

**EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS MAESTROS DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RETIRO DE LOS INDIOS DEL MUNICIPIO
DE CERETÉ**

ELVIRA PATRICIA FLOREZ NISPERUZA

**CONVENIO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES-CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
SABANETA
2007**

**EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS MAESTROS DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RETIRO DE LOS INDIOS DEL MUNICIPIO
DE CERETÉ**

ELVIRA PATRICIA FLOREZ NISPERUZA

**Trabajo de investigación para optar el título de Magíster en Educación y
Desarrollo Humano**

Asesora

OFELIA ROLDÁN VARGAS

Profesora maestría en Educación y Desarrollo Humano

CONVENIO

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES-CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

SABANETA

2007

A mi hijo, quien sintió y vivió conmigo las tristezas y las alegrías de este proceso de construcción humana.

Toda evaluación, sin importar el nivel y profundidad con la que se realice, tiene tras de sí una visión particular de lo educativo, una postura epistemológica en torno al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, pero también una definición de sociedad, de familia y de los fines que una educación debe tener.

Manuel Villarruel

AGRADECIMIENTOS

A todos aquellos sujetos humanos que hicieron posible la realización de este trabajo investigativo.

En primer lugar a la Institución Educativa Retiro de los Indios del municipio de Cereté, en donde el estudio se llevó a cabo, porque en cada uno de sus integrantes, hubo disposición, actitud y espíritu de colaboración para el desarrollo del mismo.

A CINDE, por su contribución a mi proceso de formación intelectual, afectiva y comunicativa, donde la calidad humana y el sentido por el otro y la otra, estuvieron presentes en cada encuentro.

A Alejandro Mesa, quien permaneció atento al desarrollo y búsqueda de resultados

A Ofelia Roldán, asesora del trabajo, quien avivó la fuerza y el deseo interno de seguir adelante

A los míos, a mi madre, quien vivió conmigo una vez más la lucha por alcanzar un nuevo logro y querer ser mejor y por supuesto más feliz. A mi esposo, quien permaneció a mi lado, viviendo las incertidumbres pero también las certezas de este proceso. A mis compañeros de trabajo, quienes constantemente me animaron y creyeron en mis potencialidades.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
2. JUSTIFICACIÓN	18
3. OBJETIVOS	20
3.1 OBJETIVOS GENERALES	20
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
4. PREÁMBULO TEÓRICO PARA LA COMPRENSIÓN DE SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS	21
4.1 CALIDAD EDUCATIVA Y EVALUACIÓN	21
4.2 PRECISIONES ACERCA DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN	23
4.3 PRINCIPIOS TRANSVERSALES DE LA EVALUACIÓN	28
4.4 ÁMBITOS DE LA EVALUACIÓN	32
4.4.1 Ámbito didáctico	33
4.4.2 Ámbito psicopedagógico	34
4.4.3 Ámbito social	35
4.5 DIMENSIONES PARA ANALIZAR LA EVALUACIÓN	36
4.6 INFLUENCIA DEL CONTEXTO EN LA EVALUACIÓN	41
4.7 RELACIONES DE PODER EN LA EVALUACIÓN	43
4.8 EL PAPEL DE LA COMUNICACIÓN EN LA EVALUACIÓN	46
5. TRAYECTO METODOLÓGICO RECORRIDO PARA COMPRENDER EL SENTIDO LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS	49
5.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL EN EL CUAL SE REALIZA LA INVESTIGACIÓN	49
5.2 REFERENTE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	52
5.2.1 Un estudio de corte etnográfico	54
5.3 DISEÑO DEL ESTUDIO	56

5.3.1	Caracterización del grupo de participantes	56
5.3.2	Recolección y generación de la información	57
5.3.2.1	Observación participante	58
5.3.2.2	Entrevista semiestructurada	59
5.3.3	Registro de la información	60
5.3.4	Análisis de los datos	62
5.3.5	El escrito	63
6	HALLAZGOS	64
	EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LOS MAESTROS	
6.1	Conceptuación de la evaluación	64
6.1.1	La evaluación como medición	65
6.1.2	La evaluación como comprobación	68
6.1.3	La evaluación como proceso integral y comprensivo	72
6.2	FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN	77
6.2.1	Evaluar para diagnosticar	77
6.2.2	Evaluar para calificar resultados	80
6.2.3	Evaluar para mejorar procesos	86
6.2.4	Evaluación como mecanismo coercitivo	92
6.3	CONTENIDOS DE LA EVALUACIÓN	94
6.3.1	Evaluación de conceptos	96
6.3.2	Evaluación de procedimientos	98
6.3.3	Evaluación de actitudes y disposiciones	100
6.3.4	Evaluación de competencias	102
6.4	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE LA EVALUACIÓN	107
6.4.1	Evaluación basada en el uso de múltiples estrategias	108
6.4.2	Evaluación basada en el reconocimiento de potencialidades	120
6.4.3	Evaluación basada en el diálogo y acercamiento	124
6.5	SECUENCIALIDAD DE LA EVALUACIÓN	127
6.5.1	Una evaluación al inicio del proceso	128
6.5.2	Una evaluación durante el proceso	130
6.5.3	Una evaluación al final del proceso	132

6.6	AGENTES PARTICIPANTES DE LA EVALUACIÓN	136
6.6.1	El maestro protagónico	136
6.6.2	El estudiante evaluador de su propio proceso	138
6.6.3	El padre de familia como evaluador	139
6.6.4	El maestro y el estudiante como evaluadores integrados al proceso	140
7	CONCLUSIONES	
	BIBLIOGRAFÍA	
	ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Este informe es el resultado de una investigación cualitativa, realizada con los maestros de la institución educativa Retiro de los Indios del Municipio de Cereté, la cual insistió en responder a la pregunta central y orientadora ¿cuál es el sentido de las prácticas evaluativas de los maestros de la Institución Educativa Retiro de los Indios del Municipio de Cereté? y en concordancia con esta pregunta se planteó el objetivo general, comprender el sentido de las prácticas evaluativas de los maestros de la Institución Educativa Retiro de los Indios.

La comprensión del sentido de las prácticas evaluativas de los maestros del IERI, investigación en curso, se relaciona con uno de los tantos asuntos que atañen a la calidad de la educación, específicamente en el campo pedagógico, el de la evaluación, campo complejo y diverso, que incluye componentes personales y no personales para su desarrollo.

El estudio se caracteriza de manera particular por estar orientado a la comprensión del entramado de concepciones, finalidades, metodologías, y dinámicas, que subyacen al interior de las prácticas evaluativas de los maestros de la institución educativa Retiro de los Indios; lo que implica escuchar sus voces y pensamientos en alto, reconociendo sus alcances pero también sus limitaciones, y así comprender las prácticas pedagógicas a través de acercamientos y actitudes reflexivas.

Por tal razón, este trabajo de investigación cualitativa centra su preocupación en acercarse a la concepción que los maestros tienen de la evaluación; en conocer desde qué finalidades se orientan las prácticas evaluativas; en determinar los criterios que fundamentan la selección de estrategias y

metodologías de evaluación; en develar su satisfacción o desencanto frente a los procesos de evaluación.

Responder a este reto de comunicar sentimientos y pensamientos de los maestros, exige organizar el trabajo en cinco capítulos, así:

El primer capítulo da cuenta del problema de investigación, el cual gira entorno a la evaluación como un proceso particular en el contexto general de la educación y la pedagogía, finalizando con las respectivas preguntas generadoras y directrices, propias de cualquier trabajo de investigación cualitativo de corte etnográfico.

El segundo capítulo se referencia a la aproximación u horizonte teórico que orienta las búsquedas en el proceso de análisis, resaltando allí los aportes y planteamientos que respecto a la evaluación hacen los distintos autores reconocidos a nivel internacional y nacional.

En el tercer capítulo se aborda y describe el enfoque metodológico, las técnicas e instrumentos de recolección, y análisis de la información, los participantes y los criterios de selección.

El cuarto capítulo se refiere a los hallazgos de la investigación, confirmado en la construcción de un texto coherente con sentido pedagógico y formativo, que da cuenta de la realidad encontrada y permite la comprensión del sentido de la evaluación desde el sentir, el pensar y el hacer del maestro.

Cierro el texto construido, con el quinto capítulo referente a las conclusiones y el sustento bibliográfico que sirvió de base teórica para la investigación y los anexos, que se constituyen en elemento de referencia para lo que fue el desarrollo de la investigación en general.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la búsqueda de información sobre el estado actual de la evaluación, además de otros aspectos que detalla la presente investigación, se encontró que en el sistema educativo colombiano, la evaluación es un punto netamente problemático, pues falta claridad en sus conceptos, en sus sentidos y en sus significados, pero sobre todo no se han abierto ni posibilitado espacios de comprensión acerca de las prácticas que se asumen a diario.

Tradicionalmente la evaluación se ha concebido como el acto de asignarle valor a un objeto en un contexto determinado. Esta concepción privilegia la calificación de conocimientos y productos. Así mismo establece, como finalidad de la evaluación, la aprobación de resultados de una actividad de aprendizaje. Una consecuencia derivada de esta concepción es que el maestro concentra su atención en la medición de conocimientos y, en menos oportunidades, en las habilidades, técnicas o actitudes adquiridas durante el proceso educativo.

Esta postura acerca de la evaluación de los alumnos conlleva a que ciertas prácticas evaluativas de los maestros se asuman como un acto de medición del logro de los objetivos y de los comportamientos y se considere la evaluación como el supremo procedimiento para asignar las calificaciones y acreditar los conocimientos adquiridos. Esta concepción es predominante, a pesar de que se pregonan distintos enfoques y se especifican diferentes funciones que la evaluación puede llegar a cumplir en las escuelas colombianas.

Otro problema que se advierte está relacionado con los criterios de evaluación. Estos raramente obedecen a patrones rigurosamente elaborados.

Se evalúa de forma descontextualizada, en forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se hace para controlar sus actuaciones.

La evaluación además de restringir su sentido pedagógico, se ha convertido en un elemento de control, de calificación y de selección. Se encuentra en manos estrictamente del maestro, dependiendo de sus criterios, algunos de estos cargados de prejuicios, atribuciones y otras actitudes que pueden afectar la ecuanimidad o integridad del proceso.

Danilo Quiñones Reyna, 2004, expone el cúmulo de insuficiencias de la que se han visto plagada las prácticas evaluativas, así:

- Es frecuente la falta de elaboración de diagnósticos integrales y precisos para valorar los antecedentes de aprendizaje de cada alumno y desplegar los procesos de seguimiento más adecuados. Al ser insuficientes, en algunos casos, las acciones de exploración de los conocimientos precedentes, como criterio básico para determinar la zona de desarrollo actual y potencial, se incurre en imprecisiones para definir nuevas y superiores metas de desarrollo.
- Algunos maestros no son capaces de determinar niveles de logro en la adquisición de habilidades, como premisa para la selección de ejercicios.
- Existe una tendencia amplia a interesarse en los resultados de las tareas sin atender las particularidades del proceso para lograrlos. De conformidad con esta tendencia, sobresale la idea que la evaluación no es parte del proceso de aprendizaje, sino un momento de represión y rendición de cuentas de los resultados de los alumnos.
- Se requiere mayor integralidad en el proceso evaluativo, pues éste no da respuesta a los requerimientos para el aprendizaje del contenido.
- Es usual que las acciones del proceso de evaluación se centralicen en el maestro, por lo que sutilmente se estimula la implicación del alumno en la determinación de la calidad de los resultados, en el reconocimiento de su individualidad, de su experiencia, de los niveles

de ayuda que pueda brindar y de la autovaloración de los logros alcanzados.

- Se manifiesta como tendencia que el maestro evalúa más con la intención de clasificar a un grupo de alumnos por el resultado, que por determinar las perspectivas de su desarrollo.
- Las dimensiones didácticas del error son inconvenientemente aprovechados.
- Algunos maestros no atienden adecuadamente las particularidades y el sentido subjetivo del sujeto que aprende, por lo que algunas dificultades de aprendizaje se asocian más a problemas del alumno que a probables insuficiencias metodológicas, o de orientación y control.
- Es relativa la incorporación de los maestros en el análisis de las implicaciones interdisciplinaria del conocimiento y en el estudio de su propia disciplina de enseñanza.
- Todavía, una buena parte de los maestros no han logrado incorporar aspectos teóricos y metodológicos de la psicología educacional a sus diferentes campos de acción profesional.

Estas insuficiencias revelan el divorcio que aún se manifiesta entre el aprendizaje y la evaluación: la fragmentación de la integralidad del proceso didáctico de la escuela hacia el concurso de acciones que conduzcan a la reflexión, y sobretodo confirman el llamado urgente hacia la creación de espacios pedagógicos que permitan la búsqueda de sentido de las prácticas evaluativas favoreciendo no sólo la comprensión de las mismas sino el redireccionamiento hacia otros y nuevos ambientes evaluativos.

Pese a todo intento de renovar las concepciones, los procedimientos y las prácticas evaluativas tradicionales, mediante diversos planteamientos de reformas educacionales, estos esquemas de conocimiento permanecen y ejercen un vigoroso control sobre las percepciones, pensamientos y acciones cotidianas de los maestros en el campo de la evaluación y en otros aspectos de su enseñanza.

Estas concepciones son resistentes al cambio e influyen en la perspectiva de sentido que le da el maestro a la evaluación, pues bajo esta perspectiva el maestro puede incurrir en el desarrollo de estrategias evaluativas que limitan la valoración integral de los alumnos, de sus competencias, de sus procesos y dimensiones de desarrollo, que apuntan a una consideración holística del alumno.

Por otra parte, los instrumentos que aún se aplican rinden cuenta nada más de un sistema muy específico del evaluado, momento en el que todos esperan se den las mejores condiciones para una correcta medición de sus conocimientos y habilidades, sin considerar una visión proyectiva de las competencias adquiridas.

En la práctica de medición actual, los resultados se traducen en números. Los números son expresiones cuantitativas, que reflejan lo que los estudiantes saben, y donde cualquier expresión cualitativa se encuentra incluida en la expresión cuantitativa. Como diría, Vasco, 1999, “el sistema de evaluación educativa es un sistema disfrazado, pues se sigue evaluando cualitativamente cuantitativo”.

Lo anterior se comprueba en las distintas evaluaciones externas, es decir, las pruebas saber e icfes, en las cuales la calidad se transforma en cantidad, la que luego es sumada y promediada. El promedio resultante, representa al particular que le dio origen. Sin embargo esta representación simbólica, por ser de naturaleza numérica no contiene ninguna expresión de la calidad del individuo o particular que se supone representa.

La evaluación convencional aporta muy poco, pues se define como una instancia terminal de un proceso completo o de una sus etapas; es decir, no se preocupa de rescatar una visión holística del aprendizaje del individuo y como consecuencia, otorga principal importancia a la evaluación sumativa.

A pesar que el mercado laboral presenta cada vez más señales de que necesita recursos humanos íntegros, dispuestos a colaborar y a trabajar en equipo, habilitados para asumir posiciones de liderazgo; los sistemas de evaluación practicados desconocen buena parte de estas necesidades, por el contrario, siguen egresando de las aulas, personas con dispares grados de conocimientos y habilidades, pero con áreas de dimensiones desconocidas, que corresponden a las de las competencias individuales y sociales.

En relación al por qué los maestros siguen atados a los viejos cánones de la evaluación, no es sólo por el desinterés o el desconocimiento. Con toda probabilidad el cambio no se produce, porque la evaluación sigue teniendo un aura coercitiva y punitiva, y los procesos evaluativos muchas veces son la única herramienta para hacerse respetar y dominar a sus alumnos.

Sumado a lo anterior, asegura Héctor Gordillo, (2004), “muchos maestros aún experimentan la contradicción vital entre generar mayores instancias de participación y proactividad en sus clases versus mantenerse en la rigidez de la metodología conductista, a sabiendas que esta última no favorece el aprendizaje, pero que sí lo mantiene como el dominador único de la escena”.

Queda evidenciada en los rasgos descritos hasta el momento, el legado de la escuela conductista a la evaluación a través de sus distintos proponentes como Watson, Skinner, Gagné, Bloom, quienes resaltan aspectos pedagógicos como el aprendizaje por acumulación de pedazos atomizados de conocimientos, de manera jerarquizada y en secuencia; las pruebas o tests como indicadores del nivel de maestría para pasar a otro objetivo y, la motivación externa y basada en el reforzamiento positivo de pequeñas partes.

Lo anterior ratifica, la permanencia del enfoque conductual en el sistema educativo, pues continúa haciendo carrera y es asumido hoy, hasta en forma de uso cotidiano, por parte del maestro, a pesar del ingreso de otras propuestas como la psicogenética piagetiana, que como escuela activa, no ha

llegado a opacar totalmente al conductismo permitiendo apenas una extraña hibridación.

En el contexto actual, se evalúa según un marco teórico de tipo conductista y se forma a los maestros en un marco de tipo constructivista. El resultado de esto es la inexistencia de espacios de reflexión que garanticen la comprensión de sentido los procesos pedagógicos, didácticos y evaluativos.

Lo cierto es que si las prácticas evaluativas continúan limitadas a los aspectos tecnológicos, seguirán siendo reconocidas como caminos para la dominación y la manipulación de las situaciones educativas en una programación uniforme, instrumentalista y lineal, desde donde los sujetos se convierten en fichas etiquetadas y los cambios se realizan a partir de conclusiones obtenidas en un análisis racional y sin participación.

En el ámbito de la educación formal, la evaluación frecuentemente se limita a los enfoques netamente descriptivos del quehacer pedagógico, pues queda sin abordar el sentido del actuar que se analiza y sin efectuar una valoración del mismo.

Se requiere practicar otra evaluación, que contraste a la actual, de manera se facilite el aprendizaje de los alumnos y la labor de los maestros, y que sea coherente con los principios de la nueva pedagogía. Esto requiere acciones de acercamiento, de reflexión, de investigación, de creación, y de cambio de actitud epistemológica.

Lo cierto es que para poder generar transformaciones en las prácticas evaluativas, se hace necesario iniciar procesos de comprensión hacia los maestros, en materia pedagógica y evaluativa, de manera que se posibilite un acercamiento a sus vidas, a su praxis, para desde allí reflexionar sobre el sentido que subyace en su interior en torno a lo que evaluar se refiere.

Se trata pues, de incluir y posibilitar procesos de reflexión en torno a:

¿Qué sentido tienen las prácticas evaluativas para los maestros de la institución educativa Retiro de los Indios?

¿Qué concepción de evaluación subyace en las prácticas evaluativas de los maestros de la Institución educativa retiro de los Indios?

¿Qué función cumple la evaluación dentro del proceso educativo, según los maestros de la Institución educativa Retiro de los Indios?

2. JUSTIFICACIÓN

Hablar hoy de evaluación del aprendizaje, además de ser totalmente vigente, resulta urgente, pues este es un proceso que en la medida en que requiere una postura crítico-interpretativa, reflexiva-argumentativa y creativo-propositiva, frente a lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular, resulta de gran ayuda en la cualificación del quehacer educativo y de sus factores asociados.

El presente estudio es de gran importancia para la comunidad educativa porque en la medida en que permite el acercamiento al mundo del docente y del estudiante en el aula, facilita la comprensión del sentido de las prácticas evaluativas y a su vez, conlleva a procesos de reconocimiento y de identidad frente a los actos de enseñar y de aprender.

Es por eso que, aunque no hay la pretensión de generalizar los resultados de esta investigación por el tipo de enfoque desde el que se orienta, el comprender el sentido de las prácticas evaluativas en los maestros, a partir de la experiencia en la IERI¹, es relevante socialmente en la medida en que va abriendo caminos para la aproximación comprensiva a este tópico de la realidad educativa, el cual no ha sido lo suficientemente abordado, a pesar de la trascendencia que tiene y de las serias problemáticas que enfrenta.

En consecuencia, no habría que hacer mucho esfuerzo para darse cuenta que la comprensión de sentido de las prácticas evaluativas por parte del maestro, puede constituirse en punto de partida o aporte significativo en la búsqueda de nuevas estrategias metodológicas que hagan de la evaluación un acto comunicativo, rico en posibilidades de aprendizaje y desarrollo no sólo para el mismo maestro sino también para sus estudiantes.

¹ Institución Educativa del Retiro de los Indios. Municipio de Cereté. Departamento de Córdoba. Colombia.

Finalmente, un estudio de esta naturaleza en el que la reflexión en torno a pensamientos, sentimientos y acciones sobre las prácticas evaluativas es el punto central, además de aportar de manera significativa en los procesos de subjetivación de los(as) maestros(as) posibilita el diseño de una propuesta educativa orientada a la promoción de prácticas evaluativas más sinérgicas e integrales.

Dejo entonces a su disposición este texto social, construido de manera cooperada con quienes son actores directos, en el que se devela el pensar y el sentir de los maestros de la institución educativa El Retiro de los indios sobre la evaluación, lo cual espero sea utilizado para generar acciones de mejora permanente en el discurso y en la práctica, por parte de quienes en condiciones similares a ellos sientan la necesidad de pensar y pensarse como evaluadores y a la vez, sujetos de evaluación.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 OBJETIVO GENERAL

Comprender el sentido que tienen las prácticas evaluativas para los maestros de la Institución Educativa Retiro de los Indios.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar la concepción de evaluación que subyace en las prácticas evaluativas de los maestros de la Institución Retiro de los Indios.

Interpretar la función que cumple, según los maestros de la Institución educativa Retiro de los Indios, la evaluación dentro del proceso educativo.

4. PREÁMBULO TEÓRICO PARA LA COMPRENSIÓN DE SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

El presente trabajo de investigación cualitativa en el que se hace un acercamiento comprensivo a las prácticas evaluativas de los maestros, se parte de un asunto de competencia universal, como es la calidad de la educación, su relación con la evaluación, y un recorrido teórico sobre ésta última en torno a conceptos, principios, dimensiones, relaciones, mecanismos de control, carácter comunicacional y demás aspectos conducentes al logro del objetivo.

4.1 CALIDAD EDUCATIVA Y EVALUACIÓN

Cada hombre y cada mujer, por el hecho de serlo, tienen derecho a exigir de la sociedad a la que pertenecen las experiencias educativas que le lleven a la mayor perfección de la que es capaz. Ya lo advertía Platón, cuando consideraba que educar es dar el alma y al cuerpo toda la belleza y perfección de que son susceptibles; es por lo tanto, legítima y fundamentada en la propia historia de la ciencia, la reivindicación de una auténtica formación, de una formación de calidad.

Ardújar, 2005, “conceptúa la calidad como el ideal de perfección que se persigue, constituyéndose en la meta que orienta las acciones educativas, entendidas como prácticas intencionales a vivencializar por los educandos en las aulas y escuelas como espacios interactivos, como microsociedades de relaciones plenificadoras, fecundas y valiosas, entre los agentes y elementos que las integran”.

La calidad, pues, es esa especie de tensión utópica que mueve y que motiva, a la mejora permanente de todo cuanto se hace desde, en este caso, el ámbito de lo educativo; no tiene necesariamente que constituir un punto de llegada, siendo más bien, un perfeccionamiento constante en la búsqueda de la perfección humana.

Desde esta asunción de la excelencia o calidad, resulta muy difícil no cuestionar posicionamientos que defienden la calidad como aquella estrategia que ofrece bienes y servicios de manera que satisfagan completamente a los agentes externos e internos, atendiendo a sus expectativas explícitas.

No se concibe, la calidad como estrategia, pues no es vista como una habilidad de la que se disponga o como un plan general para la acción.

De igual manera, la calidad a mi entender trasciende lo estratégico como concepto; Aplaudo y comparto, sin embargo, otras formas de entender y considerar la calidad, cuando es definida por Gento Palacios, (1996), como

“Un rasgo atribuible a entidades individuales o colectivas, cuyos componentes estructurales y funcionales responden a los criterios de idoneidad máxima que cabe esperar de las mismas, produciendo como consecuencia aportaciones o resultados valorables en grado máximo, de acuerdo con su propia naturaleza”.

Situados en este paradigma de lo excelente o cualitativo, como ideal al que se tiende, la evaluación aparece como recurso o factor que ayuda en ese asumido camino hacia la perfección. En cualquier caso, calidad y evaluación aunque necesaria y adecuadamente unidas, son cuerpos diferentes en su identidad y funciones: calidad es aspiración, búsqueda, objetivo, referente; mientras que la evaluación da cuenta de conocimiento, datos, certeza, fiabilidad, aprendizaje y desarrollo.

Casanova, (1999), afirma que, “la calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación y evaluar no siempre resulta fácil, pero es siempre ineludible”.

La rigurosidad no debe entenderse como inflexibilidad o exigencia desmedida al momento de evaluar, es más bien una posición crítica y reflexiva frente al papel de la evaluación en los procesos educativos y concretamente, en la evaluación de los estudiantes, proceso complejo que implica una serie de factores que no sólo dependen de la propia actividad del docente, sino también de ciertos requerimientos de tipo institucional o curricular.

La evaluación se constituye en un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, a la vez que le permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje.

Tal como lo mencionan Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000) “la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban”, en este sentido las prácticas evaluativas influyen de manera directa en las prácticas de estudio -formas particulares de estudiar-, que emplean los estudiantes y en la forma en que asumen la evaluación misma.

4.2 PRECISIONES ACERCA DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

A lo largo del tiempo, la evaluación ha tenido distintos significados e intenciones en el campo educativo, ligado a asuntos de orden económico, social, político, cultural e histórico.

El estudio de la genealogía del término evaluación, constituye una aproximación al momento social en el cual se creó este concepto para responder a un problema específico; surgió con el proceso de industrialización en los Estados Unidos y particularmente con el desarrollo de los conceptos de Taylor, en 1911, relativos al manejo científico del trabajo, respondiendo a eficiencias del capital.

El proceso anterior fue un elemento determinante en la adecuación de la escuela. De ahí el sentido de la evaluación como un mecanismo de control individual, para determinar la medida en que se han alcanzado los objetivos propuestos en una sociedad desarrollada; por ello responden a una pedagogía para la industrialización.

Durante la década de 1930, Tyler, con su teoría de la evaluación educacional, fundamenta la evaluación sobre el logro de los objetivos, constituyéndose los objetivos en la base para el desarrollo del currículo y las pruebas de selección múltiple.

Desde la década de los cincuenta, comenzó a establecerse, los principios de administración en el quehacer docente; es el caso de planear, revisar y evaluar, de manera que las teorías gerenciales se convirtieron en el fundamento de la nueva pedagogía y los estudios sobre nuevos obreros fueron trasladados a la educación como los rendimientos académicos. Como diría, Díaz, 1988, “las estrategias de control empresarial se trasladaron a la evaluación escolar”.

A Todo este proceso de control y comprobación, le siguió la evaluación por test, donde tradicionalmente se le conduce al alumno a un aprendizaje memorístico, a estudiar para el examen, lo limita en su capacidad de análisis crítico y de comprensión de su proceso de aprendizaje significativo.

Solo hasta los años 60, es que aparece Scriven, quien acuñe el término de evaluación formativa, como instrumento para mejorar los programas, enriqueciéndolos con sus observaciones. Desde aquí se convirtió la evaluación en proceso de valoración permanente de los aprendizajes de los estudiantes.

Este desenvolvimiento histórico ha llevado a definir en el plano educativo, dos posturas frente a las prácticas evaluativas y frente a lo que ha significado la evaluación en el campo educativo. Una con métodos positivistas, la de la precisión, carente de interpretación, es decir, cuantitativa; y otra, con métodos fenomenológicos, es decir cualitativa, y a la que actualmente se le atribuyen las mayores bondades y las mayores apuestas.

La evaluación ha venido siendo interpretada como sinónimo de medida durante el más largo período de la historia pedagógica, y es sólo hasta los tiempos actuales cuando se está variando su concepción, en función de los avances que experimentan las ciencias humanas, de las concepciones diferentes que se ponen en relación con la formación de la persona, de los modos peculiares de aprendizaje y de la intencionalidad clara de aprovecharla para optimizar los procesos educativos.

Se hace necesario, la incorporación en los procesos de enseñanza de un modelo de evaluación cualitativo, capaz de ofrecer datos enriquecedores acerca del desarrollo del alumnado y que se constituya en un elemento curricular que ayude a mejorar todo tipo de aprendizajes.

A continuación se presentan algunas definiciones sobre evaluación, que sirven de soporte teórico y de reflexión para el objetivo de comprender el sentido de las prácticas evaluativas de los maestros ieristas, así:

- “La evaluación es un proceso permanente e integral, gradual, que permite emitir juicios cualitativos y cuantitativos de los sujetos y por tanto, sirve para enriquecerlos en su desarrollo. Incluye las necesidades

de los diversos actores, sigue muy de cerca el desarrollo de lo evaluado, valora resultados a corto y largo plazo y busca métodos para ser cada vez más eficiente”. Stufflebeam, (1987).

- “La evaluación es una evaluación permanente por procesos, destacando más los aspectos cualitativos de los procesos de aprendizaje que el cumplimiento de lo planeado; los sucesos educativos se dan en un contexto histórico, con sus actores, alumno- maestro”. Díaz, (1988).
- “La evaluación es un proceso integral que debe ser ampliamente participativo, con el fin de conocer el estado de desarrollo de los implicados y poder tomar decisiones sobre los correctivos y ajustes que el proceso requiera, respecto a las metas globales deseadas”. Amaya, (1988).
- “La evaluación es el proceso por medio del cual los maestros, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el estudiante en general o sobre alguna faceta particular del mismo”. Sacristán, (1995).
- “La evaluación es un proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones”. Tenbrink, (1997).
- “La evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje es un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”. María Antonia Casanova, (1997).
- “La evaluación es aprehender las significaciones propias, particulares de los actos humanos; es multirreferencial en tanto que debe aprehender significaciones heterogéneas. Está siempre abierta al sentido y, por lo mismo, es inacabada”. Bertoni, (1997)

- “La evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno, buscando determinar qué avances han alcanzado en relación con los logros propuestos, qué conocimientos han adquirido o construido y hasta qué punto se han apropiado de ellos, qué habilidades y destrezas han desarrollado, qué actitudes y valores han asumido y hasta dónde estos se han consolidado”. Serie Documentos de Trabajo. La evaluación en el aula y más allá de ella. (1997).
- “La evaluación se puede entender como una estrategia para obtener y analizar sistemáticamente la información de retorno sobre los procesos encaminados al cultivo de cada dimensión humana, para alcanzar niveles cada vez más altos en la comprensión y orientación de dichos procesos para tomar las decisiones que resulten adecuadas y oportunas dentro del quehacer pedagógico”. León Pereira (1997).
- “La actividad de evaluación es ante todo compleja, de comprensión y reflexión sobre la enseñanza, en la cual al profesor se le considera el protagonista y responsable principal, por cuanto le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban”. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000).
- “La verdadera evaluación es el principio rector de una profunda reflexión que no se agota en la trivialidad de los números, sino que siendo depositaria de una realidad inmediata debe fortalecer la creatividad, la valoración y el protagonismo de todos los participantes en el proyecto educativo”. Manuel Villarruel, (2002).
- “La evaluación es un sistema complejo que parte de la observación de las acciones que se generan a partir de poner en práctica y de ejecutar lo diseñado en el proyecto educativo respectivo. Dichas acciones se analizan, para identificar la pertinencia de los procesos, establecer debates entre los participantes del acto educativo, elaborar juicios de valor y tomar decisiones por consenso, y presentar alternativas que cualifiquen dicho proceso”. Álvarez de Zayas, (2003).

Las definiciones de evaluación anotadas, poseen como elemento central el término, “juicio”, más amplio en significado que el de notas y calificaciones escolares. Incluye también, la valoración, en el sentido de que implica no sólo la identificación del grado de un estudiante, sino la adecuación de los resultados obtenidos a los criterios u objetivos deseables.

Evaluar, sirve entonces para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos, es evidente que habrá de tratar no sólo con problemas de índole técnica- cómo obtener la información, con qué pruebas-, sino también plantearse problemas de índole ético-qué se debe evaluar y por qué hacerlo; qué se debe comunicar sobre la evaluación y otros.

Teniendo en cuenta las anteriores concepciones sobre evaluación, se le debe asumir como el conjunto de todas aquellas acciones que el maestro utiliza de manera amplia valorando el contexto y los tiempos particulares, para indagar, y comprender el nivel de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en su proceso de formación y que, al mismo tiempo, le brinde la información necesaria, oportuna y confiable para descubrir aquellos elementos que de su práctica interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.3 PRINCIPIOS TRANSVERSALES DE LA EVALUACIÓN

Los principios de la evaluación que a continuación expone Giovanni lafrancesco, (2005), se constituyen en elementos fundamentales a la hora de comprender el sentido de las prácticas evaluativas de los maestros, por cuanto entregan aportes relacionados con las características y pilares básicos del proceso de evaluativo.

Principio uno: “La evaluación es parte integradora del proceso global de la educación en todos sus niveles”.

Es decir, la evaluación no es una meta ni tampoco algo independiente y ajeno al proceso educativo, ni un momento de la labor docente, sino un elemento dinamizador y retroinformador de la acción educativa en todos sus aspectos, que permanece durante el mismo proceso de enseñanza aprendizaje valorando y acompañando los diferentes actos y quehaceres inherentes al acto de educar.

Principio dos: “La evaluación debe efectuarse de acuerdo con los objetivos educativos”.

Con este principio se resalta el vínculo existente entre la evaluación y los objetivos, es decir, los propósitos inspiradores en cualquier acto educativo, que facilitan la emisión de juicios y la toma de decisiones en lo relacionado con el proceso de aprendizaje del estudiante.

Principio tres: “La evaluación se aplica a todos los factores que de algún modo inciden en el proceso educativo”.

Todo aquello que haga parte de la acción educativa debe ser motivo de evaluación, es decir, los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas, los recursos, los programas, las actividades didácticas, los proyectos, las tareas, los trabajos independientes, etc, de manera tal que cada momento sea valorado y tenido en cuenta en el desarrollo de aprendizajes.

Principio cuatro: “La evaluación es un medio no un fin en si misma. Por lo tanto, también debe evaluarse”.

La evaluación debe evaluarse para corregirla y perfeccionarla, es decir, evaluar para mejorar, siendo necesario entonces identificar y analizar los aciertos pero también los desaciertos alcanzados en cada uno de los pasos del proceso evaluativo, desde su planeación, emisión de juicios hasta las decisiones generales.

Principio cinco: “Dentro de la acción educativa la evaluación constituye un proceso continuo de retroinformación”.

Desde este principio, se confirma el carácter procesual de la evaluación, la cual debe hacerse permanentemente a lo largo del ciclo académico, desde el principio hasta el final, de modo que se posibilite el desarrollo y el desempeño del estudiante durante todo el proceso.

Esta acción requiere del maestro un seguimiento que le facilite la adquisición del aprendizaje, el desarrollo de habilidades y destrezas propias de las áreas y así disminuir las dificultades que se le presenten para aplicar los correctivos que sean del caso y en el momento oportuno

Principio Seis: “En la evaluación deben tenerse en cuenta las diferencias individuales”.

En todo acto evaluativo debe tenerse muy presente por parte del maestro el reconocimiento a las características individuales de los estudiantes, pues es bien sabido que cada uno encierra particularidades y dimensiones únicas dignas de tener en cuenta a la hora de valorar el desarrollo de aprendizajes.

Principio siete: “La evaluación carece de técnicas y procedimientos infalibles”.

Con el ánimo de continuar en este proceso de comprensión de sentido de las prácticas evaluativas, es de gran pertinencia pensar en el uso de instrumentos

evaluativos, flexibles y coherentes con los objetivos o planeados. La selección de los instrumentos de evaluación se constituye en una exigencia ante los procesos evaluativos, hasta el punto de reflexionar en que los resultados obtenidos no pueden ser los mismos, debido a que los individuos, los objetivos y las circunstancias son diferentes.

Principio ocho: “La evaluación requiere de la participación de diferentes personas”.

La evaluación debe ser cooperativa, pues en ella deben participar permanentemente el maestro y el estudiante. El estudiante debe integrarse activamente realizando su autoevaluación, y tanto él como sus maestros deben analizar los procedimientos y resultados de la misma.

En este sentido los resultados y las conclusiones derivadas del proceso educativo deben estar marizados por la opinión de los involucrados en él. Esto exige un esfuerzo loable por parte de los maestros y estudiantes, quienes aportan elementos que sirven de soporte al mejoramiento del proceso educativo.

Principio Nueve: “La evaluación requiere de una gran variedad de técnicas para recoger la información”.

Esto implica que la evaluación debe reconocer la amplia gama de medios e instrumentos informativos de acuerdo con las circunstancias y con base en los objetivos propuestos. Algunos de estos medios pueden ser: pruebas, informes, test, trabajos grupales e individuales, participación activa, etc., los cuales serán adecuados en una situación específica, luego de valorarlos y validarlos.

Principio diez: “La evaluación no busca recompensar o castigar, sino investigar cómo mejorar el producto y el proceso del aprendizaje”.

Todo proceso evaluativo es, en esencia, un proceso de investigación. Constantemente no sólo busca las causas y las variables que inciden en el aprendizaje con el propósito de mantenerlo, mejorarlo o corregirlo; sino que además, comprende los avances, los desarrollos y las ganancias que se van obteniendo durante el proceso.

De acuerdo con los resultados que arroje, se llegará a considerar la conveniencia de cambiar o mantener algunos factores que puedan estar influyendo; esto para lograr mejorar la calidad del proceso que se administra. La evaluación se vale de los preceptos y definiciones operativas de la investigación para llegar a interpretaciones que trascienden los hechos, hasta alcanzar un enfoque comprensivo, recurriendo a nuevas formas de abordaje metodológico.

Este principio, ubica a la evaluación, como categoría que deviene el centro de la filosofía educativa (es decir, toda la educación es una investigación y como tal se evalúa), la cual requiere del dominio de la metodología evaluativa de la investigación científica y de un cambio de mentalidad del profesional de la docencia.

Así, cuando se habla de un maestro evaluador, se piensa en un investigador que en su accionar, obviamente, tiene que evaluar. Es fácil deducir la inmensa responsabilidad que contraen los centros formadores de maestros en la preparación del profesional de quien hablamos: docente - investigador - evaluador.

4.4 ÁMBITOS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación como elemento constitutivo del planteamiento curricular, tiene funciones específicas que cumplir, íntimamente relacionadas, enmarcadas en distintos ámbitos que facilitan su comprensión hacia un carácter procesual.

Castillo, (2003), describe los ámbitos de la evaluación de la siguiente manera:

4.4.1 Ámbito didáctico

Desde este ámbito la evaluación se ocupa de ayudar a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, en las mejores condiciones posibles dentro del espacio escolar y académico, cumpliendo así una función instructiva y educativa para ellos.

Desde la función instructiva, Ortiz, 2005, argumenta que “a través de las acciones evaluativas se aprenden los contenidos: consolidando, sistematizando, generalizando, aplicando. El alumno no ha aprendido totalmente el contenido hasta que no sabe evaluarse, y no es capaz de corregirse”.

De la misma manera, la función educativa le permite al estudiante, no sólo continuar en el proceso de aprendizaje cognitivo sino en el proceso continuo de la evaluación el alumno se forma en el plano volitivo y afectivo. Aprende a autoreflexionar sobre sus logros y dificultades, las vías de éxito o fracaso, conoce sus características personales.

Al maestro también le aporta elementos valiosos, por cuanto un buen uso de la evaluación conduce le permite el cuestionamiento y la valoración de su propio trabajo, su revisión permanente y a la necesidad de una constante autosuperación científico - pedagógica. Asimismo, la detección de problemas, la introducción de soluciones, el análisis de logros en sus alumnos y en sí mismo actúan como factor motivacional en el profesor y se humaniza y "descosifica" el proceso educativo.

La evaluación pasa a ser el elemento determinante de la planificación didáctica, afecta a todos los aspectos de la vida escolar: ambiente de aula; proyecto educativo del centro y proyecto curricular; actividades; medios y recursos; decisiones organizativas.

Los anteriores aspectos de una forma u otra, influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, por lo que la evaluación ha de velar por detectar los errores, proporcionando la información necesaria para que se tomen las modificaciones que se consideren oportunas en beneficio del funcionamiento del centro, de los maestros y del aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación en el ámbito didáctico no sólo es un elemento integrante del diseño curricular, sino que también es una ocasión más de aprendizaje para el maestro y para el estudiante. Justifica, regula y avala, según cada caso, el contenido, el proceso y los participantes en el proceso didáctico.

4.4.2 Ámbito psicopedagógico

La evaluación desde este ámbito le permite al maestro desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado y adaptado a las circunstancias de cada estudiante o, al menos, de aquellos que requieran más ayuda, adecuándose a su ritmo de aprendizaje, teniendo en cuenta sus dificultades concretas y exigiéndole unos rendimientos acordes con sus capacidades.

La evaluación se centra en recoger información psicopedagógica relevante y útil para la finalidad que persigue. Se hace preciso obtener información sobre los resultados del proceso de aprendizaje, pero especialmente sobre el proceso que cada alumno tiene en el mismo.

La evaluación formativa en éste ámbito, permite adaptar las actividades de enseñanza y aprendizaje a las características personales de los estudiantes, con el fin de ajustar las tareas propuestas a los que ellos son capaces de hacer. En consecuencia los maestros, no deben centrarse sólo en la valoración de resultados, sino también en averiguar las causas que alteran el normal desarrollo del aprendizaje de algunos alumnos.

La información que aporta la evaluación sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, facilita por un lado, que se analicen los motivos que provocan los

aciertos o los desaciertos del alumno en el aprendizaje; y por otro lado, sirve para que el estudiante tome conciencia de las estrategias que le resultan más adecuadas para sus estudios.

Este ámbito psicopedagógico involucra funciones trascendentales al momento de iniciar un proceso de comprensión de las prácticas evaluativas de los maestros, se relacionan con las del mejoramiento del proceso educativo, y tienen que ver con el diagnóstico, la comprobación, la comparación, la selección, la jerarquización, y la orientación.

4.4.3 Ámbito social

La función acreditativa de la evaluación junto con la función sumativa, aporta logros de carácter social, en el sentido que acredita ante la sociedad los aprendizajes logrados por el estudiante que en unos casos, le permite promocionar a un nuevo curso y, en otros, obtener la correspondiente titulación.

El proceso de la evaluación, va ligado a actos administrativos y puede acabar en decisiones trascendentes para el estudiante, como la acreditación, la promoción o la titulación que afectan de lleno a la vida familiar y al contexto social.

La función de acreditación de la evaluación de carácter externo al proceso de enseñanza – aprendizaje, Ortiz, (2005), “certifica los conocimientos de los estudiantes dando respuesta a una necesidad institucional, bien sea por la vía del análisis cualitativo, o por la vía cuantitativa- sumativa, requeridos como constancia social”.

Independientemente de la motivación que pueden tener los alumnos por educarse, de la satisfacción que puede provocar en adolescentes y jóvenes el acercamiento al saber, la incorporación a la escuela también es una responsabilidad personal, familiar y social, y se está en la obligación de dejar constancia del uso hecho del tiempo y los recursos.

Para que la evaluación pueda hacer balance sobre el logro de un conjunto de objetivos con fines acreditativos, interesa recoger información sobre el rendimiento de los estudiantes en momentos determinados de su trayectoria escolar. Para ello, será preciso haber logrado los aprendizajes más relevantes y prioritarios, de modo que la valoración global de su adquisición fundamente las decisiones de calificación, promoción y titulación.

4.5 DIMENSIONES PARA ANALIZAR LA EVALUACIÓN

La evaluación como un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio de valor a partir de la información recogida, exige de los maestros una competencia profesional muy genérica, que puede comprender prácticas muy diversas, concretarse en estilos diferentes, de acuerdo con las opciones que se adopten en cada uno de los pasos dados en este proceso.

Sacristán, (1995), reelaborando un esquema de Stufflebeam, propone diez dimensiones para el análisis de la evaluación en general y que posibilitan el traslado a la evaluación de los alumnos. Estas dimensiones son las siguientes:

1. “¿Cómo definir la evaluación?”
2. ¿Cuáles son sus funciones?
3. ¿Qué son objetos de evaluación?
4. ¿Qué información exige la evaluación de algo en particular?
5. ¿Qué criterios tenemos para decidir el mérito o la importancia de lo que es evaluado?
6. ¿A quién debe servir o a quién debe ser útiles los juicios de la evaluación?
7. ¿Qué procesos hay que seguir para realizarla?
8. ¿Qué métodos de indagación han de seguirse al evaluar?
9. ¿Quién debe realizarla?

10. ¿Con qué criterios ha de juzgarse la evaluación: por su utilidad, factibilidad, por criterios éticos, por su precisión,...?”

El significado y valor de la evaluación en la práctica depende de las opciones que se tomen en cada una de las dimensiones que plantean estos interrogantes. Como las respuestas son múltiples no se puede hablar de técnicas y procedimientos válidos en cualquier caso y para cada propósito.

Comprender la evaluación en términos de procesos, exige un estudio de los pasos que la constituyen como práctica coherente involucrando operaciones y decisiones que de manera organizada explican el quehacer evaluativo del maestro dentro de un contexto escolar.

Son varios los autores que aportan al estudio de los pasos de la evaluación, a continuación se mostrarán algunos de ellos.

Tenbrink, (1997), propone un plan idealizado para la evaluación, por cuanto paso a paso se estructura el concepto de evaluación en tres grandes momentos, como son, la preparación para evaluar, la obtención de la información que se necesita y la formulación y toma de decisiones.

- “Paso 1: Especificar los juicios a emitir y las decisiones a tomar
- Paso 2: Describir la información necesaria
- Paso 3: Localizar la información ya disponible
- Paso 4: Decidir cuándo y cómo obtener la información necesaria
- Paso 5: Construir o seleccionar los instrumentos de recogida de información
- Paso 6: Obtener la información necesaria
- Paso 7: Analizar y registrar la información
- Paso 8: Formular juicios
- Paso 9: Tomar decisiones
- Paso 10: Resumir y dar a conocer los resultados”

Alexander Ortiz, (2004), expone una metodología, consecuente con la concepción de evaluación como un acto educativo y que genera el reconocimiento de la diversidad, con miras a la formación humana.

- “Paso 1: Planificación
- Paso 2: Elaboración de los instrumentos para buscar la información
- Paso 3: Aplicación de los instrumentos para recoger la información (recogida de evidencias)
- Paso 4: Valoración o establecimiento de juicios de valor
- Paso 5: Toma de decisiones
- Paso 6: Regulación y uso útil de la evaluación”

Los distintos teóricos, guardan una sintonía en torno a los pasos que posibilitan el estudio de la evaluación como proceso. A continuación se procederá a estudiar detalladamente las características inherentes a cada uno de ellos tomando como referente específicamente a Gimeno Sacristán, (1995).

- Fase A. “Enfoque de una realidad: El punto de partida es seleccionar dentro del panorama de realidades que intervienen en la educación, una parcela o aspecto de la misma”.

Los objetos fundamentales por excelencia sobre los que recae la evaluación son los alumnos, y más en concreto, el cumplimiento de las exigencias académicas que les plantea el currículo, tal como las interpretan los maestros.

Esta primera selección del objeto de la evaluación, revela el papel que cumple, pues no solo quiere comprobar el progreso de los estudiantes, a los únicos sobre los cuales se ejerce el control, sino también valorar la contribución de otros aspectos necesarios en la evaluación.

- Fase B. “Seleccionar la faceta que hay que evaluar: Esta selección supone una restricción del conocimiento y del aprendizaje que creen relevante, lo que lleva consigo tomar decisiones de carácter técnico y hacer una valoración en la que se exprese toda una teoría pedagógica”.

El objeto realmente evaluado no se puede ver únicamente en la declaración que expresa lo que queremos evaluar, sino a posteriori, tras el análisis de la práctica real de evaluación, escrutando el instrumento concreto utilizado, la forma de aplicarlo y la situación en la que el alumno muestra su saber.

- Fase C. “Elaboración de juicio de evaluación: Esta fase es el aspecto central en la evaluación, pues es la valoración de los sujetos la que permite emitir determinados juicios”.

Sacristán, (1995), afirma que “hablar de valoración en evaluación educativa, supone reconocer la existencia de criterios de referencia, no sólo desde quien realiza el juicio sino en el proceso de búsqueda de indicios y en la selección de lo que se quiere evaluar. Lo que llamamos resultados de la educación son elaboraciones subjetivas, normas creadas por grupos de especialistas o a través de valoraciones sociales o de hábitos exigidos en las instituciones”.

Reconocer que el objeto a evaluar y el proceso de valoración son contruidos y por tanto influenciados por procesos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionales y sociales, es importante para fomentar a partir de ahí una actitud de autocrítica, de explicitación de valores asumidos, relativizar la autoridad de las evaluaciones y deshacer el clima de crispación que produce la realización de éstas en las relaciones pedagógicas.

Pedro Ravela, (2004), expone varios modos de establecer juicios de valor.

1. “Contrastar el desempeño contra un criterio o estándar
2. La comparación entre los individuos
3. La constatación del avance del individuo respecto a si mismo
4. La definición del logro en relación al predecible
5. El logro de los objetivos propuestos
6. La satisfacción de los usuarios, es decir, de las familias con una escuela, de los profesores con un determinado programa de capacitación en servicio”.

- Fase D. “Expresión de los resultados de la evaluación: No toda evaluación que tiene lugar en los ambientes escolares acaba siendo formal y expresamente plasmada en un juicio, traducido en una nota, en un porcentaje, en una palabra o en algún informe”.

Las informaciones más decisivas utilizadas para corregir los procesos de enseñanza y el trabajo de los alumnos, no proceden, por lo general, de evaluaciones expresamente realizadas, sino de observaciones y apreciaciones obtenidas de forma natural en el transcurso de la interacción en la clase”.

Al plantear los resultados de la evaluación se hace referencia solamente a aquellos que acaban plasmándose en juicios formales. Aunque todo lo que entra dentro de lo que se denomina evaluación informal juega un papel importante en los procesos de enseñanza y en la recogida de información que acabarán proyectándose en la evaluación formalmente realizada y plasmada en calificaciones.

Goacher, en *Comprender y transformar la enseñanza*, muestra una serie de principios generales de carácter formal y de uso, a que debe someterse cualquier formato de evaluación con el ánimo de comunicar resultados. Así:

- “Debe mostrar una unidad coherente de información y no ser una mezcla de informaciones sobre el alumno elegidas al azar.
- Tiene que ser fácil de comprender, incluyendo los procedimientos para su uso.
- Tiene que ser fácil de rellenar y mantener al día.
- Esforzarse en ser concreto y recoger información útil, evitando divagar con argumentos personales.
- Tiene que ser accesible a algún tipo de control, al tiempo que mantiene la privacidad de los datos.
- Debe contar con la formación adecuada en quienes lo rellenan para que las categorías puestas en él sean significativas y llenas de contenido”.

En cuanto a la concreción del contenido de perfiles e informes cualitativos, sacristán, 1995, “sugiere la selección de aspectos relevantes de la personalidad y rendimientos del alumno; la selección de aspectos sustanciales del área; la utilidad de la información recogida hacia la reorientación de métodos educativos; la esencia y el significado de las categorías; y la necesidad de que el equipo discuta y consensúe acerca del modelo a seguir”.

Comunicar pues, los resultados de la evaluación tiene derivaciones profesionales importantes, por cuanto da cuenta de las percepciones que tienen los maestros y supone de alguna forma, hacer pública una de sus destrezas profesionales. Ofrece datos sobre sus actuaciones, sus propios argumentos y sobre las múltiples facetas de sus alumnos.

4.6 INFLUENCIA DEL CONTEXTO EN LA EVALUACIÓN

Muchas de las situaciones cotidianas y antes que nada problemáticas observadas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que inciden a la hora de pensar en la evaluación, se derivan de reconocer los contextos multivariados característicos de un nivel, como son las condiciones socioeconómicas, las culturales y las políticas de los sujetos involucrados; el efecto que el entorno físico y social ejerce en su conjunto, y generar desde allí procesos de comprensión sobre la complejidad del fenómeno educativo.

Manuel Villarruel, (2002), expone que antes de efectuar cualquier evaluación, es necesario estudiar muy de cerca la realidad educativa y contextual, para ello se requiere contar con:

1. “Una caracterización de los perfiles de ingreso de los estudiantes y del desempeño académico mostrado.

2. La identificación del tipo de escuela de procedencia, la modalidad educativa de desempeño y la perspectiva pedagógica bajo la cual se sustentó su formación previa.
3. Una clara definición de los estilos de aprendizaje de los alumnos en particular y el grupo en general.
4. Un diagnóstico preliminar sobre los hábitos de estudio de los alumnos.
5. Una identificación de los estilos y usos didácticos de cada maestro
6. Los perfiles profesiográficos de los maestros y su currículum universitario y profesional”.

Los enunciados anteriores, confirman la reflexión que debe asumirse en el acto evaluativo, por cuanto ésta debe reconocer al sujeto evaluado desde una dinámica muy compleja, pues requiere validar y comprender la influencia que ejercen los contextos en los que continuamente se desarrolla.

Se requiere del maestro, una actitud abierta y disposición hacia el reconocimiento de la complejidad del ser humano, una observación permanente y sistematizada del proceso que día tras día diseña en compañía de sus estudiantes y una formación humana de manera tal que comprenda a los sujetos pertenecientes a una realidad social en particular.

Bajo estas condiciones, es fácil comprender el sistema complejo que tanto los maestros como los estudiantes manifiestan y expresan en su quehacer educativo, a través de las innumerables interacciones que suceden a diario y configuran desde allí el normal indeterminismo en su práctica educativa.

Es de vital trascendencia, considerar entonces el hecho de que ninguna evaluación debe realizarse ni siquiera pensarse al margen de las realidades de la dinámica institucional.

El reconocer el estado característico de los diversos ambientes escolares, facilitará identificar hallazgos, reconocer dificultades, validar puntos de

encuentro y en conclusión generar actos reflexivos en torno al verdadero sentido de la evaluación.

Los planteamientos citados por Villarruel, confirman una vez la relación estrecha que tiene la evaluación con los otros procesos inherentes a la formación humana, por cuanto parte de reflexionar en la actitud que debe asumirse en torno al mundo del estudiante, su vida misma, su estado cognitivo, pero también su estado social y afectivo.

Queda esbozada en estas líneas, el compromiso de evaluar ya no como un acto rutinario ni descontextualizado, por el contrario, se comulga es hacia prácticas coherentes con las realidades del mundo circundante, y sobre todo, articuladas a una enseñanza y a un aprendizaje con sentido, de manera que se garanticen encuentros formativos desde los diversos actores involucrados, quienes día tras día generan procesos de reconocimiento, desarrollo y evaluación permanente.

4.7 RELACIONES DE PODER EN LA EVALUACIÓN

La historia de la evaluación se ha centrado en el poder del maestro, pues a través de ella se controla el conocimiento y la disciplina de los estudiantes, valiéndose de amenazas, imposiciones y sanciones a cada momento y olvidando los intereses y los desarrollos que se generan a diario en un aula de clases.

El examen dice Foucault, “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza”. Con ello se confirma que la evaluación se ha asumido y aceptado en la institución objeto de estudio, en instrumento de poder que permite al maestro establecer criterios sobre lo normal e impartir disciplina, define las formas de evaluación, la cantidad de contenido, el tipo de respuesta, el tiempo, la organización del salón, y demás elementos que garanticen la buena marcha de acción evaluativa.

Los tradicionales exámenes escritos sólo han servido, en su gran mayoría, para marcar un sistema selectivo de individuos que sólo van a ser utilizadas para la vida productiva, reduciendo así, al sistema de evaluación, a un sistema selectivo de obreros calificados.

Con el sistema de evaluación de corte positivista, el profesor ha confundido su papel de educador por el de juez dictador de sentencias, mientras esta práctica de emisión de juicios no cambie, la educación estará destinada al fracaso; El trabajo del profesor es un servicio a la sociedad, por tanto, la evaluación del proceso educativo, debe estar al servicio de los estudiantes.

Los maestros se olvidan que la evaluación es parte importante de su actividad cotidiana, orientadora del proceso educativo; no obstante, su práctica está ligada a los referentes que de la evaluación tienen en su conciencia. Y en este caso, al no apoyarse en la teoría, su práctica es empírica.

En la evaluación es importante considerar el papel de la teoría para realizarla con rigor metodológico, para posibilitar herramientas y comprender su realidad; ya que por lo general se entiende a la evaluación como un proceso de formulación de juicios que deben emitirse para que tenga lugar la educación, es decir, la emisión de juicios se torna como el fin último de la evaluación; cuando que el fin último es la información tanto cuantitativa como cualitativa, para mejorar el proceso educativo.

Tradicionalmente se entiende a la evaluación como una obligación institucional y no como una actividad formativa e integral de retroalimentación del proceso educativo. "La evaluación es un momento de detención en el proceso formativo, en virtud del cual el sujeto se distancia de su propia praxis y de sus objetivaciones con la intención de reflexionar sobre ellas, enjuiciarlas, elaborar la crítica correspondiente y convertir su proceso de objetivación en experiencia que le permita recuperarse como sujeto enriquecido". YURÉN, (2000).

Las evaluaciones están más orientadas a medir las competencias intelectuales de los sujetos, y de ésta, los aspectos memorísticos. No se le da la mínima

importancia a la reflexión y a la crítica, siendo esta un imperativo ético de la más alta importancia en el proceso de aprendizaje.

Al ser la evaluación una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, para mejorarlo, se necesita asumir una actitud investigadora, mostrar disposición para examinar con sentido crítico, reflexivo y sistemático. No se puede perder de vista que la evaluación es el mejor momento para que el profesor reflexione y analice su práctica pedagógica.

La evaluación en el ámbito pedagógico se constituye en fuente de poder ordenador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y permite examinar la arquitectura lógica y epistemológica, práctica e histórica de la educación como discurso social, pero a la vez da cuenta de los postulados que conforman los enfoques pedagógicos desde los cuales la evaluación se expresa y se legitima.

Este enunciado convida pues desde una perspectiva pedagógica a invertir el sentido de la evaluación como poder organizador, a una evaluación como herramienta al servicio de la formación y, por lo tanto de la cultura, que posibilite la construcción social de los sujetos desde prácticas reflexivas y conscientes.

Evaluar desde esta visión remite entonces a las preguntas sobre quién es el sujeto que enseña y quien es el sujeto que aprende, qué tipo de sujeto se quiere formar, para qué tipo de sociedad, en qué contextos culturales, sociales e históricos se da la relación, y qué acciones comunicativas proveen la construcción de sentido.

Una concepción diferente de evaluación debe orientarse a la libertad y la autonomía de los estudiantes, es decir, promover una evaluación democrática, donde el maestro parta de las necesidades de los alumnos. La evaluación debe ser justa, es decir, que los elementos de este proceso (maestros-alumnos) utilicen un contrato equitativo respecto a sus propios intereses de tal forma que lleguen a ser personas libres, iguales, racionales y autónomas.

Según House, (1987), “para que exista un contrato equitativo debe reunir por lo menos doce condiciones: una de ellas es la equidad, que aparece en todas partes en la evaluación, casi siempre en un nivel intuitivo de conciencia. Entre otras condiciones están: la ausencia de coerción, la racionalidad, la aceptación de los términos, el acuerdo conjunto, el desinterés, la universalidad, el interés comunitario, la información igual y completa, la falta de riesgo, la posibilidad de la voz de todos los participantes y la participación”.

La evaluación debe realizarse en un ambiente de confianza y de libertad, donde el alumno tome nota de la marcha de su aprendizaje, que conozca sus errores y sus aciertos, donde no se le imponga desde afuera un sistema de calificaciones y exámenes al que se vea obligado a pasar; se necesita promover un deseo espontáneo de aprender, pues el aprendizaje impuesto por lo general causa descontento, rebeldía, problemas de indisciplina, deserción, etcétera.

La evaluación, lejos de reprobar al alumno por no haber demostrado su capacidad sin más explicación, debe convertirse en un recurso, que le permita apoyarse sobre lo que ya sabe, para recorrer nuevamente el camino que lo conduzca al aprendizaje esperado.

Asimismo, la evaluación debe ayudar a la formación como sujeto; de manera tal que logre participar él mismo en la toma de decisiones, acerca de su realidad, en la toma de conciencia de sus alcances y limitaciones, en la toma de argumentos sólidos acerca de su propio proceso de formación y en la toma de nuevas posturas y proposiciones frente al acto educativo que sucede día tras día.

4.8 EL PAPEL DE LA COMUNICACIÓN EN LA EVALUACIÓN

Con el ánimo de seguir apostándole a la comprensión de sentido de las prácticas evaluativas de los maestros del IERI, 0el asunto de la comunicación

cobra un significado valioso, por cuanto posibilita las relaciones que se dan al interior de los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Santiago Castillo, (2003), afirma que “en la enseñanza, el llamado acto didáctico no sería tal si no estuviese basado en la comunicación e información entre los actores-maestros y estudiantes-,en relación con algún contenido concreto, en torno al cual se consigue el auténtico encuentro didáctico”.

Desde esta perspectiva, la evaluación está llamada a desempeñar un papel determinante en el clima y contenido del encuentro didáctico al que debe conducir el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación se ha convertido en la clave que facilita la comunicación entre el maestro y el estudiante, es decir, es el vehículo para la aproximación progresiva de las representaciones que sobre los contenidos tiene el aprendiz y su maestro.

En el encuentro didáctico, es decir, el maestro comunica al estudiante, los objetivos que pretende conseguir con su enseñanza, le informa y le instruye sobre los contenidos de la misma; a su vez, el estudiante, por su parte, consecuentemente se preocupa de cómo va a lograr aprender dichos contenidos para alcanzar los objetivos propuestos y, sobre todo de cómo se le va a evaluar.

En todo acto educativo se requiere del diálogo, la intercomunicación y la interacción entre el maestro y el estudiante en torno al compromiso que ambos pretenden. En la base de éste diálogo comunicativo, está presente la evaluación, informando y poniendo de manifiesto los datos reales de la situación educativa, ajustando las pretensiones del maestro a las potencialidades del estudiante y regulando el ritmo de actividades, los niveles de exigencia y las estrategias metodológicas que convengan.

Como diría, Nevo, (1995), “el diálogo es el corazón de la evaluación”. Diálogo que enriquece el punto de encuentro didáctico en el aula, da mayor responsabilidad al estudiante, le permite tomar conciencia de su esfuerzo, procesos y resultados y, en definitiva, mejorar su rendimiento académico; y al maestro le permite apreciar el resultado de sus estrategias metodológicas de enseñanza.

La evaluación revestida de comunicación, guía la enseñanza y le otorga al maestro la posibilidad de revisar su práctica docente; conocer las características psicopedagógicas del estudiante, las condiciones y el ritmo de aprendizaje; analizar los problemas que surgen en la explicación y adquisición de los conocimientos; y, valorar las actitudes, habilidades y capacidades del estudiante.

Resulta imprescindible la intercomunicación durante las tareas didácticas. El maestro comienza por dar a conocer a los estudiantes los criterios, los procedimientos y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes con la consecuente calificación de los mismos. Y, posteriormente, se continuará el diálogo didáctico sobre los aciertos y errores detectados; sobre las ayudas y refuerzos; sobre las modificaciones metodológicas a afrontar; etc.

Los conocimientos que proporciona la evaluación le permiten al maestro regular su actividad para con el estudiante, compartiendo las responsabilidades en el aula y ayudándole a tener una visión más ponderada posible de las potencialidades, sin eludir la reflexión sobre sus propias limitaciones.

Reconocer la comunicación como un elemento transversal del acto evaluativo, exige recordar finalmente el postulado de Gargallo, 1995, en el sentido de que “la comunicación evaluativa integrada en los procesos de enseñanza aprendizaje es un factor de desarrollo profesional para el maestro y, un recurso autoconstitutivo para el estudiante y para el grupo en general”.

5. TRAYECTO METODOLÓGICO RECORRIDO PARA COMPRENDER EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

5.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL EL CUAL SE REALIZA LA INVESTIGACIÓN

La institución educativa Retiro de los indios, pertenece al Municipio de Cereté, se destaca por ser una zona algodonera, con líneas muy marcadas de producción hacia la ganadería, agricultura, y demás actividades de índole agropecuaria.

Gran parte de la comunidad del retiro de los indios, se dedica a la venta de productos de la región, cosechados por ellos en sus mismos terrenos, como habichuela, berenjena, ají, guayaba agria, guayaba dulce, zapote, níspero, mango, pera, guama, y demás árboles frutales, que indican lo rico y productivo que son las tierras para los cultivos y exportación de productos, y de la cual se deriva el sustento diario para sus habitantes.

En lo relacionado con las características sociales de salud, vivienda, recreación y condiciones ambientales, la población beneficiada está atravesada por el Caño Bugre, llamado popularmente y con gran acierto Mugre, al cual sus habitantes recurren con cierta frecuencia a realizar acciones de aseo personal, de consumo y de esparcimiento.

La comunidad ieristas profesa una fe cristiana, la que es practicada por conveniencia, es decir, gran parte de los habitantes, entre ellos los estudiantes de las distintas edades acuden a ella, por las oportunidades que allí brindan, de alimentación, de capacitación, de utilización del tiempo libre.

La institución educativa Retiro de los indios, es una institución mixta de carácter oficial, fundada en 1923 con el nombre de escuela de retiro de los indios, sólo hasta el año 1997 inicia con el nivel de básica ciclo secundaria; aprobada y fusionada bajo la resolución número 1154 del 2 de septiembre de 2002, cuando se convierte en institución integrando los centros del Progreso y Buenavista.

En cuanto a la planta física, la institución cuenta dos sedes, la de la básica secundaria que es la que nos interesa para este estudio, posee 12 aulas en normal estado, con capacidad para 40 estudiantes, el material de mobiliario es deficiente, pues no hay las suficientes sillas para el total de matriculados, y las que se tienen se encuentran en regular estado, las condiciones higiénicas de luminosidad y ventilación son en igual sentido regulares, lo que dificulta gozar de ambientes educativos del todo agradables y propicios, en lo que concierne a lo físico y bioquímico.

Es de resaltar, el proyecto de ampliación de la institución, iniciado a comienzo del año en curso, el cual incluye la construcción de 6 aulas, destinadas algunas de ellas, para la biblioteca y laboratorio de Biología, Química y Física, unidades con las que no se cuenta y que son trascendentales para generar procesos de transformación integral y de construcción de conocimientos y con sentido para los estudiantes.

La institución educativa retiro de los indios cuenta con una población de 1100 estudiantes, 40 docentes distribuidos en los niveles de la educación, desde el preescolar hasta la media, 1 rector, 2 coordinadores, uno académico y otro de disciplina, 2 secretarías, 1 celador.

En relación con el componente del recurso humano, los estudiantes oscilan en edades comprendidas entre los 5 y los 18 años, cursando los distintos niveles que la institución ofrece desde el preescolar hasta el nivel de educación media.

De manera particular, los jóvenes de la básica secundaria, están ubicados entre los 11 y 18 años de edad, poseedores de valores, con un bajo interés

por el estudio, por la superación, por seguir adelante, son inseguros, muestran necesidad de afecto y calor familiar.

El recurso humano docente implicado en la presente investigación, posee en un 90% título de Licenciado en las distintas áreas obligatorias y fundamentales del currículo, lo que favorece el logro de los objetivos en este nivel de educación, y otorga la idoneidad para el ejercicio de las funciones docentes. En lo relacionado con otros estudios universitarios, en el orden de postgrados, existe un bajo índice de formación, solo un 30% se encuentran con títulos de especialistas, y ninguno posee títulos de magíster.

Las políticas institucionales del IERI, responden a requerimientos de orden nacional en cuanto a la necesidad de establecer un ambiente propicio y las condiciones básicas para que el conocimiento sea producido, asumido y traducido en aprendizajes al servicio del desarrollo del país y de manera particular en el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

La misión de la institución educativa retiro de los indios está íntimamente relacionada con los procesos de formación humana, tanto en lo personal como en lo social, reconociendo el campo pedagógico, académico y disciplinar como una fuente que incide directamente en el desarrollo del sujeto.

De igual forma, se piensa al estudiante y al maestro ierista como sujetos capaces de tomar sus decisiones, de evaluar sus actos y de reconocer al otro y a la otra como protagonistas centrales del acto formativo.

La evaluación es pensada desde la filosofía institucional del IERI, como un aspecto trascendental a la hora de generar procesos de mejora en la calidad de los aprendizajes, en la medida que se posibilita la búsqueda y la reflexión del acto pedagógico desde una cultura de la evaluación fundamentada en principios, prácticas presentes y líneas directrices en la cotidianidad del aula.

5.2 REFERENTE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Se utilizó el enfoque cualitativo, dada que su principal característica es “su interés por captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir a través de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto”. (Bryman, 1998).

La investigación cualitativa busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de los sujetos estudiados. El proceso de investigación cualitativo en curso, explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal, lo que implica de manera inductiva pasar del dato observado a identificar los parámetros normativos de comportamiento, aceptados por los individuos en contextos específicos históricamente determinados.

Según, Hugo Cerda, (1998), la investigación cualitativa se caracteriza por los siguientes aspectos:

- “La interpretación que se da a las cosas y fenómenos no pueden ser captados o expresados plenamente por la estadística o las matemáticas.
- Utiliza preferentemente la inferencia inductiva y el análisis diacrónico en los datos.
- Utiliza los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad como formas de hacer creíbles y confiables los resultados de un estudio.
- Utiliza múltiples fuentes, métodos e investigadores para estudiar un solo problema o tema, los cuales convergen en torno a un punto central del estudio.
- Utiliza preferentemente la observación y la entrevista abierta y no estandarizada como técnicas en la recolección de datos.

- Centra el análisis en la descripción de los fenómenos y cosas observadas”.

La credibilidad, corresponden según Briones (1988), “al concepto que independientemente de los criterios de verdad existen en torno a un resultado, lo hace verosímil y creíble ante los ojos de los demás”. Esto es posible mediante la observación persistente, el análisis de los datos, el chequeo de los informantes y la triangulación.

La transferibilidad, por el mismo Briones, se relaciona con “la posibilidad de hacer ciertas inferencias lógicas a situaciones que tengan bastantes similitudes con el objeto estudiado”.

De igual manera Briones, define la confirmabilidad, como el acto de “comprobar por parte de un investigador externo, la calidad de la información recogida, la coherencia interna de los datos, la relación entre éstos, y la interpretación dada”.

El enfoque cualitativo aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender -desde la interioridad de los actores sociales -las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente de conocimiento.

Galeano, (2003), afirma que “la investigación cualitativa busca la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad”. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación.

La investigación cualitativa, desarrolla un contacto directo y permanente con los actores y escenarios que estudian, pues su interés radica en comprender

desde ellos y desde las observaciones de sus acciones y comportamientos el conocimiento que tienen de su situación, de las formas que utilizan para enfrentar la vida diaria, y de los escenarios de futuro que intentan construir.

El papel del investigador cualitativo, Galeano, (2003), “no se limita a sistematizar o recoger las diversas lógicas, sino a la reflexión analítica y a la interpretación sistemática de la lógica y la racionalidad cultural que organiza y orienta el comportamiento social”.

Como la investigación cualitativa busca la comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente, privilegia las técnicas de recolección y generación de información que favorece la relación intersubjetiva, la mirada desde el interior de los actores sociales que viven y producen la realidad sociocultural.

Los investigadores cualitativos parten de categorías teóricas preliminares o de conceptos sensibilizadores que proveen un sentido general de referencia y orientación para aproximarse a las instancias empíricas.

Desde esta perspectiva, la conexión entre el concepto y el dato implica que el primero establece una serie de señales generales, que guían el trabajo del investigador en determinado campo de estudio. El concepto se va dotando de contenido en el proceso investigativo, controlando el riesgo de deificarlo, es decir, de que pierda la relación con el mundo real.

El investigador desarrolla conceptos, intelecciones y comprensiones, identifica categorías en vivo partiendo de patrones de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, probar hipótesis o teorías preconcebidas.

5.2.1 Un estudio de corte etnográfico

Etimológicamente, el término etnografía significa la descripción del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas; son objeto de estudio

etnográfico aquellos grupos sociales que aunque no estén asociados o integrados comparten o se guían por formas de vida y situación que los hace semejantes, en este caso el grupo de maestros de la institución educativa retiro de los indios, los cuales a través de sus prácticas construyen en alguna medida identidades y perfiles educativos.

El enfoque etnográfico desde Miguel Martínez, (1999) “se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive, se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada”.

En efecto, los miembros de un grupo, en este caso los maestros ieristas, comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida.

El sentido de las prácticas evaluativas de los maestros de la IERI, es un estudio cualitativo de corte etnográfico, pues requiere de un acercamiento a la realidad social, además de estar sustentado por las siguientes razones:

- Observa y describe intensivamente el mundo de los maestros desde la temática en cuestión.
- Adopta una actitud abierta y reflexiva, lo que permite concebir el proceso de investigación bajo una mirada permanente de descubrimiento y de comprensión de la realidad objeto de estudio, es decir, de la evaluación.
- Genera un proceso de reflexión teórica, de construcción del objeto de investigación y de hallazgos inesperados que se traducen en problemas nuevos y que enriquecen el estudio en marcha.
- Los procesos de comprensión de las prácticas de evaluación, se construyen desde los participantes o actores, es decir, desde los maestros.

- El estudio convierte algo tan cotidiano, común y de diario vivir en extraordinario y registra lo que se da por hecho, indagando sobre las razones del por qué existen y como se dan los procesos de investigación.
- Involucra las prácticas de evaluación como objeto de investigación al contexto, pues el fenómeno de comprensión no es ajeno al contexto en el cual se presenta.
- Se centra el estudio en aspectos muy concretos y específicos en la vida institucional educativa, ya que ubica su interés en la clase y en los procesos internos que allí ocurren.

Es de resaltar, que esta investigación corresponde a un estudio etnográfico de segundo nivel, según Martínez (1999), “es una descripción endógena, pues los datos se generan desde adentro, de manera, que los procesos de categorización y análisis de la información, las relaciones entre las distintas categorías y todo el esquema organizacional se desarrollan, básicamente, partiendo de la propia información, es decir, desde los propios datos”.

Lo más valioso de este trabajo es la creación de una imagen realista y fiel del grupo de maestros leristas, quienes desde sus pensares, sus sentires y sus haceres, permitieron comprender sus prácticas evaluativas, y a la vez hicieron posible comprender nuevas comunidades de maestros y de poblaciones educativas con características similares.

5.3 DISEÑO DEL ESTUDIO

5.3.1 Caracterización del grupo de participantes

La investigación se inició en el año 2005; La unidad de trabajo, estuvo representada por los maestros de la Institución Educativa Retiro de los Indios,

17 en total, licenciados en las distintas áreas del saber disciplinar, con experiencia pedagógica mayor de 6 años, comprometidos con los procesos pedagógicos y en su gran mayoría con estabilidad laboral al interior de la institución. El total de maestros entrevistados obedeció a criterios de saturación de la información, reconociendo de antemano la riqueza y experiencia acumulada en los informantes.

5.3.2 Recolección y generación de la información

Antes de iniciar con la descripción de las técnicas de recolección de la información, es oportuno destacar las dimensiones éticas que las caracterizaron, y que están soportadas por el consentimiento informado, la confidencialidad, el anonimato y las relaciones de reciprocidad.

El consentimiento informado se logró en la medida de la decisión consciente y reflexiva de los maestros, informantes claves en la investigación, quienes de manera abierta, participativa y democrática asumieron actitudes favorables para posibilitar la comprensión de sentido de las prácticas evaluativas

La confidencialidad y el anonimato se establecieron desde el inicio de la investigación, en el sentido de informarles el derecho que tenían a la privacidad y a la intimidad; aspecto que se confirmó en el proceso mismo de recolección de la información a través de las entrevistas.

Las relaciones de reciprocidad permearon el desarrollo de este trabajo etnográfico, por cuanto los encuentros gozaron de horizontalidad y comunicación transparente, otorgando ventajas ante el conocimiento de la realidad.

Desde esta perspectiva, la comprensión del sentido de las prácticas evaluativas, está embebida de un manejo ético, en favor de la búsqueda de la información que permite zanjar en lo más profundo una “verdad” que dé cuenta

de la realidad oculta en el fenómeno para propiciar los cambios o transformaciones pertinentes.

Como técnica de recolección, se utilizó la observación participante y la entrevista semiestructurada, que a continuación se hará una descripción general pero también detallada de cada una de ellas.

5.3.2.1 Observación participante

La observación participante es una de las principales técnicas de la etnografía, caracterizadas por Cerda (1998), “como una modalidad y estrategia no valorativa de recogida de datos, cuyo objetivo principal es la descripción auténtica de grupos sociales y escenarios naturales. En el caso específico de la educación, se utiliza para la realización de estudios de evaluación, descripción e interpretación”.

Se constituye la observación participante en un método activo, donde al investigador le corresponde asumir roles y la comunidad le exige integrarse a su vida y actividades para conocerla e investigarla; es decir, se plantea conocer la vida de un grupo desde el interior del mismo, pues de otra forma sería muy difícil captar los fenómenos, los procesos y las diversas instancias de una realidad desde fuera del grupo, y menos aún comprenderla.

Asegura Cerda, (1998), que “el investigador en esta modalidad investigativa, debe sufrir un verdadero proceso de socialización en el grupo que está investigando, al tiempo que se plantea preguntas e interrogantes sobre lo que se debe mirar y escuchar, donde y cómo hacerlo”.

La observación participante utilizada en este estudio, es planteada a un nivel natural, por cuanto el observador pertenece a la misma comunidad o grupo donde se investiga, al tiempo que durante su utilización se trazó como objetivo

la búsqueda y selección de todo el conjunto de informantes para la recopilación de la información.

En la observación participante, se vivió lo más que pudo con el grupo, compartiendo de manera honesta, franca y confiables los distintos momentos, desde encuentros cotidianos y corrientes hasta los sucesos, como, las evaluaciones acumulativas, los horarios de recuperaciones, los exámenes rutinarios, a través de las distintas técnicas de registro de la información.

5.3.2.2 Entrevista semiestructurada

En el contexto de la presente investigación cualitativa, la entrevista abierta y personal es un instrumento muy útil para indagar un problema y comprenderlo tal como es conceptualizado e interpretado por los sujetos estudiados, sin imponer categorías preconcebidas.

La entrevista, definida por Martínez, (1999), como “la forma de un diálogo coloquial, de gran sintonía epistemológica con el enfoque etnográfico y que permite acercarnos y conocernos con los otros seres humanos”, facilitó el aproximarnos, el poder estar juntos, cerca el uno del otro y de la otra, comunicando sin temores los pensamientos y los sentimientos, con naturalidad y espontaneidad las dudas pero también los aciertos, expresando sus logros pero también sus fracasos.

El objetivo de la entrevista cualitativa es conocer la perspectiva y el marco de referencia a partir del cual las personas organizan su entorno y orientan su comportamiento.

La entrevista semiestructurada, se caracteriza porque el investigador define ciertos tópicos generales para ser abordados con el entrevistado, al tiempo que van direccionando el tipo de análisis que se pretende conseguir. Esta guía

referencial, es un marco a partir del cual se van estableciendo las diferentes entradas y miradas al tema en estudio.

De la misma manera, a través de la entrevista, se hizo posible la recolección de la información abiertamente suministrada por los maestros, a manera de un diálogo informal, de una conversación sin condicionantes de tiempo ni de espacio físico.

Las entrevistas semi estructuradas fueron realizadas por el investigador, con una duración de 30 a 40 minutos, aproximadamente, en la institución educativa Retiro de los Indios; acudiendo de manera permanente y constante a los criterios de motivación, conocimiento del rol y accesibilidad, no sólo de parte del sujeto entrevistador sino también del sujeto entrevistado.

Durante el desarrollo de las entrevistas, se les solicitó autorización para grabarlas, haciendo la debida aclaración que la información suministrada solo sería conocida y manejada por el investigador, quien sería el responsable también de la debida transcripción.

5.3.3 Registro de la información

Las técnicas de registro de información cualitativa, según Galeano (2003), “permiten poner el cúmulo de información recopilado o generado en el proceso investigativo, de tal manera que su recuperación sea ágil y eficiente”.

Las técnicas de registro utilizadas en la investigación, fueron:

- Fotografías: Permitieron el registro de sucesos relacionados con las prácticas evaluativas, por ser evidencias y muestras de la realidad vivida en los maestros en torno a las concepciones, prácticas y demás acciones relacionadas con la evaluación.

Las sesiones de fotografía obedecieron a momentos, -algunos diarios, otros esporádicos, en los cuales los maestros realizaban exámenes escritos individuales y grupales, en los que se reflejaba el carácter vigilante, vertical y autoritario de la evaluación.

De la misma manera, se valoraron momentos dignos de ser fotografiados, en los que la evaluación asume un carácter de reflexión, de comprensión y de construcción humana, tanto para el maestro como para el estudiante.

- Grabaciones se constituyen para esta investigación en una riqueza invaluable en los que a evaluación del aprendizaje se refiere, pues son la expresión viva del maestro, en la medida que contiene lo que ellos piensan, sienten y desea sobre la evaluación, y se convierten al mismo tiempo, en el insumo para el proceso de análisis de la información en torno a la comprensión de sentido de las prácticas evaluativas.

De manera particular, contienen información variada sobre la evaluación, desde concepciones reduccionistas hasta concepciones holísticas, las cuales permitieron configurar y comprender a la evaluación desde distintas miradas.

Las sesiones de grabación, se organizaron de manera tal que el maestro expresara libre y en forma tranquila sus pensamientos y sentimientos en lo que a evaluación se refiere; cabe anotar entonces, que los encuentros fueron informados y solicitados con anterioridad a los distintos informantes de la investigación.

- Fichas de contenido: Permitieron de manera funcional y organizada, consignar información relacionada con la evaluación de los aprendizajes, de manera particular, la información provino de libros de autores reconocidos en el campo evaluativo, como Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Tenbrink, entre otros, los cuales permitieron organizar, sustentar y enlutar la investigación en estudio.

Galeano, (2004), resalta que “el uso de las fichas contenido, apoya el análisis e interpretación de la información, en cuanto permite soportar o respaldar los hallazgos e interpretaciones de manera sistemática, sirve de base para la construcción y afinación de categorías de análisis, posibilita la triangulación de teorías, informantes, fuentes o técnicas de recolección de información y utiliza toda la información disponible y necesaria”.

5.3.4 Análisis de los datos

Los datos se analizaron de acuerdo a las estrategias propuestas por Miguel Martínez, (1999) quien utiliza como sustento los aportes de teóricos de Strauss y Glasser.

En un primer momento se hizo una transcripción detallada y exacta de las entrevistas tal y como fueron expresadas por los informantes claves, contenidas en los casetes. Este primer momento es totalmente descriptivo, y se conoce también como codificación abierta.

Un segundo momento del análisis, fue la codificación de la información, que consistió en ir agrupando el contenido en porciones o unidades temáticas con similar sentido y significado. Para este proceso, se requirió de varias lecturas minuciosas a las entrevistas, con el objetivo de revisar los relatos escritos, ir agrupando de la mejor manera posible y reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que sucede.

Un tercer momento, fue la categorización propiamente dicha, la que se conformó gracias a las unidades con sentido común que iban emergiendo de los textos, Alrededor de las categorías de análisis, fueron apareciendo las distintas tendencias, es decir, distintas miradas sobre la misma unidad explicativa, lo que otorgó profundidad y universalidad a las distintas categorías emergentes.

Las categorías de análisis corresponden específicamente a:

- Concepciones,
- Finalidades,
- Contenidos
- Metodologías,
- Secuenciación
- Agentes

Este grupo de categorías están incluidas dentro de una categoría superior o universal que es la evaluación, y a su vez, cada una de ellas contiene distintas tendencias que en conjunto favorecen los procesos de comprensión de las prácticas evaluativas de los maestros del IERI.

5.3.5 El escrito

El documento final integra un tránsito desde los argumentos descriptivos, donde se detalla lo vivido y expresado por los informantes, hasta los argumentos interpretativos, donde finalmente, se puso a conversar los textos de los maestros con los de los grandes autores, y dar como resultado un texto definitivo, sometido a análisis y reelaboraciones y que expresa de manera original, la comprensión de sentido de las prácticas evaluativas en los maestros del Retiro de los Indios.

Con las anteriores claridades, se está en la capacidad de reconocer y comprender los diversos resultados obtenidos desde la viva voz de los maestros acerca del sentido que para ellos tiene la evaluación y su práctica.

6. HALLAZGOS

EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LOS MAESTROS

6.1 CONCEPTUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Conceptuar alrededor de la evaluación no es algo simple, pues los elementos esenciales de su concepto están relacionados con otros asuntos que en el quehacer pedagógico llegan a convertirse hasta en sinónimos; por ello es oportuno, identificarlos y definirlos para reconocer en qué medida están involucrados con el proceso de evaluación.

En el ejercicio evaluativo de los maestros, se avizora un entramado de prácticas individualizadas cuyo fundamento, además de los elementos que han hecho tradicional y rutinario el ejercicio, se ve matizado por las nuevas corrientes que cada maestro ha conocido en sus oportunidades de cualificación a través de los distintos cursos de capacitación, diplomados y postgrados cursados.

Gimeno, (1995), insiste que para conceptuar alrededor de la evaluación, “se requiere una integración de la realidad social, puesto que ello tiene que ver con las funciones que cumple la institución educativa; las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento; las concepciones que se tienen sobre la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje; la estructuración del sistema escolar, la despersonalización de la relación pedagógica; la forma de entender la autoridad y la emulación de los estudiantes en las instituciones educativas y en los salones de clases”.

De esta manera, reconocer las realidades descritas, supone y exige el paulatino arranque desde una concepción de la evaluación entendida como

sinónimo de medición de estados del estudiante, de rendimientos de diverso tipo o de resultados de aprendizaje, de verificación, hacia otra perspectiva que valora el énfasis que ha de ponerse en el diagnóstico del aprendizaje, en la explicación de sus causas y en el enjuiciamiento de valor que tienen las realidades diagnosticadas y en valoración consciente de las dimensiones humanas.

Son muchas las tendencias que en la actualidad movilizan el pensamiento educativo y que permiten comprender el sentido de las prácticas evaluativas del IERI, desde las expresiones vivas de los mismos protagonistas, -los maestros-, las cuales reflejan lo que para ellos es la evaluación.

6.1.1 Evaluación como medición

Giovanni lafrancesco (2005), define la medición “como un dato puntual, informa un resultado que no se detiene a estimar en los por qué ni en los cómo del proceso de aprendizaje, es cuantificación y un dato más que se utiliza en el proceso de evaluación”.

Así lo confirman los maestros

“Es un instrumento mediante el cual se evalúa el conocimiento de los procesos pedagógicos”.

“Evaluar es medir la capacidad cognoscitiva en los estudiantes, en todos los campos, inclusive dando un poquito de cultura general”.

En el ámbito pedagógico, la evaluación, cobra una fuerte mirada como el instrumento que permite medir los conocimientos adquiridos durante el aprendizaje ya sean éstos de orden específico o generales, y como la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante.

Tal como lo expresan los maestros

“La evaluación para mí es medir conocimientos, trabajos, actividades, por un objetivo que uno se ha trazado, para ver hasta tanto, hasta dónde uno lo ha logrado”.

Es de notar en esta primera tendencia - la evaluación como una práctica instrumentalista que busca medir los conocimientos de los procesos pedagógicos pues, a través de las pruebas que se le hacen al estudiante, se logra saber qué tanto han asimilado los conocimientos impartidos, en términos de fortalezas y debilidades, de manera que pueda saberse con exactitud qué sabe y qué no sabe.

Las prácticas evaluativas descritas hasta el momento e identificadas con una concepción de evaluación como medición, están cargadas de una orientación conductista, en la que “se disponen de diseños de secuencias de instrucción muy estructuradas que explicitan la concatenación de pasos de aprendizaje para el dominio de una determinada unidad de contenido, de suerte que pueda ir probándose el progreso y fallos concretos en la cadena”. Gimeno, 1995.

Así lo confirman otras expresiones maestras

“La evaluación es algo donde uno mide al estudiante; es la que le va decir a uno que el estudiante comprendió, entendió, o si está captando”

“La evaluación es una forma de medir al estudiante y de saber qué tanto ha aprendido de lo que vamos trabajando, del trabajo que se va haciendo, es la forma de encontrar qué tanto ha aprendido, en dónde tiene la falencia y cuáles son los valores que ha adquirido”...

Esta concepción de la evaluación implica una reducción de la mirada a una valoración cuantitativa desde la cual se establece el criterio unilateral y la consideración exclusiva del juicio del maestro sobre los avances o debilidades del estudiante en su proceso de aprendizaje.

De esta manera, la medición se establece como el efecto de una sobrecarga culturalmente derivada de las antiguas tendencias cuantitativas que, a pesar de las formulaciones de los indicadores de logros, de los fundamentos teóricos de los métodos cualitativos, y de las últimas orientaciones curriculares sigue vigente en las formas de aplicación de la práctica.

La evaluación ratificada entre los maestros ieristas, a través de las observaciones permanentes descubre hasta qué punto las experiencias de aprendizaje producen totalmente los resultados apetecidos; juzga la conducta de los estudiantes, pues la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue, todo testimonio acerca de estas pautas, que procuran los objetivos de la educación, constituye un método idóneo de evaluación.

Como diría, Gimeno, (1995) “en la práctica y realidad pedagógica de las aulas, la evaluación guarda relación directa con otras ideas como selección, jerarquización, control de conducta, comparación, contrastación de resultados, productos, calificación y verificación”.

Desde este planteamiento las prácticas evaluativas asumidas por los maestros de la institución educativa Retiro de los Indios, se centran en una concepción en evaluación netamente cuantitativa, que selecciona a los estudiantes a partir de unos niveles promedio que debe alcanzar, interesada en los resultados y en la obtención de conocimientos memorísticos.

Es de notar, que pese a los múltiples intentos por utilizar nuevas concepciones sobre evaluación, el pensamiento y actuar de los maestros sigue arraigado a viejas tradiciones e hitos que defienden la perpetuación de sistemas evaluativos tendientes a la cuantificación y medición de conocimientos

La evaluación defendida en esta primera tendencia, se encuentra muy lejos de una concepción de evaluación, que la defienda como interpretación de la

medida con miras a expresar un juicio de valor, que permita verificar la adecuación del proceso de enseñanza a las características y necesidades educativas de los estudiantes.

6.1.2 Evaluación como comprobación

Labarrere, (1988), define la comprobación como “el corte que en determinado momento se produce para conocer el estado del rendimiento de los estudiantes”.

Tal como lo expresa otro maestro ierista

“Los alumnos en la evaluación deben demostrar siempre unos resultados, así mismo nosotros le vamos diciendo en qué situación se encuentra”.

Esta concepción,”enjuicia a la evaluación como una tecnología precisa, basada en búsqueda de pruebas objetivas, elaboración de test de rendimiento escolar, concretando de forma precisa en sus preguntas el conocimiento objetivo”. Gimeno, 1995.

Se conceptúa a la evaluación como el acto de comprobar la calidad de los aprendizajes, con el ánimo de informar y reafirmar dentro del estatus de la demostración, lo que debe asimilar y en última instancia manejar, para desde allí, ser evaluado.

Se observa, que la evaluación como comprobación está ligada al acto de permanencia, continuidad y da expresión del interés manifiesto en los maestros por valorar y calificar los resultados, productos del avance y rendimiento de los estudiantes en términos de fenómenos observables.

En la práctica cotidiana, evaluar es poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán estas calificaciones.

Esta tendencia refleja en los maestros la consideración que tienen sobre la evaluación, como el procedimiento por medio del cual se le da una valoración a un trabajo realizado, a través de las consabidas calificaciones.

Así lo evidencia un maestro

“La evaluación es un proceso que mira el aprendizaje que está llevando el niño a través de unos mecanismos que manejamos, a través de logros, le indicamos y vamos desarrollando unos procesos y establecemos una metas... esas metas deben ser evaluadas”.

Las observaciones confirman, a la evaluación como una práctica centrada en la obtención de logros, en su mayoría de corte cognoscitivo, en las distintas áreas de la enseñanza, logrando así el desarrollo del estudiante deseado.

La evaluación es vista como un conjunto de acciones que determina y decide el maestro, sobre lo que debe desarrollar y alcanzar el estudiante, articuladas a referentes legales establecidos con anterioridad por él mismo,

Que sean los maestros quienes expresen

“La evaluación es ver qué tanto ha asimilado ese alumno de lo que uno le ha enseñado”.

“La evaluación es un proceso continuo, indispensable y necesario en el que todo educador involucra acciones para determinar, cuándo se debe ajustar o reajustar las estrategias de aprendizaje y todo lo concerniente a estas actividades”.

Sin duda alguna, se puede afirmar, que la comprobación es parte importante de la evaluación, pues ella le permite al maestro ir avanzando y determinando el grado y el nivel de conocimientos que va adquiriendo el estudiante.

La evaluación vista desde esta óptica, tiene la característica de un estado de rendición de cuentas, en donde lo clave es considerar que unos, es decir, los estudiantes deben informar a los otros, -a los maestros-, de su estado actual

en concordancia, claro está, con los lineamientos establecidos de antemano y conocido por todos y todas.

Gimeno, (1995), afirma “desde la competitividad que impuso la pedagogía jesuítica se sitúa a la demostración constante de lo que se aprende, ya por medios escritos, como una de las espinas dorsales del sistema didáctico que tendrá una fuerte impronta en los métodos pedagógicos modernos”.

La evaluación como comprobación guarda una relación estrecha con la concepción de la evaluación como medición, por cuanto ambas están amparadas en el paradigma positivista de la ciencia, que se preocupa por la objetividad en la medición de resultados educativos y en prácticas de selección y control.

Las prácticas asumidas por los maestros ieristas, han estado apoyadas en funciones clasificatorias, limitadas a pruebas e instrumentos discriminatorios, concibiendo al sujeto humano como algo independiente de la experiencia cultural y educativa; con lo que de paso exculpa a la escuela de los posibles malos resultados de los estudiantes.

En observaciones realizadas, se confirma el posicionamiento que ha ido ganando la evaluación, en términos de la realización constante de pruebas escritas, orales y búsqueda de destrezas por parte del maestro con el ánimo de obtener resultados, que permitan comprobar y en últimas medir los aprendizajes de los estudiantes.

Así mismo, la evaluación como comprobación, está acompañada de otro elemento fuerte que es el control, que acompaña además a todo el proceso educativo y está inspirado en la necesidad de ayuda de los estudiantes.

De la misma manera, la universalización del sistema educativo adopta la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar al

estudiante, más cuando se pierde la relación personal continuada del maestro en cada uno de sus estudiantes.

En este mismo sentido, se le piensa a la evaluación, como un diagnóstico de los avances en un curso, con el objetivo de formular alternativas de solución a problemas que se generan y que les son inherentes.

Se trata como dice un maestro de:

“Obtener unos resultados que sean positivos, por el afán, por el empeño que se pone en que sean lo mejor”.

Como producto de la observación participante al interior de la investigación, es explícito el interés por los resultados de aprendizaje, manifestado en los distintos eventos y acontecimientos pedagógicos, en los que prevalece el control y la comparación, en especial, claro está a los que han alcanzado el número de logros y en el menor de los casos, con aquellos que presentan dificultades académicas.

La función de control de la evaluación al interior de la tendencia, la evaluación como comprobación, se enriquece gracias a la observación en las que las prácticas evaluativas de los maestros se caracterizan por:

- Distribución del tiempo
- Asignación de tareas
- Decisión sobre el paso de unas actividades a otras,
- Posesión de criterios para decidir qué trabajo es correcto y cuál no,
- Determinación de la conducta aceptable
- Regulan la conducta en la clase,
- Controlan la actividad del estudiante,
- Seleccionan los contenidos y las metodologías de la enseñanza;
- Imponen los contenidos, los métodos, el tiempo de realización de una prueba.

“La función de control de la evaluación se evidencia en ambientes autoritarios, intolerantes, donde el maestro está distante del mundo de los estudiantes. Asimismo, puede asimilarse sin provocar problemas ni rebeldías, dentro de un estilo liberal y democrático, por medio de procedimientos que dicen servir a otros objetivos: comprobación del saber, motivar al alumno, informar a la sociedad”. Gimeno, (1995). Así lo expresa otro maestro:

“Evalúo para tener una medida y una capacidad de saber qué tanto estoy enseñando y qué tanto los estudiantes están aprendiendo los conocimientos y cómo los están aprendiendo”.

Esta tendencia marcada igualmente que la anterior, confirma el sentido que para los maestros ieristas tiene la evaluación del aprendizaje, y da cuenta de las prácticas pedagógicas que se viven al interior de las aulas por cuanto el interés es informar acerca del estado cognitivo -en términos de resultados y no de procesos- en que se encuentran los estudiantes, con relación a parámetros establecidos de orden legal.

Comprender el sentido de las prácticas evaluativas en los maestros del IERI, implica valorar las concepciones que ellos poseen en torno a la evaluación, centradas hasta el momento en acciones de medición y comprobación, abriendo nuevas posibilidades hacia la promoción de acciones de valoración y de acercamiento a la vida del sujeto humano, que reconozca el desarrollo armónico e integral de sus estudiantes.

6.1.3 Evaluación como proceso integral y comprensivo

“Actualmente, la evaluación es planteada desde una perspectiva comprensiva, con objetos muy variados, diversas metodologías o técnicas de realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso de los estudiantes en particular”. Gimeno, (1995).

En esta tendencia, se observa como algunos maestros inician un proceso de conceptualización de la evaluación hacia la valoración permanente, el

reconocimiento a la diversidad, la utilización reflexiva de metodologías y técnicas tendientes al aprendizaje de los estudiantes, con miras a comprender la realidad circundante.

La evaluación no puede quedarse en una simple constatación de si aumenta o no el rendimiento de los alumnos.

Tal como lo manifiesta uno de ellos

“Yo defino la evaluación como la manera de uno detectar o cerciorarse qué tanto el alumno ha asimilado unos conocimientos, pero esta evaluación no debe estar desligada de la parte humana, porque nos limitamos a lo meramente cognitivo, no hacemos una evaluación, de pronto de la parte humana del niño en si, cómo evaluamos ese niño, cómo es, cómo ser, como ser perteneciente a una sociedad, como ser que se está formando”.

La evaluación se constituye en el principio rector de una profunda reflexión que no se agota en la trivialidad de los números, sino que siendo depositaria de una realidad inmediata debe fortalecer la valoración, la creatividad y el protagonismo de todos los participantes en el proyecto educativo.

En el marco de descripción de esta tendencia, comienzan a vislumbrarse entre las prácticas evaluativas de los maestros del IERI, acciones de acercamiento y aproximación producto de las relaciones personales directas, la comprensión del sujeto para explicar su comportamiento y en general, procesos de reflexión que favorezcan el uso de los métodos cualitativos como procedimientos válidos para el fenómeno pedagógico y por lógica el sentido de la evaluación en los maestros.

Se observan concepciones renovadoras entre los maestros leristas, que atienden al proceso mismo de formación, intrínsecas a la dinámica de la enseñanza y del aprendizaje, que movilizan las prácticas hacia encuentros didácticos, valorando y trastocando los múltiples detalles y desempeños del estudiante.

Así lo confirma otra expresión maestra

“La evaluación es un proceso permanente y continuo donde el educando busca exaltar lo que ha adquirido en el proceso a través del conocimiento que se le imparte o se le orienta. Se puede considerar como un proceso integral que busca mejorar ciertas habilidades y capacidades del estudiante”.

La evaluación desde esta apreciación es un proceso reflexivo en el cual el maestro, estimula al estudiante, utilizando como pretexto el conocimiento y reconociendo las posibilidades de desarrollo integral, en términos de habilidades y capacidades que en él se suscitan a diario.

“La idea misma de evaluación incluye la valoración en el sentido de que implica no sólo la identificación del grado en el que un estudiante posee un cierto rasgo o el nivel en que su conducta se ha modificado, sino, que también se valora la adecuación de los resultados obtenidos a los criterios u objetivos deseables., a ideales educativos”. Gimeno, (1995).

Se observan al interior de la investigación, esporádicos encuentros de evaluación dotados de flexibilidad, horizontalidad, logrando dimensionar lo humano, desde donde no sólo se forma para evaluar sino se evalúa para formar.

Además de reconocer y valorar los conocimientos en los estudiantes, el maestro inicia un proceso de búsqueda hacia otros asuntos, como son los procedimientos y las actitudes, que posibiliten la toma de decisiones, y propendan por un juicio más equitativo y de satisfacción para todos y todas.

De esta manera, “La evaluación tiende a entenderse como el recurso para proporcionar información sobre los procesos, que debe ser valorada después, para ayudar en la toma de decisiones de quienes gobiernan o intervienen en los mismos”. Stufflebeam, (1989).

El interés manifiesto del maestro ante el aprendizaje del estudiante, le otorga a la evaluación, como diría, Guba y Lincoln, (1981), “el sentido de ser un juicio de valor, previa descripción de la realidad observada, resaltando la cualidad de ser un proceso de valoración que considera circunstancias del objeto evaluado y criterios de valor”.

Así lo dice uno de los maestros

“Para mi la evaluación es el acercamiento que cualquier ser humano tiene con nuevos conocimientos, con nuevas experiencias. La evaluación es ese acercamiento cómo lo ha asimilado cada estudiante la captación de un conocimiento nuevo, o de una experiencia nueva”.

Se observa, desde esta conceptualización, y desde los encuentros con los maestros participantes en esta investigación, asomos de prácticas evaluativas conducentes a la reflexión, al diálogo y al acercamiento a la vida del estudiante.

La evaluación es un proceso dinámico, abierto y contextualizado, que se desarrolla a lo largo de un período de tiempo, no es una acción aislada o puntual.

Los procesos de evaluación están articulados al acto de la enseñanza misma, permiten reunir y sistematizar todo tipo de información a cerca de cómo es el desempeño de sus estudiantes; es una evaluación que va de la mano con el proceso mismo de la enseñanza y del aprendizaje.

Con el ánimo de aportarle a la comprensión de sentido de las prácticas evaluativas, Arredondo, (2002), explica los elementos constitutivos de una verdadera evaluación:

- “Obtener información, aplica procedimientos válidos y fiables para conseguir información sistemática rigurosa, relevante y apropiada”, que

fundamente la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.

- “Formular juicios de valor, apunta a que los datos obtenidos deben permitir fundamentalmente el análisis y valoración de los hechos que se pretenden evaluar”.
- “Tomar decisiones, partiendo de las valoraciones emitidas sobre la información relevante disponible”.

Con esta concepción comienzan a cuestionarse los términos de etapas parciales y finales como los únicos referentes para el reconocimiento de los resultados y como los únicos para la emisión de juicios en un proceso evaluativo.

“Las implicaciones de ubicar la evaluación bajo el criterios de juicio de valor, es más amplio en significado que el de notas o calificaciones escolares. Las informaciones pueden apoyarse en datos y observaciones procedentes de pruebas, del trato directo personal o del seguimiento del trabajo cotidiano”. Gimeno, (1995).

Comprender el sentido de las prácticas evaluativas de los maestros de la IERI, bajo esta nueva mirada, implica pensarla y dimensionarla hacia ópticas oxigenantes, articuladas con posturas abiertas y flexibles de la educación, de la pedagogía y de la didáctica.

La verdadera evaluación no sólo consiste en categorizar individuos con base en los que hacen, cosificándolos por su accionar, transformándolos en simples objetos de un proceso administrativo.

Pensar la evaluación como proceso integral y comprensivo desde los maestros ieristas, permite al mismo tiempo, comprender y valorar al sujeto desde su individualidad pero también desde su calidad de sujeto social.

Roldán, (2002), ubica a la evaluación como “el punto de encuentro del pasado y el porvenir, del pensar, el sentir y el hacer de los sujetos que se comprometen en procesos que tienen como meta el desarrollo humano y la transformación social”.

6.2. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Comprender el sentido de las prácticas evaluativas de los maestros de la IERI, implica reconocer una compleja red de funciones defendidas y arraigadas con respecto a la evaluación, permiten al mismo tiempo direccionar los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan al interior de los salones de clases y apostarle a reflexiones de la realidad cotidiana.

Como producto del análisis de la información en lo relacionado a las funciones de las prácticas evaluativas en los maestros del IERI, se pudieron definir y comprender, tres grandes tendencias que se articulan a referentes teóricos como el de Zubiría, (1995), quien las explica en términos de “diagnóstica, sumativa y formativa”, atendiendo a elementos de carácter pedagógico y didáctico.

6.2.1 Evaluar para diagnosticar

“La razón de ser de la evaluación diagnóstica se justifica en el sentido de convertirse en un instrumento que permite al maestro, regular y controlar su propia práctica, al tiempo que también se utiliza como el camino propicio que le informa al maestro sobre cómo va el estudiante.” Gimeno (1995).

Al interior de esta primera tendencia, se confirma la validez de pensar la evaluación hacia finalidades de diagnóstico, que le permitan no sólo al maestro controlar su práctica pedagógica y su práctica evaluativa, sino también como medio de información, acerca del desarrollo del estudiante, con el ánimo de servir como instrumento de soporte sobre la calidad de los procesos que se están liderando. Así lo confirman los maestros ieristas:

“Pues yo evalúo para medirme y para saber cómo va mi práctica docente”.

“Yo evalúo, no sólo para saber como está el estudiante, sino también para nosotros, qué problemas tenemos, porque a veces el profesor evalúa al estudiante, de pronto si es negativo diciendo es negativo, y mas nada. Pero no se da cuenta de que como profesor puede tener algunas fallas. Entonces debe evaluar para que el estudiante tenga resultados y también para que autoevalúe su práctica”.

La utilidad de la evaluación diagnóstica radica en ser un recurso para conocer el progreso de los estudiantes y el funcionamiento de los procesos de aprendizaje con el fin de intervenir en su mejora.

Evaluar para diagnosticar involucra acciones de acercamiento y de interés ante los desarrollos del estudiante, en tanto que genera actitudes de preocupación tendientes a la superación de las dificultades, así lo manifiesta un maestro ierista:

“Yo evalúo para mirar qué tanto ha aprendido el niño, porque de pronto mi metodología mi modelo no ha sido el mejor, para que él aprenda ese concepto, entonces ya yo miro qué tanto aprendió el niño en esa evaluación, de acuerdo a los diferentes formas, me toca replantear mi metodología, mi forma de enseñar”.

Comprender el sentido de las prácticas evaluativas, desde la finalidad evaluar para diagnosticar, implica detectar el estado inicial de conocimientos y de desarrollo de los estudiantes, ajustar el plan que se tiene a la situación real y definir acciones inmediatas; en este mismo sentido, “es el dictamen hecho de

los avances en un curso con el objetivo de formular alternativas de solución a problemas que se generan y que le son inherentes”. Gimeno, (1995).

A través de la evaluación diagnóstica, se logra un acercamiento del maestro al mundo del estudiante, para saber qué ha aprendido, cómo lo ha aprendido y de allí tomar las decisiones sobre su práctica pedagógica, pues hay conciencia de la relación estrecha que guarda el enseñar con el evaluar, generando replanteamientos objetivos con intenciones de perfeccionar la práctica.

De la misma manera, la evaluación diagnóstica es de gran valor y pertinencia para los procesos educativos pues desde el inicio de las distintas actividades docentes, se debe establecer el tipo de conocimiento que poseen los estudiantes, para la asimilación de los aprendizajes, así lo manifiesta uno de los informantes sobre el por qué y el para qué de la evaluación diagnóstica:

“Para ver qué tanto asimiló o aprendió, qué sabe o qué no sabe, para conocer si el estudiante entendió, porque ese es el objetivo de la evaluación”.

Evaluar para diagnosticar, se convierte en una manera de comprender las prácticas evaluativas, por cuanto se constituye en una posibilidad de avance hacia otros procesos, dando cuenta del avance y el estado cognitivo de los estudiantes y en un elemento que determina la promoción o la no promoción hacia grados superiores.

Evaluar para diagnosticar en la IERI, le sirve al maestro para:

- Conocer el estudiante para detectar el punto de que parte y establecer necesidades de aprendizaje previas.
- Conocer las condiciones personales, familiares sociales del estudiante, para obtener una perspectiva global de las personas en su propio contexto.
- Tomar conciencia sobre el curso de aprendizaje, proporcionando información para detectar errores, incomprensiones, carencias, etc., y

poder corregirlos y superarlos, evitando el fracaso antes de que se produzca.

- Determinar el estado final de un estudiante después de un tiempo de aprendizaje, del desarrollo de una parte significativa de la materia o de una unidad didáctica.
- Diagnosticar cualidades de los alumnos y considerarlas al atribuirles en grupos: por sus intereses para formar talleres, por rasgos de personalidad y de sociabilidad en la clase para hacer tarea en equipo, por hábitos de trabajo para encomendarle unos u otros, por niveles de destreza en el dominio de idiomas extranjeros.

Comprender el sentido de las prácticas evaluativas en los docentes del IERI, requiere que la evaluación sea pensada y utilizada como un recurso para la individualización, permitiendo la adaptación de la enseñanza a las condiciones del estudiante, al ritmo de progreso y al tratamiento de dificultades particulares.

Las siguientes tendencias confirman el sentir, el pensar y el hacer de los maestros hacia las otras finalidades de la evaluación, -sumativa y formativa-, las cuales en la práctica resulta difícil separarlas, pues casi siempre se intentan conjuntamente, con lo cual se cumplen varias funciones de forma simultánea.

Conviene hacer precisiones alrededor de cada una de ellas, pues ambas son determinantes en el proceso de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, lo cual favorece los procesos de comprensión de sentido del presente estudio.

6.2.2 Evaluar para calificar resultados

Casanova (1997), define esta tendencia, en términos de la evaluación con finalidad sumativa, como aquella que “determina el valor de un producto final,

que decide si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo”.

Bajo esta mirada, los maestros opinan:

“Yo evalúo para que el estudiante muestre un resultado, y al final de año pueda pasar al otro curso”.

“Yo evalúo para saber el grado de conocimiento que tiene el estudiante, para comprobar si el estudiante puede aprobar o no aprobar el año”.

Evaluar para calificar, implica entonces una intencionalidad de corte de productos finales, de detenerse a mirar cómo va el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes hasta cierto período de tiempo, de determinar los productos obtenidos, -más no los procesos- , con acciones concretas en definir los niveles de rendimiento que permitan la promoción respectiva.

Evaluar para calificar, conlleva a la clasificación al interior del grupo, su interés es informar el resultado obtenido, y de allí determinar la cantidad de estudiantes que pueden avanzar y los que deben permanecer en el mismo nivel.

“Dentro de la escolaridad obligatoria de la que todos pueden y deben beneficiarse, la subdivisión del currículo en niveles de competencia y la evolución de las capacidades de los estudiantes, obliga a una ordenación de la enseñanza a prever un sistema de promoción, en el que, para acceder a unos componentes curriculares, cursos, ciclos o niveles, se requiere un determinado grado de competencia”. Gimeno (1995).

Desde esta tendencia la evaluación organiza la escuela, al utilizar mecanismos de regulación y comprobación, al determinar la aprobación del año, dependiendo del rendimiento de los estudiantes y del tipo de información que

cada uno haya adquirido, dando como resultado final la clasificación y la jerarquización de los estudiantes.

Casanova, (1997), considera a la evaluación sumativa como “el juicio final de un proceso que ha terminado y sobre el que se emite una valoración terminal. Su óptica es retrospectiva, sanciona lo que ha ocurrido, mirando desde el final de un proceso”.

Se preocupa en poder decir cuánto ha aprendido o progresado el alumno. Ve los productos de aprendizaje y enseñanza. Por eso su finalidad fundamental es la de servir a la selección y jerarquización de alumnos según los resultados alcanzados.

Son los maestros ieristas quienes confirman la mirada terminal y finalista de la evaluación, así:

“Evalúo para comparar a ver si realmente el conocimiento que se les aporta a los estudiantes lo ha asimilado, para su formación integral para ver qué tanto ha aprendido el estudiante, qué tanto sabe, qué conocimientos ha adquirido, qué ha aprendido, cómo ha aprendido”.

El interés manifiesto de los maestros ante la evaluación, es mirar los resultados obtenidos por sus estudiantes, en relación con la cantidad y no con la calidad de información que hasta cierto tiempo se haya procesado desde las distintas áreas del saber.

La formación integral se da en relación al cúmulo de conocimientos adquiridos por los estudiantes durante un tiempo determinado, al tiempo que posibilita desde allí la respectiva clasificación, y jerarquización de los mismos ante acciones de medición, comparación y verificación de resultados.

“Las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de las jerarquías vigentes en las sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que

reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el currículo”. Gimeno, (1995).

Así lo expresa un maestro

“La evaluación me sirve para superar las diferencias, para ir acorde con las normas establecidas en los diferentes lineamientos que se incluyen dentro del plan de mejoramiento y que la institución necesita para desarrollarla a través de sus programas”.

La evaluación desde esta tendencia, cumple con una función selectiva, al tiempo que garantiza, que los vínculos existentes entre las jerarquías escolares y otras jerarquías de excelencia son tanto más explicables en la medida en que se pretende que la enseñanza constituya una preparación para la vida. Tal como lo expresa otros maestros ieristas:

“La evaluación me sirve para mucho, para los resultados, para obtener la gente que le va a servir a la sociedad”.

“La finalidad es que llegue al convencimiento de que los estudiantes están asimilando ciertos conocimientos que son de suma importancia para su futuro en una carrera profesional y en buen comportamiento ante la ciudadanía”.

La tendencia de evaluar para calificar resultados, estudia el complejo mundo de interacciones, al mismo tiempo que “requiere la selección y la graduación de los rendimientos de los individuos con una norma estadística relativa a un grupo o apelando al dominio de un criterio de excelencia y de competencia en ciertos conocimientos y destrezas, para así tener un pleno dominio y reconocimiento de las prácticas ejercidas”. Gimeno, (1995).

Tal como lo confirman los maestros ieristas:

“La evaluación me es útil en la medida en que los estudiantes contesten bien a ella, si los resultados son positivos en la evaluación, eso me da a mi estímulo para seguir proyectando otros métodos que conlleven a una mejor utilidad”.

“A ver a mi me sirve primero, para ver cual es su capacidad de expresión escrita, de expresión oral, de interpretar su mundo, de analizar ese texto para apropiarse de lo que ahí dice”.

Estas prácticas escolares, certifican a las instituciones educativas y a los maestros, desencadenando toda una dinámica interna de ritos de evaluación reiterados y que acaban desembocando en una calificación final, cuya trascendencia personal y social no puede dejar indiferentes a maestros, padres, estudiantes, administradores y generadores de empleo.

Cuando se practica la evaluación con estos tintes no elige a los mejores por sus logros, o a quiénes valen o quiénes no, sino proporciona oportunidades para que todos adquieran la cultura básica y lleguen al final.

“Dado que el aprendizaje no es una simple acumulación de datos, hábitos, destrezas, sino que es la construcción auto alimentadora de una inteligencia creadora y crítica que supone, en todos los casos, una progresiva modificación de conductas, esta evaluación -sólo registra la fragmentación artificial y nefasta de una corriente deteniendo el río cada cien metros”. Gimeno, (1995).

Que sea uno de los maestros, quien lo exprese

“Yo evalúo para medir, para mirar qué tanto se ha logrado de un objetivo, qué tanto el niño ha asimilado y qué tanta competencia da él de acuerdo a las áreas, de acuerdo a su edad, de acuerdo a su aprendizaje”.

La evaluación adquiere sentido, al momento en que el maestro la piensa, la vive y la hace realidad como un proceso, no como si éste estuviera compuesto de apartados estancos, en el que lo único interesante es definir qué tanto se ha recorrido, sino que se requiere de procesos de adecuación a las características individuales de los estudiantes, de manera que se evite verla como una rutina aplicada automáticamente y aceptada socialmente sin reflexión alguna.

Se insiste pues, en una evaluación que cobra un mayor sentido en los maestros al momento de trascender al aula de clases y va en procura de mirar de qué manera los estudiantes contribuirán a mejorar las condiciones de vida de sus familias, cuando los resultados son positivos a ojos del maestro.

Es un maestro, quien lo expresa

“La evaluación mía es para ver si el estudiante en sí conoce las necesidades del papá que es el que lo está ayudando, sepa y entre a ayudar a arreglar el camino y que la evaluación mía la hago, para que él entienda las necesidades, que él decida, que el trata de ayudar también”.

Es valioso reconocer en este proceso de identificación y de búsqueda de sentido de las prácticas evaluativas en los maestros, la claridad que los maestros hacen cuando piensan que el proceso de evaluación debe estar encausado hacia la búsqueda de significado y trascendencia en la vida de los estudiantes, figurando situaciones, ya sea en estudios superiores o en los diversos campos y escenarios de desempeño.

Tanto es así, que los procesos de evaluación lo articulan a las posibilidades de mejorar las condiciones de vida de la familia, en tanto que se vinculan los aprendizajes hacia acciones cotidianas en donde las necesidades, vivencias y realidades de los padres, son motivo de búsqueda de alternativas de solución.

Evaluar para calificar resultados, amplía la visión y la riqueza al proceso de comprensión de las prácticas evaluativas no solo del contexto en particular, sino el de todas las instituciones educativas comprometidas con el desarrollo armónico de potencialidades.

Medina, (2002), resalta las fortalezas de la evaluación sumativa hacia una evaluación que califica resultados, así

- “Sirve a cada maestro para dialogar con los colegas y estudiantes acerca del deseable rendimiento escolar y de la superación continua que en las

dimensiones axiológica, instructivo-formativa, emocional y global han de desarrollar los estudiantes”

- “Logra trabajar en los referentes básicos de la evaluación y clarificación de los logros educativos esperados en cada etapa y ciclo, adaptándolos a los contextos de mejora permanente que los estudiantes y el sistema educativo han de pretender con cada curso”.
- “Sirve al profesorado para que replantee su visión y justificación de la concepción y práctica evaluadora, y pone de manifiesto la inseparable aplicación de la tarea evaluadora a estudiantes y profesorado, en un marco de mutua comprensión y de asentamiento de un clima de búsqueda y mejora continua”.
- “Proporciona al docente, al estudiante y al sistema, el conocimiento de los aspectos mas consolidados del mismo en los que debe insistirse y afianzarlos, detectando las limitaciones y proyectando como equipo docente las modificaciones que se estimen más adecuadas”.

Evaluar para calificar dentro del estudio de comprensión de las prácticas evaluativas, posibilita acercamientos hacia el pensar, el sentir y el hacer de los maestros, y genera acciones puntuales hacia los resultados de los aprendizajes en los estudiantes, manteniendo la concepción de la evaluación como instrumento de poder, comprobador y sancionador.

6.2.3 Evaluar para mejorar procesos

Evaluar para mejorar procesos, supone la obtención rigurosa de datos a lo largo del mismo, de modo que en cada momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada permitiendo tomar las decisiones necesarias de forma inmediata.

Su finalidad, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa, en el cual es de gran interés las acciones, los acercamientos y las intencionalidades que se generan en los maestros al evaluar, tal como lo expresa uno de ellos:

“Yo evalúo no para determinar todo, no me interesa tanto la calificación, sino el crecimiento en su forma de ser y en su forma de aprender y lo que ha aprendido, de lo que él va a construyendo. Yo tengo un proceso que está ligado al concepto de educación, es un proceso de construcción y de formación, de los jóvenes, de los adultos, de los niños, porque usted sabe que el hombre aprende todos los días”.

Comprender las prácticas evaluativas hacia acciones de carácter procesual, posibilita aunque de manera aislada, ir la ubicando en un plano formativo, al tiempo que anula el hecho de reconocer como única posibilidad de mejoramiento, la comprobación de resultados, pues apunta a valorar los desarrollos permanentes acerca de los aprendizajes que va realizando el estudiante y el modo particular de hacerlo, es decir, tiene en cuenta los ritmos, los estilos y los intereses.

Evaluar para mejorar procesos, afirma Sacristán (1995), “sirve a la toma de conciencia que ayuda a reflexionar sobre un proceso, se inserta en el ciclo reflexivo de la toma investigación en la acción: planificación de una actividad o plan, realización, toma de conciencia de lo ocurrido, intervención posterior”. Pretende ayudar a responder a la pregunta de cómo están aprendiendo y progresando.

Tal como lo expresan otros maestros

“Evalúo para el crecimiento personal de cada uno de ellos, es lo que más me interesa, cual es el grado de madurez a través de los años que pasan, si ese crecimiento personal, me quedé o seguí adelante, propiamente así”.

Y otro lo comenta así

“Porque uno a veces explica y uno cree que le entendieron, que le asimilaron y vamos a ver que en un momento dado, esa evaluación lo pone a pensar mucho. Por eso cuando a ti te pierde más de la mitad del curso, te pones a pensar”.

El carácter de continuidad, supone una reflexión constante sobre el quehacer docente, planteándose siempre cómo se está produciendo el proceso de

enseñanza y aprendizaje, si va funcionando como estaba previsto, si es necesario modificar las propuestas total o parcialmente o si es positivo continuar como se previó.

Las prácticas evaluativas desde esta finalidad, exigen maestros que estimen y retroinformen a cada estudiante de la calidad del proceso educativo y de los logros, limitaciones y errores si los hubo, posibilita tomar las decisiones adecuadas para capacitar integralmente al estudiante y asentar actitudes favorables a su proyecto vital.

Evaluar para mejorar, permite reconocer y aceptar lo importante de realizarla en forma constante en el tiempo, utilizada como una indagación de los maestros y no como simples comprobaciones formales de lo aprendido.

Forma parte, como afirma BLACK (1986 citado por Gimeno, 1995, p.389) de “la misma tradición de la enseñanza: el profesor que ayuda en dificultades de aprendizaje, que pone anotaciones en la corrección y supervisión de trabajos o que orienta la forma de proceder del estudiante”.

Así lo expresan otros maestros

“Evalúo para saber si el estudiante ha mejorado y en que puedo ayudarlo para que siga mejorando más”.

“La evaluación me ha sido útil para descubrir la creatividad, sus talentos y sus fortalezas. En diferentes planos, cultural, histórico, artístico. También tengo este concepto, un estudiante de pronto sale deficiente en un aspecto, se le dan miles de oportunidades, no se si estoy violando la regla, pero busco la manera para que ellos demuestren lo que han aprendido”.

Las prácticas evaluativas generan al interior de las aulas ieristas, acciones reguladoras organizadas en encuentros flexibles en los que a través del acompañamiento, de la continuidad y de la capacidad diagnóstica de los maestros ante los procesos, no sólo el estudiante pueda adaptarse al sistema educativo que se les ofrece, sino que también el sistema educativo se adecue

a las personas que atiende y por las cuales tiene sentido, y éstas desarrollen así sus capacidades totales al máximo.

“El servicio más decisivo que puede prestar la evaluación es el de identificar aspectos de un determinado proceso con el fin de mejorarlo, antes de que concluya. La evaluación asumida con esta finalidad implica una actitud investigadora de análisis de los procesos, un recurso para iluminar lo que está ocurriendo”. Cronbach (1963 citado por Sacristán, 1997, p.392).

Las prácticas evaluativas confirmadas al interior del IERI, permiten un acercamiento a la realidad del mundo pedagógico, en la medida en que se recogen informaciones de datos concernientes al progreso y a las dificultades de aprendizaje en los estudiantes, y la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la interpretación diagnóstica y criterial de los datos encontrados.

El carácter procesual, no es algo que espera al final del proceso ni se limita a medir la cantidad de conocimientos asimilados por el estudiante, por el contrario, permite una valoración del estudiante en términos de comprensión, construcción de conocimientos, alcance de autonomía, desarrollo de su capacidad verbal, de organización y memorización de los conocimientos.

Evaluar para mejorar afianza permanentemente el aprendizaje”, a través de la cual se hace posible revisar toda la panorámica de las prácticas pedagógicas, con las implicaciones que a corto, mediano y largo plazo inciden en los procesos formativos de aula.

En las prácticas evaluativas observadas, prevalecen las evaluaciones a corto plazo, en las que se reactiva o consolida el recuerdo y centran la atención sobre aspectos importantes del contenido, y otras definidas por Gimeno, 1995, “como estimular estrategias de aprendizaje, proporcionar oportunidades de consolidación, ofrecer información, ayudar a conocer el progreso a efectos de

mejorar su auto concepto y guiar la elección de actividades de aprendizaje para incrementar el dominio de lo aprendido”.

Tal como lo expresa un maestro

“La evaluación me sirve para ir superando ciertas dificultades que puedan tener los estudiantes, yo estoy midiendo con la evaluación la capacidad del estudiante y la vez me estoy midiendo a mí hasta dónde puedo llegar yo con un conocimiento”.

De esta manera, la evaluación permite espacios de encuentro del maestro consigo mismo y del proceso que vive con sus estudiantes, de manera tal que se constituye en fuente de motivación extrínseca, al permitir la continuidad de los estudiantes gracias a los refuerzos que posibilitan el aprendizaje y avance en el aula.

“La evaluación tiene repercusiones psicológicas en la motivación, en la modelación del auto concepto personal, en las actitudes del estudiante, en la generación de ansiedad y en la acentuación de conflictos o rasgos patológicos. Todo esto indica el impacto que las prácticas evaluativas tienen en las personas, y especialmente en los estudiantes”. Gimeno, 1995.

Las acciones evaluativas tendientes a mejorar los procesos al interior de las aulas ieristas, convidan al privilegio de prácticas formativas, en procura de una mejora cualitativa, pues desde ellas se posibilita el desarrollo de dimensiones trascendentales como el respeto, la autoestima, el reconocimiento y la horizontalidad del desarrollo del estudiante.

Medina, (2002), exalta los aportes de la evaluación formativa al desempeño docente, así:

- “Desarrollo de maestros con amplia visión de mejora del saber y de los modelos más acordes con la realidad de cada estudiante, al explicarles las razones de los logros y las posibles causas de las limitaciones encontradas en el proceso formativo”.

- “Aplicación de la empatía evaluadora y la valoración integral del proceso y resultados en períodos de trabajo que devuelve a los estudiantes la estimación y reflexión que el maestro otorga a sus esfuerzos y de los verdaderos logros de su concepción evaluadora”,
- “Mejora de la calidad de la relación didáctica en el aula ligada a la oportunidad de coaprender, avanzando en una línea de aceptación mutua y de búsqueda de los valores característicos de los procesos de enseñanza aprendizaje integradores”.
- “Retroinformación inmediata de los avances de cada estudiante, al interactuar con cada estudiante en una relación de compromiso y apoyo para conseguir la superación continua de los modos de aprender y dar respuesta a los complejos estilos de cada estudiante”.

Dentro de esta tendencia, son otras las voces que surgen para confirmar la intención formativa y reflexiva de la evaluación:

“Esa evaluación me sirve y me llena porque allí yo estoy mirando que el alumno está aprendiendo y desarrollando sus conocimientos...”

“Como propiamente para una satisfacción, de que he hecho algo, por lo menos cuando me encuentro en dificultades, eso para mi es como negativo, no estoy haciendo nada por Fulanito, porque lo dejé atrás, entonces trato de buscarlo, de encaminarlo, por lo menos sentirme bien”.

“Como educador me enriquece, me llena, me satisface, como educador, o sea siento que estoy dando lo que quiero dar y me enriquece como educador”.

Comprender las prácticas evaluativas desde esta tendencia, permite reconocer a la evaluación como posibilidad de conocimiento interpersonal, en la medida en que sirve de apoyo para avanzar en el proceso de formación, de cara al maestro, pero también de cara al estudiante.

La evaluación es pronóstico del desarrollo, es “un poder inherente que considera inmutables las capacidades de los sujetos, sus condiciones

personales y sociales, la inalterabilidad de su comportamiento, las condiciones escolares, de su dedicación; equivaldría admitir la incapacidad de la educación escolarizada para alterar ese determinismo”. Gimeno, 1995.

La evaluación está llamada a ser reconocida como el cedazo que define los posibles significados que los contenidos pudieran tener para los estudiantes, ya que se convierte en práctica mediadora del desarrollo curricular en las aulas, expresándose a través de ella los valores e intereses intelectuales dominantes de quienes determinan el contenido exigido y corrigen los trabajos del estudiante, es decir los maestros.

El carácter formativo de la evaluación, posibilita continuar viajando en este proceso de comprensión de sentido de las prácticas evaluativas de los maestros, manifestado en el poder detectar cualidades para el trabajo escolar en ciertas áreas o asignaturas, descubriendo las competencias más relevantes del estudiante, convirtiéndose en una guía para que, tanto él, como los maestros o padres, tomen decisiones apropiadas en la elección de tipos de estudios, de materias optativas, etc.

6.2.4 Evaluación como mecanismo coercitivo

“El éxito o fracaso en la evaluación es un valor que pesa en la relación que estudiantes y maestros establecen entre sí, porque sus resultados sirven de referencia en la estructuración de relaciones sociales en general y, de forma más inmediata en las familiares. Las normas y valores por las que funciona el grupo escolar tienen mucho que ver con el clima de evaluación”. Gimeno, 1995.

Así lo expresa un maestro

“Lo que yo he podido captar en los años que tengo de trabajo, la evaluación que nosotros hacemos a los estudiantes directamente es el terror para que ellos se aprendan unos conocimientos que no tienen nada que ver con ellos, ellos se ven obligados a estudiar porque tienen que ganar”.

En los contextos ieristas se evalúa bajo la tensión, la linealidad, la obligatoriedad, como un requisito para poder continuar, es decir, se le asume como una práctica de castigo, de coerción, que garantiza el ascenso a niveles o cursos superiores y al ganar por ganar.

Un claro ejemplo de la evaluación como mecanismo coercitivo al interior del aula, lo evidencian la aplicación de los exámenes, que disfrazan a la evaluación, donde la mayoría de las veces, los estudiantes son inducidos a contestar como el maestro quiere que contesten y a pensar como el maestro quiere que piensen, sin tener en cuenta las características individuales de los sujetos y los referentes predominantes en su conciencia.

El ambiente escolar propio de contextos ieristas al momento de evaluar, se caracteriza por expresiones maestras como las siguientes:

- “Saquen un hoja”
- “Organicen la sillas bien separadas una detrás de la otra”
- “Guarden todos los útiles, quédense solo con la hoja y el lápiz”
- “El examen es individual”
- “Hagan silencio que va a comenzar el examen”
- “Cuidado con estar hablando con el de al lado”
- “Primera pregunta”

Los maestros se centran en dar órdenes, respondiendo a requerimientos legales, donde lo que interesa es cumplir y adiestrar a los estudiantes en pruebas mecánicas, en las que la mayoría de las ocasiones resultan sin sentido y significado para los estudiantes.

“Estos fenómenos micro sociales forman un contexto de aprendizaje en valores sociales que tiene incidencias muy directas en el desarrollo de cualidades de cualquier proyecto pedagógico. Sin cambiar este clima, las

alternativas e innovaciones no podrán alterar en profundidad la educación que viven los estudiantes”. Gimeno, (1995).

Tal como lo expresa un maestro

“Se dice que el estudio debe ser una recreación, pero no lo estamos haciendo así, la evaluación, debía ser así, pero estamos muy lejos de esa posibilidad porque la educación está centrada en instrumentos que sirven a una economía no al ser humano que tiene una serie de dimensiones, que piensa, que actúa, que racionaliza”.

Los mecanismos coercitivos de la evaluación inciden en la creación de ambientes escolares acordes, no solo en lo relacionado con el clima psicosocial del aula, sino con la proyección que tienen los contenidos y las actividades escolares para el maestro y para el estudiante.

La evaluación adquiere un significado pedagógico y social al interior de las escuelas desde esta tendencia, en la medida en que responde a acciones puntuales como estigmatizar, rotular, discriminar, estimular, eximir, privilegiar, todo ello como producto de las concepciones que subyacen sobre evaluación, enseñanza, aprendizaje, y otras categorías. Tal como lo expresa un maestro:

“Como maestro me sirve para saber si yo he logrado enseñarles algo a los estudiantes, si el estudiante de verdad ha aprendido, y los requisitos que se exigen para promover al estudiante”.

6.3 CONTENIDOS DE LA EVALUACIÓN

El capítulo anterior precisó las finalidades y funciones específicas de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje que viven los maestros de la IERI, de manera que posibilite comprender el sentido de las prácticas evaluativas en cada uno de ellos. Este capítulo describe los contenidos de la evaluación, de manera que se convierte en otro elemento para la comprensión de las prácticas evaluativas de los mismos actores.

“Mientras que para algunos lo importante es evaluar la cantidad de hechos y procesos que conocen los estudiantes, otros consideran que lo más importante es medir el grado de comprensión de las relaciones causa y efecto; unos terceros, se preocupan por conocer el grado de desarrollo de las capacidades para analizar y aplicar los conocimientos; un cuarto grupo, se enmarca en integrar las anteriores expresiones en la medida de posibilitar comprensiones más complejas y holísticas”. Labarrere, 1991.

Tal heterogeneidad es confirmada por los maestros al expresar:

“Estoy evaluando el proceso académico que le he enseñado al estudiante, durante el trimestre o el período, además diariamente, guiándolos a través de la práctica, con la ayuda del padre de familia y mi ayuda”.

“Pienso que se debe hacer además de una evaluación de los contenidos específicos de cada área, una de tipo general, no de cultura general, sino de, para qué vino a este mundo, para qué está en este mundo”.

“Se debe tener en cuenta no solamente lo académico, sino el nivel personal del estudiante, cómo vive, cómo se maneja en el hogar, si un niño llega al colegio, mirarle el aprendizaje, tenerle en cuenta si lo que está aprendiendo en su casa nosotros lo estamos orientando, porque a veces no es la misma enseñanza que el padre de familia le da con la que nosotros le estamos orientando”.

Comprender las prácticas evaluativas de los maestros del IERI, exige reconocer la diversidad de pensamientos en torno a los contenidos de la evaluación, aflorando cuatro grandes tendencias que a continuación se desglosan:

- Evaluación de conceptos
- Evaluación de procedimientos
- Evaluación de actitudes y disposiciones
- Evaluación de competencias

6.3.1 Evaluación de conceptos

“El aprendizaje de hechos y conceptos, apuntan por un lado a copia literal de la información, se alcanzan por repetición, se adquiere de una vez y se olvida rápidamente y sin repaso; por otro lado los conceptos, conllevan a una relación con los conocimientos anteriores, se alcanzan por comprensión, se adquiere gradualmente y se olvida más lenta y gradualmente”. Pozo, 1991.

Los maestros de la IERI, insisten que lo fundamental en la evaluación es el cúmulo de información que deben manejar y dominar los estudiantes, con el ánimo de poder aspirar a grados superiores y más complejos en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Tal como lo expresan los maestros:

“Particularmente en el área, ¿qué evaluamos?, la temática que estamos dando dentro de este proceso, es decir, la parte netamente de contenidos, de literatura, su expresión tanto oral como escrita”.

Evaluar conocimientos en la dinámica de comprensión de las prácticas evaluativas, exige romper la concepción tradicional de temas y apuntarle a la concepción de integral de los contenidos curriculares, que incluye los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales; en los primeros, es decir, los conceptuales, estarían los conocimientos, como un componente, pero no el único en los múltiples campos de dominio de los estudiantes.

Lorenzo, (2003), comenta que “no sólo es necesario el desarrollo de capacidades cognitivas, esto es, el conocimiento necesario para comprender la realidad, sino, las herramientas y los procesos gracias a los cuales se adquieren aquellos, así como la “introyección” de las pautas y actitudes que son las propias del grupo y del momento en lo que están socializando los infantes y jóvenes”.

Así lo expresa un maestro lerista

“Uno principalmente evalúa en los estudiantes los conocimientos, que no debe ser así, uno debe evaluar todos las aptitudes, como saber hacer, la interpretación, el análisis, pero se comete el error de evaluar en el estudiante solamente los conocimientos. Y lo cometemos porque no se tiene bien claro, el significado de la verdadera pedagogía y de la verdadera evaluación”.

Las expresiones de los maestros, confirman por un lado, la linealidad de la evaluación en el sentido de priorizar el campo del saber como el único dominio del estudiante y por otro lado, aflora la necesidad interna por explorar nuevos campos del saber en torno a los múltiples dominios que debe asimilar el estudiante y que se articulan con el proceso de formación integral de todos y todas.

Tal como lo confirma otro maestro

“...Nosotros como docentes evaluamos conocimientos, pues la educación está centrada en eso, el método que nosotros no nos hemos quitado de encima es que damos conocimientos, vamos a impartirlos y vamos a evaluar qué conocimientos hemos dado, pero y cómo lo han tomado los estudiantes, es decir se deben evaluar todas las acciones de la vida, hay que cambiar de conocimientos aquel que es medible, porque ese ser humano puede hacer transformaciones, esa es la capacidad que nosotros tenemos de pensar, que nos permite hacer muchas cosas con un mínimo de conocimientos que nosotros las podemos transformar, y por eso es que yo pienso que la evaluación es compartida, pero este compartir de la evaluación,Casi no lo estamos haciendo.....”

Continúa expresando

“Nosotros los traemos ya parcelados, les decimos esto es, en vez de ellos empezar a comparar, le hacemos la comparación, ellos serían los que deberían empezar a comparar con conocimientos nuevos, con cosas nuevas pero hacemos lo contrario, comparamos primero y después es que ellos van a decir lo que han hecho, esa es una forma de ir midiendo la dimensión en el conocimiento”.

Se asegura al interior de esta tendencia, el énfasis en los conocimientos a la hora de pensar en los contenidos de la evaluación, los cuales se vuelven uno solo, son lo mismo, y están muy ligados a una enseñanza tradicional, mecanicista, cuantitativa.

Si el ideal es generar aprendizaje significativo en los estudiantes, se requiere en cualquier situación pedagógica que se presente, generar los conocimientos previos para desde allí poder ofertar los nuevos, y trasladarse a esquemas de conocimientos cada vez más complejos, como la ampliación, diferenciación, clarificación o profundización.

6.3.2 Evaluación de procedimientos

“Los contenidos procedimentales, incluyen el conjunto de acciones, de formas de actuar y de resolución de tareas. Se trata de conocimientos referidos al saber hacer cosas o sobre las cosas... Hacen referencia a las actuaciones para solucionar problemas, para llegar a objetivos o metas, para satisfacer propósitos y para conseguir nuevos aprendizajes”.Coll, 1993.

Tal como lo expresan los maestros

“Se evalúa la capacidad a veces de crear, de poder hacer, de pensar, de poder exaltarse como persona, todo eso, la personalidad en si se evalúa”.

El saber hacer, las habilidades y las destrezas a las que se refiere esta tendencia, se evidencia en las observaciones a los maestros ieristas, las cuales se centran en la realización de ejercicios, tareas, talleres y demás actividades tendientes a ejercitar y mecanizar una temática.

Los contenidos procedimentales presentan muchas maneras de evidenciarlos en el aula, y por supuesto en las prácticas evaluativas por lo que se hace necesario seleccionar aquellos más adecuados para el nivel y la materia en la que se desarrolla la actividad docente, al igual que planificarlos y programarlos

de forma conveniente para que sean más eficaces en su función facilitadora del aprendizaje.

La evaluación de procedimientos requieren la utilización de pruebas o ejercicios que impliquen poner en práctica los procedimientos adquiridos, tanto en situaciones conocidas como en situaciones nuevas de aplicación, lo que supone la realización de una programación previa y adecuada, en la que figuren con claridad los criterios para evaluar los procedimientos de aprendizaje y la ponderación que se va a otorgar a los mismos en la evaluación global.

Así lo expresa un maestro

“Yo evalúo por ejemplo, la atención, el trabajo, los talleres, las investigaciones, yo no me sigo por una sola cosa, para mi una previa no es lo que me va a definir, pues allí el estudiante se aprende las cosas de memoria, pero lo más importante es que el pueda dar la interpretación a los conceptos enseñados”.

La evaluación de los procedimientos de aprendizaje debe realizarse desde la práctica de los mismos en diferentes situaciones, ha de estar integrada al conjunto del proceso educativo de cada estudiante, teniendo así un carácter global.

Las observaciones y los encuentros con los maestros ieristas, enfatizan la aplicación de la evaluación de procedimientos hacia acciones en las cuales se logra comprobar la mecanización de un ejercicio, el cumplir cabalmente con una instrucción, el desarrollar al pie de letra los requerimientos de un taller y en definitiva, responder de manera memorística el cumplimiento de habilidades y procedimientos.

Coll, (1993), afirma “Los contenidos procedimentales se presentan de diversas maneras en el currículo oficial, permitiendo así una riqueza de posibilidades de aplicación necesarias para el campo educativo actual, como son: análisis de

mensajes publicitarios, manipulación de materiales diversos, selección de materiales y técnicas, lectura de canciones, observación y análisis de situaciones, construcción y evaluación de dispositivos, estimación de resultados y resumen de textos orales”.

Se requiere un alto grado de conciencia entre los maestros por el desarrollo de los contenidos procedimentales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el dominio de estrategias no sólo de aprendizaje sino de aplicación, constituyéndose en un elemento de primer orden para el estudiante como parte de los contenidos que deben adquirir, a lo que debe contribuir el profesorado dotando de recursos pedagógicos el proceso.

Tanto el aprendizaje como la evaluación de los contenidos procedimentales implican un esfuerzo por parte del maestro en los aspectos que conciernen a la ordenación, planificación y programación de este tipo de contenidos.

6.3.3 Evaluación de actitudes y disposiciones

“Los contenidos actitudinales de mayor generalidad que los procedimentales y conceptuales, tienen un estado más gaseoso, tendiendo a filtrarse por todas las grietas del currículo, se solapan entre unas materias y otras y en la propia vida del aula y de la institución. Por eso, es más difícil, si no imposible fragmentarlas, secuenciarlas o evaluarlas”. Pozo (1991).

Así lo expresa un maestro

“Evalúo la actitud que tiene él ante al aprendizaje, ante los trabajos académicos, ante la consulta, ante la investigación, ante el estudio, ante los temas que se van dando, porque ahí va también lo valorativo, si es responsable o no. Entonces, importa también su forma de actuar en las relaciones con los demás amigos, los niveles de socialización”.

La evaluación de actitudes se da por socialización, requieren el empleo de un conjunto de técnicas y estrategias específicas, como el diálogo personal y directo, los debates dirigidos sobre acciones particulares congruentes con el compromiso de promover una educación basada en el respeto, la obediencia y la tolerancia, que ganarán sentido en la medida en que respondan al contexto de la comunidad y más allá de ella.

Tal como lo expresa un maestro

“En cuanto al aspecto de la voluntad se mira la capacidad de hacer las cosas, en el momento mismo de su acción. La creatividad se evalúa mirando si sigue o no los modelos que uno le dan, en su mirada de caminos distintos”.

La evaluación de actitudes, centra su atención en aspectos del desarrollo y dimensiones del ser humano muchas veces subvaloradas, y que constituyen un elemento fundamental a la hora de comprender las múltiples expresiones de un proceso de formación basado en la reflexión y el mejoramiento constante de sus integrantes.

Así lo confirma un maestro

“Yo no evalúo conocimientos, comportamientos que son otra forma de conocer. Es decir, que eso que aprendan se les quede aquí en el cerebro y en su corazón, para que lo pongan en práctica, permanezcan en su vida, si, que por lo menos ellos mismos se juzguen el día de mañana, actué bien o mal, que perdure en ellos”.

Pozo, (1991), “lo intuitivo e informal de la evaluación de actitudes, refleja la cara emocional y afectiva de la enseñanza, a la vez de no pretender cuadrificarla en formatos netamente administrativos”.

Tal como lo confirma otro de los informantes

“En el estudiante, se pueden evaluar varias cosas, uno no solamente evalúa la materia en sí, sino al estudiante, inclusive la parte psíquica, a ver si ese estudiante está apto para escuchar y para entender”.

A través de la observación participante y notas de campo registradas en la investigación, se evidencia la continuidad de la evaluación de contenidos actitudinales por parte del maestro, en el sentido de la valoración que éste hace del proceso de formación de sus estudiantes, acciones que se evidencian en los encuentros cara a cara, en los intereses y en las preocupaciones manifiestas, en la observación de lo que hacen, expresan y muchas veces sienten.

En este sentido, las posibilidades de observación para conocer el progreso en actitudes y valores dependerán de la propia metodología empleada para su aprendizaje y de las oportunidades proporcionadas para dicha manifestación: actividades grupales dentro y fuera del aula, situaciones que faciliten la resolución de problemas, la distribución de tareas y responsabilidades.

Así lo expresa un maestro

“Yo evalúo desde que entro en el salón de clase, porque miro su actitud, ante el compromiso académico, ante el estudio, la relación con los otros y también el interés y el manejo del conocimiento”.

A la hora de pensar en instrumentos fiables que puedan transferir la evaluación de valores y actitudes a determinadas técnicas para proporcionar los resultados objetivos deseados, ninguna técnica por muy estandarizada que sea, puede tornar objetiva la evaluación, o eximir de la necesaria responsabilidad de tomar decisiones, tras el correspondiente juicio reflexivo.

6.3.4 Evaluación de competencias

El MEN, define las competencias como “una habilidad para el desempeño de tareas nuevas, diferentes por supuesto a las que se desarrollan en el aula, en tanto habilidades para el mejor desempeño en una actividad escolar, en un oficio, ocupación o profesión”. Finalidades y alcances del decreto 230.

La competencia es la capacidad de hacer uso de lo aprendido de manera adecuada y creativa en la solución de problemas y en la construcción de situaciones nuevas en un contexto con sentido.

A lo que los maestros expresan

“En el proceso se evalúan las habilidades, las actitudes, los conocimientos, o sea, todo lo que tiene que ver con la parte formativa de la persona. No solamente lo cognitivo sino también lo volitivo...”

“Evalúo los conceptos, los contenidos, también las conductas personales, los contenidos académicos, el comportamiento”.

“Dentro del estudiante hay que evaluar una serie de cosas, conocimientos, comportamientos, disciplina, o sea, una evaluación integral”.

Evaluar por competencias, en el contexto ierista lleva consigo reconocer las expresiones de los estudiantes en lo que a su formación se refiere, es decir, vale tanto su saber, como lo que logran desarrollar con ese saber, en términos de habilidades, actitudes y conductas.

Desde estas expresiones maestras, afloran pensamientos y acciones evaluativas, tendientes a valorar los avances y los múltiples desarrollos que comprenden lo humano, pues contempla el dominio y la aplicación de los conocimientos en determinados contextos.

“Las competencias son el potencial de partida que cada estudiante posee y que es necesario estimular, desarrollar y actualizar. Dan respuesta a la diversidad, obliga optar por la heterogeneidad frente a la homogeneidad, por la enseñanza personalizada frente al trabajo con la media, por la originalidad frente al alumno tipo”. Ranabal, (2000).

Así lo expresan los maestros

“Las competencias buscan que el niño sea competente en lo que hace, en lo que desarrolla. El niño tiene que argumentar, las preguntas son de tipo argumentativo. Tiene que proponer y antes de esto analizar lo que está proponiendo y argumentando ante cualquier contexto, llámese institución, familia o en cualquier evento que a él se le presente, que sea competente en cualquiera de las áreas que él se desenvuelva”.

Las competencias no se enseñan ni se aprenden, sino que se construyen creando ambientes propicios para el desarrollo de conocimientos creativos y el diseño de estrategias de autorregulación y control del propio proceso de aprendizaje para que los estudiantes puedan aprender a aprender y a pensar y a autoevaluarse sobre la marcha.

Las competencias expresan las potencialidades de los estudiantes al tiempo que permiten reconocer los desarrollos que cada uno pueda obtener en los determinados campos de formación; desde ellas se logra un posicionamiento y un reconocimiento hacia la diferencia, hacia la pluridiversidad y sobre todo hacia la autenticidad de los sujetos involucrados en el proceso mismo de formación.

Las observaciones y los encuentros con los maestros, evidencian las relaciones que se tejen y que se construyen a diario, por cuanto las actividades no sólo conducen a la comprobación de conocimientos y de informaciones, sino también a la valoración de un proceso en donde lo humano entra a permear las distintas acciones.

“La evaluación por competencias va orientada a ayudar a los estudiantes a personalizar sus procesos de formación y aprendizaje, es decir, a responsabilizarse y comprometerse con su propia educación y desarrollo. Ésta evaluación se realiza sobre la misma dinámica de cada alumno hacia su propio progreso en el dominio de un tema y la solución de problemas”. Morales, 2003.

Tal como lo expresa otro maestro

“Yo evalúo dos cosas, veo la creatividad y la formación que trae el estudiante. No le escribo la pregunta al niño ni de lo que va a estudiar, sino que indago acerca de ver su creatividad y conocimientos para después hacerles la evaluación. Quiero así que él sepa defenderse, que entienda, que interprete, que él mismo busque la solución de las cosas, que se convenza de la realidad”.

El maestro como otros entrevistados entiende la evaluación como un acto en solitario realizado de modo singular de acuerdo con su propia concepción de lo que es la evaluación. Para él es importante tener en cuenta el referente significativo del estudiante y su creatividad, es decir, que se evalúa lo que el estudiante ya sabe, para conocer dónde quedó en el proceso de aprendizaje que traía; y la creatividad, algo muy difícil de evaluar si se la entiende como ligada al arte, y a éste como resultado de una multiforme variedad de conceptos.

Se anticipa que el maestro desea que el estudiante responda a la pregunta que va a formularle y por esto realiza un proceso de nivelación. Se entendería entonces que a este maestro todos los estudiantes deben responderle bien a sus preguntas porque son realizadas con base en lo que el estudiante conoce y con su capacidad de crear una respuesta, pero ¿qué pasaría si el estudiante no responde de acuerdo con las expectativas del maestro?

El maestro entiende que la evaluación es un campo de batalla en la que sus armas de anticipación de las capacidades del estudiante se enfrenten (si cabe el término) con la capacidad del estudiante. Realizar preguntas en las que el estudiante pueda entender algo, interpretar algo y convencerse de algo ha de ser, en todo caso, una tarea nada fácil.

La evaluación por tanto no es un proceso de medición ni control del rendimiento académico, sino un acto educativo, es decir, es un proceso de acompañamiento reflexivo al estudiante en sus procesos de formación y aprendizaje.

Evaluar es permitir a las personas y a los grupos valorar, asignar significado, ubicar en un campo de significación y emitir juicios sobre los procesos de los que son protagonistas...., que permitan identificar el rumbo de las instituciones, cursos e individuos y construir su historia, esto es ubicar el momento por el que están pasando, sus posibilidades y limitaciones.

Reconocer la evaluación por competencias, como otra de las tendencias que surgen al interior del contexto ierista, para efectos de comprender el sentido de las prácticas evaluativas, significa el acceso al reconocimiento de una evaluación por procesos, es decir, implica darle mayor importancia a la dinámica interna y el aprendizaje de los estudiantes que a los resultados externos, parciales y provisionales, de su desempeño escolar.

“Lo que forma es el proceso, la construcción del camino, no el logro del objetivo específico ni general; el resultado, el producto de la enseñanza por procesos no están al final del camino. Mejor dicho, no hay objetivo terminal”. Florez, (2005).

Evaluar por procesos implica también caminar al ritmo de las personas y los grupos, no al ritmo de los programas y las instituciones, respetando sus particulares procesos de crecimiento.

El reto es apostarle con mayor ahínco, entusiasmo y pasión a la evaluación por competencias, en la medida que garantizan una mayor coherencia y secuencialidad al interior de las prácticas pedagógicas, por cuanto desde ellas se reconocen las múltiples dimensiones humanas, en donde el desarrollo de la inteligencia se constituye en pieza clave a la hora de pensar en los procesos de formación.

6.4 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE LA EVALUACIÓN

Los instrumentos y las técnicas de la evaluación son categorías fundamentales dentro del proceso de comprensión de sentido de las prácticas de evaluación de los maestros del IERI, por cuanto imprimen un carácter dinámico y se constituyen en elemento fundamental para la toma de decisiones.

Al interior de los maestros ieristas, surgen múltiples miradas en torno a las metodologías de la evaluación, exigiendo nuevas visiones y posturas integradoras del proceso educativo y en particular del evaluativo.

Tal como lo expresa uno de ellos

“Este un proceso que ha venido teniendo creatividad nuevamente a medida que pasa el tiempo, ha ido mejorando la evaluación, porque antiguamente, era diferente, solamente uno se atenía a la previa escrita y nada más; ya hoy en día se va mejorando el proceso de evaluación”.

El sentido de la evaluación se otorga en la medida en que los maestros de la IERI, reflexionan acerca de su hacer, originando prácticas en las que el ingenio, la disposición, el entusiasmo y la creatividad del maestro transforman su actuar, pero también su pensar y su sentir.

“Las técnicas son el método, o el conjunto de procedimientos particulares, conocimientos, recursos y medios puestos en práctica para obtener un resultado determinado; y los instrumentos, son el medio concreto que se usa para obtener datos o conocimientos sobre los estudiantes, son una ayuda o elementos elaborados específicamente para facilitar el proceso de recolección de la información y su posterior utilización en la medición y evaluación”. De Zubiría, (1995).

El instrumento es un medio para alcanzar un fin o una ayuda que se utiliza para la recolección de datos a fin de facilitar la medición o evaluación de los mismos, en cambio, la prueba se refiere tanto a la operación que incluye la recolección de datos que ayudarán a describir o representar los aspectos a evaluar, como al instrumento propiamente dicho que sirve de base para esta operación.

Más allá del carácter instrumental, es además un razonamiento o un hecho que se utiliza como argumento para demostrar la verdad o validez de algo. Otras veces se llama prueba, al examen definido que implica una tarea idéntica para todos, y que tiene por propósito medir el conocimiento, las habilidades o destrezas de los estudiantes.

En este proceso de comprensión del sentido de las prácticas evaluativas en los maestros de la IERI, surgen tendencias alrededor de cómo ellos evalúan, desde el uso de métodos simples y complejos hasta el reconocimiento de acercamientos que hacen de la evaluación y de la educación misma un acto más humano.

Así lo expresa un maestro

“Yo digo que las estrategias de la evaluación tienen que ser muy pensadas y tomar las dimensiones humanas. Ojalá, llegara un momento, donde compartiéramos las distintas formas de evaluar, eso permitiría que esas diferentes formas de evaluar se incluyeran en el PEI y así avanzar más en este proceso de cualificación”.

6.4.1 Evaluación basada en el uso de múltiples estrategias

Las pruebas escritas, pruebas de lápiz y papel, incluyen una gran variedad de modalidades que se utilizan en el área cognoscitiva, algunas de ellas estandarizadas y otras más libres y abiertas. Las más comunes son: las de opción o selección múltiple, los cuestionarios, las pruebas de ensayo y los test”. Cerda (2000).

El uso preferencial por las pruebas escritas, permiten evaluar conocimientos, actitudes, opiniones, actividades y demás elementos en la educación, a la vez, son económicas en tiempo, ofrecen mayor libertad en las respuestas, tienen menos riesgo de distorsiones y la posibilidad de estandarizarlas y codificarlas.

A lo que los maestros expresan

“Yo evalúo en un examen escrito, con preguntas tipo ICFES donde el estudiante pueda analizar, interpretar y esbozar los conocimientos que ha adquirido y también mediante plenarias, exposiciones, trabajos escritos, artículos, ensayos. Antes era la medición, ahora se habla de las competencias. Nosotros hablamos de lo escrito donde se interpreta, se analiza, se argumenta. Pero el estudiante también tiene argumentos personales, que de pronto no los escribe, ya ese es un problema nuestro”.

El sentido de las prácticas evaluativas ieristas se ve representado por las acciones que los maestros realizan a la hora de pensar en la evaluación, en la disposición de reconocer las distintas posibilidades de realización de los sujetos, en la aplicación variada de pruebas,- escritas u orales-, instrumentos, estrategias y metodologías y en definitiva por la actitud abierta frente a lo que los estudiantes puedan hacer en el aula con el ánimo de comprobar un aprendizaje en particular.

Tal como lo expresa uno de ellos

“Evalúo mediante talleres, juegos, en salidas del aula de clase y diariamente en el comportamiento del alumno. Yo pienso que a veces se tienen mejores resultados en una práctica, que en un papel escrito, porque de pronto el niño con el solo hecho de ser tímido y oír la palabra examen puede saber más que todos, solamente se deprime se asusta y no da lo que debe dar, pese a que se lo sabe”.

El examen se constituye en un instrumento de comprobación de aprendizajes, mide la cantidad de información procesada en términos de determinadas competencias, y advierte al mismo tiempo la necesidad que tienen los estudiantes de ser evaluados de distintas maneras.

Sin embargo, es reconocido por los maestros de la IERI, las representaciones que para los estudiantes tiene el examen, llevando consigo una serie de temores, tensiones y misterios que obstaculizan el proceso de formación, lo que le permite abrirse a otras modalidades de evaluación.

El sentido de las prácticas evaluativas de los maestros ieristas, está determinado también por la manera, los modos y las formas de evaluar, permeado asimismo por el interés que estos manifiestan ante el aprendizaje de los estudiantes.

“Si por examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consecuencia, ¿quién rechazaría semejante medio, sin el cual no hay obra educativa posible?, pero injustamente, las pruebas académicas a las que se da aquel nombre constituyen un sistema en diametral oposición con ese trato y comunión constante. Pues, donde ésta existe, aquél huelga y, por el contrario, jamás los exámenes florecen, como allí donde el monólogo diario del profesor pone un abismo entre él y sus alumnos”. (Giner de los Ríos, 1989, citado por Gimeno, 1995)

El examen escrito si bien evalúa los conocimientos que se han transmitido al interior de las aulas ieristas, le asigna al maestro una imagen de poder y controlador de la actividad de aprendizaje, pues desde allí se emite un resultado que define el estado del estudiante, teniendo en cuenta el número de aciertos y desaciertos obtenidos, deteniéndose en pocas ocasiones en las razones o las causas que lo originaron.

En cuanto al tipo de preguntas que se utilizan en los exámenes escritos, los maestros expresan

“Son preguntas interpretativas, argumentativas y solucionadoras de problemas. Se les da la opción de que saquen una hoja y hagan los ejercicios aparte”.

Pensar en una evaluación que permita el diseño de preguntas de corte reflexivo y argumentativo, exige de parte del maestro ierista, un reconocimiento hacia las capacidades que tienen los estudiantes, por cuanto el interés no recae en la memorización sino en el análisis de manera que asumen actitudes críticas y problematizadoras frente al contexto que los caracteriza.

El tipo de preguntas se convierte en una herramienta pedagógica de gran incidencia en la comprobación de los aprendizajes, diseñadas y utilizadas por el maestro ierista para acercarse al mundo y a la realidad del estudiante, donde no sólo interesa la fijación de información sino la aplicación consciente y significativa de los aprendizajes.

“Las pruebas escritas, incluyen a su vez las pruebas de ensayo, más abiertas y libres dentro del repertorio de pruebas, pues consisten en formular al estudiante una cuestión, un tema o problema que deberá desarrollar o resolver con entera libertad”. Cerda, (2000).

Así lo expresa un maestro

“Como esto es un proceso, que trascienda más allá, que busque, que relacione, esas evaluaciones las aplico a manera de tipo ICFES, con talleres, ensayos, libres o a veces dirigidos, otras veces le doy un tema o escriba lo que quiera, a ver qué tanto organizan su discurso”.

En este tipo de pruebas, el estudiante no se limita responder sólo las preguntas que le hace el maestro evaluador dentro de márgenes y límites establecidos, sino que puede mostrar además sus capacidades para interrelacionar aprendizajes, transferir conocimientos y comprender globalmente hechos y fenómenos de los procesos.

Las prácticas evaluativas ieristas se caracterizan por el uso variado de técnicas escritas direccionadas por el maestro, que favorecen la autonomía, el

espíritu creativo e innovador, la capacidad discursiva y argumentativa de los estudiantes ante distintas situaciones de aprendizaje.

La aplicación de estas pruebas, exige sujetos humanos preparados psicológica y mentalmente para desarrollar con cierta independencia y autonomía un tema determinado, además, de un proceso creador e innovador del estudiante para romper con esquemas tradicionales de pruebas escritas.

Cerda cuestiona este tipo de pruebas, porque cuando el estudiante encuentra libertad para responder a sus preguntas es muy difícil saber si ha logrado o no cumplir los objetivos de aprendizaje, pues al carecer de criterios de logro hay que recurrir a puntuaciones o calificaciones intermedias, a la comparación entre varios trabajos o totalidad de los mismos.

A pesar de sus grandes ventajas, es necesario reconocer las desventajas que ofrecen en el sentido de los problemas que se enfrenta en el momento de corregirlas, lo que demanda una cantidad de tiempo y un volumen de tiempo y esfuerzo, además de la dificultad para codificarlas y analizarlas.

Los procesos de observación al interior de la IERI, evidencian prácticas que si bien utilizan las pruebas escritas para la posterior toma de decisiones y emisión de juicios, también consideran clave dentro del proceso de formación, las pruebas orales, que otorgan dinamicidad y flexibilidad al proceso mismo de la enseñanza.

Tal como lo expresan otros maestros

“Los exámenes escritos son algo tradicional. A veces puede caer una lotería, principalmente los exámenes de falso o verdadero, de marque con una x. Me gustan más las exposiciones y las evaluaciones orales”.

“Al evaluar utilizo por lo menos las pruebas escritas, las preguntas orales. También observo su participación en clase, el cumplimiento con sus tareas, con todos los trabajos que se le asignan”.

Observaciones al interior del IERI, confirman el grado de aceptación de los estudiantes ante este tipo de pruebas, por ser procesos de comunicación verbal y de mayor flexibilidad, que recogen información para establecer los niveles de conocimiento sobre determinado tema a través del uso del lenguaje, al tiempo que permite apreciar las capacidades que se poseen para el análisis y para la discusión en grupo.

“Las pruebas orales hacen parte de la tradición escolar junto con los exámenes escritos, como mecanismos de medición, evaluación, calificación y promoción de los estudiantes. Tienen su propia dinámica y permiten tener una visión tridimensional de los niveles de rendimiento y conocimiento de los estudiantes. Son usadas para comprobar el aprendizaje de algunos segmentos de contenidos desarrollados a través de las explicaciones escritas y de los textos de enseñanza”. Cerda, (2000).

Los maestros por su parte comprueban el valor de estas pruebas, por cuanto en su utilización se escucha al estudiante, se observa su comportamiento, se valoran sus actitudes y se comprueba el avance obtenido durante el proceso, alcanzando así nuevos elementos de juicio para la toma de decisiones.

Las pruebas orales vividas al interior del IERI, orientan las prácticas evaluativas hacia la comprobación y medición de acciones que promuevan el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo, el respeto por la palabra, la participación y la socialización de conocimientos; en donde el maestro busca incansablemente, el adiestramiento hacia la obtención de unos resultados favorables en la evaluación.

Tal como lo expresa un maestro

“Utilizo la estrategia individual para medir conocimientos individuales, también la evaluación por equipos, si agrupados, de 2, 3 ó 5 estudiantes para ver cómo participan en ese ejercicio.

Todo esto lo hago a través de la evaluación escrita o también oral, ese alumno no está escuchando bien los procesos y cuando venga la evaluación va a tener bajo rendimiento”.

Las pruebas orales, permiten que los sujetos expresen en sus propios términos los significados que les otorgan a las acciones, vivencias y actitudes. Expresar, narrar, escuchar, registrar la información, analizarla y comunicarla.

La pregunta, técnica por excelencia, “cumple con unos requisitos y un nivel de sistematicidad y complejidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, de manera que se ajuste al objetivo previamente establecido”. Cerda, (2000).

Tal como lo comenta un maestro

“Sobre el tema que yo esté desarrollando le hago una serie de preguntas para ver si estudiante va entendiendo, a través de evaluaciones escritas, talleres, exposiciones”.

Las preguntas se convierten en soporte transversal que asegura el aprendizaje de los estudiantes, de manera que le permite al maestro del IERI, avanzar en el proceso valiéndose de distintas maneras que contemplan no sólo las pruebas escritas sino las orales que muestran otros desempeños.

El proceso de enseñanza dirigido por el maestro, está caracterizado por el uso indiscriminado de preguntas que buscan de manera permanente comprobar el grado de asimilación de los contenidos, a través de la relación que se establece al interior del aula, promovida por el maestro y continuada por los estudiantes.

“Existen distintos tipos de preguntas aplicados en el aula, dependiendo de lo que se quiera lograr con los estudiantes, las hay de fijación, de interpretación y de aplicación”. Labarrere, (1991).

Las preguntas de fijación, exigen del alumno recordar determinado conocimiento, tal como lo expresa un maestro ierista.

“Yo uso lo tradicional lo que traen los textos, porque las preguntas problematizadoras las responden uno o dos, es decir son escogidos los que van a responder, los demás no entienden. Sin embargo hay avances en estas preguntas en el sentido que ya tratan de

pensar. Las preguntas problematizadoras nos llevan a la competencia. Estas no las tomo del texto sino del contexto familiar, eso es lo que a ellos no les gusta”.

El sentido de las prácticas evaluativas en la IERI está soportado por el uso de preguntas que buscan comprobar el aprendizaje, permitiendo un proceso de búsqueda y construcción hacia otros asuntos de índole contextual y situacional, que valoran la cotidianidad y lo familiar como eventos dignos de ser evaluados.

El sentido de la evaluación está ligado al hecho de reconocer el interés manifiesto en los maestros, por generar indagación, inquietudes y cuestionamientos en torno a las temáticas que se desarrollan, dirigidas hacia el pensamiento y la crítica.

De igual forma, las preguntas de interpretación o comprensión, enunciadas por Labarrere, “están dirigidas a conocer en qué medida los estudiantes han penetrado en la esencia del objeto de estudio, cuestión que por lo general se manifiesta mediante una explicación lógica del conocimiento”.

Tal como lo expresa un maestro

“No me gusta la memorización, por eso las preguntas que utilizo si bien dependen del tema, llevan a que el estudiante recapacite sobre lo dicho y explicado en la clase. Más bien son abiertas donde él pueda definir lo expuesto con sus palabras”.

Los procesos de cuestionamiento generan en los maestros un acercamiento a las capacidades de pensamiento que presentan los estudiantes ante un determinado conocimiento, en la medida que utilizan la pregunta y la indagación para medir y valorar los desarrollos en términos del análisis, la argumentación, y el posicionamiento sobre algo en particular.

Las preguntas de aplicación, por su parte apuntan no solo a conocer si los estudiantes han interpretado determinado conocimiento, sino también si son capaces de aplicarlos.

Tal como lo expresa otro maestro

“Yo les hago preguntas de análisis, interpretación, argumentación, proposición, de opinión, de crítica, para que aprendan a analizar los temas, que no sólo repitan, sino que también aprendan a crear, a resolver problemas”

Y otro expresa

“Las preguntas son del contenido, que reflexionen, son cosas cotidianas, de la vida diaria, de la vida social y familiar”.

Los acercamientos que se generan para comprobar los aprendizajes de los estudiantes, llevan consigo preguntas y cuestionamientos centrados en la aplicación de conocimientos de manera que se garantice un aprendizaje con sentido, permitiendo el desarrollo de competencias propositivas, que haga de ellos sujetos capaces de crear y resolver problemas desde la realidad del aula.

Las prácticas evaluativas de la IERI, crean espacios de reflexión entre los maestros, los cuales están permeados de una intención pedagógica que garantiza la selección de preguntas con el ánimo de ubicar al estudiante en su realidad y ayudarlo a resolver problemas de distinto tipo.

Asimismo, en los exámenes escritos y en los orales, se evidencia la utilización de preguntas abiertas, definidas por Cerda, (2000), *como* “aquellas en las cuales el estudiante responde ampliamente y en la mayoría de los casos se refieren a temas y conocimientos generales, lo que les permite comunicarse con mayor libertad”.

En el contexto ierista, los maestros manifiestan gran acogida ante su uso, cuando opinan que

“Soy amigo de las preguntas abiertas porque le permiten al estudiante mayor libertad en la expresión de su pensamiento, problematizar y plantear su punto de vista. Estas preguntas generan otras preguntas, porque al justificar está argumentando y da cabida para visionar una respuesta alternativa”.

Otro expresa

“El tipo de preguntas que utilizo son las preguntas abiertas, donde el estudiante con su vocabulario que maneja sobre el tema que el profesor ha explicado, expresa lo que entendió de un proceso”.

Las preguntas abiertas permiten al estudiante expresar ampliamente los conocimientos sobre los distintos temas, en la medida que le posibilitan la capacidad de argumentar, de establecer sus puntos de vista, de proponer soluciones y de generar acciones críticas frente a las situaciones de aprendizaje.

La utilización de las preguntas como pretexto de comprobación, generan una relación pedagógica entre los maestros y los estudiantes, pues desde ellas se logra escuchar los pensamientos y los sentimientos, con el ánimo de darle curso y continuidad a un proceso direccionado.

La esencia de las preguntas sigue siendo defendida por otros maestros, al expresar

“Las preguntas son abiertas tipo ICFES, interpretativas, argumentativas y propositivas, incluso comunicativas, es decir preguntas que busquen aplicar las competencias básicas. Las preguntas abiertas son más que todo para que el niño reflexione, no es de responder literal ni textualmente al texto, sino que relacionen con su contexto”.

“Son preguntas comprensivas, ya acá en la academia son abiertas, otras son interpretativas no tienen que aprenderse esto de memoria. Les hago las evaluaciones con libro abierto, con cuaderno abierto”.

Comprender el sentido de las prácticas evaluativas de los maestros del IERI, permite reconocer a la evaluación como un acto que genera competencias, reflexiones y disposiciones frente al aprendizaje, de manera que se asuma el proceso de formación como posibilidades de transformar las realidades.

Evaluar desde estas apreciaciones ieristas, deja de ser un encuentro de rendición de cuentas, donde no importa que tanto sabe el estudiante, sino cómo logra ir construyendo sus informaciones y sus propios conceptos, con miras a relacionarlos y aplicarlos.

Esta primera tendencia relacionada con los instrumentos y técnicas de la evaluación, confirma la heterogeneidad de prácticas que subyacen entre los maestros ieristas, tal como lo expresan otros maestros:

“Utilizo examen escrito, oral, claro que yo también tengo en cuenta la participación del estudiante, la disciplina, ahí van impregnado en la evaluación lo que se le hace normalmente, trata de evaluar todo integral”.

“Las estrategias más comunes son a nivel de talleres, mesas redondas, de exposiciones que los alumnos ya cuando realicen estos ejercicios tienen el mecanismo y están en el momento dado para salir y orientar a algunos niños que no hayan profundizado los conocimientos”.

La complementariedad de técnicas al interior de las prácticas evaluativas de los maestros de la IERI, reconoce el carácter pedagógico que cada una debe poseer, dotadas de significación y objetividad no sólo para el maestro sino para el estudiante, en el bien llamado proceso formativo.

Independiente de las metodologías de evaluación, Gimeno, (1995), sugiere tres consideraciones a tener en cuenta a la hora de seleccionar los instrumentos de evaluación, y que se han visto reflejados a lo largo de la discusión de esta primera tendencia.

- “La elección del instrumento depende en primer lugar de lo que se quiera evaluar. Desde un test a una entrevista, pasando por la solución de problemas, expresión del recuerdo de conocimientos y cuestionarios, el maestro dispone de multitud de sistemas que él mismo, en muchas ocasiones, puede construir y aplicar”.

- “Cada técnica o procedimiento de evaluación puede desempeñar en desigual medida las funciones que hemos sistematizado. Es decir, hay que partir de qué queremos conseguir con la evaluación y ver luego el procedimiento”.
- “Las condiciones de práctica y del trabajo de los maestros, hacen que los procedimientos y técnicas sean más falibles de utilizar que otros. Es recomendable, por ejemplo, que los maestros conozcan las ideas previas que tienen los estudiantes sobre un tema o concepto antes de abordarlo, pues desde ahí es que aprenden”.

Tal como lo expresa un maestro

“Hay que decirles primero ¿qué te pareció esto?, buscando la forma de explorar lo que él sabe. Yo en clase acostumbro a hacer un recuento para comprobar, hago preguntas sobre cómo te pareció tal cosa, para justificar. En temas como el desarrollo se contextualiza y se pregunta qué es lo que hay que tener en cuenta y todos opinan”.

De esta manera, es necesario elegir procedimientos posibles de desarrollar, analizando críticamente la información que permite la obtención sobre lo que se quiere evaluar y según con qué propósitos se haga. Siendo tan variados los objetos de la evaluación y los fines con los que se realiza, se debe partir del principio de una cierta complementariedad de metodologías y técnicas, cuya selección debe realizarse en cada caso.

Que sea uno de los informantes claves quien cierre esta tendencia

“La evaluación la estoy haciendo con base a lo que establece el ICFES, con lecturas, con preguntas interpretativas, argumentativas y propositivas, con los textos guías que recomienda el ICFES, vienen los talleres con única respuesta. Pero también apporto otros conocimientos y les desarrollo otro tipo de preguntas, donde él pueda analizar el medio en que vive y proyectarse a la comunidad”

6.4.2 Evaluación basada en el reconocimiento de potencialidades

La evaluación basada en el reconocimiento de potencialidades, está relacionada con las prácticas evaluativas observadas, que hacen uso pedagógico de la observación sistematizada y registrada, garantizan el desarrollo de talentos y potencialidades en los estudiantes, valoran y reconocen las particularidades en el aula, las realidades de cada uno, y da la oportunidad al maestro de replantear y reflexionar su propio discurso y su acción.

Así lo afirma un maestro

“El estudiante mira mucho su realidad pero nosotros nunca tenemos en cuenta esos elementos en la evaluación. Se le está midiendo un conocimiento que de pronto ellos pudieron dar pero en otra forma, distinto al sistema de los indicadores. ¿Qué pasa con esas estrategias de evaluación?, Que no van al corazón de ellos.....”

Continúa expresando

“Todos los estudiantes no se pueden evaluar de la misma manera. Algunos expresan acciones de trabajo, ahí consigue uno muchas cosas de ellos para reconocer allá en su zona oscura. Hay que buscar la manera de evaluarlos personalmente y en conjunto, Pero si la evaluación es por una sola una línea, ésa es la que nos está matando y me ha estado matando a mi también”.

De la cita anterior, se infiere el llamado desde los maestros informantes, hacia procesos de transformación pedagógica, que consideren al estudiante como un sujeto desde su individualidad, con todas sus capacidades, pero también como un sujeto social, que merece ser pensado y evaluado en todo lo relacionado a su formación.

El sentido de la evaluación desde esta tendencia, exige desarrollar muy de cerca, la valoración, la comprensión, el reconocimiento de expresiones, los sentimientos, las actitudes, la cotidianidad y demás elementos inherentes a la

dimensión humana, a través de la observación permanente y acompañamiento del proceso de formación.

“La presunta objetividad de la observación no radica en eliminar la relación a nivel de personalidad, sino en controlar juicios emocionales, ideológicos y de otras pautas valorativas unilaterales que pueden desvirtuar el proceso de la observación. Por eso a la observación en la evaluación se le ha reducido a sus niveles puramente descriptivos y muchas veces sirve de cotejo o de comprobación, pero de ninguna manera de técnica o prueba central”. Hugo Cerda, (2000).

La observación, es la forma más directa e inmediata de conocer las cosas y fenómenos. Ha sido una de las más utilizadas por los investigadores sociales y por las personas que les corresponde evaluar procesos activos, permite percibirlo en toda extensión y amplitud, el fenómeno en cuestión.

Sería injusto olvidar la multitud de actividades realizadas por los estudiantes en el ámbito escolar, que se escapan a las posibilidades de las técnicas convencionales. Como es el caso de lo imposible, o más bien difícil, que sería evaluar las actitudes, los intereses o los valores de la afectividad de los estudiantes en el aula, sin la ayuda de la observación.

Uno de los maestros de la IERI expresa

“Yo tengo un instrumento, que es muy holístico. Se auto dibujan, comienzan a señalar sus ideales, sus metas y vamos llegando hasta el oscuro, por leer, por no leer, por ver programas de televisión, por cantar, por hacer dibujitos y todo eso lo aprovecho yo, o sea, en el proceso evaluativo, hay momentos en que me digo que ellos quieran representar ese trabajo, simbólicamente, o con ensayo, o con canciones, con representaciones culturales, pueden hacerlo”.

Las prácticas evaluativas generan un proceso de selección minuciosa de los instrumentos, de manera que su aplicación sea respuesta a las realidades,

intereses y particularidades de los sujetos. Al mismo tiempo, le permite al maestro, detenerse a pensar en cómo valorar las múltiples posibilidades de expresión y de desarrollo personal de sus estudiantes.

Y el mismo maestro continúa....

“Como decía Rousseau soy un provocador y yo los provocho y los incito para que pongan en práctica todo su potencial. Entonces evalúo de diferente manera, utilizando diferentes estrategias, con lúdica. Por ejemplo tengo una que consiste en el mamagallismo, ellos que comienzan a mamar gallo y cuando vienen a ver, estamos metidos en el tema estamos evaluando y autoevaluando. La evaluación es agradable y no una carga, a la evaluación hay que humanizarla”.

Se reconoce en esta medida, la relación que guarda la evaluación con la vida misma del estudiante, de manera que sea un verdadero acto humano, dotado de subjetividad, entusiasmo, expresión, vivacidad y entrega, por parte de los diferentes participantes.

La evaluación permite el reconocimiento de potencialidades en los estudiantes, en el momento mismo de ser vista por los maestros como un pretexto para acercarse a sus vidas, generando en ellos la autoconfianza y el deseo de expresar sin temores lo que piensan y sienten.

La observación no estructurada o asistemática, estrategia básica para el reconocimiento de potencialidades, “posibilita un trabajo más flexible, dinámico y abierto, con carácter exploratorio e indagatorio”, Cerda, (2000), lo que garantiza el interactuar, el escuchar, el comprender y el reconocer al otro como un sujeto dotado de riquezas y dominios.

Así lo expresa uno de los maestros

“Por lo menos, al cumplir con el reglamento del colegio, yo hago una evaluación para llenar un requisito, pero.....propiamente es un seguimiento que le voy haciendo a cada alumno, es individual, y entonces al parecer de ellos, es una formalidad pero acá es una realidad”.

La evaluación además de responder ante un requisito de orden legal por las autoridades académicas, responde a una intención de acercamiento y acompañamiento en la medida que traspasa los límites de lo normativo e invade los terrenos de lo formativo.

El seguimiento evidenciado que se le hace al estudiante, requiere tener la suficiente información sobre su desarrollo, aspecto criticado por algunos, pues consideran que una excesiva información antes de la observación, puede condicionar el acto de observar. Las personas terminan viendo lo que saben, bien sea de la persona o del fenómeno, y no lo que realmente ven.

Sin embargo, existe al interior de los maestros un interés manifiesto en construir un sistema de observación, del cual no existe un modelo único, ni un patrón determinado que articule las concepciones cualitativa y cuantitativa.

Como respuesta a éste interés, Hernández, (2003), sugiere

- “Definir con precisión el universo de aspectos, eventos o conductas por observar
- Extraer una muestra representativa de los aspectos o conductas por observar
- Establecer y definir las unidades de observación
- Establecer y definir las categorías y subcategorías de observación”.

Especialmente en los fenómenos de interacción que aparecen en el aula y todo lo relacionado con la medición y evaluación de las actitudes, la observación tiene mucha importancia como técnica evaluatoria. En el aula, y en el caso particular, es la vía utilizada con mucha frecuencia por los maestros, al igual que en diversos fenómenos de comportamiento social.

Muchas conductas típicas del maestro o del estudiante en el aula, su participación oral, trabajo personal dirigido y, en general, todo aquello que es identificado en términos de dinámica de aula pueden ser caracterizados y evaluados a través de un proceso de observación sistemática.

Comprender la evaluación desde el reconocimiento de potencialidades, supone armonizar y flexibilizar el acto pedagógico como un encuentro donde se potencializan los saberes y los dominios, al tiempo que se le da un nuevo matiz a la evaluación, a la enseñanza y al aprendizaje representada en cada uno de los actores comprometidos con el proceso.

Así lo manifiesta uno de los maestros

“Yo lo evalúo de acuerdo a los logros que tengo, en lo que estoy haciendo en cada unidad, a través de una serie de preguntas relacionadas con el tema, puede ser oral o escrita, pero teniendo en cuenta el campo donde ellos están. Esa es mi finalidad. Todo lo que necesito siempre lo enfoco al problema real del niño en la casa. En cuanto a las metodologías, yo motivo en el sentido de lo que voy explicar en la clase, a través de un cuento, un paseo y allí mismo empiezo a hacer la evaluación, él me va diciendo y ahí voy viendo los conocimientos que él trae de los cursos anteriores”.

6.4.3 Evaluación basada en el diálogo y acercamiento

La evaluación basada en el diálogo y acercamiento, supone el uso de prácticas y metodologías mediadas por la comunicación, dimensión fundamental del sujeto humano, auxiliadas por ambientes armónicos, flexibles y permeadas del diálogo permanente en cada uno de los participantes.

Este juicio se confirma en la expresión de un maestro

“En general, yo soy una persona que miro mucho el aspecto circundante: observo mucho a los estudiantes, los llamo y dialogo con ellos. El estudiante que durante un proceso, haya superado los problemas, tiene una buena evaluación”.

Se hace necesario rescatar en el aula una comunicación fluida y sin conflictos entre maestros y estudiantes para que se posibilite el conocimiento entre unos y otros; para que el estudiante pueda manifestarse en un ambiente descargado de la tensión del control sobre lo que aprende, pero también sobre lo que lleva al salón de clases; sumado al esfuerzo por evitar desgajar el tiempo de enseñar y de aprender, de los momentos del de evaluar lo aprendido.

Una buena evaluación se caracteriza por la actitud abierta que manifiesta el maestro ante los procesos que el estudiante asume, reconociendo el contexto, las dificultades, lo personal, con el ánimo de garantizar el avance. De esta manera, el sentido de la evaluación se manifiesta, como un asunto ético, de querer y de saber aproximarse a la realidad circundante.

“Cuando el maestro y el discípulo apenas sostienen entre sí una superficialísima comunicación personal, cuyas dificultades aumentan hasta hacerla, a veces imposible por la inmensa aglomeración de alumnos; sería inútil pedir al profesor juicio alguno formal acerca de estudiantes que apenas conoce de vista”. Gimeno, (1995).

Tal como expresan los maestros

“La evaluación se logra trabajando con el estudiante, así como lo hace uno con los hijos, para poder llegar a ellos, tiene que trabajar con ellos; hay que comenzar a compartir con ellos, y en ese compartir uno se evalúa y lo evalúa a ellos”.

Estos planteamientos requieren de un clima educativo bajo reglas y prácticas de comunicación, que le permitan al maestro prescindir de evaluaciones formales, y asumir su acto evaluativo como uno más de la vida humana, al tiempo que le posibilite trabajar de la mano con sus estudiantes, compartiendo los sentidos y los significados que favorezcan procesos de crecimiento.

Cuando falta la comunicación, el conocimiento directo de la realidad educativa se camufla con la aplicación de técnicas formalizadas de evaluación; creándose un círculo vicioso, pues la propia evaluación desgajada del proceso de aprender enrarece éste ambiente. Una evaluación sólo es factible si se practican métodos que la hagan posible y claro está bajo condiciones esperadas.

Comprender el sentido de las prácticas de evaluación de los maestros del EIRI, requiere acudir a planteamientos dados por Gimeno, (1995), quien integra de forma natural la evaluación a la enseñanza, unidas a la forma de gestión del trabajo en clase y al seguimiento del mismo, así:

“Incorporación de preguntas claves, programación de unidades o de tareas concretas, seguimiento de tareas académicas, producción en el aula, ejercicio de habilidades básicas, trabajo con contenidos sustantivos y significativos, preguntas diagnósticas, estrategias docentes que dentro de un clima pedagógico permitan el uso de pruebas formales que sirvan de ayuda para recordar ,y también para aprender”.

Es preciso pues, recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como medio de conocimiento. Valorar los procesos de acercamiento y de constante interacción con los estudiantes, basados en el diálogo y el respeto colectivo.

Tal como lo expresa un maestro

“El componente psíquico, lo evalúo, hablando con él. Hay estudiantes que tienen problemas tremendamente, y uno como educador, a veces está ausente de esas cosas. Estudiante que yo vea, que no me rinda en clase, que yo lo vea introvertido, no quiere hablar, lo llamo en recreo, por decir algo, me pongo en hablar con él. Ellos empiezan a contarle a uno qué problemas tienen, y uno sabe que eso afecta en el rendimiento académico...”

No se puede olvidar un hecho simple pero decisivo: Sólo las informaciones obtenidas por los maestros, la mayoría de ellas por vía informal, -de acuerdo con esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción-, son las que utilizan como información orientadora del curso que siguen los acontecimientos en clase, la acomodación del proceso didáctico, la elaboración de juicios, y demás aspectos inherentes a la evaluación de los sujetos humanos.

El mayor obstáculo reside en que al conocimiento obtenido del alumno a través de este tipo de evaluación informal no se le concede legitimidad científica; tampoco es posible expresarlo, de una forma sintética y sumaria en una nota o calificación. Reclama otra forma de expresión.

Las técnicas más utilizadas tanto en la medición como en evaluación, permiten tener una visión panorámica de todas las opciones y alternativas posibles, y saber, claro está con qué medios se cuentan para hacer realidad el proceso de evaluación formativa, como experiencia que edifica y construye en el aula.

Pensar en las prácticas evaluativas desde los instrumentos y técnicas concebidas por los maestros ieristas, permite la apertura hacia procesos de comunicación, de construcción de subjetividad, de reconocimiento, de apuesta a los encuentros formativos, donde el diálogo, la autoevaluación, la identidad, la alteridad, comienzan a jugar un papel relevante.

6.5 SECUENCIALIDAD DE LA EVALUACIÓN

Hablar del carácter secuencial de la evaluación, implica reconocer la relación estrecha que guarda con las concepciones, los contenidos, las funciones, las estrategias y las técnicas de evaluación; el cuándo evaluar o la secuenciación, está diferenciado en inicial, procesual o final, concebidos de manera sistémica

garantizando el espíritu de continuidad y dinámica al interior de las prácticas evaluativas.

“La evaluación inicial se caracteriza por el planteamiento de problemas del maestro, la procesual hace de la enseñanza un encuentro significativo y la final que legalmente hay que realizarla bajo la implementación cuidadosa de herramientas e instrumentos pedagógicos”. De Zubiria, (1997).

Entre las expresiones de los maestros, se resaltan tres grandes tendencias, articuladas a los referentes teóricos que sobre el particular existen, de manera que se constituyan en elementos de análisis hacia la comprensión de sentido de las prácticas evaluativas de los maestros ieristas.

6.5.1 Una evaluación al inicio del proceso

“La evaluación inicial se aplica al comienzo de un proceso evaluador, detecta la situación de partida de los estudiantes que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que transcurran”. Casanova, (1997)

Tal como lo expresa un maestro

“Antes de empezar el tema, ellos participan, no tengo en cuenta que el conocimiento que él aporte esté errado, lo importante es su participación como tal, para que pueda expresarse, perder el miedo, cuando la gran mayoría participa del tema, inmediatamente hacemos la aclaración entre todos, ubicamos unos conceptos con ejemplos...”

Continúa expresando el mismo maestro

“Utilizo mucho el contexto familiar y por último realizo talleres con preguntas de tipo propositivo donde él pueda valorar y poner en práctica el conocimiento aprendido. Llevándole desde el punto del concepto hasta el análisis, que pueda comunicar lo que significa, cómo lo desarrolla en la casa y que lo ponga en práctica”.

Se hace uso de la evaluación inicial al comenzar un proceso de aprendizaje concreto, es útil para detectar las ideas previas que el estudiantado posee en relación con el tema a tratar; permite manifestar las actitudes hacia la temática y el dominio de los procedimientos que van a ser necesarios para su desarrollo. Los medios para conseguir estos datos son variados: un coloquio, un debate, la realización de trabajos preparatorios pueden ser idóneos para su obtención.

El sentido de la evaluación en los maestros de la IERI, posibilita reconocer en los estudiantes los conocimientos previos, requisito fundamental para pensar en los procesos de aprendizaje, permitiendo niveles de participación, de expresión y comunicación.

Se reconoce al mismo tiempo, gracias a las observaciones y encuentros con los maestros, acciones de construcción colectiva, en las que se reconocen los aprendizajes de los estudiantes, desde su vida cotidiana hasta los procesos que se van generando al interior del aula.

“La evaluación inicial se presenta bien sea al momento en que un estudiante llega por primera vez a una institución educativa, ya sea para comenzar su estudio, o para continuarlo” Casanova, (1997).

En cualquiera de las situaciones, cumple una función eminentemente diagnóstica y servirá para conocer al estudiante y poder adaptar al máximo, desde el primer momento, la actuación del maestro y de la institución a sus peculiaridades.

Así lo expresan los maestros

“Para la evaluación yo no le escribo la pregunta al niño ni de lo que va a estudiar, sino que después, para ver la creatividad de él, qué conocimientos tiene él, para después hacerles la evaluación. Si entreveo dificultades induzco entonces qué conocimientos trae, qué creatividad tiene, qué razonamientos proporciona sobre el objeto para poder alcanzar lo que yo quiero”.

La evaluación para los maestros de la IERI, lleva consigo intenciones diagnósticas, por cuanto permite valorar los desarrollos, las expresiones y los avances de los estudiantes, y les otorga cualidades de observadores y verdaderos acompañantes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Evaluar al inicio del proceso, implica al mismo tiempo, el surgimiento de acciones conducentes a la comprobación de aprendizajes, de manera que se favorezca el cumplimiento de los objetivos trazados y diseñados por el maestro.

Sin una evaluación inicial falta el conocimiento previo que es preciso poseer de los estudiantes, sujetos en pleno desarrollo para poder adecuar la enseñanza a su condición de aprendizaje, y cumplir de esta forma la función reguladora que se le ha asignado a la evaluación.

6.5.2 Una evaluación durante el proceso

“La evaluación procesual es la valoración continua del aprendizaje del estudiante y de la enseñanza del maestro, mediante la recogida sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna durante el propio proceso”. Casanova, (1997).

Tal como lo expresa un maestro

“Estoy más de acuerdo con la evaluación que se le hace todos los días, que con la que llaman acumulativa, porque es en el trajinar cotidiano, donde uno descubre las fortalezas y falencias”.

La evaluación durante el proceso, es la misma formativa, favorece la recogida continua de datos, permite la adopción de decisiones "sobre la marcha", que es lo que más interesa al maestro para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus estudiantes.

Evaluar durante el proceso le otorga un sentido pedagógico al "error" pues no se usará para sancionar ni para calificar negativamente, sino que será útil para detectar el problema de aprendizaje manifestado; se resuelve mediante la adecuación de unas determinadas actividades las explicaciones oportunas y se continúa el proceso de aprendizaje.

Así lo manifiestan otros maestros:

“Evalúo constantemente, al inicio y al final, mi evaluación no es el resultado de los exámenes, sino de todo un proceso, siempre evalúo después de cada tema, bien sea por escrito u oral, en talleres o mesas redondas”.

“Evalúo todos los días, en cada clase, en su transcurso, a medida que voy dictando voy evaluando, a veces no escribo el título en el tablero, sino que mientras voy explicando, ahí mismo les voy evaluando”.

“Yo evalúo diariamente, uno por uno, si les veo un mal comportamiento enseguida los llamo, mi área se presta para eso, y a veces doy en la clave, logro que se desahoguen, que expliquen las razones de su comportamiento, que muchas veces se debe a problemas familiares”.

“En la evaluación que yo hago, les hago ver su realidad, evalúo dentro y fuera del salón de clases, con observación y acompañamiento permanente, tratando de ayudarles a resolver sus problemas hasta donde pueda, pues no entro en la vida íntima, me falta tiempo, y además la vida privada es la vida privada”.

El sentido de las prácticas evaluativas en los maestros del IERI, resalta la indisolubilidad entre el evaluar y el enseñar, por cuanto las acciones de los maestros llevan implícito un carácter de valoración permanente de los aprendizajes, estableciendo una relación paralela entre la práctica pedagógica y la práctica evaluativa.

La evaluación comienza a ser asumida desde el maestro como un acto reflexivo y consciente, en la medida del cumplimiento de prácticas de

permanencia y acompañamiento del proceso de formación y desarrollo humano al interior de las aulas ieristas.

Llevar a cabo rigurosamente la evaluación procesual y permanente, permitirá mejorar el proceso de enseñanza, gracias a los vínculos que en su interior florecen y que permiten redireccionar las prácticas hacia acciones de reforzamiento y fortalecimiento inmediato que posibiliten la continuidad y la secuencialidad del encuentro en el aula.

Una vez más los maestros expresan

“Cuando le hago talleres, estoy evaluando, cuando los socializo estoy evaluando. Después me siento con ellos como en una mesa redonda”.

6.5.3 Una evaluación al final del proceso

“La evaluación final es la que se realiza al terminar el proceso de enseñanza y aprendizaje; referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso habido a lo largo de un trimestre”. Casanova, (1997).

Así lo expresa un maestro

“La evaluación que hacemos no es secuencial, porque uno evalúa hoy y luego en dos meses. Así ya lo evaluado se ha olvidado. Lo que se busca son los resultados inmediatos de un tema que se vio”.

Es una evaluación en la que se comprueban los resultados obtenidos, decide definitivamente acerca de la obtención de un aprendizaje, de una unidad didáctica o de cualquier título, y siempre se hace al final de un trabajo que realizado días anteriores.

La evaluación final se hace teniendo en cuenta los objetivos y los criterios de evaluación establecidos para el final del período o del año, de manera que se determine la situación de cada alumno en relación con los aprendizajes que institucionalmente se encuentran establecidos y así dar un título que avale su superación.

Tal como lo expresan otros maestros

“La evaluación tiene sentido cuando siempre se ha terminado un proceso. Finalizado período hay que evaluar para entonces calificar qué tan bueno ha sido. Pero siempre veo que esos resultados no son reales”.

“Yo evalúo cada quince días, y después hago una evaluación final, es decir primero tema por tema y después viene la evaluación acumulativa”.

El sentido de la evaluación en los maestros de la IERI, reconoce las prácticas tradicionales, en la medida de generar actividades limitadas y dirigidas hacia la comprobación parcial y sesgada de los conocimientos.

Es un proceso de medición y calificación de rendimientos, en relación con ciertas porciones del contenido, de manera que se garantice el avance gradual y acumulado de las informaciones suministradas con anterioridad por el maestro.

Es necesario señalar unos criterios de evaluación, con la suficiente amplitud que permita la práctica de un proceso realmente educativo, capaz de ser regulado en su camino en función de las necesidades y circunstancias de cada persona y del entorno en que tiene lugar la educación.

Evaluar al final del proceso, propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados, concretos y claros, para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar.

Para desarrollar una estructura correcta hay que distinguir los objetivos de los criterios de evaluación, y después transformar secuencialmente el objetivo en comportamientos observables y valorables, que traduzcan lo que el objetivo pretende que la persona alcance y que resulte posible de evaluar mediante los criterios establecidos.

La especificación detallada de estos criterios sirve, evidentemente, para valorar de forma homogénea a todo el grupo de estudiantes y para determinar el grado de dominio que debe tener un estudiante en relación con el objetivo que se pretende.

“La evaluación final atiende también a los criterios de las posibilidades de desarrollo y de aprendizaje de los estudiantes, determinando así lo satisfactorio o insatisfactorio de su rendimiento”. Casanova, (1997). El referente son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada.

Así lo expresa otro maestro ierista

“La evaluación consiste en ver los conocimientos que ha adquirido el estudiante a través de los logros que uno se ha propuesto como educador, si ha adquirido o no los conocimientos para una nota en un período”.

Esta evaluación realmente apunta al objetivo de comprensión de las prácticas evaluativas al interior de los maestros ieristas, por cuanto su realización supone la valoración psicopedagógica inicial de las capacidades y posibilidades del estudiante, y la estimación de los aprendizajes que puede alcanzar a lo largo de un período de tiempo.

De acuerdo con esa valoración y estimación realizadas, el estudiante va siendo evaluado durante su proceso e igualmente, se valora el rendimiento final alcanzado. Tal como lo amplía otro maestro

“Estoy evaluando al finalizar cada tema, algunas veces, cuando son obras literarias, realizo mesas redondas, donde él pueda hablar, expresar sus ideas, utilizando la palabra para un mejor desenvolvimiento y en cualquier momento pueda presentarse en público”.

Este tipo de evaluación es positiva individualmente porque se centra totalmente en cada sujeto y valora, sobre todo, su esfuerzo, la voluntad que manifiesta por su aprendizaje y por su formación

“Pensar en una evaluación final en relación con los resultados alcanzados por el resto del grupo resulta interesante para los maestros, para los estudiantes y para la institución en general, pues sirve de referente al maestro para conocer la situación y valorar la calidad educativa que está ofreciendo a su comunidad”. Casanova, (1997).

Tal como lo expresa un maestro ierista

“La evaluación para mí es el proceso por medio del cual se le da importancia positiva o negativa a cualquier trabajo. La evaluación del aprendizaje la defino como la valoración definitiva para que el estudiante pueda promoverse o no”.

El sentido de las prácticas evaluativas, exige reconocer situaciones en la que se demuestra objetivamente mediante la aplicación de pruebas estándar a una muestra significativa de estudiantes, obteniendo su valoración con unos criterios fijados de antemano y contrastando los resultados con las calificaciones anteriores dadas por los maestros a los estudiantes.

Las prácticas evaluativas reflejan la posición ordinal de un sujeto dentro de un grupo, en cuyo caso las normas de valoración estarán en coordinación directa de lo que el conjunto del estudiantado domina o deja de dominar. La ordenación de los estudiantes como "primero" o "último" de la clase no es educativo, pues carece de referencia válida y fiable tanto para la persona que se forma como para el maestro que la valora.

Pensar en una evaluación al final del proceso, resulta de gran acogida por los maestros, da cuenta de los avances, rendimiento y desempeño de los estudiantes, incide en el nivel de pertinencia de los atributos, en la validez de las relaciones causa-efecto y en la capacidad de abstraer principios mediante el uso de esquemas o mapas conceptuales, trabajos libres, ensayos, es decir, pruebas que califican y midan lo aprendido.

6.6 AGENTES PARTICIPANTES DE LA EVALUACIÓN

Comprender el sentido de las prácticas evaluativas de los maestros, exige reconocer los sujetos que intervienen en la evaluación, dándole prioridad a los procesos de autoevaluación y heteroevaluación., en los que intervienen otros sujetos diferentes a estudiantes y maestros, exigiendo al mismo tiempo el uso de la coevaluación, como una nueva posibilidad integradora del discurso pedagógico.

Las expresiones de los maestros en torno a quienes participan en la evaluación, dan cuenta de distintas tendencias, unas hacia el mismo sujeto, otras hacia el maestro que ejerce la autoridad y el control, hacia el padre de familia y las últimas hacia prácticas integradoras y participantes.

Cada una de ellas, está relacionada con los aportes teóricos que al respecto existen, con los que se ha ido construyendo el sentido de las prácticas evaluativas en el interior de los maestros ieristas.

6.6.1 El maestro protagónico

Pensar a la evaluación desde el maestro protagónico, es insistir en prácticas caracterizadas por la linealidad, verticalidad y actuación unipersonal del maestro, en las que prevalecen sus pensamientos, sus sentimientos, sus expresiones y sus intenciones.

Casanova, (1997), identifica esta práctica evaluativa como la heteroevaluación, y la define como “aquella que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento”. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el maestro con sus estudiantes.

Los maestros consecuentes con esta tendencia lo expresan

“Además del profesor, las directivas del colegio, debe apersonarse de cómo van los estudiantes y hacer sus propias evaluaciones, principalmente los coordinadores académicos. También el consejo académico y el consejo de evaluación, son los que tienen que decir si se quedan o no se quedan. Ellos también son evaluadores de acuerdo a los criterios que haya dado el profesor en el área, sobre los logros, las deficiencias, las insuficiencias”.

La característica fundamental es la primacía del maestro sobre el estudiante, y de otros actores sobre ellos, ignorando asuntos comunicativos, horizontales y flexibles del acto pedagógico y evaluativo en particular, pues lo único interesante es comprobar un rendimiento que garantice la aprobación y la promoción.

Se confirma la existencia del maestro protagónico al interior de las prácticas evaluativas, en la medida que sus expresiones y acciones apuntan a ejercicios de acción directa sobre los aprendizajes, y de responsabilidad frente al acto formativo que han asumido los estudiantes.

Asumir el papel de maestro protagónico en la evaluación, es rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando se encuentran en momentos evolutivos delicados en lo que un juicio equívoco, "injusto", poco sopesado, puede crear actitudes de rechazo, bien sea hacia el estudio o hacia la sociedad.

6.6. 2 El estudiante como evaluador de su propio proceso

Esta tendencia reclama el papel fundamental que tiene el estudiante frente a su mismo proceso de formación, acudiendo a la estrategia de autoevaluación, tal como lo sostienen los mismos maestros:

“Ante todo el alumno debe evaluarse él mismo.... que los mismos estudiantes pueden también ser evaluados, yo les doy un espacio donde ellos pueden expresar, sus necesidades, sus preocupaciones y en ese lapso aprovecho para ver que problemas tienen en el salón o que los aqueja. Así ellos también son sujetos evaluativos”.

La autoevaluación, se produce cuando el sujeto, sea estudiante o maestro, evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. “Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo “. Casanova, (1997)

Comprender al estudiante como evaluador, es otorgarle a él, el puesto que se merece al interior de su proceso de formación, en el sentido de permitirle y reconocerle la capacidad que tienen de reflexionar y perfeccionar sobre su actuar.

De la misma manera, le posibilita al maestro asumir actitudes de escucha, de acercamiento, de observador hermeneuta y de acompañante reflexivo y respetuoso acerca de los desarrollos formativos que al interior del proceso educativo vienen presentando los estudiantes.

Así lo comentan otros maestros

“Hay una autoevaluación que le da la oportunidad al estudiante que se valore, es como si se pesara y viera qué se ha aprendido y qué no se ha aprendido. De esto se despierta la autoconfianza, pues hay grandes problemas familiares y sociales”.

Y otro maestro lo expresa así

“Yo les digo, recuerden cómo ha sido su comportamiento en la clase, qué les gustó, si aprendieron, cada quien se va a poner una nota, yo les doy una amplitud para que reconozcan”.

Posibilitar prácticas evaluativas que le otorguen al estudiante el papel central como evaluador de su proceso, permite al maestro brindarse pautas para que lo hagan con serenidad y conciencia -no arbitrariamente ni por juego-, y que reconozcan la influencia que su juicio va a tener, en la valoración global realizada posteriormente sobre su actuación y progreso.

La autoevaluación como forma particular de expresar el desempeño individual de los estudiantes, implica reconocer las diferencias en el aula, los estilos de pensamiento, y la observación permanente, que evalúa actividades, comportamientos y ambiente de aula, ya sea directamente o como apoyo al trabajo de otras técnicas, cuantitativas y cualitativas.

Que sea uno de los maestros quien concluya esta tendencia

“En ciertos aspectos sirve para medir también mi capacidad de enseñar, mi capacidad de transmitir conocimientos y comportamientos..... Es bueno también llegar a hacer que una persona se auto evalúe, decirles: cuánto, piensas que tu rendimiento merece, que se exprese con sus pensamientos, con sus hechos, tomando la experiencia de cada quien. Hace como veinte años yo decía: ¿Cómo voy a estar evaluando a uno de una manera y el otro de otra manera? Pero sí se puede...”

6.6.3 El padre de familia como evaluador

Pensar en esta tendencia, implica reconocer el papel que le han otorgado los maestros a los padres de familia y a la comunidad en general, por cuanto insisten en el poder evaluador y definitivo que representan para el aprendizaje de los estudiantes.

Así lo comentan los maestros

“Al estudiante no solamente lo evalúa el educador sino la comunidad en general que está por fuera del entorno de la escuela porque a través del comportamiento, del quehacer del estudiante, están evaluando la capacidad que ha desarrollado en la institución, entonces, la comunidad en general”.

Aunque los procesos de heteroevaluación, se refieren básicamente a la acción unidireccional del maestro sobre el estudiante, en este caso particular se aprecia cómo estos consideran la acción sancionadora, comprobadora y evaluadora- por qué no-, del padre de familia sobre la calidad de los aprendizajes. Tal como lo expresa otro maestro:

“Además de nosotros, los padres de familia, que uno a veces cree que no saben ni la O, también con sus preguntas e inquietudes ensayan la evaluación. Por ejemplo, cuando les dejo actividades a los estudiantes”.

6.6.4 El maestro y el estudiante como evaluadores integrados al proceso

“La evaluación desde mecanismos integradores, es la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, estudiante o maestros pueden evaluar ciertos aspectos que resulte interesante destacar”. Casanova, (1997).

Reconocer esta tendencia, es valorar los acercamientos generados al interior de los sujetos participantes e involucrados en el bien proceso llamado educativo, de manera tal que hayan mecanismos integradores, que doten a las prácticas evaluativas en prácticas democráticas, flexibles, armónicas, comunicativas, y horizontales.

Son los maestros quienes confirman la asistencia de múltiples agentes al acto evaluativo, entre ellos la familia:

“Todos evalúan, cada quien en su área, los maestros, los directivos, el rector, incluso, el padre de familia, porque él pregunta a su hijo, qué estás haciendo, qué fue lo que aprendiste. El padre de familia también cuando tiene una inquietud, la da a conocer, y eso es una forma de evaluar. Mire profe, que este alumno mío me dijo que así o así. Entonces uno recoge las sugerencias. Mire que no me gusta el trato de tal profesor, o trate de hablar. Así está evaluando el proceso”.

Es importante tener en cuenta que si bien hace falta la conciencia de insistir en estas prácticas integradoras,-o como las identifica Casanova, “Coevaluativas”-, debe comenzarse por valorar exclusivamente lo positivo. Las dificultades surgidas las valorará el maestro. No se debe olvidar que los alumnos tienen la misma visión o percepción de "para qué se evalúa" que muchos profesores y que la sociedad en general, y habitualmente esta valoración se realiza para resaltar lo negativo, para sancionar.

Se trata de evitar encuentros de disgregación del grupo y el rechazo de todos contra todos. Así como lo expresa otro maestro:

“Yo diría que no sólo soy el que evalúo, al evaluarlos a ellos, hay autoevaluación y coevaluación. Hay momentos en que uno tiene que combinar, algunos aspectos de la autoridad, no el autoritarismo, para resolver los conflictos y ha dado producto. Llegará el momento en que todo se evalúe y nos vamos a autoevaluar. También el padre de familia, pero su entrada en el proceso de evaluación en el aula no ha sido mucha. Algunas veces uno invita al padre de familia para que observe, han observado, han visto las cartillas”.

Continúa comentando

“Noto que en nuestros estudiantes hay una falencia en la autoestima. Me relaciono mucho con los estudiantes, hasta en la jerga, el vocabulario de ellos y en el saludo también, entonces, yo creo que ahí estamos como llegando a una confianza que es necesaria para propiciar la evaluación. Ésta debe ser un proceso en el que participemos ambos”.

El llamado es hacia prácticas que reconozcan la implementación de diversas modalidades en la evaluación, que valoren lo humano en las múltiples participaciones, que comprendan el sentido formativo que debe reinar en el

ejercicio docente y que reconozcan el papel mediador del lenguaje y la comunicación en el acto pedagógico.

7. CONCLUSIONES

- Las prácticas evaluativas se expresan en las diferentes funciones condicionadas a numerosos aspectos de orden personal, social e institucional e inciden sobre los demás elementos implicados en la escolarización tales como la transmisión del conocimiento, las relaciones entre maestros y estudiantes, las interacciones grupales, los métodos, la disciplina, las expectativas de los estudiantes, los maestros, los padres de familia y la valoración del individuo en la sociedad, todo lo cual ayuda a configurar el ambiente educativo
- En la institución educativa Retiro de los Indios, IERI, la evaluación se constata como un proceso terminal que pretende medir la cantidad de conocimientos “adquiridos” por los estudiantes, donde el desarrollo de capacidades es menos importante que la respuesta condicionada que permite cuantificar lo aprendido. La evaluación da cuenta de un proceso educativo estático, instruccional y cuantificador.
- Las prácticas evaluativas tradicionales confirmadas, perpetuadas y defendidas por la institución educativa Retiro de los Indios, llevan implícitas varias finalidades, como son:
 - Dar información al estudiante sobre su aprendizaje
 - Brindar información al maestro acerca de los resultados de su acción
 - Certificar los resultados de los alumnos
 - Ejercer la autoridad entre los diversos estamentos de la institución
 - Seleccionar, certificar y cumplir con el encargo social de declarar la idoneidad de una persona para pasar a un nivel superior.

- Las concepciones sobre evaluación del aprendizaje que se reflejan en el saber de los docentes de la Institución Educativa Retiro de los Indios presentan diversas facetas, al punto que no es posible garantizar un modo de evaluar que identifique particularmente su quehacer. Las diferentes tendencias entre esta diversidad de posiciones son las siguientes. Se proponen aquí de acuerdo al orden de su mayor frecuencia en la IERI:
 - La evaluación como medición, tendencia mayoritaria en la institución.
 - La evaluación como comprobación. El maestro se presenta como observador y el acto evaluativo aparece como diagnóstico de los avances.
 - La evaluación como proceso permanente de realización de pruebas frecuentes.
 - La evaluación como proceso integral y comprensivo de menor frecuencia en la práctica.

- Los maestros de la IERI, asumen prácticas evaluativas con distintas funciones, conformando tres grandes bloques o campos de dirección en torno a las múltiples finalidades que ofrece al proceso pedagógico. A estas se les denomina como
 - Evaluación para diagnosticar: Se caracteriza por detectar el estado inicial de conocimientos y desarrollo de los estudiantes, por ajustar el plan que tiene a la situación real y definir acciones curativas inmediatas

 - Evaluación para calificar resultados: Esta tendencia apunta a pensar la evaluación desde un plano sumativo, de corte de procesos, de detenerse a mirar como va el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes, para desde allí generar nuevos

actos que conduzcan a la búsqueda de sentido de la evaluación en cada uno de ellos.

- Evaluación para mejorar procesos: Esta tendencia se constituye en el ideal de prácticas evaluativas que debe predominar en las instituciones educativas del país y en particular en el contexto educativo lerista; supone la obtención rigurosa de datos a lo largo del mismo, de modo que en cada momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada permitiendo tomar las decisiones necesarias de forma inmediata.
 - Evaluación como mecanismo coercitivo: Se utiliza para obligar a los estudiantes a responder ante unos requerimientos legales como competencias e indicadores, en la mayoría de las ocasiones sin sentido y significado en la vida de ellos, pues se olvida el impacto que la evaluación representa para el ambiente escolar.
 - Evaluación como afianzadora permanente del aprendizaje: A través de ella se hace posible revisar toda la panorámica de las prácticas pedagógicas, con las implicaciones que a corto, mediano y largo plazo inciden en los procesos formativos de aula.
 - Evaluación como pronóstico de desarrollo: En el interior de la IERI, tienen eco también en las prácticas los significados pedagógicos y sociales, las funciones sociales, el poder de control, las funciones con respecto a la organización escolar y la proyección psicológica
- Un alto grupo de maestros insisten en que lo fundamental de la evaluación es el cúmulo de información que deben manejar y dominar

los estudiantes, con el ánimo de poder aspirar a grados superiores y más complejos en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Una segunda tendencia, está enmarcada en el grupo de maestros que expresa la exigencia de evaluar el saber hacer, es decir, las habilidades, las destrezas y los procedimientos en cada uno de los estudiantes.

Los contenidos actitudinales defendidos por un grupo minoritario de maestros, configuran esta tercera tendencia, y son solicitados en la medida que permiten comprobar el desarrollo individual y progresivo de los estudiantes.

- En la Institución educativa el Retiro de los Indios se está actualmente en la urgente necesidad de asumir la integralidad de los contenidos de la evaluación, en la medida que representan posibilidades de reconocer lo humano, como un todo armónico como ideal de formación para sus estudiantes.
- Las formas de evaluación también son de amplia diversidad en la institución educativa investigada. Se contemplan las siguientes:
 - Evaluación basada en el uso de múltiples estrategias por parte de maestros identificados con su uso con el fin de recopilar la suficiente información, para poder emitir un juicio de valor y tomar las decisiones de la manera más adecuada.
 - Evaluación basada en el reconocimiento de potencialidades Existe otro grupo de maestros, - en menor escala que la anterior-, que muestran predilección por cualificar la evaluación, hacen uso pedagógico de la observación sistematizada y registrada, garantizan el desarrollo de talentos y potencialidades en los estudiantes, valoran y reconocen las particularidades en el aula, la realidad de cada uno, y replantean y reflexionan su práctica.

- Evaluación basada en el diálogo y acercamiento En esta un tercer grupo de maestros, -en menor proporción a las dos anteriores, - se identifican con el uso de prácticas y metodologías mediadas por la comunicación, dimensión fundamental del sujeto humano, auxiliadas por ambientes armónicos, flexibles y permeadas del diálogo permanente en cada uno de los participantes.
- Sobre el carácter secuencial de la evaluación se muestran tres grandes tendencias: al inicio, durante y al final del proceso que se implican en la comprensión de sentido de las prácticas evaluativas de los maestros ieristas. De las tres la que caracteriza a la institución educativa es la última por su propensión a medir resultados. Sin embargo la institución también reconoce los objetivos y criterios de la evaluación, la evaluación inicial y sus posibilidades de aprendizaje y los resultados del grupo.
- Con respecto a los actores que intervienen, la evaluación desde el maestro es la primera tendencia de mayor aceptación, en la medida en que se otorga un alto protagonismo al maestro, desde la linealidad y verticalidad de las relaciones pedagógicas. Pero también se le concede cierta importancia al contexto familiar y comunitario por cuanto se acude a él para encontrar apoyo en el cumplimiento del desarrollo académico de los niños.

En búsqueda de criterios de autoevaluación se está configurando una tercera tendencia que mira al sujeto para que protagonice su propia reflexión evaluativa. Por último esta surgiendo la posibilidad de la coevaluación en la idea de crear escenarios integradores de la evaluación.

A MANERA DE CIERRE

- Este trabajo ha permitido desarrollar una mirada integradora de las prácticas evaluativas del quehacer de los maestros de la IERI a través de un diálogo de saberes entre tres entidades del conocimiento:
 - La teoría pedagógica consolidada en torno a la evaluación, de la cual se da cuenta con los referentes bibliográficos aquí expresados.
 - El saber pedagógico de los maestros de la Institución Educativa Retiro de los Indios, en el municipio de Cereté del Departamento de Córdoba, y
 - El ejercicio interpretativo y sistematizador de la investigación a través del cual se han aportado algunas categorías que enriquecen el caudal teórico y metodológico en materia de las prácticas evaluativas.
- El saber pedagógico y sus prácticas evaluativas, son una condición para mejorar la calidad del proceso educativo, dependiendo el nivel de motivación del maestro frente a sus estudiantes, su formación pedagógica o la importancia que las autoridades educativas le den en determinado contexto a la educación.

BIBLIOGRAFÍA

BONILLA CASTRO, Elssy y otros. La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos. Ediciones Uniandes. Grupo editorial norma. Bogotá, 1997.

CASANOVA, María Antonia. Manual de evaluación educativa. Editorial la muralla. Madrid, 1997.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago. Compromisos de la evaluación educativa. Editorial Prentice hall. Madrid, 2002

CERDA, Hugo La evaluación como experiencia total. Logros, objetivos, competencias y desempeño. Editorial magisterio. Bogotá, 2000.

CERDA, Hugo. Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Editorial el Búho. Bogotá. 1998.

COLL, Cesar. La evaluación del aprendizaje en el currículo escolar. Una perspectiva constructivista. Barcelona, Graó, 1993

DE ZUBIRIA, Julián. Tratado de pedagogía conceptual. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino. Bogotá, 1995.

ESTUPIÑÁN QUIÑONES, Norman. Hacia una caracterización de la práctica evaluativa de la universidad tecnológica de Colombia- facultad seccional Duitama. CINDE-Universidad pedagógica nacional. Marzo, 1992.

FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel. Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar. Cuarta edición. Morata. Madrid, 1995.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Pedagogía del conocimiento. Mc Graw Hill. II edición. Bogotá, 2005.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Evaluación pedagógica y cognición. Mc Graw Hill. Bogotá, 1999.

GALEANO, María Eumelia. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo editorial universidad EAFIT. Medellín, 2004.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros. Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. II edición. México, 2002.

IANFRANCESCO, Giovanni. Evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias. Editorial magisterio. Bogotá, 2005.

LABARRERE, Guillermina. Pedagogía. Editorial pueblo y educación. La habana, 1995

LÓPEZ CALVA, Manuel. Planeación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Manual del docente. Editorial Trillas. México, 2000.

MARTÍNEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico. Premio Andrés Bello. Círculo de lectura alternativa. Bogotá, 1999.

MARTÍNEZ GUERRA, Omar y otros. Finalidades y alcances del decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Currículo, evaluación y promoción de los educandos, y evaluación institucional. Serie documentos especiales. Ministerio de educación nacional. Bogotá, julio de 2002.

MORALES GÓMEZ, G. Lo que todo docente debe saber sobre competencias y estándares. Guía teórica práctica para el trabajo pedagógico en clase. Editorial 2000 Ltda. Cali. 2003.

NIEVES HERRERA, Juvenal. Interrogar o examinar. Un enfoque sobre la evaluación en el medio educativo. Editorial magisterio. Bogotá, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel y otros. La evaluación: Su teoría y su práctica. Cooperativa laboratorio educativo. Venezuela, 1993.

POZO, J. Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria. Barcelona.1999.

POZO, J. El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. Madrid. Santillana.1992

REVISTA INTERNACIONAL MAGISTERIO. EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA. La evaluación del aprendizaje escolar. Número 10. Editorial magisterio. Bogotá, septiembre del 2004.

ROLDÁN, Ofelia. Educar el desafío de hoy. Construyendo posibilidades y alternativas. Editorial Magisterio. Bogotá, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. España, 1995.

STUFFLEBEAM, D. Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Madrid. Editorial Paidós Ibérica.1989.

SUÁREZ RUIZ, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico. Editores Orión. Bogotá, 200.

TENBRINK, T. Evaluación guía práctica para profesores. Ediciones Narcea. Madrid. 1997.

TEZANOS DE, Aracely. Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social. Colección pedagógica siglo XXI. Ediciones Antropos Ltda. Bogotá, 2001.

VILLARRUEL, Manuel. Evaluación educativa. Elementos para su diseño operativo en el aula. Revista Iberoamericana de educación. México.

ANEXOS
1. ANEXOS FOTOGRÁFICOS





ANEXO 2.

GUÍA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES DEL IERI

1. ¿Qué es para usted la evaluación?

2. ¿Para qué evalúa usted?

3. ¿Cómo evalúa usted?

4. ¿Qué evalúa usted?

5. ¿Cuándo evalúa usted?