

AGENCIAS Y RESISTENCIAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, UN
ESTUDIO DE CASO EN EL MUNICIPIO DE PUERTO BOYACÁ

Autores:

Francisco de Jesús Rincón Ochoa
Jimena Sandoval Herrera

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CINDE

Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Convenio CINDE –UPN
Cohorte UPN 30

Bogotá-Colombia

Junio de 2014

AGENCIAS Y RESISTENCIAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, UN
ESTUDIO DE CASO EN EL MUNICIPIO DE PUERTO BOYACÁ

Autores:

Francisco de Jesús Rincón Ochoa
Jimena Sandoval Herrera

Trabajo de grado dirigido por:
Yolanda Castro Robles
Magister en Psicología Comunitaria

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CINDE

Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Convenio CINDE –UPN
Cohorte UPN 30

Bogotá-Colombia

Junio de 2014

Dedicatoria


*A la profesora Yolanda Castro,
Directora del proyecto por su paciencia, dedicación y conocimientos.*

*A la profesora Teresita León,
Por ser una maestra integral*

*A nuestras familias,
Por su apoyo y comprensión.*

*A todos los participantes
De nuestra investigación.*

Francisco y Jimena

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código:FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 129	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Agencias y resistencias en la evaluación de los aprendizajes, en un estudio de caso en el municipio de Puerto Boyacá
Autor(es)	Rincón Ochoa, Francisco de Jesús; Sandoval Herrera, Jimena
Director	Yolanda Castro Robles
Publicación	2014 pp.129
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional – CINDE.
Palabras Clave	Evaluación del aprendizaje, agencia, resistencia, política evaluativa.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado se centra en el análisis de los procesos de agencia y resistencia que tienen los docentes y estudiantes del Municipio de Puerto Boyacá respecto al proceso de evaluación del aprendizaje como práctica ligada al ejercicio docente. El estudio tiene un carácter cualitativo, interpretativo, se basa en la construcción de categorías analíticas derivadas de la relación entre el marco teórico y la indagación de campo. Se apoyó con instrumentos de recolección de información como las entrevistas semiestructuradas en el caso de la indagación a los docentes y la técnica de grupos focales para el trabajo con estudiantes.</p> <p>Se encontró que tanto los docentes como los estudiantes participantes en la investigación evidencian las contradicciones que a diario encuentran entre los planteamientos formulados en la legislación y su ejercicio diario; se pueden detectar en ellos acciones de agencia frente a las nuevas concepciones de la evaluación, pero también y especialmente en los docentes acciones de resistencia frente a lo que consideran, políticas equivocadas del Estado Colombiano en relación con el tema investigado.</p>

3. Fuentes
<p>Se trabajaron cuatro categorías: evaluación de los aprendizajes, política de evaluación, agencia y resistencia. Se presentan 29 referencias, entre ellas se encuentran:</p> <p>Arendt, H. (2005), Qué es la política. Barcelona, Paidós,</p>

- Bernal, C. (2010) Metodología de la investigación, administración, economía, humanidades y ciencias social, tercera edición, Bogotá D.C., Colombia, Prentice Hall.
- Camilloni, A. (1998) Valor, política y ética para evaluar, en: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós.
- Carrión, C. (2001) La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos de los integran, en Valores y principios para evaluar la educación, Méjico, ed. Paidós.
- Morales, P. (2008). El rol del profesor y la evaluación como oportunidad del aprendizaje, Segunda Jornadas Internacionales, Universidad Politécnica de Madrid.
- Quinquer, D. (2000). Modelos y enfoques sobre la evaluación: Modelo comunicativo. En: La evaluación como ayuda del aprendizaje, claves para la innovación educativa, Caracas, Cáceres editores.
- Galeano, M. (2004). Estrategias de investigación Social Cualitativa, El giro en la Mirada, Medellín, La Carreta.
- Giddens, A. (2011). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración, Buenos aires, Amorrortu.
- Giroux, H. (2004). Teoría de la Resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1993). La Pedagogía de la Esperanza. Buenos Aires: Siglo XXI.

4. Contenidos

Se trabajó en la identificación de las prácticas de agencia y resistencia que desarrollan los docentes y estudiantes de Puerto Boyacá, en relación con la evaluación de los aprendizajes, buscando identificar de paso las concepciones de los actores indagados sobre aspectos más amplios pero estrechamente relacionados, tales como educación, percepción del rol de los estudiantes y docentes alrededor del acto educativo y prácticas pedagógicas y de evaluación de los maestros.

La investigación consta de once grandes apartados: 1) Introducción, 2) Planteamiento del problema, 3) Justificación, 4) Objetivos, 5) Antecedentes, 6) Marco teórico, 7) Marco metodológico, 8) Análisis de la información, 9) Conclusiones, 10) Recomendaciones y 11) Referencias

5. Metodología

Esta es una investigación de corte cualitativo, interpretativo, con utilización del método de estudio de caso, en el cual se analizaron los planteamientos presentados por 11 docentes y 23 estudiantes de tres colegios públicos del Municipio de Puerto Boyacá (dos rurales y uno urbano) a través de técnicas como grupos focales efectuando para la recolección de información 5 grupos y las entrevistas semiestructuradas realizando 11 entrevistas a docentes. Esta información se transcribió, codificó, clasificó y organizó para la

construcción del capítulo de análisis.
--

6. Conclusiones

El escenario de la política evaluativa puede ser entendido como una estructura donde las prácticas evaluativas son el marco para las acciones de agencia y resistencia de los actores educativos como lo son los estudiantes y los docentes, esta estructura que es dinámica también se moviliza por las reformas e interpretaciones que se hacen de la política evaluativa, que desde los roles que se asumen en el proceso educativo se concretan en acciones que se desarrollan en la cotidianidad.

Los docentes y estudiantes perciben que si bien la legislación en relación con la evaluación de los aprendizajes ha cambiado drásticamente, persisten en muchas ocasiones prácticas obsoletas, en algunos casos por desconocimiento, y otros por acciones que pueden considerarse de resistencia aunque en ocasiones no puedan considerarse estrictamente como tal de acuerdo a los planteamientos de los autores que sirvieron de sustento a esta investigación.

Por otro lado es importante tener presente que la evaluación de los aprendizajes hace parte del proceso global de la educación, por tanto no puede leer ni comprender de manera aislada.

Elaborado por:	Jimena Sandoval Herrera y Francisco Jesús Rincón Ochoa
Revisado por:	Yolanda Castro Robles

Fecha de elaboración del Resumen:	18	07	2014
--	----	----	------

CONTENIDO

Introducción	13
1. Planteamiento del Problema.	15
La pertinencia pedagógica de la evaluación en el contexto escolar.	
El planteamiento normativo colombiano acerca de la evaluación del aprendizaje.	
2. Justificación.	20
3. Objetivos.	23
Objetivo General.	
Objetivos Específicos.	
4. Antecedentes.	24
Análisis de los antecedentes	
5. Marco Teórico.	53
Generalidades de la evaluación.	
Aportes al concepto desde el devenir histórico.	
Hacia el concepto de la evaluación de los aprendizajes.	
Concepciones de la evaluación.	
Evaluación como medición.	
Evaluación como toma de decisiones	
Evaluación para la mejora educativa.	
Funciones de la evaluación de los aprendizajes.	
Características de la evaluación de los aprendizajes.	
Característica Instrumental.	
Característica política.	
Característica pedagógica.	

Problemáticas de la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación diversa: herramienta y problema.

Actores y roles en la evaluación de los aprendizajes.

Perspectivas y nuevas miradas frente a la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes: un escenario para la agencia.

La resistencia una perspectiva para entender la evaluación de los aprendizajes.

La política pública: eje transversal en la evaluación de los aprendizajes.

La política pública.

6. Marco metodológico.

81

Contexto de la investigación.

Precisiones metodológicas.

Enfoque epistemológico de la investigación.

Enfoque de investigación.

Método de investigación.

Técnicas para la recolección de la información.

Elección de la población.

Pasos para la sistematización de la información.

7. Análisis de la información: Las realidades de la evaluación de los aprendizajes, lectura de las agencias y resistencias.

94

Concepto y sentido frente a la evaluación de los aprendizajes

De prácticas centradas en el docente a prácticas que reconocen el rol activo del estudiante en la evaluación.

Estrategias ligadas a las prácticas evaluativas, alternativas de agencia u resistencia.

La incidencia de las tecnologías y de los medios de comunicación en las prácticas evaluativas y pedagógicas.

Prácticas evaluativas tradicionales y prácticas novedosas.

Problemas en relación con las tecnologías y los medios de comunicación.

Incidencia del contexto en las prácticas pedagógicas y evaluativas

Problemas asociados las prácticas evaluativas y pedagógicas la evaluación de los aprendizajes.

El fraude como problema en las prácticas educativas.

Factores que inciden en los proceso evaluativos.

Percepciones sobre la política evaluativa: encuentros y desencuentros.

8. Conclusiones	121
7. Recomendaciones.	124
9. Referencias.	126

Apéndices

Apéndice 1. Guía de preguntas grupo focal – estudiantes.

Apéndice 2. Guía de preguntas entrevista semiestructurada Docentes.

Apéndice 3. Consentimiento informado

Apéndice 4. Entrevista Semiestructurada No 1

Apéndice 5. Entrevista Semiestructurada No 2

Apéndice 6. Entrevista Semiestructurada No 3

Apéndice 7. Entrevista Semiestructurada No 4

Apéndice 8. Entrevista Semiestructurada No 5

Apéndice 9. Entrevista Semiestructurada No 6

Apéndice 10. Entrevista Semiestructurada No 7

Apéndice 11. Entrevista Semiestructurada No 8

Apéndice 12. Entrevista Semiestructurada No 9

Apéndice 13. Entrevista Semiestructurada No 10

Apéndice 14. Entrevista Semiestructurada No 11

Apéndice 16. Grupo focal No 1

Apéndice 17. Grupo focal No 2

Apéndice 18. Grupo focal No 3

Apéndice 19. Grupo focal No 4

Apéndice 20. Grupo focal No 5

Apéndice 21. Formato de análisis entrevista semiestructurada y grupos focales.

Apéndice 22. Formato de Consolidado entrevistas semiestructurada y grupos focales.

Índice de tablas

1. Tabla 1. Antecedentes de la investigación: tensiones y distensiones en la práctica evaluativa.
2. Tabla 2. Antecedentes de la investigación: evaluación de aprendizajes esperados, en un modelo basado en competencias en la educación básica.
3. Tabla 3. Antecedentes de la investigación: enfoques evaluativos de los procesos de aprendizaje utilizados por los docentes en el área de informática de la I.E.D Francisco de Paula Santander.
4. Tabla 4. Antecedentes de la investigación: la evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: análisis de un proceso de cambio.
5. Tabla 5. Antecedentes de la investigación: practicas evaluativas en la primera infancia: entre la visión normativa y reflexiva del docente.
6. Tabla 6. Antecedentes de la investigación: prácticas evaluativas y su influencia en la formación en el contexto de enseñanza de lenguas.
7. Tabla 7. Antecedentes de la investigación: un estudio descriptivo de la construcción de las diversas acciones lingüísticas de las prácticas evaluativas del rendimiento escolar que inciden en las relaciones de convivencia en el instituto técnico popular de la costa en el municipio de Tumaco.
8. Tabla 8. Antecedentes de la investigación: teorías implícitas de estudiantes de quinto grado en torno a la evaluación del aprendizaje.
9. Tabla 9. Antecedentes de la investigación: las prácticas de evaluación en el programa de fisioterapia de la Universidad Manuela Beltrán.
10. Tabla 10. Antecedentes de la investigación: una lectura de la evaluación del aprendizaje desde la mirada de los estudiantes
11. Tabla 11. Antecedentes de la investigación: descripción de las concepciones de evaluación y las prácticas evaluativas que inciden en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica secundaria y media en la institución educativa Distrital Juan Evangelista Gómez en la jornada de la tarde Bogotá.
12. Tabla 12. Antecedentes de la investigación: La evaluación de los aprendizajes en la educación media, experiencia en un colegio del Distrito Capital.
13. Tabla 13. Antecedentes de la investigación: hacia una conceptualización del aprendizaje autónomo y su evaluación. Una alternativa a la evaluación del aprendizaje por resultados.

14. Tabla 14. Antecedentes de la investigación: propuesta de mejoramiento a partir del estado actual de la evaluación del aprendizaje de la educación artística en el Colegio Agustiniiano de San Nicolás de Bogotá.
15. Tabla 15. Antecedentes de la investigación: propuesta de un modelo de evaluación desde la cibernética social para evaluar el proceso de desarrollo mental de las funciones cerebrales y el aprendizaje de los estudiantes de grado sexto del colegio salesiano Juan del Rizzo año 2007.
16. Tabla 16. Antecedentes de la investigación: la evaluación como medio de conocimiento y no de Poder.
17. Tabla 17. Pasos metodológicos para los grupos focales.
18. Figura 1. Ruta para análisis de la información sobre evaluación de los Aprendizajes.

INTRODUCCIÓN

El tema de la evaluación de los aprendizajes, sus objetivos, sus alcances y limitaciones, su efectividad a la hora de evidenciar la adquisición o no de un conocimiento determinado, el ¿Por qué y el para qué de la evaluación? han generado polémicas a lo largo de la historia, desde la aparición de la escuela como el lugar específico de transmisión del conocimiento acumulado por la humanidad, a las nuevas generaciones.

Evaluar los aprendizajes ha sido considerado casi siempre como algo imprescindible y necesario para garantizar que efectivamente los contenidos que desarrollan los docentes sean asimilados de la mejor manera por los estudiantes ya que de otra manera sería imposible verificar que efectivamente esto ocurra y por otro lado, lograr que los estudiantes se interesen por demostrar a través de una prueba, que efectivamente son merecedores de mantenerse y ascender en el sistema escolar.

Sin embargo, los puntos de mayor disenso tienen que ver con el ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? y ¿Para qué evaluar?

Con respecto al primer punto, la discusión ha girado a si es más importante evaluar los contenidos o evaluar los procesos que se desarrollan en el estudiante para lograr la asimilación de tales contenidos, ya que según la respuesta a este interrogante también se establecen las estrategias pedagógicas que han de utilizarse en el proceso enseñanza y aprendizaje, haciendo énfasis en uno u otro aspecto, lo que el currículo y las estrategias pedagógicas deben favorecer para lograr el objetivo propuesto o la meta a lograr.

El segundo interrogante va muy ligado al anterior, ya que de acuerdo a lo que se establezca como punto central; contenidos o procesos, se habrán de determinar las formas de evaluar: si lo que importa son los contenidos, las evaluaciones serán básicamente de corte memorístico cuyo énfasis está en los contenidos particulares de las diversas áreas del saber humano, mientras que si el eje son los procesos que el estudiante debe desarrollar, los tipos de evaluación utilizados serán aquellos que favorezcan tal aspecto.

Y por último, al tercer interrogante, la respuesta depende de la concepción que se tenga sobre el papel que la educación cumple, en relación con el individuo y la sociedad en la que se desarrolla, ya que si se considera que educar tiene como objetivo fundamental preparar al sujeto para desempeñarse aceptablemente dentro de una sociedad, la evaluación tendrá como propósito certificar tal idoneidad, pero si se concibe la escuela como un espacio para la construcción de la libertad personal y social, no cabrían estos planteamientos.

Frente al tema de la evaluación, entonces, es posible plantearse, por parte de los actores que participan en ella (docentes y estudiantes) acciones, o bien de agencia o bien de resistencia, entendidas las primeras como aquellas que propician y apoyan lo que se está viviendo en el ámbito escolar y la segundas, que como lo veremos en el desarrollo del trabajo se oponen activamente a los derroteros trazados para estudiantes o docentes, por actores externos, casi siempre a partir de intereses particulares o de clase.

Nos proponemos entonces con esta investigación identificar ¿Cuáles son esas acciones de agencia o de resistencia que los estudiantes y docentes de Puerto Boyacá, se plantean frente a las políticas que se implementan desde el gobierno central en relación con la evaluación de los aprendizajes? y ¿Qué tan conscientes son los unos y los otros de tales conductas y de las consecuencias de las mismas a nivel personal o a nivel de la comunidad en la cual se desempeñan?

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pertinencia pedagógica de la evaluación en el contexto escolar

Para asumir una comprensión sobre la evaluación de los aprendizajes es necesario visibilizar la complejidad que entraña tanto el término como el proceso mismo.

En la comprensión de lo que significa la evaluación del aprendizaje, se encuentran varias propuestas de diferentes autores: Álvarez citado por Celman (1998) plantea que la evaluación es:

(...) parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina y valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta (...) entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él (p. 3).

De acuerdo con lo anterior, se puede deducir que la evaluación del aprendizaje requiere de una concepción amplia que considere diferentes factores que influyen y hacen parte de los procesos educativos, que inciden en la mirada no sólo a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino también, y con mucha pertinencia, en las formas cómo se desarrolla la enseñanza, las implicaciones de ella en esos resultados y las necesidades de cambio en las prácticas educativas de los docentes, para que contribuyan a mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, así como fortalecer las prácticas de enseñanza.

En correspondencia con lo anterior, Litwin (1998), propone una discusión alrededor de paradojas y contradicciones que giran en torno a la evaluación, enfatizando en aspectos como: la evaluación del aprendizaje se ha planteado más como un ejercicio de control y supervisión docente y no como metodología para mejorar las prácticas pedagógicas, lo que lleva a visualizarla evaluación de los aprendizajes como campo y problema, y su estrecha relación con la intención de medir y acreditar como fin último de esta acción, desde una concepción instrumentalista.

De otro lado, en cuanto a la evaluación del estudiante; como menciona el decreto 1290 de 2009, emitido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se indica que el proceso de evaluación del aprendizaje implica intereses, ritmos de desarrollo de los estudiantes, etc., también comprende lo que menciona Morales Vallejo (2008) el ¿Cómo estudian los estudiantes? ¿Cuáles son sus intereses? etc. Este escenario pide que en la acción evaluativa se tome conciencia y se incluyan las actividades que el alumno adelanta referidas a su proceso, tal como los estilos de aprendizaje y las formas particulares que utiliza el estudiante para que éste se produzca.

Este aspecto lleva a pensar en la importancia de que al estudiante se le vea como un universo completamente diferente, con su historia, ritmos individuales y procesos previos, los cuales inciden en las formas como éste se enfrenta a la evaluación, la autorregulación, lo cual implicaría la identificación del empleo del tiempo y su organización, las motivaciones y la auto suficiencia; donde se tendría que reflexionar sobre la capacidad del estudiante para terminar con éxito las tareas asignadas.

Sin embargo, el rol del profesor complejiza este punto. Como Morales (2008) afirma, el docente puede influir en estos procesos, por medio de las actitudes que asume hacia los alumnos, también desde su rol puede darle a la evaluación el enfoque para corregir errores con lo cual se ve abocado a desarrollar esta capacidad. Desde la perspectiva anterior, el rol del docente debe ser repensado más como un facilitador del aprendizaje, donde la evaluación es un medio importante para ese propósito, incluir la innovación, la experimentación, la reflexión crítica y la comunicación; rompiendo con el esquema tradicional.

Otro elemento que se evidencia en el entramado de la evaluación, es el tema de la promoción de los estudiantes: para abordarlo es necesario ir a la génesis de la evaluación; Díaz Barriga (1987) plantea que para comprenderla se debe resaltar que esta concepción surge con el auge y transformación industrial que se vivió en los Estados Unidos, siendo éste un elemento determinante e influyente en la educación; las teorías tales como la de Taylor y Fayol fueron tomadas de la administración y adoptadas a los ámbitos educativos con el fin de tener incidencia en el aparato productivo.

Desde este punto de vista, el valor de la evaluación reside en la utilidad que la información aporta para la toma de decisiones; reduciendo el ámbito del conocimiento a criterios aplicables y se convierte “en una justificación académica de las condiciones políticas que sustentan una decisión” (Díaz, 1987, p.8). También aparece el síndrome de la cuantificación que tiene como limitación la comprensión holística de los procesos educativos y la exclusión de información; además se requiere en este marco de expertos para su desarrollo, los cuales se destacan por su acervo y destrezas a nivel estadístico pero no por su experiencia, inmersión y conocimiento en el ámbito específico.

Detenerse también en las instituciones educativas como sujetos y objetos de la evaluación complejiza aún más este horizonte. Retomando a Santos (2003) las instituciones educativas son entendidas como un factor que condiciona el ejercicio de la evaluación; por un lado porque están sujetas a supervisión con el fin de verificar su cumplimiento de lo reglamentado en la norma; y por otro lado, las mismas condiciones organizativas que le son propias, tales como el tiempo, la tradición institucional, los grupos poblacionales que atienden o que en ella trabajan y sus características, las exigencias del currículo que realicen y el contexto social y cultural donde se encuentre ubicada, son elementos que determinan el ejercicio de la evaluación; por tanto las instituciones tienen que exigir y exigirse las condiciones necesarias y materiales para que la evaluación que adelanten se lleve a buen término, a su vez, deben darse a la tarea de pensar y resignificar el sentido de la enseñanza para que amplíen su campo no sólo a la acreditación o certificación.

De acuerdo a lo anterior, se evidencia que son múltiples las implicaciones que tiene la evaluación en términos de los diferentes actores que intervienen en ella y en lo concerniente a su intencionalidad dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, es así como el docente se ve abocado a resignificar este proceso desde la innovación en su implementación desde nuevas didácticas y estrategias pedagógicas, vincular la mirada del estudiante y contemplar su impacto en éste; a nivel de las instituciones es claro el desafío en la implementación de sistemas de evaluación que rompan con el modelo tradicional y que involucren a la comunidad educativa; no cabe duda en que todos estos elementos complejizan este escenario que abren la puerta a diferentes interrogantes.

El planteamiento normativo colombiano acerca de la evaluación del aprendizaje

Para el contexto Colombiano, en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), especialmente a partir de lo planteado en el artículo 80, se puede entender la evaluación de los aprendizajes, como un mecanismo de control que vela por la calidad de la educación y por el cumplimiento de los fines que se proponen para la misma en este país. El Decreto 230 de 2002 (MEN, 2002) definía que máximo el 5 % del total de estudiantes en una institución, podría ser reprobado, evidenciándose el interés por la cantidad, más no se enfatizó en la calidad de sus aprendizajes; en tanto el decreto 1290 de 2009 (MEN,2009) atribuye la responsabilidad de la promoción a cada establecimiento educativo encargando lo de fijar sus propios criterios para valorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado el decreto 1290 de 2009, también reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, estableciendo en su artículo 3 que:

Son propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional:

1. “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional” (p.1)

Con esta nueva reglamentación se abre la discusión sobre varios temas inherentes al ejercicio de la evaluación. Lo anterior, deja ver entre líneas el interés político y de ejercicio de poder que tiene la evaluación y al que responden los sistemas educativos, regulados desde la norma.

Adicionalmente, el Decreto 1290 atribuye a las instituciones educativas autonomía para determinar sus sistemas de evaluación y les propone a éstas el reto de establecer:

- 1) ¿Qué es lo que están comprendiendo por calidad de la educación?
- 2) ¿Desde dónde y cómo van a medir los aprendizajes de los estudiantes?
- 3) ¿Con qué parámetros o criterios van a determinar los niveles de promoción de los mismos?
- 4) ¿Qué propuestas pedagógicas en torno a la evaluación del aprendizaje van a consolidar?
- 5) ¿Qué procesos de formación a los docentes deben impulsar para mejorar la práctica evaluativa?
- 6) ¿Cómo van a consolidar acuerdos institucionales y procesos compartidos con la comunidad educativa alrededor de la evaluación del aprendizaje?

En todo caso, las discusiones y aportes desde la literatura sobre evaluación, así como el marco normativo que rige al país, plantean campos importantes para la investigación educativa, especialmente, en lo que se refiere al análisis de las prácticas educativas que subyacen a estos planteamientos. Por ello, la pregunta central que orienta esta investigación es:

¿Cuáles son las prácticas de agencia y resistencia que generan los docentes y estudiantes en torno a los procesos de evaluación del aprendizaje?

De esta pregunta se derivan otras que aparecen como ruta investigativa para la comprensión y metodología, para este propósito se plantean las siguientes inquietudes:

- ¿Cuáles son las prácticas de resistencia de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas de los docentes?

- ¿Qué prácticas evaluativas realizadas por los docentes generan mayores resistencias en los estudiantes?
- ¿Cuáles son las resistencias de los docentes frente al ejercicio de las prácticas evaluativas enmarcadas en la norma?
- ¿Cómo inciden estas prácticas en los procesos de evaluación del aprendizaje a nivel institucional?
- ¿Qué alternativas frente a la evaluación plantean y ejecutan estudiantes y docentes?

2. JUSTIFICACIÓN

La evaluación de los aprendizajes, ha sido históricamente fuente de controversias de nunca acabar, en las cuales diferentes autores, desde muy variadas corrientes pedagógicas y epistemológicas han expresado sus puntos de vista, y la manera como según ellos se deben evidenciar los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje; a partir de lo cual es claro también, que el modelo pedagógico en el cual se inscriba cada planteamiento determina, las formas de evaluación que se propongan.

La evaluación de los aprendizajes, resultantes del acto pedagógico donde una persona (estudiante o alumno) aprende de otra (profesor, docente, tutor, facilitador, etc. según el modelo que se maneje) han sido tradicionalmente, por una parte, la herramienta que determina casi exclusivamente el avance del niño, niña o joven en el recorrido señalado desde el grado cero (aprobación o reprobación del respectivo curso) y por otro lado, en la práctica, acciones más o menos estandarizadas, que ignoran o no consideran “evaluables” aptitudes y competencias que quizá sean más importantes para la vida futura del estudiante, que los aspectos que sí se evaluaron.

Sin embargo, desde Benjamín Bloom, a mediados del siglo pasado, se ha venido hablando de la necesidad, tanto de hacer más integradores los procesos de evaluación de los aprendizajes, permitir que éstos no solamente midan el rendimiento de un grupo de estudiantes frente a la presentación de un determinado cuerpo de conocimientos, sino que además dichos resultados

indican también la pertinencia, de un currículum específico, la capacidad y talento de quienes lo transmiten y la idoneidad de las estructuras administrativas inscritas en el proceso.

En Colombia; los desarrollos pedagógicos no han sido ajenos a esta controversia global; es claro (que por lo menos desde la normatividad), se cuestionan los modelos evaluativos vigentes hasta comienzos de los años noventa, y se plantean dos consideraciones de gran importancia a nivel evaluativo:

- La evaluación de la efectividad del proceso enseñanza aprendizaje no puede seguir recayendo exclusivamente en el educando sino que es diagnóstica para todos los actores involucrados en el mismo (docentes, directivos docentes, padres de familia...) por lo cual a todos ellos corresponde cuestionar su papel dentro del proceso, cuando éste no produce los resultados esperados o cuando los mismos no brindan las suficientes herramientas al educando para desempeñarse bien en su vida laboral o académica fuera de la institución escolar.
- Los modelos de evaluación “memorísticos”, que favorecen la acumulación de información enciclopédica casi sin procesar en la cabeza del alumno, son anacrónicos y no se corresponden con las exigencias que el mundo contemporáneo hace a los jóvenes. Es claro que son otros los componentes de la evaluación que pueden hacer que el estudiante se prepare adecuadamente para los desafíos a los cuales habrá de enfrentarse.

Por otra parte, las diferentes reformas educativas llevadas a cabo en el país parecen haber ido y venido en torno a los planteamientos anteriores; tanto los que se consideran tradicionales como los novedosos: Con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se abre la posibilidad para que las instituciones educativas formulen tanto las estrategias como los procedimientos, e incluso los contenidos, llegando a la promoción automática de niñas, niños y jóvenes, situación que se revierte rápidamente hasta lo que tenemos hoy, donde evaluar y calificar (o descalificar) vuelven a ser casi sinónimos y el estudiante es quien lleva el peso de los buenos o malos resultados que obtenga en las diferentes pruebas a las que se somete (exámenes en su colegio, pruebas saber, pruebas de competencias etc.).

En este contexto, las instituciones educativas han de asumir nuevas miradas frente al tema. Tanto las directivas como los docentes mismos deben entender que el Estado a través de nuevas leyes y decretos, ha delegado en ellos buena parte de la responsabilidad que antes no les correspondía y por esto, el debate y la controversia sobre los modelos evaluativos a implementar en cada institución deben ser construidos a partir del análisis juicioso de lo que se desea lograr en los estudiantes, en articulación con las propuestas educativas de las instituciones.

En este contexto, la investigación pretende enriquecer el debate, en la medida en que se busca profundizar en el conocimiento de las agencias y resistencias que se generan en los diferentes actores del acto pedagógico con relación al tema de la evaluación de los saberes, y cómo esas resistencias pueden haber generado comportamientos o actitudes que estén entorpeciendo el proceso de formación académica de los estudiantes.

Además se desea indagar ¿Qué significa para los estudiantes ser evaluados? ¿Cuáles son sus percepciones frente al tipo de pruebas a los que son sometidos? y lo que han significado para ellos el ejercicio de la evaluación; las diferentes consecuencias que han tenido en su vida académica, personal, familiar y social, y finalmente, las circunstancias que se han derivado de dicha evaluación.

También es importante aquí, escuchar la voz de los docentes; sus experiencias, sus “haceres”, sus estrategias y resultados frente a la evaluación; cuáles han sido los principales retos desde la práctica diaria frente a los planteamientos teóricos que conocieron en su formación como maestros o en sus actualizaciones, en relación con la evaluación.

Hacer un análisis juicioso de la situación actual de la evaluación en un país como Colombia, para comprender los elementos cruciales que la componen y donde se establezca un diálogo abierto de estudiantes, docentes y demás participantes del mundo académico, habrá de brindar luces que permitan, si es necesario, proponer nuevos derroteros en relación con este importante aspecto de la educación.

Es claro que la evaluación pasa por una ubicación epistemológica y pedagógica desde la cual los docentes desarrollan su labor educativa, ya que sean claras para ellos o no, sus concepciones de los que es el ser humano, ¿Cómo aprende? ¿Qué aprendizajes son vitales para su crecimiento como ser individual y social? ¿De qué manera puede evidenciar dichos aprendizajes las concepciones que determinan tanto las prácticas de formación de sus estudiantes, como las estrategias, instrumentos y procesos de evaluación que implementará en el aula de clase?

Se espera entonces que esta investigación permita, por una parte, evidenciar los avances o retrocesos que en el tema de la evaluación se han presentado en instituciones educativas en el país a la luz de las diferentes reformas educativas de los últimos años, especialmente a partir de la “Ley General de Educación” y la manera como los diferentes actores involucrados en ella han reaccionado, y las resistencias generadas en los mismos frente a lo que quizá haya podido ser considerado en algún momento como una amenaza, en relación con la forma convencional de hacer las cosas.

Los resultados que arroje esta investigación podrán ser tenidos en cuenta como elementos de análisis en las discusiones que seguramente habrán de continuar en relación con este tema, ya que el debate está lejos de concluir. Así mismo, ellos reflejarán un nivel propositivo respecto a lo que significa la mejora del proceso educativo.

3. OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar las prácticas de agencia y resistencia que generan los docentes y los estudiantes frente a los procesos de evaluación del aprendizaje

Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones y las prácticas de los docentes respecto a la evaluación del aprendizaje.

- Identificar las “posiciones” de los estudiantes respecto a las prácticas de evaluación del aprendizaje que desarrollan sus docentes.
- Caracterizar las prácticas de agencia y resistencia de los estudiantes frente a las estrategias de evaluación de los docentes.
- Evidenciar las prácticas de agencia y resistencia de los docentes frente a las políticas de evaluación vigentes.
- Plantear elementos críticos desde la perspectiva de los docentes y estudiantes que contribuyan a mejorar las prácticas de evaluación del aprendizaje.

4. ANTECEDENTES

Para ampliar la comprensión de este fenómeno de investigación, se hace necesario realizar un rastreo de las propuestas investigativas que se han adelantado en el tema de evaluación de los aprendizajes, con el fin de evidenciar las inquietudes investigativas que se han suscitado, las tendencias metodológicas desde las cuales se ha abordado, las reflexiones, conclusiones y hallazgos que desde los diferentes procesos investigativos aportan a la discusión del tema desde sus contextos específicos; lo cual se presentan a continuación.

Tabla 1. Antecedentes de la investigación: tensiones y distensiones en la práctica evaluativa

Título 1	Tensiones y distensiones en la práctica evaluativa.
Autor	Luz Ángela Puentes Piñeros
Año	Junio de 2009
Problema y pregunta de investigación	¿Cuál es la pertinencia de los sistemas evaluativos que practican los profesores a la luz del Sistema de Bachillerato Internacional?
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las práctica evaluativas a la luz del programa Bachillerato Internacional (BI). • Descubrir aciertos y desaciertos en la evaluación del aprendizaje en la relación con el modelo de gestión del colegio (The English School) y lineamientos propuestos por el programa. • Hacer un estudio de las concepciones de los docentes y las percepciones de los estudiantes en cuanto a su práctica evaluativa. • Reflexionar sobre dichas prácticas de manera tal que permitan adoptar una mirada crítica en cuanto a los procesos de aprendizaje y la manera de hacer al estudiante participe en todo su proceso de evaluación.

Metodología	<p>Investigación de corte cualitativo.</p> <p>La metodología se dividió en tres partes, la primera dedicada a las entrevistas hechas a los docentes del colegio The English School, entrevista piloto y entrevistas aplicadas, la segunda se dedica a los relatos de los niños que se analizan a través del etno-modelo propuesto por Grebe Vicuña, ...</p>
Resultados y/o Hallazgos	<p>El discurso de los profesores o teoría profesada desde la percepción del investigador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que los profesores se muestran comprometidos con la implementación del Bachillerato Internacional. • Los profesores en su discurso apuntan a enseñar y a evaluar preponderando un enfoque profundo, es decir el profesor se ve así mismo por un lado como actor de un proceso en el que estructura de manera eficiente conceptos de manera profunda, es decir que le brinda una Importancia a los intereses, necesidades y conocimientos previos de los estudiantes. Por otro lado, el docente se percibe como un motivador que genera en el estudiante la necesidad voluntaria de promover su aprendizaje de manera profunda. • Los estudiantes perciben la enseñanza desde un enfoque superficial que no profundiza en el aprendizaje o entendimiento de conceptos. • Los estudiantes manifiestan una sensación de ansiedad ante la evaluación. • Los estudiantes tiene la sensación de éxito y felicidad cuando se les promocionan o aprueban, éxito que comparan con una escala cuantitativa. Los estudiantes no muestran una visión general del aprendizaje y de la evaluación, más bien muestran una visión atomizada basada en los exámenes y no creen en la enseñanza como medio para alcanzar aprendizajes de enfoque profundo. <p>Por categoría : Evaluación de los aprendizajes</p> <ul style="list-style-type: none"> • La planificación de la evaluación incluye estrategias que aseguran que los alumnos comprendan los objetivos que persiguen, pero en su mayoría los docentes no expresan que exista una forma de involucración o entendimiento de los criterios que se aplican al evaluar el aprendizaje del estudiante. • Así mismo, no se incluyen las maneras en que los alumnos y los profesores utilizarán la evaluación para determinar los progresos y lugar en el proceso de aprendizaje. • La construcción de las herramientas de la evaluación y los criterios establecidos se hace al margen de la opinión de los estudiantes para lograr construir objetivos y criterios de aprendizaje. De lo contrario se sentirán lejos de entender que es lo que se está tratando de lograr.
Conclusiones	<p>Se identificó que en la institución educativa y en las practicas docentes del grupo, se está produciendo una transición hacia formas evaluativas que consideran la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo, asociadas a un modelo pedagógico constructivista que se centra en la construcción como el fundamento para la comprensión y fundamentación, no sólo en la transmisión de contenidos o definiciones. Sin embargo se reconoció que el empoderamiento de los estudiantes, aun no se evidencia, hecho que preocupa a los docentes del grupo y que provoca las siguientes consideraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dado al estado emergente de las prácticas de evaluación participativa, estas se presentan en forma ocasional durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y se superponen a las prácticas autoritarias vigentes, esto permite plantear como hipótesis, que la dificultad para que los estudiantes logren percibir la función formativa de la evaluación, y se reconozca como parte activa del proceso evaluativo, está relacionada con la prevalencia de las pautas evaluativas

	<p>tradicionales, instaladas en la cultura escolar, Ellos continúan valorando la asignación de la nota, mas no las posibilidades de retroalimentar y fortalecer su proceso de aprendizaje, y de desarrollar la autonomía, necesaria sobre todo, en la formación para la toma de decisiones responsables, frente al manejo de situaciones y problemas propios de la evaluación del aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La investigación permite reflejar una diferencia evidente entre las percepciones de los profesores y de los estudiantes acerca de la evaluación del aprendizaje y los métodos y estrategia de evaluación. La teoría profesada de los profesores muestra las intenciones constructivas hacia la evaluación del aprendizaje, no obstante los estudiantes en la percepción de su teoría al uso la describen con una función social, acreditativa y esencialmente sumativa. • Los profesores describen su concepción de evaluación desde una perspectiva que propende por una enseñanza de enfoque profundo, donde los estudiantes muestren su capacidad de aprender más, donde se muestren motivados por aprender y donde sientan que son parte activa de un proceso. Sin embargo en la percepción del estudiante se evidencia determinadamente una evaluación hacia un enfoque superficial, ya que se refleja ansiedad, estrategias coyunturales para aprobar y baja motivación. • Se encuentran varias tensiones al implementar el BI directamente expresados por los profesores tales como la falta de instrucción o capacitación, la necesidad de adoptar un modelo constructivista en una población que se encuentra arraigada al modelo tradicional, la conexión forzosa entre el currículo de finido por el programa y los estándares nacionales. El aspecto que inquieta a los profesores radica en el cambio de concepción de la evaluación hacia una perspectiva constructivista, cualitativa y formativa en comparación con una perspectiva acreditativa, cuantitativa y sumativa. • Existe una incompatibilidad que se sustenta en la base del sentido de la evaluación que le brinda tanto al profesor como al estudiante. Los profesores han asumido el proceso evaluativo muy por el contrario de los estudiantes, Para los profesores es una actividad motivante, donde el estudiante construye. No obstante el estudiante lo percibe como una obligatoriedad cuyos criterios no se entiende o son inalcanzables. Para los alumnos sus éxitos residen no en una buena enseñanza resultante de un proceso constructivo sino en otras causas, por ejemplo en el excesivo trabajo y esfuerzo que hacen para estudiar para sus exámenes bimestrales. En otras palabras los estudiantes desatienden al proceso para centrarse en los resultados.
<p>Recomendaciones en términos de investigación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La necesidad de asumir el reto de la evaluación como un sistema que opera institucionalmente, en una perspectiva interdisciplinaria, por lo tanto se debe involucrar a todos los agentes educativos en una transformación de la concepción, los objetivos y función de la evaluación, y lograr, por un lado, un nivel de consenso entre equipos de directivos y equipos docentes, y por otro, asumir el trabajo de desinstalar o desinformar a los estudiantes en la representación tradicional de la evaluación, desde su función sumativa- acreditativa y construir una nueva visión de la evaluación desde su función formativa. • Los docentes necesitan poner al estudiante en el proceso evaluativo. Esto quiere decir que para que se logre una evaluación que propenda por un enfoque profundo, lo primordial será planear la evaluación cuestionándose como aprende el estudiante. Esto debe considerar, por un lado, el diseño de tareas de aprendizaje desde las necesidades reales de los estudiantes, que logren mejorar el aprendizaje y no solo medirlo y por otro lado debe considerar las nuevas relaciones que se generan entre el estudiante y el profesor tales convertirse en motivador experto y reflexivo de su práctica docente y de las prácticas de aprendizaje de los estudiantes. • El consensuar los criterios, puede favorecer el carácter objetivo y la validez en los juicios de valor que se emitan al igual que permitirán justificar y validar los

	<p>instrumentos de evaluación, dado que dichos instrumentos una vez diseñados en equipo con los estudiantes permitirán analizar con más justicia y transparencia los datos que se recojan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • También es importante trabajar en descriptores de desempeño en las disciplinas y en las formas que se comunican el proceso y los resultados de evaluación. • Es necesario aprovechar otras herramientas de evaluación con la misma fuerza con que se emplean las rubricas y las listas de chequeo que fueron las herramientas más nombradas por los profesores en las entrevistas. Por ejemplo el portafolio es una herramienta que propende por la individualidad y la descripción cualitativa detallada y puede usarse para registrar los procesos de los estudiantes. • Es imperioso que los docentes hagan una reflexión consciente de la acción que toman en el aula de clase. Un primer paso consiste en problematizar su práctica de manera sistemática, reinterpretar y reevaluar aquello que consideraban inequívoco.
--	---

Tabla 2. Antecedentes de la investigación: evaluación de aprendizajes esperados, en un modelo basado en competencias en la educación básica.

Título 2	Evaluación de aprendizajes esperados, en un modelo basado en competencias en la educación básica.
Autor	Everardo Gutiérrez Leyva
Año	2012 (México)
Problema y pregunta de investigación	¿Cómo se está dando el proceso de evaluación de los aprendizajes esperados en el modelo basado en competencias en educación primaria?
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el nivel de conocimiento de evaluación en los docentes que se aplicará en el proceso enseñanza-aprendizaje. • Detectar qué estrategias utilizan los profesores para llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes esperados por parte de los alumnos. • Ubicar qué problemática enfrentan los maestros durante el desarrollo de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. • Proponer un procedimiento alternativo para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes esperados, de acuerdo al Plan de estudios 2009. Mismo que sea factible y acorde a las necesidades y características de los alumnos y profesores
Metodología	<p>La investigación es de tipo descriptivo, basada en el método mixto, ya que incluye la entrevista a docentes como instrumento de recogida de datos, el cual pertenece a la investigación cuantitativa y se estudiará un grupo focal integrado por tres personas, mismo que se deriva del modelo cualitativo.</p> <p>Se describirán los hechos observados, explicándolos e interpretándolos.</p>
Resultados y/o Hallazgos	No están registrados
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> • En este trabajo da cuenta de qué tan importante es la evaluación llevada a cabo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Además que el profesor es una parte importante en la educación, siendo este una piedra angular de relevancia educativa. • Así mismo el alumno es competente cuando interactúa con los demás en un contexto, a través de las competencias que se adquieren dentro del aula. • De igual manera los aprendizajes esperados llegan al alumno con alternativas positivas por parte del docente, con un modelo basado en competencias que tiene como consecuencias la adquisición de conocimientos dentro y fuera del entorno escolar. • Los instrumentos de evaluación que se aplicarán a través de las estrategias de grupos

	<p>focales tienen como fin analizar el proceso mediante el cual los participantes elaborarán grupalmente su realidad y experiencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es necesario que el docente de educación básica, esté preparado para evaluar al educando en relación a los aprendizajes esperados, y en su caso, obtener una capacitación donde se haga referencia a los niveles de competencia, ya que la evaluación de aprendizajes esperados no puede definirse de manera particular sino son un conjunto de conocimientos a evaluar.
Recomendaciones en términos de investigación	No están registrados

Tabla 3. Antecedentes de la investigación: enfoques evaluativos de los procesos de aprendizaje utilizados por los docentes en el área de informática de la I.E.D Francisco de Paula Santander

Título 3	Enfoques evaluativos de los procesos de aprendizaje utilizados por los docentes en el área de informática de la I.E.D Francisco de Paula Santander.
Autor	María Carolina Vergara Bermúdez
Año	2008
Problema y pregunta de investigación	¿Cuáles son los enfoques evaluativos implícitos en los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes?
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Describir los diversos enfoques evaluativos implícitos en los procesos de evaluación de los aprendizajes utilizados por los docentes en el área de informática de la I.E.D Francisco de Paula Santander • Identificar los enfoques evaluativos de los procesos de aprendizaje utilizados por los docentes en el área de informática de la I.E.D Francisco de Paula Santander. • Establecer el tipo de evaluación que utilizan los docentes en el área informática de la I.E.D Francisco de Paula Santander. • Determinar la naturaleza de las técnicas e instrumentos de evaluación aplicados por los docentes de la I.E.D Francisco de Paula Santander.
Metodología	Investigación de tipo cualitativo de enfoque descriptivo, con aplicación de técnicas como la observación estructurada y la no estructurada, cuestionario y la entrevista, finalmente relaciona, la muestra problema.
Resultados y/o Hallazgos	No están registrados en el documento
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> • El concepto de evaluación que manejan los docentes es equidistante del verdadero objetivo de la evaluación educativa. • El modelo pedagógico utilizado es el tradicionalista, que centra su evaluación en los conceptos memorísticos, en la repetición de la información que transmite el docente. • El tipo de evaluación que utilizan es la sumativa porque durante todo el periodo académico recogen notas para luego sumarlas y saber si el estudiante ganó o no el año escolar. • La naturaleza de los instrumentos de evaluación es de tipo normativo ya que estos son bastante rígidos y no es nada flexible para que le permitan al estudiante un encuentro, maravilloso con el conocimiento.
Recomendaciones en términos de	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar la aplicación del enfoque de evaluación basado en criterios en los docentes del área de informática de la IED Francisco de Paula Santander.

investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Innovar los conceptos de evaluación que manejan los docentes del área de informática de la IED Francisco de Paula Santander. • Promover el uso de instrumentos de evaluación elaborados basándose en criterios. • Fomentar la participación activa de los estudiantes en su proceso de evaluación. • Promover la práctica de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa
----------------------	---

Tabla 4. Antecedentes de la investigación: la evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: análisis de un proceso de cambio

Título 4	La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: análisis de un proceso de cambio.
Autor	María Luisa Pérez Cabani y María Reyes Carretero
Año	2009 (Chile)
Problema y pregunta de investigación	No aparece registrado.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar las características del proceso de evaluación del aprendizaje en la Educación Secundaria de la provincia de Gerona, para obtener indicadores sobre la calidad de los aprendizajes que se promueven y las relaciones que se establecen entre las diferentes variables que intervienen. • Distinguir y diferenciar los criterios que orientan las decisiones de los profesores respecto a la evaluación del aprendizaje en educación secundaria. • Conocer las decisiones que toman los profesores respecto a la evaluación y como se materializan en la práctica que se desarrolla en la aulas. • Analizar la información que los profesores proporcionan a los estudiantes respecto a las decisiones tomadas en relación con la evaluación. • Comprobar la información que tienen los alumnos sobre lo que dice y hace el profesor respecto a la evolución. • Analizar las decisiones de los estudiantes para estudiar en función de las demandas de evaluación que les formula el profesor.
Metodología	El enfoque metodológico es cualitativo y se enmarca en el ámbito de la investigación evaluativa interpretativa, puesto que tiene como objetivo la comprensión contextualizada del objeto de estudio planteado.
Resultados y/o Hallazgos	<ul style="list-style-type: none"> • La diferencia de criterios de evaluación entre el profesorado y que éstos no se hacen explícitos • La preocupación del profesorado por la dificultad que comporta evaluar la diversidad de alumnos y la diferente tipología de contenido curriculares. • En relación con los alumnos, se pone de manifiesto que estudian las diferentes materias de forma similar. • Disponer de información sobre el proceso disminuye la sensación de incertidumbre y riesgo ante la evaluación del aprendizaje.
Recomendaciones en términos de investigación	No aparecen registrados

Tabla 5. Antecedentes de la investigación: Practicas evaluativas en la primera infancia: entre la visión normativa y reflexiva del docente.

Título 5	Prácticas evaluativas en la primera infancia: entre la visión normativa y reflexiva del docente.
Autor	Angie Lorena Beltrán, Lina Paola Londoño y Lilian Paola Larrañaga
Año	Diciembre de 2010
Problema y pregunta de investigación	<p>¿De qué manera las prácticas evaluativas en la primera infancia aportan a los procesos de formación específicamente en los proceso de formación integral?</p> <p>¿Cuál es la concepción de evaluación del pedagogo infantil?</p> <p>¿Qué concepción de evaluación prima en el docente de primera infancia y en la institución escolar?</p> <p>¿Cómo se evidencia en la praxis del docente la concepción de evaluación en la primera infancia?</p> <p>¿Que representa la evaluación para los niños?</p> <p>¿Qué significado tiene para los niños y niñas la evaluación que se realiza en el aula de clase?</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Comprender las prácticas evaluativas en la primera infancia específicamente en edades de cinco a seis años con el fin de construir unas recomendaciones para las prácticas de evaluación en el aula de clase viendo al niño como sujeto activo. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar las concepciones de los docentes sobre la evaluación de los niños y niñas de 5 y 6 años en las instituciones educativas. Explorar las percepciones de los niños y niñas en el proceso de enseñanza y evaluación en la educación en la primera infancia. Elaborar recomendaciones para apoyar la reflexión sobre las prácticas evaluativas en la primera infancia desde una concepción del niño como un sujeto integral.
Metodología	<p>Investigación de corte cualitativo.</p> <p>Los datos cualitativos fueron obtenidos a través de la información en un contexto natural como lo fue el aula y además se realizaron entrevistas semiestructuradas con el fin de reconocer las concepciones que tienen los participantes acerca de la evaluación en primera infancia. Así mismo, se realizó una triangulación entre los datos que arrojaron las entrevistas semiestructuradas a docentes, las observaciones de la interacción en el aula de clase con respecto a la evaluación y el trabajo con niños y niñas en instituciones educativas, y más recientemente desde las competencias.</p>
Resultados y/o Hallazgos	<p>Existen diversos conceptos de evaluación que han ido cambiando al pasar el tiempo, en un comienzo se pensaba en la evaluación con el fin de valorar únicamente resultados, era considerada una práctica netamente instrumental donde se aplican pruebas con el fin de dar cuenta de los conocimientos, actualmente se valora el proceso en primera infancia a través de la observación cualitativa, del apoyo al aprendizaje.</p> <p>Específicamente en la investigación con docentes y niños se comprende que las instituciones muestran diferencias en su concepción de evaluación y en sus instrumentos evaluativos, puesto que la Ley General de educación en Colombia permite que las instituciones decidan cómo realizar la evaluación educativa.</p> <p>También la investigación permitió observar que las docentes de las dos instituciones desconocen la reglamentación de evaluación en primera infancia y aunque ejercen su profesión en el mismo nivel educativo (transición, en diferentes instituciones), existen diferencias en la praxis pedagógica con respecto a la evaluación en la primera infancia dentro de sus aulas.</p>

	<p>Igualmente las docentes se preocupan en el tema evaluativo por la atención a las necesidades específicas de algunos estudiantes donde requieren apoyo de otros profesionales, porque no tienen los instrumentos necesarios para realizar la evaluación y por la normatividad del país que es cambiante en el tema evaluativo.</p> <p>Por otro lado, se observó en la investigación que a pesar de los cambios que ha sufrido la evaluación, aún sigue generando emociones y sentimientos que afectan la vida escolar positiva o negativamente de los niños y niñas y la relación docente alumno, básicamente por los tipos de juicios evaluativos que produce el maestro unos más cercanos a una pedagogía dialógica y reflexiva y otros juicios de tipo normativos e impositivo, centrados en la disciplina y el control.</p>
Conclusiones	No están registradas.
Recomendaciones en términos de investigación	<p>Para que exista una evaluación en la primera infancia que permita generar oportunidades, reflexión, reorientación de las acciones pedagógicas, donde se tenga en cuenta las emociones que genera la evaluación en los niños y niñas, donde se renuncie al autoritarismos y poder o las situaciones de intimidación e imposición, es necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tener una visión de reflexión entre los sujetos que interviene en las prácticas evaluativas (sociedad, institución, docente). • Lograr una concepción de niño y niña como sujeto activo participativo en los procesos de valoración. • Mirar la relación entre docente- niño desde el marco de las emociones que interviene en la valoración de los aprendizajes. • Tener presente que la evaluación construye realidad. • El lenguaje empleado por el maestro marca la diferencia en los juicios valorativos. Debe apuntar a generar, como ya se mencionó, una acción reflexiva y no una demostración de su poder. • Presentar la evaluación pensando la concepción de desarrollo infantil y primera infancia según sus concepciones contemporáneas.

Tabla 6. Antecedentes de la investigación: Prácticas evaluativas y su influencia en la formación en el contexto de enseñanza de lenguas

Título 6	Prácticas evaluativas y su influencia en la formación en el contexto de enseñanza de lenguas.
Autor	Patricia Quintero
Año	2002
Problema y pregunta de investigación	Practica evaluativas desarrolladas en el aula y cómo estas afectan el proceso de formación de los estudiantes en su ambiente académico
Objetivos	No están explícitos.
Metodología	<p>El estudio fue concebido bajo el modelo de investigación cualitativa. La investigación involucró un total de 41 personas, 5 directivos, 10 profesores y 21 estudiantes, de los cuales 4 personas son hombres y los demás, mujeres.</p> <p>Para realizar el presente estudio fue necesaria la aplicación de tres entrevistas y un</p>

	<p>cuestionario. El tipo de entrevista utilizado en este estudio corresponde, a la entrevista basada en un guión. Este instrumento fue administrado a los largo de una semana y cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 minutos. Aplicación de cuestionario.</p>
<p>Resultados y/o Hallazgos</p>	<p>La evaluación de desempeño del estudiante realizado en este contexto está inspirada en el modo tecnicista de evaluación por objetivos planteado por Tyler(1930).</p> <p>En segunda instancia, se identificó que dicha evaluación es un dispositivo que propicia el aprendizaje, pero no se presenta como mediación que permita alcanzar en conjunto, los propósitos de formación planteados en el Proyecto Educativo de la Universidad.</p> <p>El análisis de los datos iniciales que arrojó el primer instrumento permitió determinar que tanto para directivos como para profesores resulta claro que el concepto de evaluación referido al desempeño académico del estudiante, incluye aspectos a los que ellos mismos denominan evaluación sumativa y evaluación formativa.</p> <p>La primera, la define como el momento puntual de presentación de exámenes ubicado al final de cada uno de los tres periodos académicos dentro del semestre, y que representa una calificación. La segunda, la refieren como las actividades de mediación de conocimiento o actuaciones realizadas dentro del periodo académico pero que no representan nota, o si lo hacen esta es muy pequeña comparada con la que se obtiene mediante los exámenes de periodo.</p> <p>En todo caso la población entrevistada coincide en determinar que el propósito de evaluar el desempeño académico del estudiante, ya sea de manera formativa o sumativa, es identificar a través de la mediación, las fortalezas y debilidades del estudiante para que el profesor pueda replantear sus estrategias de enseñanza y para que el estudiante reconozca sus deficiencias y pueda superarlas.</p> <p>También se logró establecer que los participantes no están conscientes que el enfoque curricular en el que se inscriben sus prácticas evaluativas es el técnico en tanto que como ya se mencionó, su intención es medir la habilidad o el conocimiento de los estudiantes respecto a los resultados esperados.</p> <p>Por lo contrario, algunos profesores y directivas piensan que el enfoque curricular que congrega sus evaluaciones es el práctico aduciendo que intentan formar sujetos críticos y reflexivos a través de los textos que los estudiantes encuentran en los exámenes de lectura, otros insisten en que el enfoque es emancipatorio puesto que ellos tiene presente las necesidades e intereses de los estudiantes, los cuales intentan satisfacer.</p> <p>En lo que se refiere a las técnicas de evaluación del desempeño académico de los estudiantes, los participantes no pudieron dar razón sobre las cualidades que debe tener una prueba. Y sus respuestas fueron diferentes respecto al qué de la evaluación. Mientras unos miden habilidades de la lengua, esto es escritura, lectura, escucha y habla, otros miden competencias, y otros contenidos temáticos.</p> <p>Tanto directivos como profesores se muestran inconformes con el sistema de evaluativo del desempeño académico de los estudiantes debido esencialmente a dos causas.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) En muchas ocasiones los resultados de los pruebas no corresponden a los procesos desarrollados por los estudiantes durante el periodo. Esto puede deberse, según los entrevistados, a factores que afectan el desempeño del estudiante al momento de presentar la prueba, como ansiedad, problema de salud o emocionales. b) El esfuerzo que hacen los profesores por corregir y brindar retroalimentación sobre cada equivocación del estudiante en cuanto a su uso de la lengua, no siempre asegura que esto sea tomado en cuenta por el estudiante y se produzca en él un cambio en su comportamiento lingüístico.

	<p>Se pudo establecer que en términos generales se desconocen tanto la reforma curricular de la licenciatura, y quien lo hace y dice tomarlos en cuenta para la elaboración de las pruebas, no logra explicar qué acciones concretas ejecuta para hacer esto posible.</p> <p>En lo referente a la participación de los estudiantes en el proceso de elaboración y corrección de pruebas, se puede observar que esta tiende a limitarse a la emisión de apreciaciones sobre la dificultad o claridad con que fueron presentadas las actividades.</p> <p>Se evidencia que la evaluación del desempeño académico del estudiante se realiza teniendo como objetivo el aprendizaje de la lengua, pero no se asume como una medición que potencia la formación integral de sujetos.</p> <p>Se encontró que los profesores se ven a sí mismos y son vistos por los estudiantes como guías en el proceso de aprendizaje, y modelos de usuarios de lengua y cultura, pero su papel no es relacionado con un compromiso en la formación de seres humanos.</p>
<p>Conclusiones Discusión</p>	<p>El nivel de Compromiso se percibe desde dos formas paradigmáticas, aunque no las únicas, de concebir el papel del educador y la forma como cada una de ellas se relaciona con una manera de entender y practicar la evaluación del desempeño académico del estudiante.</p> <p>La evaluación del desempeño del estudiante no debe limitarse a promover el aprendizaje, aunque por supuesto, ello sea de capital importancia, porque al ser esta un componente del proceso de formación que aspira a ofrecer la universidad, tal como se contempla en el Proyecto Institucional, la evaluación debe constituirse en la mediación que permita alcanzar los propósitos formativos en conjunto.</p> <p>Logar que la evaluación no solamente ayude a cumplir con el objetivo del aprendizaje, sino que trascienda hasta alcanzar los propósitos de formación no es área fácil para los profesores, debido principalmente a tres causas. La primera es que no existe en todos los docentes una conciencia de que su papel supera el ser gestores de conocimiento o modelos de lengua, y que antes bien están llamados a contribuir a través de la docencia y la investigación, a la formación integral de la persona del estudiante. La segunda es que no se han explorado nuevas estrategias evaluativas que involucren metas de formación, La última es que la licenciatura misma impone tiempos y modos rígidos de practicar la evaluación.</p> <p>Políticas para que la evaluación del desempeño académico del estudiante en verdad se concierte en una medición que propicia la formación, no solo basara con el compromiso del profesor y con la implementación de nuevos instrumentos evaluativos, sino que también se requiere de un empeño institucional en dos sentidos. El primero tiene que ver con la flexibilidad en las maneras y en los momentos destinados para la evaluación, con el fin de permitir que los profesores puedan utilizar estas propuestas evaluativas emergentes, las cuales no son compatibles con la rigidez del sistema actual. En segunda medida, se debe hacer más claridad en lo concerniente a los imaginarios sobre la evaluación que están planteados en la Reforma Curricular de la Licenciatura.</p> <p>Para concluir se presenta al lector lo que podría considerarse como la caracterización de la evaluación como medición pedagógica que propicia formación. En ella se encuentran tres componentes del CIP con sus respectivos indicadores, de recolección de información sobre el desempeño del estudiante que usa y las políticas que orientan la práctica evaluativa están guiadas por una evaluación.</p>
<p>Recomendaciones en términos de investigación</p>	<p>No están explícitos.</p>

Tabla 7. Antecedentes de la investigación: un estudio descriptivo de la construcción de las diversas acciones lingüísticas de las prácticas evaluativas del rendimiento escolar que inciden en las relaciones de convivencia en el instituto técnico popular de la costa en el municipio de Tumaco.

Título 7	Un estudio descriptivo de la construcción de las diversas acciones lingüísticas de las prácticas evaluativas del rendimiento escolar que inciden en las relaciones de convivencia en el Instituto Técnico Popular de la Costa en el Municipio de Tumaco.
Autor	Hermencia Celina Angulo Tenorio
Año	2002
Problema y pregunta de investigación	¿Cómo se constituyen las diversas acciones lingüísticas de las prácticas evaluativas del rendimiento escolar que inciden en las relaciones de convivencia en el Instituto Técnico Popular de la Costa del Municipio de Tumaco?
Objetivos	<p>Describir la manera como se constituyen las acciones lingüísticas de las prácticas evaluativas del rendimiento escolar que están generando o no relaciones de convivencia en el Instituto Técnico Popular de la Costa del municipio del Tumaco.</p> <p>Objetivos específicos Reconocer los relatos que los estudiantes y profesores han construido acerca de los procesos evaluativos. Analizar la prácticas evaluativas que construyen relaciones de convivencia y cuáles no. Tipificar las acciones lingüísticas que se realizan en las prácticas evaluativas en el Instituto Popular de la Costa. Analizar las creencias que están posibilitando la construcción de relaciones de convivencia durante los procesos evaluativos.</p>
Metodología	<p>Esta investigación de corte cualitativo interpretativo presenta como característica el hecho de que el análisis de la información se realiza mediante un conjunto de acciones conceptuales y operativas, con la que interviene y procesan los datos recolectados para llevar a cabo la interpretación. El análisis se realiza en todas las etapas del proceso de investigación, desde la elección del problema, el marco teórico, la recolección de información, la elaboración de los instrumentos para la recolección de información etc. Además, la recolección y el análisis de la información transcurren de manera paralela: De este modo, en todas las etapas del proceso de investigación ocurre una retroalimentación y una redefinición del proceso.</p> <p>Se hace necesaria la observación permanente y sistemática de los sujetos que interviene en la investigación.</p> <p>La observación participante y la entrevista.</p>
Resultados y/o Hallazgos	<p>La práctica evaluativa que se realiza en el colegio evidencia unas maneras específicas de asumir la enseñanza, concepción, propósitos, procedimientos y el papel que representa el lenguaje y la comunicación entre los integrantes de la comunidad educativa, de lo anterior se destaca los siguientes aspectos.</p> <p>Propuesta pedagógica. Rol del docente, el profesor lo sabe todo, es la medida de las cosas, el determina que es lo bueno y malo en relación como su área de conocimiento. Por tal razón su palabra se considera como correcta, incuestionable. El profesor u no el alumno, está autorizado para iniciar una conversación. El rol del estudiante, Ellos son personas en formación, lo que equivale a decir que se consideran como persona que continuamente caen en el error. La concepción sobre la evaluación escolar para los profesores la evaluación escolar, consiste en averiguar con precisión cuantos han aprendido los estudiantes acerca de un tema. Los profesores simplemente ejecutan una y otra vez las mismas acciones evaluativas, Es muy</p>

	<p>frecuente que cuando un profesor tiene grupos paralelos, aplique las mismas pregunta, problemas o cuestionarios a los grupos.</p> <p>En tanto acciones lingüísticas que coordinan acciones entre los alumnos y profesores, pueden considerarse básicamente como actos que buscan configurar un estado de cosas, mediante la valoración de un comportamiento o un conocimiento, que dicha capacidad de valoración es atribuida exclusivamente al profesor y que el alumno es considerado en consecuencia como un ser pasivo, receptivo, no pacto para asumir el rol de interlocutor en su propio proceso formativo.</p>
Conclusiones	<p>Las practicas evaluativas consideradas como acciones comunicativas que se realizan en el Instituto Técnico Popular la Costa, son predominantemente acciones con ajuste a unos fines o a unos objetivos estratégicos. Fines y Objetivos que enmarcan los deseos institucionales y los deseos de los profesores, que también puede asimilarse a fines y utopías comunitarias, pero en cuya formulación no se ha hecho partícipe a los estudiantes. De igual manera, el lenguaje es puesto al servicio de estos fines y en consecuencia predominan las acciones comunicativas dialógicas en las cuales se logren consensos y acuerdos, reconociendo al estudiante el estatus de interlocutor válido, legítimo, mediante el mecanismo de una revisión permanente de los fines y procedimientos institucionales.</p> <p>En segundo lugar, se destaca la ausencia de una ética de la enunciación en el sentido de la carencia de una actitud crítica, o mejor autocrático, sobre las propias acciones lingüísticas y comunicativas, especialmente en lo que se refiere a la evaluación.</p> <p>Situación que se refleja tanto en la ligereza con que se emiten opiniones, juicios y valoraciones sobre los estudiantes, como en la incapacidad de rectificar errores, buscar mayor información o copiar más elementos de juicio.</p> <p>Se hace evidente la necesidad de una ética de la acción lingüística, y especialmente en la evaluación del rendimiento escolar, en la construcción de ambientes de convivencia en contextos escolares.</p> <p>El estudio de la evaluación como conjunto de acciones lingüísticas que participan en la construcción de las relaciones interpersonales y de ambientes de convivencia existentes en un ambiente escolar constituye una etapa inicial de una búsqueda de opciones pedagógicas que involucren acciones evaluativas alternativas, lingüísticamente no violentas y pedagógicamente viables.</p>
Recomendaciones en términos de investigación	No aparecen registradas.

Tabla 8. Antecedentes de la investigación: teorías implícitas de estudiantes de quinto grado en torno a la evaluación del aprendizaje.

Título 8	Teorías implícitas de estudiantes de quinto grado en torno a la evaluación del aprendizaje
Autor	Paola Andrea Peña Patiño, Fernando Morales Villabona, Felipe Rojas Moncriff
Año	2003
Problema y pregunta de investigación	¿Cuáles son las teorías implícitas que tienen los estudiantes de quinto grado de educación básica primaria en torno a la evaluación del aprendizaje?
Objetivos	<p>Describir y analizar las teorías implícitas de los estudiantes de quinto grado acerca de la evaluación del aprendizaje</p> <p>Reconocer las experiencias de los estudiantes en su historia como actores del proceso de evaluación del aprendizaje.</p> <p>Indagar acerca de los conocimientos y creencias de los estudiantes con relación a la evaluación del aprendizaje.</p>

Metodología	<p>Desde la perspectiva cualitativa, se desarrolló una investigación interpretativa, la cual considera que los sujetos crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su entorno y que esas interpretaciones se toman como reales, es decir como cualidades efectivas de los objetos y comportamientos que se perciben. Utilizaron entrevistas focalizadas como las no directivas.</p> <p>El estudio fue realizado con 30 estudiantes 14 niños y 16 niñas entre los 9 y 11 años que cursaron durante el 2002 el grado quinto de educación básica primaria en la escuela Fe y alegría de Patio Bonito.</p> <p>Desde la perspectiva cualitativa, se desarrolló una investigación interpretativa, la cual considera que los sujetos crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su entorno y que esas interpretaciones se toman como reales, es decir como cualidades efectivas de los objetos y comportamientos que se perciben. Entrevistas focalizadas</p> <p>Desde la perspectiva cualitativa, se desarrolló una investigación interpretativa, la cual considera que los sujetos crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su entorno y que esas interpretaciones se toman como reales, es decir como cualidades efectivas de los objetos y comportamientos que se perciben. El estudio fue realizado con 30 estudiantes 14 niños y 16 niñas entre los 9 y 11 años que cursaron durante el 2002 el grado quinto de educación básica primaria en la escuela Fe y Alegría de Patio Bonito</p>
Resultados y/o Hallazgos	<p>Discusión:</p> <p>Los juicios que emiten los estudiantes sobre sus vivencias y experiencias con respecto a la evaluación del aprendizaje, por lo general son producto de su reflexión acerca de la estructura misma de la clases y de la escuela, en la cual las rutinas suelen estar definidas a partir de la distribución de trabajos por parte del profesor, no obstante también es claro que las apreciaciones de los alumnos están mediadas por la valoración afectiva que realizan a partir de su interacción con maestros y compañeros , así como de su relación directa con el conocimiento y el aprendizaje.</p> <p>En lo cotidiano, la mayoría de las práctica evaluativas están sustentadas en relaciones de poder de corte vertical, en las que se vigila el comportamiento de los niños a la vez que se les somete a unas rutinas que privilegian la heteronomía. De esta forma se estaría concibiendo la evaluación del aprendizaje como un conjunto de acciones útiles para mantener el orden institucional, confirmando así que las instituciones educativas, en lugar de involucrar al estudiante como constructor y regulador de su propio proceso de aprendizaje, se han dedicado a transmitir contenidos y a perfeccionar formas de control y supervisión.</p> <p>Las declaraciones de los alumnos señalan, en cambio otros espacios alternativos de relación cuando se les permite autoevaluarse y evaluar a otros compañeros y, en ocasiones a sus maestros, Estos comportamientos son propios de la evaluación cualitativa que se ha venido implementando en la educación básica con el objeto de involucrar al estudiante en la valoración de su desempeño y promover en él una actitud crítica frente al aprendizaje.</p> <p>El espacio que se otorga a los estudiantes para ser evaluados está condicionado por el pensamiento del maestro y por las posibilidades reales que éste ofrece en los momentos evaluativos. Así las prácticas evaluativas de los niños por lo general emulan las de sus maestros, de tal forma que los procesos de autoevaluación o de evaluación entre los compañeros suelen reducirse a la utilización de estrategias con el fin de obtener una calificación.</p> <p>En pocos casos la autoevaluación se practica desde su aceptación más amplia que es la promover que el mismo alumno identifique sus aciertos y errores tanto en los procesos como en los resultados obtenidos, identifique y explique qué aprendió y que errores cometió, en que se equivocó y por qué.</p> <p>La evaluación del aprendizaje genera en los alumnos manifestaciones emocionales que van desde el miedo hasta la angustia y la incertidumbre. A pesar de la aceptación de la evaluación como un evento importante para el aprendizaje los niños señalan la necesidad de que se disminuyan las situaciones de evaluación porque estas alteran su disposición y su</p>

	<p>comportamiento, esto sin duda afecta igualmente el sentido y significado que le otorgan. La evaluación del aprendizaje tiene un trasfondo cultural social y político que determina unos valores, pautas de conducta y formas de relación que inciden en los procesos formativos de los individuos.</p> <p>En los juicios que emiten los estudiantes, muchas veces se hace alusión a la evaluación del aprendizaje como pruebas, orales y escritas, en las cuales los niños demuestran lo que sabe, lo cual hace evidente que persisten definiciones de la evaluación como colección de datos que hay que aprender de acuerdo a ritmos prefijados.</p> <p>La concepción de la E.A, como resultado ha generado en muchos alumnos la idea de que la calificación se encuentra el verdadero sentido de la evaluación y esto indudablemente marca la forma en que asumen la vida académica, pues trabajan para obtener una nota dejan de lado sus intereses, curiosidad e inquietudes, también por eso están importante que sus maestro avisen cuando hay evaluación para estudiar.</p>
Conclusiones	No aparecen registradas
Recomendaciones en términos de investigación	No aparecen registradas

Tabla 9. Antecedentes de la investigación: las prácticas de evaluación en el programa de fisioterapia de la universidad Manuela Beltrán.

Título 9	Las prácticas de evaluación en el programa de fisioterapia de la universidad Manuela Beltrán.
Autor	Óscar Fabián Rubiano Espinosa
Año	2011
Problema y pregunta de investigación	<p>¿Cuáles son los conceptos que sobre evaluación tienen los profesores del Programa de Fisioterapia de la UMB?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias de evaluación de los docentes del asignaturas Programa de Fisioterapia de la UMB?</p> <p>Según tales estrategias, ¿cuáles son los enfoques de aprendizaje que promueven los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB?</p>
Objetivos	<p>De los interrogantes mencionados se deriva el objetivo general de este trabajo, a saber: identificar características de las prácticas evaluativas de los docentes de asignaturas teóricas en el Programa de Fisioterapia de la UMB y los enfoques de aprendizaje promovidos por tales prácticas.</p> <p>En cuanto a los objetivos específicos, se pretende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las concepciones que sobre evaluación tienen los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB. • Identificar las estrategias de evaluación de los docentes de asignaturas teóricas del Programa de Fisioterapia de la UMB. • Identificar, a través de sus prácticas de evaluación, los enfoques de aprendizaje que promueven los docentes del Programa de Fisioterapia de la UMB.
Metodología	<p>Este trabajo de investigación se orienta según el paradigma interpretativo que permite conocer los fenómenos educativos.</p> <p>Por otra parte, se realizó un estudio descriptivo, el cual hace un corte Transversal, ya que “permite tener una fotografía instantánea de una población, en un</p>

	momento determinado". (Cohen, 1990, p.102). Así, el objetivo de la investigación descriptiva con un corte transversal es conocer las características predominantes en ciertos momentos, donde sus resultados no solo se limitan a la recolección de datos, sino a los fenómenos que se presentan y que trascienden a la predicción y las relaciones existentes entre las variables del estudio así responder la pregunta de investigación.
Resultados y/o Hallazgos	En cuanto al muestreo que se utilizó es de tipo no probabilístico que en términos de Bisquerra (2004), es cuando no todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser elegidos, por lo que propone cuatro tipos de muestro: <i>1° Por cuotas, 2° Casual, 3° Bola de nieve y 4° Intencional</i> , siendo este último el elegido para realizar el presente estudio.
Conclusiones	No aparecen registradas.
Recomendaciones en términos de investigación	No aparecen registradas

Tabla 10. Antecedentes de la investigación: Una lectura de la evaluación del aprendizaje desde la mirada de los estudiantes

Título 10	Una lectura de la evaluación del aprendizaje desde la mirada de los estudiantes.
Autor	Ros Mery Piñeros Rodríguez
Año	2012
Problema y pregunta de investigación	¿Cuáles son las representaciones sociales que tiene los estudiantes del Colegio Diego Montaña Cuellar de la ciudad de Bogotá, sobre el proceso evaluativo implementado y vivido en la actualidad y que piensan acerca de cómo este influye en su formación académica y personal?
Objetivos	<p>Objetivo General</p> <p>Identificar e interpretar las representaciones sociales que los estudiantes de tres ciclos educativos del colegio Diego Montaña Cuellar tienen acerca de la evaluación y como ésta afecta su formación integral.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Identificar como perciben los estudiantes de tres ciclos educativos del colegio Diego Montaña Cuellar la evaluación de los aprendizajes y que significa esta para los alumnos.</p> <p>Explicitar y analizar como incide la evaluación en algunos de los procesos formativos que se desarrollan en el colegio Diego Montaña Cuellar.</p> <p>Identificar y analizar algunas implicaciones sociales como maltratos físicos y psicológicos que suceden en los hogares de los estudiantes de tres ciclos educativos del colegio Diego Montaña Cuellar relacionados con los resultados que se generan de la evaluación de los aprendizajes.</p> <p>Identificar y analizar el significado que tiene para dos educadores del colegio Diego Montaña Cuellar, la evaluación que hacen de los aprendizajes de los estudiantes y de la función que ella tiene en el proceso formativo.</p> <p>Formular algunas recomendaciones que resulten pertinentes para que el colegio Diego Montaña Cuellar mejore el proceso evaluativo que se lleva a cabo con los estudiantes.</p>
Metodología	Esta investigación se ubica dentro del paradigma hermenéutico en cuanto reconoce que el conocimiento de los procesos y acontecimientos humanos se produce sondeando y escudriñando la vida misma. La metodología utilizada se basa en un enfoque cualitativo, de

	<p>carácter fenomenológico; la investigación se propuso encontrar y analizar la percepción que tienen los estudiantes ante el acto evaluativo y como este interviene y modifica sus comportamientos cotidianos tanto en el aula como en su familia.</p> <p>La información se obtuvo con la participación de tres grupos de discusión, conformados con estudiantes que cursan desde el grado quinto de educación básica primaria hasta estudiantes que cursan el grado undécimo.</p> <p>A partir de la información resultante en los grupos de discusión se diseñó y se planea realizar entrevista a cuatro estudiantes con características especiales y a dos docentes.</p>
Resultados y/o Hallazgos	<p>Frente a las percepciones en su mayoría problemáticas expresadas por muchos estudiantes es importante mencionar la percepción positiva que tienen los docentes del deber ser de la evaluación. La consideran como un espacio importante que contribuye a mejorar la calidad educativa.</p> <p>Se debe valorar integralmente al estudiante en los aspectos cognitivos, el rendimiento a los largo de todo el periodo académico, los factores que favorecen y obstaculizan el aprendizaje.</p> <p>Los estudiantes visualizan la evaluación como una norma que deber ser cumplida por la comunidad educativa lo cual no contribuye al fortalecimiento del acto educativo; se ve entonces como un obstáculo para la obtención de resultados positivos.</p>
Conclusiones	<p>En general, el imaginario colectivo de los estudiantes acerca de la evaluación es negativo, ya que afecta significativamente su autoestima, relacionada con la formación de un auto concepto negativo, si los resultados no son los esperados. En muchos casos no son valorados sus esfuerzos parciales y mucho menos sus esfuerzos personales y familiares. Manifiestan que es una actividad desmotivadora y estresante y esto ocasiona en alguno de ellos problemas de salud como dolor de estómago y de cabeza. En algunos casos es motivadora de la deshonestidad la mentira y el engaño, que se refleja en el fraude académico.</p> <p>La evaluación se debe reformar, reubicar o replantear encaminándola a crear una cultura evaluativa, formativa, dinámica, transformadora de las formas de acceder al conocimiento.</p> <p>La evaluación cumple su función cuando enriquece y favorece las condiciones educativas de los estudiantes.</p>
Recomendaciones en términos de investigación	<p>Corresponde a los docentes y a las autoridades educativas tomar medidas que conduzcan a que el estudiante se apropie del proceso lo sienta como complemento de su formación, reafirmando su auto concepto y dándole la posibilidad de cambio cuando su rendimiento académico no es el esperado.</p> <p>Se debe modificar urgentemente el concepto que tiene el estudiante de la evaluación haciendo notar de manera vivencial que la evaluación es importante porque puede aportar elementos fundamentales que permiten ajustar y re direccionar el desarrollo de los procesos, lo que conllevará a cumplir las metas propuestas.</p> <p>Además se deben tener en cuenta las implicaciones sociales que los resultados de la evaluación traen, como son las de ajustar, mejorar proceso y no utilizarlas para clasificar o reprobar.</p>

Tabla 11. Antecedentes de la investigación: descripción de las concepciones de evaluación y las prácticas evaluativas que inciden en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica secundaria y media en la institución educativa Distrital Juan Evangelista Gómez en la jornada de la tarde Bogotá

Título 11	Descripción de las concepciones de evaluación y las prácticas evaluativas que inciden en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica secundaria y media en la institución educativa Distrital Juan Evangelista Gómez en la jornada de la tarde Bogotá
Autor	Adriana Alexandra Bolaños Contreras

	Lida Yaneth Burgos Cuadros Olga lucia Fernanda Estévez Henao Inhilla Adriana González Garzón
Año	2011
Problema y pregunta de investigación	<p>¿Cómo las concepciones de evaluación y prácticas evaluativas realizadas por los docentes de la institución educativa Juan Evangelista Gómez inciden en el aprendizaje de estudiantes de educación básica y media en la jornada de la tarde?</p> <p>¿Cuáles son las concepciones de evaluación y prácticas evaluativas en la institución educativa Juan Evangelista Gómez que inciden en el aprendizaje de estudiantes de educación básica y media en la jornada de la tarde?</p> <p>¿De qué manera las concepciones de evaluación de los docentes se reflejan en el desarrollo de su prácticas evaluativas?</p> <p>¿Qué categorías emergen en las concepciones de evaluación y sus práctica evaluativas de los docentes?</p>
Objetivos	<p>General</p> <p>Describir como las concepciones de evaluación y las prácticas evaluativas realizadas por los docentes de la institución educativa Juan Evangelista Gómez inciden en el aprendizaje de estudiantes de educación básica y media.</p> <p>Específicos</p> <p>Indagar sobre las concepciones de evaluación y practica evaluativas en la institución educativa Juan Evangelista Gómez que inciden en el aprendizaje de estudiantes de educación básica y media en la jornada de la tarde.</p> <p>Contrastar las concepciones de evaluación de los docentes, con las prácticas evaluativas realizadas por ellos en la labor pedagógica que incide en el aprendizaje de estudiante de básica y media en la jornada de la tarde.</p> <p>Categorizar las concepciones de evaluación que los docentes poseen y la forma de desarrollar las practicas evaluativas, teniendo en cuenta los referentes teóricos consultados sobre evaluación</p>
Metodología	<p>El en trabajo se inscribe en un paradigma cualitativo con enfoque interpretativo y de alcance descriptivo. Apoyado en técnicas metodológicas como la encuesta y el grupo de discusión, Implementando Metodología de estudio de caso.</p> <p>Se establecieron cinco etapas centrales en proceso metodológico:</p> <p>Selección y definición del caso</p> <p>Elaboración de una lista de preguntas.</p> <p>Localización de las fuentes de datos</p> <p>Análisis e interpretación.</p> <p>Elaboración de informe.</p>
Resultados y/o Hallazgos	<p>Dentro del contexto educativo del I.E.D Juan Evangelista Gómez en la jornada de la tarde, la evolución formativa es una valoración objetiva que hace el docente a los educandos con el fin de detectar las debilidades, fortalezas, aptitudes, habilidades y destrezas, generando un proceso eficiente que lleve a alcanzar las metas propuestas en un área del conocimiento, mediante diversas estrategias al facilitar la toma de decisiones sobre la conducción de un proceso teniendo en cuenta los objetivos planteados, los logros perseguidos y los resultados logrados, en tanto que para el estudiante la evaluación sumativa es una manera de saber sobre lo que se ve o para saber qué hace falta, porque están observando cuanto aprenden y que necesitan mejorar.</p> <p>Aunque los profesores de la institución, conciben la evaluación como alternativa, en la argumentación de sus respuestas se evidencia claramente la tendencia a la evaluación tradicional.</p> <p>Se infiere que la forma de evaluar implementada en las practicas evaluativas es la de heteroevaluación, luego el examen y finalmente el instrumento de observación.</p>

	En general los estudiantes perciben la evaluación como un examen y no como parte de un proceso educativo
Conclusiones	<p>Frente a la concepciones de evaluación desde la mirada de los docentes se identifica como una valoración formativa con el fin de detectar aptitudes, habilidades y destrezas mediante diversas estrategias y desde los estudiante como una prueba de lo que se sabe y cuyo fin es sumativa y aprobatoria. Sobre las practicas evaluativas todas se dirigen hacia actividades con un tipo de evaluación heteroevaluativa, donde solo es el docente quien dirige y evalúa las actividades escolares. Como aprendizaje se entiende como la integración del conocimiento y el uso de este en la vida de los estudiantes.</p> <p>Se evidencia incoherencia entre las concepciones de evaluación y las prácticas evaluativas de los docentes ya que conceptualmente los docentes se ubican en la evaluación alternativa, mientras que sus prácticas se centran en solo en dar una valoración a lo realizado por el estudiante, limitándose a reproducir el modelo tradicional</p>
Recomendaciones en términos de investigación	<p>Socialización de los resultados del trabajo descriptivo con miras a mejorar las practicas evaluativas</p> <p>Necesidad de unificar el concepto de evaluación y las práctica evaluativas con miras a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</p> <p>Cambiar la idea de que la práctica de evaluación es una práctica de medición de conocimiento y un castigo cuya función se limita a promover a los estudiantes, por un concepto de que esta es una flexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje especialmente entre los estudiantes.</p> <p>Hacer énfasis en la implementación de las prácticas de auto evaluación como proceso para realizar un verdadero aprendizaje.</p>

Tabla 12. Antecedentes de la investigación: La evaluación de los aprendizajes en la educación media, experiencia en un colegio del Distrito Capital.

Título 12	La evaluación de los aprendizajes en la educación media, experiencia en un colegio del Distrito Capital.
Autor	Javier Peralta Castiblanco.
Año	2010 (maestría en Educación UPN)
Problema y pregunta de investigación	<p>¿Qué concepciones de evaluación del aprendizaje tiene los docentes de educación media y como se expresan en el aula?</p> <p>¿Cuáles son los procedimientos y prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes de educación media?</p> <p>¿Cuáles son las características del proceso de evaluación del proceso de evolución de los aprendizajes de los estudiantes de los grados décimo y undécimo del colegio hispanoamericano Conde Ansúrez?</p>
Objetivos	<p>General</p> <p>Caracterizar las concepciones y prácticas de evaluación de los aprendizajes en educación media, un estudio de caso de la evaluación, que llevan a cabo los profesores de los grados décimo y undécimo en el colegio Hispanoamericano Conde Ansúrez, en Bogotá distrito capital con el fin de plantear lineamientos que puedan oriental a colegio en este nivel de educación, hacia una perspectiva formativa de la evaluación, problematizando el espacio escolar, creando espacios de comunicación para deliberara, discutir y construir sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes</p> <p>Específicos.</p> <p>Construcción de un marco conceptual referido al estudio y caracterización de la políticas</p>

	<p>educativa en educación, desde el devenir que ha dado lugar al actual contexto en el desarrollan su labor las instituciones de educación media; así como un análisis histórico de los modelos y concepciones de la evaluación educativa y de los aprendizajes.</p> <p>Presentación de la problemática de la evaluación en la educación media, tomando como objeto de estudio un colegio particular reconociendo el modelo pedagógico en el que se enmarca la propuesta educativa de esta institución y desde esta perspectiva, se caracteriza la forma como la evaluación de los aprendizajes se lleva en sus aulas.</p> <p>Se plantean lineamientos de evaluación de los aprendizajes para la educación media, que correspondan con una evaluación que permita a docentes y a estudiantes, participar en proceso pedagógicos, reflexivos y democráticos, con miras a fortalecer el sentido formativo que ha de tener el espacio escolar</p>
Metodología	<p>Se utilizó un paradigma cualitativo, con observación participante como estrategia de investigación, y como técnica principal el grupo focal con entrevista semiestructurada y un cuestionario como instrumentos, participan 14 docentes y 91 estudiantes, de estos últimos se tomó un muestra representativa de cincuenta para contestar el cuestionario, mientras que a los docentes se les aplico a todos. Para cada grupo focal se contó con siete docentes.</p>
Resultados y/o Hallazgos	<p>Los cuestionarios aplicados a estudiantes y profesores son interpretados y valorados según tres aspectos descripción, interpretación y valoración.</p> <p>En relación con el cuestionario aplicado los resultados se agrupan en nueve categorías. Planeación de la evaluación, la función de la evaluación, aspectos que se evalúan, instrumentos para la evaluación, tipos de evaluación, limitantes en el proceso de evaluación, actitudes del profesor en la evaluación, participantes de la evaluación, pruebas estandarizadas.</p> <p>En las aulas de la institución motivo de estudio, en relación con la evaluación de los aprendizajes prima aquello que la institución recomienda es decir, lo que los profesores indican a los estudiantes en relación con los logros e indicadores de logro para las asignaturas y en general la evaluación no se discute con los estudiantes.</p> <p>En cuanto a la función de la evaluación es evidente que predomina la producción de notas que miden, califican o certifican el rendimiento de los estudiantes.</p> <p>Es evidente que en la educación media en la institución en estudio se evalúa para controlar y medir la cantidad de información retenida por el estudiante por lo cual el concepto de evaluación está asociado con la producción de una calificación numérica nota.</p>
Conclusiones	<p>Las instituciones de educación media están inmersas en una sociedad meritocrática, que usa la evaluación con fines políticos lo que lleva a que sus cotidianidades estén marcadas por exigencias externas cercanas a la certificación social, principal uso que se le dan a las pruebas estandarizadas.</p> <p>Las propuestas de evaluación se mantienen fuertemente arraigadas a las tradiciones educativas que impuso la escolarización. Ésta marco el rumbo hacia las mediciones objetivas de lo sucedido al interior de la escuela, que vinculadas a los presupuestos estatales, dio origen políticas que han fijado su atención en propuestas evaluativas cuantitativas, con tendencias unificadoras y reguladoras del hecho educativo.</p> <p>Es escaso el uso de instrumentos que estén en función de las incidencias del aula y de los estudiantes más allá de lo que puede significar la adquisición de un contenido. Así, aquello que puede ser información significativa sobre lo que sucede en la clase o fuera de ella, que permita comprender desde lo idiosincrático, lo auténtico del estudiante no se considera relevante para los procesos de enseñanza aprendizaje.</p>
Recomendaciones en términos de investigación	<p>Trabajar en cuatro fuertes la estructurara una propuesta orientada por el interés formativo de la evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una fundamentación conceptual que permita a docentes y directivos hacer reflexiones profundas sobre el fundamento epistemológico que pueden alimentar el saber, en contexto de las alternativas en evaluación. 2. promover en los docentes la indagación constante, la sistematización de sus reflexiones y

	<p>experiencias y la producción escrita creando así comunidades interinstitucionales que fortalezcan la cultura de la evaluación como espacio de controversias consensos y resistencia a tendencias instruccionales.</p> <p>3, Forjar un logística de la evaluación que robustezca el trabajo mancomunado entre docentes y de estos con estudiantes, que genere puntos nodales, que permitan el encuentro , la comunicación ,la participación y el conceso, en la evaluación, para permitir aprender en y con la evaluación.</p> <p>4. Organizar grupos de trabajo docente que generen un observatorio de políticas en evaluación institucional para el colegio Hispanoamericano Conde Ansúrez , que permita comprender el diario acontecer de las prácticas evaluativas y desde allí integrar a la vida escolar las expectativas y necesidades de la comunidad utilizando como punto de anclaje la evaluación integrada a los proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
--	--

Tabla 13. Antecedentes de la investigación: hacia una conceptualización del aprendizaje autónomo y su evaluación. Una alternativa a la evaluación del aprendizaje por resultados.

Título 13	Proyecto de investigación “hacia una conceptualización del aprendizaje autónomo y su evaluación. Una alternativa a la evaluación del aprendizaje por resultados”
Autor	Oscar Hernández Mora y Raúl Fernando Pinilla López
Año	2010 (Maestría en Educación UPN)
Problema y pregunta de investigación	<p>¿Cómo se evalúa el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Para qué se está evaluando el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Qué evidencias prácticas y elementos definen una evaluación por resultados?</p> <p>¿Qué principios estrategias e instrumentos del proceso de evaluación del aprendizaje autónomo, evidencia alternativas de La evaluación formativa</p> <p>¿Puede la evaluación bajo el enfoque del aprendizaje autónomo ser una alternativa a la evaluación por resultados?</p> <p>¿Que conocen los maestros sobre la evaluación del aprendizaje autónomo?</p>
Objetivos	<p>General.</p> <p>Proponer un alternativa a la evaluación por resultados desde una conceptualización del aprendizaje a autónomo y su evaluación, a partir del análisis del proceso evaluativo que se lleva acabo en la institución educativa distrital Colegio Nicolás Esguerra y el Colegio Colombo Hebreo</p> <p>Específicos</p> <p>Avanzar en la construcción del marco conceptual sobre aprendizaje autónomo, evaluación del aprendizaje y evaluación del aprendizaje autónomo.</p> <p>El análisis y la interpretación de las concepciones practicas e instrumentos de la evaluación del aprendizaje en las instituciones de educación básicas mencionadas en el grado noveno y en las asignaturas de ciencias Sociales y Naturales.</p> <p>La formulación de lineamientos de evaluación del aprendizaje desde el aprendizaje autónomo.</p>
Metodología	Énfasis en el enfoque cualitativo descriptivo con elementos de la investigación acción.
Resultados y/o Hallazgos	<p>Los profesores consideran que la educación que se imparte en sus colegios favorece el desarrollo del aprendizaje autónomo pues existe la intención de fomentar la responsabilidad, la autoevaluación y el interés por aprender, es decir la autonomía para aprender. Sin embargo reconocen que esta práctica no se dan como ellas quisieran.</p> <p>Ante la pregunta ¿cuales son la formas más utilizadas para evaluar en ciencias sociales y</p>

	<p>ciencias naturales? El total de los estudiantes de la muestra manifiestan que la forma más usual es la escrita; siendo las más destacadas las evaluaciones escritas en forma de test, tipo ICFES o bimestrales, y escritos a manera de ensayo o informe de prácticas de laboratorio.</p> <p>Una vez aplicado el taller (evaluación del aprendizaje autónomo: una alternativa a la evaluación del aprendizaje por resultados) los estudiantes consideraron que pueden adquirir mayor conciencia sobre lo que están aprendiendo y valorar más las actividades de evaluación para su propia formación. Además están de acuerdo en que algunas evaluaciones pueden ser realizadas por otros estudiantes pero que este ejercicio requiere de una gran personalidad, actitud ética y valoración del aprendizaje más allá de una clasificación.</p>
Conclusiones	<p>Las exigencias que plantean los políticas estatales a las instituciones educativas para maximizar los recursos económicos y evaluar por resultados cuantitativos en detrimento de la educación y evaluación formativas, son evidencia de la arremetida neoliberal sobre los enfoques y prácticas de la educación básica y media, tanto en instituciones públicas como privadas. La evaluación del aprendizaje por resultados se posiciona cada vez más relegando a la evaluación formativa.</p> <p>El énfasis en la enseñanza de temas o contenidos académicos que posiblemente aparecerán en las pruebas saber y en los exámenes de estado ICFES se convierte en el eje articulador del desarrollo educativo de tales instituciones.</p>
Recomendaciones en términos de investigación	<p>Los profesores poseen un saber declarativo sobre la evaluación formativa y ciertas nociones de la autonomía y la concepción del aprender a aprender.</p> <p>Es necesario que el conocimiento conceptual se revierta en la práctica educativa a través de la implementación de estrategias tales como la entrevista personal para comprender más a sus estudiantes, el trabajo por portafolios, dialogo constante y la observación sistemática del trabajo grupal de los alumnos.</p> <p>Se requiere un esfuerzo sostenido y sistematizado orientado a la evaluación formativa y al aprendizaje autónomo teniendo en cuenta la formación del profesorado en este campo.</p> <p>A nivel institucional es necesario desarrollar la escuela de padres de tal manera que se fortalezca el conocimiento y la importancia de la formación integral de los estudiantes.</p> <p>Conviene construir un sistema de evaluación en el que participen todos los integrantes de la comunidad educativa</p>

Tabla 14. Antecedentes de la investigación: propuesta de mejoramiento a partir del estado actual de la evaluación del aprendizaje de la educación artística en el Colegio Agustiniiano de San Nicolás de Bogotá.

Título 14	Propuesta de mejoramiento a partir del estado actual de la evaluación del aprendizaje de la educación artística en el colegio agustiniano de San Nicolás de Bogotá.
Autor	Mario Ardila.
Año	2001
Problema y pregunta de investigación	<p>¿Cómo plantear una propuesta de mejoramiento que permita el fortalecimiento de la evaluación del aprendizaje en el área de Educación Artística en las asignaturas de Artes Visuales y Música en el Colegio Agustiniiano de San Nicolás (CASN) de Bogotá?</p> <p>¿Qué principios teóricos fundamentan el sistema y animan el proceso de evaluación del aprendizaje en las asignaturas artísticas?</p> <p>¿Cómo se organiza el diseño de la evaluación del aprendizaje en las disciplinas artísticas?</p> <p>¿Cuáles son los instrumentos de medición y evaluación del aprendizaje en los procesos de formación artística?</p> <p>¿Cómo se establecen y aprueban esos instrumentos?</p>

	<p>¿Existen criterios claros para llevar a cabo los procesos de evaluación del aprendizaje en las asignaturas artísticas de Música y Dibujo en el Colegio Agustiniiano de San Nicolás (CASN)?</p> <p>¿Se cumple la enseñanza integral de las artes planteada en los Lineamientos Curriculares de Educación Artística en el Colegio Agustiniiano de San Nicolás de Bogotá?</p>
Objetivos	<p>General:</p> <p>Diseñar una propuesta de mejoramiento coherente con los Lineamientos Curriculares de Educación Artística del Ministerio de Educación Nacional para las asignaturas de Música y Artes Visuales en el Colegio Agustiniiano de San Nicolás de Bogotá.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar las diferentes fuentes teóricas que han venido fundamentando el proceso de evaluación del aprendizaje en las disciplinas artísticas. • Determinar los tipos y funciones de la evaluación que se realizan en el área de Educación Artística. • Conocer los procedimientos pedagógicos utilizados en el Colegio Agustiniiano de San Nicolás de Bogotá para evaluar los procesos de formación artística. •
Metodología	La presente investigación es de tipo descriptivo, ya que el objetivo es describir la estructura y procesos evaluativos del Colegio. Se utilizan técnicas cualitativas como la encuesta y el conversatorio con docentes de artes.
Resultados y/o Hallazgos	No aparecen registrados
Conclusiones	<p>Referente a la evaluación del área de artes en el colegio se puede afirmar que el colegio carece de fuentes escritas que informen sobre los procesos desarrollados en materia de evaluación artística; así como de criterios claros de cómo se evalúan las asignaturas de dibujo y música a la fecha.</p> <p>También cabe anotar que los docentes tanto de música como de dibujo no poseen información acerca de los tipos de evaluación de los aprendizajes existentes; tampoco se encuentran de acuerdo con lo expuesto en los Lineamientos Curriculares de Educación Artística del MEN (2000) y que por ello no los tienen en cuenta a la hora de desarrollar sus planeaciones curriculares.</p> <p>Inherente a la asignatura de música se destaca que los estudiantes desearían incursionar en el aprendizaje de instrumentos diferentes a la flauta dulce y el teclado, y que esto no se hace en el colegio por la carencia de instrumentos musicales y la falta de aulas especializadas.</p>
Recomendaciones en términos de investigación	<p>Se recomienda socializar la presente investigación con los docentes de artes y coordinadores y así mostrar el resultado de las encuestas aplicadas a los estudiantes, para luego durante las reuniones de Departamento que se llevan a cabo semanalmente y en las Reuniones de Área, diseñar estrategias de mejoramiento en temáticas como la implementación de la enseñanza de dibujo artístico y técnicas de pintura en el colegio; así como la adecuación de salas de música y compra de instrumentos musicales.</p> <p>Se considera pertinente que se lleve a cabo una jornada pedagógica con los docentes y coordinadores académicos acerca del tema de la evaluación, técnicas evaluativas y tipos de evaluación de los aprendizajes, ya que los docentes de arte del colegio desconocen dichos temas.</p>

Tabla 15. Antecedentes de la investigación: propuesta de un modelo de evaluación desde la cibernética social para evaluar el proceso de desarrollo mental de las funciones cerebrales y el aprendizaje de los estudiantes de grado sexto del colegio salesiano Juan del Rizzo año 2007

Título 15	Propuesta de un modelo de evaluación desde la cibernética social para evaluar el proceso de desarrollo mental de las funciones cerebrales y el aprendizaje de los estudiantes de grado
------------------	--

	sexto del colegio salesiano Juan del Rizzo año 2007.
Autor	Juan Carlos Ayala Serrano.
Año	2007
Problema y pregunta de investigación	¿Cómo aplicar un modelo de evaluación desde la Cibernética Social para evaluar el proceso de desarrollo mental de las funciones cerebrales y el aprendizaje de los estudiantes de grado Sexto del Colegio Salesiano Juan del Rizzo año 2007 con el fin de convertirlo en un modelo de evaluación unificado para la institución?
Objetivos	<p>General.</p> <p>Proponer un modelo de evaluación desde la Cibernética Social que permita evaluar el proceso de desarrollo mental de las funciones cerebrales y el aprendizaje de los estudiantes de grado Sexto del Colegio Salesiano Juan del Rizzo año 2007 con el fin de convertirlo en modelo de evaluación unificado para la institución que lleve a un mejor aprendizaje en el proceso educativo.</p> <p>Específicos.</p> <p>Averiguar el modelo evaluativo que los profesores del Colegio Salesiano Juan del Rizzo aplican con los estudiantes para evaluar el proceso de aprendizaje que ellos desarrollan y el crecimiento en sus funciones cerebrales.</p> <p>Indagar sobre el estado de las funciones cerebrales de los estudiantes de grado Sexto a través del Revelador del Cociente Mental Triádico (RCMT) nivel uno, para conocer las fortalezas y debilidades de las mismas.</p> <p>Descubrir el desarrollo de las funciones cerebrales y el aprendizaje en los estudiantes mediante el uso de rejillas de evaluación con el fin de conocer su desarrollo a lo largo del proceso.</p> <p>Generar un modelo de evaluación hacia los estudiantes a partir de la Cibernética Social con el fin de evaluar el desarrollo de las funciones cerebrales y el grado de aprendizaje de los estudiantes de grado Sexto del colegio Salesiano Juan del Rizzo, para que se convierta en modelo de evaluación unificado para la institución que lleve a un mejor aprendizaje dentro del proceso educativo.</p>
Metodología	<p>Se inicia con la búsqueda de documentos que aportarán información sobre el manejo del proceso evaluativo por parte de los docentes a los estudiantes en el ámbito educativo, así como profundizar el marco teórico referente al desarrollo de la Cibernética Social en un ambiente educativo.</p> <p>Luego se realiza una prueba de tipo abierta donde se busca un acercamiento a los diversos modelos evaluativos que los docentes del colegio desarrollan hacia los estudiantes, teniendo en cuenta que las variables definidas para trabajar eran: Objeto de la evaluación, Finalidad, Método de realización y Actores participantes; a partir de allí se genera una prueba de tipo cerrada que busca concretar la visión de los profesores frente a las variables de trabajo.</p> <p>A la par que se realizaron las primeras pruebas se generó un grupo de trabajo de cuatro (4) profesores, dos de grado Décimo y dos de grado Octavo con el fin de darles a conocer algunos aspectos de un modelo evaluativo desde la Cibernética Social para realizar un pilotaje de aplicación con un curso Octavo y otro de Décimo, sobre la manera de realizar un proceso evaluativo que mejorará el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, así como potenciar sus funciones cerebrales. Para ello se aplicaron dos pruebas del Revelador del Cociente Mental Triádico, donde se pretendía verificar el crecimiento de las funciones cerebrales de cada estudiante y de cada uno de los cursos, igualmente los docentes clarificaron el aprendizaje que debían desarrollar los estudiantes durante el periodo académico que se desarrolló el pilotaje, para de esta manera poder aplicar, adecuadamente el proceso evaluativo que se les orientó con los parámetros de la Cibernética Social.</p> <p>Con el fin de concretar el modelo evaluativo que los profesores estaban aplicando hacia los estudiantes se realizó una tercera prueba de carácter abierta que buscaba conocer los diversos modelos que los docentes estaban realizando al interior del aula de clase, el cual originó una</p>

	prueba de tipo cerrada que ayudará a clarificar desde el modelo evaluativo de cada profesor cómo evidenciaba las variables de trabajo.
Resultados y/o Hallazgos	A partir de la información recolectada se procedió a realizar el análisis de la misma a la luz del marco teórico, lo cual llevó a generar un diagnóstico de la realidad evaluativa que los profesores de la institución estaban realizando hacia los estudiantes y si la misma contribuía a mejorar el aprendizaje de los mismos así como el crecimiento en sus funciones cerebrales. Con lo anterior se procedió a la generación de la propuesta concreta de un proceso evaluativo desde la Cibernética Social que ayudará a fortalecer el aprendizaje y las funciones cerebrales tanto a nivel personal como grupal, la cual se aplicaría en el grado Sexto, buscando que desde el compartir con los docentes que trabajan allí se realice la retroalimentación necesaria para fortalecer dicho modelo, logrando su aplicación concreta y efectiva con los estudiantes; para que se convierta en Modelo Evaluativo institucional para el próximo año.
Recomendaciones en términos de investigación	No aparecen registradas.

Tabla 16. Antecedentes de la investigación: la evaluación como medio de conocimiento y no de Poder.

Título 16	La evaluación como medio de conocimiento y no de Poder.
Autor	Víctor Hugo Vera Sarmiento
Año	2010 Maestría En Educación Universidad Externado
Problema y pregunta de investigación	¿Cuál es el modelo de evaluación del aprendizaje en la Licenciatura en Inglés, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia?
Objetivos	General Caracterizar el modelo de evaluación del aprendizaje en la Licenciatura de Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia con el fin de proponer estrategias de mejoramiento de las prácticas evaluativas que se orienten al proceso de apropiación del conocimiento. Específicos Identificar los propósitos y criterios que orientan las prácticas de evaluación del aprendizaje para verificar si se orientan hacia la construcción de conocimiento o al ejercicio del poder. Identificar las dificultades que tienen los estudiantes y los docentes con las prácticas de evaluación del aprendizaje, con el fin de establecer si se relacionan con el conocimiento o con el poder. Describir las formas de evaluación del aprendizaje en la Licenciatura de Inglés de la Universidad La Gran Colombia para establecer si se orientan al desarrollo de conocimiento o al ejercicio del poder. Proponer estrategias para mejorar las prácticas evaluativas del aprendizaje en la Licenciatura de Inglés de la Universidad La Gran Colombia.
Metodología	Enfoque mixto entre cualitativo y cuantitativo, Instrumento: encuesta con preguntas semi abierta y cerradas Tipo de estudio: Descriptivo, nos interesa caracterizar el modelo de investigación, identificar los propósitos y dificultades con la evaluación, como también describir alguna forma de evaluación.
Resultados y/o	No aparecen registrados.

Hallazgos	
Conclusiones	<p>Los datos recolectados fueron suficientes para determinar que actualmente el modelo de evaluación que se está implementando en la licenciatura de Inglés es de corte sumativo, este modelo se caracteriza porque está orientado a la promoción de estudiantes dentro del concepto de evaluación por medición; su función es más social que pedagógica, pues en este modelo se certifica que los estudiantes pueden pasar de un nivel a otro, cuando cumplen unos requisitos de carácter académico y determina que lo aprendido es un producto terminado. Por ello existen los cortes que, en la medida que van pasando se los va sumando para que el final se obtenga una calificación definitiva.</p> <p>La evaluación es la verificación de la apropiación del conocimiento, no es una nota, la evaluación va más allá es buscar el interés y analizar los procesos de aprendizaje para implementarlos en la enseñanza.</p> <p>Con la evaluación sumativa lo que está haciendo es determinar que saben y que no saben los estudiantes en determinado momento, es por ello que este modelo de evaluación está asociado a los exámenes estandarizados y, al final del período, a una nota final definitiva; esta nota no necesariamente dice si el estudiante que culminó domina el idioma.</p>
Recomendaciones en términos de investigación	<p>La Facultad de Ciencias de la Educación debe implementar un modelo formativo; esto implica ver la evaluación como proceso para el mejoramiento didáctico y para ello se proponen a continuación estrategias para mejorar las prácticas educativas.</p> <p>1. La evaluación debe ser un proceso permanente y para la construcción de conocimiento. No es posible plantear una propuesta de transformación de prácticas evaluativas en una institución educativa si esa transformación no se articula íntimamente con un proceso paralelo de metamorfosis de la práctica de enseñanza. Esto es así porque lo que se evalúa es lo que se enseña, o mejor dicho, lo que se pretende es que los estudiantes aprendan a partir de lo que se les enseña. Así, una enseñanza centrada en contenidos temáticos, guiará la evaluación hacia la verificación de apropiación de contenidos temáticos; una enseñanza centrada en adiestramiento de habilidades guiará la evaluación hacia la verificación de que los estudiantes son diestros en dichas habilidades.</p> <p>2. La evaluación debe proveer información clara que guíe a los docentes para encaminar su acción pedagógica hacia la comprensión y la significación. Cuando se evalúa se debe recolectar información para después valorar dicha información contrastándola con otra información que sirve de criterio para poder emitir un juicio respecto a lo evaluado. Tradicionalmente la información para evaluar en el aula de clase la recoge, contrasta y juzga el docente y, también tradicionalmente, sus juicios giran en torno al desempeño de sus estudiantes.</p> <p>3. La evaluación debe constituirse en una actividad que potencie la autonomía cognitiva de los estudiantes". La información recogida a través del proceso de evaluación de la comprensión y el juicio del docente sobre dicha información, debe ser, no solo conocido por el estudiante sino analizada y juzgada por él (conjuntamente con el docente), con el fin de que llegue a establecer con claridad las posibles causas que determinaron el resultado, cualquiera que este sea. La evaluación debe convertirse en una actividad cotidiana dentro del proceso educativo que favorezca los procesos de auto reflexión autocrítica, autodeterminación y autorregulación, de tal forma que el estudiante se comprometa real y efectivamente con su propio proceso de formación.</p> <p>4. La evaluación debe ser una experiencia significativa y forjadora de comprensiones conceptuales. Creemos que asumir la evaluación como estrategia de verificación es importante pero no suficiente; de hecho la práctica evaluativa puede llegar a convertirse en una actividad diseñada deliberadamente para propiciar comprensión o fortalecer la comprensión de los saberes enseñados.</p> <p>5. La evaluación se debe realizar de acuerdo con criterios válidos derivados de la claridad de los propósitos educativos. Reconociendo los efectos que tiene la labor evaluativa tanto para estudiantes como para docentes y aun para la institución educativa, es necesario afrontar con rigor su diseño e</p>

	<p>implementación.</p> <p>La evaluación es una responsabilidad ética que exige compromiso por mejorar la práctica educativa diariamente, en el mismo sentido del punto anterior, el diseño de estrategias evaluativas, que requiere de absoluta coherencia con los propósitos del proceso de enseñanza, requiere también ser alimentado con las enseñanzas de los procesos evaluativos anteriores tanto en cuanto a su forma como en lo que refiere a su contenido.</p> <p>Propuesta</p> <p>1. Definición de logros por períodos de tiempo fijo.</p> <p>Acudiendo a las demandas institucionales el docente debe parcelar el plan de estudios que ha definido en forma general; así, entonces, debe adelantar un nuevo proceso de reflexión para decidir de qué manera resulta más conveniente desde el punto de vista pedagógico fragmentar los propósitos y las temáticas. Queremos resaltar que cuando el Ministerio de Educación Nacional plantea la evaluación de logros o competencias, la concepción que se maneja, es una concepción integral, es decir, que inclusive aspectos cognitivos, conductuales, actitudinales, etc. No obstante, en nuestra propuesta el eje fundamental es la comprensión, por tanto, es importante que el docente enfatice en la definición de competencias respecto a la comprensión de lo que se enseña y para ello puede resultar muy útil la taxonomía de actividades para evaluar la comprensión; recomendamos que el docente no deje el proceso evaluativo para el final del período, más bien que en cada encuentro con sus estudiantes implemente una estrategia para “verlos en acción con el conocimiento” y así poder ir tomando correctivos a tiempo.</p> <p>2. Diseño y aplicación de los instrumentos o estrategias adecuadas para poner en práctica las actividades de evaluación de la comprensión.</p> <p>Como se mencionó en el punto anterior, la elaboración de los instrumentos para evaluar la comprensión exige de un riguroso estudio por parte del docente para que ellos respondan con validez a la necesidad de valorar que tanto han comprendido los estudiantes. Es conveniente que los estudiantes conozcan la concepción de evaluación bajo la cual se diseñarán esos instrumentos para que reduzcan sus niveles de ansiedad y asuman que esta va a ser una actividad rutinaria dentro del proceso educativo; además, para que desarrollen el hábito de autoevaluarse con miras a ganar para sí mismos un mejor nivel de comprensión. Si el estudiante se enfrenta a una prueba escrita pero sabe que de su resultado no depende si pasa o no sino que lo que busca con ella es recoger información sobre su nivel de comprensión con el fin de hacerlo cada vez mejor, su actitud de rechazo desaparecerá o por lo menos se hará menos dramática. La variedad de estrategias de evaluación es otra cosa que agrada a los estudiantes; presentar pruebas escritas todo el tiempo puede llegar a generar rechazo y aburrimiento, mientras que la participación en talleres, el diseño de un mapa conceptual, la implementación de un experimento, la participación en un foro, el desarrollo de una lista de observación, etc., son actividades que resultan interesantes y que le permiten al docente valorar diferentes dimensiones del logro del estudiante.</p> <p>3. Socialización y análisis de los resultados.</p> <p>Esta etapa de nuestra propuesta busca ante todo aprovechar al máximo la valiosa herramienta que constituye la evaluación. De nada servirá recoger mucha información sobre los estudiantes y su nivel de comprensión si ésta no es conocida por los directos implicados, es decir, los estudiantes. Consideramos que hacer de la evaluación un ejercicio de retroalimentación permanente es sano para cada estudiante en particular, pero también deber serlo para el grupo. Por tal razón, sugerimos que el docente, además de informar a cada estudiante de sus resultados y planear conjuntamente acciones remediales a las deficiencias detectadas, utilice la información que le brinda la evaluación de todo el grupo para presentarle un panorama general del estado de comprensión de los temas y aprovechar la ocasión para generar un diálogo con los estudiantes respecto a sus inquietudes, sus dificultades, los vacíos que han quedado, su nivel de compromiso y motivación con la asignatura o con el tema en particular, para que planteen sus respectivas hipótesis respecto a las causas de las deficiencias, para que conjuntamente propongan alternativas pedagógicas que busquen mejorar los niveles de comprensión, etc. Es decir, nuestra propuesta de evaluación involucra un fuerte componente comunicativo de acuerdo con el cual la evaluación es útil, si es conocida y/o discutida.</p>
--	--

	<p>4. Diseño de estrategias para cualificar el nivel de comprensión</p> <p>Como el propósito central del ejercicio pedagógico y evaluativo en nuestra propuesta es cualificar el nivel de comprensión en los estudiantes, una etapa fundamental es constituida por el diseño de estrategias que permitan lograr dicho propósito. Esto es, a partir de la información recogida por la evaluación, a partir de la discusión que se ha desarrollado con los estudiantes respecto a sus fortalezas y debilidades y del análisis hecho de las posibles causas de esas fortalezas o debilidades, se deben planear estrategias diversas que resulten atractivas para el estudiantado, factibles de implementar, coherentes con la concepción pedagógica institucional y sobre todo, que sean alternativa a las estrategias utilizadas hasta el momento, todo con el fin de lograr que todos y cada uno de los estudiantes logren un adecuado nivel de comprensión de la asignatura. Evidentemente, en estos procesos, es indispensable que el docente tenga un conocimiento sólido de sus estudiantes, de su perfil psicosocial, de sus estilos de aprendizaje, de sus intereses académicos, de sus valores y actitudes porque en esta etapa se trata de superar los obstáculos que hayan impedido que los estudiante comprendan; estos pueden ser de índole tan diversa que solamente a partir de una buena relación con los estudiantes, el docente podrá identificarlos y conocer sus causas. De hecho, no servirá de nada que el docente cambie una evaluación por una en grupo si la causa de la incomprensión resulta ser lo aburrido y poco significativo del tema. Insistimos en la utilidad de nuestra taxonomía de actividades para evaluar la comprensión; cada categoría es susceptible de múltiples posibilidades para evaluar y enseñar simultáneamente; si el docente pone en juego toda su creatividad podrá utilizarlas permanentemente como estrategia para hacer que los estudiantes evidencien sus habilidades cognitivas.</p> <p>Sabemos que las políticas que hemos planteado pueden ser desarrolladas con mayor nivel de especificidad, pero nuestra pretensión, es como dijimos desde el inicio, presentar unos lineamientos que orienten la compleja tarea de evaluar la comprensión. Es claro que el planteamiento específico de temas generadores, de logros, de estrategias de evaluación y de actividades de cualificación demanda un gran compromiso por parte del docente involucrado en esta tarea.</p>
--	---

Análisis de los antecedentes

El escenario de la evaluación del aprendizaje ha sido explorado por varios investigadores sociales con miras a entender múltiples aspectos que emergen en el marco del fenómeno de esta evaluación; es así que, producto de las investigaciones consultadas frente al tema se encuentran aspectos como: la mayoría de las iniciativas investigativas se inscriben en diferentes niveles o grados de escolaridad, e indagan como principal objeto de estudio, fundamentalmente a docentes y estudiantes, rara vez a directivos docentes y ninguna de estas a padres de familia u otros miembros de la comunidad educativa; dos investigaciones se inscriben al ámbito universitario, y por otro lado de los trabajos revisados se evidencia que la mayoría de ellos se llevan a cabo en Colombia menos dos que se realizan, uno en Chile y el otro en Méjico.

Respecto a los enfoques metodológicos, la mayoría de las investigaciones se realizaron desde el enfoque de investigación cualitativo, sólo dos utilizaron el enfoque mixto (Cuali-

cuantitativo). Por otro lado, están basados en paradigmas tales como el interpretativo (el más utilizado), el hermenéutico y el fenomenológico; además desde algunas experiencias investigativas se enfatiza en el alcance descriptivo de varias de las investigaciones. En cuanto a las herramientas metodológicas implementadas se encuentra la observación, las entrevistas semi estructuradas y la estructuradas, los grupos de discusión, grupos focales y las encuestas, las cuales fueron las más utilizadas en estos procesos investigativos para la recolección de la información correspondiente.

En relación con los objetivos planteados, con miras a responder a las diferentes preguntas de investigación, se encuentra que un grupo de ellos se propone conocer cuáles son las prácticas evaluativas que implementan los docentes en el aula de clase, en tanto que otros se proponen evaluarlas y determinar su nivel de eficacia. En otros casos se trata de evidenciar las concepciones de los docentes frente a las prácticas evaluativas y en algunos, también la de los estudiantes (se encuentra implícito el interés de mejorar las prácticas de evaluación y/o proponer nuevos modelos, con la participación en algunos casos, de los estudiantes).

Por otro lado, una de estas investigaciones se propone indagar por las representaciones sociales de los estudiantes en relación con el proceso evaluativo que se les está aplicando y de qué manera éste les afecta positiva o negativamente.

En cuanto a los resultados en las investigaciones consultadas, se encuentra que en la mayoría de los casos el tipo de evaluación que se aplica en los escenarios académicos es el tradicional; muchas veces de carácter sumativo, aparentemente objetivo y privilegiando la heteroevaluación.

Por otra parte se visibiliza que existen diferencias significativas entre las concepciones expresadas por los docentes en relación con el tema de la evaluación de los estudiantes, ya que en general, estos últimos tienden a señalar la evaluación como de corte tradicional, muchas veces incoherente con los aprendizajes impartidos por el docente.

Otro hallazgo tiene relación con la identificación de algunas deficiencias en los procesos evaluativos que se realizan en las instituciones: una de ellas es la dificultad para que la evaluación tenga en cuenta las diferencias que se presentan entre los mismos estudiantes; ya que al evaluar masivamente se pierde la riqueza individual, con lo cual también se atiende prioritariamente a la población con un rendimiento “promedio” mientras que se ignora a los estudiantes sobresalientes y muchas veces se aísla o se excluye tajantemente la presencia de los “malos estudiantes”.

En cuanto a las percepciones que se tienen frente a la evaluación, tanto los estudiantes como los docentes, pero especialmente los primeros perciben ésta como generadora de malestar académico ya que muchas veces no se estudia para aprender sino para obtener unos mínimos, mínimos que le permitirán mantenerse “en carrera”, pero también les generan malestar emocional y muchas veces físico que se produce por no obtener los resultados esperados por ellos mismos, sus docentes o su familia, o los necesarios para ser promovidos, y como resultado, tener que “repetir el año escolar”.

También se identifica que los estudiantes son entes pasivos en relación con el proceso mismo de la evaluación; ya que en general manifiestan desconocimiento del papel de ésta en su proceso formativo y las formas como podrían evidenciarse los conocimientos adquiridos, en general no tienen claro la existencia de criterios que fundamenten la evaluación, por lo cual es usual que se consideren “víctimas” cuando los resultados no les son favorables y “afortunados” cuando estos son positivos.

Existen sin embargo, experiencias, todavía aisladas para darle al estudiante una mayor participación en su proceso evaluativo, especialmente cuando las instituciones aplican enfoques pedagógicos novedosos donde el estudiante pasa a ser el protagonista del proceso de enseñanza – aprendizaje.

También, son especialmente los estudiantes quienes abogan por una educación más humanista y por ende por una evaluación más integral y formativa; que incluya no solamente

herramientas evaluativas novedosas (portafolios, rubricas, realización de proyectos...) sino que además tengan en cuenta formas amplias de autoevaluación y coevaluación.

Finalmente, las investigaciones sugieren vincular a los estudiantes en los procesos evaluativos, asumir la evaluación como un proceso formativo, invitan a los docentes a innovar e implementar nuevas herramientas para desarrollar la evaluación de los aprendizajes, así como también reflexionar de manera permanente sobre el ejercicio docente, de igual manera proponen que desde lenguaje y la acción del maestro se promueva la reflexión del estudiante; debe existir compromiso institucional en la concertación de los modelos pedagógicos con los diferentes actores de la comunidad educativa, por otro lado plantean que en la construcción de ambientes de convivencia pueden ser involucradas nuevas acciones evaluativas pedagógicamente viables.

Se propone entonces que la evaluación antes que una herramienta de castigo y de ejercicio de poder se promueva como una posibilidad real de comunicación, en la cual la participación activa de los estudiantes, permita la generación de verdaderos consensos que brinden sentido para todos los participantes en la misma.

Todos estos planteamientos que proponen la reconceptualización de la evaluación solo pueden ser desarrollados en la práctica, a partir de la implementación de procesos que promuevan la autonomía tanto en el terreno cognitivo como en el campo de lo ético.

Los cambios propuestos requieren, ante todo compromiso institucional y coherencia en las políticas educativas que se planteen desde los entes gubernamentales, ya que estas reformas sólo podrán producir resultados significativos a corto y mediano plazo y solo después de llevar a cabo una profunda reforma en el sistema educativo que involucre muchos de los aspectos mencionados anteriormente.

5. MARCO TEÓRICO

Generalidades de la evaluación

Hablar de evaluación en el ámbito educativo supone una serie de elementos, por ejemplo, la connotación histórica de este término; el concebirla como plantea Díaz (1987) “como un campo emergente en la educación”(p.1); además la estrecha relación que tiene este término con toda acción que se realiza en el ámbito escolar, por tanto no es de extrañar la existencia de gran variedad de modelos que se implementan de acuerdo a las necesidades específicas. Frente a esto Carrión (2001) señala que

Se han diseñado modelos de evaluación del aprendizaje, de programas y proyectos, de materiales educativos, de instituciones y de personal docente y administrativo de los centros escolares. Algunos modelos tienen el objeto de establecer procedimientos de certificación de conocimientos, otros de acreditación de la calidad y fundamentar las decisiones sobre el financiamiento de la educación. (p.9)

Lo anterior deja entrever la complejidad del término “evaluación”, por tanto, tratar de concretar lo que este entraña no es tarea fácil, además porque es uno de los elementos que mayor controversia ha generado y continúa generando para todos los miembros de la comunidad educativa especialmente estudiantes y docentes, dado su carácter y sus implicaciones, por tanto es importante empezar a definir lo que convencionalmente se ha llamado evaluación, que en un primer momento abarca todos los procesos y estructuras del ámbito escolar para luego delimitar el concepto que se tendrá en cuenta en este trabajo, que es la evaluación de los aprendizajes.

A manera de aproximación al concepto, Carrión (2001) señala que: “El verbo evaluar significa señalar el valor de una cosa; estimar, apreciar y calcular el valor de algo”(p.13); de igual forma, “evaluar” es un proceso que no solamente se produce dentro del ámbito escolar sino que hace parte de todas las actividades humanas ya que es propio del ser humano verificar lo realizado con miras a hacerlo mejor en una siguiente ocasión; al respecto, la mismo Carrión

(2001) afirma que la evaluación es mucho más que enjuiciar una situación educativa, se trata de entender la evaluación como:

(...) un proceso de comunicación de una comunidad escolar cuyo objeto es la identificación de los atributos del sistema de educación institucional, que constituyen la esencia, la naturaleza y la estructura de la institución respectiva, para calificarlos y determinar sus virtudes y defectos; su fin último es el mejoramiento de la formación de los individuos. (p.37)

Cabe señalar, que este planteamiento trata de articular de manera integral todos los elementos inscritos en el ámbito educativo, porque “evaluar” de acuerdo a los modelos más recientes implica unas comprensiones de tipo sistémico (como lo plantea el modelo psicosocial) que cobra importancia en la comprensión de este fenómeno; además, con el ánimo de clarificar el término se hace necesario señalar los aportes que frente al mismo, han realizado diferentes autores a lo largo de los años.

Aportes al concepto desde el devenir histórico.

Inicialmente el concepto de evaluación, tiene una gran influencia en la ciencia de la administración; en la medida en que ésta aportó de manera significativa en todo el proceso de industrialización que se vivió en Estados Unidos, y que, a través de teorías y modelos de control de los procesos productivos dio respuesta a las exigencias que conllevan éstos, y que posteriormente se extrapolaron al campo de la educación.

Ya en el ámbito educativo, Díaz (1987) aclara, con respecto a la evaluación que “su génesis se ubica, a primera vista dentro de una visión funcionalista y una concepción conductual del ser humano”(p.2); dando paso al modelo psicométrico de la evaluación, cuyas características estaban en correspondencia con las corrientes positivistas y científicas vigentes para la década de los treinta.

Quinquer (2000) cita a Tyler para indicar que en el año 1942 es él quien:

“desarrolla el primer modelo sistemático de evaluación educacional, al vincular estrechamente los objetivos con la evaluación, (...) considera imprescindible precisar con claridad las finalidades educativas que se persiguen y, mediante la evaluación, valorar el grado de consecución logrado”. (p.14)

Además como complementa Carrión (2001), Tyler desarrolla la medición de los aprendizajes de los estudiantes, estableciendo responsabilidad en el docente y en su capacidad de planificar los contenidos de manera adecuada y comprensible para el estudiante, como un factor determinante para éste, de “éxito o fracaso” (p.24).

Carrión (2001), indica que hacia mitad de los años cincuenta, aparece la propuesta de Benjamín Bloom, la cual: “propone una complejización de la idea de los objetivos educativos con una concepción más integral de la psicología del desarrollo humano” (p.25), para ello plantea tres objetivos educativos: uno de cognición que se evidencia a través de la memoria, el segundo relacionado con lo afectivo y el tercero con el aspecto psicomotor.

Por otro lado, Quinquer (2000) explica que en la década de los sesentas, bajo el desarrollo de los paradigmas constructivistas se abre paso la evaluación formativa desde el modelo sistémico; esta propuesta se caracterizó por resaltar la importancia de las ideas previas que tiene el sujeto antes de iniciar su formación escolar; aprender se asume como un proceso de construcción por tanto el “cómo se efectúa la tarea” cobra gran significado. Paralelamente a este marco surgen diversas propuestas como la de “evaluación sin metas” de M. Scriven, en el año 1967, “cuyo propósito era evaluar los efectos de un programa en relación con un perfil (demostrado y medido) de necesidades educativas.

En su concepción la evaluación debía ser una determinación sistemática y objetiva del mérito de un programa educativo respecto de la satisfacción de esas necesidades” (Carrión, 2001, p.26). Es decir, esta propuesta básicamente se centra en el juicio que puede generar un evaluador a partir de un conjunto de evidencias recolectadas producto del programa educativo, centrandose su visión más en los programas que en los objetivos.

De igual manera Carrión (2001) señala que Stufflebeam en los setentas, plantea:

(...) la evaluación educativa, a partir de su relación con procesos de planificación, como una actividad que provee información para la toma de decisiones. Sostiene que en la planeación se toman básicamente cuatro tipos de decisiones: elección de metas u objetivos, estructuración de procesos, ejecución y reciclaje. Esta argumentación dio origen a su modelo de Contexto, Insumo, Proceso, Producto (CIPP) (p.26).

Como evidencia el planteamiento de Stufflebeam, la influencia de la administración con énfasis tecnicista es marcada, ya que a través de estas cuatro formas de evaluar (Contexto, insumos, procesos y productos. CIPP) pretende identificar: necesidades y dificultades; recursos a nivel humano, físicos y de infraestructura; la puesta en marcha de las acciones; y los resultados del programa; con miras a la toma de decisiones, mejoramiento de los desarrollos que apunten a procesos más exitosos y efectivos.

De igual manera vale la pena señalar otras propuestas, como la de R. E. Stake con su modelo “evaluación receptiva”, la cual “se dirigía al análisis del contenido y de las actividades de los programas y no a la consecución de metas u objetivos; responde a requerimientos de información de las personas interesadas en las actividades educativas” (Carrión, 2001, p.27); por otro lado, está el aporte de Eisner, del año 1967 de la “evaluación por expertos” (Carrión, 2001, p.27), cuyo aporte radica en que la crítica la realiza un profesional de acuerdo a la verificación de condiciones existentes, las cuales en un segundo proceso analiza, interpreta y evalúa.

En síntesis, como Carrión (2001) señala, las anteriores propuestas y conceptos de evaluación, más de corte tradicional, estrechamente relacionadas con la planificación; no son lo suficientemente claras, se centran en un sólo objeto de evaluación ya sea por ejemplo el programa o los objetivos, y no vincula elementos significativos que se dan en este contexto; dan relevancia a la crítica realizada por profesionales en la materia, minimizando el papel de los sujetos vinculados en la evaluación; además que establecen una objetividad que se pone en discusión ya

que “ningún juicio evaluativo es completamente objetivo” (Carrión, 2001,p.31) y también se recrea como una actividad excepcional que no se encuentra en el marco de la cotidianidad.

En cuanto a tendencias más recientes, se encuentra el modelo de evaluación comunicativa o psicosocial que surge en los años ochenta del siglo pasado y que se destaca “por la relevancia especial que adquiere el contexto social en el que se produce el aprendizaje” (Quinquer, 2000, p.17); además desde su carácter de corte socio constructivista; promueve la reflexión en torno a las influencias de las características individuales que tiene el estudiante; el proceso de comunicación se traduce en mediaciones entre los sujetos vinculados al acto educativo. Desde esta propuesta la evaluación es un instrumento de mejora; además privilegia el papel del estudiante desde su autorregulación y autonomía.

Hacia el concepto de evaluación de los aprendizajes

Desde la perspectiva socio constructivista, se pueden ubicar autores como Morales, Litwin y Santos, que concretan el concepto de evaluación hacia el tema de los aprendizajes; sus propuestas conceptuales tienen en común que la evaluación es entendida como una oportunidad vista desde varios ángulos; para Santos y Litwin, es la ocasión para que el docente reflexione sobre su quehacer y sobre las concepciones que lo determinan; cabe resaltar que Litwin retoma el elemento comunicativo que lo concreta en la construcción de los criterios de evaluación de manera conjunta con los estudiantes, tarea que plantea como un reto que “recupera la evaluación como un nuevo lugar de la buena enseñanza.” (Litwin, 1998, p.32), elemento que comparte con Díaz y Cruz (2011), quienes resaltan el papel de la participación como factor para entender y mejorar los procesos educativos y de autorregulación del estudiante frente a sus aprendizajes.

Así mismo Morales (2008) establece “tres finalidades de la evaluación: calificar (comprobar el rendimiento de nuestros alumnos para poderles calificar), conseguir que los alumnos estudien y aprendan del modo que consideramos adecuado y corregir errores, preferiblemente a tiempo.” (p.7); como se ha dicho, es evidente una postura en la que se asume la evaluación de los aprendizajes como un escenario de posibilidades.

Santos (2003), aporta en relación a la evaluación que ésta también tiene unas implicaciones de tipo psicológico, político y moral, que en ella confluyen y la dinamizan, postura que también comparte con Carrión (2001) quien le suma el componente ético y el de los valores que se ponen en juego en la acción evaluadora, por tanto la evaluación de los aprendizajes no puede limitarse sólo a éstos, sino que, como estrategia y recurso de mejora de los procesos educativos, debe incluir no sólo todo lo relacionado con el proceso enseñanza–aprendizaje (que avanza hacia el concepto del trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación como lo plantean Díaz y Cruz (2011)); sino que retoma elementos pedagógicos como los curriculares que establecen Jorba y Sanmartí (2000) "para favorecer un cambio en la práctica educativa del profesorado y el éxito de los aprendizajes"(p.43); y las diferentes relaciones escolares que se dan en la comunidad educativa, además de todo lo concerniente a la institución y su estructura.

Por otra parte, es necesario resaltar, que ya en el ejercicio y puesta en práctica de la evaluación de los aprendizajes, ésta es comprendida y asumida de diferentes maneras, como veremos a continuación

Concepciones de la evaluación

Los desarrollos teóricos alrededor de la evaluación han mostrado tendencias, enfoques y propósitos diversos, de ello se ha dado cuenta en las páginas anteriores; los autores han construido a lo largo de la historia diferentes tendencias y concepciones de evaluación, los cuales pueden verse así:

Evaluación como medición

Esta concepción de evaluación de los aprendizajes, es aún muy prevalente en las instituciones educativas; como plantean Díaz y Quinquer, tiene sus orígenes en el modelo psicométrico, se caracteriza por la influyente presencia de una medición estadística de los aprendizajes, cuantifica el conocimiento, utiliza exámenes tipo test con el fin de promover la objetividad, y busca que los instrumentos y procesos sean fiables y tengan un grado de científicidad; además que refuerza la función de certificar los aprendizajes adquiridos.

Esta perspectiva también ha recibido múltiples críticas ya que no evidencia:

(...) la complejidad de los procesos de aprendizaje, que a veces olvida este enfoque..., los presupuestos conductistas (base de este modelo) han perdido vigencia, las dificultades a la hora de intentar “medir” los resultados de los aprendizajes, así como la tendencia memorística en los tests (Quinquer, 2000, p.15).

Factores que impiden la comprensión y acercamiento real a los procesos educativos.

Evaluación como toma de decisiones

En el abordaje de esta perspectiva encontramos que: “para algunos autores, el valor de la evaluación sólo reside en la utilidad de la información que aporta, para la toma de decisiones”. (Díaz, 1987, p.7). Este planteamiento no es ajeno a la cotidianidad de las labores educativas y evaluativas, un ejemplo claro es el planteamiento que realiza Ministerio de Educación Nacional MEN, en ley 115 que establece:

“La idea fundamental es que la evaluación sirva a todo el sistema porque permite a cada institución educativa y a las secretarías de educación revisar conceptos, unificar criterios, acordar correcciones de prácticas deficientes y aprender, de las exitosas, a tomar decisiones, priorizar acciones y redireccionar procesos; además, ofrece información a los docentes sobre avances y dificultades y sirve de guía al estudiante y su familia sobre el desarrollo de su aprendizaje”. (Citado por Suárez, 2000, p. 9).

Es de vital importancia retomar las críticas que cita Díaz (1987) frente a este enfoque de evaluación; al emitir un juicio producto de un proceso de evaluación se proponen acciones sustentadas y justificadas en éste, para soportar la decisiones tomadas; también el autor resalta que en este enfoque, se evidencia la evaluación como ejercicio de poder lo que impide la comprensión de otros elementos que se dan en este proceso; así mismo la implementación de esta perspectiva tiene el rostro de un “experto” que carece de la vivencia de los hechos cotidianos lo que dificulta que la evaluación trascienda y se realicen procesos de auto evaluación.

Evaluación para la mejora educativa

Otra de las perspectivas con la que se ve la evaluación de los aprendizajes, es de la mejora educativa, y esto es que “la evaluación tiene un sentido de revisión, de mejoramiento y de corrección”. (Carrión, 2001, p.17); para que esto se dé se hace necesario, contemplar y analizar los criterios que se establecen para el acto evaluativo, ya que “ayudan reconocer el valor que tienen las actividades” (Litwin,1998,p. 17); ubicar el contexto es una estrategia que se plantea desde este enfoque y que contribuye “al mejoramiento de las actividades, administrativas y, sobre todo, para la identificación de los factores que afectan la educación de los alumnos”.(Carrión, 2001.p18); de igual forma debe contemplar la institución y su misionalidad y todo el entramado que esta comporta, así como lo que Camilloni (1998) llama “encarar la acción docente”; además que requiere promover los procesos de autoevaluación en los sujetos de la acciones educativas.

Funciones de la evaluación de los aprendizajes

Otro punto importante en este escenario, es el de las funciones que tiene la evaluación de los aprendizajes Jorba y Sanmartí (2000) establecen básicamente dos funciones: una de carácter social que comprende la selección, la aprobación y la clasificación; por tanto desde allí se realizan los informes de progreso del estudiante frente a su proceso de enseñanza – aprendizaje y lo certifica ante la sociedad.

La otra función es pedagógica, que se caracteriza por la “regulación del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en este proceso para que todos los alumnos aprendan de forma significativa” (p.24); esta función comporta un tinte formativo y retoma información que es de capital importancia para mejorar la enseñanza.

Características de la evaluación de los aprendizajes

Con respecto a las características de la evaluación de los aprendizajes, se señalan las más significativas y en torno a las que ha girado gran parte de la discusión de este tema.

Característica Instrumental

Para entender esta característica, es vital retomar la reflexión que en torno a ella sugiere Camilloni (1998).

“La evaluación de los aprendizajes se realiza sobre la base de un programa que, al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, está constituido por un conjunto de instrumentos de evaluación. Dado que cada tipo de instrumento permite evaluar diferentes aspectos de los aprendizajes de los alumnos, es menester garantizar la pertinencia y la calidad técnica del programa considerado integralmente como una estructura, así como la de cada uno de sus componentes”. (p.67)

La aseveración anterior, visibiliza en el panorama que la evaluación de los aprendizajes cuenta como tal con una herramienta concreta, que le permite recolectar información acerca de los procesos que adelantan los sujetos, y ésta es el “instrumento de evaluación”; frente a este se dice que su adecuada o inadecuada construcción puede afectar o no los procesos de medición de los conocimientos adquiridos, por eso se pasa de instrumentos tipo test, a rubricas y portafolios como “instrumentos” que pueden entrar a aglutinar los procesos cualitativos gestados en el desarrollo del aprendizaje; además es importante señalar que cuando se da énfasis a esta característica se corre el riesgo de reducir la evaluación solo al diseño de instrumentos, descartando la inclusión de otros elementos que la componen y que ya se han señalado.

Característica Política.

En cuanto al aspecto político de la evaluación, los enfoques críticos a diferencia de los positivistas que pregonan el carácter aséptico de los procesos educativos a los cuales se someten las nuevas generaciones, señalan un claro tinte ideológico en las posturas y enfoques que son asumidos por los individuos y las sociedades ya que no es lo mismo enseñar para mantener y afianzar las estructuras sociales vigentes, o educar para propiciar miradas críticas y propositivas de nuevas formas de relación entre individuos y entre clases sociales.

Los Estados (Colombia no es la excepción) construyen e implementan modelos pedagógicos ajustados a unas políticas que le permitan desarrollar a mediano y largo plazo una sociedad determinada, para nuestro caso un país donde se mantengan los privilegios de los grupos adinerados, que son los que sostienen a los gobernantes de turno, siendo estos el verdadero poder tras bambalinas, mientras que a la mayor parte de la población le es negado el acceso a lo básico: salud, educación, trabajo, vivienda digna. Sin embargo, para que este modelo perdure y las clases menos favorecidas no se rebelen se debe dar la apariencia de una educación con oportunidades para todos, pluralista y democrática, verdadero instrumento de ascenso social.

Característica Pedagógica.

De igual manera como ya se ha señalado anteriormente, existe una dimensión pedagógica en la evaluación o más bien, esta representa una oportunidad para evaluar no solamente el final de una etapa con miras a calificar o descalificar, sino fundamentalmente el proceso en sí para evidenciar la pertinencia y la relevancia de la totalidad de lo ejecutado, la validez de los instrumentos utilizados, la conveniencia de los contenidos desarrollados o de los procesos que se pretenden potenciar en los estudiantes e igualmente la acción de los actores involucrados.

Problemáticas de la evaluación de los aprendizajes

Con respecto a las problemáticas que enfrenta la evaluación del aprendizaje, se puede afirmar que son múltiples y variadas; así desde Díaz (1987), se identifica que las acciones evaluadoras no captan en su totalidad la situación educativa, sólo se limitan a pequeñas fracciones de la realidad; el elemento metodológico también se constituye como problema debido a que prácticamente es una opción que realiza el evaluador en la que debe conciliar y articular la teoría y el método. Por otro lado, Litwin indica que, la evaluación de los aprendizajes ha tenido más un énfasis de medición que de reflexión y toma de conciencia de los aprendizajes. Luego afirma que los aprendizajes se dan en el marco de procesos y por tanto requieren de tiempo para que se consoliden y este es un factor que poco se tiene en cuenta; a su vez el ejercicio evaluativo se destaca por generar estrés. Un elemento que también juega en este contexto son las ideas y

conceptos que los docentes tienen de los estudiantes “bueno y malos alumnos desde las representaciones docentes generan buenos y malos rendimientos” (Litwin, 1998, p.14).

Otra problemática que tiene la evaluación de los aprendizajes, está relacionada con una serie de factores que la condicionan, así por ejemplo se encuentran las disposiciones de carácter normativo que la regulan y que puede que se cumplan o no, debido a condiciones como el contexto, las voluntades políticas y la disposición de los actores de la comunidad educativa; las presiones sociales que como concreta Santos (2003) “la comparación entre las calificaciones obtenidas hace que los evaluados se vean clasificados por los resultados de los procesos. La sociedad no es ajena a los resultados de esa clasificación que compara y jerarquiza” (p.71), lo que puede generar sentimientos negativos en los evaluados; por otro lado, que la evaluación se minimice a su valor de cambio, es decir lo que importa es aprobar más que a aprender y finalmente el cómo se realice la evaluación es un elemento que puede afectar positiva o negativamente este ejercicio.

La evaluación diversa, herramienta y problema.

Para el enfoque que perduró en la educación durante décadas el propósito y la finalidad de la misma, acorde con las concepciones sociales y políticas vigentes, consistió en propender por la uniformidad, esto es que todos los estudiantes recibieran la misma instrucción, con los mismos métodos y fueran evaluados de igual manera; suponiendo que así se garantizaba la igualdad de oportunidades y la no discriminación, esto es, presumir que ignorando las diferencias individuales estas desaparecían y se podía así lograr la utopía de una sociedad igualitaria.

El otro énfasis en la educación tradicional estaba relacionado con concebir al alumno (la mejor denominación para el aprendiz si es válida la acepción de dicho término como “sin luz”) como una caja negra según una expresión de la psicología conductista, soporte teórico, del modelo en cuestión; esto es que quien enseña administra estímulos (presenta contenidos), espera una respuesta (verifica a través de la evaluación que dichos contenidos sean reproducidos lo más fielmente posible, por su pupilo) y certifica por medio de una calificación lo ocurrido sin pretender, por un lado, saber que pasó al interior del sujeto que aprende (por eso se le denomina “caja negra”), pero por otro lado, pretendiendo que si el proceso no se lleva a cabo de la manera

esperada y es necesario “descalificar”, el resultado es responsabilidad completa del sujeto que aprende; porque además desde esta perspectiva la evaluación solo es válida si se es rigurosamente objetivo y por ello la calificación se concreta en una cifra numérica.

Desde mediados del siglo XX, esta concepción de educación y más concretamente de evaluación de los aprendizajes, empieza a desdibujarse, y autores como Vygotsky con conceptos novedosos como la zona de desarrollo próximo y de las funciones mentales superiores; Piaget quien postula que el niño no es un adulto en versión pequeña, sino que en él tienen lugar durante crecimiento unas etapas o fases del desarrollo que necesariamente deben ser tenidas en cuenta para la elaboración de currículos que pretendan formarle, y más adelante Howard Gardner con el tema de la existencia de inteligencias múltiples: verbal, kinestésica, lógico matemática, musical, interpersonal, intrapersonal entre otras hasta completar diez, existentes en los seres humanos, importantes todas y no solamente la lingüística y la lógico – matemática como se venía creyendo; Goleman (1995) retomando los planteamientos de Gardner profundiza en el tema de la inteligencia emocional y luego plantea la inteligencia ecológica y defiende la importancia que tiene desarrollar este tipo de inteligencia en los seres humanos no sólo para que sean más felices, sino especialmente porque la segunda es vital para la supervivencia del planeta y por ende de la vida humana.

Los mencionados autores y otros muchos ponen en evidencia lo limitado del planteamiento tradicional de una educación bancaria, centrada en atiborrar de contenidos a los estudiantes, evaluando fundamentalmente su nivel de memorización de dichos contenidos, ignorando sus diferencias individuales en cuanto a motivación, ritmos de aprendizaje, tipo de inteligencia predominante, estilos de aprendizaje. etc., y se ocupan de indagar al interior del sujeto que aprende, qué procesos se llevan a cabo en el mismo, ¿de qué manera se construyen los distintos conocimientos? y principalmente ¿qué implica y qué significaciones tiene “aprender”? que ya no es solamente memorizar sino que en ello están implicados procesos mucho más complejos que deben ser tenidos en cuenta por quienes planean la educación y quienes la ejecutan en el aula.

Irrumpe entonces, en el panorama educativo una nueva forma de realizar y entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y consecuentemente de evaluar estos: el estudiante deja de

ser parte de un grupo de personas indiferenciadas o pretendidamente homogéneas, y evaluar se convierte en un proceso más complejo ya que ahora será necesario contemplar aspectos que antes se obviaban, tales como la motivación de quien aprende (y también de quien enseña), los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza; la estructura institucional al interior de la cual se dan tales procesos, las formas de evaluar (evaluación por parte de un agente externo o heteroevaluación, pero también evaluación realizada por sus pares o iguales o coevaluación y la evaluación de su propio proceso de parte de quien aprende o autoevaluación).

De igual manera, la función que cumple quien enseña (maestro, profesor, docente, facilitador, mediador) ha de ser replanteada y obviamente evaluada como parte integral del proceso. Del profesor ilustrado “qué sabe” se pasa al de facilitador que acompaña y motiva o al mediador que establece un puente entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, pero especialmente a la certeza de encontrarse frente a estudiantes que aprenden de diversas maneras, con distintos ritmos y estilos de aprendizaje, con diversos niveles de motivación y que por lo tanto deberán ser evaluados de diversas maneras.

Es por ello que en este proceso de transformación, es necesario tener en cuenta los conceptos que subyacen a la práctica de los docentes, ya que como señala Quinquers (2000):

La manera como se aborda la evaluación de los aprendizajes escolares está íntimamente relacionada con las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza. Estas concepciones y las prácticas que de ellas se derivan en el ámbito de la evaluación aparecen matizadas por la influencia del contexto profesional. Así, determinadas prácticas son aceptadas en un contexto escolar concreto, mientras que serían difícilmente justificables en otro (p.13).

Se puede ver entonces, como en las últimas décadas se han implementado formas novedosas de evaluación de los aprendizajes, con el propósito de hacer de esta etapa del proceso una oportunidad más de adquisición del conocimiento y se evidencia como se ha vuelto común en las prácticas de los docentes el uso de evaluaciones iniciales o diagnósticas que buscan develar los conocimientos previos y el nivel de éstos en los estudiantes; información que les permita, construir a partir de lo existente; evaluaciones formativas, que buscan en palabras de Jorba y San

Martí (2000): “la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos”. (p.28)

Dentro de las modalidades de evaluación formativa que se están utilizando encontramos la evaluación mediante rúbricas o matrices de valoración, que “son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada” (Díaz 2005, p.9)

Para Díaz Barriga y De la Cruz (2011), la evaluación mediante rúbricas:

“(…) propugna por la participación activa de la comunidad educativa en el proceso evaluativo, y por ende, resalta el papel de la evaluación como proceso participativo de comprensión y mejora del proceso educativo a la par que resalta el desarrollo de la autorregulación y la reflexión en torno a los aprendizajes”. (p.13).

Otra modalidad de evaluación formativa es conocida como “portafolios” que es definida como “una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos realizan en el transcurso de un ciclo o curso escolar (o con base en alguna dimensión temporal determinada) y se ajustan a un proyecto de trabajo dado” (Díaz, 2005, p.21)

Las mencionadas formas de evaluación se inscriben dentro de lo que se conoce como paradigma cualitativo por lo cual es preciso tener en cuenta que “la evaluación fundamentada en el paradigma cualitativo, considera la evaluación como no convencional y subjetiva (asume la subjetividad); sus formulaciones son flexibles y acentúan la diversidad y la singularidad” (Suárez y Latorre, 1999, p. 52).

Actores y roles en la evaluación de los aprendizajes (efectos de esa evaluación)

En este complejo escenario no pueden faltar los actores del proceso de evaluación de los aprendizajes, frente a ello Morales (2008), plantea en cuanto a los docentes que su rol “es el de ayudar a aprender, facilitar el aprendizaje. Asociamos el verbo enseñar a los verbos de explicar, corregir, examinar; pero si enseñar lo entendemos cómo ayudar a aprender tendremos que

conjugar verbos como crear y diseñar” (p.5); como se ve en el anterior concepto el papel del docente es importante y exigente, no basta con explicar y transmitir conocimiento, es necesario que éste facilite y genere herramientas que ayuden a los procesos de enseñanza aprendizaje. Frente al tema Camilloni (1998) agrega, que el profesor pone en juego las concepciones y conocimientos (producto de la observación) que tiene de sus estudiantes y que esto afecta su toma de decisiones en el acto evaluativo.

Lo anterior abre paso a la discusión, para establecer una relación entre las actitudes que la evaluación le permite develar al docente propuesta por Santos (2003) y cómo éstas afectan su rol; para empezar, está la concepción que tenga el docente de sí mismo, la cual debe comprenderse como responsable en gran parte de los fracasos o éxitos de su estudiantes; el buen o mal uso que el docente haga del poder que implica la evaluación; y la presión social que pueden ejercer sus colegas, ya que se encuentra el imaginario “que profesor bueno, es el profesor con el que pierden la mayoría de los estudiantes”, estas dos últimas observaciones a su vez implican el componente ético del evaluador, que debe transversalizar la relación con los estudiantes; y ampliar el horizonte del aprendizaje de lo meramente cognitivo a lo afectivo.

En cuanto a los estudiantes, éstos pasan de un rol totalmente pasivo heredado del modelo psicométrico, a un rol activo en el modelo psicosocial en la evaluación de sus aprendizajes, donde se les reconoce su capacidad para autorregular su proceso, la posibilidad de participar y entrar en dialogo en la construcción de los criterios de evaluación y de manifestar sus intereses, así como de reflexionar sobre su entorno y contexto social.

Finalmente se plantea, que tanto para docentes como para estudiantes la evaluación genera una serie de efectos que no son explícitos, ni reconocidos en el proceso de evaluación, plantea Morales (2008)

Puede haber aprendizajes negativos muy relacionados con la evaluación, como que el esfuerzo serio no compensa. (Porque no es reconocido...). También puede haber aprendizajes positivos (...) que tienen que ver con cómo

manejamos todo el tema de evaluación (aumentar la auto eficiencia de nuestro ver y sentir que el éxito es posible) (p.15).

Este es un factor en el que hay que reflexionar, profundizar y develar con miras a abordar integralmente la evaluación de los aprendizajes.

Perspectivas y nuevas miradas frente a la evaluación de los aprendizajes.

Con miras a ampliar las comprensiones de la evaluación de los aprendizajes, se propone desarrollar a continuación dos categorías que desde los atributos que les constituyen y los aportes teóricos que desde las ciencias sociales se han realizado en torno a la agencia y la resistencia, contribuyen al enriquecimiento de la lectura del fenómeno y al cuestionamiento que atañe a esta investigación.

La evaluación de los aprendizajes un escenario para la agencia.

Comprender el concepto de agencia que ha sido el centro de interés para varios científicos sociales (como Bourdieu, Giddens, Deleuze y Guatari) será punto de partida de este ítem, por tanto para esta investigación, se retomaran principalmente los aportes de Anthony Giddens, desde los cuales se explicitará el significado que le atribuye a esta categoría y sus características a fin de develar y establecer posibles relaciones con la evaluación de los aprendizajes.

Para empezar, el sociólogo Británico Anthony Giddens (2011), desde de la “teoría de la estructuración” propone superar las teorías tradicionales del subjetivismo de Weber y el estructuralismo de Althuser, articulándolas, ya que si bien la estructura es el marco en donde se desarrollan y se promueven las interrelaciones del sujeto, ésta no lo determina de manera absoluta, es él quien también desde sus acciones puede determinar esa estructura.

Es desde esta conexión que realiza Giddens (2011), el lugar donde propone el concepto de agencia, pero para poder definirla en primera instancia, este autor especifica la reflexividad

como un atributo que le es inherente y el cual define como: “el carácter registrado del fluir corriente de una vida social. Un ser humano es un agente intencional cuyas actividades obedecen a razones y que es capaz, si se le pregunta, de abundar discursivamente sobre esas razones” (p.41).

Lo anterior permite ver, que el ser humano desde la reflexividad entendida como un proceso de racionalización, es capaz de argumentar sus acciones y comprender sus intencionalidades en las prácticas cotidianas, debido a que como plantea el autor no hay acción que no se realice sin unas motivaciones y unas intencionalidades, es decir que no hay prácticas que sean entendidas como mecánicas. De igual manera, Giddens (2011) también señala frente a la reflexividad “que toma en cuenta la conducta del individuo, pero también la de otros” (p.43), lo que complementa señalando que el sujeto espera que los demás hagan lo mismo. Esta capacidad de reflexión le permite mirar si le da continuidad a sus acciones o si es necesario cambiarlas.

Volviendo al marco que plantea Giddens (2011), de estructura/individuo, es importante aclarar que para este sociólogo la estructura, es entendida como el conjunto de reglas, que a su vez son límites que se establecen para el desarrollo de la vida social, es así como el sujeto desde sus prácticas cotidianas reproduce estas estructuras, y éstas a su vez promueven la acción de sujeto en la misma, dinamizándolas desde sus acciones e intencionalidades.

En cuanto a las reglas vale la pena resaltar que el autor señala que éstas “son intrínsecamente transformacionales. Estructura denota entonces, en análisis social, las propiedades articuladoras que consienten la ligazón de un espacio y tiempo”(p.54). Este otro elemento que emerge en esta propuesta teórica de tiempo y espacio, hace referencia a que toda estructura para mantenerse, requiere que sea reproducida y esto se da a través de la rutinización que se mantiene y se genera en un espacio y tiempo, es decir hay un momento histórico en el que se realizan las prácticas del agente y el tiempo que es finito e irreversible.

Para Giddens (2011), el individuo o sujeto es el agente, que como se ha visto no sólo tiene la labor de desarrollar algunas funciones que le asigna la estructura, sino que como ya se mencionó, desde sus intencionalidades y motivaciones no se deja que se le determine, sino como tal desarrolla una “capacidad de obrar” que es lo que este autor denomina agencia. Es así como el

agente debe tener para asumirse y comprenderse como tal, la capacidad de transformar, hacer y actuar.

En conclusión la agencia puede comprenderse como “una categoría en la que existe la capacidad del ser humano para transformar su entorno de manera flexiva, creativa y proactiva, la cual incide también de manera directa en la transformación de sí mismo” (Documento línea UPN30, p.2).

La propuesta de agencia y su relación con la evaluación de los aprendizajes.

Mirar el escenario de la evaluación de los aprendizajes desde los elementos que sugiere Giddens (2011) en torno a la agencia, permite proponer las siguientes relaciones:

La estructura entendida como reglas en el marco de este fenómeno, puede ser asumida como las políticas educativas y específicamente las políticas evaluativas que establecen unos límites para el docente y el estudiante, pero también es el lugar donde se dan las relaciones docente- estudiante, estudiante –estudiante, docente institución, estudiante institución y en donde se concretan prácticas de enseñanza- aprendizaje – evaluación.

En cuanto el agente, la doble mirada que se pretende dar a la evaluación de los aprendizajes sitúa como agentes al docente y el estudiante, con capacidades para actuar en su vida cotidiana en el espacio de la escuela y su contexto. Otro elemento que entorno al fenómeno de estudio de esta investigación es el de la reflexividad ya que desde esta investigación se pretende identificar desde las perspectivas de estos dos agentes sus registros e intencionalidades frente a lo que hacen.

Un aspecto que también entra en juego, es considerar como las acciones de los agentes “estudiantes y docentes” además de sus intenciones y motivaciones frente a la acción también generan una serie de efectos y nuevas circunstancias que no se tenían inicialmente contempladas, y que además se dan en ese marco de las co-presencias entendidas estas como: el estar con el otro

en una interrelación, donde el acto comunicativo las facilita y permite la construcción del mundo de carácter intersubjetivo en torno a los procesos de evaluación de los aprendizajes.

La resistencia una perspectiva para entender la evaluación de los aprendizajes.

Para hablar de resistencia se ha de señalar con algunos autores, qué no es resistencia o no puede ser considerado dentro de esta categoría y esta distinción es importante en la medida en que este concepto, a menudo ha sido mal utilizado o tergiversado, considerando como prácticas de auténtica resistencia, acciones que no pasan de ser solamente conductas espurias o que denotan negligencia, pereza o desconocimiento de las condiciones o del rol que desempeña el docente o el estudiante.

Como señala Giroux (2004):

“En la medida en que las conductas de oposición supriman las contradicciones sociales y simultáneamente se fusionen - más que desafíen- la lógica de la dominación ideológica, no caerán en la categoría de resistencia sino de su opuesto, esto es en la acomodación y el conformismo”. (p.146)

Por lo tanto, la emergencia de un conjunto de acciones que podemos considerar como resistencia, en primer lugar solo es posible cuando se entiende que a diferencia de lo señalado por el positivismo, como ya se ha dicho anteriormente, que asume la escuela como un terreno neutral; se acepta que esta es un campo de confrontación y de debate, donde fuerzas opuestas luchan por ejercer el control. De una parte unas fuerzas representantes del statu quo, que intentan mantener las cosas como están y que buscan fundamentalmente reproducir las formas de dominación vigentes, y por otro lado unas fuerzas emergentes que luchan por romper las estructuras vigentes, tradicionalistas y opresoras, por medio de estrategias que el establecimiento no ha podido controlar.

A partir de los planteamientos Marxistas, que incorporan como elemento central la lucha de clases como elemento básico para entender las dinámicas sociales vigentes en las sociedades a lo largo de la historia de la humanidad, y de los posteriores desarrollos de la misma, especialmente con Gramsci y luego con los planteamientos de pensadores que a comienzos del siglo XX, se agruparon en lo que posteriormente sería conocido como la Escuela de Frankfurt; se fue develando la manera como operaban los grupos dominantes para tener bajo su control a las mayorías y evitar que estas buscaran su libertad.

Las escuelas tradicionales como señala Bourdieu (1976 b), citado por Giroux (2004):

(...) fijan una serie de detalles aparentemente insignificantes del vestido, conducción, modales físicos y verbales [...] Los principios contenidos en esta forma se ubican más allá del alcance de la conciencia, y por lo tanto no pueden ser tocados voluntariamente; la transformación deliberada no puede ni siquiera ser explícita [...] Todo el truco de la razón pedagógica reside precisamente en la forma en que ésta enfatiza lo esencial mientras que aparentemente demanda lo insignificante: obtener respeto por las formas y modos de respeto que constituyen las más visibles y al mismo tiempo más ocultas manifestaciones del orden establecido (p. 65).

Esto con el objetivo de mantener las formas para que todo siga igual dentro de un aparente cambio y para que los miembros de una sociedad especialmente los más jóvenes e inquietos se mantengan “entretenidos” y sean, por lo tanto incapaces de descubrir y denunciar las condiciones de opresión que los tienen estancados.

Es por ello, que desde mediados del siglo pasado empieza a hablarse del currículo oculto, como aquellas prácticas pedagógicas y aquellos marcos institucionales invisibles pero siempre presentes y que como señala Giroux (2004)

Aunque el concepto de curriculum oculto ha tenido definiciones y análisis notablemente conflictivos en la última década, el criterio de las definiciones

que caracteriza a todos estos análisis conceptúa al curriculum oculto como aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas (p.72).

Surge entonces la necesidad de proponer una “Pedagogía Crítica”, que evidencie en primer lugar el entramado que sostiene el sistema educativo tradicional, para, posteriormente encontrar caminos que transformen el proceso educativo, en una herramienta al servicio de la libertad del ser humano, no sólo de las ataduras sociales y económicas, sino de la ignorancia a la que se encuentra sometido, aún bajo la aparente existencia de un vasto conocimiento.

La existencia de una pedagogía crítica implica necesariamente la posibilidad del disenso, de la oposición a lo que pretende sernos impuesto desde afuera, a la opción de la transformación y del cambio, esto es a la resistencia, ya que como señala Giroux (2004):

La resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia. Más aún, provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica. (p.143)

Pero la resistencia va más allá de lo planteado hasta ahora, y es vista como una herramienta poderosa para propiciar la libertad de los seres humanos en la medida en que al apropiarse éstos, de ella construyen formas alternativas de poder ya que:

(...) la resistencia añade una nueva profundidad teórica a la noción de Foucault (1977) de que el poder trabaja para ser ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones de interacción de la dominación y la autonomía. Lo que se subraya aquí, es que el poder no es unidimensional; es ejercido no sólo como modo de dominación sino

también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación. (Giroux, 2004, p.145)

Para los que plantean que la existencia de una pedagogía crítica en la escuela, y propiciar la resistencia de los actores educativos a las formas convencionales y muchas veces opresivas de acción en la escuela, implican necesariamente despojar a las clases populares de su derecho a acceder al conocimiento y por ende a las oportunidades que ofrece la sociedad vale la pena recordar lo dicho por Paulo Freire, citado por él mismo.

(...) la escuela que necesitamos urgentemente es una escuela en la que realmente se estudie y se trabaje. Cuando criticamos al lado de los otros educadores, el intelectualismo de nuestras escuelas, no pretendemos defender una posición para que la escuela en que se diluyesen disciplinas de estudio y una disciplina para estudiar. Tal vez nunca hayamos tenido en nuestra historia una necesidad tan grande de estudiar, de enseñar, de aprender como hoy” (1998, p. 109).

Entonces es claro que la resistencia es una herramienta valiosa para evidenciar las contradicciones y los verdaderos intereses que se encuentran detrás de muchas iniciativas políticas que se producen en el ámbito educativo y a la vez instrumento de liberación frente a las estructuras de poder ya que como señala Giroux (2004)

“Finalmente, se debe subrayar enérgicamente que el valor esencial de la noción de resistencia tiene que ser medido no sólo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera más importante, por el grado en el que contiene la posibilidades de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social” (p.148)

La Política Pública eje transversal en la evaluación de los aprendizajes

La mayoría de las acciones educativas a nivel institucional, con miras a generar procesos con unos estándares de eficiencia y eficacia se regulan a través de una normatividad producto de un conjunto de políticas, y la evaluación del aprendizaje no es ajena a esta particularidad; por eso es necesario evidenciar la política pública como un eje transversal que la complejiza y determina.

Es importante develar lo que se entiende por política y los elementos que la constituyen, con miras a ampliar el panorama comprensivo de la evaluación de los aprendizajes y su incidencia en ésta.

De acuerdo con Hannah Arendt (1997) el concepto de política y su sentido ha sido objeto de discusión a lo largo de la historia, por lo tanto se deduce que se le han atribuido múltiples definiciones, por ello, señala que este término también se ha malinterpretado a causa de los prejuicios por parte de aquellos que no son estudiosos o expertos en el tema, y que dichos prejuicios se materializan en la vida cotidiana; así que partiendo de estas reflexiones esta autora propone que:

La política, se dice es una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social, puesto que el hombre no es autárquico, sino que depende en su existencia de otros, el cuidado de ésta debe concernir a todos, sin lo cual la convivencia sería imposible. Misión y fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio. Es ella quien hace posible al individuo perseguir en paz y tranquilidad sus fines no importunándole (p.67).

En este planteamiento, es claro que la política es el medio por el cual el hombre es capaz de regular sus relaciones con el otro, además se debe señalar que ésta es determinada por el espacio y el contexto en el que se da.

Por otro lado, Rizvi y Lingard (2013), retoman de diferentes autores, conceptos de política, entre éstos, que es el conjunto de acciones que se propone o no efectuar un gobierno; además, existen aparte de los gobiernos otras instituciones que construyen políticas tales como las Organizaciones Intergubernamentales (OIG), las cuales tienen gran incidencia en diferentes escenarios permeados por la globalización; por otro lado señalan que la política se utiliza para delimitar un campo específico, por ejemplo la política educativa, contando con objetivos determinados para este campo.

Igualmente Taylor y Cols (1997), citados por Rizvi y Lingard (2013), ampliando éste concepto, vinculan como elemento clave de concepción de política, la construcción de un documento o texto, por tanto proponen que:

La política es mucho más que un documento o texto específico. La política es tanto el proceso como un producto. En esta conceptualización, la política implica la producción del texto, el texto en sí; las modificaciones posteriores al texto y los procesos de aplicación a la práctica (p.28).

Lo anterior permite evidenciar que la política no sólo se materializa en documentos sino que además, lleva implícita una mirada concreta frente a su puesta en marcha, lo que lleva a identificar otro elemento que la constituye y es que “la política expresa un patrón de decisiones en el contexto de otras decisiones tomadas por actores políticos en nombre de las instituciones estatales desde posiciones de autoridad” (Rizvi y Lingard, 2013, p.27); es decir que la política brinda a ciertos sujetos con respaldo institucional la capacidad y el poder de decisión frente a determinada situación o problema específico que se pretende resolver, a su vez evidencia los posibles juegos de intereses que pugnan entorno a ella y que desde ésta se pretenden regular.

Otro aspecto clave que citan Rizvi y Lingard (2013), se relaciona con el concepto de discurso, ya que es en la “labor discursiva” en donde se puede comprender que la política busca dar respuesta a los problemas que ella misma crea, claramente influenciada por el contexto y por la historia que la legitiman o no, además señalan que “las políticas no sólo se encuentran en los

discursos, sino también en los imaginarios que determinan a los pensamientos sobre como las políticas dirigen o guían la práctica hacia una situación normativa particular” (p.31).

La Política Pública

Las políticas públicas implican al menos dos actores: el Estado y la sociedad a la cual sirve o regula este estado; pero además participan en ellas las organizaciones no gubernamentales ONG y las diferentes agrupaciones económicas y políticas que a partir de intereses generales o en defensa de los propios buscan incidir en la formulación e implementación de políticas de estado.

Por ello se entiende que una política pública (vista por muchos como una acción del Estado que pretende solucionar un problema existente) en ocasiones puede generar más inconvenientes que los que pretende solucionar; no responde a las verdaderas necesidades del Estado en el que se promulgan sino que pueden obedecer a “lineamientos mundiales” y en tal sentido encuentran oposición y rechazo de sectores sociales amplios o simplemente se diluyen mientras viajan de las altas instancias de poder hacia la periferia, o con el transcurrir de los años.

En el caso de las políticas públicas en Educación del Estado Colombiano, ha presentado tanto el problema mencionado de la forma como se ha abordado la problemática -que claramente existe y es muy acentuada- desde un contexto regional y mundial y por otro lado, que las acciones que se plantean desde el Ministerio de Educación, con frecuencia se quedan en el camino y no llegan a quienes debiera llegar: los estudiantes de todos los rincones de la geografía nacional.

Como bien señala Roth (2002), existen en general unas etapas que se cumplen en relación con las políticas públicas: “identificación de un problema, formulación de soluciones o acciones, toma de decisiones, implementación y evaluación”(p.50),de tal manera que el verdadero alcance de una política sólo podrá ser evidenciado luego de evaluar todo el proceso; lo cual a veces no se cumple en el entorno ya que los gobiernos frecuentemente cambian los lineamientos, por ejemplo en el campo educativo antes de realizar una exhaustiva indagación de las bondades y limitaciones de lo que se está desarrollando; existe a veces un ambiente reformista radical, es decir se piensa

que todo lo existente es nocivo o por lo menos inefectivo y que lo nuevo por ser tal y especialmente si viene del exterior, es por fuerza lo adecuado o lo mejor.

Colombia y los países de América Latina, por su historia particular son diferentes de los de otras latitudes como Europa o los Estados Unidos que es de donde muchas veces llegan las propuestas innovadoras que se diluyen como se ha señalado por las condiciones mencionadas. No se trata de negar las dificultades que se presentan sino de buscar alternativas reales y viables a los contextos específicos, con miras a la implementación de reformas en el campo de la educación (y de la evaluación) que sean efectivas en la transformación social y del saber que demanda el país.

Continuando con el análisis de las reglamentaciones que se han producido en el país en los últimos 20 años, desde la promulgación de la mencionada Ley general de la Educación (Ley 115 de 1994) llegamos a la concepción más reciente en cuanto a la evaluación de los aprendizajes y promoción de los estudiantes que se plasma en el decreto 1290, de abril del 2009, donde, casi finalizando el primer gobierno en décadas que permanece en el poder ocho años, se dan los derroteros en este campo; por lo cual se analizará los principales aspectos del mencionado decreto:

- Se retoma el espíritu que inspiró la Ley 115 (Ley General de Educación), al devolver la autonomía a las instituciones educativas para, por un lado establecer el currículo y el plan de estudios correspondiente, y por otro lado para definir la escala de evaluación a utilizar, estableciendo eso sí, la respectiva equivalencia con la escala de evaluación nacional de desempeños superior, alto, básico y bajo (artículo 5°).
- Se plantea que existen tres ámbitos de evaluación de los aprendizajes en los que participan los estudiantes colombianos; el internacional con pruebas como las Pissa en las cuales ha venido participando el país, el nacional con las pruebas Saber, y el institucional relacionado con las distintas modalidades de evaluación aplicadas en el respectivo colegio; pruebas que en conjunto deben evidenciar los reales niveles alcanzados por los estudiantes en su proceso de aprendizaje ya que las pruebas internacionales nos dirán en qué lugar se encuentran nuestros estudiantes en relación con los de otros cincuenta países

aproximadamente; las pruebas nacionales, el nivel de cada alumno en relación con sus pares y las pruebas aplicadas en cada institución, el lugar relativo de conocimientos alcanzados frente a sus compañeros de colegio.

- El establecimiento educativo debe determinar, tanto los criterios de promoción como los porcentajes de inasistencia a clases, necesarios para establecer la no promoción de sus estudiantes.
- Se establece que durante el primer periodo escolar, la institución, previo acuerdo con los padres de familia puede promover al siguiente grado, a estudiantes con un desempeño académico superior; igualmente se propenderá por establecer mecanismos para promover aquellos estudiantes que no lo fueron el año anterior y que alcancen las competencias que no lograron desarrollar entonces (Artículo 7).
- Se establecen responsabilidades específicas, en relación con la evaluación y promoción de los estudiantes, para el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación departamentales y otras entidades certificadas, y las instituciones escolares, tanto oficiales como privadas (Artículos 9, 10 y 11).
- Se determinan una serie de derechos y deberes tanto para los estudiantes como para los padres de familia (Artículos 12, 13, 14 y 15).
- En el artículo 11 (Responsabilidades del establecimiento educativo), se plantea que este debe:
 1. Definir, adoptar y divulgar el sistema institucional de evaluación de estudiantes, después de su aprobación por el consejo académico.
 2. Incorporar en el proyecto educativo institucional los criterios, procesos y procedimientos de evaluación; estrategias para la superación de debilidades y promoción de los estudiantes, definidos por el consejo directivo (p. 3).

Con lo cual se hace énfasis en la autonomía que esta Ley otorga a los establecimientos educativos, en relación con la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes y como ya hemos visto, autonomía en los procesos evaluativos, implica necesariamente independencia para el establecimiento de los planes y programas implementados, modelos pedagógicos a seguir, etc.

6. MARCO METODOLÓGICO

El tema de la evaluación de los aprendizajes como se ha evidenciado entraña una serie de complejidades que requieren para su abordaje y comprensión, delimitar el escenario en el que se desarrollará el proceso investigativo, en lo que se refiere al contexto, actores y los procesos metodológicos que van a permitir el acercamiento a este fenómeno.

Contexto de la Investigación

El proceso investigativo se desarrolla en el municipio de Puerto Boyacá, cuya ubicación geográfica determinó su historia reciente, ya que, aunque políticamente pertenece al departamento de Boyacá, está localizado en la zona del Magdalena Medio, influido por los movimientos armados, tanto de izquierda como de derecha que durante las décadas de los setentas, ochentas y noventas del siglo pasado tuvieron lugar en, zonas aledañas, como la región esmeraldífera, el magdalena medio antioqueño (particularmente el municipio de Puerto Triunfo; bastión durante muchos años de Pablo Escobar), y la región del Carare santandereano.

En todas estas zonas tuvieron lugar gran número de masacres, enfrentamientos y desplazamientos, y Puerto Boyacá como centro geográfico de la región es señalado por numerosos investigadores y analistas sociales como uno de los lugares donde se originaron los grupos que luego llevarían a cabo estas acciones violentas. Ejemplo de ello es lo señalado en el informe del grupo de memoria histórica (2011): “Teniendo en cuenta que el orden paramilitar se originó en Puerto Boyacá para extenderse hacia la región santandereana del Carare y el Magdalena Medio...” (p. 119)

Todo lo anterior es importante tenerlo en cuenta en el desarrollo de la investigación, en primer lugar porque genera en parte el interés investigativo y en segundo lugar, porque aunque en la actualidad, el fenómeno paramilitar en la zona está prácticamente ausente, las secuelas aún son fuertes y muchos docentes recuerdan todavía aquellas épocas que debieron vivir, y un buen número de es estudiantes tuvieron familiares hermanos, tíos o padres que fueron militantes activos de estos grupos y que hoy están muertos, desaparecidos, presos o huyendo de la justicia o de sus antiguos, jefes, compañeros, subordinados, víctimas o familiares de las víctimas.

Seguramente no es igual la relación que puede establecerse entre un docente frente a un estudiante “promedio” y aquella que puede darse entre ese mismo docente y un estudiante del cual éste sabe que, estudia en la mañana, en la tarde entrena con un grupo armado irregular y en las noches patrulla y es autoridad suprema en las calles del pueblo donde vive el docente con su familia.

Como información complementaria del contexto, el municipio de Puerto Boyacá como se señala en su actual Plan de Desarrollo Municipal (PDM) 2012-2015 “Trabajando por el Cambio”, “se encuentra ubicado en la Región Central del Valle del Río Magdalena denominada Magdalena Medio, siendo la quinta ciudad del Departamento, también es el principal y único puerto fluvial de importancia del departamento de Boyacá” (p.149)

Este municipio se encuentra conformado por 7 corregimientos: Vasconia, Puerto Pinzón, el Marfil, Puerto Romero, Guanegro, Puerto Gutiérrez; que a su vez agrupan un total de trece veredas (Ermitaño, Palagua, Calderón, Puerto Niño, Puerto Pinzón, Velázquez, El Marfil, la Pizarra y Puerto Romero).

Es importante señalar las características que particularizan a este municipio, entre ellas, que se destaca por ser un municipio agrícola que desarrolla la ganadería especialmente de tipo bovino; de igual manera la pesca, el cultivo de plátano, yuca, maíz por mencionar los más representativos; por otro lado, se debe señalar que su economía también se mueve por la explotación petrolera; todos estos elementos generan unas dinámicas que influyen la cotidianidad de sus habitantes y como tal del contexto.

De igual manera a nivel educativo el PDM 2012-2015 en el apartado de Desarrollo Social Incluyente, frente al tema de la educación en Puerto Boyacá establece que:

(...) la educación es un factor primordial, estratégico, prioritario y condición esencial para el desarrollo social y económico de la población, el gobierno en sus políticas trazadas en el plan de desarrollo municipal 2012-2015 "Trabajando por el Cambio", están orientadas a construir equidad social, hace énfasis especial en el sector educativo mediante el programa "Educación con Calidad", para el cual ha definido programas educativos básicos para ampliar la cobertura, mejorar la calidad y la eficiencia. (p.49)

Lo anterior permite elucidar que hay un interés por parte de las autoridades del municipio entorno a la educación, por tanto propone, a través del programa, el logro del objetivo "apoyo al fortalecimiento en la cobertura y mejorar la calidad de la educación básica, secundaria; media técnica" (p.53) estableciendo las siguientes metas:

Gestionar y cofinanciar 4 capacitaciones en pruebas Saber y 4 de las pruebas ICFES para la educación con calidad a todos los estudiantes matriculados desde los grados 5 de primaria hasta 11 en las I.E públicas del municipio durante el cuatrienio. Formular el plan de educación municipal para el cuatrienio (p.54)

Por otro lado el gobierno departamental se propone mejorar los resultados de los exámenes nacionales con el fin de evidenciar la calidad de la educación en el municipio frente al país, logrando identificar que:

...se expresa que sólo el 10% de las instituciones del municipio está en un nivel promedio al desempeño mayoritario departamental y nacional con puntaje superior a los 52 puntos. Las demás instituciones deben mejorar significativamente en este aspecto para alcanzar al menos el desempeño medio. En 2011 se presentaron 684 estudiantes de las 13 jornadas con un promedio de

41.6; de las 10 instituciones ninguna superó el promedio de 50 puntos, por tanto no hay jornadas de desempeño alto (p.51).

Finalmente otra particularidad que hace mirar a este municipio como escenario pertinente para adelantar el proceso investigativo tiene que ver con el análisis poblacional que se relaciona en el PDM

El 60% corresponde a la población de 5 a 19 años, esto define que el municipio proponga alternativas de ocupación y bienestar a la población en este rango de edad, promover programas de salud hacia la práctica de hábitos saludables en los entornos escolares. (p.21)

Lo anterior permite evidenciar que la mayor parte de la población del municipio se encuentra en edad escolar, por tanto el eje de la educación y la formación deben cobrar relevancia con todos los otros elementos que implican y entre ellos la evaluación de las aprendizajes como una posibilidad.

Precisiones metodológicas.

Es necesario frente al tema de evaluación de los aprendizajes esclarecer el enfoque epistemológico y de investigación y así como el método y técnicas de recolección de información desde el cual el grupo de investigadores se acercó a este fenómeno, ya que son elementos trascendentales que facilitaron su comprensión y determinaron el “cómo” aproximarse al mismo.

Enfoque epistemológico de la investigación.

Para esta investigación y por las características del fenómeno de la evaluación de los aprendizajes y los actores sociales que en ella se implican, se tuvo en cuenta las reflexiones que las ciencias sociales ha realizado las últimas décadas respecto al tema de la comprensión de los hechos desde el paradigma hermenéutico, teniendo en cuenta como plantea Herrera (2009) que:

(...) la hermenéutica ha servido así de puente para aquellos filósofos e investigadores que intentaron superar las limitaciones y prejuicios del método de las ciencias naturales en pro de la comprensión de lo humano, pero además, y tal vez gracias a esto, la hermenéutica ha irrumpido de manera desordenada en el corazón de las ciencias sociales (p.14).

Lo anterior permite evidenciar como la hermenéutica en las ciencias sociales llega a tener una doble mirada: como enfoque epistemológico y como método para la investigación social; debido a los múltiples elementos que aporta al proceso de investigación de orden cualitativo y a la comprensión de las mismas ciencias sociales.

Es así como para esta investigación, la hermenéutica es asumida como enfoque epistemológico, porque plantea en esta perspectiva que el investigador puede acercarse a las realidades concretas sin la pretensión de generalizar el fenómeno de estudio, sino por el contrario facilita identificar como plantea Herrera (2009) las representaciones que puede tener un grupo o una comunidad específica, siendo para este proceso investigativo de capital importancia, identificar las percepciones de los docentes y estudiantes de Puerto Boyacá, rescatando así un elemento clave que es el sentido común.

Por otro lado, esta perspectiva a su vez plantea y explicita según Herrera (2009) retomando a Gadamer, que hay un saber que se da en el marco de las prácticas sociales el cual es reconocido y puede ser entendido con un elemento clave en la construcción del conocimiento social, en donde se tiene la capacidad de comprender la realidad porque se está en ella.

Por tanto se puede asumir en esta indagación, a las prácticas evaluativas como un aspecto generador de conocimiento en los involucrados en el acto educativo (docentes, estudiantes, padres de familia, docentes administrativos) y así mismo se amplía la comprensión de otros aspectos que hacen parte y que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje- evaluación.

De igual manera asumir una perspectiva hermenéutica también implica que:

(...) las ciencias humanas se ubican en la estrecha relación del saber de lo humano con los contextos que lo producen y su esfuerzo se dirige a captar las singularidades y a comprenderlas más allá de la constatación de una regularidad.(Herrera, 2009, p.108).

Es decir, que esta perspectiva epistemológica le aporta al investigador la necesidad de situar y definir el contexto investigativo, porque es desde allí, donde puede acercarse a develar y comprender las prácticas de los actores sociales, por tanto el componente histórico debe tenerse claramente en cuenta porque es en este marco en el que se dan las prácticas y así mismo desde este paradigma se debe tener presente que:

(...) El saber de lo humano no se construye por fuera del devenir histórico de las sociedades humanas; se produce en el propio hacerse de la historia, es el resultado de los proceso de formación y toma forma en el sentido común, se explicita en la capacidad de juicio y se hace evidente en los gustos (Herrera, 2009, p.111).

Además otro elemento clave que aporta la hermenéutica, tiene relación con el lenguaje, ya que éste es el que facilita la comprensión, por tanto hay que tener en cuenta que Humboldt citado por Herrera (2009) plantea que el lenguaje contiene de por sí una infinitud de combinaciones posibles lo que hace que a su vez surjan múltiples formas o maneras de ver el mundo, frente a lo que Herrera (2009) retomando a Gadamer amplía planteando que es en el lenguaje donde se da el acontecer de algo, lo que implica evidenciar que el sujeto o interprete cuando habla no tiene un control total de lo que habla, y que en su habla está implicando la tradición como un aspecto que amplía las “posibilidades de sentido” (p.156).

En conclusión este paradigma aporta a la presente investigación el hecho de que las interpretaciones son temporales dependiendo éstas del intérprete y de las influencias del acontecer histórico en él, donde el lenguaje amplía las posibilidades a una infinitud de sentidos, es ahí donde la interpretación es la posibilidad de hacer finitas las compresiones, es entonces

donde conocer las interpretaciones sobre la evaluación de los aprendizajes desde los docentes y estudiantes de Puerto Boyacá va permitir hacer finito las comprensiones que hay entorno a este fenómeno.

Enfoque de investigación.

Para abordar la investigación de la evaluación de los aprendizajes, se entenderá por enfoque lo que plantea Galeano (2004) quien lo define como “la perspectiva teórico metodológica asumida por el investigador” (p.20), de acuerdo a esto, es necesario que todo proceso investigativo tenga claro para su desarrollo el enfoque, que de acuerdo a sus características contribuya al proceso; es así, que Hernández y otros (2008) proponen los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto.

El grupo investigador teniendo en cuenta las particularidades de los enfoques y del fenómeno a estudiar, establece como pertinente para este ejercicio el enfoque cualitativo, porque se quiere rescatar el significado de la acción evaluativa en sujetos como docentes y estudiantes, teniendo en cuenta el escenario natural de la escuela en el municipio de Puerto Boyacá, develando su cotidianidad y las percepciones de los actores, y desde allí realizar interpretaciones del fenómeno, además porque como propone Galeano (2004):

“El enfoque cualitativo de investigación se entiende como un complejo de argumentos, visiones y lógicas de pensar y hacer, algunas de ellas con relaciones de conflicto, y no como competencias entre tradiciones; y como un conjunto de estrategias y técnicas que tienen ventajas y desventajas para objetos particulares en circunstancias específicas” (p.21)

Método de Investigación.

Teniendo en cuenta las bondades del enfoque cualitativo y los métodos que desde éste se proponen, con el fin de comprender las experiencias frente a la evaluación de los aprendizajes se plantea el Estudio de Caso, que como señala Galeano (2004) retomando a Pérez Serrano:

Su objeto básico es comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intensivo y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno, es decir “es un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social (p.66).

De igual manera, es pertinente resaltar lo que se entiende por caso, a fin de explicitar la intencionalidad de este método investigativo, para ello Galeano (2004) establece que “Un caso es, pues, un suceso o aspecto social localizado en un espacio y tiempo específicos, y que es objeto de interés de un estudio.” (p.66); por otro lado esta autora también plantea unas características y condicionantes de este método de investigación, entre ellas tenemos:

- Se centra en la individualidad... al centrarse en la particularidad, pretende construir un saber en torno a ella, al tiempo que reconoce en la singularidad una perspectiva privilegiada para el conocimiento de lo social.
- (...) propone la construcción de un modelo de conocimiento que unifique experiencia y realidad humana y focalice su indagación en torno a las prácticas y acciones de los seres humanos, miradas en sus relaciones internas y externas; igualmente, centra su preocupación en la construcción de un conocimiento que reúna lo individual y lo cultural en un espacio único.
- Carácter holístico. El caso es analizado desde diversas perspectivas y en todas sus dimensiones; social (relaciones, estructuras posiciones, roles); cultural (categorías o formas simbólicas mediante las cuales los individuos representan el mundo social, lo producen, reproducen y transmiten), y psicológica (proceso que les permiten a los individuos ordenar el mundo y ejercer acciones sobre el) (p.66).

Técnicas para la recolección de la información

Para la recolección de la información se realizó un acercamiento con los actores implicados en la evaluación de los aprendizajes, por tanto se utilizaron técnicas de recolección de

la información que por su gran variedad, se precisaron para el presente estudio el uso de técnicas apoyándose en el método y el enfoque, por tanto se establecieron las siguientes:

La entrevista, que de acuerdo con Bernal (2010), es una técnica que permite el contacto directo con los sujetos claves de la investigación, que para este caso concreto son estudiantes y profesores del municipio de Puerto Boyacá, además esta técnica también se destaca por permitir recoger la información en un intercambio de manera “espontánea y abierta” (p.194) lo que permite la profundización del tema de interés del estudio, debido a que como complementa Hernández y otros (2008), ésta es íntima flexible y abierta.

Frente a lo anterior, hay que tener en cuenta que las entrevistas se clasifican en estructuradas, semiestructuradas y abiertas; por tanto se considera pertinente para la presente investigación realizar entrevistas semiestructuradas, porque el grupo investigador puede partir de una guía de preguntas emergentes del marco teórico, pero a su vez esta modalidad permite introducir “preguntas adicionales” Hernández y otros (2008), para obtener mayor información, haciendo uso de la flexibilidad que esta técnica permite.

De igual manera, para la aplicación de las entrevistas semiestructuradas se tuvo en cuenta el orden que sugiere Hernández y otros (2008), para la “formulación de preguntas en una entrevista cualitativa” (p.601), partir de las preguntas generales y fáciles, luego continuar con las preguntas complejas, posteriormente plantear las preguntas sensibles y finalmente realizar las preguntas de cierre, concluyendo de esta manera la entrevista.

Producto de este proceso se elaboró un guía de veintidós preguntas (ver apéndice 2) con el propósito de identificar los conceptos que tenían los docentes frente a la evaluación, ¿el Cómo y el para qué de la evaluación? ¿Cuáles son sus prácticas evaluativas? ¿Cómo hacen operativa la política? ¿Cuáles son sus percepciones frente a las pruebas de conocimientos nacionales e internacionales? y ¿Cuáles son las conclusiones desde sus experiencias que tiene frente a este fenómeno de estudio?

La otra técnica utilizada es la de grupo focal, por esta se entiende que es una “técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador.” (Escobar y Bonilla (s.f)p.52), por su naturaleza esta técnica permite la manifestación de “actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en participantes” (p.52), de acuerdo a lo anterior, se evidencia que la riqueza de ésta radica en la posibilidad de permitir contemplar las diferentes miradas frente a un tema específico, producto de la relación dialógica e interacción al que ella promueve en medio del ambiente grupal.

Como elemento esencial para la implementación de los grupos focales, se realizó teniendo en cuenta los aportes conceptuales del planteamiento del problema, los antecedentes y del marco teórico, una guía de 17 preguntas (ver apendice1) donde partiendo de las interpretaciones de los estudiantes frente a sus experiencias en cuanto a la evaluación de sus aprendizajes, se indaga por sus concepciones de educación, su rol y el del docente, que entienden por evaluación y su sentido, ¿cuáles son las prácticas evaluativas que realizan sus docentes?, los efectos de la evaluación y las prácticas de fraude que en éste proceso se producen así como sus percepciones frente a las pruebas nacionales de conocimiento y finalmente conocer las conclusiones que plantean entono a este tema.

Además, el grupo focal permitió ubicar información para dar respuesta a las preguntas de investigación, ayudó a mejorar el planteamiento de las preguntas iniciales, optimizar tiempos y recursos de los investigadores, y contribuyó a develar necesidades individuales o colectivas de participantes.

Así mismo es importante tener claro el tamaño del grupo, porque este factor puede o no contribuir a la generación de un clima que promueva la expresión de ideas y sentimientos, por tanto se propone para esta investigación grupos de hasta 5 personas; en cuanto al tiempo de duración de los encuentros se tendrá en cuenta la recomendación que realizan Escobar y Bonilla (s.f) de 1 a 2 horas, teniendo en cuenta la apertura y el cierre de la sesión y así como los procesos de atención de los integrantes del grupo. A continuación, se presentan, a manera de síntesis los pasos que de acuerdo al planteamiento de Escobar y Bonilla (s.f), se proponen para implementar el grupo focal

Tabla 17. Pasos metodológicos para los grupos focales.

Pasos	Breve descripción
1. Establecer objetivos	Este paso concreta lo que se quiere alcanzar, por tanto se deben plantear el objetivo general y los objetivos específicos de lo que se pretende con el grupo focal teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.
2. Diseño de la investigación.	El diseño debe estar en concordancia con los objetivos de la investigación, los grupos focales pueden ser vistos como parte de la investigación y sus resultados se pueden contrastar con los resultados de otras técnicas de recolección de datos.
3. Desarrollo del cronograma.	Este elemento debe contemplar las acciones previas como: la elaboración del marco de teórico de referencia a discutir, así como también la identificación, ubicación y participación de los informantes, y planeación de las sesiones y la localización del lugar para los encuentros.
4. Selección de los participantes	En este momento se especifican las características de los informantes del grupo de estudio como: “edad, el sexo, las condiciones socioeconómicas, el nivel educativo, el estrato social, las actitudes y el lugar de residencia (urbana y rural)” (p.55). Delimitando y encontrando el elemento en común entre éstos, así que el grupo pueden ser de carácter homogéneo o heterogéneo.
5. Selección del moderador	Para el desarrollo del grupo focal es indispensable elegir un moderador, este deber ser un experto en el tema de tal manera que ayude a guiar las discusiones y que cuente con la capacidad de generar controversia.
6. Preparación de preguntas estímulo.	Este proceso considera que: “las preguntas deben ser concretas, estimulantes y flexibles, y en lo posible, deben guiar la discusión de lo más general a lo específico” (p.56)
7. Selección del sitio de reunión.	Frente a este punto se sugiere escoger un sitio que permita la privacidad, el fácil acceso y que sea neutral para todos los asistentes.
8. Logística.	Los autores frente a este punto proponen la elección de un responsable quien se encargue de gestionar la logística del evento, por ejemplo: los incentivos, si se van a dar.
9. Desarrollo de la sesión.	En el desarrollo de la sesión se hace necesario observar y registrar los comportamientos, reacciones, las preguntas y respuestas emergentes, que posiblemente no estaban contempladas en la planeación.
10. Análisis de la información	Este paso comprende desde la transcripción de la grabaciones hasta el análisis de las opiniones, comentarios, palabras que se presentaron en la sesión de manera reiterada y su comparación con las relatorías elaboradas por el moderador.

Selección de la población

En cuanto a la definición de la población, tanto de docentes, con quienes se realizaron las entrevistas, como los estudiantes, con quienes se trabajó por medio de los grupos focales, se tuvo en cuenta que, de acuerdo con el Plan de Desarrollo Municipal:

“Puerto Boyacá tiene cuatro (4) instituciones Educativas Urbanas y seis(6) rurales, donde cinco (5) sedes están a cargo de la zona urbana y cuarenta y cinco (45) sedes en la zona rural, que imparten la enseñanza a los estudiantes: total del área urbana y un total en el área rural. Los niveles atendidos son preescolar, básica primaria, secundaria y educación media y 2 de zona rural son con énfasis en técnico agrícola” (p.49).

Y que además, a nivel del municipio, desde preescolar hasta grado once, incluyendo zona rural y urbana hay una matrícula superior a los diez mil estudiantes, población que es atendida por cerca de quinientos docentes; para esta investigación se seleccionaron tres instituciones educativas: dos del área rural y una del área urbana, esta última se seleccionó por ser la más antigua del municipio y la que mayor cantidad de estudiantes matriculados tiene en este momento (Cerca de tres mil alumnos).

Las instituciones en las que se trabajó la investigación fueron:

Institución educativa Técnica Agrícola Puerto Serviés; cuya sede principal está ubicada en el corregimiento del mismo nombre a unos cuarenta y cinco kilómetros del área urbana, a orillas del río Magdalena, que lo separa del departamento de Antioquia, por la vía que conduce al departamento de Santander y en límites con este. Atiende además seis sedes rurales más.

Institución Educativa Técnica José Joaquín Ortiz, cuya sede principal está ubicada a unos cinco kilómetros del área urbana, y que cuenta con ocho sedes, la más lejana a unos treinta kilómetros, y en límites con Cundinamarca.

Institución Educativa San Pedro Claver, ubicada en el área urbana; la más antigua del municipio, con una única sede, que atiende dos jornadas con bachillerato (mañana y tarde)

Se seleccionaron tres docentes por institución para realizar con ellos la entrevista semiestructurada e igualmente se organizaron dos grupos focales con estudiantes, en cada una de ellas, con el propósito de identificar las percepciones que tienen los docentes y estudiantes acerca del tema de investigación.

Finalmente y por razones de tiempos y disponibilidades tanto de los investigadores como de los docentes y estudiantes, se realizaron las siguientes entrevistas y grupos focales por institución:

Institución educativa San Pedro Claver

- Cuatro docentes entrevistados
- Dos grupos focales

Institución Educativa Técnica Agrícola Puerto Serviez

- Tres docentes entrevistados
- Un grupo focal

Institución educativa Técnica José Joaquín Ortiz

- Cuatro docentes entrevistados
- Dos grupos focales

Tenemos entonces que para este trabajo de investigación se entrevistaron en total once docentes y se llevaron a cabo cinco grupos focales y una entrevista a estudiante.

Pasos para la sistematización de la información.

El primer paso para la sistematización de la información recolectada producto del trabajo de campo que se realizó, fue el proceso de transcripción literal y total tanto de las entrevistas semiestructuradas efectuadas con los docentes como de los grupos focales realizados con los estudiantes de las instituciones educativas seleccionadas.

El segundo paso, tiene que ver con la clasificación y codificación de la información, para ello se utilizó una matriz en la que se ubicó en su totalidad la información recolectada en las entrevistas y al frente de cada información brindada por los estudiantes y docentes, se ubicó los comentarios y análisis principales y códigos que se les asignaron a las categorías emergentes.

El tercer paso consistió en elaborar en la herramienta de Excel un consolidado del proceso previo, en donde se clasificó y organizó la información codificada e interpretada por los investigadores, con este insumo se procedió a la reagrupación de la información articulando la información a través del establecimiento de asociaciones.

Cuarto paso, partiendo los productos del paso anterior se procedió a la construcción y redacción del capítulo de análisis de la información por parte del grupo investigador socializando las asociaciones y resultados hallados en los pasos previos.

7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN:

Las realidades de la evaluación de los aprendizajes, lectura desde las agencias y resistencias

Para iniciar este apartado es importante aclarar que producto de la información recolectada en el proceso de trabajo de campo se efectuó la construcción del siguiente capítulo, a continuación se presenta la figura 1, para señalar la síntesis de los elementos que se desarrollaran.

Figura 1. Ruta para análisis de la información sobre evaluación de los aprendizajes

Categoría	Subcategorías	Atributos
Evaluación de los aprendizajes	Concepciones	Concepto
		Sentidos
		Autonomía y motivaciones
		Roles de actores educativos
	Prácticas Evaluativas	Formas
		Estrategias
contexto		
Política evaluativa	Concepciones	Problemas
		Pruebas Nacionales
Agencia y resistencia		

Concepto y sentido frente a la evaluación de los aprendizajes

En relación con el concepto y el sentido de la evaluación de los aprendizajes, que expresan los docentes indagados, éstos manifiestan muy frecuentemente que, por una parte, la evaluación y más específicamente la nota es un requisito legal para evidenciar y dar constancia ante la sociedad, de las competencias desarrolladas por el estudiante, y su experticia para cumplir las exigencias requeridas, en el ámbito laboral o para continuar su proceso formativo en otro nivel, y evidentemente la expresión más frecuentemente utilizada cuando se habla de evaluación, es “medir”; En segundo lugar se considera que evaluar tiene que ver con el interés por conocer las necesidades del estudiante, a partir de la identificación de sus falencias y vacíos, para buscar los correctivos necesarios; sin embargo éste último aspecto es menos destacado por los docentes entrevistados, que el primero.

Se señala también que la evaluación está articulada a procesos de mejoramiento de la educación y como tal es un instrumento de control para perfeccionar los procesos pedagógicos, por lo cual deben evidenciar dichos procesos evaluando las actividades que realiza el estudiante, teniendo en cuenta los aportes que éste realiza y además desde el contexto en el que están inmersos.

También, algunos docentes aceptan que han venido cambiando la concepción que tradicionalmente manejaron de la evaluación como un instrumento para medir y calificar o descalificar al estudiante, una evaluación “que raja”, como instrumento “de control y venganza”; por una evaluación más centrada en el estudiante, con la participación activa de éste y donde la evaluación es un proceso más global y los resultados obtenidos, son responsabilidad de los distintos actores que participan en el acto educativo.

Se señala también a la evaluación como la mejor herramienta para retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje “para corregir, reforzar y reorientar procesos”, ya que en la medida en que haya un genuino interés por identificar no solamente las falencias que se presentan, sino además se busque la causa de las mismas es posible aplicar los correctivos correspondientes, de manera oportuna.

La implementación de estrategias de autoevaluación y coevaluación, donde antes solamente se concebía como estrategia válida, la heteroevaluación hace parte de esta nueva forma de ver el proceso en la medida en que se busca que los estudiantes se hagan conscientes de la importancia de monitorear sus procesos de aprehensión de los conocimientos necesarios para su desempeño posterior.

La autoevaluación coloca en el estudiante la posibilidad de identificar en él mismo, cómo se están desarrollando los procesos por medio de los cuales se apropia de las herramientas que le permitirán acceder en mejores condiciones a la educación superior o al mundo laboral; y en la medida en que logra este objetivo buscar por sí mismo o con la ayuda de sus docentes o de otras personas, las estrategias que le permitan superar sus limitaciones o potenciar las cualidades evidenciadas.

Por otra parte la coevaluación no es solamente un instrumento para asignar una nota a sus compañeros sino que a través de dicho proceso, reconoce la importancia de llevar a cabo en sí mismo un análisis similar al que realiza para sus pares porque además en la medida en que los estudiantes aprenden a autoevaluarse y a evaluar a sus iguales, les resulta posible identificar no solamente la importancia de aprender, sino reconocer los problemas de sí mismo, de su docente o de su entorno, que pueden estar obstaculizando este proceso, con miras a buscar correctivos.

Otra característica que los docentes asignan a las nuevas concepciones de evaluación tiene que ver con el énfasis en la necesidad de evaluar los procesos que el estudiante realiza para llegar a un resultado y olvidarse de los aspectos meramente memorísticos usuales en procesos evaluativos anteriores, en los cuales recordar por ejemplo fechas, lugares, fórmulas o nombres eran determinante para obtener buenos resultados, aunque algunos maestros consideran que estas prácticas de evaluación básicamente memorísticas no han desaparecido totalmente, puesto que persisten en algunos de sus colegas y no en ellos.

Algunos docentes señalan que sus concepciones en relación con la evaluación se han modificado significativamente, a partir de su desempeño en el aula y también, con base en los

retos y desafíos que para ellos han significado algunas de las normas contenidas en las reformas que el Estado colombiano ha llevado a cabo en los últimos años, y además, a partir de planteamientos teóricos que han adquirido en su formación profesional, posterior a su vinculación laboral o de reflexiones que les han suscitado planteamientos novedosos de autores e investigadores innovadores en educación.

En todo caso, algunos docentes evidencian, a través de sus respuestas un conocimiento de los supuestos teóricos que fundamentan las prácticas evaluativas vigentes en el país, y hablan con propiedad de las motivaciones políticas, sociales y pedagógicas de los cambios que han venido presentándose en este campo, aunque para otros docentes no es claro por ejemplo por qué hace unos años se evaluaban contenidos, más adelante logros y actualmente “como moda” lo que se evalúa son las competencias.

Por su parte, los estudiantes también señalan que la evaluación es un instrumento para medir y para verificar la adquisición de los conocimientos, para poner a prueba lo que ellos saben, para que los alumnos puedan hacer un balance frente a su propio proceso; es también una herramienta para evaluar la labor del docente; del mismo modo señalan que la evaluación puede ser un instrumento para mejorar siempre y cuando, los docentes hagan retroalimentación de las pruebas aplicadas.

Llama la atención que en uno de los grupos focales se indicó que la evaluación sirve para que los docentes puedan cumplir con la obligación legal de certificar a sus estudiantes, ellos lo ven entonces como un elemento más de la escuela, como un aspecto de regulación por parte del sistema. No existe aquí una reflexión pedagógica acerca de los resultados de la evaluación, versus la promoción.

Los estudiantes también señalan que en ocasiones, los resultados de las evaluaciones que se les realizan, son poco fiables en la medida en que éstos pueden verse afectados por factores externos y según ellos, si es posible que un estudiante, aún “sabiendo” pierda una materia en un periodo o aún en un año, y también que otro estudiante obtenga buenos resultados a partir de

actividades “menos académicas” como asumir una actitud pasiva o poco crítica frente a los contenidos y la actividad desarrollada por el docente en el aula de clase.

Los estudiantes también hacen referencia a los ritmos de aprendizaje, señalando que en ocasiones un mal resultado en una evaluación tiene que ver más con que el evaluado requiere más tiempo para asimilar la información que con su incapacidad para apropiarse de la misma y que cuando esto ocurre se produce insatisfacción en ellos.

A los participantes en los grupos focales también se les interrogó acerca de sus concepciones en relación con la educación; ¿Qué piensan ellos que es educarse? ¿Para qué sirve asistir durante años a una institución educativa y someterse a sus reglas? ¿Cuál son las diferencias a nivel intelectual y de calidad de vida entre alguien que termina la educación secundaria y aquél que opta por otras alternativas?

Las respuestas además de propiciar la reflexión entre los entrevistados, ya que al final del trabajo con varios grupos, los estudiantes expresaron su satisfacción por haber tenido ese espacio para el análisis y una verdadera autoevaluación; mostraron que para ellos la educación es básicamente un medio para adquirir conocimientos, que a su vez les permita proyectarse posteriormente a nivel laboral, para conseguir un buen empleo, para poder ingresar al SENA o a una “buena” institución de educación superior, para lo cual, previamente deben lograr unos buenos puntajes en las pruebas Saber, ya que pese a reconocer que en años anteriores, los resultados en dichas pruebas a nivel de su colegio o a nivel municipal no han sido muy buenos, aspiran a mejorar significativamente en las mismas, argumentando en algunos casos, ejemplos de egresados que han logrado estar entre los mejores bachilleres de la región o del departamento y hoy estudian en buenas universidades o se han destacado en otros campos.

Nos parece importante destacar, cómo para los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Agrícola de Puerto Serviés, la educación tiene que ver con el cuidado del medio ambiente, y decimos que llama la atención en la medida en que este punto de vista parece darse y fortalecerse a partir de la implementación en la institución de un énfasis de “Técnico en medio ambiente” y otro indicador del impacto que ha tenido en ellos este énfasis es que la mayoría,

cuando se les pregunta por proyecciones para su inmediato futuro, señalan su intención de estudiar ingeniería ambiental o algún tema relacionado

Para unos estudiantes es claro, que la familia es la encargada de la formación en valores y principios y que la institución educativa tiene como papel reafirmar estos valores, más aún cuando los mismos han estado ausentes, por descomposición familiar u otros factores, resulta casi imposible, formar personas respetuosas, tolerantes o solidarias, especialmente si se tiene en cuenta que el contexto no brinda muchas oportunidades para aprender dichos valores.

En cuanto a ¿Cuál debe ser el rol del docente? y ¿Cuál el rol del estudiante? que fue otro interrogante propuesto a los grupos focales, ellos señalan que el profesor debe ser un orientador, un guía, una persona que tiene el deber de saber, debe ser poseedor de conocimientos, pero que también debe saber enseñar, debe ser alguien que sepa valorar y respetar el saber de sus estudiantes, alguien que sea coherente, porque en ocasiones, señalan los jóvenes, el docente “predica” una cosa y él hace lo opuesto, o hace exigencias a sus discípulos que el mismo no está dispuesto a cumplir. Es importante señalar que los estudiantes manifiestan que una característica significativa que debe tener un buen maestro es que le guste lo que enseña (y enseñar), para así motivar a sus discípulos a aprender.

Por otra parte, en relación con su propio rol, los estudiantes señalan que su papel es recibir y asimilar la información que le transmiten, en prestar atención y tener disponibilidad para aprender.

Sin embargo también existe la opinión contraria, que considera que el estudiante es, sujeto partícipe, junto con el docente, del proceso de construcción del conocimiento, que él también puede aportarle sus saberes al docente (lo cual, varios profesores también reconocen y valoran), por ejemplo en el tema de las modernas tecnologías.

En general, los docentes y los estudiantes coinciden en su concepción en relación con la evaluación, tradicionalmente vista como herramienta de medición y de certificación de los saberes de los segundos, pero que ha venido modificándose para incluir un concepto más integral

que involucra la preocupación por evidenciar los procesos que requiere el estudiante para aprehender los saberes necesarios, e igualmente como elemento diagnóstico con miras a identificar los factores que facilitan la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Se puede evidenciar acciones de agenciamiento tanto en docentes como en estudiantes, los primeros agencian la evaluación en la medida en que buscan estrategias para develar los progresos de sus estudiantes a partir de las posibilidades que brinda la nueva legislación colombiana incluyendo proceso de reflexividad sobre sus práctica, en tanto que los estudiantes se platean como copartícipes en los procesos de construcción de conocimiento que se desarrollan en el aula y es capaz de argumentarlo a partir de sus fortalezas como personas ligadas a las tecnologías modernas y con mayores habilidades en ese campo.

En lo que tiene que ver con el tema de las resistencias también son palpables en las opiniones expresadas por algunos docentes que son críticos tanto con las políticas evaluativas vigentes como con las prácticas que desarrollan cotidianamente algunos colegas, situación que señalan, muchas veces no son responsabilidad del mismo docente sino de las políticas estatales que por ejemplo, promulgan leyes que modifican de manera radical las prácticas de los docentes pero sin darle a estos la correspondiente capacitación para que puedan asumirlo.

En lo que tiene que ver con los estudiantes, y de acuerdo a lo planteado por Giroux (2004), no se podría hablar propiamente de resistencias, en la medida en que estas requieren, unos conocimientos políticos y unos planteamientos ideológicos que nuestros estudiantes aún no alcanzan.

Con Freire, se puede decir, que lo evidenciado a través de los aportes de docentes y estudiantes en esta investigación, en general no corresponde a concepciones de una pedagogía de la esperanza y por el contrario se acercan más a una pedagogía de la opresión en la medida en que los conceptos expresados en relación con la evaluación aún están muy ligadas con el modelo convencional de la escuela como productora de mano de obra, mal calificada además.

De prácticas centradas en el docente a prácticas que reconocen el rol activo del estudiante en la evaluación.

Para hablar de las prácticas evaluativas, es necesario vincular una serie de elementos que las comprenden y que evidencian las movilizaciones de éstas hacia una concepción de la evaluación formativa y que hacen partícipe al estudiante. En primera instancia se citarán las formas de evaluación que de acuerdo a las percepciones de los docentes y los estudiantes se utilizan en los procesos evaluativos de las instituciones educativas del municipio de Puerto Boyacá.

Es importante señalar que en las prácticas evaluativas aún se privilegian formas de evaluación de corte tradicional como la heteroevaluación, en donde el docente tiene la facultad de valorar los procesos del estudiante, únicamente desde su punto de vista, pero de acuerdo a los informantes del proceso investigativo, también se están implementando formas alternas como la autoevaluación y la coevaluación, para ello es importante aclarar estos conceptos:

Autoevaluación, suele referirse a la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal, aunque también puede ser grupal. Por tanto puede ser de alumnado o del profesorado.

Coevaluación, o evaluación entre iguales, tradicionalmente en español se ha utilizado el concepto. "coevaluación" para referirse a la evaluación entre iguales. También pueden ser individual (actividades de aprendizaje individuales) o colectiva (actividades de aprendizaje en grupo). En estas últimas, suele ser conveniente valorar tanto los aspectos grupales como los que cada individuo ha aportado al trabajo grupal (evaluación intragrupo). (López, 2012, p.120).

Sobre la autoevaluación y la coevaluación desde el contexto investigativo desde las percepciones de los docentes, se identificó que su implementación se realiza a partir de los criterios definidos por éstos, quienes establecen los elementos que entran a valorar los estudiantes, siendo éste el lugar desde donde el estudiante realiza la reflexión de sus propios procesos.

La doble mirada que permitió la población objeto (docente/estudiante), evidenció frente a la autoevaluación que para ellos ésta tiene aspectos positivos como el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales y de criterios para establecer juicios sobre otros y sobre sí mismo, con lo cual asu vez complementa de esta manera a la coevaluación, además es percibida como una forma que promueve la participación del sujeto que se evalúa y el de sus pares; así mismo también es fuente de satisfacción para el profesor cuando producto de sus orientaciones, el estudiante logra el objetivo de esta forma evaluativa ,que es valorar su labor desde el ejercicio reflexivo y tomar decisiones frente a su proceso.

Desde la perspectiva teórica es importante aclarar que la autoevaluación por lo anteriormente mencionado, resalta el desarrollo de un atributo propio de la agencia que son los procesos de reflexividad que propone Giddens (2011), en donde el sujeto es capaz de verse a sí mismo y comprende sus acciones y las argumenta. Esta práctica evaluativa promueve dicho elemento que es asumido por algunos de los estudiantes, quienes se empiezan a promover a sí mismos y a sus procesos formativos.

Dentro de las dificultades manifiestas de la autoevaluación, se encuentran el hecho de que en ocasiones el docente se involucra en este proceso y modifica las apreciaciones o asignaciones de orden cuantitativo que el estudiantes se auto proporciona, lo que puede ser asumido como falta de respeto a los criterios del estudiante, por otro lado, también se enunció que existen estudiantes que subvaloran y otros que sobrevaloran su trabajo y que la utilizan como elemento para compensar “subir nota”: un “comodín”.

Otra de las dificultades en torno a esta forma de evaluación, tiene que ver con los porcentajes asignados a esta práctica que se caracterizan por estar entre el 10 % y en alguno casos el 20%, frente a lo cual se encuentra que el docente está de acuerdo con estos porcentajes, de no estarlo se deben respetar los lineamientos institucionales, lo anterior permite inferir que aún no hay confianza frente a estas nuevas prácticas (autoevaluación y coevaluación), logrando identificar que pueden ser vistas solamente como un requisito institucional.

La coevaluación también tiene unas dificultades particulares que se generan en el marco de su implementación, una de ellas tiene que ver con que puede acentuar o generar conflictos con los pares, y por otro lado sus resultados pueden estar viciados por las relaciones positivas o negativas que se generen en el aula de clase en la cotidianidad; esto sugiere la labor que el docente tiene, desde la orientación continua y permanente, que buscar atenuar y superar estas limitantes.

A continuación también se develan los requerimientos que estas dos formas no tradicionales de evaluación comparten y que se deben tener en cuenta para su ejecución: implican capacitación a los docentes frente a ellas, procesos guiados y orientados por el docente para implementarlas con sus estudiantes, especificar al estudiante los criterios para su desarrollo, y por parte de los estudiantes necesita de la concientización y reflexividad para que el estudiante retome su “capacidad de obrar” es decir agencie su paso en la escuela y pueda tomar decisiones para transformarlo y colabore con la promoción de su pares, además el estudiante debe desarrollar una actitud respetuosa ante las apreciaciones del compañero, y con todos estos aspectos permitirle al estudiante y al docente un ejercicio de evaluación más crítico e integral.

Estrategias ligadas a las prácticas evaluativas, alternativas de agencia u resistencia.

El docente en el ejercicio de su labor se ve abocado a vincular acciones creativas que le permiten como tal facilitar y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de los estudiantes, y por las cuales el docente se pregunta constantemente:

De pronto es que nosotros no hemos sabido detectar eso...detectar la situación y decir bueno: este chico hay que hacerle por este lado ¿Sí? O como conducirlo al éxito... todos no vamos a ser atletas, todos no vamos a ser genios, todos no vamos a ser doctores sino (...) hombre, con lo que de pronto yo vea que el chico se vislumbra como darle... una patadita de la buena suerte (...)y(...) impulsarlo ¿cierto?(D9,p.19)

Es así como en el ejercicio investigativo se lograron identificar estrategias que implementan los docentes y otras que se sugieren, para impulsar los procesos de los estudiantes, también vale la pena resaltar que éstas son entendidas como la posibilidad de agencia desde la “capacidad de obrar” que tiene el docente, producto de la reflexión sobre su labor desde donde transforma su realidad inmediata.

Por lo anterior, se identificó respecto a este tema, que la utilización de las estrategias se ven determinadas por las características de las asignaturas, es decir hay asignaturas que permiten plantear nuevos elementos por ejemplo la materia de Filosofía, en tanto existen otras que por su contenido pueden entrar a limitar el acto creativo del docente, o asignaturas que son consideradas más complejas, además se encuentra como factor articulador de la relación docente- estrategia- estudiante, la participación de los actores en su implementación, que a su vez enriquece el proceso enseñanza- aprendizaje- evaluación.

De igual manera las estrategias necesitan tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, elemento clave para las prácticas tanto evaluativas como pedagógicas. Dentro de las percepciones de los docentes, se observa que en la mayoría de los casos no se tiene en cuenta este aspecto, sino que se logra una reflexión centrado en el “debería” sin hacer alusión a su propia práctica, a su vez plantean como limitantes que los profesores no están capacitados para trabajar con los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.

Frente a los ritmos es de señalar que, implementar nuevas prácticas para atender a éstos y descubrir las fortalezas de los estudiantes para desde ahí propiciar nuevos aprendizaje requiere de la disposición y actitud del docente, el cual debe ser respetuoso y debe asignar un papel activo al estudiante, promoviendo la colaboración entre pares, como agenciamiento entre ellos desde su complementariedad, además no se debe desconocer que entra en juego en este escenario el tipo de asignatura y el interés hacia ésta por parte del estudiante, por ser esto último un condicionante de sus prácticas.

Ante el panorama de las estrategias en las prácticas evaluativas, el docente requiere de involucrar de manera continua acciones tales como: la observación, la valoración, corrección y

refuerzo en los procesos de evaluación, así como vincular el carácter práctico en el contexto para hacer más significativos los aprendizajes:

“Me jacto de decir que hay estudiantes que han ganado tutelas al sistema de salud de Colombia, hay estudiantes que con toda propiedad hacen un artículo 23 de la Constitución Nacional, lo sustenta y lo gana” (D10, p.9).

El elemento anterior permite apreciar el planteamiento que realiza Giroux (2004), desde la propuesta de Pedagogía Crítica, donde el educador efectúa un acto de resistencia desde

(...) desarrollar en el interior de las formas sociales concretas de la existencia cotidiana un modo de pensar la construcción y definición de la subjetividad que entienda la enseñanza como un ámbito cultural y político que <encarna> un proyecto de regulación y transformación (Documento línea, 2014, p.26).

Por lo anterior es vital resaltar que el escenario de las prácticas pedagógicas y evaluativas, así como el de la implementación de estrategias, es también un posible lugar donde emergen expresiones de resistencia, donde el docente desde su labor, promueve la transformación de las realidades cotidianas e inmediatas de los estudiantes y sus familias:

“yo les demuestro a ellos y a los padres de familia, que el error máximo de la sociedad Colombiana es la ignorancia frente al derecho del ser humano; por eso nos abusan –les digo-, por eso nos deterioran, por eso nos violan, por eso nos matan, nos encarcelan y hacen lo que se les da la gana a un sistema que es perverso y que... y que fundamenta su poder en eso” (D10, p.9).

Continuando con las características que deben tener las estrategias de las prácticas docentes, desde la percepción y experiencia de éstos, se plantea que ellas deben promover el proceso de evaluación de carácter formativo y continuo, el diálogo directo con el estudiante, el docente debe utilizar técnicas de motivación, articular los conocimientos de su asignatura con las demás áreas para favorecer en éste una mirada holística de los conocimientos brindados en la

escuela y promover que el estudiante realice ejercicios prácticos con elementos de su cotidianidad, e incluso tener en cuenta el proceso transición que éste vive en el paso de la primaria a la secundaria, teniendo reconociendo las características de los colegio de primaria del municipio de Puerto Boyacá y el cambio drástico de condiciones a un Colegio de secundaria.

Igualmente, los docentes sugieren develar los criterios de evaluación que se van a utilizar en el proceso no solo al estudiante sino también a las familias, tener presente que en las actividades que realiza el estudiante en su proceso de formación se deben rescatar sus ideas, fortalecer la asimilación de conocimientos, promover el desarrollo de las competencias así como la creatividad, fomentar la participación desde experiencias que sean significativas, conocer y vincular los interés de los estudiantes.

Además, es importante demostrar como elementos de capital importancia planteados desde la perspectiva de los estudiantes, que el docente debe desde un proceso de “concienciación” en términos de Freire (1993) resignificar su rol desde una actitud y acciones éticas, investigativas y formativas, para retroalimentarse y actualizarse y concebirse en palabras de Giroux (2004) como un docente intelectual, y desde ahí dinamizar su praxis en la relación enseñanza – aprendizaje- evaluación.

Del mismo modo, se deben indicar, de acuerdo a lo expresado por los informantes, los aspectos que se privilegian en las prácticas evaluativas de los docentes son en primer lugar de orden actitudinal, es decir relacionados con el cumplimiento de la norma, se encuentra por ejemplo, la puntualidad, buen trato con los compañeros, respeto, tolerancia y presentación personal. En segundo lugar, el conceptual relacionado con comprensiones de los contenidos y de los aprendizajes, y en tercer lugar el procedimental en donde hay la inquietud por el “hacer” del estudiante.

Entre otros aspectos que se integran en este escenario, se encuentra que las prácticas evaluativas pueden implicar una necesidad de negociación, es decir, el docente debe tomar una postura o decisiones que busquen ser más acertadas en el marco de los proceso enseñanza- aprendizaje- evaluación y necesariamente contextualizadas a la cotidianidad del estudiante y de

ahí emerge la negociación con el estudiante como una posibilidad de dialogo que como propone Giddens (2001) se caracteriza porque el “encuentro en el que cada uno de los participantes interpela y es interpelado dentro de una cadena de interacción, lo cual significa que el habla es el principal medio comunicativo de los seres humanos en situación de copresencia” (Documento de línea, 2014, p.8).

Prácticas evaluativas tradicionales y prácticas novedosas.

Dentro de las prácticas utilizadas, la población objeto manifestó lo siguiente: la prueba escrita tiene aún en los contextos educativos un lugar privilegiado en los procesos evaluativos, ya que permite evidenciar productos y procesos del estudiantes, así como analizar sus competencias y habilidades, de igual forma es entendida y percibida por ser un complemento para otras técnicas como talleres y “pasar al tablero”.

Las pruebas orales al igual que las exposiciones, no sólo tienen vigencia, sino que poseen reconocimientos positivos por permitirle al estudiante desarrollar la capacidad de argumentación, enfrentar al público como habilidad social, de igual forma se asocia por sus características con el uso de técnicas como la memorización, que para algunos de los actores les parece favorable, en tanto que para otros es una práctica que no tiene mucho sentido; por otro lado los planteamientos de los entrevistados especialmente el alumnado, proponen que de acuerdo a las características individuales hay un factor de predisposición a efectos físicos como el miedo y/o nervios y la ven como una estrategia para prevenir el fraude o “copia”.

Por otro lado, hay que resaltar la diversidad de prácticas que parecen en los escenarios concretos, entre ellas están: la práctica de investigación que le permite al estudiante su participación activa así como promover su interés, el trabajo con grupos que permite evidenciar los avances individuales para algunos docentes y para otros, éste es más la posibilidad de permitir la complementariedad en los procesos y entre pares, pero también otorga la posibilidad para el docente de minimizar la carga de trabajo; se privilegia en las practicas la comprensión de lectura como una competencia básica en el estudiante que le permite desarrollar de manera conjunta varias competencias.

En cuanto a las recuperaciones como práctica evaluativa, se encuentra que éstas tienen como objetivo promover el proceso del estudiante mejorando la nota, implica esfuerzos y modos de hacer del docente, a su vez genera tensión con los actores, ya que muchas veces el docente se limita a la entrega del taller de recuperación sin verdaderos procesos de acompañamiento y el estudiante de manera autónoma tiene que entrar a asumirla y solventarla.

Dentro de las prácticas novedosas, se puede citar el portafolio, que es visto como el complemento del trabajo del docente en clase, le permite a éste y al estudiante tener evidencia de sus procesos y sus productos desarrollados, la implementación de esta práctica también tiene sus limitantes entre los que se encuentran: el tiempo que le implica la revisión de los mismos al profesor, existe la percepción de que es engorrosa para el estudiantes, no se cuenta con los espacios para consignar estos materiales, además que es fundamental para su realización tener claridad de los criterios y esto es clave para ambos actores. En cuanto a las rúbricas no existe mucho conocimiento por parte de los docentes entrevistados.

Finalmente llama la atención, cómo para el docente es significativo que desde sus prácticas, la vinculación de sus propios productos de orden académico (escritos) que son puestos al servicio del proceso formativo, los cuales tienen acogida y despiertan interés en el estudiante y la motivación por curiosear y generar sus propios productos.

La incidencia de las tecnologías y de los medios de comunicación en las prácticas evaluativas y pedagógicas.

Es indudable que la multiplicación de las ofertas mediáticas de información y de entretenimiento, atraviesan los espacios cotidianos de los sujetos contemporáneos, de hecho desde las percepciones de los informantes, estos medios reproducen y producen aspectos como la violencia en diferentes ambientes, formas culturales globalizadas como la moda las nuevas estéticas y lenguajes; por lo anterior no se puede obviar que en el escenario educativo juegan éstas, hoy un papel en los procesos formativos del estudiante que implican de manera cercana su cotidianidad, dejando la reflexión desde la perspectiva de docente ante los medios de

comunicación, lo cuales son menos comprometidos con la formación y más con el entretenimiento.

Por otro lado, es más que evidente cómo frente a su uso y su implementación, son los estudiantes los que aventajan a los docentes en el manejo de herramientas tecnológicas como celulares, tablets, etc.; A su vez, desde las percepciones de los informantes esta es una herramienta de consulta y una posibilidad de acceso a la información, en este lugar el docente ve que el estudiante puede ser asumido como un puente y un formador para comprender y acercarse al manejo de elementos tecnológicos e informativos.

Los docentes señalan como desde estos elementos (medios de comunicación y tecnologías), está la posibilidad de que el docente en su labor se desenvuelva mejor y logre capturar la atención y el interés de los estudiantes, ya que pareciera que los docentes no están llenando las expectativas de los estudiantes que reclamen medios actuales y novedosos y atractivos en los procesos de formación.

Problemas en relación con las tecnologías y los medios de comunicación.

Dentro de las dificultades que se generan en el marco de la prácticas y las tecnologías, el docente puede tener conocimiento y manejo de la tecnología, pero no necesariamente, las articulan o integran con las prácticas en el aula de clase; de igual forma, existe una limitante y es que en las instituciones educativas del municipio de Puerto Boyacá en su mayoría no presta los recursos tecnológicos como computadores a los estudiantes fuera de la clase de informática debido a que no hay una cultura del cuidado de los recursos institucionales.

Esta relación de prácticas- medios de comunicación y tecnologías se debe tener en cuenta que para su manejo adecuado tanto para los docente como para los estudiantes se acerquen a éstas, es necesario contar con una serie de recursos con lo que el municipio ni las instituciones educativas cuentan en términos de accesibilidad y conectividad, y como consecuencia no se vinculan a la practicas cotidianas estos elementos.

Incidencia del contexto en las prácticas pedagógicas y evaluativas.

De acuerdo a la población objeto de estudio, se identifica una estrecha relación entre el contexto y como éste modifica las prácticas tanto pedagógicas como evaluativas que implementan los docentes en las instituciones del municipio de Puerto Boyacá, por tanto es necesario resaltar las percepciones que se lograron establecer acerca del contexto.

El municipio es reconocido desde los informantes, por tener unas características sociales e históricas marcadas por un pasado cuyo contexto de violencia generada por la presencia del paramilitarismo aun parece tener secuelas, a nivel económico, el petróleo y la economía producto del transporte de carga pesada, el trabajo en el campo y la pesca, generan una dinámicas y problemáticas sociales como el aumento de consumo de sustancias psicoactivas, la prostitución infantil, el abuso sexual, que afectan a la comunidad estudiantil.

Al contexto socioeconómico y cultural del municipio se suma las pocas ofertas que tiene el joven en el municipio, y que se limitan a una propuesta incipiente e insuficiente de educación superior, y ofrecimiento por parte de grupos al margen de la ley para los jóvenes, la promoción de la cultura del facilismo e inmediatez que fue impulsada por las propuestas de trabajo que no requerían mano de obra calificada y que eran bien remunerada, la generalización de un perfil de estudiante donde él no se prepara o piensa en un proyecto de vida a largo plazo, y además que no cuenta con competencias ni gusto por habilidades como la lectura y la escritura.

Hay unas condiciones de orden ambiental como el clima (temperaturas altas), las inundaciones y la contaminación del río Magdalena que inciden en la cultura de municipio y de los estudiantes. Por otro lado el sector rural se caracteriza por tener menos estudiantes siendo esto una ventaja para el docente ubicado en este contexto frente al docente del sector urbano, en una de las instituciones se presenta que los estudiantes de esta institución que viven en el caserío la mayoría viven en veredas, esto implica unas limitaciones frente al acceso de recursos de tipo tecnológicos que complementen sus proceso de formación de desplazamientos y de tiempos.

Las condiciones específicas del municipio, en especial en las veredas y caseríos, es limitada en cuanto al acceso a recursos como el internet, hay poca oferta de espacios para que los estudiantes accedan a este servicio. Las instituciones de carácter rural no cuentan con los recursos (tecnológicos, material didáctico, etc.) suficientes para el desarrollo de asignaturas, o para generar procesos complementarios de formación, los recursos con los que cuentan tiene que optimizarlos y compartirlos.

Se plantea que en las prácticas evaluativas y en los procesos formativos hay una incidencia de las familias, está la percepción de que la composición familiar tiene que ver con el desarrollo emocional y afectivo del estudiantes, dentro de la tipologías familiares identificadas por los informantes se encuentran la familia nuclear que se plantea como modelo ideal, la familia extensa con la presencia de abuelos, tíos primos bajo los cuales queda el cuidado del estudiantes, la familia mono parental en cabeza de la madre aun que manifiestan que la familia monoparental en cabeza del padre ya es representativa en términos que es más común.

Por otro lado, también se evidencia que los jóvenes reproducen la estructura de la constitución de familia a temprana edad, priorizando este aspecto y no los procesos formativos desde la escuela, además vale la pena señalar que una característica de la familias en el municipio es la trashumancia por las cosechas que son un factor de ingresos económicos y un factor de sustento, por lo cual el cuidado de los hijos quedan en manos de terceros.

Ahora bien, la relación que los informantes establecieron en cuanto a familia - escuela- y proceso formativo, es que la familia es entendida como un factor motivacional para el estudiante, ya que es la que puede brindar los apoyos requeridos y el acompañamiento en los proceso de aprendizaje, estimular la proyección, rendimientos y auto estima del estudiante; pero en la cotidianidad, la familia según los docentes no cumple con esa funciones dejan solo al estudiante, es un actor ausente en la colaboración de los procesos formativos que imparte la escuela y solo se involucra cuando hay perdidas de asignatura o de años. Frente a este aspecto surge la inquietud por ¿Cómo vincular a la familia de manera activa en los procesos que adelanta la escuela?

Problemas asociados las prácticas evaluativas y pedagógicas la evaluación de los aprendizajes.

Las prácticas pedagógicas y las evaluativas para los estudiantes se perciben como “descontextualizadas” o “desfasadas” e inapropiadas para el modelo de evaluación propuesto, debido a que los pre-saberes del alumnado no son tenidos en cuenta por los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tampoco los ritmos y estilos aprendizajes y mucho menos los interés y habilidades de los estudiantes.

...Fredy Guarín... yo tuve la experiencia de verlo descalzo, que era un gaminoso, que... muchas veces los profesores torpedearon, que no fuera a participar en los juegos interescolares a otra parte, porque su comportamiento... porque; y sin embargo... mire donde está (D9, p.19).

Lo anterior, permite evidenciar que el sistema educativo no está dando respuestas al interés de los estudiantes, ni a las problemáticas del municipio, por lo que es necesario rescatar que ya en las prácticas concretas, se encuentran docentes agenciando, promoviendo en el estudiante procesos de la reflexividad, y concienciación para transformar su realidad.

Otra de las dificultades, que tiene relación con las prácticas evaluativas es que éstas se transforman y pueden ser asumidas como estrategias de vida y de protección, debido a las tensiones e intereses que entran en juego en torno a los actos evaluativos:

...A las casa de los docentes ya cogieron de costumbre a varios maestros entre ellos también estuve yo partieron algunos vidrios, fueron siempre una plática que jummm... la mitad de un sueldo que gana uno pa' pagar unos vidrios, deja uno de trabajar si dele, le hace uno quince días de trabajo pa' pagar unos vidrios, entonces a veces uno piensa mejor yo le sigo a ese muchacho pa' que no me vuelvan a partir los vidrios.(D7, p.19)

Otra de las problemáticas tiene que ver con los estudiantes, según los docentes es que los estudiantes llegan con falencias de conocimiento previos a los requeridos para desempeñarse adecuadamente en el área. También plantean que no hay interés por su proyección en sus estudios presentes y/o futuros, se proyecta que en los escenarios indagados, son pocos los estudiantes que se plantean un proyecto de vida y reflexionan sobre su futuro, en este último aspecto hay que considerar la perspectiva de género ya que desde los postulados de los docentes aun a las adolescentes se proyectan constituyendo una familia. Lo que es reforzado culturalmente por las familias de origen. Además, no se tienen en cuenta los intereses del alumnado que se pueden ver atravesados por la diferenciación de género en marco de la practicas evaluativa y pedagógicas.

Finalmente, la deserción escolar desde la perspectiva del docente está más relacionada con las complejidades de orden familiar y de las dinámicas socioeconómicas en la que se desenvuelve el estudiante que por las pérdidas académicas, más sin embargo hay que señalar que existe la concepción asociada a que la escuela no es atractiva y no se integra con la realidad cotidiana, lo que también puede ser un factor a considerar en este escenario.

El fraude como problema en las prácticas educativas.

Hacer copia puede tener múltiples concepciones, los informantes establecieron esta acción como algo incorrecto que no le permitiría realmente saber al estudiante cómo van sus procesos individuales, también es vista como una alternativa para factores que inciden en el momento de la evaluación como los nervios, es más una estrategia de ayuda que le permite al estudiante recordar, es como una guía cuando que no se cuenta con el apoyo u orientación del docente. Requiere de la astucia y habilidad del estudiante para no ser sorprendido por el profesor y es válida siempre y cuando éste último no se dé cuenta de lo contrario tienen que asumir las consecuencias.

Dentro de la practicas más comunes de fraude los estudiantes expresaron que estas dependían del tipo de prueba en la que ésta se da; por ejemplo cuando la evaluación es tipo ICFES se realizan señas, gestos, las cuales requieren consensos grupales, si es un examen escrito

se realiza el intercambio de evaluaciones, la copia “en papелitos pequeños”, la copia también se dan por el celular en las redes sociales. Whats App, PIN, fotos de los cuadernos.

Aunque el estudiante identifica que lo importante de un proceso evaluativo es el aprendizaje, también reconoce que la nota o los resultados pueden tener repercusiones, por tanto la copia es una alternativa para evitar la pérdida o los malos resultados.

La prevención del fraude se puede realizar a partir de la reflexividad del estudiante frente a su proceso formativo.

Factores que inciden en los procesos evaluativos.

En este apartado se van a señalar algunos aspectos que afectan directa o indirectamente la evaluación, tanto en el sentido positivo como en el negativo; esto con el propósito de hacer un análisis más completo del tema de investigación.

Un aspecto muy significativo en este campo tiene que ver con la percepción que tienen los docentes acerca de los estudiantes de Puerto Boyacá: señalan que en general éstos no están motivados por aprender los contenidos que se pretende enseñarles, que son facilistas y en general “relajados” en lo que tiene que ver con lo académico, motivo por el cual es difícil exigirles ya que se rinden con facilidad, de ahí los bajos resultados en las pruebas Saber.

Este planteamiento más o menos generalizado entre los entrevistados, contrasta con el punto de vista de uno de los docentes, quien argumenta que el problema radica realmente en las contradicciones que el mismo sistema plantea, de las cuales el estudiante es víctima, cuando por ejemplo se le obliga a someterse a un esquema institucional, que desconoce sus necesidades como niño, niña o joven, que ignora su contexto y pretende que se convierta en un ente pasivo receptor del conocimiento elaborado por otros; él señala que por el contrario los estudiantes de Puerto Boyacá son personas muy solidarias y serviciales y que lo que se necesita es potenciar sus capacidades para que logren tener éxito.

Por su parte, los estudiantes señalan que muchas veces las clases son monótonas y aburridas pues los docentes se limitan a repetir información o en algunos casos, los obligan a transcribir extensos textos, más con la intención de mantenerlos quietos que de pretender algunos aprendizajes en ellos; de igual manera indican que en ocasiones, las evaluaciones y las notas se usan como estrategias para mantener el control o la disciplina o para ejercer la autoridad. Señalan además que con frecuencia algunos docentes establecen prejuicios contra determinados estudiantes, generalmente, cuando estos no son obedientes y no siguen las normas impuestas por el maestro, traduciendo lo anterior en malas calificaciones para los estudiantes al que el docente “lleva en la mala” situación que produce desmotivación en los estudiantes.

También se menciona, que algunos docentes, debido a su formación carecen de estrategias evaluativas o éstas se han quedado obsoletas por lo que se requeriría que el estado ofrezca capacitación a todos los profesores que se encuentran en esa situación para buscar remedio a la problemática planteada.

Además, los alumnos también indican que algunos docentes siguen siendo autoritarios y muchas veces arbitrarios, que utilizan la evaluación como una herramienta de poder y de control, o que frecuentemente mezclan la evaluación de los saberes con los comportamientos que el estudiante tenga en el salón de clases

Frente a este cuestionamiento, los docentes señalan que la formación integral exige que el profesor pretenda, no solamente formar al estudiante en su área de conocimiento sino que además es especialmente importante ayudar a formarlo como ser humano, como hombre o mujer responsable, solidario (a), respetuoso (a) etc.

Otros factores como el excesivo número de estudiantes en un salón de clases o la infraestructura de las aulas, aunado a la indisciplina de algunos estudiantes, hacen que el proceso de enseñanza aprendizaje no se pueda dar de manera adecuada e igualmente que no sea posible realizar las evaluaciones que el maestro quisiera.

De igual manera, el divorcio existe entre lo que el estudiante recibe en el aula de clase y su realidad personal, familiar y social a la que esta usualmente no da respuesta hace que el estudiante pierda el interés y la motivación y prefiera sentarse frente a un computador durante horas (algunos señalan que pueden aprender más de un computador durante menos tiempo, que de ciertos docentes) que asistir a determinadas clases; en conclusión en la mayoría de los casos según los estudiantes, el aprendizaje significativo no aparece en las aulas.

Los bajos resultados obtenidos en las pruebas Saber, por los estudiantes de once en los años anteriores, son factor de desmotivación entre algunos estudiantes, ya que sienten que ellos tampoco van a poder tener éxito en estas pruebas, lo cual aunado a la carencia de proyecto de vida, generan una especie de desesperanza y la convicción anticipada de incapacidad y de fracaso.

Otro factor que a menudo se convierte en elemento en contra de adecuados procesos evaluativos es el rol que desempeña la familia, la cual en muchos casos sólo se hace presente cuando el estudiante ha perdido varias asignaturas durante un periodo, o peor aún, cuando el estudiante ha reprobado el año, para reclamar, pero en contadas ocasiones para ayudar al niño, niña o joven a encontrar alternativas de solución a las problemáticas que está presentando.

Como factores positivos, algunos estudiantes señalan el compromiso de sus docentes para, desde una relación de mutuo respeto y confianza, ayudarles a superar sus dificultades, sacrificando parte de su tiempo libre, como en el caso de uno de los maestros entrevistados que le dice al estudiante: “cuando sepa, me busca y hablamos”.

Percepciones sobre la política evaluativa: encuentros y desencuentros

Sobre políticas evaluativas en Colombia, como es obvio, se interrogó a los docentes y no a los estudiantes, y como señalamos antes el objetivo principal fue indagar acerca de las percepciones de los maestros y maestras en relación con los cambios que se han producido en el país en los temas de la evaluación particularmente, desde la promulgación de la ley 115 o Ley General de la Educación en 1994 y los posteriores decretos que inicialmente reglamentaron dicha

ley (Decreto 1860 del mismo año 1994), y luego introdujeron cambios más o menos amplios: decreto 230 y decreto 1290 de 2009.

En general los docentes evidenciaron conocimientos acerca de la ley y los decretos mencionados, y también señalaron que los cambios en la legislación han sido positivos ya que han permitido pasar de una evaluación tradicional que privilegiaba la memorización de contenidos, que en realidad se asemejaba más con la calificación descalificación del alumno, a una, por lo menos en teoría evaluación de carácter integral, diagnóstica y menos centrada en los contenidos y más en el estudiante.

Sin embargo, a pesar de lo anterior son muchas las críticas al modelo evaluativo vigente las cuales resumiremos a continuación:

- Las políticas evaluativas se implementan en las instituciones educativas sin la adecuada capacitación a los docentes. Por ello en muchas ocasiones, las instituciones educativas que muestran un genuino interés en implementar los cambios que propone la ley se ven obligados a contratar capacitaciones con terceros, para sus docentes y en otros casos son los mismos docentes quienes desde su iniciativa personal se capacitan, asumiendo los costos que ello implica.
- Hay cambios abruptos en las políticas sin la adecuada evaluación de lo existente.
- Las políticas educativas se perciben como erráticas, no ajustadas a la realidad de las instituciones, de las regiones o del país.
- Una de las disposiciones gubernamentales que más trauma ha generado en los docentes y también en las instituciones educativas fue la decisión de ligar la cantidad de maestros al número de estudiantes matriculados, lo cual generó una preocupación por la cantidad de estudiantes matriculados, y en ocasiones el temor de los docentes, a la deserción de sus estudiantes el consiguiente riesgo de perder su empleo (especialmente en el caso de los docentes con contratos provisionales) si eran estrictos en sus evaluaciones

- En este mismo aspecto, se buscó incentivar a las instituciones para que vincularan como alumnos regulares a niños, niñas o jóvenes con discapacidades cognitivas, legislando que un estudiante en estas condiciones contaba por tres niños de condición normal, lo cual tuvo como resultado que en efecto más niños niñas y jóvenes fueran admitidos en las aulas, con el inconveniente que en la mayoría de los casos el docente no cuenta con las herramientas pedagógicas necesarias para atender las necesidades de esta población y el estado se ha quedado corto en ofrecer alternativas reales a la problemática que ello generó.
- Aunque los resultados en las pruebas SABER de los estudiantes de la región son bastante bajos, en general entre los docentes hay la sensación que los puntajes en dichas pruebas no van a mejorar a corto ni mediano plazo, especialmente por la desmotivación y apatía de los estudiantes que no creen contar con las herramientas para mejorar y que por el contrario, como ha ocurrido en años anteriores, los bajos puntajes corroboran el prejuicio que tienen con respecto a sí mismos de ser perezosos o incluso “brutos”.

Sin embargo se percibe más pesimismo entre los docentes que entre los estudiantes en relación con lograr mejorar los puntajes en un futuro inmediato; tanto los unos como los otros son conscientes que uno de los problemas básicos es el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes, pero están optimistas en cuanto a la posibilidad de superar esta limitación y salir airosos del reto que significa esta evaluación.

- A pesar de los cambios en las políticas evaluativas y de la vigencia de los mismos desde hace ya un tiempo considerable, algunos docentes opinan que se siguen empleando las mismas prácticas tradicionales de medición de los conocimientos y que se continúa privilegiando lo cuantitativo.
- Se percibe que en su momento, el decreto 230 fue nocivo para el sistema educativo, ya que lo que se entendió a nivel general es que los estudiantes, cualquiera fuera su rendimiento académico, no podían ser reprobados, lo cual pudo propiciar una

despreocupación de muchos estudiantes y aún padres de familias por los procesos formativos. Esta política pudo obedecer en su momento a la necesidad de los gobiernos de turno de “mejorar las cifras de cobertura, el nivel educativo medio de los colombianos” de cara a la comunidad internacional.

- Se reconoce que implementar la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes es un paso adelante en un verdadero proceso de concienciación (Como diría Freire) de los niños, niñas y jóvenes, sin embargo se plantea que hace falta desarrollar procesos tanto con los mismos estudiantes como con los docentes para que estos se lleven a cabo con verdadero compromiso de unos y otros para que garanticen el cumplimiento de su objetivo.
- Se plantea, que en ocasiones, la disonancia entre lo que exige la norma y las prácticas de los docentes obedece a que tales normas no han tenido en cuenta los contextos en los que se lleva a cabo la práctica docente; existen unas políticas alejadas de la realidad del docente, y en esta misma línea se plantea que los maestros sean profesionales investigadores, que indaguen y reflexionen acerca de su quehacer para que puedan proponer desde su práctica, las reformas que se requieren, y que las instancias encargadas de definir las políticas estén en disposición de escucharles.
- Las políticas educativas desde la perspectiva docente son el resultado de improvisaciones que han realizado los funcionarios gubernamentales, como ministros de educación por ejemplo, muchas veces sin experiencia ni formación en el campo educativo, respondiendo a intereses personales o a presiones de distinta naturaleza.
- La implementación del sistema de evaluación por competencias desde la perspectiva docente tiene la limitación de no ser conocido y comprendido a profundidad por los maestros, por lo cual se generan prácticas de enseñanza aprendizaje desde interpretaciones individuales, con el fin de cumplir con la norma.

- No es posible, señala uno de los docentes entrevistados, improvisar en el campo educativo y pretender lograr en el corto plazo lo que a países más organizados que el nuestro (por ejemplo Corea, Finlandia Japón o Cuba), le llevó décadas lograr: Se requiere planear a largo plazo, e invertir los recursos necesarios para generar cambios profundos en el contexto educativo colombiano.
- Las políticas educativas y evaluativas promueven una estructura donde el estudiante no se compromete con su proceso, es pasivo y desinteresado ante éste.

Como se vio en el marco teórico, cuando se hizo referencia a las políticas públicas, existen varias dificultades a propósito de ellas; por una parte, en este caso los docentes pueden hacer resistencia a las mismas por ejemplo cuando las políticas van en contravía de sus intereses personales, gremiales o sociales, cuando dichas políticas se diluyen a medida que se van implementando porque tropiezan con obstáculos no previstos o simplemente cuando es claro que su implementación favorecería a unos sectores en desmedro del bienestar de la mayoría.

A partir de lo expresado por los docentes en este apartado, se evidencian resistencias por parte de estos a las políticas que sobre evaluación se han implementado en el país en los últimos veinte años, por lo cual el impacto de tales reformas no ha sido el que quizá se esperaba, por parte de quienes las diseñaron.

8. CONCLUSIONES

Cuando en la investigación se plantea analizar el escenario de la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes, se tiene claro que aunque el foco es la evaluación, la mirada es global en relación con los procesos educativos y por lo tanto la búsqueda de acciones de agencia o de resistencia no se circunscribe solamente a ésta, sino que el análisis es más completo; por ello la indagación realizada con los maestros y estudiantes que participaron en esta investigación, no se circunscribió a las concepciones o prácticas meramente evaluativas sino que en diversos momentos se trabajó con aspectos más amplios del proceso educativo.

Es importante señalar que la evaluación de los aprendizajes se da en el marco de la estructura de la política educativa y es desde este lugar donde el docente desarrolla y pone en juego su capacidad de obrar o transformar. La investigación identificó que ésta capacidad de agencia en el docente se concreta a través de las prácticas pedagógicas y evaluativas en el aula de clase, es decir en la cotidianidad en la que se desenvuelven los sujetos de la evaluación.

Esta estructura, como plantea Giddens genera una serie de restricciones y limitaciones, pero a su vez, no es estática sino que se reproduce vinculando nuevos elementos; en cuanto a la investigación se evidenció que para los docentes que participaron, la evaluación en este marco, claramente ha tenido una transformación sustancial en el país a partir de las nuevas formulaciones y políticas oficiales: se pasó de una evaluación sumativa, con pretensiones de objetividad, numérica y centrada en los conocimientos a una evaluación más abierta, cualitativa y centrada en los procesos que desarrolla el estudiante; sin embargo, si bien se señala que dicho cambio era necesario y fue benéfico en general; muchos docentes en el país mantienen prácticas evaluativas basadas en las concepciones anteriores, entrando en conflicto no solamente con sus colegas sino con los mismos estudiantes.

Así mismo, se concluye ante la estructura de la política y específicamente la evaluativa, que algunos docentes acceden, aun tímidamente a los nuevos derroteros establecido por el Ministerio de Educación Nacional, para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes, en tanto que otros no solamente están haciendo uso de ellos plenamente, partiendo de

sus propias interpretaciones por tanto, producto de la reflexividad consideran que el Estado aún se ha quedado corto en sus reformas, y que se requieren cambios más drásticos para lograr superar atrasos significativos a este nivel y poder colocar a los estudiantes Colombianos en condiciones de competir con los de otras latitudes.

De igual manera en el contexto de la investigación, el ubicar las prácticas evaluativas en un espacio y tiempo, en este caso el municipio de Puerto Boyacá, permite evidenciar que los agentes resignifican, las estrategias de evaluación utilizadas de acuerdo a las características de contexto; es así como el concepto de prácticas evaluativas se transforma como una estrategia de vida y de protección para los docentes que se mueven entre la tensión de retroalimentar los procesos formativos a la tensión del temor por las reacciones que puede asumir un estudiante ante la reprobación en un área o la pérdida del año escolar, dado el ambiente violento que ha caracterizado la zona.

Pero no se trata solamente de temor del docente frente a una posible conducta relativa de un estudiante o egresado que se considera evaluado injustamente, sino que el acto pedagógico como cualquier otra relación humana, implica el compromiso mutuo, el común propósito por hacer que la relación pedagógica sea fructífera, esto es que el estudiante aprenda de su maestro y éste también aprenda de su discípulo, pero si una de las partes renuncia a este propósito y por el contrario se opone a él como ocurre cuando el estudiante sabotea su propio proceso, entonces la otra parte, en el caso presente, el docente, también se desinteresa de la meta común implícita en el acto educativo.

Lo anterior pone en la mesa de discusión, la necesidad de que el docente ante estas tensiones y situaciones concretas, se conciba y asuma como un “docente intelectual” que, como propone Giroux, tenga en sí mismo y fomente en la co-presencia que se da del aula de clase el pensamiento crítico, que no se quede sólo en la trasmisión del conocimiento sino que promueva la producción del mismo, no sólo de su parte sino que brinde las herramientas para que los estudiantes también desde su postura política asuman este compromiso como parte de su aprendizaje significativo.

Las percepciones de algunos de los informantes al respecto, también concluyen que es desde los roles que se dan en el acto educativo éste se dinamiza, por tanto deben asumirlo en el marco de la reflexividad, es así como al rol del docente se le acuña el desarrollo de habilidades y competencias del estudiante en especial para sus futuros desempeños; a la familia pese a su marcada ausencia en el proceso formativo del estudiante, esta se evidencia como la promotora de la proyección que hace el estudiante de sí mismo y es además un factor motivacional, siempre y cuando esta incentive los procesos de crecimiento y desarrollo personal del estudiante.

Volviendo a los cambios a los que se ha hecho alusión, los docentes señalan que han sido muchas las transformaciones que se han producido en la práctica pedagógica: señalan como elementos importantes dentro de estas nuevas acciones, la autoevaluación y la co-evaluación de los estudiantes y para la mayoría de ellos, estas son herramientas potentes, que, a medida que los estudiantes las vayan asimilando permitirán mayor autonomía e independencia de estos, para acceder a los conocimientos.

Estas nuevas formas de evaluación requieren que al docente y como tal a la comunidad educativa se le capacite, a fin de que logre el cumplimiento de éstas formas de evaluación, que es la participación de estudiantes de manera activa frente a sus procesos y se superen como tal la visión de que son el “comodín” del estudiante, para compensar nota.

Tenemos entonces dos panorámicas aparentemente contradictorias: por un lado, están los docentes que en general señalan que sus prácticas de enseñanza y por ende sus prácticas evaluativas se han puesto a tono con las modernas concepciones de la pedagogía, y por otro lado estos mismos docentes que denuncian que algunos de sus colegas siguen aferrados a las viejas prácticas situación que también corroboran los estudiantes; lo cual significa que a pesar del tiempo transcurrido desde que se modificaron las concepciones pedagógicas a las cuales hemos hecho alusión persisten importantes rezagos de los viejos modelos sin que podamos llamarnos a engaños pensando que estos sean actos de resistencia, porque no lo son, sino lo opuesto.

La evaluación, como campo de tensiones se sigue moviendo entre la implementación de las prácticas tradicionales, las cuales pueden resultar atractivas para algunos docentes porque centra

en ellos el control, y afianzan su autoridad frente a grupos de estudiantes, que en ocasiones simplemente no podrían existir sin esa camisa de fuerza.

9. RECOMENDACIONES.

Como en muchas investigaciones de ésta índole se propone la continuación de la indagación en estos temas, en diferentes regiones del país, con miras a profundizar en el conocimiento de las verdaderas concepciones que tienen los docentes y las prácticas que desarrollan, buscando así, visibilizar la labor de muchos docentes que llevan a cabo acciones pedagógicas que si se conocen y divulgan pueden enriquecer enormemente la discusión que debe seguir dándose en Colombia, en relación, no solamente con el tema de la evaluación de los saberes de los estudiantes, sino también de la controvertida evaluación de los docentes ya que ambas son fundamentales en la formación de las nuevas generaciones de Colombianas y Colombianos, y de la educación que se impartirá en los próximos años.

Por otro lado, es importante señalar que los aportes teóricos que realiza la teoría de la estructuración de Giddens (2011) con la propuesta de agencia, permite darle una nueva mirada al fenómeno de la educación; se sugiere retomar esta perspectiva teórica para seguir evidenciando todas aquellas prácticas que desde la labor docente y su “capacidad de obrar” se llevan a cabo en el anonimato y desde las concepciones de estos sujetos, pero que si se implementan diariamente.

Por otro lado se recomienda, ante la necesidad de formación en evaluación para el manejo el reconocimiento y reflexión de las nuevas formas evaluativas, promover procesos de apropiación, especialmente para los docentes de los modelos de evaluación existentes, las implicaciones tanto pedagógicas como sociales y políticas de la implementación de cada uno de ellos; de las múltiples estrategias asociados a cada uno y de las ventajas y limitaciones de los mismos, por ejemplo de las condiciones previas si se desea implementar de manera significativa la autoevaluación y la coevaluación; de la importancia para los docentes de tener presente a la hora de enseñar y de evaluar, la existencia de diferentes ritmos y estilos de aprendizaje en sus estudiantes para lograr resultados óptimos en los aprendizajes de sus estudiantes.

También es importante, señalar que los nuevos modelos de enseñanza aprendizaje plantean una relación más lineal estudiante docente por lo que resultará muy conveniente que el proceso evaluativo de los aprendizajes en los estudiantes, esté sustentado en el diálogo entre el docente y el estudiante, que como lo señala uno de los docentes entrevistados, el propósito de los actores del acto evaluativo sea propender por la felicidad de los participantes como requisito para todo lo demás. En un mundo utópico la primera y obligada pregunta de cualquier evaluación debería ser ¿Es usted feliz? Si su respuesta es afirmativa sírvase continuar respondiendo, en caso contrario vuelva en otra ocasión.

Por otro lado, un elemento que enriquecería las reflexiones en torno a la evaluación y sus prácticas, sería la sistematización de las experiencias, que permita la socialización de esas prácticas que de manera exitosa se realizan él en aula de clase, lo que también le permitiría al docente no solo el reconocimiento de su labor, sino un ejercicio de reflexividad que le haga resignificar, argumentar y transformar, mantener prácticas. También en esta posibilidad se considera vincular las miradas del estudiante antes las mismas que permita la complementariedad y construcción conjunta.

10. REFERENCIAS

Acuerdo N° 004 De 2012 Por Medio del Cual Se Adopta El Plan De Desarrollo Municipal “Trabajando Por El Cambio” Para El Municipio De Puerto Boyacá, Boyacá, Vigencia 2012 – 2015”, En: Línea [Http://Puertoboyaca-Boyaca.Gov.Co/](http://Puertoboyaca-Boyaca.Gov.Co/).

Arendt, H. (2005), Qué es la política. Barcelona, Paidós,

Bernal, C. (2010) Metodología de la investigación, administración, economía, humanidades y ciencias social, tercera edición, Bogotá D.C., Colombia, Prentice Hall.

Camilloni, A. (1998) Valor, política y ética para evaluar, en: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós.

Carrión, C. (2001) La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos de los integran, en Valores y principios para evaluar la educación, Méjico, ed. Paidós.

Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?, en: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós

Decreto 1290 del año 2009, emitido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN)

Díaz, A. (1987), Problemas y Retos del Campo de la Evaluación Educativa. En: Perfiles Educativos, julio-agosto-septiembre N° 37.Mexico, Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM

Díaz, F. (2005), La evaluación auténtica centrada en el desempeño, una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza, en: Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México, McGraw Hill.

Díaz, F. y Cruz, G. (2011). Rubricas en la evaluación de competencias en: La evaluación de competencias en la educación superior. Las rubricas como instrumento de evaluación, Bogotá, ediciones de la U.

UPN – CINDE 30 (2014). Documento línea: agencias y resistencias en el marco de la educación y la pedagogía. Bogotá.

Escobar, J. y Bonilla F. (s.f). Grupos Focales: Una Guía Conceptual y Metodológica, en: Cuadernos Hispanoamericanos De Psicología, Vol. 9 No. Universidad El Bosque.

Freire, P. (1993). La Pedagogía de la Esperanza. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galeano, M. (2004). Estrategias de investigación Social Cualitativa, El giro en la Mirada, Medellín, La Carreta.

Giddens, A. (2011). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración, Buenos aires, Amorrortu.

Giroux, H. (2004). Teoría de la Resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Goleman, D. (1995). La inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el coiente intelectual. Bogotá, Javier Vergara Editor.

Herrera, J. (2009). La comprensión de lo social, Horizonte Hermenéutico de las Ciencias Sociales, Bogotá, CINDE, Ántropos Ltda.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (2008). Metodología de la Investigación, Cuarta Edición, México, Mc Graw Hill.

Informe grupo de memoria histórica (2011). El Orden Desarmado La Resistencia de la asociación de campesinos de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare (ATCC), Bogotá, Taurus.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación, en: La evaluación como ayuda del aprendizaje, claves para la innovación educativa, Caracas, Cáceres editores.

Litwin, Edith (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Barcelona, Paidós.

López, V. (2012). Clarificación conceptual y propuestas en evaluación formativa, en: *Psychology, Society, & Education*, Vol. 4, No 1.

Morales, P. (2008). El rol del profesor y la evaluación como oportunidad del aprendizaje, Segunda Jornadas Internacionales, Universidad Politécnica de Madrid.

Quinquer, D. (2000). Modelos y enfoques sobre la evaluación: Modelo comunicativo. En: La evaluación como ayuda del aprendizaje, claves para la innovación educativa, Caracas, Cáceres editores.

Rizvi, F. y Lingard B. (2013) Políticas Educativas en un mundo Globalizado, Madrid, Morata Editores.

Roth, A. (2002) Políticas Públicas, formulación, implementación y evaluación, Bogotá, Ediciones Aurora.

Santos Guerra, M. A. (2003). Dime Cómo Evalúas y te Diré que Tipo de Profesional y de Persona Eres. Revista enfoques educacionales. Volumen 5. Universidad de Chile.

Suárez, P. (2000). Evaluación pedagógica: implicación en la regulación del aprendizaje, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Suárez, P. y Latorre, S. (1999). La evaluación como mediación: Enfoque socio crítico. Bogotá, Orión.