



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

¿Hacia dónde va la evaluación?

Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación

LUIS ALFONSO TAMAYO VALENCIA
LIBIA STELLA NIÑO ZAFRA
LUZ SNEY CARDOZO ESPITIA
OLGA LUCÍA BEJARANO BEJARANO



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

**¿Hacia dónde va la evaluación?
Aportes conceptuales para pensar y
transformar las prácticas de evaluación**

LUIS ALFONSO TAMAYO VALENCIA

LIBIA STELLA NIÑO ZAFRA

LUZ SNEY CARDOZO ESPITIA

OLGA LUCÍA BEJARANO BEJARANO

¿Hacia dónde va la evaluación?

Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Bogotá Mejor para Todos

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores

Luis Alfonso Tamayo Valencia ~ Libia Stella Niño Zafra
Luz Sney Cardozo Espitia ~ Olga Lucía Bejarano Bejarano

© Secretaría de Educación del Distrito (SED)

Secretaría de Educación del Distrito Capital
Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Directora de Evaluación
Profesional Coordinador del Estudio

María Victoria Angulo González
Iván Darío Gómez Castaño
Marcela Sáenz
William Mantilla

© IDEP

Directora General
Subdirectora Académica
Asesores de Dirección

Coordinación académica y supervisión
Coordinación editorial

Equipo de investigación

Claudia Lucía Sáenz Blanco
Juliana Gutiérrez Solano
Edwin Ferley Ortiz Morales
Martha Ligia Cuevas Mendoza
María Isabel Ramírez Garzón
Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Diana María Prada Romero

Luis Alfonso Tamayo Valencia
Libia Stella Niño Zafra
Luz Sney Cardozo Espitia
Olga Lucía Bejarano Bejarano

Publicación que recoge resultados del proyecto adelantado en el marco del Convenio SED - IDEP No. 3712 de 2016, Componente 1, con el objetivo de “Realizar actividades encaminadas al análisis, la reflexión teórica, la conceptualización, identificación y socialización de prácticas evaluativas en las IED”.

Libro ISBN impreso 978-958-8780-72-6
Libro ISBN digital 978-958-8780-73-3
Primera edición Año 2017
Ejemplares 500
Edición y diseño Taller de Edición • Rocca® S. A. S.
Impresión Subdirección Imprenta Distrital - DDDIZ

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

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

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

Bogotá, D. C. - Colombia
Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	7
PRIMERA PARTE	
Orientación conceptual y metodológica del estudio sobre prácticas de evaluación en las instituciones educativas del Distrito	11
ALFONSO TAMAYO VALENCIA	
SEGUNDA PARTE	
Balance analítico de tendencias, enfoques, niveles y momentos sobre las prácticas de evaluación en relación con la calidad de la educación, miradas desde Latinoamérica, Colombia y Bogotá	72
Balance latinoamericano	72
LIBIA STELLA NIÑO ZAFRA	
Balance nacional	95
LUZ SNEY CARDOZO ESPITIA	
Balance distrital	132
OLGA LUCÍA BEJARANO BEJARANO	
Referencias	260

Presentación

Este libro, titulado *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*, retoma los más destacados desarrollos conceptuales derivados de un balance histórico analítico sobre el concepto de evaluación en el campo de la pedagogía y de un concienzudo estado del arte adelantado durante 2016, en el marco del Convenio 3712 de 2016, suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito, SED, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, como parte de un estudio que se propuso caracterizar las buenas prácticas de evaluación en treinta instituciones educativas del Distrito Capital, comprometidas estas en un proceso de reflexión y planeación, de revisión, mejoramiento y, por tanto, de innovación.

La fundamentación teórica y estado del arte que orientaron conceptualmente el estudio sobre prácticas evaluativas en el Distrito Capital, en un principio, dan cuenta de las diversas aproximaciones al campo de la evaluación: tendencias y tensiones; luego, se refiere a la práctica pedagógica y evaluativa: principios-criterios-dimensiones, objetos de la evaluación; señala los diversos aportes teóricos que se dan para la configuración de un enfoque integrado: modelos pedagógicos-evaluación significativa. Finalmente, realiza un balance analítico que muestra tendencias, enfoques, niveles y momentos, en los ámbitos latinoamericano, nacional y distrital.

Para abordar el estudio se parte de varias preguntas del orden conceptual y metodológico, para el caso que nos ocupa, en el primer orden se trata de develar las discusiones teóricas que aportan a abrir el panorama de reconocimiento de lo que han representado las prácticas de evaluación, particularmente para el sistema educativo distrital. Se parte de reconocer “la evaluación como una práctica formativa orientada a la comprensión y mejora del complejo proceso de formación integral de los estudiantes, con criterios pedagógicos; 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”.

Las prácticas de evaluación tienen que ver con lo legal, lo ético, lo político, 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.

El rigor en el tratamiento del desarrollo conceptual, que fundamentó el estudio y del que se da cuenta en esta publicación, muestra 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 documento se constituye en un marco teórico para la comprensión del campo intelectual, que en la línea de Bourdieu 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.

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, 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.

Este estudio entonces aportó elementos suficientes en lo conceptual, metodológico y práctico, para definir rutas metodológicas y de gestión para la identificación de buenas prácticas de evaluación en otras instituciones educativas del Distrito. Esta identificación de buenas prácticas, aprovechando los avances de este estudio piloto, hoy 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 cuyo propósito ha sido la de confrontar las prácticas de un mayor número de instituciones. El proyecto, que continúa desarrollándose en la ciudad, apoyó a los participantes con el acervo conceptual y experiencial del equipo; contó con el deseo de cambio y el interés de los docentes por investigar sus propios procesos.

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.

Esta dinámica ha hecho que los proyectos educativos se fortalezcan y potencien no solo en el camino de las experiencias de una prácticas de evaluación particular, sino también con miras a que tanto para el docente, como los colectivos, tanto la institución como su vínculo con otras, se genere un debate productivo que explicita su pensamiento pedagógico y sus estrategias didácticas al preguntar por la práctica de evaluación.

PRIMERA PARTE

Orientación conceptual y metodológica del estudio sobre prácticas de evaluación en las instituciones educativas del Distrito

ALFONSO TAMAYO VALENCIA¹

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 Sacristán, J.).

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 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 del lenguaje.

1 Licenciado en filosofía y Magister en Filosofía de la Universidad Javeriana. Con estudios terminados de doctorado en Filosofía del lenguaje, profesor pensionado de la UPTC de Tunja, en donde fue Vicerrector y Decano de la Facultad de Educación, investigador y profesor titular.

La evaluación tiene que ver con la práctica pedagógica como acontecimiento complejo, 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 José Gimeno Sacristán es hacer referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o algunas características del objeto a evaluar reciben 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, instituciones, programas, docentes etcétera, 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, etcétera

ESCUDERO (2003)

Escudero (2003) en su artículo “Desde los test 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: Época de la *reforma* (1800-1900), época de la *eficiencia* y del *testing* (1900-1930), época de Tyler (1930-1945), época de la *inocencia* (1946-1956), época de la *expansión* (1957-1972) y 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 que 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 cuatro generaciones: 1. De la *medición: hacia los años 30, medición de la conducta humana*. 2. De la *descripción*. 3. De la *del juicio o valoración*. 4. De *negociación, constructivista o respondiente*.

De esta manera, y para efectos del presente, 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.

Nota: en la elaboración de este resumen he contado con la colaboración de la estudiante de Maestría de la Universidad Pedagógica Nacional, Diana Carolina Rojas G.

Los primeros vestigios: los exámenes de selección

Hablar de evaluación no es un tema de hoy en día. Al parecer, desde la Edad Antigua se podrían determinar algunos indicios sobre la evaluación sin mayor teoría implícita. 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) habló 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. Ahora, 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. Por su parte, 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 test escritos, originándose en Estados Unidos por Horace Mann (1845), posibilitando una verificación y aplicación de destrezas lecto-escritoras. Sin embargo, estas 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.

Testing: aplicaciones estandarizadas para medir²

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 Mundial³ 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 Thorndike⁴, Alfred Binet, Arthur Otis y, de principio de siglo, están algunos referentes como Charles Spearman y Stern.

2 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.

3 En 1917, el ejército de los Estados Unidos realiza pruebas de inteligencia a numerosos reclutas.

4 Desarrolla la Ley del efecto (Gordon y R, 1989) y el aprendizaje por ensayo y error.

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 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 esta vez con una función social 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.
- ✓ La influencia de las teorías evolucionistas de Darwin, Galton y Cattell que defienden estas teorías, 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 vs la evaluación, cuya mayor representación fueron los test psicológicos planteados por Thorndike. 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 esta 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.

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 Tyler⁵, tradicionalmente considerado el padre de la evaluación educativa, quien la revolucionó 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*⁶ 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 así:

1. Planteamiento del objetivo.
2. Determinación de actividades para cumplir el objetivo.
3. Elección de instrumentos apropiados de evaluación.
4. Interpretación de los resultados de las pruebas.
5. Determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas.

De esta manera, por primera vez con los planteamientos de Tyler se hace un acercamiento inicial 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

5 Según Escudero (2003), antes del trabajo presentado por Ralph Tyler, en Francia, en los años veinte, se inició una corriente independiente conocida como docimología (Piéron, 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.

6 Guba y Lincoln (1989) se refieren a esta evaluación como a la segunda generación.

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 educacionales 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 solo 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 acogidos, retomados, desarrollados y repensados a mediados de los años 70, teniendo gran impacto en el ámbito evaluativo.

Época de irresponsabilidad social⁷

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 las 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 del ser humano y la sociedad sino de la *economía*, generando un interés por la evaluación en todos

7 Etapa conocida como la de la inocencia (Madaus y otros, 1991).

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.

La rendición de cuentas

MacDonald (1976) y Stenhouse (1984), citados 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 evaluación⁸, 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 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.

8 En 1964 se establece el Acta de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) y se crea el National Study Committee on Evaluation (Escudero, 2003).

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 programas⁹, 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.

9 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 en torno a la evaluación. La primera, propuesta por Stake quien consideró las discrepancias entre lo observado y lo esperado en los *antecedentes* del proceso y las *transacciones* (cuánta 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 designó 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 con su nivel de desarrollo tienen valor social para un nivel educativo dado, siendo esto último la base para la denominada *evaluación de referencia criterial*¹⁰, que marcó un hito en el desarrollo de la evaluación educativa debido a las nuevas exigencias que a esta 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.

Expansión de la evaluación¹¹

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. Para algunos autores esto fue el principio de los métodos cuantitativos y cualitativos de evaluación.

10 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).

11 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.

En primer lugar, se encuentran 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).

Sin embargo, en respuesta a las limitaciones basadas en objetivos y criterios estandarizados, en 1967, Stufflebeam presentó el *modelo CIPP* (Contexto, Insumos, Proceso y Producto¹²) 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 de 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 respondiente* 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 diálogo, la participación, la comunicación no formal, los procesos no lineales y preconcebidos, la observación y metodologías plurales y flexibles son el eje fundamental de

12 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 (Ferreres y González, 2000).

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 proponer la evaluación *respondiente* y *constructivista*, donde las demandas, las preocupaciones y los 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 McDonald (1976) 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.

Con lo dicho hasta aquí se consolida un panorama de la evaluación educativa, que sin lugar a duda, refleja la existencia de múltiples perspectivas 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.

La evaluación en la época actual

Para la época actual los aportes en esta dirección “cualitativa, diagnóstico formativa” de investigadores como Miguel Ángel Santos Guerra, José Gimeno Sacristán, Juan M. Álvarez, John Elliott, Wilfred Carr y Stephen Kemmis, Ángel Pérez Gómez, Juan José Monedero, Ángel Díaz Barriga, Neus Sanmartí, Rafael Porlán Ariza; desde la pedagogía crítica: Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres, Piedad Ortega, Fabiola Cabra, Guillermo Bustamante, Fabio Jurado, Pedro Ravela, Rafael Díaz B. y los trabajos del grupo Evaluando_nos en la Universidad Pedagógica Nacional coordinados por Libia Stella Niño Zafra, se enrutaron 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.

¿Qué es la evaluación?

Para abordar esta temática, tomaremos las ideas centrales desarrolladas por miembros del grupo de investigación en evaluación Evaluando_nos, Alfonso Tamayo V. y Libia Estella Niño Zafra, presentadas en distintos eventos académicos y publicadas en revistas de reconocido prestigio.

“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 llamada evaluación cualitativa que, como se ha señalado (2013), por el grupo Evaluando_nos 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 esta, redundando en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza (Vargas, 2008, p. 20).

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 (Tamayo 2010).

Cuando hablamos de evaluación nos referimos a una práctica social institucionalizada en el aula de clase y relacionada con los propósitos de formación que se persiguen mediante procesos de enseñanza y de aprendizaje. Está inscrita en una acción cultural clave para la conservación, transmisión y recreación de la vida social y se refiere a la posibilidad de generar juicios de valor sobre esos procesos. No es pues una mercancía que se pueda medir en un proceso de producción. La educación no se puede reducir a un producto que se vende, sometido a las leyes de la oferta y la demanda. Según J. Dewey, la educación cumple dos funciones que se refieren a la orientación de los procesos de desarrollo infantil y a la socialización en el patrimonio cultural de la humanidad (Dewey, 2017).

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 metalmecánica: 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 (Tamayo, 2010).

La evaluación en el campo de la pedagogía

Es importante aquí el aporte de Olga Lucía Zuluaga y su grupo de investigación en un artículo, publicado en la revista *Educación y Cultura* N° 14 en marzo de 1988, titulado “Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria”, que se ha convertido en un real manifiesto por la pedagogía:

“El efecto “enrarecido” que sobre la pedagogía ha cumplido el 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 Historia de la Práctica Pedagógica, liderado por Olga Lucía Zuluaga, puso claramente la diferencia entre ciencias de la educación y la pedagogía señalando el efecto de “enrarecimiento” que las primeras ejercieron sobre la segunda” (Tamayo, 2010).

Según estos investigadores, el efecto de enrarecimiento produce:

- Una conceptualización desarticulada ya que sus conceptos y nociones vienen de la disciplina macro que es la sociología, la psicología, la administración o la antropología, cuyo régimen teórico es otro.
- La atomización que disgrega el campo de saber de la pedagogía y sus criterios de verdad son puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas. Cada una de esas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto, otras del saber y otras de las instituciones. Por esto se dice que el maestro es despedagogizado y desprofesionalizado.
- Subordinación de la pedagogía a la que se le asigna un papel subalterno definiéndola como una región, y no la más importante de las ciencias de la educación, reduciéndola a una simple metódica o a un ejercicio repetitivo de memorización, obediencia y transmisión de contenidos.
- La instrumentación de la pedagogía, como resultado de todo ese proceso, ha dado lugar a múltiples confusiones que la reducen a procedimientos operativos o equiparan la pedagogía con la educación, la didáctica, la instrucción, la enseñanza. Asignando también al maestro un papel como simple funcionario del Estado.

Para este grupo la pedagogía es una disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los distintos conocimientos acerca de la enseñanza de los saberes específicos en una determinada cultura. La enseñanza se constituye así como el objeto de la pedagogía y esta, como el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza.

Es preciso entonces reconocer al maestro como trabajador de la cultura, asignarle su lugar como portador del saber pedagógico y desde allí preguntarle por la evaluación. Por esto nos dicen:

“El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no solo han reducido la pedagogía a un saber instrumental sino que también, al desconocer la historicidad de la pedagogía, han atomizado a tal punto su discurso, que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la pedagogía. Queda como secuela que el maestro sigue siendo un peregrino de su saber y que su destino de peregrino es aprendido paradójicamente, en las propias instituciones del saber pedagógico” (Zuluaga, 1999, p. 10).

Entendemos ahora por qué la discusión sobre la necesidad de rescatar con rigor el campo propio de la pedagogía y colocar allí la evaluación.

Hoy en Colombia podemos dar cuenta de importantes avances en este campo intelectual de la educación y existen grupos de investigación consolidados que asumen la pedagogía como disciplina reconstructiva, como dispositivo de poder, como saber sobre la práctica de enseñanza, como reflexión y sistematización de las experiencias de formación, como la relación saber-poder. Y es desde estas tendencias de la pedagogía como se construye un horizonte de sentido para pensar la evaluación.

La evaluación, en el campo de la pedagogía, tiene una naturaleza eminentemente social y ética ya que ella tiene que ver con la elaboración de juicios de valor sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, involucra contextos, sujetos, culturas y propósitos de formación.

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 y otros, 1995, p. 25).

Hay aquí una visión epistemológica que considera la evaluación y el currículo en el ámbito de la racionalidad hermenéutica-comprensiva o aún en la racionalidad crítica emancipadora que plantea la taxonomía habermasiana.

Por eso decimos que la pregunta por los principios, procesos, métodos, planes de estudio, recursos humanos y materiales, que hacen posible el cumplimiento de los fines de la educación, que pretende responder el currículo como interacción social y comunicativa, se inscribe en las ciencias sociales y no en una racionalidad técnico-instrumental positivista. Hablar de currículo tiene que ver con la búsqueda de las mejores vías para lograr la formación integral de un ser humano inacabado, partiendo del reconocimiento de sus múltiples dimensiones éticas, estéticas, morales, cognitivas, prácticas y no se puede reducir a mecanismo de control y predicción de conductas modeladas de antemano como lo pretende la racionalidad técnica-instrumental.

La evaluación está ligada al currículo, forma parte de sus elementos y nunca está sola. Evaluar tiene que ver con los procesos didácticos, vale decir se evalúa de acuerdo con las maneras como el maestro y el alumno construyen en el aula, o fuera de ella, propósitos de formación y maneras de lograrlos. Tiene que ver también con los contenidos o temas a desarrollar que suponen criterios sobre los que se debe aprender y porque ya que se evalúa el proceso de aprender, aprender es transformar conceptos y prácticas. La relación entre currículo y evaluación es más una correlación pues la una no se entiende sin la otra.

En esta misma dirección, la relación currículo evaluación es abordada por Rafael Porlán (1995), quien muestra que las pautas de actuación del maestro no corresponden a ejercicios mecánicos y totalmente instrumentales sino que en ellas existen concepciones, supuestos, dilemas y problemas, creencias y constructos personales que se pueden llamar el saber del profesor y que es, epistemológicamente considerado, un saber propio situado en una franja intermedia entre el saber sabio del científico o de la disciplina y el saber extraescolar o de sentido común. Elabora así una taxonomía de las propuestas curriculares a partir de las preguntas ¿Qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué y cómo evaluar? Con lo cual queda claro que la evaluación está ligada al currículo.

Hacia una concepción integral de la evaluación

La evaluación, como práctica pedagógica y didáctica, tiene una complejidad que de ninguna manera permite reducirla a la medición de resultados, sino que está ligada a pautas de actuación de los maestros desde imaginarios epistemológicos y diseños curriculares específicos. Lo que las investigaciones muestran es que la evaluación tiene que ver con rutas didácticas y soluciones a problemas de la enseñanza y del aprendizaje, siempre en contextos sociales y culturales específicos.

Cuando se trata de comprender la evaluación, como elemento curricular en el campo de la pedagogía, tenemos que tomar posición desde tradiciones investigativas que tienen una fundamentación epistemológica: positivista, hermenéutica, crítica, desde el punto de vista del tipo de conocimiento que se pretende construir y posiciones pedagógicas tradicionales, conductistas, espontaneistas, constructivistas o sociocríticas.

La evaluación, como práctica pedagógica, supone un maestro con identidad profesional que ejerce su saber pedagógico de acuerdo con los avances del campo intelectual al que pertenece y autorregula esa misma práctica con autonomía. El maestro es el primer interesado en reflexionar sobre su propia práctica y llenarse de razones para comprenderla, mejorarla y argumentar frente a la colonización de su campo por parte de agentes exteriores con intereses ajenos a la naturaleza de la acción cultural y formadora que es la educación.

Asumir la evaluación desde una concepción integral es reconocerla como acontecimiento complejo, inscrito en el campo intelectual de la pedagogía, relacionada con procesos didácticos y curriculares, contextualizada en instituciones educativas y enmarcada en dimensiones regulativas e instruccionales, orientada al mejoramiento y transformación de procesos metacognitivos y ético-políticos cuyo horizonte de sentido es la formación del ciudadano integral.

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

1. *La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico*: esto quiere decir que la pregunta fundamental no es por la validez y objetividad de las pruebas, ni mucho menos por el rigor del diseño estadístico para medir los productos o aprendizaje de resultados predeterminados por los diseñadores de la prueba, sino que lo que hay que interrogar, a la hora de evaluar, es por los fines, los intereses, los conocimientos, las nociones de aprendizaje y enseñanza que están en ella implicadas: ¿Para qué se evalúa? ¿Por qué lo hacemos? ¿Para qué va a servir la evaluación? ¿Quién la hace?

2. *La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado:* porque su objeto tiene que ver con los procesos de aprendizaje y la enseñanza, que, como está claro, son dinámicos, intersubjetivos, comunicativos, psiconeuronales, sociales y lingüísticos. No es posible dar cuenta de un proceso complejo con la resolución de una prueba de lápiz y papel en un tiempo determinado, ella puede ser un indicador pero no el más importante.
3. *Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo:* porque evaluar supone recoger conocimiento con criterios pedagógicos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y esto es interacción comunicativa que tiene relaciones con el lenguaje, los valores, el pensamiento, la cultura local, el saber del maestro y el saber de los alumnos, quienes llegan a acuerdos sobre los propósitos de formación, la selección de contenidos, las tareas a desarrollar, las rúbricas como acuerdos negociados, para tener referentes a la hora de hacer juicios de valor sobre esos mismos procesos.
4. *La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo:* es como una relación entre lo cualitativo y lo cuantitativo. El maestro pone a disposición de los estudiantes lo mejor del patrimonio cultural de la humanidad y en ese intercambio entre el programa escolar y las capacidades del alumno, que apropia y asimila, se posiciona y lo convierte en experiencia de vida, es posible asignarle, para efectos de promoción, una nota.
5. *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.
6. *Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos:* tanto porque los procesos de aprender están constituidos por diversos tipos de inteligencia como por el hecho de la diversidad de estrategias didácticas de las que dispone el maestro de acuerdo con los fines, logros, conductas, comportamientos y valores que están en el horizonte de formación. Siempre en contexto, por esto la estandarización restringe la evaluación.
7. *La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje:* es por la manera como se practica la evaluación por lo que podemos acelerar o frenar el proceso de aprendizaje, darle una dirección o dejarlo a la deriva. La evaluación, cuando es formativa, retroalimenta y transforma, permite la autorreflexión sobre los procesos y genera una cultura, muy diferente a cuando es excluyente, sancionatoria, jerarquizante y descalificadora.
8. *El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador:* porque lo que se está evaluando está en el campo de la educación como proceso social y cultural hacia la formación integral cuyas dimensiones no se agotan en lo laboral o hacia el desarrollo meramente económico. La evaluación caracteriza y valora los desa-

rollos cognitivos, afectivos, prácticos, éticos y políticos que contribuyen a superar las limitaciones e inacabamientos de los seres humanos.

9. *Para evaluar hace falta tener conocimiento especializado del proceso de enseñanza-aprendizaje:* porque evaluar es elaborar juicios de valor sobre esos mismos procesos, lo cual implica el dominio de conceptos y metodologías, de procesos de desarrollo y metacognición así como el manejo de teorías y posicionamientos sobre la formación en valores y sus articulaciones con los proyectos de aula.
10. *“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?” (Tamayo 2010).
11. *Es importante hacer meta evaluación, o lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones:* es porque la evaluación, como categoría pedagógica, como corriente de pensamiento, como acontecimiento complejo, puede ser también objeto de investigación.

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, planeación, enseñanza, relaciones con la comunidad, 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.

Ha sido lugar común pensar la evaluación como un ejercicio de poder que el saber de los profesores utiliza para dar cuenta de sus propósitos sin tener en cuenta los procesos, los sujetos, los contextos. Evaluar siempre supone rendición de cuentas, exclusión, castigo, premio, reconocimiento, de acuerdo con la voluntad de quien tiene autoridad para sancionar.

Aunque se reconocen en Colombia hoy más de cinco corrientes de pensamiento e investigación en pedagogía y, a pesar de la legislación vigente (Decreto 1290), evaluar, entendida como el control, los maestros insisten en el control de los objetivos y los alumnos la asumen como la inevitable necesidad de obtener una nota para ser promovidos (Tamayo, 2007), tendencias estas que 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.

En Colombia existen 83 Facultades de Educación y en todas ellas la formación de licenciados está orientada a la profundización en los saberes fundantes de la pedagogía, la educabilidad, la enseñabilidad, la formación en valores, la didáctica y el currículo, pero el tema de la evaluación no parece tener fuerza frente a las exigencias de pensar las competencias, los lineamientos, la eficacia, el rendimiento, los formatos que monitorean la calidad como un asunto de estándares y requisitos para la acreditación de los programas.

Pero cada vez con mayor fuerza, se viene abriendo paso la necesidad de una evaluación integral e integrada que dé cuenta de las complejidades de los procesos de comprensión, a la luz de los desarrollos de la psicología cognitiva, la lingüística, la epistemología, la filosofía del lenguaje, la sociología del conocimiento, el constructivismo social, que abra un amplio espectro interdisciplinario para superar la idea del aprendizaje como adiestramiento. Y también desde la pedagogía, resignificar la enseñanza como acontecimiento complejo, como vía al pensamiento y a la mayoría de edad, como interacción comunicativa por excelencia, que no se reduce a la repetición, la memorización y la obediencia.

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 y 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.

La evaluación cualitativa diagnóstica formativa

Por el tipo de estudio realizado, 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:

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” (Tamayo 2016). 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.

Se trata de 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 General de Educación (Ley 115 de 1994), 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 quien debe concientizarse y corregirse. 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” (p. 18). 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, esta función propende por supervisar el alcance de los programas durante el proceso. Desde Scriven (1967) y Black y Williams (1988), citados por Neus, (2007, p. 31): “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, en el estímulo del 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, Fenstermacher, Schön y la pedagogía crítica (p. 417).

“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, unas 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 rendir cuentas al gobierno sobre lo que ha invertido en educación, ni mucho menos 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.

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.

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 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, 2007).

Con base en lo anterior es posible entonces ubicar la respuesta: 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 está relacionada 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 o mala voluntad del maestro. La práctica pedagógica tiene siempre un carácter territorial porque está inscrita en un saber, un tiempo y un espacio y la ejercen sujetos inmersos en el mundo de la vida y es desde allí como tiene sentido y significado (Ortega, 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 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.

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 (Eisner, 1998).

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 (Guillermo Torres y otros, 2000). Es aquí donde cobra especial importancia la 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 regional, 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 de 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).

Referentes legales en evaluación

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

Objetivos ¹ en la evaluación de estudiantes según el Decreto 230	Propósitos ² en la evaluación de estudiantes 1290	Juicio comparativo
<ul style="list-style-type: none"> - Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos. - Determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media. - Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios. - Suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. - Determinar la promoción de estudiantes. - Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo. - Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional. - Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Frente al primer elemento, el Decreto 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 cognición³ expresada en los estilos de aprender del estudiante. - 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. - El tercer elemento sugiere crear estrategias pedagógicas no solo para los estudiantes con dificultades en sus estudios, como lo muestra el 230, sino también a aquellos que presentan desempeños superiores. Entonces la evaluación tiene una función reguladora que permite la reorganización y replanteamiento de procesos en la toma de decisiones, no solo para quien no logra en su 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>1. Término derivado del positivismo que alude al logro de una meta ya definida a la que debemos llegar (Villalobos, 2015).</p>		
<p>2. 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 op. cit.</p>		
<p>3. 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>		

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede constatar en esta comparación, a pesar de las críticas al Decreto 1290 por insistir en sus 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.

Las pruebas externas

A partir de la década de los noventa 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” (p. 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” (Díaz, 2006), la aplicación de pruebas con el fin de comparar países y sistemas data de los años cincuenta, tarea otorgada o promovida por agencias internacionales ocupadas para tal fin, la Asociación Internacional de Evaluación (IEA) por sus siglas en inglés; además de estas, 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 (p. 293).

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.

Entonces, dentro de una racionalidad técnico-instrumental, planear, dirigir y controlar el proceso educativo para que cumpla los objetivos de desarrollo que garanticen 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” (p. 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, pp. 17-21).

“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, pp. 1-2).

En suma, podemos decir que las pruebas PISA están bien hechas. Miden lo que dicen que miden y 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 proporcionan 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 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.

Ricardo Hernández (UPN, 2016) 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 (p. 35).

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 la obligación de 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 y 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 asegura la calidad para competir, lograr incentivos y cumplir prescripciones.

A pesar del avance en el campo intelectual de la pedagogía y de la didáctica y 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, las ciencias sociales, la historia y la filosofía. Esta tensión curricular jerarquiza la evaluación y reduce la formación.

Hacia una propuesta integrada

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 apartado, tomado de un escrito publicado en 2013 por el autor (Tamayo, 2013) y considerado central para comprender la relación currículo-evaluación, 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, 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 (1999, p. 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, etcétera, 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 relacionada 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 Rafael Flórez, quien resalta cada modelo según el énfasis que se le dé a alguna de estas relaciones (Flórez, 1986, p. 9). También, según el enfoque curricular, se puede distinguir el modelo agregado o el modelo integrado, como lo plantea Mario Díaz (1986, p. 45) en su investigación *Los modelos pedagógicos*. En este capítulo se asume la perspectiva de Rafael Porlán (1995, p. 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 de Rafael 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 Pavlov 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, p. 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 y De Zubiría, 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 ello 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, de aquí que se precise 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 y De Zubiría, 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.

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 focaliza los modelos en la perspectiva de 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 Stobart (2010, p. 170), estos son algunos factores clave "engañosamente sencillos":

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*, 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. 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 sobre todo 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 (metaevaluación).

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.

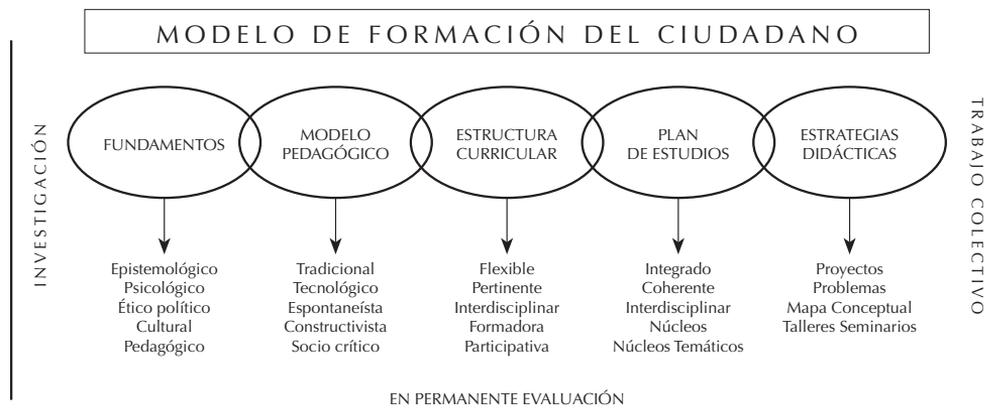


Figura 1. Modelo de Formación del Ciudadano.

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, cómo conciben la pedagogía y la práctica pedagógica, cuáles 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, etcétera. El modelo pedagógico define el qué enseñar, cómo enseñar, qué y para qué evaluar (Porlán, 1995). Este punto es clave porque 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, etcétera. 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, 2004, p. 89).

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 2).



Figura 2. 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, p. 6).

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 (1995) 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.

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 que recoge lo mejor de los modelos anteriores.

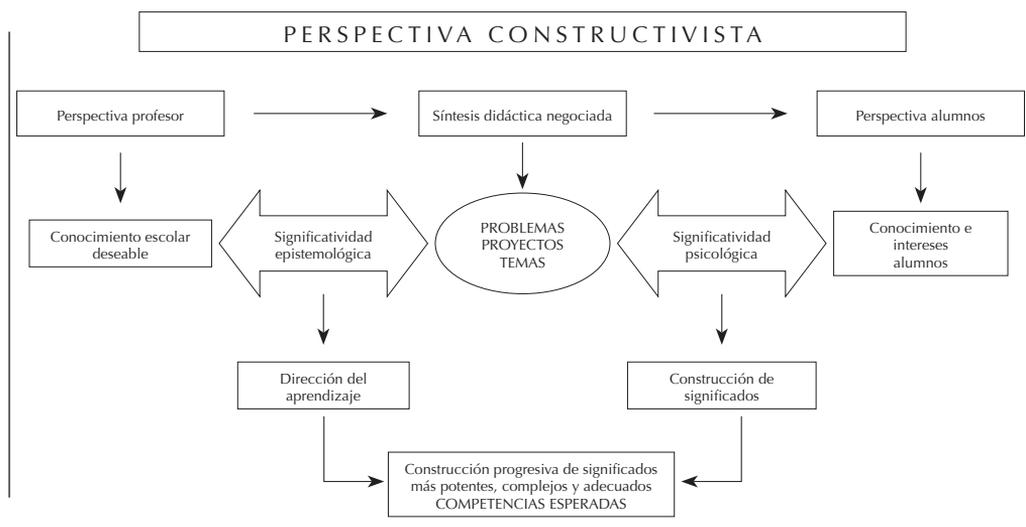


Figura 3. Esquema de la perspectiva constructivista.

Fuente: Alfonso Tamayo Valencia

Señaladas las limitaciones de los modelos anteriores, y aprovechando los avances de la pedagogía, tal como se presentaron en otro lugar (Tamayo, 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 3), 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 por 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 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 solo 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 profundos; 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 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 (Celman y otros, 2009, p. 12; 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 permiten 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 se debe saber es desde dónde 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 socio-crítica. 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 evaluación 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” (p. 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 (p. 40).

Pedagogía del autocontrol

En la corriente francófona de evaluación formativa han aparecido los trabajos de Lucie 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 1976 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 socio cognitivos que permitan auto regulación para mejorar, es un proceso de *feedback*, que permite la transformación de las prácticas pedagógicas mediante la reflexión y la investigación de la interacción enseñanza-aprendizaje.

Se recupera el pensamiento de Vygotsky en cuanto al aprendizaje como mediación social para conceptualizar la evaluación como una práctica que se 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” (pp. 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” (p. 74). Esta evaluación se centra siempre en el alumno y respeta las 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 cuáles 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); y 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 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 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 Vygotsky 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” (p. 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 lo 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” (p. 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 el 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 disponen 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 calidad 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 qué va a hacer con la retroalimentación o si ya es demasiado tarde cuando la recibe. ¿Cómo la comunica el docente y cómo la recibe el estudiante? Es también un aspecto a revisar, así como 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 (p. 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.

Puesto el anterior telón de fondo y para confrontarlo con los desarrollos contextualizados de diferentes países con Colombia y particularmente con el Distrito Capital. Se seleccionaron categorías relacionadas con las concepciones y enfoques, las políticas públicas y legislación en evaluación, aspectos metodológicos: el qué, el para qué, cómo se evalúa, tensiones y relaciones, así como, los efectos e incidencias de la evaluación. Es lo que se presenta a continuación.

SEGUNDA PARTE

Balance analítico de tendencias, enfoques, niveles y momentos sobre las prácticas de evaluación en relación con la calidad de la educación, miradas desde Latinoamérica, Colombia y Bogotá

Balance latinoamericano

El estudio presenta, la selección y realización de la descripción analítica de las investigaciones y experiencias en cinco países de Latinoamérica: Argentina, Chile, Ecuador, México y Uruguay, sobre las prácticas de evaluación en el aula. Se asume como una aproximación a un estado del arte que busca más que un acopio de investigaciones sobre las experiencias evaluativas en las aulas, generar nuevos significados y posibilidades de entender los procesos y relaciones de reflexión, valoración, retroalimentación de maestros, estudiantes en las instituciones escolares.

El propósito de la investigación está centrado en caracterizar y conformar un conocimiento sobre prácticas evaluativas, y dilucidar sobre aquellas que pudieran llamarse “prácticas valiosas” significativas para la pedagogía, desde referentes contextuales, teóricos, metodológicos, que se han dado en los países del estudio.

En el proceso de construcción del estado del arte se han abordado fases o etapas, así: 1) descriptiva, 2) interpretativa, 3) construcción teórica global, 4) extensión y publicación (Hoyos 2000).

Para adelantar este rastreo documental, fue necesario el acopio y acceso a la información mediante el uso de la Red de Internet, con la consulta en bases de datos, centros de investigación, sobre los criterios o descriptores, de los aspectos conceptuales referidos a las categorías objeto de investigación.

El desarrollo de la fase 3, de construcción teórica global, ha tenido como propósito el análisis de las experiencias valiosas creativas de innovación y de crítica, en el contexto de las “Prácticas Significativas” con miras a la construcción de propuestas de cambio y transformación de la evaluación escolar de los estudiantes en el Distrito Capital.

LIBIA STELLA NIÑO ZAFRA¹³

La investigación inicia con el listado de los 34 RAE con sus respectivos datos de autoría, publicación, ubicación y sitio web (Anexo 1), que permiten adelantar un análisis de las tendencias y enfoques en América Latina, referidas a las prácticas de evaluación. Por razones de espacio, en este libro se publica el registro general de recolección de información, la información detallada puede consultarse en el Centro de Documentación de IDEP. Se da cuenta entonces de la síntesis, la contrastación, el análisis de semejanzas, diferencias y regularidades, de los cinco países (Argentina, Chile, Ecuador, México, y Uruguay) para las siguientes cinco categorías:

- **Categoría 1:** Concepciones: enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación.
- **Categoría 2:** Aspectos legales: Política y legislación.
- **Categoría 3:** Aspectos metodológicos: para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación.
- **Categoría 4:** Tensiones: relaciones y críticas.
- **Categoría 5:** Efectos e incidencia.

Finalmente, se presenta el balance analítico conceptual de tendencias, enfoques y momentos, a nivel latinoamericano sobre prácticas de evaluación: lecciones aprendidas y tareas por emprender.

13 Psicopedagoga de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Psicología Educativa de la Universidad de Wisconsin, USA. Doctora en Pedagogía de la Universidad de Valencia España e investigadora emérita de Colciencias, 2016.

Síntesis de los cinco países en las cinco categorías

ARGENTINA

Categoría 1

Concepciones: enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación

Concepciones de la evaluación:

El concepto de evaluación va ligado al de cultura, a la vez del proyecto social y pedagógico (RAE 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 potenciadora 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 *currículum* (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 solo 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 solo 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 RAE 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 y 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 solo 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.

MÉXICO

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 formativa, 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, etcétera. 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 guía 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 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 autorreflexión.
- b. Social. Tiene que ver con acreditación, calificación, y promoción.
- c. Formativa. De apoyo al proceso de aprendizaje, como herramienta autoevaluativa, coevaluativa, y heteroevaluativa del docente.

Cómo 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 formativa, hay un nivel bajo de seguimiento al proceso de los alumnos, en el cual se señalan los aspectos metodológicos a mejorar. En los exámenes solo 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. Solo 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, los procesos y prácticas de evaluación se adopten en grupo. Así mismo para desarrollo académico (RAE 31).

El evaluador ha de observar, valorar no solo el aspecto cognitivo, sino actitudinal, reflexivo y de cooperación (RAE 32).

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 qué se evalúa y cómo se evalúa.

Contrastación de los cinco países por categorías

La importancia de esta contrastación 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 cinco 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.

Análisis de semejanzas, diferencias y regularidades de los cinco países en las cinco 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, etcétera. Para el estudio realizado, del que

procede este balance, 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 RAE. 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: la descontextualización, la ausencia de retroalimentación formativa y la 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: para Argentina y Ecuador 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.

Solo 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 RAE, 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 los 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.

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 mirar el proceso investigativo que inició con la selección de 5 países (Argentina, Chile, Ecuador, México y Uruguay) y de 5 (o más) RAE por país, para un total de 34 RAE. 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 E. Morín (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

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 esta 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 identifican 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, etcétera. 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, p. 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, p. 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 solo 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 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 solo 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 qué pueden hacer los estudiantes.

Con relación al qué 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, p. 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 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.

Balance nacional

LUZ SNEY CARDOZO ESPITIA¹⁴

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 quehacer docente y los hallazgos encontrados en las 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.

14 Trabajadora Social. Docente Universitaria e investigadora. Especialista en Desarrollo Humano con énfasis en procesos afectivos y cognitivos y Magister en Desarrollo Educativo y Social.

Perspectiva “Nociones teóricas” - Enfoque Tradicionalista “Incertidumbre en la evaluación”

Las incertidumbres se comprenden como las nociones que problematizan y muestran las resistencias en relación con la evaluación encontradas 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 quehacer 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, 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 (Giroux, 1981, p. 10), quien describe que las primeras escuelas del siglo eran concebidas como fábricas y este contexto 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 nacionales, el establecimiento de criterios formales, que configuran un estatuto propio generado con leyes que configuran obstáculos epistemológicos en el camino hacia la científicidad (Sánchez Amaya, 2009). Lo anterior genera una especie de incertidumbre, tendencia 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, 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, etcétera (Acevedo y Díaz, p. 90).

En este sentido, la evaluación se constituye con escenarios de indicadores que determinan cuál 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 praxeológica 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 “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, p. 1).

En esta misma línea de argumentación, los estudios retoman conceptualmente a Stenhouse (citado en Flórez, 1999, p. 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 de evaluación precede a una interacción permanente que evidencia cómo 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 solo 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 solo planear, sino proyectar, gestionar, retroalimentar y aportar al perfeccionamiento del sujeto sometido a evaluación” (Franco Peláez, 2008, p. 148).

En este contexto los estudios describen teorías relacionadas con los propósitos de una evaluación formativa, al respecto retoman a Scriven (1967), 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 (Álvarez, 1993) quienes afirman que: “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 error es útil, conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecer su regulación” (Sanmartí, 2007, p. 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, Ayala, Souza, 2012), donde la alteridad en el otro genere encuentros intersubjetivos en la percepción de los aprendizajes y las maneras más adecuadas de valorar lo verdaderamente aprendido por el estudiante (Ayala, Orrego, 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 práctica 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”.

Ahora bien, en esta misma línea aparece 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, sicológica, 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 al 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 diálogo referencia que

toda evaluación del aprendizaje implica un juicio de valor sobre otra persona de la cual solo 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 y Díaz, 2011, p. 14).

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 (Acvedo y 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 en las prácticas evaluativas se prima la evaluación cuantitativa con “sellos revisados”, “firmas” verifican el cumplimiento de tareas pero no en escenarios de reflexión y análisis en torno al conocimiento. Esto permite comprender cómo hay un predominio de lo regulativo y lo instruccional (Valbuena, 2012).

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 nacional de la evaluación entendida como un mecanismo de poder, al respecto un ejemplo de lo que sucede en escuelas del municipio de Girardota, Antioquia. En el Colegio la Asunción del municipio de Copacabana y en el Instituto Parroquial Nuestra Señora de la Presentación de Girardota, objeto de investigación, se evidencia la tendencia a

asumir la evaluación como instrumento de autoridad y poder; allí la calificación 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” aparece un importante factor del ejercicio (Acevedo y Díaz, 2011, p. 8).

Desde los argumentos de los investigadores del estudio, esto se debe a la posición histórica de poder que se la ha dado al 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 y Díaz, 2011, p. 85), aspecto que también se confirma en el estudio de (Torres y 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 actúe, 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 el 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 (p. 132).

La subjetividad del docente en conversación con la Evaluación “una relación de tensión”

Los estudios afirman que la concepción de la evaluación depende de la subjetividad del docente en relación con 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 con la realidad educativa, lo cual configura sus prácticas educativas. Al respecto Morales, Valverde y 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 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.

En este sentido argumentan los estudios que existe una alta tendencia 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 cómo la historia pedagógica y del maestro, también es del 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. “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 estas son compartidas por una comunidad” (Álvarez, 2005, p. 15).

Otra afirmación que describen las narrativas de los estudios, hace referencia a la falta de claridad por parte de los docentes en las prácticas educativas en el contexto de la evaluación, pues se evidencia en los discursos de los maestros distancia en el concepto de evaluación y la relación con la formación ética en la formación de los estudiantes.

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 y Cárdenas, 2010, p. 4).

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 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 Tonucci, 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 Suescún y Vargas (2014) se encuentran afirmaciones de los estudiantes tales como:

- ✓ “La evaluación es el monstruo del colegio, usted vio todo en un periodo 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 ese 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 ver las 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 con lo anterior, la evaluación para los estudiantes en un “monstruo”, 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 aprendizaje, que tienen efectos en su autoestima, por el valor

social que representa para sí mismos, para el colegio y su familia, actores que 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 y Díaz (2011) afirman que 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 cómo 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).

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 presentarán cronológicamente para favorecer su comprensión.

- 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.

- La Ley 39 de 1903, por la cual se estructura el sistema educativo colombiano, en su Decreto reglamentario 491 de 1904, Art. 88, plantea: “en los últimos días de cada periodo 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, p. 19).
- 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.
- La 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, este 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. Este 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 el 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. 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 solo 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.
- El 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 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).

- 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.
- 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.
- Ley 1324 de 2009, establece los parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación (ICFES, 2012).
- Decreto 1290 del 2009, mediante el cual se realiza 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, 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.

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, 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, p. 11).

En este sentido, estas prácticas evaluativas se evalúan en diferentes niveles:

- a. Aptitudes en el desarrollo artístico, trabajos, etcétera.
- 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 observan 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 y 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 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 aprehensiones 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 solo 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 cómo aprende el o la estudiante?

En el contexto de las buenas prácticas, argumentan Suescún, Vargas (2011) que 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 el 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 (Suescún, Vargas, 2011; 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, p. 1).

Para enfrentar esto los hallazgos de los estudios encuentran (Builes, López 2011), se han configurado comunidades académicas las cuales a través en proyectos específicos como humanidades, prevención de riesgos psicosociales, humanidades, matemáticas el PRAE, han liderado estrategias educativas y

evaluativas (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, plantea:

Las estrategias pedagógicas y evaluativas están orientadas a la formación integral de acuerdo con el modelo pedagógico social y el 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 (Builes, 2011, p. 28).

En esta medida es preciso vincular los procesos de aprendizaje con el concepto de evaluación que define la institución educativa, ya que este 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 solo desde su parte biológica, sino desde el reconocimiento de todas sus destrezas que usa para su propia idealización y proyección social (Builes, López, 2011, p. 39).

¿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 que de acuerdo con Gustavo Adolfo Ramírez (2010; citado por Hernández Acevedo, 2011, p. 95):

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 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, desde el afecto y tejidos de comunicación, los objetivos del aprendizaje y las actividades educativas, y a su vez, a reflexionar y a autoevaluar las propias prácticas. Tal como lo afirma Hernández Acevedo (2011):

Abrir la participación transforma las relaciones de poder, pues permite el reconocimiento del otro y las negociaciones del orden preestablecido, por eso solo 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 escenarios donde la conciencia converse con lo ético, lo crítico y lo político. Juliao (2014), citando a Giorux y McLaren (1998), expresa 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 respecto refiere el 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”.

Formas y momentos de evaluación

La Universidad de Antioquia argumenta que toda práctica evaluativa necesita el 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 de 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, etcétera), 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 supuesto, 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 básica (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 es la coevaluación, docentes-estudiantes, donde según Ramos (2015) y la experiencia de este estudio en la comunidad de indígenas, las plenarias y la conversación son 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 refieren a 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, 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 un debate colectivo.

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 esté contextualizada en iniciativas de un interés colectivo, donde se constituye el diálogo y el respeto por el otro. Se trata de una práctica que se adelanta en diferentes momentos, y es procesual. Así, las bases en las cuales se fundamenta la coevaluación, según Ramos (2015) y García (2011), 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.
- ✓ Tres encuentros de evaluación al año, aproximadamente cada tres meses.

- ✓ Además, se evalúa teniendo en cuenta el uso del idioma nasa yuwe (paez) ya que somos el noventa por ciento nasa yuwe 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 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 y 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, evaluarse, analizarse y criticarse, es una manera de reflexionar activamente en la formación docente” y la heteroevaluación, 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, según 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, heteroevaluación, 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 las estrategias descritas 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 Claudia María Gómez Builes y Norma Lía López Lopera (2011) y Miguel Ángel Santos Guerra (1999) afirman: “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”.

Gómez Builes y López Lopera (2011) afirman que 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 y López, 2011, p. 56).

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.

Gómez Builes y López Lopera (2011, p. 71) explican usar la pregunta como estrategia de evaluación en 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, esta 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, 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”.
4. “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”.

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) 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 años. Allí se profundizan los conocimientos propios y externos. Se profundiza en la interculturalidad, su desarrollo es en los niveles de tercero 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.

Áreas desarrolladas en el currículo:

- Comunicación y lenguaje; que se trabaja con las sub áreas: castellano, nasa yuwe, expresión artística e informática.
- Lenguaje Matemático: contabilidad.
- Comunidad y naturaleza: agropecuario, 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 yuwe, 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, 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 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 conjunto.

El modelo de evaluación, parte del sentido de saber y necesidades particulares de sus estudiantes y se fundamenta en los 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 fueite 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 fueite) 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 conectan 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 transmite de generación a generación.

2) 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.

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 con 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 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 y Rivas, 2011, p. 72).

3) La Evaluación Participativa - Universidad de Antioquia

Estrategia evaluativa: 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: a) La Reflexión Crítica de prácticas. b) Construcción de producción de conocimiento, superando la lógica de entregar conocimientos. c) Participación democrática y 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) 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 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 descoyunta, 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 y otros, 2011).

5) Investigación: Interacciones en el aula de los estudiantes de primer grado de primaria, al desarrollar experiencias ludoevaluativas mediadas por TIC: estudios de caso

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, diálogo, 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).

Los momentos de ludo-evaluación, tomando como referencia a Borjas (2013, p. 66)

- ✓ 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.

Categoría: Tensiones en el desarrollo de la evaluación educativa

En esta categoría 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 que los maestros realizan en el sistema educativo, el modelo se ve como un modelo de carácter neoliberal que coloniza la educación y tiende a ubicar al estudiante en 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.

La enseñanza por competencias invierte los objetivos de la enseñanza, al supeditarlos a los de la evaluación, convirtiéndose esta en el criterio principal del aprendizaje y no en criterio de la evaluación: según esto “el estudiante debe ser evaluado para mejor aprender y no aprender para ser evaluado” (Del Rey, 29, citado por Rey, Parga, 2011). 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 y Tanguy, 1994, p. 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 conductor, argumenta que la intencionalidad desde el Ministerio de Educación es enriquecer los conocimientos, y desarrollar 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 cómo el modelo por competencias, si bien es cierto no ignora que el sujeto del aprendizaje son los estudiantes, sí desconoce la subjetividad en este aprendizaje, aspecto que afirman 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 (p. 24).

Así entonces argumentan los estudios, se encuentran discursos contradictorios entre los valores con los cuales se pretende formar y la negación a la expresión de la subjetividad 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 monoigóticos (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).

Las prácticas evaluativas distantes de los discursos pedagógicos del currículo

En los 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 estudios muestran que los docentes tienen claras, de forma pertinente en su discurso, las diferencias entre la evaluación por procesos y la evaluación por resultados; sin embargo, se encuentra que se preocupan más por realizar evaluaciones al final de un tema o de un periodo académico. En este contexto, los sentidos y las prácticas de evaluación no motivan y cualifican el aprendizaje de los estudiantes, por lo contrario, generan temor y estigmatización, incidiendo en los problemas de autoestima de los estudiantes. Algunas de las explicaciones encontradas en los estudios, frente a esta situación son:

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 solo como un mandato desencaminado y opresivo (Brookhart, 1993; Nava y Loyd, 1992).

Vargas (2014) expresa que “la evaluación es realizada de acuerdo con el 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).

Lo anterior genera marcos de comprensión relacionados, como lo argumenta el estudio de Vargas (2014), 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 en los estudiantes.

Categoría “Efectos e incidencias de la evaluación”

Esta categoría 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 y Valverde (2015) argumentan que el impacto de las prácticas evaluativas, centradas en la relación equitativa entre los procesos de enseñanza-aprendizaje construyen conocimientos y desarrollan 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 clave en este tipo de afectación que 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 y Valverde, 2015, p. 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 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 de la 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 supuesto 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 harán posible su continuidad; de esta manera, las prácticas musicales se encargarán de sostener el tejido social, pues convocan 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 propicia dosis de ilusión para que el proceso de aprender se produzca como mezcla de todos los sentidos, y significados desde los que se capta corporalmente el mundo.

Ayala, Orregoy y Ayala (2014, p. 36), en *Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro*, proponen el enfoque “El otro como apertura” en el que 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”.

Así, 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 “textualización” donde los docentes y estudiantes conversan, preguntan con libertad, sin miedo ni temor del conocimiento.

De acuerdo con 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.

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, y sus frustraciones.

El placer en el aprendizaje y la evaluación, es un efecto que revolucionaría todas las concepciones de la evaluación y afectaría 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 y comprendan cómo la vida de los estudiantes es una vida concreta, llena de dinamismo

vital y cognitivo, que pone en emergencia el 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.

Conclusiones

- Las concepciones de génesis de la evaluación, reflejan las tensiones 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 cómo 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 evidencian 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 de la evaluación evidenciada 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 que apuesta a una práctica “humanizante” de la evaluación que busca la equidad, no discrimina ni enjuicia; por el contrario, observa las capacidades y 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, 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 es “una relación de tensión” evidencia las fronteras que se manifiestan 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 evaluación anclada al aprendizaje evidencia 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 del colegio y de

los estudiantes es 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 aprendizaje, 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 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 cómo aprende el estudiante con una mirada de apertura que deja de lado el imaginario de vigilar y castigar, en 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 sistema educativo, el cual es visto de carácter neoliberal, que coloniza la educación y tiende a ubicar al estudiante desde la perspectiva de las economías del capital, en donde la enseñanza tiene un sentido: aprender para ser evaluado. Otra de las tensiones evidenciadas fueron las prácticas evaluativas distantes de los discursos pedagógicos del currículo, la cual explica que la mayoría de los currículos de las instituciones a nivel nacional, objeto de las investigaciones, son de tipo crítico, constructivista; sin embargo, al momento de evaluar las prácticas son disonantes, generando una evaluación meramente instrumental y de carácter sumativo, lo cual produce 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 cómo la vida de los estudiantes es una vida concreta llena dinamismo vital y cognitivo.

De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que a partir del balance analítico es necesario preguntarse ¿cómo evaluar?, el documento da unas pistas interesantes, como cambiar imaginarios de los docentes, mirar con profundidad la relación de poder docentes- estudiantes, 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. 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 Asmman (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.

Balance distrital

OLGA LUCÍA BEJARANO BEJARANO¹⁵

Según la configuración de las categorías 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

15 Licenciada en Educación especial. Magister en Educación, convivencia y proyectos sociales de la Pontificia Universidad Javeriana. Maestra en Educación superior.

y Efectos e incidencias, Metodología y aportes potenciadores derivados de las propuestas relacionadas con las prácticas de evaluación.

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 las prácticas de evaluación en el contexto escolar, y las concepciones sobre evaluación, puede 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 auténtico, 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

La evaluación se concibe también como un acto que acontece de manera simultánea con el proceso de aprendizaje, que genera relaciones circulares enteractivas 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.

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).

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.

En el caso de las áreas disciplinares se señala que requiere un abordaje diferente frente a las prácticas, respecto a 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 expuesto, se evidencia en referentes propuestos en las investigaciones, como aquella que señala que históricamente se articula 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” (Bohórquez, 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, como lo señala Polanía (2015), es a Tyler a quien se le atribuye, en la década de los 30, el uso del término evaluación educativa, y se retoman los planteamientos de Jesús Garanto Alós (1989) con la identificación de 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 de sesenta y setenta 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 (Polania, pp. 26-28).

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).

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 (Angulo, 1994; citado por Bohórquez Forero, 2013).

Las expresiones de los maestros en una de las investigaciones señalan la evaluación como un proceso para identificar logros e incongruencias relacionados con los avances y retrocesos, tanto de los maestros en su ejercicio, como de los estudiantes. Como lo plantea.

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).

Además de concebirse como proceso, la evaluación articula diferentes aspectos propios de las prácticas pedagógicas que se tejen en las instituciones educativas.

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).

De otro lado, la evaluación es concebida teóricamente como el reconocimiento reflexivo y analítico “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 excluidos por los resultados” (Martín, 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” (Rojas, 2014), que trasciende el aprendizaje y metodologías, ...va más allá del solo 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” (Rojas, 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, 200,1 p. 4; citado por Guío, 2011).

La evaluación, eje del proceso enseñanza aprendizaje, tiene en cuenta factores de diferente tipo. Por un lado “(...) 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 y Acuña, 2010). Por otro, 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 como 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 un conjunto de aspectos conceptuales, administrativos, pedagógicos, es una manera de considerar los comportamientos de los estudiantes, que no siempre determinan sus aprendizajes.

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, se 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, etcétera" (Gimeno, 1993, p. 57; citado por Yate, 2012).

Además de lo expuesto, se evidencia que la evaluación como acción se presenta paralelamente al proceso de aprendizaje, en la cual se tejen interacciones entre las personas que hacen parte de las comunidades educativas, tal como se señala a continuación.

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 y Rozo, 2015). En esta línea se identifica igualmente que evaluar significa valorar cualquier persona que esté 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 metodológico, de o abordado en el desarrollo de las clases y de lo que da cuenta el educando. También plantea la labor del maestro para cualificar y resignificar sus prácticas pedagógicas.

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 asignar una nota cuantitativa y valoración del desempeño 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. Ampliando, como lo señala Guío (2011),

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, 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 de la concepción de la evaluación de las áreas específicas, se observa en ciencias sociales 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 articule el saber disciplinar y la práctica en el contexto escolar.

Como lo considera Gómez (2004),

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. Solo 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 solo 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.

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.

Las posturas de índole cuantitativo o positivistas centran su mirada sobre la evaluación como un ejercicio de medición y cuantificación, lo que redundando 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 la evaluación 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, desde la perspectiva de lo cualitativo se identifican modelos relacionados con la crítica del arte, en el que se observan las características del objeto evaluado y posibilite a los demás tener una mirada sobre este objeto; el modelo respondiente apunta a 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 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.

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 solo de las características del “objeto” que se evalúa.

La evaluación desde el enfoque cuantitativo - Sumativo

En el caso del paradigma positivista la evaluación se concibe como parte de una estructura académica y de manejo de recursos como de la gestión de los mismos con fines de orden operativo y mecánico, que aún persiste en el momento actual. Sus orígenes se remontan, como señala Niño (2013) a los “años 40 con los aportes de 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”.

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.

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 del trabajo”, 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.

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 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 Evaluando_nos, de la Universidad Pedagógica Nacional, (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 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 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, según Rojas y Rozo (2015), con que

... 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... 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” (pp. 53-54).

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 conciencia personal y de los grupos humanos, analiza y tiene una mirada prospectiva 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 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.

Además, esta perspectiva cualitativa propende por mirar los diferentes puntos de vista en relación con 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 esta (Niño, 2013).

La evaluación vista desde el enfoque cualitativo se interesa por la comprensión del proceso educativo, esto significa.

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 y 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 redundaría 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 actores fundamentales que hacen parte de las comunidades educativas, reconociendo los avances y dificultades, de la evolución de los aprendizajes, y de esta 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 este. 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.

Permite tener acciones de autorregulación de manera proactiva

esto permite 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 y Rojas, 2008).

Implica además 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 este y de concebir la vida” (Gama, 2013).

En este sentido, como quehacer propio de la pedagogía, 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 este 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, p. 103).

Entonces, la evaluación es “un proceso de retroalimentación permanente, desde una reflexión crítica y propositiva de la acción evaluativa” (Rojas, 2014, p. 80). Desde esta visión, agrega Rojas “se permite acercarse a 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” (p. 103).

“Es así que se plantea, en el diálogo 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 y 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).

Evaluación como proceso formativo y auténtico

En el caso de la evaluación, concebida desde la perspectiva cualitativa, se interpreta como un proceso que posibilita la formación de los sujetos implicados en el proceso educativo el que cumple un papel crítico, la emisión de 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 aspectos relacionados con dar cuenta acerca de aquello que 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 calificada (Galindo y Rozo, 2015).

En el sentido de lo cualitativo, se hace alusión a la evaluación que además de propender por la formación de los sujetos, requiere ser original y parte integral del aprendizaje, que contempla las diferencias, los contextos y las formas de interactuar entre maestros y educandos.

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 (Condemarín, 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 involucrados 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” (Valbuena y Valbuena, 2012).

La 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, y López, 2009; citado por Polania, 2015).

Se tiene en cuenta en la perspectiva de la evaluación formativa características, como son: la dinamización, ser continua, al alcance de los educandos y acordada entre los actores involucrados.

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. Como lo plantea Guío (2011): “La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen solo 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”.

Un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa que responda a ciertas exigencias válida, dependiente, fiable útil, precisa, viable, etcétera, 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).

La evaluación desde una perspectiva crítica

La perspectiva de evaluación cualitativa conlleva a una mirada crítica desde el hecho de comprender los fenómenos, es reflexiva, el análisis un conjunto de acciones colectivo, como lo afirma en diferentes investigaciones y de manera reiterada Niño (2013). Amplía la perspectiva crítica de la investigación

Bohórquez (2013), para quien esta “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”.

Así se confirma en esta perspectiva que es un proceso y no 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 permite identificar el enfoque formativo de la evaluación” (Polania, 2015, p. 13).

Desde algunas investigaciones se reconoce la necesidad de replantear la concepción de evaluación formativa y se retoman planteamientos teóricos que exponen se debe 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 Iafrancesco (2012, p. 29), “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”, 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) “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 (Iafrancesco, 2004, p. 29; citado por Yate, 2012).

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.

Según Sacristán (2007; citado por Guío, 2011, pp. 24-25), “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”

De acuerdo con lo expuesto, puede evidenciarse que la evaluación es una práctica que representa un conjunto de acciones que de manera articulada tienen incidencia en el contexto educativo y en el sujeto que se evalúa “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.

Requiere asumirse la evaluación como una práctica pedagógica colectiva, más que un ejercicio de tipo individual, orientada hacia la comprensión, entendiendo 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, posibilita, como lo plantean Jolibert y Jacob, “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” (1998, p. 75).

Reflexionar sobre las prácticas evaluativas, señalan algunas de las investigaciones rastreadas, brinda la posibilidad de realizar un análisis pedagógico analizándose en el caso 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 que, como lo plantea Scriven (1996; citado por la Universidad Nacional Abierta), debe generar

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 las 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, p. 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”.

Siguiendo a Hernández (2015), podemos al respecto encontrar que:

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes, de acuerdo con lo estructurado por Celman (1998), 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. 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, p. 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, pp. 87-88).

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, p. 89).

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, pp. 93-94).

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 (pp. 97-98).

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 específico, como en las ciencias sociales el pensamiento social, 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 (Munar y Guarín, 2008).

Categoría - Aspectos legales de la Evaluación Educativa

De acuerdo con los aspectos legales que consolidan la evaluación educativa en Colombia, se presentan 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 con 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, 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 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 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 aquí se reseñan, ponen en evidencia unas formas tradicionales y/o monotemáticas de evaluar el proceso educativo de los estudiantes.

Demanda internacional de la evaluación

Se presenta la exigencia en el desarrollo de la evaluación educativa, desde parámetros internacionales, propuesto por 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 tiene 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 los ciudadanos del país en cuestión.

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. Al respecto

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 establecen 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 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, 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”, 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 con 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 escala de numeración de 1 a 10 para expresar la evaluación (Yate, 2012).

La Resolución 17486 de 1984 dice: “se evaluará y calificará 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” (pp. 66-67).

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 posibilitarán 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” (Hernández, 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, con el Decreto 1469 de 1987, 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.

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.

Nueva normatividad sobre la evaluación en Colombia

Un cambio real en la proyección normativa sobre la evaluación se define con la Constitución Política de Colombia, en el 1991, dado que allí se promulga la educación y la evaluación desde la perspectiva de los derechos humanos. Y con ello, durante el gobierno de César Gaviria, inicia formalmente la evaluación educativa, de corte cualitativa pero también censal, esta última “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.

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 la misma línea de las prácticas evaluativas, Monterrosa Castro (2006) plantea que de acuerdo con el 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, pp. 26-27).

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 solo 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.

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.

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.

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, p. 23).

Resolución 2343 de 1996

Cronológicamente, en 1996 el Ministerio de Educación Nacional emite la Resolución 2343 de junio de 1996, 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 de

las áreas constituyentes del plan de estudios y unos indicadores de logros que estructuran el currículo.

Con esta resolución señala Rojas (2014, p. 16), “el tipo de educación que se necesita bajo una evaluación cognitiva, en donde se puede vislumbrar una visión de competencias”.

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.

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).

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.

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, cultura y formas de construir el conocimiento. Se trata como lo plantean Pérez y Barrios (2010) de

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.

Decreto 1278 de 2002

En la misma vía de la evaluación educativa nace, en el año 2002, el Decreto 1278 que, si bien regula la carrera docente para los profesionales vinculados con el Estado colombiano, tiene un tinte evaluativo para los estudiantes, en la medida que vuelve a tener fuerza y cabida la evaluación por competencias. Como lo señala Gama (2013, p. 45):

... 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.

Así, la evaluación por competencias es entendida 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.

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 y la evaluación institucional, 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.

este 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 periodos 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 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.

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 el Decreto 230 de 2002, se deja en evidencia nuevamente una evaluación por competencias, 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 ello se deja entrever que se continúa con una evaluación que vigila y controla, siendo el tinte cualitativo un tanto minoritario en el mismo proceso de formación.

El decreto evidencia una concepción de la evaluación integral y continua, cuyos objetivos se orientan: al alcance de las competencias, sus correspondientes logros (lo que corresponde a lo establecido en la Resolución 2343 de 1996) y sus contenidos adscritos; determinar la promoción o no de los estudiantes; y a

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 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 reprueban 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” (Gama, 2013).

Y finalmente, con el Decreto 230 se valida y continúa 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.

Plan Decenal de Educación 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 evidencie 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. En este sentido, como lo señala Guío (2011), el Plan (Ministerio de Educación Nacional, 2008) propone a los colegios, para avanzar en la evaluación de los aprendizajes, “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”.

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 los escolares 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 con 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. Y 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, p. 52).

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, p. 40).

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.

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).

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, p. 41).

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 pérdidas 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. (Polania, 2015, p. 41).

Con este nuevo decreto, se rescata también el nuevo sentido que se da a la evaluación, en tanto considera que 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 para 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.

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.

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 (Gama, 2013, p. 171).

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 p. 28) (Caperá, 2015).

Y como aspecto conclusivo de este y otros decretos, 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 evaluativo en las instituciones” (Yate, 2012).

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 del mismo año, 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.

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 p. 24) (Hernández, 2015, p. 52).

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.

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 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.

Tensiones en las prácticas pedagógicas evaluativas

Cuando se miden los aprendizajes se presentan tensiones relacionadas con el hecho de 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.

Al respecto se identifica, como lo señala Mejía (2013), 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. Plantea además que son necesarios los espacios y encuentros de socialización, así como la exploración de otras formas de evaluación que se requieren implementar en el aula.

El otro aspecto crítico corresponde a la ética de la evaluación, como lo plantea Guío (2011) “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, p. 100).

De otro lado, se observa prevalecen aún prácticas pedagógicas de evaluación tradicional relacionadas, por ejemplo, con la forma como se propone la evaluación, para el caso es el docente quien determina “los parámetros y criterios...”. La evaluación “se expresa en datos cuantitativos o escalas de valoración sin criterios claros que las sustenten... 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” (Tobón, Rial, Carretero, y García, 2006).

Un aspecto crucial que se identifica en la tensión es el que en las prácticas pedagógicas recaen 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, p. 153).

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, p. 160).

Al respecto, se evidencia que se considera un alto componente técnico que requiere por parte del maestro de conocimiento y apropiación de teorías del aprendizaje, las de trabajo, planeación, selección de instrumentos de evaluación, que implica al maestro una serie de exigencias.

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, p. 26).

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.

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 interviene en la enseñanza-aprendizaje, como son lo actitudinal, los contextos sociales y familiares, así como mirar más allá de los educandos como objeto de la evaluación.

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, p. 91).

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.

En el caso del Ministerio de Educación Nacional se evidencia que su visión se centra en la calificación para ratificar los aprendizajes; ante todo, como lo señala la Resolución 2343 (citado por Niño, 2013) para esta posición destaca que el estudiante no participa del proceso, ni de la toma de decisiones que es ejercida jerárquicamente, de arriba hacia abajo.

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 solo en función del examen” (De los Santos, 1995, p. 43; citado por Niño, 2013). Ahora, no necesariamente los resultados de los exámenes y las calificaciones, dan cuenta de lo que los estudiantes han aprendido, como lo señala Niño (2013) 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”.

Uno de los ejes cruciales y críticos es la valoración, desde el punto de vista cuantitativo o de la nota, pues “señala la posición jerárquica, autoritaria y objetivista de las calificaciones desde donde se valora y establece la medición de los aprendizajes” (Niño, 2013). Este hecho no solamente ha prevalecido en el contexto nacional, también en otros contextos y trascienden lo legislativo y lo clasificatorio, por lo que se plantea que se requieren de otras posturas y prácticas pedagógicas al respecto.

Se suma a esta tensión lo expuesto en cuanto a que la evaluación permite revisar lo que el estudiante aprendió para identificar su suficiencia. “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).

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 locales e internacionales, puesto que se busca unificar criterios al respecto y responder a finalidades macroeconómicas. Según Bohórquez (2013) en el horizonte se vislumbra que el país hacía frente a dos tensiones: “Primero, las necesidades evaluativas locales y, en segunda instancia, la presión internacional por unificar criterios evaluativos”.

Entonces se analiza el cómo la evaluación se ha constituido en un medio para normatizar 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 solo 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, p. 19).

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, p. 78).

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.

En el texto *Las Pruebas SABER, como un instrumento complementario de la evaluación formativa en el aula*, de Martín (2015), se evidencia que en las instituciones educativas se privilegia.

... 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, p.9).

También se evidencia como tensión el uso de pruebas estandarizadas para evaluar el aprendizaje que se ha extendido en el plano internacional como un instrumento que da cuenta de la calidad educativa. Para Martín (2015), “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” (p. 302).

Cuando se miden los aprendizajes se presentan tensiones relacionadas con el hecho de 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 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 de la 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, p. 78).

Es decir,

mostrar las decisiones que se toman en un plano determinado... 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.

Al asumir las diferencias y los contextos con sus realidades, como lo señala Jurado (2009),

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 (p. 54).

La evaluación como proceso reflexivo

Pese a ese reconocimiento reflexivo, se evidencian dos tensiones: Por un lado, se logra evidenciar una evaluación como control y sanción... 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” (Díaz, 2014).

De acuerdo y 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, p. 89).

Evaluación a la luz de las dificultades de los estudiantes

Otra tensión desde la evaluación, señalada Rodríguez, Totena y Rodríguez (2000; citado por Polania, 2015), es que se reconocen las prácticas de evaluación como generadoras de tensión en los estudiantes dado que generan y despiertan diferentes tipos de emociones en los educandos y específicamente en el alcance de los logros.

Se requiere que la evaluación posibilite el diálogo entre los actores de manera acordada y de construcción conjunta. Como lo señala Mejía (2013, p. 120), “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”.

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 diferentes discursos orales en el caso de lo formal, así como a procesos reflexivos. Así lo plantean Pinilla, Rodríguez, Gutiérrez, Torres, Camelo y Casjulia (2012, p. 57). 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 y Casjulia, 2012) (Ibíd., p. 60).

Puesto que en muchos casos 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 y Casjulia, 2012).

Se requiere 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, p. 120).

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,

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, estos 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; esta siempre es contextualizada y de dominio específico (Castaño, Oicata y Castro, 2008, p. 110).

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, p. 113).

Aunque los autores de esta investigación entienden que es inconcluso y que aún falta camino por recorrer, tanto en el discernimiento conceptual como metodológico de la evaluación, para tener una caracterización de una práctica. La elaboración sobre evaluación hasta ahora permite hacer algunas formulaciones importantes para la reflexión de dichas prácticas. Dado que la valoración requiere ser vista como un proceso, reconocer lo positivo y las producciones de los evaluados, así como componente fundamental en la toma de decisiones. Como se identifica:

Es indudable que quienes ejecutan una acción con alguna intencionalidad, generalmente, valoran sus actos. Valoran si efectivamente lo que hacen los está conduciendo a la meta buscada. Pero si bien la evaluación supone valoración, esta 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, p. 115).

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. Prevalcen los exámenes como el medio a través del cual se toman las decisiones sobre los estudiantes como una visión pragmática de la educación.

¿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.

La evaluación requiere ser integral, responde a las necesidades de todos y tiene en cuenta lo conceptual, procedimental y actitudinal, así como continua 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 posibilita 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 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, diálogo o asamblea, puesta en común.

Igualmente, a la hora de evaluar frente al qué se alude se menciona en algunas investigaciones que se debe 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.

Las prácticas curriculares y evaluativas, señala Niño (2013), están desde siempre presentes en la institución educativa, “para la mayoría de los docentes, se interpretan como parte de una estructura académico-administrativa que busca evaluar unos contenidos previamente planeados” (p. 80).

Prevalecen en las prácticas de los maestros los exámenes escritos, en tanto son considerados 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, p. 90).

De acuerdo con Blanco, Zea, Ortiz y Acuña (2010) en las prácticas pedagógicas se evalúan 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. Agregan:

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, p. 120).

Lo ideal a realizar en el proceso evaluativo, según Egg (1993, citado por Rojas y Roza, 2015, p. 85),

es 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.

Scriven (1967; citado por la Universidad Nacional Abierta, 2010 p. 85) 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.

Stufflebeam (1987; citado por Morales, 2001, p. 35) propone 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, p. 56).

La evaluación requiere ser asumida como un proceso que implica diferentes aspectos y componentes de manera articulada integral, responde a las necesidades de los educandos y los maestros, y tiene en cuenta la fundamentación de lo conceptual, de procesos y metodologías, de las formas como afecta la evaluación al evaluador como a quien es evaluado; así como continua 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, a partir de un conjunto diverso de instrumentos propuestos por los maestros, los cuales trascienden la solución de exámenes escritos que pretenden medir y valorar las comprensiones de los estudiantes.

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. Al respecto Guío (2011, citado por Polania, 2015, p. 31), retoma

cinco condiciones que debe tener la evaluación en la escuela final sobre un desempeño del estudiante (Polania, 2015, p. 97).

Igualmente, a la hora de evaluar frente al qué se alude se menciona en algunas investigaciones que se deben 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 y Toranzos (2000, citados por Guío, 2011, p. 100)

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 alguna 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.

Como estrategias para usar las Pruebas Saber con el propósito de coadyuvar a la evaluación de los estudiantes en el aula, 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, p. 87).

En estas investigaciones reiteran la conveniencia que la evaluación debe tener en cuenta los procesos más que los resultados finales, como reconocer los aspectos positivos, las bondades, las diferentes producciones, así como las diferentes inteligencias que destacan a los seres humanos, y los avances hacia producciones cada vez más complejas por parte de los educandos.

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, p. 150).

“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. Estos 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.

¿Para qué se evalúa?

En relación con el 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.

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, p. 65).

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 (Martín, 2015, p. 72).

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.

Según el propósito, momento y quién realiza la evaluación, puede identificarse que el docente puede planearla y llevarla a cabo, darse a nivel inicial, durante el proceso o al final, también 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 de la comunidad educativa; parcial, corresponde a la valoración y validación de etapas o fragmentos del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a los evaluadores, se percibe que puede ser interna o externa. De otro lado, es posible acudir a las estrategias de autoevaluación, heteroevaluación o coevaluación. Las cosas, cada tipo y estrategia de evaluación tiene unos propósitos de orden sumativo o formativo y unas formas de llevarse a cabo.

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 (Blanco, Zea, Ortiz y Acuña, 2010, p. 27). Según el momento de la evaluación, esta puede asumirse de diferentes maneras: inicial, procesal o final (Ibíd., p. 30).

Se plantea en el rastreo efectuado a nivel distrital 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 (Tyler, 1950; citado por Pérez, 2008).

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 (p. 54).

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, p. 123).

Siguiendo a Casanova (1995; retomado por Patricia Hernández Capera, 2015, pp. 79-82), se identifican como momentos y formas de evaluar:

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.

En segundo lugar, de acuerdo con 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; esta 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 (pp. 79-80).

En tercer lugar, de acuerdo con 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 (p. 81).

En cuarto lugar, de acuerdo con el 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 experiencia para evaluar el funcionamiento y la organización (pp. 81-82).

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 de la 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 (p. 82).

... 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, p. 70).

Para la realización de la evaluación se requieren de un conjunto de recursos, como la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa además de los docentes. La estructuración y planeación de la enseñanza y los procesos evaluativos, agrega Hernández (2015, p. 70) “requieren de recursos, metodologías y estrategias, selección de herramientas, instrumentos y espacios adecuados para favorecer el aprendizaje no solo 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”.

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 y las características que tiene la evaluación, así como la definición de unos criterios; los cuales posibilitan la toma de decisiones.

Otra manera de evaluar en el contexto escolar es la llamada evaluación democrática, en la cual se tiene en cuenta la participación de todos los sujetos que de ella hacen parte, 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. Proceso de evaluación, debe realizarse como un acto ético, en el cual el maestro expone a sus estudiantes los criterios, “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 dar la voz a los estudiantes y que el maestro afiance su capacidad de escucha, puesto que son agentes activos de dicho proceso.

En el caso de la evaluación en lenguaje se identifica que se realiza con diferentes instrumentos para evaluar a los estudiantes relacionadas 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 referidas 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 a los textos narrativos que posibilitan a los estudiantes escribir 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, promoviendo 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.

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 relacionadas con el 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 por qué 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 análoga 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 estas.

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 que den cuenta del proceso y los alcances a nivel escrito como procesos de análisis, del 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. 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, p. 95).

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 donde 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 estos deben orientar la selección de los instrumentos a emplear (Blanco, Zea, Ortiz y Acuña, 2010, p. 95).

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, p. 48).

También se identifica que, a partir del trabajo colaborativo, en el cual hay interacciones genuinas en las que se tejen conjuntamente producciones y reflexiones en relación con los aprendizajes,

se tienen puntos de vista diferentes que permiten que al establecer una articulación entre lo que cada uno de estos 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, 2013, p. 42).

Se identifica como manera de evaluar en el contexto escolar desde la evaluación es la llamada práctica pedagógica que promueve la participación equitativa de los actores implicados en relaciones unidireccionales, equitativas, de respeto y reconocimientos de los saberes, las potencialidades. Contexto en el cual puede ponerse en juego las distintas ideas de los sujetos que interactúan, constituyéndose en punto álgido para reflexionarse,

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, p. 58).

En el proceso de evaluación se identifica la imperiosa necesidad de que se realice como un acto en el que se contemplan los efectos de lo que se hace y define en los demás, conlleva al maestro a exponer previamente los criterios a la hora de ser evaluados, desde escenarios dialógicos. De esta manera, pueden comprenderse mejor los procesos de aprendizaje y por ende lo académico. Para el caso,

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, p. 59).

Una evaluación que propenda por la participación de los educandos, se requiere por parte del maestro de un conjunto de capacidades y habilidades, entre las cuales se destaca la escucha, como forma de reconocimiento y valoración del otro. Entre los primeros pasos, según Rojas y Roza (2015), está “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”.

En otros casos se identifica que paulatinamente el examen ha sido desplazado por otras formas que han dado buenos resultados y resultan significativas para los educandos en la forma como se evalúa, como pruebas escritas y orales, exposiciones, talleres, trabajos colaborativos. Al respecto,

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 (Díaz 2014; citado por Martín, 2015, p. 60).

“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 desprevenida” (Est 3 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 sacó 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, p. 130).

De acuerdo con la información obtenida en el caso de los estudiantes, se hace alusión al estado del progreso en la consecución de sus metas de aprendizaje, así como el tipo de instrumentos de evaluación aplicados. Estos aspectos fundamentales en la definición de un tipo de 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 (Polania, 2015, p. 29).

En el rastreo distrital se evidencia, en menor medida, que a la hora de evaluar se reconoce la diversidad como un punto aliguido a tener en cuenta en este proceso, en tanto instrumentos de evaluación, que van desde exposiciones y discursos de tipo oral, como producciones escritas, preparadas por el maestro, para que los estudiantes las diligencien, hasta procesos de observación, efectuada por el maestro, y los educandos.

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 las pruebas y registrarlas en las planillas de calificación, y en menor medida reconocen los observadores del estudiante como otro tipo de instrumentos para la evaluación, estos últimos están relacionados para seguimiento con los talleres, las tareas, las guías, o las pruebas escritas u orales junto con las listas que llevan los docentes y los de aspectos comportamentales en el colegio (Polania, 2015, p. 78).

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; el 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, p. 65).

Pérez Calle y Lievano Mará (2009, citados por Guío, 2011, p. 185), indican que de las actividades pedagógicas encontradas para la evaluación de los estudiantes en Bogotá, las más destacadas de acuerdo con lo expuesto, aluden a la resolución de problemas, realización de ejercicios en clase, actividades de comprensión lectora, planeación y desarrollo de talleres, como tareas de refuerzo para la casa, así como pruebas escritas. Igualmente señalan que los docentes de primaria cuentan con pautas más claras sobre la evaluación que los de secundaria; sin embargo, no se evidencia en las prácticas pedagógicas diferencias cruciales, entre las realizadas por los maestros de primaria a las de las efectuadas en el caso de la secundaria y media.

Se agrega que a la hora de evaluar los maestros, cuentan con una variedad de acciones para evidenciar la comprensión, el desempeño, que, en general, evidencian aquello de lo que dan cuenta los estudiantes, a partir de aspectos relacionados con la participación, talleres, desarrollo de guías, entre otros. Llama la atención que en algunos casos los maestros dan valor a la evaluación de aspectos relacionados como la utilización del uniforme, puntualidad a la hora de ingreso a las instituciones educativas o de entrega de compromisos académicos,

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.

... 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, p. 89).

... 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, p. 107).

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, p. 120).

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, p. 121).

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 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 transformarlos en proactividad de la dinámica evaluativa.

Relación entre organización curricular y evaluación

Se parte del reconocimiento de 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, p. 142).

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, p. 56).

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, p. 143).

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.

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, p. 134).

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 qué 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, p. 135).

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, p. 137).

Incidencias tradicionales de la evaluación

Relaciones de dominación

Inicialmente, los documentos 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 a 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, p. 96).

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, p. 132).

La tendencia de medida de entendimiento, a la luz de diversos planteamientos analíticos, conlleva 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, p. 98).

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.

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 misma y los problemas o bondades del cuestionario o prueba. Se hace manifiesta aquí una relación pedagógica dominante (Niño, 2013, p. 98).

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 y Casjulia, 2012, p. 145).

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 órdenes 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., p. 99).

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 (Niño, s.f., p. 99).

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, p. 123).

Lo anterior se articula con la evidencia de que el examen como instrumento de control, vigilancia y sanción, provoca en el sujeto que está siendo evaluado condiciones emocionales de presión, 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 y 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, p. 89).

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 conlleven a emitir juicios de valor a partir de resultados generales, mas no procesos de desarrollo de cada sujeto participe de la la dinámica educativa.

Las prácticas evaluativas responden a aspectos tradicionales como los planteados por Tyler... 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 Roza, 2015, p. 108).

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, p. 92).

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 y fortalecer en el desarrollo de las diversas dinámicas de formación.

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, p. 123).

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” (p. 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, p. 124).

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 en las diferentes instancias educativas, identificando talentos, aspectos por mejorar y/o condiciones individuales, colectivas 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 esta 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, p. 125).

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, p. 95).

En definitiva, la mayoría de los documentos que han hecho parte de la 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, p. 85).

Tendencias alternativas de la evaluación

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, p. 105).

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, p. 98).

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, p. 78).

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, p. 86).

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 difieren 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 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, p. 65).

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, p. 113).

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, p. 93).

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 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, p. 115).

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, p. 96).

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 y Zea, 2010).

Asumir una posición autónoma y crítica del propio proceso de formación conlleva a que la evaluación sea una actividad 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 y Casjulia, 2012, p. 84).

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, p. 89).

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, p. 67).

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.

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 sí 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, p. 134).

Condemarín 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, p. 124).

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 continúa y sistemáticamente y la de los estudiantes, quienes se evalúan entre sí y a sí mismos (Valbuena y Valbuena, 2012, p. 47).

La evaluación desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la intelectualidad y la personalidad de todo individuo, siendo esta el desarrollo de las posibilidades de aprendizajes y de enseñanza en cada disciplina (López y Gutiérrez, 2014, p. 48).

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 y Acuña, 2010, p. 145).

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, p. 85).

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, p. 93).

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 cómo 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, p. 76).

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, p. 87).

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, p. 89).

Es decir, 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, p. 64).

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, p. 78).

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, p. 79).

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 como se desenvuelve la evaluación educativa, corresponde a la manera como se asume la evaluación en las instituciones y por los propios docentes, siendo estos agentes los que potencian o llevan a asumir la evaluación como represión.

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, p. 132).

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 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, p. 98).

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, p. 124).

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.

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. 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, p. 84).

Prácticas evaluativas en aula

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, p. 78).

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, p. 85).

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 posibilita adelantar la 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 este 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 evidenciadas 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 con 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, p. 91).

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, p. 91).

Interesante concepción entendiéndola hacia 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, p. 93).

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 la evaluación, esté 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 solo 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, p. 57).

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, sus contextos y 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, p. 95).

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 Rozo, 2015, p. 125).

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 solo la concreción del proceso de evaluación, pero no la evaluación en sí misma, pues esta 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, p. 96).

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 y Casjulia, 2012, p. 83).

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.

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, en las maneras de ser realizadas, se presentan a continuación.

¿Cómo se evalúa en el caso de la Educación Física?

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, p. 75).

¿Cómo se evalúa en el caso del lenguaje?

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 estos, 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, p. 134).

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.

... 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 (Pérez y Blandón, 2008, p. 98).

Otra de las formas cómo se hace 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 realizarían 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, p. 62).

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 y Casjulia, 2012, p. 35).

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, 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 (Pinilla Rodríguez, Gutiérrez Torres, Camelo y Casjulia, 2012, p. 61).

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 y Casjulia, 2012, p. 67).

Evaluación en el caso del área de ciencias sociales

... 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, estos 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 contruidos 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, p. 62).

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 (p. 67).

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, p. 38).

¿Cómo se evalúa en el área de matemáticas?

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.

En relación con el área de matemáticas, se tiene en cuenta que el maestro en primera instancia modela la actividad para que posteriormente los educandos reproduzcan lo solicitado por el maestro para resolver problemas, construir objetos o establecer relaciones analógicas.

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:

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, p. 55).

Otro de los procesos que se identifican en la evaluación propia de las matemáticas, tiene que ver con el razonamiento, en tanto, exploración de situaciones y conocimientos, puede ser de tipo inductivo o deductivo.

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 estas.

En la medida que se presenta la modelación, se facilita a los educandos la comprensión y posterior resolución de situaciones propias de las matemáticas, da cuenta de la capacidad de utilizar los conocimientos matemáticos, para así poder evaluarse el desempeño de los educandos.

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 solo 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, p. 59).

... 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, p. 42).

En la evaluación matemática en el contexto escolar se contempla la parte comunicativa.

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 solo 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 y Castro, 2008, p. 78).

¿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 Rozo, 2015, p. 134).

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.

Propuesta educativa y evaluativa

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, p. 64).

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 y Acuña, 2010, p. 125).

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 y Luisa Acuña, 2010, p. 125).

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.

Clasificación de la evaluación educativa

Con el fin de proyectar una evaluación educativa que posibilite el desarrollo humano, algunos documentos proponen conocer en profundidad la clasificación de la evaluación, para dominar 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, p. 67).

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 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, p. 57).

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. Por ello, es tiempo de conocer y adelantar prácticas desde otras posibilidades pedagógicas y evaluativas.

Enfoque educativo: TÉCNICO: Reducido 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, p. 52).

El reto que tienen las comunidades educativas para transformar el enfoque técnico instrumental de evaluación que se evidencia, no solo 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, p. 87).

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 solo vista esta 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, p. 89).

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 solo al final, todo esto teniendo en cuenta que la evaluación tiene como intenciones mejorar, aprender y poder tomar decisiones adecuadas y justas (Martín, 2015, p. 134).

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, p. 57).

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 sinfín 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, p. 54).

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, p. 97).

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, p. 130).

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, p. 135).

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, p. 137).

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, p. 85).

Para complementar, vale una postura socio-cultural de la evaluación en el sentido que plantea Vygotsky (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, p. 64).

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, p. 83).

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 la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo otras formas de evaluación y de reconocimiento tanto al desarrollo 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, p. 47).

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, p. 134).

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, p. 138).

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, p. 86).

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, p. 48).

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, p. 56).

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 abre 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 solo un saber específico en un momento determinado, no tiene un gran alcance si se tiene presente que en el desarrollo de este 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 este 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 este sea el único objetivo del proceso pedagógico desarrollado (Reinaldo, 2008, p. 75).

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 solo 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 solo enriquecen el campo disciplinar si se entranan constantemente con las actuaciones docentes en las aulas (Reinaldo, 2008, p. 52).

Herramientas potenciadoras de la evaluación

Evaluación viabilizada por la reflexión

Muchos documentos de los rastreados y analizados para la 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. Solo por la evaluación, que es reflexión, el aprendizaje adquiere sentido” (Álvarez, 2012) (Martínez, 2015, p. 85).

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, p. 154).

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” (p. 45) (Guío, 2011, p. 81).

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 desarrollen 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, p. 28).

Se considera que el planteamiento y uso de actividades meta-cognitivas y meta-verbales 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 estas (Cifuentes, 2008, p. 35).

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 estos 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, p. 65).

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, p. 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, p. 141).

Como puede apreciarse, a pesar de la pretensión de objetividad y cientificidad 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, p. 142).

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, p. 89).

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, p. 93).

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, p. 86).

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 evaluativa (González, 2001, p. 43) (Guío, 2011, p. 52).

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, p. 128).

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 y Acuña, 2010, p. 128).

Esta nueva dinámica de la evaluación como investigación permitió: 1) validar las formas e instrumentos evaluación construidos —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, p. 94).

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 del estudiantes que contemplan únicamente lo psicomotriz (Guío, 2011, p. 57).

Para culminar, se afirma desde una experiencia en aula, los procesos de investigación adelantados en relación con la evaluación, 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, p. 65).

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. Ahora se da paso a la presentación de los hallazgos, en términos de interpretación de la información que se acaba de presentar organizada y clasificada, para culminar con algunas conclusiones y recomendaciones.

Conclusiones y hallazgos

De acuerdo con los resultados de la investigación de la que sale este documento, 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.

Categoría - Concepciones sobre evaluación educativa

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 información.

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 constante, sin distanciarse del contexto o de la realidad social que involucra a la comunidad educativa.

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.

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 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.

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, 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 continúa fortaleciendo la brecha que existe entre unos y otros, desde el punto de vista del modelo de competencia y competitividad.

Categoría - Tensiones derivadas de las prácticas evaluativas: relaciones y críticas

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 orientan los instrumentos.

Una de las tensiones identificadas en el rastreo se relaciona con el hecho de asumir la evaluación como práctica pedagógica 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.

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.

Categoría - Aspectos metodológicos de las prácticas evaluativas

En relación con la tensión sobre qué 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.

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.

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.

Frente a la tensión de la metodología, se identifica el cómo se realiza. 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.

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.

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 esta 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 continúa 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 continúa 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.

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, está la presentación de evidencias y reconstrucción de los procesos de formación por parte del mismo estudiante, en aras que este 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 sociocrítica, 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 diálogo, 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.

Análisis general

A continuación 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 fue 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.

Tendencias y enfoques internacionales, nacionales y distritales en prácticas de evaluación

Se presenta un estado del arte de las prácticas de evaluación de 123 registros conformados por tesis, monografías, artículos y libros referidos al tema. 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 aborda el concepto de evaluación desde sus orígenes en la industria orientada al cumplimiento de objetivos predefinidos 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.

Entre 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 ordenamiento internacional de 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 del proceso educativo, incluyendo al docente, la institución, los recursos y 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 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.

A nivel internacional

En el rastreo por Argentina, Chile, Ecuador, México y Uruguay es posible identificar la concepción de evaluación ligada 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, México 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 se 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 autorreflexiva 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 herramienta 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 autorreflexión y la coevaluación.

Buscar una integración de 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.

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.

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 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.

Este recorrido nos ubica en una problemática urgente de reflexión y transformación que metafóricamente puede asumirse “cómo reparar un barco sin sacarlo del agua”, para la generación de una cultura de la evaluación, en el que emerjan puntos de encuentro para un debate de estudio entre las políticas públicas, el posicionamiento del maestro y la institución educativa.

Finalmente, lo que este estudio muestra es un campo de tensiones sobre los fines, la naturaleza, los intereses y enfoques de la evaluación desde el cual es necesario asumir una perspectiva crítica analítica en el que la evaluación sea vista como un proceso pedagógico de formación de sujetos autónomos, críticos, reflexivos, y no simplemente como un ejercicio de medición en función de intereses meramente económicos.

Referencias

- Abella, S., Guacaneme. X & Martínez. J. (2014). *El ideario del ambiente como estrategia pedagógica en el contexto rural*. Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología, Innovación y Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
- Alvarado, C. (2012). *Ambientes de aprendizaje en Física: Evolución hacia ambientes constructivistas*. 3de Investigación e Innovación en la Educación de la Física: Tecnológico de Monterrey.
- Aramburu, F. (2014). *Medio ambiente y educación*. España: Síntesis.
- Arango, J. A., Gómez Salazar L. E. & Gómez Hernández M. M. (2009). *El cómic es cosa seria. El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior*. Anagramas. Volumen 7. Número 14, pp. 13-32.
- Arias, C. A. (2013). *Comunicación y diversidad. Serie pedagógica de aproximación a los aspectos comunicativos para la inclusión educativa 2012*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Becerra, J. F. et al., (2006). “Los ambientes de aprendizaje en el aula”. En: *Nodos y nudos*. 3 (21). 90-100.
- Bonilla, L. E. & Otálora, J. E. (2014). “Búsqueda de recursos educativos en la WEB invisible”. En: *Congreso Internacional Humanismo y Tecnología*. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.
- Cano, M. & Ángel, Ll. (1995). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Serie Práctica N° 4. Sevilla: Díada Editorial S.L.
- Cole, M. (1989). “Cultural Psychology: A Once and Future Discipline?”. In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, Cross-cultural Perspectives*, pp. 279-336. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Ediciones Morata.

- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza Supporting Learning in Educational Contexts: the Exercise of Educational Influence and the Analysis of Teaching". *Revista de Educación*, pp. 33-70.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula". In C. Coll & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2: Psicología de la educación escolar*, pp. 437-458. Madrid: Alianza Editorial.
- Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001). "Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor". In *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*. Punta Arenas, Chile.
- Córica, J. L. (n.d.). *Comunicación y nuevas tecnologías: su incidencia en las organizaciones educativas*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Correa, S. M., Ríos, E. A. & Suárez, D. (2014). "La mediación pedagógica con apoyo de las TIC en los programas a distancia de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Católica de Oriente". En: Congreso Internacional Humanismo y Tecnología. Universidad Católica de Oriente. Rionegro-Antioquia.
- Cozzani, M. (1991). "El concepto de medio ambiente humano en geografía". *Revista de Geografía Norte Grande*, 18, pp. 75-78.
- Cuellar, O. (1992). *Froebel: La educación del hombre*. México: Trillas.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Salamanca: Morata.
- Díaz, B. P., Guardo, S. P., Junco, V. P. & Paz, J. P. (2015). *Mediación pedagógica a través de las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa de Ternera*. (Tesis de grado, Licenciatura en Educación). Universidad del Tolima en convenio con la Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias, D. T. y C.
- Domínguez, S. (2006). "Relaciones entre la comunicación y las mediaciones para la educación y divulgación de la ciencia". *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal*. Volumen 4. Artículo 9, pp 1-9. ISSN: 1665-5745.
- Duarte, J. (2003). "Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual". *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. Recuperado de: <http://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>

- Fainholc, B. (2004). *El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica*. Educar. El Portal Educativo del Estado Argentino. Recuperado de: <http://weblog.educ.ar/educación-tics/archivos/002461.php>.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. New York, New York, USA: University Park Press.
- García, L. (2014). “Los contenidos del libro. *Bases, mediaciones y futuro de la EaD en la sociedad digital*”. *Contextos Universitarios Mediados*. Número 14,3. ISSN: 2340-552X.
- González, O. & Flores, M. (1999). *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Trillas.
- Guerrero, N. F., Rodríguez, J. J., Aponte, M., Sánchez, A. S. & Pastrana, J. R. (2012). “Juegos de rol como mediación educativa para el desarrollo del lenguaje y pensamiento matemático”. *Revista Vínculos*. Volumen 9. Número 2, pp. 41-56.
- Gutiérrez, L. & Pérez, C. (2002). *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado*. Pulso, 133-146.
- Hernández, G. & Díaz, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. McGRAW-HILL: México.
- Hernández, A. (n.d.). *Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica*.
- Hunsen, T. & Postlethwaite, N. (1989). *Enciclopedia internacional de la educación*. México: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. IDEP & Universidad Nacional de Colombia. (2016). *Propuesta general a nivel conceptual y metodológico, incluyendo criterios técnicos de selección de la muestra, para la caracterización de ambientes de aprendizaje y mediaciones en la escuela*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Lungman, S. (1996). *La mediación escolar*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Labarrere, A. F. (2008). “Bases conceptuales de la Mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica”. *SUMMA Psicológica UST*. Volumen 5. Número 2. pp. 87-96.
- Landazábal, D. P. (2010). “Mediación en entornos virtuales de aprendizaje: análisis de las estrategias metacognoscitivas y de las herramientas comunicacionales”. In *Cognición, aprendizaje y currículo*. Bogotá: Universidad del Bosque.
- Loughlin, C. & Suina, J. (1997). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.

- Mazparrote, S. & Cenicero, J. (1992). *Fundamentos de Ecología*. Caracas: Biosfera.
- Mejía, D. N. (2012). “Los videojuegos como mediación instrumental. Y sus elementos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas relacionadas con el pensamiento espacial”. *Revista KEPES*. Año 9. Número 8, pp. 253-284. ISSN: 1794-7111.
- Mejía, M. R. (2016). “Globalización, sociedad del conocimiento y educación: Una mirada desde el sur”. En: Foro Nacional e Internacional. La Política Curricular y el Proyecto Formativo de Univalle: Universidad del Valle.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). “Documento orientador foro educativo nacional 2014: ciudadanos matemáticamente competentes”. Recuperado de: http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-342931_recurso_1.pdf
- Molina, M. (1985). *El ambiente del aula: teoría y práctica*. México: Editorial Avante.
- Montealegre, R. (2005). “La actividad humana en la psicología histórico-cultural”. *Avances En psicología latinoamericana*, 23, pp. 33-42.
- Montessori, M. (1957). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada.
- Moreno Vizcaino, G. L. (2011). “Formación inicial de docentes a distancia en Colombia, sus medios y mediaciones pedagógicas (1999-2010)”. *Revista Innovación Educativa*. Volumen 11. Número 57, pp. 169-176.
- Naranjo, J., & Torres, A. (1999). *Ciudad educativa y pedagogías urbanas*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Naranjo, J., & Torres, A. (1996). “Ciudad educativa y pedagogías urbanas”. En: *Aportes* 45. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Ortiz, P. L., Bolívar, N., López, P. & Ramírez, J. E. (2009). *Incidencia de una mediación educativa basada en representaciones externas en la solución de problemas en estudiantes de grado noveno*. (Tesis de grado, Magister en Educación): Pontificia Universidad Javeriana.
- Osorio, Y. (2006). “Hacia la construcción del conocimiento: entre el signo, el objeto y el sujeto”. *Grafías*, 3, pp. 1-17.
- Ospina, H. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Pablo, P. & Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- Panero, J. & Zelnik, M. (1998). *Las dimensiones humanas en los espacios internos*. Barcelona: Ediciones Gustavo Gilli.
- Piaget, J. (1969). *Biología y Comportamiento*. México: Siglo Veintiuno.
- Piaget, J. (1972). *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*. Madrid: Aguilar.
- Piscitelli, A. (2009). "La alfabetización digital como nueva infraestructura del conocimiento". En: *Nativos Digitales*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Rickenmann, R. *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Ginebra, pp. 1-20.
- Rodríguez, W. (2003). "Interacción social y mediación semiótica: Herramientas para reconceptualizar la relación desarrollo-aprendizaje". *EDUCERE*, 6(20), pp. 369-379.
- Rojas, J. (2014). "Relaciones de los estándares con el currículo y la Evaluación: estudio de caso en el IPN", (tesis de maestría en Educación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Roldan, G. (1999). "Los macroinvertebrados y su valor como indicadores de la calidad del agua". *Rev. Acad. Colomb. Cienc.*, 23(88): 375-387.
- Romero, H. (1997). *Espacio Educativo, Calidad de la Educación y Acreditación*. Bogotá.
- Sacristán, G. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sauve, L. (1994). "Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente". En *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela*. Serie Documentos Especiales MEN, Santafé de Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital, (s.f.). *Ambientes de Aprendizaje para el desarrollo Humano Reorganización Curricular por ciclos*. Cartilla herramienta de consulta y orientación para el diseño e implementación de los ambientes de aprendizaje. Segunda edición.
- Secretaría de Educación del Distrito, (s.f.). *Conformación de Ambientes de Aprendizaje para el área de Tecnología e Informática. Informe y compendio de experiencias*.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.
- SED. (2012). *Ambientes de aprendizaje. Reorganización curricular por ciclos (Vol. 1)*. Bogotá: SED, La Gran Colombia.

- SED, (s.f.). *Referentes conceptuales de la reorganización curricular por ciclos*. Recuperado de http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/126/6/refrentes_conceptuales.pdf
- Styler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tobasura, I. & Sepúlveda, L. (2004). *Conceptualización de ambiente y priorización de la problemática ambiental*. [Documento en línea] http://www.ucaldas.edu.co/lunaa-zul/numero_01/articulo_007.asp. [Consulta: 2016, octubre 6]
- Tréllez, E. & Quiróz, C. (s.f). *La Educación Ambiental en la educación primaria*. [Documento en línea] <http://200www.mineducación.gov.co/lineamientos/afrocolomb/ desarrollo.as?id=18> [Consulta 2016, agosto 6].
- Turati, A. (1983). *Diseño arquitectónico como materia de enseñanza*. México: UNAM.
- Valsiner, J. (2001). *Comparative study of cultural human development*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- Viana, M. I., (2015). *La Mediación: Fundamentos Teóricos y Mediación Formal e Informal*. La Mediación en la Escuela y en la Red. Curso 2014-2015. Primera Edición.
- Villalobos, E. (2006). "Formación de ambientes de aprendizaje: relación de corazón a corazón". En *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*. (9), pp. 103-113.
- Vygotski, L. S. (1996). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Paidós.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial.



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

¿Hacia dónde va la evaluación?

Aportes conceptuales para pensar y
transformar las prácticas de evaluación

El libro *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*, retoma los más destacados desarrollos conceptuales derivados de un balance histórico analítico sobre el concepto de evaluación en el campo de la pedagogía y de un concienzudo estado del arte adelantado durante 2016, en el marco del Convenio 3712 de 2016, suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED), y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), como parte de un estudio que se propuso caracterizar las buenas prácticas de evaluación en treinta instituciones educativas del Distrito Capital, comprometidas estas en un proceso de reflexión y planeación, de revisión, mejoramiento y, por tanto, de innovación.

La fundamentación teórica y estado del arte que orientaron conceptualmente el estudio sobre prácticas evaluativas en el Distrito Capital, en un principio, dan cuenta de las diversas aproximaciones al campo de la evaluación: tendencias y tensiones; luego, se refiere a la práctica pedagógica y evaluativa: principios-criterios-dimensiones, objetos de la evaluación; señala las diversos aportes teóricos que se dan para la configuración de un enfoque integrado: modelos pedagógicos-evaluación significativa. Finalmente, realiza un balance analítico que muestra tendencias, enfoques, niveles y momentos, en los ámbitos latinoamericano, nacional y distrital.

ISBN-13: 978-958-8780



9 789588 780726 >