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2023	La evaluación como medida y comprobación les genera a los estudiantes sentimientos de angustia, temor, desilusión, expectativa, miedo y remordimiento. Algunos manifestaron que los evalúan injustamente porque les regalan notas	No registra información
23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2024	Los docentes diferencian bien la evaluación por procesos y la evaluación por resultados en el discurso, sin embargo en el trabajo de campo se observó que implementan más la última, en cuanto se preocupan más por realizar evaluaciones al final de un tema o de un período académico, poco se observó que el desarrollo mismo de	No registra información

			las actividades el profesor fuera evaluando porque excede su capacidad.	
23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2025	En general a los estudiantes no les gusta la evaluación por el mismo temor que les genera, no la ven como una oportunidad de mejorar ni la perciben como parte integral del proceso de aprendizaje, sino como la comprobación de adquisición de conocimientos. Les genera temor por los castigos que pueden recibir de parte de sus padres y de sus mismos profesores; sienten que decepcionan a los adultos. Solo aquellos a los que les va muy bien se sienten bien con la evaluación. Reciben amenazas como hablar con el coordinador, cambio de profesor, hablar con el padre de familia, etc.	No registra información
23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2026	Los enfoques curriculares y pedagógicos que se pretenden implementar en las instituciones educativas se desarticulan en una gran mayoría de la evaluación siendo esta un componente del mismo, pues se plantean currículos y enfoques pedagógicos humanistas, constructivistas y críticos pero al momento de evaluar se cae en prácticas disonantes con dichos modelos, haciendo de la evaluación una práctica instrumental de carácter sumativa, más que un proceso continuo permanente y flexible que implique reflexión crítica para la construcción de una cultura evaluativa y para la cualificación del proceso pedagógico y mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, el derecho a la educación que tienen los niños y niñas y sobre todo a una educación de calidad estaría desconociendo las necesidades mismas de	No registra información

			<p>cada sujeto como al mismo tiempo sus procesos de desarrollo integral y sus ritmos de aprendizaje. Igualmente a través de prácticas evaluativas estandarizadas como son las pruebas censales que se realizan a nivel nacional e internacional desconocen los contextos en que se desarrollan los sujetos como objeto de la evaluación e inclusive las diferencias de oportunidades socio económicas y emocionales que tienen las personas que intervienen en estas.</p>	
23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2027	<p>Los sentidos y las prácticas de evaluación no contribuyen a dinamizar y cualificar el aprendizaje de los estudiantes y más bien tienden a obstaculizarlo, generando temor y estigmatizándolos; lo cual les genera sentimientos de autoestima de acuerdo a la valoración que se haga de ellos.</p>	No registra información
23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2028	<p>La evaluación es realizada de acuerdo al sentido y preferencia que el docente le otorga, desconociendo la naturaleza de la asignatura y contenidos a evaluar, las características, dificultades y posibilidades de los estudiantes y el contexto en el cual se desarrollan dichos contenidos. Generalmente no se parte de los conocimientos previos de los estudiantes, se parte de recordar que se vio en la clase anterior y el rol del maestro que más se observó durante el proceso de investigación fue el del maestro explicador. No se observa articulación entre la naturaleza del contenido disciplinar, su didáctica y la forma de evaluarlo, aspectos que forman parte del proceso pedagógico y que son fundamentales en la asignación del sentido de la evaluación ya que esta está orientada</p>	No registra información

			por redes semánticas y/o conceptuales referidas a la naturaleza de la disciplina y su enseñanza.	
23		Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira 2029	Se encuentra una relación directa entre las prácticas tradicionalistas de enseñanza y sus prácticas evaluativas, donde los docentes asumen la evaluación desde aspectos meramente sanativos y resultadistas. En cambio no se da la misma relación en los docentes que implementan o pretenden implementar otros estilos de enseñanza, hay algunos acercamientos y muchas rupturas ya que dicen ser constructivistas y terminan evaluando de manera cuantitativa sin incursionar en prácticas de orden cualitativo. Los docentes en su mayoría se declaran constructivistas reconociendo que los estudiantes son los actores centrales del proceso educativo, sin embargo la evaluación se limita a verificar y controlar en su mayoría de casos contenidos explicados y comportamiento. Se observa que en la evaluación de los docentes existen unas contradicciones con respecto al sentido que le atribuyen a esta y sus ejercicios prácticos, dado que los ideales educativos, normativos e institucionales no corresponden con el desarrollo reduccionista de la evaluación, concebida esta como un simple ejercicio de verificación de contenidos, procesos evaluativos reproductivos y mecánicos; impidiendo con estas prácticas que los estudiantes desarrollen su creatividad, sus competencias comprensivas, argumentativas y propositivas y afectando finalmente el	No registra información

			desarrollo de sus habilidades de pensamiento	
24		Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC.	No registra información	No registra información
24		Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC.	No registra información	No registra información
24		Interacciones de los estudiantes de primer grado de primaria en el aula, al desarrollar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC.	No registra información	No registra información
25		Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información
25		Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información
25		Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información



25		Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	Se observó que el pensamiento de los niños y niñas se manifiesta de diferentes formas. Se analiza que de acuerdo a la disposición de materiales dentro del ambiente, estos estimulan y promueven procesos cognitivos mediante la libertad de expresión. Cada niño y niña hace elecciones diarias en las que ejercita su autonomía, escogiendo con quién, con qué, cómo y hasta qué momento jugar con determinado elemento del taller que más le interesa, de esta manera el proceso de exploración se enriquece a diario en la medida en que pueda no sólo expresar su pensamiento a través de múltiples lenguajes, sino que posibilita el compartir, comparar, retar, preguntar y transformar el ambiente en el que habita. Es por esto que cada espacio se fue transformando de acuerdo a las necesidades no de un grupo si no de cada niño y niña quien dejó su huella en el espacio en el que convivió. Las habilidades y destrezas que más se desarrollaron fueron: observación, razonamiento, comparación y clasificación. Las que mayormente retaron al grupo fueron la solución de problemas y la formulación de propuestas.
25		Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información
25		Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	No registra información	No registra información

**Anexo 4. Concepciones sobre prácticas evaluativas registradas en documentos a nivel Nacional**

Lugar	Título	Año	Autores	Categorías	Sub categorías	Tipo de documento	Descripción
MEDELLIN	La rúbrica y la justicia en la evaluación	2015	Pincon, Jacome. Edgar	Efectos de evaluación	Efectos de evaluación	Articulo	El articulo relaciona la "Rubrica" como una forma de evaluación, la cual posibilita la "Justicia" en las prácticas evaluativas, incrementando la transparencia y validez del proceso evaluativo, promoviendo en este sentido la democracia y un alto impacto del aprendizaje. Retoma epistemológicamente, la concepción de rubrica, y su relación con la "equidad" "justicia", "transparencia", "validez" e impacto en el proceso de aprendizaje. Por último postula conclusiones referidas a los beneficios de esta forma de evaluar tales como: a) La perspectiva múltiple, b) aumento en la validez de las pruebas, c) incremento de la transparencia de la evaluación, c) posibilita la evaluación formativa debido a la retroalimentación, y d) proporciona los espacios de participación en el proceso.

MEDELLIN	Evaluación participativa	2013	Centro de Estudios de Opinión Universidad de Antioquia	Aportes a nuevas formas de evaluación	Aportes a nuevas formas de evaluación	Articulo	<p>El documento presenta una propuesta de evaluación participativa la cual e ha ido construyendo a través de una experiencia básicamente aplicada en trabajos de investigación y desarrollo permanente y sistemático con sujetos comunitarios. Inicialmente se desarrolla el concepto de evaluación participativa y las tensiones con el sujeto social. Luego Desarrolla la propuesta de Pichón Riviera el grupo operativo, el cual rescata para el aprendizaje, el carácter de producción social que tiene el conocimiento, en este sentido presenta la propuesta "Talleres de Evaluación Participativa", experiencia que recoge una vasta práctica de trabajo con diversas comunidades llevada a cabo en varios estudios realizados por Centro de Estudios de Opinión de la Universidad de Antioquia, donde estipulan metodológicamente orientaciones hacia ¿quiénes evalúan? ¿Que evalúan? ¿Criterios con lo que se evalúa?</p>
----------	--------------------------	------	--	---------------------------------------	---------------------------------------	----------	--

MEDELLIN	Discursos y prácticas evaluativas para el caso de lengua materna	2012	Iveth Valbuena-Valbuena, Nidia Valbuena-Valbuena	Tensiones de la evaluación.	Tensiones de la evaluación.	Articulo	El artículo, presenta la discusión teórica y resultados de la investigación realizada a través de un estudio de caso sobre discursos y prácticas evaluativas en el aula de lengua materna. En este sentido los hallazgos muestran "Evidencian un predominio de lo regulativo (establecer un orden, controlar) sobre lo institucional (el desarrollo de habilidades propias de la disciplina)", en este sentido "las producciones de los niños no son reconocidas ni sometidas a reflexión por los sujetos participantes (profesor - estudiante), con lo cual no se genera conciencia de las funciones comunicativa, cognitiva ni estética del lenguaje. La escritura y la lectura se presentan como actividades mecánicas, concluyendo que hay una fuerte enmarcación al "cumplimiento de la tarea"
----------	--	------	--	-----------------------------	-----------------------------	----------	---

No referencia	¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? estado del arte de las investigaciones (2005 - 2010)	2010	Marcia Prieto <sup>1</sup> , Gloria Contreras <sup>2</sup>	Concepciones	Concepción y sentido de la evaluación, efectos en el aprendizaje, tipos de evaluación y Políticas de evaluación.	Articulo	Este artículo se desarrolla una revisión analítica de los sentidos asignados a la evaluación en la actualidad. Se destacan resultados de estudios nacionales e internacionales referidos a los sentidos y concepciones que estarían orientando y determinando las prácticas evaluativas de los profesores básicos de matemáticas y lenguaje, dada su importancia y efectos posteriores en los estudiantes. En los resultados se evidencian que la investigación está orientada desde un enfoque cualitativo etnográfico en el cual se describen las prácticas evaluativas de los docentes y sus concepciones respecto a la evaluación de los aprendizajes otra de las tendencias que evidencia es las investigaciones descriptivas documental e histórica la cual se interesa por describir la evolución de la evaluación en contextos específicos con el fin de rastrear los enfoques y modelos de la evaluación como su aplicación en el aula mediante la descripción histórica.
---------------	---	------	--	--------------	--	----------	--

				Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación			
CALI	Percepción De Los Estudiantes Frente A Las Prácticas De Evaluación En El Aula Y Su Relación Con El Desempeño Académico Medido En Las Pruebas Saber 9° 2009	2012	Fontecha Lorena Ávila	Concepciones	Percepciones de evaluación-desempeño con los estudiantes	Tesis de grado Postgrado	La Tesis de grado de Maestría, presenta el estudio exploratorio que muestra un análisis de la percepción de los estudiantes frente a las prácticas de evaluación en el aula y su relación con el desempeño académico de los estudiantes mediante un análisis secundario de bases de datos provenientes de la prueba Saber 9° 2009. En este sentido se abordaron la relación entre las prácticas de evaluación y las variables de zona, sector y quintil socioeconómico, y puntajes de valores plausibles en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias. A partir de allí identifican cinco factores sobre las prácticas de evaluación en matemáticas, lenguaje y ciencias, 1) evaluación de conocimiento, 2) evaluación con retroalimentación, 3) valoración de la evaluación, 4) frecuencia de uso de los tipos de tarea y las tareas como práctica evaluativa.

				Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación			
MEDELLIN	Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro	2014	Carlos Federico Ayala Zuluaga <sup>2</sup> Jon Fredy Orrego Noreña <sup>3</sup> José Envero Ayala Zuluaga	Aportes a nuevas formas de evaluación	Aportes a nuevas formas de evaluación	Articulo	El artículo, evidencia los hallazgos de investigación desde categorías en las que se reflexionaron sobre las relaciones de alteridad estudiante-maestros y la influencia sobre los procesos formativos y los de evaluación que se manifiestan en la práctica. En este sentido los resultados muestran que Las prácticas evaluativas desde la formación de profesores y la alteridad deben contribuir a que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean compartidos durante todo su desarrollo, valorando el progreso de los aprendizajes a nivel colectivo e individual, por lo cual se habla de una evaluación democrática, en este sentido los hallazgos afirman que dependiendo la perspectiva desde la que se asuma el sujeto-estudiante, se dan diferentes procesos educativos. Otro aspecto fundamental que muestra el documento propone diferentes prácticas evaluativas en una lógica de alteridad, dentro del contexto de la formación profesional de profesores,

							específicamente el área de la educación física, la recreación y el deporte.
BARRANQUILLA	La Evaluación Del Aprendizaje De Las Ciencias: La	2011	Mónica Borjas, Miguel Enrique Silgado Garay-Raúl Alberto Castro Vidal	Concepciones	Relación de las prácticas pedagógicas de los docentes, con la evaluación.- formas de evaluación	Articulo	El artículo, presenta los resultados de una investigación realizada en una institución educativa de la Ciudad de Barranquilla, que pretende establecer la relación entre las experiencias de vida de los docentes con las concepciones que estos poseen sobre la evaluación educativa, las cuales se evidencian en su práctica pedagógica. En los hallazgos se evidencian reflexiones relacionadas con los propósitos de la evaluación evidenciados en la evaluación



	Persistencia Del Pasado			Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación		para la obtención de información sobre el aprendizaje y la evaluación para la medición de contenidos, de igual forma el documento describe el énfasis de la evolución del aprendizaje y las formas de evaluación.
--	-------------------------	--	--	--	--	---

MEDELLIN	<p>El error como oportunidad de aprendizaje desde</p> <p>la diversidad en las prácticas evaluativas1</p>	2013	<p>Juan Ignacio Guerrero Benavides - Edwin José Sigfredo Castillo Molina, Héctor Gerardo Chamorro Quiroz - Gloria Isaza de Gil</p>	<p>Concepciones</p> <p>Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación</p>	Formas de evaluación	Articulo	<p>Este artículo de investigación " presenta la dificultad del aprendizaje no como deficiencia, sino como la oportunidad de superarse por cada situación de error que se presenta en el acto educativo y en la vida de cada persona, (meta cognición) aprovechándolo como una fuerza gastadora de un nuevo y mejorado conocimiento y de esta manera favoreciendo a replantear el paradigma social de este suceso que ha sido discriminado por prejuicios históricos, es decir ir más allá del lamento del error que inicia por su aceptación, sigue con su análisis y concluye en el crecimiento sobre él". La pregunta de investigación hace referencia a ¿Cómo el error genera oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas? . En este sentido aborda reflexiones en sus hallazgos relacionados con la construcción de sentido, la capitalización de los errores, la relación de error en la relación y los errores como opción de aprendizaje.</p>
----------	--	------	--	---	----------------------	----------	--

META	Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)	2011	Milton Javier González, Didier Humberto Quinceno Urbina, Edwin Mauricio Cortés Sánchez	<p>Concepciones</p> <p>Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación</p>	<p>Concepción de prácticas, tipos, impactos de las prácticas de evaluación</p>	Articulo	<p>El artículo da cuenta de las prácticas evaluativas de la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría en el Meta " se centra en los aspectos relacionados con sus concepciones teóricas, criterios, propósitos, formas, estrategias, instrumentos, frecuencia, implicaciones prácticas, espacios físicos y roles, todos ellos vistos desde la documentación de la institución y desde la percepción de docentes, estudiantes y padres de familia. Se destaca la subjetividad detrás de las prácticas evaluativas contenidas en los documentos institucionales, en los registros de quienes participan en una Comisión de Evaluación y Promoción o en una reunión de Consejo Académico. En especial se tienen en cuenta las percepciones de los docentes sobre la evaluación en relación con los estudiantes y padres de familia.</p>
------	--	------	--	---	--	----------	---

<p>Municipio San Pedro de los Milagros. Antioquia</p>	<p>Concepciones y prácticas evaluativas en la Institución Educativa Pío XII del municipio de San Pedro de los Milagros</p>	<p>2011</p>	<p>Gómez Builes, Claudia María; López Lopera, Norma Lía</p>	<p>Concepciones</p> <p>Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación</p>	<p>Concepción de prácticas, tipos, impactos de las prácticas de evaluación</p>	<p>Tesis de grado Postgrado</p>	<p>La Tesis de grado de Maestría, responde a la pregunta de investigación, ¿Cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas actuales de la Institución Educativa Pío XII? Ubicado en el departamento de Antioquia. Inicialmente relaciona referentes teóricos como: generalidades de evaluación, evaluación y desarrollo humano, evaluación del aprendizaje y prácticas evaluativas y evaluación del aprendizaje y prácticas evaluativas. Los resultados evidencian el análisis realizado a partir de los datos de estudiantes, docentes y padres de familia, en el cual se evidencian aspectos relacionados con: Conceptos de evaluaciones, tipos de evaluaciones, metodologías para lograr el aprendizaje.</p>
---	--	-------------	---	---	--	---------------------------------	--

	Las prácticas evaluativas en el aula de clase : una mirada desde la construcción del concepto de derivada	2011	Garzón Barrera Diego Alejandro	<p>Concepciones</p> <p>Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación</p>	Formas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	<p>La Tesis responde a la pregunta de investigación, ¿Cómo mejorar las prácticas evaluativas referentes a la enseñanza del concepto de derivada en el último grado de bachillerato vinculando ambientes de aprendizaje orientados desde el uso de las MTIC con un enfoque para la comprensión? El abordaje teórico, reflexiona sobre la evaluación y los instrumentos evaluativos, la enseñanza para la comprensión, las MITC en las enseñanza de las matemáticas y la derivada como la construcción histórica y epistemológica del concepto, los cuales se convierten en la base epistemológica para la propuesta de evaluación en Matemáticas, con un ambiente de aprendizaje, que permiten el desarrollo de competencias y habilidades de comprensión en la conceptualización de la derivada.</p>
--	---	------	--------------------------------	---	----------------------	--------------------------	--

MUNICIPIO DE GIRARDOTA	Concepciones y prácticas evaluativas a la luz de las teorías del desarrollo humano en la Institución Educativa Colombia del municipio de Girardota Antioquia	2012	Moncada Restrepo, María; Restrepo Macías, Marta Lucía; Henao Zapata, Ligia	Concepciones  Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación	Concepciones y tipos de prácticas evaluativas	Tesis de grado Postgrado	La Tesis de grado de Especialización, responde a la pregunta de investigación, ¿Cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas de la Institución Educativa Colombia del municipio de Girardota, a la luz de las teorías del desarrollo humano que fortalezcan la formación integral de los educandos? En este sentido se evidencian los procesos de enseñanza y aprendizaje en espacios pedagógicos que como motores que potencializan el desarrollo del pensamiento humano, las habilidades individuales y la aplicación de estrategias de aprendizaje.
------------------------	--	------	--	--	---	--------------------------	---

Los PALMITOS, SUCRE	Caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de matemática de la institución educativa los palmitos, Sucre - Colombia	2013	Juan Carlos Gómez Gómez	Concepciones	Tipos de prácticas evaluativas	Tesis de grado Postgrado	La investigación como, tiene como objetivo la caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de matemática de la Institución Los Palmitos Sucre - Colombia. Los resultados se obtuvieron a través de la aplicación de una encuesta en línea, respondida por un total de 67 participantes de una muestra representativa del grado 6º a 11º de Educación Básica Secundaria y Media Académica. Se indagó sobre las formas, tipos, instrumentos, usos y coherencias entre los contenidos de la evaluación con los programas desarrollados en los períodos de clases de un año escolar. Como hallazgos se encontró que los docentes objeto de estudio no están excesivamente alejados de las tendencias y orientaciones que en la actualidad vienen dando pedagogos respecto del tema de la evaluación de los desempeños de los estudiantes en los procesos educativos. Sin embargo, los docentes que aún no han articulado sus prácticas educativas a los verdaderos fines de la educación y tendencias en esta materia, representan una debilidad que es significativo corregir dado
------------------------	---	------	----------------------------	--------------	--------------------------------	-----------------------------	---

				Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación		que se corre el riesgo de promover o reprobar estudiantes de manera injusta o alejada de la realidad y contexto educativo. Se recomienda a las instituciones educativas configurar un sistema de evaluación permanente y continua, con criterios claros y coherentes con las implicaciones de lo que hoy se conoce como formación integral; que atienda a los saberes, habilidades y actitudes de la persona en su diario desempeño escolar.
--	--	--	--	--	--	--



MEDELLIN	Prácticas evaluativas inadecuadas aplicadas en el proceso de aprendizaje de las estudiantes en la I.E. Gonzalo Restrepo Jaramillo	2013	Osorio Suárez, Alba Cecilia	Tensiones de la evaluación.	Tensiones de la evaluación.	Tesis de grado Postgrado	El trabajo de grado de especialización, investiga sobre los problemas en la Evaluación del Aprendizaje de las Estudiantes, debido a que se evidencian inadecuadas prácticas para verificar el aprendizaje, como la persistencia de evaluación cuantitativa, inadecuado diseño de pruebas, estrategias de apoyo poco articuladas al proceso evaluativo, ambientes de aprendizaje rutinarios, incipiente aplicación de las tics, empleo mínimo de la investigación. Con las anteriores dificultades se detecta entonces la imposibilidad para que las jóvenes desarrollen las diferentes competencias como lo es la interpretativa, argumentativa y propositiva, vislumbrándose incoherencia entre los planteamientos del Modelo Pedagógico Institucional, las estrategias de aprendizaje y los procesos evaluativos.
----------	---	------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	---

PEREIRA	Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira	2014	Vargas Edilma	Concepciones	Leyes de evaluación, concepciones y tipos de evaluación.	Tesis de doctorado	La Tesis de Doctorado, se orienta desde las siguientes preguntas de investigación " ¿Cuáles son las prácticas evaluativas de los docentes de la educación básica primaria? ¿Cuál es el sentido que los docentes le otorgan a la evaluación? ¿Cuál es la relación entre los estilos de enseñanza, las prácticas evaluativas y la normatividad vigente en evaluación?. En este sentido desarrolla categorías como " acompañamiento evaluativo" " Normatividad vigente" " modelos y estilos de enseñanza" " Concepciones y prácticas acerca de la evaluación". Entre algunos de los hallazgos se encuentra a) Las prácticas evaluativas que se encontraron en las instituciones educativas, no han tenido la mudanza esperada que se ha propuesto desde los procesos de formación de formadores y desde inclusive la misma normativa, ya que se siguen presentando desde los sentidos y las prácticas evaluativas, situaciones tradicionales y hegemónicas propias de modelos pedagógicos o estilos de enseñanza basado en relaciones de verticalidad y de imposición de conocimiento b)
---------	--	------	---------------	--------------	--	--------------------	---

							<p>Se evidencia la necesidad de proponer un modelo de evaluación multivariable como contribución teórica con el fin de vincular la evaluación con otras variables que intervienen en estas, tal es el caso del currículo y del modelo pedagógico c)En general a los estudiantes no les gusta la evaluación por el mismo temor que les genera, no la ven como una oportunidad de mejorar ni la perciben como parte integral del proceso de aprendizaje, sino como la comprobación de adquisición de conocimientos</p>
				<p>Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas</p>			

				de evaluación			
GIRON SANTANDER	Practicas evaluativas de los docentes y sistema institucional de evaluación de estudiantes en el instituto integrado Francisco Serrano	2014	Ramirez González Graciela	Concepciones	Tipos de prácticas evaluativas, criterios de evaluación.	Tesis de grado Postgrado	<p>La tesis tiene como finalidad "establecer en qué medida las prácticas evaluativas de los docentes son coherentes con el Sistema Institucional de Evaluación de estudiantes (SIEE) del Instituto Integrado, para tal fin se caracterizan las prácticas evaluativas de los docentes en el aula, se identifican los criterios de evaluación propuestos por el sistema institucional de evaluación de estudiantes para posteriormente determinar la coherencia que existe entre los mismos.</p> <p>Como base de la investigación se realiza un marco referencia dando un sustento teórico el cual está enmarcado en el modelo constructivista y un marco legal regido por la ley 115 de educación y el decreto 1290 que reglamenta el sistema de evaluación en Colombia. El enfoque del estudio es mixto dando prevalencia a la investigación cualitativa y cuyo diseño es el estudio de caso en tanto que se realiza un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo y</p>
				Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación			

							sistemático de todos los actores intervinientes en el proceso de evaluación." Resumen del documento
Municipio Puerto Narre Antioquia	Las prácticas evaluativas de los maestros como factor de inclusión	2016	Aragón Mosquera Elías	Concepciones	Tipos de prácticas evaluativas, criterios de evaluación.	Tesis de grado Postgrado	La Tesis de grado de Maestría, responde a la pregunta de investigación, ¿De qué manera, las prácticas evaluativas de los maestros Contribuyen con los procesos de inclusión en el aula de los alumnos de la educación básica secundaria de una institución educativa de carácter oficial en el municipio de Puerto Narre? Aborda teóricamente concepciones y tipos de evaluación y desde allí postula las categorías de análisis y los hallazgos del estudio relacionados precisamente con: a) concepción teórica de la evaluación, b) enfoques y tipos de evaluación, concepción de la práctica de la evaluación c) funciones, usos de la evaluación, d) tiempo de la evaluación e)

				Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación			negociaciones en la evaluación y e) instrumentos, características y factores de inclusión desde una perspectiva de la evaluación.
--	--	--	--	---	--	--	---

Soacha	Prácticas evaluativas de los docentes de grado inicial en la institución educativa León XIII, del municipio de Soacha	2015	Acero Rodríguez, Diana Carolina; Acero Rodríguez, Ivonne Rocío	Concepciones	Concepciones y tipos de prácticas evaluativas	Tesis de grado Postgrado	La investigación evidencia "las prácticas evaluativas de los docentes de grado inicial en la Institución Educativa (IE) León XIII, del municipio de Soacha. Para ello se abordan elementos importantes que reflejan la relevancia de un estudio relacionado con la evaluación escolar en la primera infancia, con lo cual se establecen las características de las prácticas evaluativas en la institución, las concepciones de los docentes sobre evaluación, los instrumentos utilizados para ella y las políticas públicas colombianas que han incidido en su desarrollo". Las categorías postuladas en el estudio fueron: educación inicial, prácticas evaluativas, conceptos de evaluación y política pública sobre evaluación en Colombia. . Dentro de los hallazgos se encuentra , que las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes de grado inicial en la IE León XIII, responden a una serie de requerimientos institucionales y gubernamentales que no garantizan el reconocimiento de las necesidades del grupo escolar; también, que muchas veces aquellas prácticas distan de la realidad ya que,
--------	---	------	--	--------------	---	--------------------------	--

				Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación			<p>pese a los grandes esfuerzos de los docentes, las concepciones sobre evaluación para esta etapa se han replanteado, no sólo en la práctica sino en la mirada que sobre ella tienen los diferentes actores que hacen parte de la cotidianidad escolar.</p>
--	--	--	--	---	--	--	--



MEDELLIN	Las prácticas evaluativas conducentes a la formación integral en los estudiantes de la Institución Educativa Barrio Santa Margarita de la ciudad de Medellín	2011	López Mesa, Marisol; Mesa Mesa, Reina del Socorro; Montoya Ortiz, Juan Carlos; Restrepo Montoya, Silvia Eugenia; Restrepo Vélez, María Ledy	Aportes a nuevas formas de evaluación	Aportes a nuevas formas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	La tesis de grado de Especialización, responde a la pregunta de investigación, ¿Cuáles son las prácticas evaluativas que conducen a una formación integral en la Institución Educativa Fátima Nutibara de Medellín? Aborda teóricamente referentes como: evaluación y desarrollo humano, conceptos de hombre, sociedad, cultura y educación, evaluación integral, evaluación como práctica de poder y control docente, evaluación del aprendizaje y evaluación de la enseñanza y formación. Por último presenta una propuesta denominada "más allá de aula y el proceso cognitivo" con instrumentos de evaluación denominados " la última nota que nota".
Piedecuesta Santander	El decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas : un estudio de caso	2014	Puello Muñoz Amparo	Concepciones	Tipos de prácticas evaluativas	Tesis de grado Postgrado	La Tesis de Maestría, tuvo como propósito describir la incidencia del Decreto 1290 del 2009 en la transformación de las prácticas evaluativas en la básica secundaria de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta. El estudio abarca tres fases: diagnóstico de las prácticas evaluativas actuales , análisis del grado de pertinencia existente entre la unidad de estudio, el Modelo Pedagógico y el Sistema Institucional de Evaluación; y por último,

				Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación			socialización de áreas de mejora y recomendaciones pertinentes para la re significación del proceso evaluativo.
--	--	--	--	---	--	--	---

Ibagué	Relación entre las pruebas saber 11 <sup>º</sup> . y las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación media del área lenguaje de la Escuela Normal Superior de Ibagué	2014	Calles Álzate María Cecilia	Concepciones	Concepción de la practica evaluativa	Tesis de grado Postgrado	<p>La Tesis de Maestría , tuvo como propósito hacer una aproximación a las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de Lenguaje de educación media de la Escuela Normal Superior de Ibagué, que se despliegan al interior del aula, en contraste con el modelo de las pruebas SABER 11° y su connotación en la formación del educando. .</p> <p>Teóricamente aborda: Evaluación educativa, evolución histórica de la evaluación en el contexto educativo, concepciones sobre la evaluación educativa, tipos de evaluación, principios generales de evaluación, funciones-técnicas, pruebas estandarizadas, calidad educativa, practicas evaluativas, enfoques predominantes de evaluación. Entre los hallazgos se encuentran las siguientes reflexiones: "los docentes de Lenguaje de educación media de la Escuela Normal Superior de Ibagué asumen la evaluación como un acto de corroboración y verificación de los aprendizajes" "Por otra parte, se logra evidenciar que el objeto de la evaluación en el área de lenguaje se configura a partir de los</p>
--------	--	------	-----------------------------	--------------	--------------------------------------	--------------------------	--

							<p>enfoques lingüístico, semántico-comunicativo y de la significación, desde los cual se asumen actividades evaluativas entorno al desarrollo de habilidades en los estudiantes relacionadas con la capacidad para comunicarse efectivamente (leer, escribir, escuchar y hablar) en un contexto determinado" " En cuanto al enfoque de la significación se hace énfasis en el uso concreto y cotidiano del lenguaje como practica social que privilegia el eje de la significación desde el punto de vista de la teoría semántica"</p>
				<p>Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas</p>			

				de evaluación			
--	--	--	--	------------------	--	--	--

Pasto	Concepciones y prácticas evaluativas de los maestros de básica secundaria y educación superior frente a las reformas en la evaluación	2016	Diana Consuelo Basante Erazo, Rocío Margot Diaz Basante, Deyanira Ortega Riascos	Concepciones	Concepción de la practica evaluativa	Tesis de grado Postgrado	La investigación responde a la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas de los maestros de básica secundarias y educación superior, frente a las reformas de evaluación? En este sentido tiene como propósito reconocer las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en el aula y las prácticas pedagógicas que le subyacen, en relación entre reformas evaluativas y la mediación de los actores educativos como una temática que cobra mayor pertinencia en el proceso formativo de las instituciones educativas. Se generalizará sobre los alcances, limitaciones y posibilidades de las reformas evaluativas promulgadas en el país y la trascendencia de la función social de la escuela en la formación de sujetos para una determinada sociedad, donde lo pedagógico y lo evaluativo son dispositivos que se ponen en juego en la formalidad educativa; sin embargo en el ejercicio áulico, se los concibe independientemente, asociados a la subjetividad de los docentes en su discurso tradicional" Como conclusiones expresa: " replantear el papel de la
-------	---	------	--	--------------	--------------------------------------	--------------------------	--

							<p>evaluación dentro de las instancias educativas, puesto que hasta ahora este paradigma sigue categorizando, midiendo y diagnosticando" "La evaluación, no ha sido un dispositivo de transformación pues ha estado bajo la visión sensacionalista de las reformas educativas; sin embargo la indagación sobre ésta, ha tenido gran impacto en el proceso educativo, tanto en lo administrativo como en lo pedagógico, movilizandó la reestructuración y cualificación, reconociendo los impactos a nivel curricular, pedagógico y administrativo"</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

				Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación			
CAUCA	Prácticas evaluativas en el centro educativo las Delicias del municipio de Silvia - Cauca	2015	Aguilar Avalos, Abaldona; Almendra, Luis; Tumbará, Graciela; Ríos Romero, Rosa Elena	Efectos de evaluación	Efectos de evaluación	Tesis de grado Postgrado	La tesis de especialización responde a la pregunta de investigación ¿Cómo la evaluación del aprendizaje contribuye al mejoramiento y rendimiento académico de los estudiante del Centro Educativo las Delicias, resguardo de Guambia? En el Departamento del Cauca y surge al encontrar tensiones en el proceso evaluativo, pues se considera que no hay claridad en cómo aplicar una evaluación pedagógica, formativa e integradora, en este sentido la evaluación se convierte en un control sobre el conocimiento sin fundamento metodológico lo cual no ayuda a superar las dificultades encontradas en los estudiantes, más bien se convierte en una evaluación de medición más no de aprendizaje.



Municipio San Juan de Pasto	El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto	2015	Na. Omaira Morales Ortiz, Yanet del Socorro Valverde Riascos, Oscar Olmedo Valverde Riascos	Concepciones  Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación	Sentido de las prácticas evaluativas	Tesis de grado Postgrado	<p>En el presente artículo se presenta los resultados de la caracterización del significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas de la ciudad de San Juan de Pasto. El principal interés por indagar sobre el significado de las prácticas evaluativas en el contexto de básica primaria, y principalmente, en las Instituciones Educativas Madre Caridad Barde (M) y el Liceo de la Merced Maridáis (L), radicó en la construcción de procesos evaluativos de calidad, que respondan a las necesidades institucionales, contextuales y formativas, vinculando estrechamente el accionar valorativo con el modelo pedagógico de las instituciones. Algunos de los resultados, evidencian que "Las prácticas evaluativas que desarrolla el docente se orientan bajo unos aspectos de evaluación, dichos aspectos se configuran desde el aprovechamiento de las habilidades, aptitudes y actitudes, así como también de los conocimientos previos que el educando posee" "las prácticas evaluativas deben propender por formar integralmente al educando, es</p>
-----------------------------	---	------	---	--	--------------------------------------	--------------------------	---

						<p>el momento de la aplicación de la evaluación el que determina -de</p> <p>alguna manera- la relevancia de este proceso y su posible aprovechamiento en el proceso de enseñanza " " El proceso de enseñanza aprendizaje se fortalece significativamente a partir de las prácticas evaluativas, aquellas que enfocan sus propósitos e intenciones en el aprovechamiento de los conocimientos y experiencia previa que posee el educando, y viabiliza nuevos y mejores escenarios de análisis, reflexiones y construcción del saber"</p>
--	--	--	--	--	--	---

VALLE DEL CAUCA	Las prácticas evaluativas y sus desplazamientos paradigmáticos como posibilidad de transformación prospectiva	2015	Diaz, Hoyos Jairo.	Aportes a nuevas formas de evaluación	Aportes a nuevas formas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	La tesis de Maestría, presenta la evaluación socio constructorista, donde el educando juega papel preponderante en la concepción y construcción de las prácticas evaluativas, promoviendo en él un alto sentido de responsabilidad y compromiso con su rol estudiantil, haciendo del sujeto cognoscente un verdadero actor en la construcción de su autoaprendizaje, transformando la clásica actitud pasiva receptora por una proactiva, ética y responsable. Desde allí describe los siguientes referentes: Configuraciones retrospectivas de la evaluación, nuevas prácticas evaluativas que rompan el pasado, La padecía como posibilidad pretérita, presente y futura para la formación integral del educando, el valor de los aprendizaje, procesos vitales tocados por la educación, fenomenología de lo antagónico, reconfiguraciones de la evaluación. etc.
-----------------	---	------	--------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	--------------------------	--

PEREIRA	concepciones y prácticas evaluativas de la Institución Educativa La Julita del municipio de Pereira	2011	García Romero, Ruby Mary	Aportes a nuevas formas de evaluación	Aportes a nuevas formas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	La investigación identifica las concepciones y prácticas evaluativas de la Institución Educativa La Julita del municipio de Pereira, con el fin de hacer un aporte al proceso de enseñanza aprendizaje, que redunde en la calidad educativa. El documento reconocer las concepciones y prácticas evaluativas, Diagnostica el estado de la evaluación pedagógica desde los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. y presenta una propuesta de evaluación que contribuya a la formación de los estudiantes desde el trabajo con los sentidos, la función imaginativa del lenguaje,
MEDELLIN	Las prácticas evaluativas conducentes a la formación integral en la Institución Educativa Fátima Nutibara, Medellín	2011	Rojas Gil, Beatriz Eugenia; Rúa Acevedo, Didier Augusto; Osorio C., Gloria Amparo; Román Vélez, Marinilla	Concepciones Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas	Prácticas evaluativas.	Tesis de grado Postgrado	IBIT

				de evaluación			
MEDELLIN	Transformaciones de la cultura evaluativa en la Escuela Colombiana del siglo XXI : estudio de los procesos pedagógicos evaluativos en la I.E. San Lorenzo de Aburra de Medellín	2012	Clavijo Mayorga Gerardo  Serna Hincapié Robinson Antonio	Concepciones Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación	Concepción de la practica evaluativa	Tesis de grado Postgrado	La tesis, responde a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas de la Institución Educativa San Lorenzo de Aburra, la luz de teorías del desarrollo humano? , en un Colegio en Medellín Antioquia. El documento hace una relación, desde el modelo Pedagógico el cual se sustenta con la Pedagogía activa y problematiza la necesidad de la cambiar el paradigma de los docentes frente a la evaluación; de igual forma discute las posturas de la evaluación a la luz de las teorías del Desarrollo Humano.



Bolívar	Caracterización de las prácticas curriculares y propuesta de mejoramiento para la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Felipe Santiago Escobar Bolívar - Colombia	2012	Aldana Cifuentes, Yaneth Adriana; Ávila Olaya, María Leónides; Gaona Sean, María Fernanda; Molina Coba Ieda, Diana Patricia	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	La tesis de Maestría, aborda en relación con prácticas evaluativas, categorías relacionadas con ritmos de aprendizaje en los niños, trabajo con los niños que presentan dificultades, evaluación diferenciada, articulación de las tareas y la evaluación, propósito de la evaluación, prácticas evaluativas, instrumentos de evaluación,
BARRANQUILLA	Interacciones de los estudiantes de primer grado	2015	Evelyn Torres	Aportes a nuevas formas de evaluación	Aportes a nuevas formas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	Este proyecto de investigación tiene como finalidad comprender las interacciones que se presentan en el aula de clase entre docente-estudiantes, entre pares y estudiantes con las TIC, luego de realizar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC en el área de matemáticas. La "Ludo evaluación" La ludo evaluación es una experiencia formativa que involucra la evaluación y la lúdica que permite a los docentes y estudiantes tomar decisiones para enriquecer los aprendizajes. En esta forma de evaluación, retomamos a (Borges 2013) con frases como: Diagnóstica- reflexiva

	de primaria en el aula, al desarrollar experiencias		Ana María Villanueva				de diseño-alistamiento y aplicación.
	ludo evaluativas mediadas por TIC		María Carolina Pinzón				
BARRANQUILLA	Está prohibido medir: la evaluación en la primera infancia	2015	Mónica Borjas  mborjas@uninorte.edu.co  Fundación Universidad del Norte / Barranquilla, Colombia	Aportes a nuevas formas de evaluación	Aportes a nuevas formas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	¿Se puede medir el deseo por aprender? ¿Se puede medir la alegría por descubrir?, ¿se puede medir la emoción de comunicar lo que sabes o lo que no sabes? En la sociedad de la medición, profesionales, entre ellos los educadores les resulta muy difícil pensar y realizar su trabajo lejos de procesos de calificación (Postran, 1992). Entonces me



						<p>pregunto ¿la misión del educador es controlar o educar?, porque si la respuesta se orienta hacia lo primero, la evaluación debe ser puesta a juicio en las instituciones educativas, especialmente cuando se trata de la educación de la primera infancia donde la principal preocupación debe ser estimular el desarrollo integral de los niños y las niñas: estimular y provocar, éste es el centro de la tarea docente. En este contexto la evaluación tiene que estar al servicio de los niños y niñas, de los padres de familia y de los docentes. La evaluación se diseñará e implementará con la principal intención de conocer a niños y niñas. Con la evaluación se conoce y acompaña; se conoce para acompañar, no para medir o controlar.</p>
--	--	--	--	--	--	---

ITAGUI	La evaluación cualitativa como parte fundamental del proceso de aprendizaje	2016	Paniagua Castellón, Lina María	Concepciones Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación	Tipos de evaluación	Tesis de grado Postgrado	Tesis de Especialización de "Evaluación Pedagógica". La investigación responde a la pregunta de investigación "¿Cómo influye el enfoque evaluativo cualitativo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Marcelina Saldarriaga? Realiza una mirada muy concreta sobre como la evaluación. Cualitativa valora el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad, dando respuesta a los planteamientos pedagógicos desde modelos actuales de educación infantil.
MEDELLIN	Evaluación en línea del aprendizaje en los sistemas evaluativos de las instituciones educativas oficiales de Medellín	2015	Apegue Mejía Carlos	Aportes a nuevas formas de evaluación	Aportes a nuevas formas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	En este estudio se realizó un seguimiento a las 210 instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín sobre sus niveles de incorporación y de buenas prácticas en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) mediante su presencia en internet con información institucional, con el propósito

							de indagar sobre la posibilidad que tienen de emprender y gestionar proyectos de evaluación en línea del aprendizaje. La línea del aprendizaje es La evaluación en línea del aprendizaje está directamente asociada a mediaciones tecnológicas y comunicacionales de los recursos que cada vez resultan más novedosos y eficaces, y que en algunos aspectos la separan definitivamente de las formas convencionales, ya que influyen en las condiciones de modo, tiempo y lugar en las que se desarrolla.
VALLE DEL CAUCA	Propuesta pedagógica que permite el desarrollo de las competencias científicas en el aula de manera que se articule la evaluación interna con la evaluación externa	2016	Londoño Franco Carolina, Muñoz Orozco, Aljibe Tener	Aportes a nuevas formas de evaluación	Aportes a nuevas formas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	El proyecto de investigación, construye una propuesta pedagógica, donde se analiza: la evaluación en el sistema educativo en Colombia y en la evaluación en Ciencias Naturales en el contexto de la prueba SABER, el desarrollo de competencias científicas en el aula de clases y finalmente las condiciones que deben generar los docentes para favorecer el aprendizaje. En ella describen aspectos como: a) Llenar el planificador b) Indagación de ideas previas en un componente de entorno vivo c) investigando ando d) estudiantes como

							protagonistas del aprendizaje etc.
SOGAMOSO	Propuesta de evaluación constructivista. Estudio de caso en un contexto técnico - industrial	2012	Carol Yohana Muescan Pinilla, Alex Yohana Vargas Palencia	Concepciones Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación	Concepciones de evaluación- Aportes a nuevas formas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	La investigación la propuesta de esta investigación es que sus resultados corroboren que la evaluación es un elemento pedagógico activo y dinámico, una oportunidad para construir una alternativa basada en la evaluación constructivista con el fin de redefinir las prácticas evaluativas de los maestros para que sean acordes con el modelo pedagógico propuesto y "adoptado" por esta institución.

Municipio Amalfi Antioquia	Mejoramiento de las practicas evaluativas para los y las estudiantes con necesidades educativas diversas de la Institución Educativa Presbítero Gerardo Montoya del municipio de Amalfi, Antioquia	2016	Gamboa Hernández, Yolanda	Aportes a nuevas formas de evaluación	Aportes a nuevas formas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	El objetivo principal de esta investigación es reconocer las prácticas evaluativas que se desarrollan en la institución Educativa con los estudiantes que presentan necesidades educativas diversas, a fin de diseñar y promover una propuesta de evaluación que permita la inclusión asertiva de ellos en el aula de clase. El estudio, se inició con la observación de las de las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes con los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa y luego a través de encuestas y la revisión de documentos institucionales, se concluye que los planteamientos del Sistema Institucional de Evaluación no se presentan directrices claras para evaluar a los estudiantes, desde la diversidad.
-------------------------------	--	------	---------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------	---

Manizales	Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad?*	2011	Edgar r Mario Vergara, Nidia Montaña, Rosalba Becerra, Oswaldo Uriel León-Enríquez, Catalina Arboleda	Efectos de evaluación	Efectos de evaluación	Tesis de grado Postgrado	El proyecto de investigación de Maestría. Se realizó, con docentes de distintas instituciones educativas de Colombia, Indagando sobre las incidencias de las prácticas y mecanismos institucionales de formación para la democracia, orientadas por la legislación educativa nacional para la promoción de la participación de los jóvenes y las jóvenes. En sus hallazgos, realizan reflexiones como resultados en el análisis de la información acerca de evaluación como práctica pedagógica, la evaluación como sanción en las prácticas pedagógicas, la evaluación formativa en las prácticas pedagógicas desde una perspectiva democrática.
-----------	---	------	---	-----------------------	-----------------------	--------------------------	---

Yopal Casanare	Relaciones conceptuales y prácticas entre la evaluación del aprendizaje en el aula con la prueba saber 11° en dos instituciones educativas de Yopal, Casanare	2016	Rincón González, Alba Mery; Silva Gil, José Alberto; Rincón Santisteban, Lida Zamira	Concepciones Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación	Concepciones y tipos de prácticas evaluativas	Tesis de grado Postgrado	Este informe da cuenta del proceso de investigación realizado sobre las relaciones conceptuales y prácticas entre la evaluación del aprendizaje en el aula con la prueba Saber 11° en las instituciones educativas Braulio González e Instituto Técnico Empresarial El Yopal (ITEY) del municipio de Yopal, Casanare. Las categorías abordadas son; Nociones, propósitos, características, dimensiones, estrategias de participación, medios, nociones, propósitos, características y usos.
Tolima	El discurso de la evaluación:	2015	Julieta Convalida Castaño	Tensiones de la evaluación.	Tensiones de la evaluación.	Tesis de grado Postgrado	El propósito central del trabajo investigativo es analizar el discurso de la evaluación ejercido por el docente; se identifican algunas características que permean el componente evaluativo; se analiza el discurso del docente, desde dos visiones teóricas completamente antagónicas a nivel pedagógico, complejas de decidir y de enfrentar- en primera instancia "LA VISIÓN TÉCNICA y en segundo lugar LA

	<p>por competencias o formativa</p> <p>¿cuál predomina?</p>						<p>FORMATIVA". Las preguntas que orientan la investigación son: ¿El discurso de la evaluación docente está enfocado a educar y evaluar para rendir cuentas o educa y evalúa para el aprendizaje, para la formación para la vida? ¿La educación y el discurso de la evaluación docente, realmente</p> <p>apunta al desarrollo de competencias? ¿Cuáles son las fortalezas y cuáles las dificultades del discurso de la evaluación docente?</p>
<p>San Gerónimo Antioquia</p>	<p>Fortalecimiento e implementación de nuevas estrategias de evaluación pedagógica en la I.E. Escuela Normal Superior Genoveva Díaz de San Jerónimo</p>	<p>2012</p>	<p>Arroyave Zapata, Diego; Balbín Álvarez, Sally; Jiménez Sepúlveda, Javier</p>	<p>Concepciones</p>	<p>Concepción de la practica evaluativa</p>	<p>Tesis de grado Postgrado</p>	<p>El proyecto de investigación de especialización, responde a la pregunta de investigación. ¿Cómo mejorar las estrategias evaluativas en los procesos pedagógicos y currículos, para el desarrollo de competencias de los estudios y obtención de buenos resultados en sus aprendizajes y desempeños? Aborda categorías como: Epistemología de la evaluación, contexto social y educativo de la evaluación,</p>



				Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación			evaluación del aprendizaje, evaluación de la enseñanza,
Manizales	La Evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral	2014	Escobar Hoyos, Gladys	Concepciones	Concepción de la practica evaluativa	Tesis de grado Postgrado	En el presente trabajo se realiza un abordaje de la teoría de la evaluación del aprendizaje desde el contexto pedagógico, partiendo de su evolución histórica, continuando con sus funciones, objeto, participantes y procedimientos, revisando por último las discusiones que han surgido a través del tiempo invitando atransformar la concepción y práctica evaluativa de los docentes con el fin demejorar su quehacer y realizar aportes

				Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación			significativos respecto a la calidad de la educación que se ofrece a los jóvenes.
MEDELLIN	Estrategias pedagógicas que posibilitan el mejoramiento de los procesos evaluativos en la Institución Educativa Ciro Mendía de Medellín-Antioquia	2011	arca Hernández, Blanca Ligia; Lenes Palacios, Alicia; Palacios Rivas, Erika	Aportes a nuevas formas de evaluación	Aportes a nuevas formas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	El proyecto de investigación, presenta estrategias evaluativas, " dinámicas y versátiles" a través de métodos de casos, mapas conceptuales, técnicas de pregunta, representación gráfica, identificación de letras por el nombre, estrategia social, estrategias físicas.

Ibagué	La evaluación de los aprendizajes en el aula y la prueba ices-saber 11°. estudio de caso en la institución educativa técnica mariano melendro de Ibagué	2014	Arbeláez González Humberto Ricardo, Arango Moreno Carlos Andrés, García Carrillo Luz Stella	Concepciones Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación	Concepción de la practica evaluativa	Tesis de grado Postgrado	El proyecto interpretaron las características de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el aula de acuerdo a los documentos institucionales y a los aportes de los maestros y estudiantes de grado décimo y undécimo de la Institución Educativa Técnica Mariano Melendro de la ciudad de Ibagué, al igual que las percepciones frente a la aplicación de la Prueba SABER 11°, con el objetivo de buscar aspectos comunes entre ambos tipos de evaluaciones.
--------	---	------	---	---	--------------------------------------	--------------------------	---

CAUCA	Estrategias evaluativas para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música en el centro de formación integral comunitario Luis Ángel Monroy. CEFIC - LAM en el Resguardo de Pueblo Nuevo municipio de Caldoneo	2015	Ramos Pacho, Benjamín	Aportes a nuevas formas de evaluación	Aportes a nuevas formas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	El proyecto de investigación de Especialización, responde a la pregunta de investigación. ¿Cuáles? estrategias evaluativas fortalecen el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música, en el centro de formación integral comunitario Luis Ángel Monroy. CEFIC- LAM, en el resguardo de pueblo nuevo Municipio de Caldoneo- Cauca? Aborda componentes como: Territorialidad, Identidad Cultural, Autodeterminación, Flexibilidad y Lúdica, y categorías como la evaluación integral y la música como instrumento de evaluación que permite mantener viva la memoria y la continuidad de lo ancestral.
SAN JOSE DEL GUAVIARE	Discursos y prácticas docentes en el proceso de evaluación en la escuela: Una mirada desde lo ético y lo Pedagógico.	2013	Zurriago Sánchez, Nancy Jazmín	Concepciones	Concepciones y tipos de prácticas evaluativas	Tesis de grado Postgrado	Este ejercicio de investigación se orienta hacia el análisis e interpretación de los discursos y prácticas, utilizados por maestras y maestros en el proceso de evaluación realizado en la escuela y en el aula con los estudiantes, en las instituciones educativas del casco urbano del municipio de San José del Guaviare. El análisis del discurso, se aborda desde las siguientes categorías, evaluaciones que circulan en las educaciones educativas, conceptos de evaluación,

				Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación			prácticas evaluativas, estrategias y herramientas de evaluación.
MUNICIPIO DE GIRARDOTA	Aquí el que manda soy yo	2011	Acevedo Capta Sandra Milena, Díaz Hernández Juliana	Tensiones de la evaluación.	Tensiones de la evaluación.	Tesis de grado Postgrado	Este proyecto de Investigación surge como respuesta a los múltiples cuestionamientos de la formación docente. Responde a la pregunta de investigación. ¿Cuál es la incidencia del discurso ético político del proceso evaluativo implementado por los maestros del I.P Nuestra Señora de la Presentación y Colegio la Asunción en sus prácticas educativas? En este sentido el estudio, comprende sobre los elementos estructurales del sistema de evaluación, analiza el discurso desde una perspectiva ético-política de la evaluación y plantea alternativas para la

							reestructuración de sistemas de evaluación.
Risca brisa de Torqui HUILA	Análisis de las prácticas y los estilos pedagógicos de los docentes de la institución educativa Rica brisa de Torqui, Huila y su relación con los resultados en las pruebas externas "saber"	2015	Trujillo Rondón Angélica Johana	Concepciones Enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación	Tipos de evaluación	Tesis de grado Postgrado	El estudio abarca las prácticas y los estilos pedagógicos de un grupo de docentes de básica secundaria que se desempeñan en las áreas de lenguaje, ciencias naturales y matemáticas evaluadas en pruebas externas en la Institución Educativa Rica brisa de Torqui Huila. Aborda categorías teóricas como: prácticas expositoras, constructivas y lúdicas.

Santa Rosa de Osos-Antioquia	. La evaluación educativa: más que una acción, una cuestión ética	2015	Valencia Rodríguez, W. A. & Vallejo Cardona, J. D. (2015)	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	<p>El estudio muestra los resultados de un estudio documental. El documento se divide en 4 capítulos donde realiza reflexiones. En el primero presentan algunas generalidades de lo que se entiende por evaluación, dejando entrever un escenario de altas complejidades en razón de su relación con la ética. Así mismo, se dan las claridades desde lo nominal y etimológico de la ética y la moral, ciencias constitutivas del comportamiento humano, para finalizar con un marco de lo que se entiende como práctica evaluativa, el segundo capítulo, presenta el escenario ético a la hora de evaluar, y último capítulo lo configura lo práctico desde los principios, es decir, desde la fuente; es la recuperación del principio como original de las buenas prácticas evaluativas que requieren de pilares para garantizar no solo un ejercicio coherente, sino también un educador configurado como "homo éticas".</p>
------------------------------	---	------	---	--	--	--------------------------	--

MEDELLIN	Lectura y escritura como estrategia evaluativa para generar aprendizajes significativos	2011	Espitaleta Hoyos, Rodolfo; Cano Correa, Guillermo León; Gaviria Piedrahita, Jairo Enrique; Zapata Silva, Doris Elena; Hernández Mesa, Yolanda Amparo; Moya Córdoba, Adalgiza Eufemia	Aportes a nuevas formas de evaluación	Aportes a nuevas formas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	El estudio aborda una propuesta de evaluación pedagógica cualitativa que se fundamenta en privilegiar el arte de leer (y escribir) como una experiencia compartida, generadora de sentidos y de interiorización de nuevos valores que responda a las condiciones históricas en las que los jóvenes tienen. Desde esta perspectiva, el maestro asume el rol de ser provocador del hábito de la lectura y la escritura como experiencia de aprendizaje y de vida, haciendo que las aulas sean el laboratorio donde se aprenda a interpretar y comprender la realidad, y de manera creativa idear nuevas posibilidades de vida. La evaluación tendrá la particularidad de asumirse como flexible, permanente, vivencial y generadora de sentidos, permitiendo que el alumno se ubique en el adentro y en el afuera de la existencia misma, participando de sus propios procesos de crecimiento.
----------	---	------	--	---------------------------------------	---------------------------------------	--------------------------	--



MEDELLIN	<p>Propuesta de diseño de actividades evaluativas escritas en el área de matemáticas del grado 9° del colegio</p> <p>San José de las Vegas; mediante la creación e implementación de rúbricas.</p>		Diego Fernando Gallo Jaramillo	Aportes a nuevas formas de evaluación	Aportes a nuevas formas de evaluación	Tesis de grado Postgrado	El estudio presenta, una propuesta de diseño de actividades evaluativas escritas en el área de matemáticas; mediante la creación e implementación de rúbricas que le permiten a los estudiantes del grado noveno del colegio San José de las Vegas en Medellín.
----------	--	--	--------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	--------------------------	---

## Anexo 5. Especificaciones sobre la bibliográfica trabajada

**Tabla 9. Matriz de Inventario Bibliográfico**

No.	Fuente	Titulo	Autores/año	Descripción	Categorías de análisis para la investigación: concepciones, aspectos legales, aspectos metodológicos y tensiones
<b>INVESTIGACIONES MACRO: INVESTIGACIONES SOBRE EVALUACIÓN EN EL DISTRITO CAPITAL</b>					
1	UNIVERSIDAD JAVERIANA	La evaluación externa de la producción escrita en Bogotá (2005-2007): más allá de la búsqueda del déficit en los estudiantes	Mauricio Pérez-Abril Milena Barrios Martínez-2010	Artículo - Revista Enunciación. El documento presenta como tesis central, que un proceso evaluativo no puede ser objetivo, por más que este soportado conceptualmente, avalado o apoyado en complejos modelos de procesamiento estadístico, es decir que, existe una imposibilidad de objetividad que opera de igual modo, tanto para la evaluación en el aula, como para la evaluación masiva y para la externa. Esta situación conlleva a que en los procesos evaluativos se acuda a otras fuentes de información adicional a la arrojada por los instrumentos estandarizados, dado que, al intentar medir los aprendizajes, los instrumentos se estrellan contra la diversidad de sujetos, sus trayectorias, sus disposiciones; estos elementos distan mucho de ser medibles de modo comparable y estable. Por lo anterior, se evidencia la dificultad de legitimar una evaluación masiva y externa, apoyándose únicamente en instrumentos y escalas de evaluación de los aprendizajes. Para la definición metodológica de la	Aspectos legales, enfoques, tipos y formas de evaluar.

				evaluación, se tuvo en cuenta la participación de los integrantes del grupo de investigación y de grupos de maestros de la ciudad de Bogotá, representantes de las diferentes localidades, en función de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en las aulas de la ciudad. Y las conclusiones, apuntan a que la evaluación ha permitido evidenciar que si se generan las condiciones mínimas para que los estudiantes produzcan textos, los resultados pueden mejorar. Se trata de, anticipar las reglas de la evaluación frente a los docentes y los estudiantes, y brindar a los estudiantes la información y recursos que necesitan para la escritura de un texto.		
<b>CURRÍCULO Y EVALUACIÓN</b>						
2	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Currículo y Evaluación: relaciones en el Aprendizaje	Y sus relaciones en el Aprendizaje	Libia Stella Niño Zafra - s.f.	Artículo teórico – analítico, que presenta aspectos curriculares y evaluativos, desde el punto de vista de las políticas y planes educativos, dirigido a administradores y directivos del área de la educación. El artículo desarrolla aspectos como currículo y evaluación, y recoge analíticamente algunas de las propuestas evaluativas en la Enseñanza Básica y Media, dentro de las que están el examen, y otras propuestas alternativas, desde el enfoque de la evaluación cualitativa y crítica. El documento culmina, planteando una relación entre currículo, evaluación y aprendizaje, a la luz de los enfoques evaluativos, tanto cuantitativos como cualitativos.	concepciones: enfoques, formas y tipos de evaluación
3	UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS	Línea de investigación: currículo y evaluación educativa	de y	José Duván Marín Gallego - 2012	Artículo de Revista RIIEP. La línea de Currículo y Evaluación desarrolla procesos de investigación en el Doctorado en Educación, en el cual se tiene en cuenta que el currículo y la evaluación de la educación son dos actividades que presentan mayor problemática y debate en los procesos pedagógicos, tanto en los aspectos del	Concepciones, enfoques y tendencias de la evaluación.

				<p>conocimiento como en la práctica. La línea parte de reconocer que, la evaluación se viene asumiendo en forma instrumental y técnica, desconectada del diseño curricular, como si se tratara de una identidad académica que se construye dentro de límites cerrados y rígidos de un área de conocimiento; y espor ello que, la línea del Doctorado, propone procesos curriculares y evaluativos desde la investigación y desde sus distintos componentes, para que este sea un proceso integral que mide, avala, evalúa cualitativa y cuantitativamente la calidad de la educación a nivel macro, y cada componente y cada fase a la luz de los procesos educativos y el proyecto curricular.</p>	
<b>EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LOS ESTÁNDARES DE LA EDUCACIÓN</b>					
4	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	La evaluación y los estándares en la educación básica y media: problemas, aportes y desafíos.	Luis Antonio Gama Bermúdez- 2013	<p>Tesis de grado, de la Maestría en Educación con énfasis en evaluación y gestión escolar. El presente estudio se ocupa del análisis del campo indagado por el Grupo de Investigación Evaluándo_nos entre el periodo 2008 - 2012, en los cuales participaron cinco Instituciones Educativas del Distrito Capital. Trabajo investigativo que tiene por propósito recoger las voces de los Investigadores y de los profesores pertenecientes a los recintos escolares participantes para develar los problemas, aportes y desafíos que estas experiencias constituyen en lo relacionado a las categorías de Evaluación y Estándares Educativos en sus centros educativos, y su relación con la producción investigativa del grupo de la maestría. El marco conceptual lo conforman las categorías de Políticas Educativas en Evaluación y Estándares, las Concepciones de Evaluación y Estándares, las Dimensiones Pedagógicas y Político-Administrativas. No obstante, dentro del díselo metodológico de la investigación, se asume el paradigma</p>	<p>Tensiones: relaciones y críticas, efectos e incidencias de la evaluación</p>

				<p>cualitativo, desde el enfoque hermenéutico con el tipo de investigación Metaevaluativa y análisis de contenido de la información recolectada. Y como parte de las conclusiones del estudio, esta que en las políticas educativas en evaluación se resalta como problema y desafío el que todas ellas, sin excepción, son percibidas por los investigadores del Grupo y los profesores de los colegios participantes, como parte de una educación tradicional que se apoyan en la visión instrumental del conocimiento y la política educativa para la administración en procesos de fortalecimiento de la calidad, bajo criterios de eficiencia y eficacia para el alcance de óptimos resultados.</p>	
5	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Relaciones de los estándares con el currículo y la Evaluación: estudio de caso en el IPN	July Rojas Diaz - 2014	<p>Maestría en Educación - Grupo de investigación: EVALUÁNDO_NOS: PEDAGOGÍA CRÍTICA, DOCENCIA Y EVALUACIÓN. El documento inicia reconociendo la trayectoria investigativa y académica del grupo como herramienta que direcciona el desarrollo de la investigación, y luego, se centra en su avance de análisis de la evaluación, en el Instituto Pedagógico Nacional, a partir de los estándares en Ciencias Sociales y la relación existente entre el currículo y la evaluación, para encontrar o generar posibilidades de concertación en términos de lo contextual, lo democrático y lo formativo para los docentes, sin que prime la visión técnica instrumental, sino un punto de vista que responda a la formación de sujetos autónomos y críticos desde una perspectiva creativa e innovadora, y una construcción que permita la consolidación de seres humanos en un contexto social pluriétnico y pluricultural. En esta investigación ha quedado claro que la imposición externa de estándares, lineamientos, competencias y pruebas están produciendo unos lenguajes, unos saberes y unas prácticas que no encuentran su estatuto epistemológico</p>	Aspectos legales, tendencias y formas de evaluación.

				en la pedagogía, si no en ciencias como la administración, la economía, la contaduría, ante lo cual el maestro queda despojado del saber que le es propio y de lo que le da sentido y significado a su profesión: la pedagogía.	
<b>EVALUACIÓN A LA LUZ DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS</b>					
6	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Pruebas saber de lenguaje 3° y 5°: posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa.	Sandra Gisela Martín Martínez – 2015	Trabajo de investigación para optar al título de Magister en Educación con Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa. El propósito de la investigación, tiene que ver con establecer y caracterizar las relaciones y tensiones existentes entre las pruebas SABER de Lenguaje (3° y 5°) y las prácticas evaluativas de los profesores de básica primaria, con el fin de construir unos criterios pedagógicos desde la perspectiva crítica que propicien la evaluación formativa en el área de Lenguaje donde las pruebas SABER puedan ser un instrumento complementario. El campo de aplicación de la investigación, es el Colegio Leonardo Posada Pedraza, ubicado en la localidad de Bosa; siendo el diseño metodológico, el corte cualitativo con enfoque hermenéutico. Las conclusiones y recomendaciones del documento, proponen consolidar una postura frente a la evaluación, al significado y las posibilidades que tienen las pruebas SABER en relación con la evaluación en el aula, lo cual se aleje un poco de los usos políticos y económicos de los resultados de las pruebas	Aspectos legales, aspectos metodológicos, tendencias y tipos de evaluación.

				estandarizadas y de presunciones de calidad, en el marco del modelo neoliberal.	
<b>ESTRATEGÍAS - MEDIOS PARA EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN</b>					
7	Universidad de la Sabana	Percepciones de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas en el aula	Yojana Rojas Elvia Rozo - Edith Galindo Aurora Gutiérrez - 2015	Tesis. La investigación realiza una descripción de las percepciones que los estudiantes de dos instituciones distritales de Bogotá, tienen frente a la práctica evaluativa que se desarrolla en los procesos de enseñanza aprendizaje al interior del aula. A partir de la exploración de estas percepciones sobre la evaluación se logró establecer las concepciones, reconocer las diferentes prácticas y describir las emociones y sentimientos que surgen en los estudiantes. La necesidad de articular cada uno de los engranajes de la evaluación teniendo en cuenta las diferentes voces que se relacionan en el contexto educativo, pero fundamentalmente la de los estudiantes quienes dinamizaron las reflexiones que se hicieron alrededor de los hallazgos encontrados.	Tensiones: relaciones y críticas, efectos e incidencias de la evaluación
<b>EVALUACIÓN EN EL CICLO INICIAL</b>					

8	IDEP	Acercamientos a una innovación de la evaluación en ciclo inicial: construyendo comprensiones en torno a la evaluación	Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña (2010).	Capítulo de libro: Innovar en la Escuela - IDEP. En este documento, se considera que de la evaluación se derivan aspectos pedagógicos, como los objetivos, estrategias pedagógicas y en general, la organización curricular, que incluye el futuro de los sujetos implicados. No obstante, se evidencia que, en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, están asociados factores contextuales, sociales, culturales e históricos, que se deben contemplar. El documento presenta antecedentes de investigaciones sobre evaluación; y concluye, afirmando que la evaluación educativa, debe permitir identificar los estados de desarrollo, necesidades y realidades particulares de cada sujeto, pero además es fundamental, la participación de los diversos actores del proceso, como son los padres, maestros, los estudiantes y toda la institución. El documento afirma que, el proceso de evaluación requiere de apuestas pedagógicas orientadas al desarrollo de procesos, más que desde un aprendizaje mecánico y de contenidos.	concepciones y enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación
<b>EVALUACIÓN EN EL AREA DE LENGUAJE</b>					
9	IDEP	La evaluación como investigación. Una propuesta de experimentación en aula. La evaluación de aula en lenguaje.	Mauricio Pérez Abril y Fanny Blandón Ramírez - 2008	Artículo, que define la evaluación como un tema variado y complejo, afirma que el diseño de secuencias didácticas permitira acercarnos a la comprensión de las situaciones de evaluación que se dan en el aula en torno a temas como: la escritura de un texto narrativo, la comprensión de discursos orales y la construcción de conceptos en matemáticas, privilegiando las producciones orales de los estudiantes, la comprensión y producción de una caricatura de opinión y la comprensión de un texto narrativo para mejorar la competencia literaria. La evaluación se constituye en parte fundamental del proceso enseñanza - aprendizaje. Se comprende la evalaución como un elemento multideterminado, no	Concepciones y tensiones: relaciones y críticas



				aislable y que debe ser comprendido desde esa misma complejidad, se asume como integración de los aprendizajes significativos que necesitan tiempo y condiciones. La evaluación se relaciona con la reflexión, se ponen en juego las categorías de procesos de reflexión metaverbal y la argumentación para los procesos de oralidad, lectura y escritura.	
10	IDEP	Secuencia didáctica para la evaluación de la lectura, comprensión y escritura de una caricatura de opinión.	Cecilia Rincón Sánchez, Claudia Patricia Farfán castillo y Liliana Ávila Serrano - 2008	Artículo producto de un proceso de investigación que se centró en cómo la actividad metaverbal propicia procesos de evaluación en el desarrollo de una secuencia didáctica de la Lectura, interpretación, análisis y producción de la caricatura de opinión, desde allí se abordan aspectos como: evaluación, actividad metaverbal, secuencia didáctica e instrumentos de evaluación. Plantea unas pistas para evaluar luego de finalizar la secuencia.	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación
11	IDEP	Secuencia didáctica para la evaluación de la lectura y escritura de un texto narrativo	María Angélica Briceño y Itzel Carvajal Díaz - 2008	Artículo, que presenta una secuencia didáctica de lectura y escritura que demuestra que el texto narrativo puede usarse como una estrategia para llegar al mejoramiento de la escritura en estudiantes de grado cuarto de educación básica primaria, asume la evaluación como un proceso que se articula a los demás componentes de la práctica pedagógica, llevando a reflexionar sobre cada una de las actividades realizadas y la pertinencia de las mismas y promoviendo que tanto el docente como el estudiante vayan valorando las peculiaridades que se presentan en el proceso. Además, se asume la evaluación desde aspecto, identificándose avances y vacíos en las producciones de los estudiantes. La propuesta de evaluación se entiende como un proceso que se va generando en las situaciones de interacción comunicativa entre el estudiante y el estudiante, lo que permite tanto a uno como a otro construir situaciones de	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación

				<p>constante reflexión. La evaluación no está limitada a un momento específico, sino que se convierte en un proceso permanente. La evaluación debe dar cuenta de un proceso y no de un resultado, ya que en el aula convergen múltiples factores para determinar lo que un estudiante construye durante el desarrollo de una clase, tales como su estado de ánimo, su relación con el docente o con sus compañeros; son factores que finalmente cuentan dentro de sus formas de actuar y de hacer.</p>	
<b>EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE ORALIDAD</b>					
12	UNIVERSIDAD DISTRITAL	<p>Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad</p>	<p>Raquel Pinilla Vásquez María Elvira Rodríguez Luna Yolima Gutiérrez Ríos María Fernanda Torres Martha Judith Camelo Julia Esther Casjulia- 2012</p>	<p>Artículo. Publicado en revista Enunciación. presenta los resultados finales de la investigación “Evaluar lo oral para cualificar las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna”, cuyo objetivo central fue identificar aspectos comunes con respecto a la evaluación de la lengua oral, específicamente en lo que se refiere a: ¿qué se evalúa?, ¿por qué y para qué?, ¿cómo se evalúa? y ¿con qué instrumentos? Se trata de una investigación de carácter interpretativo que permite analizar las concepciones y las prácticas de enseñanza y de evaluación de la lengua oral en instituciones de educación secundaria ubicadas en Bogotá. La investigación contribuye a la cualificación de las prácticas educativas de un grupo de docentes de lenguaje, fortaleciendo su conocimiento profesional y su reflexión desde la coherencia entre su decir y hacer. De esta manera, es posible lograr las transformaciones necesarias que permitan cualificar la enseñanza de la oralidad en el aula. Igualmente, los resultados que se obtienen permiten identificar las competencias orales que requieren de cualificación y, a su vez, aportan</p>	<p>Aspectos metodológicos: qué cómo y para qué se evalúa en las prácticas de evaluación concepciones: enfoques, formas y tipos de evaluación</p>

				herramientas conceptuales y prácticas que posibilitan la adecuada recontextualización de los avances logrados por las ciencias del lenguaje y de la pedagogía, en cuanto a la evaluación de la lengua materna, y particularmente de la comprensión del discurso oral.	
13	UNIVERSIDAD DISTRITAL	Evaluación formativa y auténtica de la narración oral	Elssa Ibeth Valbuena Nidia Omaira Valbuena Valbuena- 2012	Artículo. Publicado en revista Enunciación; presenta resultados de la investigación “Discursos y prácticas evaluativas en aula de lengua materna: un estudio de caso”, la cual trata sobre la evaluación formativa y auténtica orientada a favorecer el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la oralidad en el aula. Su objetivo fue promover procesos de comprensión discursiva y trabajo cooperativo, y cualificar la narración oral en estudiantes de educación básica mediante relatos. El desarrollo de la investigación permitió validar la evaluación formativa y auténtica de lo oral como una guía de trabajo pedagógico, sistemático, para mejorar las competencias narrativas orales de los estudiantes y como instrumento de análisis de sus aprendizajes. Dentro de las conclusiones del estudio, se plantea que es pertinente orientar acciones tendientes a promover la evaluación de los procesos discursivos orales como una posibilidad de intervenir en estos mediante de la cualificación de los procesos cognitivos y los procedimientos de producción discursiva. La investigación contribuye al reconocimiento de la evaluación formativa y auténtica, al diseño de instrumentos para la enseñanza y la valoración de la oralidad e involucra tanto a profesores como a estudiantes. Ofrece herramientas conceptuales y	Aspectos metodológicos: qué cómo y para qué se evalúa en las prácticas de evaluación

				metodológicas orientadas a la transformación de las prácticas evaluativas orales en el aula.	
14	IDEP	Secuencia didáctica para la evaluación de la comprensión de discursos orales.	Deysi Carolina Rocha Ramos, Jennifer Johana Ortiz Gutiérrez y Víctor Adrián Rodríguez Nieto - 2008	Artículo, que da cuenta de la propuesta de investigación realizada en el desarrollo de actividades metaverbales como estrategia de evaluación para la comprensión oral, dada la necesidad de profundizar en este aspecto que hace parte del proceso de enseñanza de la lengua escrita en a escuela y teniendo en cuenta que en su aplicación se fortalecen la argumentación y la reflexión sobre el uso del lenguaje en contextos escolares reales. Se plantea una propuesta de evaluación de comprensión oral, dentro de las actividades planteadas en la secuencia didáctica, a partir de la reflexión metaverbal, expone pistas para la evaluación con algunos criterios a tener en cuenta. La evaluación se convierte en un mecanismo que le permite al docente desarrollar una mirada reflexiva frente a las dinámicas de aprendizaje de sus estudiantes. De esta manera puede plantear cambios y transformaciones en su práctica, en aras de mejorar los procesos de formación escolar.	Enfoque y estrategia de evaluación
<b>EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE LECTURA</b>					

15	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Hacia Una Evaluación Formativa De La Comprensión Lectora	Juan Pablo Bohórquez Forero - 2013	Tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación en la línea de investigación de evaluación escolar y desarrollo educativo regional. La investigación parte de reconocer que en los tiempos actuales, la evaluación se instrumentaliza para verificar si se está cumpliendo o no, con los objetivos que se plantea el mercado para la educación generando, que tanto los sujetos como los sistemas educativos, se transformen en blanco de la evaluación para sancionar y penalizar todo los procesos pedagógicos que se salgan de los parámetros previamente establecidos, y ello, es lo que se evidencia en la evaluación de la comprensión lectora que se rige, respectivamente, por el control y la norma de lo literal y textual. Al respecto, el objetivo general de la investigación, apunta a valorar las prácticas de la evaluación de la comprensión lectora, de acuerdo con las construcciones docentes que se realizan en el grado séptimo en el Gimnasio los Arrayanes. Investigación que se inscribe en el paradigma cualitativo, desde la crítica educativa mediante el estudio de caso de las evaluaciones de comprensión lectora, desarrollados en la asignatura de lengua Castellana. El documento enuncia en sus conclusiones que, la investigación logró consolidar una propuesta de evaluación de la comprensión lectora desde un paradigma formativo y crítico.	Aspectos legales, tendencias y formas de evaluación.
16	IDEP	Secuencia didáctica para la evaluación de la competencia literaria en la comprensión de un texto narrativo	Wilson Reinaldo Cifuentes - 2008	Artículo que plantea la evaluación en el proceso didáctico de la descripción o la argumentación en la relación lenguaje, estético- cotidianidad del estudiantes, el proceso evaluativo pretende demostrar la competencia literaria de los estudiantes con base en un análisis que exige de las categorías de lectura: interpretativa o de primer nivel (lectura literal), argumentativa o de segundo nivel (lectura inferencial o deductiva); y propositiva o relacional (intertextual). Expone pistas para la evaluación	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación

				<p>en el caso de la didáctica del lenguaje, que como toda didáctica está sujeta y relacionada con el proceso de evaluación, tal proceso requiere contemplarse desde una nueva óptica , pues su concepción tradicional a pesar de ser soporte y aportarle a las nuevas tendencias de la pedagogía actual, impide parcialmente el verdadero sentido de la educación y la formación del ser humano. Se asume la evaluación como estrategia de equidad en la que el docente debe evitar a toda costa el sesgo generado por los estudiantes "buenos" versus estudiantes "malos" y los niveles de rendimiento y desempeño varían según las capacidades, necesidades, requerimientos y demás factores asociados a la enseñanza y el aprendizaje.</p>	
<b>EVALUACIÓN EN LAS CIENCIAS NATURALES</b>					
17	IDEP	<p>La experimentación en el aula como herramienta de evaluación en ciencias naturales.</p>	<p>Mario A. Higuera Garzón - 2008</p>	<p>Artículo que da cuenta del trabajo que realizó un grupo de docentes, bajo un proceso de construcción de un espacio de evaluación personal, en el que se combina su proyecto de vida como maestro, que se refleja en las actividades que realiza en el aula. Se identifican los referentes iniciales para la construcción de una ruta evaluativa. Se plantea el experimento como herramienta evaluativa se convierte en un recurso fundamental e indispensable en los procesos de evaluación. Se plantean estrategias asociadas a la construcción de una ruta evaluativa basada en la experimentación como herramienta de evaluación.</p>	<p>Enfoque, tipo y forma de evaluación.</p>
18	IDEP	<p>La contrastación como estrategia de evaluación en ciencias naturales: Estudio de caso en</p>	<p>Teresa Rodríguez Rodríguez, Pilar Pachón y Hugo</p>	<p>Artículo que plantea desde el marco general del laboratorio de evaluación de Bogotá, identificándose la incidencia de los procesos de evaluación en el desarrollo del currículo dentro de las instituciones educativas de Bogotá. Específicamente en las ciencias naturales</p>	<p>Aspectos legales, enfoques y tipos de evaluación.</p>

		el Inem Santiago Pérez	Ismael Rodríguez Castillo - 2008	determinado desde un diagnóstico con sus debidos análisis que existen diversos métodos de evaluación empleados por los docentes en los que por lo regular el objeto a evaluar es tanto la adquisición del concepto como la sustentación de ideas, desde distintos niveles de manejo de información temática. Se infirió que existe la necesidad de unificar criterios epistemológicos sobre el qué, cómo, y el cuándo evaluar para el caso del área de ciencias naturales. partiendo de la pertinencia de la propuesta más personalizadas y que partan de acuerdos establecidos como elementos propios de la valoración, el estudiante se apropiará de las propuestas de una manera más significativa, se acude a las formas de evaluación auto -evaluación, co- evaluación y hetero- evaluación. como ejes articuladores. Plantea que la evaluación requiere ser procesual, constante más que previa. Expone estos planteamientos a partir de los laboratorio como práctica de evaluación.	
19	IDEP	La experimentación como hilo conductor del concepto de la Ley de gravedad y estructuras como el aparato digestivo y el aparato circulatorio	Carlos Andrés Navarro, Lucrecia Gómez y Jean Yesid Peña Triana - 2008	Artículo que plantea una propuesta evaluativa con los estudiantes de séptimo que a partir de temas conceptuales como sistema circulatorio, sistema digestivo y la ley de gravedad, pueda facilitar las habilidades de solución de problemas de las ciencias naturales utilizando como referente la realidad de los estudiantes y las pruebas externas. Realizada esta experiencia a partir de laboratorios de ciencias naturales, se implementaron estrategias didáctico - metodológicas acordes a los contenidos temáticos, canalizan el interés y promueven la motivación hacia la aprehension por parte de los estudiantes.	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación
<b>EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA DE BIOLOGÍA</b>					

20	Universidad de la Sabana	La evaluación formativa como estrategia de enseñanza de la biología en grado sexto en el colegio integrado de Fontibón de Bogotá	Salin Polania Polo - 2015	Tesis. El proyecto se realiza en el Colegio Integrado de Fontibón de Bogotá, D.C., en donde la problemática surge por los bajos resultados en las pruebas Saber formuladas por el ICFES y las pruebas internas aplicadas a los estudiantes de grado sexto en la asignatura de biología. Por tal motivo, en la investigación se propone identificar elementos de la evaluación que permitan mejorar los procesos de aprendizaje a la luz de los componentes de la evaluación formativa con el fin de establecer una estrategia para los docentes. Dentro de los resultados se definieron unos criterios y una retroalimentación oportuna insumo para abordar con los docentes del área.	Tensiones: relaciones y críticas, efectos e incidencias de la evaluación
<b>EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS</b>					
21	UNIVERSIDAD DISTRITAL	Análisis y reflexión de prácticas evaluativas asociadas a la Resolución de Problemas en Matemáticas. Una perspectiva constructivista	Mejía Osorio Jeny Alexandra - 2013	Artículo. Publicado en revista científica. El documento expone cómo desde la resolución de problemas se deben llevar a cabo procesos de construcción conceptual en diferentes momentos, que fortalezcan el trabajo cooperativo y donde se permita a los estudiantes estar en posibilidad de equivocarse, como medio para llevar a cabo un proceso dinamizador y reflexivo. El estudio presenta una propuesta de evaluación para ser aplicada al desarrollo de un espacio de formación en el área de matemáticas y aplicada al espacio de formación de la LEBEM problemas de álgebra geométrica. El modelo de evaluación se sustenta en un modelo integrador, orientativo-reflexivo aplicando una evaluación integrada a un proceso metodológico activo y participativo, en el que la función principal fue orientar al estudiante y guiar su proceso, reflexionando sobre dicho desarrollo. De este modo, el objetivo de la evaluación se sitúa en concordancia con una postura holística, en la que el reconocimiento de un proceso que atienda a un sinnúmero de	Aspectos metodológicos: qué cómo y para qué se evalúa en las prácticas de evaluación



				posibilidades, es la salida para la consecución de un espacio constructivo propio de la mejora y la innovación en el acto educativo.	
22	IDEP	Secuencia didáctica para la evaluación de la oralidad y la escritura en la resolución de problemas matemáticos.	Angélica pinzón y Jhon Sigifredo Muñoz - 2008	Artículo, producto de la sistematización de una experiencia desde las matemáticas que intenta responder a las inquietudes sobre los procesos de lectura, escritura y oralidad que realizan los estudiantes en el área. con un énfasis sobre la función de la evaluación dentro de una secuencia didáctica y su papel como elemento de reflexión tanto para profesores como para estudiantes. Se identifica que los estudiantes no necesitan recitar definiciones preestablecidas, cuando en sus propias palabras y con aquellos pequeños elementos con los cuales ellos mismos participaron durante el ejercicio de construcción de conceptos, pueden sustentar las razones detrás del proceso de construcción de una respuesta.	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación

23	IDEP	La evaluación del aula en matemática	Jorge castaño García, Alexandra Oicata Ojeda y Luis Alexander castro Miguez	En este artículo se plantean las diferencias a la hora de la evaluación dependiendo de las áreas disciplinares a las que se haga referencia, además tiene que ver con los métodos de construcción y de validación de los conocimientos, las formas de comunicación, uso del lenguaje y la organización social del aula. Señala que la evaluación de aula tiene que ver con los progresos de los estudiantes a lo largo del proceso enseñanza – aprendizaje, así como dar cuenta de las condiciones que lo hacen posible y las que el mismo proceso genera. Entabla además la relación entre las prácticas pedagógicas y la evaluación, puesto que lo que se evalúa no debe ser distinto de lo que el maestro propone en sus prácticas pedagógicas. Además, señala la evaluación es una práctica social, y fruto de la tensión entre dos tensiones una de control y otra de comprensión.	Concepciones, enfoque y tipo de evaluación.
<b>EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA</b>					
24	Universidad de la Sabana	Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de Educación Física en colegios Distritales de la Localidad de Usaquén	Fernando Guío Gutiérrez, - 2011	Tesis. El proyecto de investigación identifica las experiencias, prácticas y concepciones que acerca de la evaluación tienen los docentes de educación física de los once colegios distritales de la localidad de Usaquén. Surgieron las categorías que caracterizan las tendencias y prácticas evaluativas. Los resultados del proceso afirmaron que si bien prevalecen algunos elementos de la evaluación tradicional tales como test físicos y las pruebas de habilidades motoras, es cierto que la evolución frente al concepto de evaluación en este campo de formación ha cambiado hacia procesos más humanistas que tienen en cuenta la actitud del estudiante, la adquisición de conocimientos teóricos y procesos axiológicos encaminada hacia una evaluación cualitativa más que sumativa.	Concepciones: enfoques, formas y tipos de evaluación

25	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Intervención en el proceso de evaluación desde la interdisciplinariedad de las áreas de educación física y ciencias naturales para un aprendizaje significativo en el grado 5b del colegio el Carmen Teresiano De Bogotá D.C.	Andrés Felipe López Cruz - Briddy Marixe Gutiérrez Muñoz - 2014	Tesis de grado de la Especialización en Pedagogía. La investigación se desarrolla a partir de una observación indirecta, a las estudiantes del grado quinto B de primaria del colegio El Carmen Teresiano, con el objetivo de intervenir en el proceso de evaluación, a través de actividades programadas y estrategias que conlleven a la cualificación del proceso evaluativo y, así mismo, lograr el fortalecimiento de la interdisciplinariedad entre las áreas de Educación Física y Ciencias Naturales para así llegar a un aprendizaje significativo en las estudiantes dentro de su entorno escolar. Las conclusiones atienden a que, en los momentos en que se propicia la retroalimentación, se obtienen mayores resultados de manera cualitativa en las estudiantes y hay mayor significatividad en el aprendizaje, pues esta estrategia favorece procesos de comprensión, inferencia, percepción, análisis, deducción, imaginación y creatividad.	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación
<b>EVALUACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES</b>					
26	IDEP	La evaluación como investigación: evaluación de los aprendizajes en el aula de clase de ciencias sociales: de los procesos a la complejidad.	Ana Virginia Triviño Roncancio - 2008	El artículo plantea aspectos sobre el abordaje de las ciencias sociales que trascienden la transmisión de unos contenidos llanos hacia la construcción de sentido social. Se puede inferir que el objeto de las ciencias sociales es la lectura, interpretación y comprensión de las acciones humanas en el marco de la cultura y requiere una competencia social. Entonces se asume la enseñanza de las ciencias sociales con una organización curricular y la intención de la evaluación que se oriente hacia la construcción del conocimiento social, la elaboración de posiciones de los sujetos frente a lo histórico – social o hacia la comprensión del mundo social por parte de los estudiantes y los profesores. En este sentido, señala que la evaluación de los aprendizajes en el área de ciencias	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación

				<p>sociales en el aula adquiere múltiples intenciones, enfoques teóricos y modelos, tal vez obedeciendo a la complejidad misma del objeto de estudio. Señala que la evaluación se pregunta por unos saberes, por unos conocimientos, por unas habilidades y competencias que se consideran necesarios y deseables en una sociedad particular.</p>	
27	IDEP	<p>La construcción colectiva de la evaluación en ciencias sociales: una herramienta de aprendizaje y reconocimiento.</p>	<p>Claudia Patricia Malagón y Gloria Figueria Ovalle - 2008</p>	<p>Artículo que presenta alrededor de la pregunta sobre qué tipo de estrategias o instrumentos podrían implementar en el aula que permitan evaluar la relación entre las ideas y/o conceptos que tienen los y las estudiantes de las ciencias sociales con eventos de la realidad social, su contexto y su proceso de formación como sujetos? Cómo los maestros reflexionan sobre el para qué y el cómo de la evaluación y se parte del supuesto que las interpretaciones de los estudiantes obedecen a los niveles de comprensión que estos tienen del mundo mediados por el lenguaje y el conocimiento social.</p>	<p>Concepciones y formas de evaluación.</p>
28	IDEP	<p>Redes conceptuales para la comprensión: una forma de evaluación en ciencias sociales.</p>	<p>Rubén Darío León Pineda y Jaime Alberto Rodríguez - 2008</p>	<p>Se plantea en el artículo de investigación sobre como la evaluación se asume como la comprensión, implica las competencias de los estudiantes para establecer interpretaciones propias de los procesos y los acontecimientos sociales a partir de los conceptos. Evaluar la comprensión significa evaluar un conjunto de operaciones mentales que sin duda exigen la disposición del estudiante para realizarlas. Plantea que una evaluación heteronómica al ser una evaluación de contenidos determinados por los maestros, por la nota, no logra un compromiso personal de la comprensión</p>	<p>Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación</p>

				Hace referencia a un modelo de evaluación que contempla comportamientos en lo actitudinal, en lo procedimental y el cognoscitivo, cada ámbito con un valor porcentual.	
29	IDEP	La evaluación y la enseñanza en el aula de ciencias sociales desde los centros de interés.	Lilia Stella Tarazona Romero, Myriam Cristina Zapata Corredor - 2008	Escrito producto de un proceso realizado en un colegio de Usme, con una mirada diferente en la evaluación de las ciencias sociales, se propone una nueva estrategia de evaluación que evidencia cambios cognitivos, procedimentales y afectivos en los aprendizajes a través de la autoevaluación y la heteroevaluación como estrategias que reconocen los saberes desarrollados desde un centro de interés. Muestra cómo se ha hecho la evaluación desde el plano memorístico, de datos, fraccionada pero donde no se establecen correlaciones. Asumen la evaluación como un seguimiento que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza – aprendizaje proporcionando información sobre los progresos que van realizando los y las estudiantes, junto con las dificultades que van encontrando.	concepciones y Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación

30	IDEP	Experiencia de evaluación en el aula. La evaluación en ciencias sociales como posibilidad de avanzar: Caso Colegio la Candelaria Localidad 17.	Olga Lya Munar y Lara Guarín Rivero - 2008	el escrito plantea sobre cómo desde una propuesta se apunta a construir una evaluación alternativa homogénea y se pase a un modelo de evaluación cualitativa propuesto por Santos (1998) quien señala como evaluar es comprender. Las evaluaciones deben apuntar a tres objetivos, según Gómez y Ramírez (1998): desarrollo del pensamiento, señala que sentidos en el área de ciencias sociales es que evalúa para evaluar, para calificar y nada más. Se analiza evaluación no es entendida como un proceso que se utiliza como un punto de partida para avanzar, detenerse o retomar, sino para sancionar o promover; no se utiliza para que los evaluados cambien su actitud o posición frente al conocimiento y al saber, sino que es el punto de llegada, el fin último de los aprendizajes. Considera el estudio que las prácticas de evaluación en las escuelas deben ayudar a los estudiantes rectificar su comprensión, sirviendo como guía para reorientar la enseñanza.	concepciones enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación
31	IDEP	Balance y proyecciones. Las experiencias de evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales: una propuesta de los procesos hacia la complejidad.		Artículo que plantea las formas como se ha asumido la evaluación en las ciencias sociales en el aula de clase, resignificar los conocimientos a enseñar desplazando los objetos de estudio y comprensión para el conocimiento de las ciencias sociales, que no sólo mira los contenidos y las conceptualizaciones propias del área, sino los desempeños y el desarrollo de la competencia social que deben tener los estudiantes. La construcción de diversos instrumentos y criterios de evaluación permitieron replantear los juicios de valor que orientan la evaluación de los aprendizajes, teniendo en cuenta no solo el desarrollo de un desempeño o una competencia, sino el uso del conocimiento social con relación al contexto cultural y la experiencia de los estudiantes, lo que hace de la evaluación integral, formativa y comunicativa, porque ubica en un lugar primordial los	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación

				sentidos y significados que los estudiantes dan desde su experiencia, su vivencia, sus sentimientos y contexto a la construcción del conocimiento.	
<b>EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES</b>					
32	Universidad Externado de Colombia	Concepciones de evaluación y de prácticas evaluativas de docentes y directivos docentes del Colegio Marco Fidel Suárez I.E.D.	Betsy Alejandra Yate Triviño - 2012	Tesis. Esta investigación fue realizada en el colegio Marco Fidel Suárez I.E.D, respondiendo a la pregunta ¿Cuáles son las concepciones de evaluación y de prácticas evaluativas de docentes y directivos docentes en el colegio Marco Fidel Suárez Concluye que los docentes tienen una concepción de evaluación, como un proceso permanente, continuo que hace parte de la enseñanza aprendizaje permitiendo al docente identificar avances, dificultades y fortalezas de los estudiantes, además de reflexionar sobre su práctica pedagógica y buscar estrategias que vayan acorde a las necesidades de los estudiantes Esta concepción de evaluación es acorde a planteamientos de diferentes autores, y a la política evaluativa planteada en los Decretos de evaluación; sin embargo, hay contradicción entre lo que conciben los docentes como evaluación y la práctica evaluativa ya que en esta prevalece la evaluación sumativa, el examen final, y dentro de lo que se evalúa entran aspectos que hacen parte de la rutina y hábitos escolares como el uniforme y los materiales de trabajo en clase, que no brindan información sobre los aprendizajes	Concepciones: enfoques, formas y tipos de evaluación Aspectos legales:políticas y legislación

				<p>como tampoco permiten ver el proceso que está llevando a cabo. En lo que respecta al SIE en la institución es un documento que poco ha permeado la práctica evaluativa ya que define tipos de evaluación para tener en cuenta como, la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, pero en la práctica predomina la heteroevaluación con el 88% de los estudiantes que afirma ser siempre evaluado por el docente. Finalmente concluye que se requiere unificar criterios a nivel institucional sobre en qué basar la evaluación, debido a que las respuestas de los docentes y directivos docentes son muy variadas sobre el tema y no hay evidencias que el modelo pedagógico constructivista, sea el que dirija la práctica evaluativa.</p>	
33	Universidad de la Sabana	<p>Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza</p>	<p>Patricia Hernández Capera - 2015</p>	<p>Tesis. A través de este proyecto de investigación se realizó una caracterización y análisis de las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por docentes de educación básica primaria, revisando las percepciones que ellos tienen sobre evaluación y describiendo las respectivas prácticas evaluativas, a través de, la observación de las actividades en el aula, el análisis de los instrumentos diseñados e implementados y examinando la relación de todo lo realizado con la valoración de los aprendizajes. Como recomendación se establecen desde la Gestión Académica Institucional una matriz de planeación de las prácticas evaluativas y una rúbrica de seguimiento de las mismas que favorezca la mirada que el docente debe hacer sobre las prácticas de evaluación que implementa.</p>	<p>Aspectos metodológicos: qué cómo y para qué se evalúa en las prácticas de evaluación en Básica Primaria</p>



34	Universidad de la Sabana	Los protocolos como herramienta de reflexión de los docentes sobre sus prácticas de evaluación	María Del Pilar Robles Rodríguez - 2013	Tesis. Esta investigación es realizada por una Directiva docente coordinadora cuyo interés investigativo se basó en fomentar la reflexión en los docentes a su cargo y desde sus inquietudes y cuestionamientos acerca de las prácticas evaluativas desarrolladas y en donde los protocolos se convierten en herramientas que promueven dicha reflexión. Las prácticas reflexivas constituyen un aspecto esencial en la formación continua de los docentes, lo cual les permite involucrarse y revitalizar su práctica para poder generar cambios que repercutan de manera significativa en su quehacer pedagógico. En cuanto a los protocolos, se basa en los aportes de Blythe, Allen, Mc Donald, León y Barrera y se tienen en cuenta los antecedentes del proceso llevado a cabo con el uso de esta herramienta en contextos colombianos y extranjeros los cuales han sido documentados.	Aspectos metodológicos: qué cómo y para qué se evalúa en las prácticas de evaluación en Básica Primaria
35	Google Académico	Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación	María Elvira Rodríguez Luna - 2010	Artículo. El documento da cuenta de un estudio de la Universidad Distrital publicado en la revista enunciación, relacionado con la importancia de atender a las creencias del profesor como un hecho relevante para la formación del profesorado en procura de explorar sus concepciones sobre la evaluación, dada su incidencia en la orientación de sus prácticas de aula. Por tal motivo, se realiza una evaluación de las concepciones previas de los docentes sobre la evaluación, se desarrollan acciones formativas a partir de los resultados iniciales, se profundiza en tópicos fundamentales sobre los modos de pensar, decir y actuar de los participantes respecto a la evaluación sobre las actividades del lenguaje y se ponderan, al final del curso, las transformaciones operadas en el proceso, así como las recomendaciones formuladas para profundizarlas y consolidarlas. En los resultados se advierte la correlación entre el predominio de concepciones tradicionales sobre el lenguaje, las debilidades y fortalezas identificadas por	concepciones: enfoques, formas y tipos de evaluación

				los docentes en torno al conocimiento disciplinar, sus maneras de entender la evaluación y sus actuaciones en el aula. En tal sentido se evidencian contradicciones entre el pensar, el decir y el hacer de los docentes respecto a la evaluación.	
36	IDEP	Práctica evaluativa, un estudio de caso	Sara Melo Fontech, Melba Esperanza Vaquez Ramirez y Gladys Rojas Castro - 2008	Artículo derivado de la investigación relacionada con las preguntas para qué evaluar y cómo evaluar, con el fin de describir la práctica evaluativa que la docente de un grado tercer implementa a lo largo del proceso enseñanza – aprendizaje en la clase de matemáticas, con el fin de recolectar y sistematizar información que posibilite generar espacios de discusión en la institución en relación con la pertinencia, claridad y sentido de las prácticas evaluativas.	Aspectos Metodológico: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación

**Tabla 10. Matriz de categorización y clasificación de la información**

DOCUMENTO	CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA	ASPECTOS LEGALES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	TENSIONES EN EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	EFECTOS E INCIDENCIAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	APORTES O POTENCIADORES DE LA EVALUACIÓN - EMERGENTES DE LAS INVESTIGACIONES	OBSERVACIONES
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS							
<p><b>NOMBRE DEL DOCUMENTO:</b> Currículo Y Evaluación: sus relaciones en el Aprendizaje (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La evaluación, como parte de una estructura académico-administrativa y con fines instrumentales viene de los años 40 con los aportes de R. Tyler, en “Los Principios del Currículo”, a la Planeación y Evaluación Educativas. Esta concepción, de interés y estructura tecnológica, se ha mantenido hasta el presente (Libia Stella Niño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución 2343 de 1996, sobre Indicadores y Obtención de Logros: La evaluación como parte final de un proceso que busca cuantificar productos obtenidos (logros de aprendizaje), sigue manteniendo su hegemonía. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</li> <li>formas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentes desde siempre en la institución educativa, las prácticas curriculares y evaluativas, para la mayoría de los docentes, se interpretan como parte de una estructura académico-administrativa que busca evaluar unos contenidos previamente planeados. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</li> <li>la tendencia a evaluar los desempeños y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>medición permanente puesta en marcha en escuelas y colegios a través del año para la obtención de unos resultados de aprendizaje como logros terminales. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</li> <li>Otras recientes decisiones emanadas del Ministerio de Educación Nacional sobre la evaluación de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Del mismo modo, considera de urgencia el mirar las relaciones alumnos-maestros ubicadas en un currículo determinado, con un marco teórico de apoyo desde donde se interpreta y valora la realidad y se derivan aspectos organizativos y administrativos de la Evaluación, así como repasar la reconstrucción del sentido de los términos Currículo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>desde otra mirada, pudieran tener el aporte de una propuesta educativa que busca formar en profesores y alumnos una mayor autonomía en la construcción de sus prácticas curriculares y evaluativas asumiendo sus propias decisiones (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</li> <li>Se requiere, por tanto, establecer un tipo de relaciones recíprocas “en donde en cada uno actúa sobre el otro y</li> </ul>	<p>Tendencias tradicionales y alternativas de la evaluación. Enfoque cualitativo y cuantitativo. Paradigma - modelos de medios-fines</p>
<p><b>TIPO DOCUMENTO:</b> Artículo teórico – analítico</p>							

<p><b>FUENTE:</b> UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<p>Zafra - s.f.). ● Bajo este criterio cuantitativo siempre se han concebido los exámenes y las denominadas pruebas objetivas. ● las prácticas evaluativas. Las actuales se han caracterizado por una medición de aprendizajes y logro de objetivos, toma de decisiones jerarquizadas, poca participación en diseño de sus procedimientos, falta de toma de conciencia de las responsabilidades que, a nivel individual y grupal, a todos debieran competir como participantes del proceso educativo. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.). ● Currículo y Evaluación. Sin embargo, dos</p>	<p>alternativas de valoración dentro del enfoque cualitativo, como la Promoción Automática, con el Decreto 1469 de 1987, el Decreto 1860 de 1994, así como medidas que se ubican en uno y otro enfoque como la Resolución 2343 de 1996 de Evaluación por Logros. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.). ● lo cualitativo parece ir ganando cada vez más un territorio del cual ha permanecido afuera, como es el caso de la concepción que en el año 1987 animara el</p>	<p>aprendizajes de los estudiantes de manera cualitativa, llama la atención a muchos de quienes tratan con el Currículo y la Evaluación como parte de un mismo proceso, en donde, de manera sistemática, participativa y autocrítica, se crean mejores condiciones pedagógicas para la práctica de la evaluación de los aprendizajes. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.). ● Los términos de evaluación por objetivos, sumativa, formativa y sistémica, nacen dentro de la tecnología educativa y con fuentes teóricas como la psicología conductista del aprendizaje, están orientadas en lo</p>	<p>los aprendizajes en forma cualitativa, han generado controversia debido, en parte, a la tendencia educativa dominante que considera que, para dar cuenta de lo que ha aprendido un alumno, es necesario medirlo a través de calificaciones. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.). ● Una vez más, la “Administración Científica del Trabajo”, orienta los procesos metodológicos de la institución escolar. ● Hacia el final de la década de los sesenta, se iniciaron las propuestas cualitativas</p>	<p>y Evaluación en sus relaciones e implicaciones en los aprendizajes de los alumnos. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.). ● Posiblemente esta concepción, poco democrática y objetivista de la pedagogía pragmática que ha dominado en la evaluación, ha generado tendencias alternativas que buscan hacer más partícipes, dinámicos y formativos los procesos evaluativos. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.). ● La tendencia de medida de endimientamiento, a la luz de diversos planteamientos analíticos, conlleva diversas implicaciones, no solo al interior del</p>	<p>reacciona ante el otro” (Not, 1992:27). En coherencia con lo presentado por De los Santos (1995), en el examen habría que superar el utilitarismo como valor educativo pues, antes que obtener unos resultados supuestamente medibles y cuantificables, es necesario comprender la situación de los procesos de aprendizaje de los alumnos para apoyar su promoción y no para determinar su fracaso. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.). ● Como puede apreciarse, a pesar de la pretensión de objetividad y científicidad con que tradicionalmente se ha considerado el examen, un sector relevante de la</p>
---	--	---	--	--	--	--

<p>grandes tendencias parecen enmarcarlos: De un lado, una concepción proveniente, desde 1911, de la "administración científica del trabajo", propuesta por Frederick Taylor para las empresas con el fin de asegurar un progresivo rendimiento económico. A juicio de Ball (1989), en esta línea de eficiencia y racionalidad técnica, Henry Fayol, en 1916, propone para la administración los principios de planeación, realización y evaluación. Retomados, posteriormente, para la educación como planeación,</p>	<p>enfoque de evaluación presente en el Decreto 1469 sobre la Promoción Automática para la Primaria. Posteriormente, con la promulgación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, su Decreto Reglamentario, el 1860 de 1994, en su artículo 47 y siguientes incorpora la evaluación cualitativa, como mandato a ser seguido en todos los planteles educativos. Como medidas que se ubican en uno u otro de estos enfoques, se puede</p>	<p>fundamental a establecer un control que garantice que los programas establecidos cumplen con lo planeado. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La pedagogía pragmática que le subyace, esconde el control que desde fuera del aula se ejerce con procesos metodológicos como estos. La toma de decisiones se hace, de manera jerárquica, primero, desde el maestro y, luego, la administración académica determina quiénes pueden continuar en el sistema educativo y quienes no. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</li> <li>• Han existido esquemas tradicionales de evaluar</li> </ul>	<p>como respuesta a la insatisfacción de los avances de las investigaciones "experimentales" o "científicas" para comprender lo que maestros y alumnos trabajaban en el aula de clase. Este nuevo enfoque cualitativo ha sido propuesto como alternativo al sistémico y cuantitativo. Sus diferencias principales radican en la imposibilidad para construir una ciencia y una evaluación objetiva. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La dificultad radica en que se busca ante todo evaluar</li> </ul>	<p>mismo campo evaluativo, sino de todo el proceso de la vida escolar y la formación misma del individuo. En opinión de Max Weber, (1987), por ejemplo, cuando hay una relación burocratizada, posiblemente es cuando más existe una relación de dominación u obediencia a un mandato. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta dirección y comunicación va, generalmente, en una dirección, del profesor hacia el estudiante. Rara vez el profesor evalúa el tipo de prueba, el sentido de lo preguntado y las razones que tuvo para hacerlo, los problemas que se presentaron en el diseño de la</li> </ul>	<p>investigación pedagógica contemporánea ha venido develando toda una dimensión tradicionalmente oculta, con severos efectos, limitaciones y vacíos. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• una dinámica preocupada por un nuevo sentido en la construcción de conocimiento, acción intersubjetiva dialógica que propicia la socialización del conocimiento y reflexión sobre nuestras experiencias. Esta tendencia evaluativa y de promoción intenta eliminar la arbitrariedad del profesor, al tiempo que favorece la creatividad pedagógica en la búsqueda de nuevos significados e interpretaciones de</li> </ul>	
--	--	---	--	--	--	--

<p>ejecución y evaluación, son etapas de un proceso lineal que busca aumentar el rendimiento para lograr una mayor eficacia y eficiencia, tanto en el medio fabril como en el educativo. Pensados como control sobre las acciones allí adelantadas, se han constituido permanentemente en paradigma de acción en ambos campos. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De otro lado, como alternativa a esta concepción de la Tecnología Educativa, en los últimos treinta años, han surgido tendencias pedagógicas orientadas a superar el pragmatismo, sus</li> </ul>	<p>mencionar la Resolución 2343 de 1996 sobre los llamados Indicadores de Logros. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El Decreto 1469 de 1987 sobre Promoción Automática, que buscaba democratizar, o por lo menos, asegurar el derecho a una más prolongada estadía de los estudiantes en las instituciones escolares, ha generado siempre controversia, por traer consigo implicaciones de orden pedagógico y administrativo en las</li> </ul>	<p>predominantes, como los exámenes y las pruebas objetivas dentro de la visión pragmática de la educación (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En los niveles de Educación Básica (Primaria y Secundaria) y media (los dos últimos años del Bachillerato), se dan los enfoques cuantitativos y cualitativos que tienen que ver con el currículo y la evaluación en términos de sus relaciones y aplicaciones prácticas en la vida académica de los planteles educativos. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</li> <li>• El examen que tiene tanto de lo curricular como de lo evaluativo para el enfoque cuantitativo</li> </ul>	<p>resultados, logros medibles, 'índices, señales" (M.E.N. Resolución 2343). (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lapassade (1985) expresa que en el examen, de alguna manera, se ejercen estas relaciones, caracterizadas porque el estudiante no hace parte en la toma de decisiones sobre lo que se va a examinar, la decisión es asumida por una persona desde arriba y lo que va a ser examinando es presentado a quienes, desde abajo, están esperando la decisión final.</li> <li>• Como afirma</li> </ul>	<p>misma y los problemas o bondades del cuestionario o prueba. Se hace manifiesta aquí una relación pedagógica dominante. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Al estar en juego una relación de dominación, está oculto el manejo del poder a través de la vigilancia que permite calificar, sancionar, castigar o promover, de acuerdo con lo que se responda; por lo común, el resultado un texto ya oral, ya escrito, permite constatar y diferenciar los resultados individuales de un grupo. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</li> <li>• En opinión de</li> </ul>	<p>los hechos, explicando y describiendo los procesos que se suceden en un determinado contexto social y cultural. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La reflexión crítica es una manera de interrogarnos permanentemente sobre las acciones de vida cotidiana y los procesos de cambio y transformación que nos constituyen como sujetos. En opinión de Larrosa, "Qué es la crítica sino el cuestionamiento permanente de las formas de experiencia que nos constituyen? "...una forma nunca garantizada de vivir y pensar en las inseguridades del presente". (Larrosa, 1995:15). (Libia</li> </ul>
--	---	---	---	--	---

<p>fuentes teóricas, la psicología conductista del aprendizaje, con propósitos diferentes como el de democratizar la actividad pedagógica, incluida la Evaluación y construir una mirada más totalizadora del fenómeno educativo mediante una reflexión axiológica y una propuesta de análisis crítico sobre lo instituido existente y hacia el futuro en sus posibilidades y prospectivas. Sus planteamientos permiten establecer unas relaciones e implicaciones en lo curricular y lo evaluativo en el quehacer cotidiano de las</p>	<p>relaciones de maestros y alumnos e instituciones. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación cualitativa promulgada por el Decreto 1860 de 1994, apunta en la misma dirección del Decreto sobre Promoción Automática. Propone procesos más formativos que transformen la cultura del aprendizaje artificial, memorístico dependiente y aboga por una concepción de evaluación que permita valorar el estado de desarrollo de los procesos de formación por</li> </ul>	<p>podiera resumir toda su esencia y ser claro ejemplo de su aplicación tradicional. Comúnmente se ha entendido como instrumento de calificación del grado de aprendizaje alcanzado por los estudiantes y, por lo general, consiste en una prueba escrita u oral cuyo propósito históricamente ha sido el de jerarquizar clasificar, seleccionar a individuos o grupos. El examen determina unas relaciones de poder entre quienes toman decisiones sobre los resultados de jerarquización y aquellos que son examinados. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La clasificación mediante el</li> </ul>	<p>De los Santos (1995), “La calificación escolar pervierte las relaciones pedagógicas al centrar el resultado de un curso sólo en función del examen”. (De los Santos, 1995:43). (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los resultados de un examen, traducidos en una nota, no reflejan lo que el alumno ha aprendido y sí, por el contrario, proporcionan motivaciones externas que introducen estímulos artificiales en el proceso de formación del estudiante. Tampoco en nada manifiestan el</li> </ul>	<p>Foucault (1989), el examen somete a cada individuo a una prueba para determinar el conocimiento asimilado pero, al tiempo, de manera invisible, mientras está respondiendo, lo hace sentir sometido a la voluntad de quien impone y ordena. El estudiante como individualidad a la que se le puede clasificar, corregir, reducir a una nota, es medida de orden objetivo y mensurable. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otro sentido que tiene el uso dado al examen en las comunidades educativas es su eficiencia para tasar el rendimiento</li> </ul>	<p>Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En el contexto de este nuevo paradigma evaluativo se propone la autoevaluación como una mirada autocrítica sobre sí mismo, una concientización sobre las responsabilidades que tanto a nivel individual como grupal se generan en el grupo, la participación en la construcción permanente de conocimientos, el debate a nuevas ideas y paradigmas que continuamente llegan a la institución escolar. Llega a convertirse así en un reto y compromiso personales en el avance y transformación de las prácticas evaluativas y autoevaluativas. Requiere también</li> </ul>
---	--	--	---	---	---

	<p>instituciones educativas. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La concepción tradicional en el campo educativa, desde los años 40, ha sido la propuesta por Tyler como confrontación entre objetivos previamente propuestos y logros alcanzados. En opinión de Pérez Gómez y otros (1993&gt;, el concepto de evaluación, “se refiere simplemente al proceso de medida del éxito de la enseñanza, en términos de las adquisiciones observables de los alumnos” (Pérez Gómez y otros, 1993:11). Esta tendencia</li> </ul>	<p>los que atraviesa el estudiante y los procesos pedagógicos y administrativos de escuelas y colegios, con el propósito de reflexionar y elaborar un juicio crítico sobre las posibilidades de mejoramiento y transformación. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El enfoque de evaluación cualitativa para la educación Básica y Media está en coherencia con el Sistema de Promoción Controlada que se aplica en los grados 60 y 90, según el Decreto 1860 de 1994. “...Al</li> </ul>	<p>examen, no sólo opera del profesor al estudiante sino también entre los mismos compañeros de grupo. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• el optimismo tecnológico de diseño de pruebas objetivas siempre tendrá una fuerte dosis de subjetividad para seleccionar lo que se va a evaluar y luego para calificar Un mismo examen, incluso, puede ser valorado de manera diferente por distintas personas y por la misma en distintas situaciones. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</li> </ul>	<p>proceso de construcción de conocimiento que ha elaborado el estudiante y difícilmente se podrá evaluar así lo que se intenta valorar (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuestionamiento al uso de la nota y la valoración cuantitativa de los procesos escolares, ha sido uno de los puntos críticos de esta medida, pues señala la posición jerárquica, autoritaria y objetivista de las calificaciones desde donde se va-lora y establece la medición de los aprendizajes. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</li> </ul>	<p>académico de los alumnos, desconociendo la existencia de las diferencias individuales con relación a los ritmos de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Este enfoque, de evaluación y promoción cualitativa, posibilita unas características especiales para su ejercicio, como son: flexibilidad para entender los procesos de formación de los estudiantes, interpretar los cambios por los que ellos atraviesan, comprender qué les ha llevado a una determinada situación, contar con los ritmos diferentes de desarrollo de quienes integran los grupos y de la</li> </ul>	<p>del cambio de contexto y sentido del currículo al cual sirven. La propuesta por una mayor coherencia y coordinación de sentido entre las prácticas curriculares y evaluativas, puede conducir a unas prácticas más pedagógicas. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• centra su interés en el desarrollo de un pensamiento construido autónoma, colectivamente en la deliberación y el juicio reflexivo de profesores y estudiantes. Juicios que intentan conformar una conciencia crítica que analiza experiencias, da sentido a los contenidos del aprendizaje, propicia el estudio de los</li> </ul>	
--	--	---	--	---	---	---	--



	<p>evaluativa ha dominado el campo educativo, en coherencia con los planteamientos de la evaluación sistémica propuesta por Stufflebeam. Para este enfoque tecnológico de Stufflebeam, lo que cuenta es la evaluación terminal, las calificaciones, el rendimiento final. Se utiliza la evaluación para obtener resultados. La evaluación es fundamentalmente un proceso terminal para la toma de decisiones. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación se concibe como un proceso de reflexión, análisis y valoración sobre</li> </ul>	<p>menos durante la educación básica, ningún alumno que presente logros insuficientes puede ser excluido de la institución (MEN, 1997:70). En los grados sexto y noveno, a los alumnos que hayan alcanzado los logros planeados, cada Proyecto Educativo Institucional en consonancia con lo previsto en la Resolución 2343 de 1996, podrán ser promovidos a los grados séptimo y décimo. Quienes presenten limitaciones</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Han pasado treinta años desde que se inició el boom de la tecnología educativa y, aunque han aparecido tendencias opuestas, la predominancia de los modelos de medios-fines para la educación mantiene su vigencia. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</li> </ul>	<p>diversidad de intereses de quienes interactúan, sensibilidad para entender las situaciones particulares de los sujetos en sus procesos de análisis y autoconocimiento, y descubrir significados y posibilitar la participación activa y responsable de las interacciones entre los distintos integrantes del proceso educativo. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otro elemento importante del enfoque de evaluación cualitativa es el desarrollo crítico, la toma de conciencia sobre el papel ético en los juicios de valor</li> </ul>	<p>problemas y la posibilidad de resolverlos. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p>	
--	--	--	--	---	--	---	--

	<p>hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismos. Este proceso implica una toma de conciencia individual y grupal de su papel como actor y participante en el proceso curricular, una producción de conocimiento para la comprensión de la situación que se analiza, una reflexión axiológica sobre lo instituido y una mirada prospectiva sobre el futuro. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <p>La evaluación se constituye en el soporte e instrumento para dar cuenta de qué tanto se ha asimilado una</p>	<p>podrán superarlas en el año siguiente o en forma paralela al grado siguiente. Del mismo modo un estudiante puede necesitar menos de un año para avanzar en los logros del siguiente. A juicio de sus profesores y de un Comité de Evaluación, dispuesto por la normatividad sobre evaluación, podrá determinarse el avance al grado siguiente.</p> <p>• Aunque en la educación media se organiza el currículo por semestre, igualmente, la promoción se</p>			<p>que implica cualquier acto evaluativo y el desarrollo de la responsabilidad y autonomía para la autodeterminación en los juicios personales, tanto de profesores como estudiantes. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p>		
--	---	--	--	--	---	--	--

	<p>información por parte de los estudiantes, hasta dónde se ha alcanzado el rendimiento esperado, con el fin de contrastar con el proyecto o programa educativo propuesto. La respuesta encontrada será un soporte para mantener la programación curricular; el criterio para mirar si se ha cumplido en ésta. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la concepción evaluativa desde lo cualitativo está interesada en comprender el proceso educativo, en comprender a los demás; darle un valor al sujeto mismo antes que a lo demás,</li> </ul>	<p>aplicará al final de los semestres o del año. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--

	<p>conformar una comunidad con similares intereses capaz de generar procesos de autoreflexión en grupo y a nivel individual. Lo cualitativo significa además, la interpretación, la descripción, la cualificación, el reconocimiento a las experiencias vividas y el cuestionamiento a lo vigente con el fin de proponer nuevas miradas y perspectivas desde diferentes puntos de vista. (Libia Stella Niño Zafra - s.f.).</p>						
--	--	--	--	--	--	--	--

<p><b>NOMBRE DEL DOCUMENTO:</b> Acercamientos a una innovación de la evaluación en ciclo inicial: construyendo comprensiones en torno a la evaluación (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación es un eje para las diferentes instancias y actores implicados en los procesos de enseñanza - aprendizaje y que no recae solamente en el educando, dado que hay factores contextuales, sociales, culturales e históricos que inciden en dicho proceso y que es necesario contemplar. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</li> <li>• La evaluación educativa además de proceso, debe ser más una reflexión que un instrumento de medición para poner etiquetas a los individuos.</li> <li>• la evaluación, por tanto, se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación requiere ser comprendida como un proceso en el que se incluyen aspectos como los conocimientos previos y análisis de procesos de desarrollo (avances y necesidades) en el que se permite que docentes, padres y estudiantes, analicen y valoren las informaciones sobre los resultados y de manera coherente se diseñen y realicen procesos y acciones pedagógicos que sirvan para que oportunamente se tomen las decisiones adecuadas. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</li> <li>• Debe permitir identificar los estados de</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• la evaluación es hoy quizás uno de los temas con mayor protagonismo en el ámbito educativo y pedagógico, pues de ella dependen las decisiones, intervenciones, objetivos, estrategias pedagógicas y en general en la organización curricular de las propuestas, por supuesto, en el futuro de los sujetos implicados. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</li> <li>• Evaluación formativa, integral y dialógica posibilitará tener un conocimiento profundo de los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la evaluación como eje del proceso educativo, de manera que brinde las bases para diagnosticar o establecer una línea base, realizar seguimiento, verificar transformacione, avances, logros y dificultades y valorar en general construcciones, impacto y efecto de la educación como eje del desarrollo humano. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</li> <li>• Este proceso se convierte en un camino de investigación y de formación docente, entendida la investigación como reflexión que busca cualificar las prácticas, las estrategias, los instrumentos y las concepciones.</li> </ul>	<p>Tipos de evaluación: inicial o diagnóstica, procesal o final.</p>
---	--	---	--	---	--	--

	<p>caracteriza como un proceso que implica recolección de información con una posterior interpretación, en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para establecer el estado de desarrollo de las niñas y los niños de ciclo inicial. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toda acción evaluativa es una forma particular de intervención en la realidad. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</li> </ul>		<p>desarrollo, necesidades y realidades particulares. En la evaluación pedagógica se requiere abordar aspectos en la cotidianidad relacionados con actitud, dedicación, interés, participación, diferenciación, habilidad para asimilar, comprender informaciones y procedimientos, para conocer, para resolver problemas e inventiva o tendencia para buscar información. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En el proceso de evaluación participan diferentes actores y por tanto requiere una mirada permanente de los mismos, es decir,</li> </ul>		<p>niños y niñas, para prevenir e intervenir pedagógicamente con base en ella de manera oportuna y diferenciada, según las necesidades de los estudiantes. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación inicial apunta a conocer las posibilidades, habilidades, conocimientos y destrezas de los educandos y permite comparar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, logros y dificultades, constituyéndose en el punto de partida para diseñar, implementar y evaluar</li> </ul>	<p>(Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la evaluación se sustenta en la producción de información y en la búsqueda de indicios sobre aquellos procesos o fenómenos no visibles en forma simple, es imposible plantear una evaluación que abarque todos los aspectos a considerar, que incluya todos los componentes. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</li> <li>• El proceso de evaluación desarrollado demuestra que en el ciclo inicial el abordaje integral y sistemático del desarrollo infantil, requiere de apuestas</li> </ul>	
--	--	--	--	--	---	---	--

		<p>del maestro, la institución y el estudiante, con el fin de interpretar y valorar las informaciones obtenidas para tomar decisiones, encaminadas a la cualificación de los aprendizajes de los estudiantes y de las estrategias de enseñanza utilizadas (Ministerio de Educación, 1998). (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación inicial o de caracterización es vista como la valoración a través de actividades de adquisición de conocimientos, ideas previas, los significados que se adjudican, relaciones que se pueden entablar y saberes, a través</li> </ul>		<p>propuestas. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde esta perspectiva la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</li> <li>• Es fundamental que procesos de evaluación como el desarrollado se</li> </ul>	<p>pedagógicas orientadas al desarrollo de procesos, más que desde un aprendizaje mecánico y de contenidos. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</p>	
--	--	--	--	---	---	--

		<p>de experiencias y saberes previos con los que ingresa el estudiante al contexto escolar con el fin de posibilitar, potenciar e incrementar el desarrollo de habilidades de pensamiento.</p> <p>(Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● partir de actividades evaluativas de tipo lúdico, charlas, conversatorios, entrevistas, historias, representaciones, juegos, talleres, entre otros, a través de las cuales se evidencien desempeños, habilidades, actitudes, experiencias, conocimientos; de tal manera que se identifiquen en sus comportamientos, </li> </ul>		<p>complementen con ejercicios de intervención pedagógica que les permitan a maestros, orientadores, directivos y padres de familia, contribuir en una misma vía al desarrollo de los niños y niñas.</p> <p>(Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</p>	
--	--	--	--	---	--



			<p>actitudes, respuestas, aspectos fundamentales como: explicaciones, procedimientos, argumentaciones, descripciones, formas de enunciación, análisis, relaciones, reflexiones, resolución de problemas, competencia comunicativa, capacidad de escucha, trabajo en equipo, normas de convivencia, expresión de emociones, sentimientos, gustos, diferencias, formas de construcción de significados, en el manejo y dominio del lenguaje oral. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación tiene</li> </ul>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p> acepciones y posiciones que derivan de un tipo determinado de prácticas y abordajes, en este proceso se asumió desde una mirada holística, en la cual se tienen en cuenta la historia de los sujetos, que no recae únicamente en el estudiante sino que se extiende a la institución, al maestro, a los modelos e instrumentos de evaluación.  (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010). </p> <ul style="list-style-type: none"> <li> • es posible afirmar que en todo proceso de evaluación se reconoce la presencia de ciertos componentes: </li> </ul> <p> búsqueda de indicios - ya sea a través de la </p>			
--	--	--	---	--	--	--

		<p>observación o de ciertas formas de medición se obtiene información, esa información constituye los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de evaluación. En este sentido, siempre hay que tener presente que toda acción de evaluación se lleva a cabo sobre un conjunto de indicios que se seleccionan de modo no caprichoso sino sistemático y planificado, pero no por ello dejan de ser indicios.</p> <p>Formas de registro y análisis - a través de un conjunto variado de instrumentos se registran estos indicios, este conjunto de información que</p>				
--	--	--	--	--	--	--

			<p>permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación. En este sentido, resulta positivo recurrir a la mayor variedad posible de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario.</p> <p>Criterios - un componente central en toda acción de evaluación son los criterios, es decir los elementos a partir de los cuales se puede establecer la compración respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características.</p> <p>Juicios de valor - componente distintivo de todo proceso de evaluación, según la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor; éste es el elemento que diferencia la evaluación de una</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--

			<p>descripción detallada, contar con un juicio de valor.</p> <p>Toma de decisiones - componente inherente al proceso de evaluación y que lo diferencia de otro tipo de indagación sistemática. Las acciones evaluativas cobran sentido en tanto soporte para la toma de decisiones, se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son los propósitos o finalidades que se persiguen con la evaluación propuesta.</p> <p>Con qué herramientas se evalúa - centrandó la atención en la evaluación de los aprendizajes, la preocupación se ubica en la selección de las herramientas, las</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

			<p>técnicas y los instrumentos más adecuados para llevar a cabo la tarea de evaluación. En la búsqueda de los instrumentos de evaluación, es necesario tener presente algunos aspectos fundamentales: la tarea del evaluador es la construcción de instrumentos, por lo que es en este aspecto dónde se pone de manifiesto la pericia del evaluador; ningún objeto de evaluación, puede ser abarcado en su totalidad con un único instrumento, por tanto es necesario abandonar la idea sobre la posibilidad de construir un instrumento de evaluación absolutamente complejo e integral; cada uno de los</p>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p>diferentes tipos de instrumentos y técnicas de recolección y registro de la información posee ventajas y desventajas. La ponderación de ambos aspectos y la idea de complementariedad de éstos deben orientar la selección de los instrumentos a emplear. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toda evaluación, por su naturaleza, requiere de criterios establecidos respecto de los cuales se formulen los juicios valorativos. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).</li> <li>• Según el momento de la evaluación, ésta puede asumirse de</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--	--

			diferentes maneras: inicial, procesal o final. (Yolanda Blanco - Liced Zea - Geidy Ortiz - Luisa Acuña, 2010).				
--	--	--	---	--	--	--	--