

Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira	Titulo
Vargas, Edilma - Autor/a;	Autor(es)
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2014	Fecha
	Colección
Aprendizaje; Evaluación; Enseñanza primaria; Educación básica; Risaralda; Colombia; Pereira;	Temas
Tesis	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160518045859/EdilmaVargas.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA
EN EL MUNICIPIO DE PEREIRA

EDILMA VARGAS

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE – UNIVERSIDAD DE MANIZALES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
MANIZALES

2014

PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN EL
MUNICIPIO DE PEREIRA

EDILMA VARGAS

Director de tesis
Dr. Nelson Rojas Suárez

Trabajo de Grado presentado para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE – UNIVERSIDAD DE MANIZALES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
MANIZALES

2014

Nota de Aceptación

Firma presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Manizales, Noviembre de 2014

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Perspectivas políticas éticas y morales de la niñez y la juventud

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN: Políticas Públicas y Programas en niñez y juventud

1. Datos de Identificación de la ficha		
Fecha de Elaboración: Noviembre 06 de 2014	Responsable de Elaboración: Edilma Vargas	Tipo de documento c.c. 41891600
2. Información general		
Título	PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN EL MUNICIPIO DE PEREIRA	
Autor/es	Edilma Vargas	
Tutor	Nelson Rojas Suárez	
Año de finalización / publicación	2014	
Temas abordados	Evaluación de los aprendizajes	
Palabras clave	Evaluación, calidad, aprendizaje, educación, enseñanza, desarrollo integral.	
Preguntas que guían el proceso de la investigación	Cuáles son las prácticas evaluativas de los docentes de la educación básica primaria? Cuál es el sentido que los docentes le otorgan a la evaluación? Cuál es la relación entre los estilos de enseñanza, las prácticas evaluativas y la normatividad vigente en evaluación?	

Identificación y definición de categorías

(máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Categoría: Acompañamiento Evaluativo. La presente categoría se configura a partir del procesamiento realizado desde las diferentes fuentes de información que se abordaron en el presente estudio; la categoría *Acompañamiento evaluativo* está configurada por tres subcategorías:

- Por Parte de los Padres de Familia (Buen Acompañamiento y Falta de Acompañamiento).
- Por Parte de la Institución.
- Actividades de Refuerzo (Refuerzos Fáciles). p.105.

Categoría: Normatividad vigente. La presente categoría se configura en el marco de aquellos relatos que posibilitan la visualización de los decretos que desde el Ministerio de Educación son planteados, los cuales se convierten en guías para orientar los procesos de evaluación desarrollados por la institución y los docentes dentro de sus aulas. p. 114.

Cabe resaltar que durante el desarrollo del proceso investigativo inicialmente se tomó el decreto 230 de 2002, el cual fue derogado dándole tránsito al nuevo decreto que actualmente está vigente, el 1290 de 2009.

Emergen dos subcategorías a partir de la información que se obtuvo del trabajo de campo. Allí se identifica algunas tendencias denominadas

- Conocimiento de los decretos (capacitación en evaluación y desconocimiento de los decretos).
- Pertinencia de la Evaluación (decretos poco pertinentes y evaluación pertinente con el contexto).

Categoría: Modelos y estilos de enseñanza. La presente categoría, muestra las diferentes formas de enseñanza que utilizan los docentes de las instituciones educativas abordadas en el presente estudio, entre ellas están los modelos y estilos de enseñanza que son utilizados para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje que dinamizan la formación de los niños y niñas; de forma tal que se logra visualizar los diferentes modelos, estilos de enseñanza y estrategias metodológicas que se están llevando a cabo en el escenario escolar. p. 121.

Dichos procesos desarrollados, permiten a los docentes crear unos estilos particulares de enseñanza, tanto desde la formación pedagógica y didáctica, en aras de lograr los objetivos propuestos, es decir, estrategias utilizadas por el docente que llevan al estudiante a vivenciar múltiples métodos para su aprendizaje.

De igual manera, en el desarrollo de esta categoría, se visualiza la postura que asumen los docentes frente a las formas de enseñar y el desarrollo de su quehacer profesional, además de las relaciones que establecen con sus alumnos dentro del entorno pedagógico.

Las categorías encontradas en la realidad fueron:

- Retroalimentación.
- Formación para el trabajo.
- Formación en los aspectos actitudinales.
- Profesor explicador.
- Participación activa de los estudiantes.
- Formación de los aspectos cognitivos.
- Complementarios.

- Formación de la persona.

Categoría: Concepciones y Prácticas acerca de la evaluación. La presente categoría emerge a partir del conocimiento y desarrollo de los sentidos y prácticas empleadas por parte de docentes, padres de familia y estudiantes con respecto al tema de la evaluación, donde se encuentran diferentes nociones y sentimientos con respecto a esta, lo cual refleja que el concepto de evaluación es polisémico, es decir, cada actor social le atribuye un valor particular a este. p. 209.

Con lo que respecta a las prácticas, se hace alusión al desarrollo de las prácticas que son implementadas dentro del aula, dichas prácticas se ven mediadas por diferentes métodos o formas que son creados y asumidos para poder identificar el alcance de los conocimientos y la apropiación que los estudiantes han logrado de ellos.

De forma tal que esta categoría se encuentra configurada por diferentes subcategorías, que permiten visualizar la dinámica que se está presentando en la institución educativa frente a la evaluación, las cuales son:

- Evaluación como Valoración o Calificación (Evaluación como verificación, Evaluación como resultado)
- Estrategias para evaluar
- Evaluación como premio o castigo
- Evaluación integral y aspectos a evaluar
- Evaluación como diagnóstico
- Evaluación para mejorar los aprendizajes (Evaluación para mejorar procesos docentes)
- Tipos de evaluación (desde los agentes)
- Evaluación como un proceso
- Temor a la evaluación
- Evalúan más en unas materias que otras
- Informes de evaluación

Actores

**(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)
(caracterizar cada una de ellas)**

Población: La presente investigación se llevó a cabo en cuatro instituciones oficiales del municipio de Pereira. La población estuvo conformada por cuatro instituciones educativas de gran trayectoria e impacto en el municipio de Pereira pertenecientes al Núcleo Educativo No. 3.

Unidad de Análisis: Docentes, estudiantes, directivos y padres de familia.

Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación

(máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

La evaluación en Colombia, durante los años 1950-1970, se centró en el control del rendimiento académico de los estudiantes y su promoción de un nivel a otro, evidenciándose así el carácter sumativo de ésta en cuanto a control, promoción y certificación. p. 26.

En la década de los ochenta surge un enfoque diferente; el juicio y la valoración marcaron las prácticas evaluativas con la evaluación formativa (durante el proceso didáctico) y sumativa (al final de cada período de aprendizaje). En 1982, en el marco de la Renovación Curricular en Colombia, y del Decreto 1469 de octubre de 1987 sobre Promoción Automática para la Educación Básica Primaria, se propone un cambio en la concepción y práctica de la evaluación. Aquí la evaluación se orienta al proceso de seguimiento y valoración permanente del estado en el que se encuentra la institución educativa en sus aspectos organizacionales, administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno frente a los fines y objetivos del Sistema Educativo Colombiano. p. 27.

En la década de los 90, a partir de la promulgación de la Ley General de Educación, (Ley 115 de 1994) y su Decreto reglamentario 1860 de 1994, la evaluación cambia de enfoque, pasa de lo cuantitativo a lo cualitativo y se tienen en cuenta los procesos de desarrollo del estudiante y su formación integral; también reconoce las diferencias individuales y los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno. En la Resolución 2343 de 1996, se establecen los indicadores de logro, por grados y niveles de la Educación Básica y Media. p. 30.

En 1996, se introducen una serie de cambios con la expedición de la Resolución 2343 sobre indicadores de logros y, luego por su derogación en la Ley 715 de 2001, que establece la evaluación por competencias en los Exámenes de Estado y por las pruebas censales de algunas Secretarías de Educación; por el Decreto 230 de 2002 que deroga el Decreto 1860 y por la aparición de los estándares. En el ambiente educativo actual,

la pregunta por la evaluación está entonces atravesada por la referencia a este enfoque de evaluación por logros, por competencias y estándares y sus relaciones con las evaluaciones de los docentes a los estudiantes y las del Estado a los docentes. p. 35.

Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados

L. S Vygotsky.

Fue en las investigaciones realizadas en la formación de conceptos científicos, el aprendizaje de la lengua, realizadas en su madurez que Vygotsky desarrolló un enfoque pedagógico sobre la evaluación del aprendizaje. En este campo de la formación de conceptos (Vygotsky L. S., 1995, p. 7) enuncia su plan de investigación en los siguientes términos.

“Sería útil enumerar brevemente los aspectos de nuestro trabajo que creemos son nuevos y para los cuales consideramos se necesitan pruebas más cuidadosas. Aparte de nuestra formulación modificada del problema y del método parcialmente original, nuestra contribución puede resumirse en los siguientes puntos: 1) provee evidencia experimental para atestiguar que los significados de las palabras sufren una evolución durante la infancia y define los pasos básicos de este desarrollo; 2) descubre el modo singular en que se desarrollan los conceptos "científicos" en el niño, comparándolo con el de sus conceptos espontáneos. y formula las leyes que gobiernan su desarrollo; 3) demuestra la naturaleza psicológica específica y la función lingüística del lenguaje escrito en su relación con el pensamiento; 4) esclarece por medio de experiencias la naturaleza del lenguaje interiorizado y su relación con el pensamiento.” p. 191.

Vygotsky no se refiere a un aprendizaje que implica meramente un aumento cuantitativo en el dominio de información, sino uno de carácter cualitativo, cuyo

impacto es transformador, favoreciendo en el ser humano la autorregulación de sus procesos psicológicos y el desempeño en tareas de mayor complejidad y abstracción al enriquecerlo con el acervo de herramientas cognitivas desarrolladas en su cultura. Este tipo de aprendizaje ocurre en lo que dicho autor denominó la "Zona de desarrollo próximo", una suerte de espacio virtual que se localiza entre el nivel real de desarrollo, aquel en el cual el sujeto es capaz de desempeñarse en forma autónoma, y el desarrollo potencial, el que el sujeto puede lograr, si recibe la ayuda que necesita en su desempeño. La relación entre aprendizaje y desarrollo en esta teoría es estrecha, más aún, Vygotsky plantea que es el primero el que impulsa al segundo. p.196.

Robert, Young.

La pregunta se convierte en oportunidad para aprender y no solo para responder y obtener una calificación. "La teoría crítica de la educación, creada sobre todo en Alemania después de la Segunda Guerra Mundial, trata de mostrar como la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno: fomentando la capacidad de resolver problemas de los discentes de forma evolutiva." (Robert, 1993, p. 16) p. 197.

Gimeno Sacristán

Presenta diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación, qué hay de nuevo? Dice el autor que los planteamientos que toman como base el constructo de competencias, suelen hacerlo desde la reacción en contra de los aprendizajes academicistas dados por las prácticas educativas tradicionales; se definen igualmente desde un enfoque utilitarista de la enseñanza en el que prima el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias como decisión primordial del sentido de la formación. Continúa diciendo que un tercer enfoque de la evaluación por competencias lo representan aquellos planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda educación, refiriéndose a que lo aprendido puede ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana en términos de efectividad.

El autor plantea que las competencias son formulaciones que pretenden construirse en

una especie de narrativa de emergencia para salvar la insuficiente e inadecuada respuesta que los sistemas escolares están dando a las necesidades de desarrollo económico, para controlar la eficacia de los cada vez más costosos sistemas escolares aquejados de la lacra de un fracaso escolar persistente. (Gimeno Sacristán, 2008, p. 15-58). p. 23.

Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

La investigación fue realizada desde el enfoque cualitativo, que permite abordar el tema desde la perspectiva de los actores. Se analizaron las prácticas evaluativas de los docentes, sin embargo también se indagaron diferentes estamentos de la comunidad educativa como son los estudiantes y los padres de familia; dentro de un proceso de esclarecimiento progresivo, que se alimentó continuamente de la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible.

Los procesos de investigación cualitativa son multi-cíclicos o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semi-estructurado y flexible. Los hallazgos de la investigación cualitativa se validan por las vías del consenso y la interpretación de evidencias.

Según Taylor y Bogdan, (1992) la investigación cualitativa es inductiva, o mejor cuasi-inductiva; ya que su ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo, que con la comprobación o la verificación; es holística en cuanto el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad; es interactiva y reflexiva en el sentido de que los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio; es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza, es abierta porque no excluye de la recolección y el análisis de datos puntos de vista distintos; es humanista en cuanto se busca acceder por distintos medios, a lo personal y a la experiencia particular del modo en que la misma se percibe; es rigurosa ya que se

busca resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo.

La investigación se desarrolló con el método de la Teoría Fundada, el cual es un método de investigación en el que la teoría emerge desde los datos. (Glaser & Strauss, 1967, pág. 9). Esta metodología fue construida originalmente por dos sociólogos, Barney Glaser y Anselm Strauss, a finales de la década de los sesenta. Las bases teóricas de este método se encuentran en la corriente filosófica denominada en las ciencias sociales como interaccionismo simbólico.

Herbert Mead (1934), expuso por primera vez en su libro *Espíritu, Persona y Sociedad*; algunos de los principales conceptos de esta corriente; con base en sus conceptos, Herbert Blumer a quien se reconoce como uno de los fundadores de esta corriente, finalmente acuñó el término de interaccionismo simbólico en 1937. Para Blumer el conductismo y el funcionalismo estructural tendían a centrarse en los factores tales como los estímulos externos y en las normas que determinaban la conducta humana, En opinión de Blumer ambas perspectivas no eran adecuadas para el análisis de la realidad social; pues no tomaban en cuenta los procesos mentales de los individuos; ambas perspectivas ignoraban los procesos cruciales por los que los actores confieren significados a las fuerzas que actúan sobre ellos y sus propias conductas. p. 79.

Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)
(máximo 800 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Las prácticas evaluativas que se encontraron en las instituciones educativas, no han tenido la mudanza esperada que se ha propuesto desde los procesos de formación de formadores y desde inclusive la misma normativa, ya que se siguen presentando desde los sentidos y las prácticas evaluativas, situaciones tradicionales y hegemónicas propias de modelos pedagógicos o estilos de enseñanza basado en relaciones de verticalidad y de imposición de conocimiento.

Se encuentran muchas tensiones y ambigüedades en torno de la evaluación, infiriendo que los niveles de recepción son diferentes aún en los docentes de una misma institución. Cada uno lo entiende de diferente manera y esto incide en la forma como cada quien aplica la evaluación como procedimiento más que como reflexión pedagógica.

Tanto docentes como estudiantes de las diferentes instituciones, perciben la evaluación como medida y comprobación de resultados, desconociendo los procesos y los estilos y ritmos de aprendizaje aun cuando ellos afirman que evalúan por procesos y no por resultados. Tampoco se encontró una mirada de la evaluación del desarrollo humano, la evaluación se centra en comprobar contenidos adquiridos por el estudiante, especialmente lectura, escritura operaciones matemáticas datos de historia pero no lo relacionan con capacidades y competencias.

La evaluación como medida y comprobación les genera a los estudiantes sentimientos de angustia, temor, desilusión, expectativa, miedo y remordimiento. Algunos manifestaron que los evalúan injustamente porque les regalan notas.

Se encontró que en cuanto al que se evalúa y cómo, los docentes y estudiantes de una de las instituciones tienen una visión más integral de la evaluación en cuanto incluye procesos del desarrollo humano, sin embargo los niños manifiestan que les dan más importancia a las matemáticas y español. En la práctica a través de las observaciones coincide con la percepción de los estudiantes de dar prioridad a las matemáticas, y lenguaje. Las demás instituciones se centran en los contenidos. Los docentes le dan

prioridad a la aplicación de LAS PRUEBAS SABER (entrenamiento) y no así a los demás procesos intelectuales y del desarrollo del individuo.

Los docentes diferencian bien la evaluación por procesos y la evaluación por resultados en el discurso, sin embargo en el trabajo de campo se observó que implementan más la última, en cuanto se preocupan más por realizar evaluaciones al final de un tema o de un período académico, poco se observó que el desarrollo mismo de las actividades el profesor fuera evaluando porque excede su capacidad.

En general a los estudiantes no les gusta la evaluación por el mismo temor que les genera, no la ven como una oportunidad de mejorar ni la perciben como parte integral del proceso de aprendizaje, sino como la comprobación de adquisición de conocimientos. Les genera temor por los castigos que pueden recibir de parte de sus padres y de sus mismos profesores; sienten que decepcionan a los adultos. Solo aquellos a los que les va muy bien se sienten bien con la evaluación. Reciben amenazas como hablar con el coordinador, cambio de profesor, hablar con el padre de familia, etc.

Se evidenció la necesidad de proponer un modelo de evaluación multivariable como contribución teórica con el fin de vincular la evaluación con otras variables que intervienen en estas, tal es el caso del currículo y del modelo pedagógico. De lo contrario se seguirán presentando fuertes rupturas y ambigüedades entre el enfoque curricular, el modelo pedagógico, y las prácticas de enseñanza y de evaluación. Contradicción que se evidencia entre decir que se trabaja un modelo pedagógico y en la práctica se evalúa con otro.

Es importante resaltar que las reformas en evaluación implican unas teorías del aprendizaje, para el caso actual se pasó de la evaluación del rendimiento académico a la evaluación por competencias. Por tanto esto implica unos cambios en el aprendizaje y en las metodologías de los docentes; pero más allá de esto; implica serios procesos de reflexión y de investigación. p. 182

Observaciones hechas por los autores de la ficha

(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)

Los sentidos y las prácticas de evaluación no contribuyen a dinamizar y cualificar el aprendizaje de los estudiantes y más bien tienden a obstaculizarlo, generando temor y estigmatizándolos; lo cual les genera sentimientos de autoestima de acuerdo a la valoración que se haga de ellos.

Los sentidos que orientan las prácticas evaluativas de los docentes se corresponden en su mayoría con enfoques instrumentales y memorísticos, una evaluación que se centra en los resultados del rendimiento, la capacidad de reproducir información y el trabajo individual. La evaluación no tiene un sentido comprensivo del proceso pedagógico y de desarrollo del estudiante.

La evaluación es realizada de acuerdo al sentido y preferencia que el docente le otorga, desconociendo la naturaleza de la asignatura y contenidos a evaluar, las características, dificultades y posibilidades de los estudiantes y el contexto en el cual se desarrollan dichos contenidos. Generalmente no se parte de los conocimientos previos de los estudiantes, se parte de recordar que se vio en la clase anterior y el rol del maestro que más se observó durante el proceso de investigación fue el del maestro explicador. No se observa articulación entre la naturaleza del contenido disciplinar, su didáctica y la forma de evaluarlo, aspectos que forman parte del proceso pedagógico y que son fundamentales en la asignación del sentido de la evaluación ya que esta está orientada por redes semánticas y/o conceptuales referidas a la naturaleza de la disciplina y su enseñanza. Estas redes orientan los ambientes o situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación, diseñados para que los estudiantes construyan individual y socialmente sus conocimientos, desarrollen sus habilidades y capacidades y demuestren sus competencias.

Se encuentra una relación directa entre las prácticas tradicionalistas de enseñanza y sus prácticas evaluativas, donde los docentes asumen la evaluación desde aspectos meramente sumativos y resultadistas. En cambio no se da la misma relación en los docentes que implementan o pretenden implementar otros estilos de enseñanza, hay algunos acercamientos y muchas rupturas ya que dicen ser constructivistas y terminan evaluando de manera cuantitativa sin incursionar en prácticas de orden cualitativo. Los docentes en su mayoría se declaran constructivistas reconociendo que los estudiantes

son los actores centrales del proceso educativo, sin embargo la evaluación se limita a verificar y controlar en su mayoría de casos contenidos explicados y comportamiento.

En la evaluación de los docentes existen unas contradicciones con respecto al sentido que le atribuyen a esta y sus ejercicios prácticos, dado que los ideales educativos, normativos e institucionales no corresponden con el desarrollo reduccionista de la evaluación, concebida esta como un simple ejercicio de verificación de contenidos, procesos evaluativos reproductivos y mecánicos; impidiendo con estas practicas que los estudiantes desarrollen su creatividad, sus competencias comprensivas, argumentativas y propositivas y afectando finalmente el desarrollo de sus habilidades de pensamiento.

Se concluye que teóricamente la evaluación debe trascender lo escrito y lo instituido desde la norma, a un proceso comprensivo e intencionado que permita formar mejores personas, desde un acompañamiento propio de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Los docentes desde su discurso pretenden formar individuos integrales, sin embargo en las respuestas dadas y en el trabajo de campo no se evidencia coherencia entre lo que hacen y dicen. (saber práctico y el saber teórico) El trabajo pedagógico se centra más en los contenidos que en la formación integral.

Finalmente se concluye que los maestros reconocen de la evaluación su parte procedimental y no tanto sus aspectos teóricos ni investigativos; ni sus aspectos constitutivos y legales. Los docentes no alcanzan a interiorizar una norma cuando ya llega otra, lo cual representa una serie de confusiones y deformaciones de las intenciones de la evaluación.

Se hace urgente que el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación y a su vez las facultades de educación impartan formación al profesorado sobre evaluación educativa entendida esta como la evaluación institucional, evaluación docente y evaluación del aprendizaje.

Es necesario develar los factores que confluyen y que condicionan las prácticas evaluativas, tal es el caso de los contenidos disciplinares, la naturaleza de estos, su enseñanza, los recursos didácticos, las relaciones interpersonales, el acompañamiento y

apoyo de los padres de familia, las características socio culturales del contexto o entorno y de manera crítica y reflexiva las concepciones y sentidos que sustentan los profesores; ya que se vuelven el eje central de las actividades que realizan en el aula con sus estudiantes.

Productos derivados de la tesis

(artículos, libros, capítulos de libro, ponencias, cartillas)

Artículos en Revistas científicas:

Publicación de artículo en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

(artículo en proceso de evaluación por parte de la revista)

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	18
1. JUSTIFICACIÓN, EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	
20	
1.1 Justificación.....	20
1.2 El Problema.....	24
1.3 Objetivos	25
1.3.1 Objetivo General	26
1.3.2 Objetivos Específicos.	26
2. ANTECEDENTES.....	27
2.1 Antecedentes de la Evaluación.....	27
2.2 Marco Legal Colombiano	36
2.2.1 Consideraciones Generales Sobre el Decreto 230 de 2002.	46
2.3 La Evaluación de los Estudiantes como Evaluación Interna	52
2.4 La Evaluación de los Estudiantes y las Instituciones Educativas como Evaluación Externa	56
2.5 Actual Sistema de Evaluación en Colombia	72
<i>Tabla 1:</i> Cuadro comparativo de los Decretos 230 de 2002 y 1290 de 2009.	75
3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	79
3.1 Metodología	79
3.2 La Población Estudiada.....	84
3.3 Estructura del Diseño	91
<i>Gráfico 1:</i> Estructura del Diseño.....	92
3.3.1 Procedimiento:	92
<i>Tabla 3:</i> Método de la Comparación Constante.....	97
4. RESULTADOS Y HALLAZGOS	100
4.5 Información Decreto 1290	145
<i>Gráfico 3:</i> Cuadro de aplicabilidad del Decreto 1290.....	147
5 TEORÍA FUNDANTE	149
BIBLIOGRAFIA.....	180

INTRODUCCIÓN

El presente estudio investiga las Prácticas Evaluativas utilizadas por los docentes de Educación Básica Primaria del municipio de Pereira, con el fin de indagar por el sentido que éstos le otorgan a la evaluación. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y sus Decretos reglamentarios en el aspecto curricular en general y de la evaluación en particular, se confrontan con la práctica tradicional en evaluación y genera una crisis conceptual, metodológica, administrativa e institucional, susceptible de ser estudiada e investigada para indagar por la interpretación y aplicación que los docentes han hecho a las reformas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional sobre evaluación de los estudiantes en los últimos años en Colombia.

En consecuencia, se consideró importante indagar por el sentido de la evaluación, el por qué y el para qué de ésta; cuál es el sentido que tiene para los docentes y cuáles son sus prácticas evaluativas; cuáles son los niveles de participación de los niños y las niñas en su propia evaluación y qué aspectos del desarrollo integral evalúan los docentes. Las respuestas a estas preguntas permitieron construir una teoría referente a los niños y las niñas como sujetos de evaluación, la cual implica procesos permanentes de evaluación integral que tenga en cuenta los diferentes ámbitos del desarrollo del ser humano; para hacerlos visibles como personas activas en su proceso educativo y, por consiguiente, en su proceso evaluativo.

La fundamentación del proyecto consultó teorías particulares que se interrelacionan dialécticamente para dar cuenta de procesos tales como el Aprendizaje, la Pedagogía y la Evaluación.

El trabajo se desarrolló en cuatro instituciones oficiales del municipio de Pereira, para ello se implementaron estrategias metodológicas de tipo cualitativo que permitieron el acceso a las instituciones y a los actores de la educación: docentes, estudiantes y padres de familia de la Educación Básica Primaria.

La estrategia metodológica que se utilizó para el desarrollo de la presente investigación fue la *teoría fundamentada*, la cual permitió la comparación constante entre la información suministrada por los actores sociales involucrados en el proceso (docentes, estudiantes y padres de familia) y entre las instituciones estudiadas. Como instrumentos para la recolección de la información se emplearon entrevistas semi-estructuradas, observaciones de aula y grupos focales. Para el procesamiento de la información se utilizó la codificación abierta, la categorización axial y selectiva, lo cual permitió la construcción de las categorías centrales con respecto a los sentidos y las prácticas evaluativas.

Para su presentación y comprensión, el estudio se organiza en cinco capítulos:

El primer capítulo contiene la justificación, el problema y los objetivos que guiaron el desarrollo de la investigación. El segundo capítulo presenta los antecedentes de la evaluación tanto en relación con los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje a nivel nacional e internacional como con el marco legal colombiano. El tercer capítulo plantea la metodología que se utilizó no solo para la recolección de información, sino además para realizar el análisis y producir la teoría sobre los sentidos y las prácticas evaluativas de los docentes. El cuarto capítulo presenta los hallazgos de la investigación y las categorías emergentes desde las prácticas y los sentidos que le atribuyeron a la evaluación los distintos actores sociales. El quinto capítulo presenta la teoría fundante resultado de las comparaciones de las categorías encontradas en la realidad y revisiones de sustento desde la teoría formal. Finalmente se presentan las conclusiones y la bibliografía que orientó el trabajo.

1. JUSTIFICACIÓN, EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.1 Justificación

La evaluación escolar en la actualidad se ha convertido en un instrumento para valorar la calidad educativa, por lo cual, el tema de la evaluación ocupa un lugar destacado por ejemplo, en el proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para los Bicentenarios”, siendo este una de las iniciativas más importantes que ha puesto en marcha en los últimos años la comunidad iberoamericana de naciones, considerando que el logro de sus objetivos contribuirá significativamente al desarrollo de los pueblos y al bienestar de los ciudadanos. Su finalidad es mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y de esta manera favorecer la inclusión social, abordando el analfabetismo, el abandono escolar temprano, el trabajo infantil, el bajo rendimiento académico de los estudiantes y la escasa calidad de la oferta educativa pública. Plantea:

Lograr a lo largo de la próxima década una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien y durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva, y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010, pág. 17).

La Meta General Quinta hace referencia a Mejorar la Calidad de la Educación y el Currículo Escolar, la cual contiene la Meta Específica 10: “Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos.” Esta meta plantea en su indicador 13: “Porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales”, y como Nivel de Logro: “Disminuye al menos un 20% el número de

alumnos situados entre los dos niveles bajos de rendimiento en las Pruebas de LLECE 6° grado, PISA, TIMSS o PIRLS, en las que participan diferentes países. Aumentan en la misma proporción los alumnos en los dos niveles altos en dichas pruebas”. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010, pág. 153).

El documento Metas Educativas 2021, no hace explícita ninguna meta general ni específica cuyo propósito sean los procesos de evaluación pero sí se plantea el carácter instrumental de la misma.

Desde esta concepción la evaluación aparece en algunos apartes del documento: el Programa de mejora de la educación incluye entre sus metas la de “Fomentar la evaluación integral de las escuelas”, entre sus estrategias las de “Desarrollar modelos integrales de evaluación de los sistemas educativos y de las escuelas” y “Colaborar en las evaluaciones internacionales que se aplican en países de la región”, y entre sus líneas de acción las de “Elaborar y difundir modelos de evaluación y de supervisión de las escuelas y del profesorado” y “Contribuir a la difusión, análisis e interpretación de las evaluaciones internacionales”. El Programa de alfabetización y educación a lo largo de la vida incluye entre sus líneas de acción “Elaborar un sistema para el seguimiento y evaluación del cumplimiento de los objetivos nacionales y regionales en materia de alfabetización y educación a lo largo de la vida”. El Programa para el desarrollo profesional de los docentes incluye entre sus estrategias “Acompañar los procesos de evaluación del profesorado que los países desarrollen”. El Programa de educación artística, cultura y ciudadanía incluye entre sus líneas de acción el “Apoyo a los procesos de evaluación de los países de la región sobre la situación de la educación artística o sobre las competencias de los alumnos en este campo”. Y el Programa de dinamización del espacio iberoamericano del conocimiento incluye entre sus líneas de acción “Reforzar el funcionamiento de RIACES (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior) y su colaboración con las organizaciones nacionales de acreditación y evaluación de la calidad de la educación

superior". (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010)

Hablar de evaluación en el ámbito educativo implica una mirada a su trayectoria y a los diferentes enfoques y usos que ésta ha tenido; la cual ha implicado una serie de reflexiones y críticas en cuanto a sus múltiples teorías y prácticas en el campo pedagógico; evidenciando que teoría y práctica aparecen como momentos aislados y no complementarios en el campo educativo, lo que de alguna manera ha impedido que en el país exista una verdadera cultura evaluativa siendo siempre abordada o desde una perspectiva técnica y prescriptiva apoyada desde las teorías y emanada desde las políticas educativas, nacionales e internacionales o, desde un interés totalmente práctico; y no desde la reflexión crítica y la práctica investigativa de los docentes y demás estamentos que participan en la evaluación.

En el mismo sentido, se puede decir que las prácticas educativas no deben basarse en una racionalidad que se supone totalmente objetiva, sin referencias a la práctica en su realidad concreta y a los agentes que allí se desenvuelven o a las percepciones o experiencias que estos puedan tener. Sin embargo, tampoco se debe tomar por sentado las prácticas que se dan en las aulas escolares, desarrolladas a partir de discursos muchas veces supuestos sin una investigación que les valide y una purificación de las interpretaciones que aún se encuentran un poco distorsionadas y que son mucho más personales que profesionales.

Es por ello que se hace necesario reconocer que ante todo la teoría educativa es práctica, y que a su vez la práctica educativa debe tener unos fundamentos racionales y teóricos. De acuerdo a ello, la misión de la teoría educativa debe ser "articular un enfoque de la teoría que se proponga como misión central la de emancipar a las personas de la dominación de pensamiento positivista mediante sus propios procedimientos y actos". (Kemmis, 2008, pág. 140)

Esta distinción es ampliamente tratada por Habermas en su texto *Teoría y Práctica*, citado por Carr y Kemmis. (Kemmis, 2008, pág. 86) En él revela cómo los diferentes tipos de saber están configurados por diferentes tipos de intereses y prácticas:

El conocimiento nunca es producto de una mente ajena a las preocupaciones cotidianas, por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han ido siendo configurados por las condiciones históricas y sociales. En efecto, sin toda esa gama de necesidades y deseos incorporados en la especie humana, los seres humanos no habrían tenido interés alguno en desarrollar conocimiento de ninguna clase. (1986:145).

Al respecto Habermas, citado por Kemmis, (Kemmis, 2008, pág. 86) distingue entre los intereses técnicos, prácticos y emancipadores del saber: El interés técnico se dirige a controlar y regular (Teorías, normas, leyes, manuales, etc); el interés práctico busca educar el entendimiento humano para actuar de formas determinadas; el interés emancipador va más allá de los intereses técnicos y prácticos, se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y la social.

Los intereses cognoscitivos técnico y práctico determinan el aspecto bajo el cual puede hacerse accesible por vez primera la experiencia. Son las condiciones de posibilidad de la experiencia que puede reclamar objetividad, condiciones necesarias para los sujetos capaces de lenguaje y de acción. Ciertamente, la expresión “intereses” debe indicar la unidad del contexto vital en el que está encapsulada la cognición: las manifestaciones susceptibles de verdad se refieren a una realidad que es objetivada como realidad en dos contextos diferentes de acción-experiencia, esto es, es dejada al descubierto y constituida al mismo tiempo; el “interés” que está en la raíz establece la unidad entre este contexto de constitución, al que el conocimiento está ligado retroactivamente, y la estructura

de las posibles utilizaciones que pueden encontrar los conocimientos.
(Habermas, 1987, pág. 20)

De acuerdo con lo anterior, el problema de investigación parte de la crisis que sufren las comunidades educativas a partir del enfoque y conceptualización de la evaluación, planteados no solo por la normatividad vigente, sino por las múltiples reformas evaluativas que se han llevado a cabo en los últimos 20 o más años. Pretende construir teoría acerca de los sentidos y las prácticas evaluativas de los docentes y la participación de los estudiantes y padres de familia en la misma.

1.2 El Problema

Con el ánimo de comprender los sentidos y las prácticas evaluativas en el aula y construir teoría acerca de éstas, se plantea entonces el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son los sentidos y las prácticas evaluativas realizadas por los docentes de la Educación Básica Primaria del sector oficial en el municipio de Pereira?

Las discusiones que en la actualidad se adelantan alrededor del problema evaluativo muestran que es un hecho complejo que supera la simple asignación de notas como mecanismo de control, certificación y convalidación; para ser entendido como un hecho directamente vinculado a los procesos pedagógicos y a las prácticas administrativas que se desarrollan en las instituciones educativas.

En este contexto se afirma que no es posible reflexionar sobre la evaluación sin que, al mismo tiempo, se indaguen los referentes conceptuales que subyacen al hecho educativo y a la justificación de sus prácticas. De igual modo, una transformación de los paradigmas evaluativos de las comunidades educativas implica, una transformación de sus concepciones sobre el conjunto de prácticas y teorías de la escuela convencional que se han concentrado en una evaluación cuantitativa cuyo objeto es la promoción, o no, de los educandos, sin tener en cuenta su retroalimentación tanto hacia los procesos pedagógicos como hacia el proceso de aprendizaje efectivo de los estudiantes.

La importancia de este proyecto radica en la posibilidad de construir teoría en ciencias sociales, en el campo de la investigación educativa en evaluación, a partir de los saberes propios de los maestros y maestras, que les permitan orientar los procesos de desarrollo de los estudiantes hacia una mejor calidad de la educación; saber pedagógico que se produce permanentemente cuando el maestro reflexiona sobre el sentido de lo que hace, la pertinencia y la trascendencia de lo que enseña y evalúa, y lo lleva a buscar procedimientos alternativos y a intervenir críticamente en ellos.

Para la investigadora y para la Universidad Tecnológica de Pereira es de gran importancia conocer la relación entre la evaluación desarrollada por los docentes y su práctica pedagógica con los niños y las niñas en la Educación Básica Primaria, con el fin de reorientar los planes y programas de la Facultad de Educación de acuerdo con los resultados obtenidos. Igualmente hacer extensivos los resultados al Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación Departamental y Municipales con el fin de ser tenidos en cuenta en los planes de capacitación docente y en la formulación de políticas educativas de la respectiva localidad y del país en general.

También se pretende hacer un aporte a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE a través del doctorado en Ciencias Sociales con respecto a la orientación de políticas públicas de evaluación en niñez y juventud y un aporte a la línea de educación del doctorado.

1.3 Objetivos

Los objetivos que orientaron la investigación fueron:

1.3.1 Objetivo General: Comprender el sentido de las prácticas evaluativas realizadas por los docentes de la Educación Básica Primaria del sector oficial en el municipio de Pereira con el fin de construir teoría acerca de éstas.

1.3.2 Objetivos Específicos: - Identificar e interpretar las relaciones que se dan entre las Prácticas Evaluativas de los docentes y sus estilos de Enseñanza.

-Caracterizar desde el análisis comparativo constante, los sentidos y las prácticas de los maestros; con respecto a la evaluación y la apropiación que han realizado acerca de la normatividad.

- Construir teoría acerca de las comprensiones y prácticas sobre la evaluación de los educandos y su relación con la normatividad vigente, con los estilos de enseñanza adoptados por los maestros y la participación de los padres de familia

2. ANTECEDENTES

2.1 Antecedentes de la Evaluación

En la revisión de los antecedentes investigativos, se encuentra un gran número de estudios sobre evaluación educativa enfocados a la contextualización teórica, en los cuales se recopilan las distintas concepciones que diferentes autores han dado al término “evaluación” a través del tiempo. Se evidencian la diversidad de posturas que van desde el pragmatismo que centra la evaluación en la toma de decisiones a partir de la confrontación de logros, hasta el conductismo, que ve en el aprendizaje el logro de objetivos. Se encuentran diferentes posturas respecto a la evaluación inmersa dentro de la dinámica histórica, social, política y económica que expone una manera de pensar, ver y sentir que sobrepasa el espacio de las instituciones educativas. (Franco G. & Ochoa R., 1997, pág. 13)

En la mayoría de estos trabajos la información compendiada procede de la actividad teórica norteamericana. Se destacan autores como Ralph Tyler, Cronbach, Scriven, Stake, Bloom, Popham, Suchman, Guba, Weiss, entre otros.

Estos autores no comparten la misma concepción de evaluación, pues éstas han aparecido en momentos históricos distintos; como tampoco comparten el mismo desarrollo teórico y metodológico de las mismas. Nilo (1973), citado por Franco & Ochoa; presenta diversas concepciones de evaluación desde una perspectiva histórica: La evaluación de juicio de expertos, de medición, de comprobación de la congruencia entre resultados y objetivos y la evaluación en términos cibernéticos. (Franco G. & Ochoa R., 1997, pág. 14).

Con Tyler, considerado como el padre de la evaluación se inicia una producción sistemática sobre principios del currículo y sobre evaluación, caracterizada por la

relación entre el logro o no de objetivos fijados previamente y la totalidad de objetivos curriculares; y no únicamente en sentido individual con respecto al rendimiento de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se pueden apreciar los trabajos realizados en Colombia por Correa (1984) sobre evaluación del aprendizaje, Forero sobre evaluación del rendimiento académico, Rendón (1985) sobre evaluación formativa del proceso enseñanza- aprendizaje, Pérez Galdós (1987) sobre evaluación formativa por objetivos y Pérez (1987) sobre las pruebas objetivas y su impacto en el aprendizaje. (Franco G. & Ochoa R., 1997, pág. 15)

Stufflebeam citado por Franco, plantea según su periodización de la evaluación hecha en 1997; “que la gran depresión vivida durante los años treinta llevó a un estancamiento no sólo del componente económico, sino también de otras actividades, entre las cuales se encontraba la educación, lo cual permitió que la propuesta de Tyler fuera muy bien recibida, entre otras cosas porque abarataba los costos, ya que no precisaba de comparaciones entre grupos control con grupos experimentales”. (Franco G. & Ochoa R., 1997, pág. 15)

Después de dicho período de depresión, se produjo una notoria expansión educativa, lo cual no significó un avance en la conceptualización sobre evaluación ni en su aspecto técnico. La evaluación adquiere importancia en los años sesenta donde se da el desarrollo de las concepciones de evaluación, los modelos, las teorías, los métodos y los programas de formación de evaluadores y se pretende convertir la evaluación en una industria y en una profesión; sobresaliendo en este período autores como Cronbach, Scriven y Stufflebeam.

Cronbach hace notoria la relevancia que tiene la toma de decisiones en el proceso de desarrollo curricular, en este sentido se encuentran trabajos realizados en Colombia por Briones (1975) sobre metodología de la investigación evaluativa, Torres Zambrano (1984) sobre evaluación de impacto y en 1985 sobre investigación evaluativa como alternativa para la evaluación de programas. Es de anotar que es Cronbach quien establece la distinción entre evaluación formativa y sumativa. Por su parte Scriven

propone un modelo de evaluación libre de objetivos, contradiciendo los planteamientos de Tyler y argumentando que la existencia de objetivos propuestos y deseados no concuerda con aquellos conseguidos en la ejecución de un proyecto y no permiten ver los sucesos reales. (Franco G. & Ochoa R., 1997, pág. 16). Así mismo Stufflebeam desarrolla un modelo de evaluación en donde ésta es concebida como la forma de conseguir información para la toma de decisiones.

Según Stufflebeam, a partir de 1973 se inició un período de profesionalismo de la evaluación debido al surgimiento de organizaciones dedicadas sólo a ésta, por la aparición de publicaciones diversas como ensayos, artículos, libros y monografías; por la aparición de centros de investigación en evaluación; por el desarrollo de cursos universitarios acerca de la metodología para abordarla y por la aparición de normas o estándares evaluativos. En Colombia dicha profesionalización se manifestó en el establecimiento de programas que brindan títulos en evaluación, como el presentado por Chavarría y otros (1987) sobre investigación evaluativa del Programa de Renovación Curricular en el departamento de Antioquia. En esta misma línea de profesionalización de la evaluación están los trabajos realizados por González (1984) sobre evaluación institucional, Ortiz (1986) sobre la dimensión horizontal y vertical de la evaluación, Ortiz (1984) sobre modalidades de evaluación y Chaves (1984) sobre evaluación de eficiencia. Así mismo se crearon en el país programas de especialización y maestrías en evaluación educativa como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Santo Tomás de Aquino; programas que presentan una gran producción de trabajos como requisito de grado, además de algunas ponencias expuestas en el Congreso Pedagógico Nacional en 1987.

El anterior desarrollo no es homogéneo, pues está influenciado por la decadencia de los métodos de los enfoques cuantitativos frente al auge de las corrientes cualitativas y participativas, como se aprecia en las ponencias presentadas por González (1984) sobre investigación participativa, Duncan (1985) sobre el paradigma cualitativo y la investigación evaluativa, Buitrago (1987) en Colombia, Richards (1982) y Walker (1982) en Chile sobre evaluación participativa, etc. Stake desarrolló su trabajo

centrándose en la evaluación sensitiva, la cual tiene en cuenta las ideas y preocupaciones de la comunidad participante; aparece también la evaluación iluminativa como estrategia de investigación en donde el evaluador forma parte del programa evaluado con el fin de tener la oportunidad de conocerlo y descifrarlo a partir de su propia vivencia.

El debate entre lo cuantitativo y lo cualitativo aún no termina y Colombia no se encuentra alejada de dichas discusiones; en tal sentido se encuentran trabajos sobre Evaluación, educación y Cultura de Torres (1989), Conceptos básicos sobre evaluación del mismo autor y la evaluación en educación y ética de Torres, Isaza y Páez (1990), en donde se destaca la importancia e influencia del contexto socio-cultural en el desarrollo del proceso evaluativo.

Es importante resaltar lo improcedente de la labor evaluativa del maestro, habida cuenta de la brecha que separa sus disertaciones teóricas de su práctica pedagógica evaluativa; ya que si bien a nivel teórico acepta la dinámica de la evaluación escolar y los diversos aspectos relacionados con el aprendizaje, como un proceso en el cual se concibe al educando como sujeto de conocimiento, en la práctica se da mayor importancia a las destrezas memorísticas de los estudiantes para las cuales se estructuran pruebas objetivas.

De acuerdo con lo anterior, se puede señalar el alto grado de influencia de las prácticas tradicionales que tienen los docentes sobre el aprendizaje, el cual es determinado por el nivel de logro respecto a unos objetivos predeterminados, esto como resultado de la fuerte intervención de la tecnología educativa y el diseño instruccional, (proceso sistemático, planificado y estructurado donde se produce una variedad de materiales educativos con el fin de asegurar el aprendizaje de los estudiantes). Al respecto se encuentran trabajos presentados por Quintero de Munévar (1985), Becerra y otros (1987), Santos y Ríos (1981), Mosquera y Ospina (1983) y Sánchez (1984) sobre la evaluación de algunas actividades disciplinarias sobre la base conceptual de la tecnología educativa.

De igual manera se encuentran trabajos como los elaborados por Rojas y Vasco (1984) sobre la relación entre nivel cognitivo de los estudiantes de secundaria y el rendimiento en ciencias; Gualteros y López (1986) sobre la relación entre recursos institucionales y el rendimiento académico. Estos trabajos se enfocan a la reflexión sobre el aprendizaje como un proceso que involucra tanto al docente como al estudiante y a la institución educativa; se estudia la influencia en el aprendizaje de aspectos como la relación maestro estudiante, los recursos institucionales y las modalidades de enseñanza.

A partir de 1987 un grupo de Docentes de la Universidad Pedagógica Nacional emprendieron, conjuntamente con profesionales del Ministerio de Educación Nacional, un proyecto de asesoría de carácter nacional con el fin de proponer alternativas teóricas y pedagógicas frente a las políticas de Estado y las prácticas cotidianas en evaluación educativa en el País.

A los antecedentes presentados se deben integrar las actuales políticas nacionales e internacionales que en el discurso oficial se conciben como referentes generales de la acción cotidiana y constituyen un acumulado cuyo análisis crítico se debe asumir en un proyecto académico de movilización nacional por la comprensión, la transformación y la generación de propuestas alternativas desde la práctica pedagógica sobre las políticas evaluativas en educación.

En ese sentido se ha formado un gran movimiento académico denominado Encuentro Internacional sobre Políticas, Investigaciones y experiencias en Evaluación Educativa que se presenta en diferentes etapas:

Una primera fue el Encuentro Nacional de Evaluación Educativa llevado a cabo en la ciudad de Bogotá en el mes de diciembre del año 2002, en el cual se trataron temas centrales para la evaluación de los aprendizajes y la evaluación de docentes. Una segunda etapa es el Encuentro Internacional y los Encuentros Regionales preparatorios realizados en el segundo semestre de 2003, en las zonas de Bogotá, Santa Marta,

Antioquia, Bucaramanga, Barranquilla y Florencia. La tercera etapa comprende la socialización de las memorias, los resultados y la puesta en marcha del Observatorio Nacional sobre Políticas, Experiencias e Investigaciones en Evaluación Educativa.

Carrillo (1990), plantea el interés que ha venido apareciendo respecto a los métodos cualitativos como resultado del fracaso de los métodos cuantitativos, a tal punto que han aparecido modelos tales como: Evaluación iluminativa, sensitiva, etnográfica, participativa, interactiva, y otros; los cuales tienen elementos comunes en la dimensión cualitativa; aunque también tienen elementos que los diferencian.

Continuando con la presentación de los antecedentes de la evaluación, los siguientes son algunos de los trabajos de investigación que presenta la revisión realizada por el Convenio Andrés Bello:

Loera, A. y Mc Ginn, N. (1992). La repitencia de grado en la escuela primaria colombiana: resultados de una exploración sobre los factores asociados a la repitencia y políticas de promoción. Ministerio de Educación Nacional (1993) Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación. Primeros resultados: Matemáticas y Lenguaje en la Básica Primaria. CANO, F. (1997). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3°-5° (1993-1994) (Loera & Mc Gin, 1992, pág. 99)

A partir de la década del 90, teniendo como contexto la medición de la calidad de la educación y los factores asociados al rendimiento, los estudios realizados fluctúan entre aquellos que obedecen a la medición de la calidad y aquellos que responden a los modelos de eficacia y mejora escolar. Entre los primeros están los elaborados a partir de 1991 por el Sistema Nacional de Evaluación (SABER). LOERA y McGinn (1992) llevan a cabo el estudio exploratorio “La repitencia de grado en la Escuela Primaria Colombiana”. Este estudio evaluó las causas de la repitencia escolar de los grados primero y tercero de primaria e indagó acerca del impacto de la política de promoción automática en las prácticas pedagógicas y en los índices de repitencia escolar. En el

análisis de datos cuantitativos se encontraron predictores de repitencia relativos a los maestros, al director, la familia y a factores individuales del estudiante. En la interpretación de los datos cualitativos, identificaron que la institución escolar presenta limitaciones en su tarea central: introducir a los niños en la cultura escrita, en el razonamiento matemático y en los valores democráticos.

Entre los resultados encontrados en esta, se plantean los siguientes:

La importancia de los factores asociados a la escuela y que inciden en el logro educativo de los estudiantes y que son de diversa naturaleza:

- Los que hacen referencia al tipo de plantel. (Como se cita en Murillo, 2003), Aquí se encuentra que los colegios privados poseen mayor rendimiento que los del sector público. Es el caso de tener una jornada completa (Piñeros y Rodríguez Pinzón, 1998). La importancia de las dotaciones de las escuelas como un elemento determinante de logro (SABER. Piñeros y Rodríguez Pinzón) Los factores de los maestros asociados al logro: nivel educativo promedio, experiencia docente y dedicación laboral específica en la escuela. (Murillo Torrecilla, 2003, pág. 250)

- Los que hacen referencia al estudiante y su contexto social. Piñeros Rodríguez Pinzón. (1998) consideran los continuos cambios de establecimiento educativo o el tiempo que emplea en su desplazamiento y que afectan la obtención del logro. El Ministerio de Educación Nacional (1993), señala entre otros, los factores ligados a inasistencia a clase, como factores negativos en el rendimiento de los estudiantes. Loera y McGinn (1992) señalan que la repitencia no contribuye a mejorar los logros de los niños. (Murillo Torrecilla, 2003, pág. 50)

Es importante anotar que la evaluación ha venido desplazándose de la evaluación del rendimiento académico a la evaluación de desempeño en términos de competencias. Sin embargo en la práctica de los docentes no se evidencia la complementariedad entre los enfoques cuantitativos y cualitativos de la evaluación.

Se encuentran trabajos sobre competencias básicas, es el caso de Guillermo Bustamante (2001) quien publica un artículo titulado: “sobre un intento retórico de legitimar la evaluación por competencias básicas”. (Bustamante. Z., 2001, págs. 5-23) Esta revista presenta un artículo del equipo de la Universidad Nacional con participación de profesores de la Universidad Pedagógica y de la Distrital, artículo que intenta legitimar la mencionada evaluación que según el profesor Bustamante lo hace más de manera retórica que argumentativa, en cuanto trata más de persuadir que de argumentar la importancia de la evaluación por competencias. Uno de los principales mecanismos del documento es caricaturizar una posición que todos rechacen y definirse, entonces, por oposición a lo rechazado. Se trata de los siguientes antagonismos: analíticos vs macartistas; con proyecto vs sin proyecto; no caducos vs modelos caducos; autónomos y en comunidades académicas vs heterónomos y aislados; pruebas sistémicas vs sumatoria de preguntas aisladas; constructor de currículo vs dictador- consignador.

Marieta Quintero y Milton Molano presentan el artículo “Las Competencias bajo el lente de la teoría crítica”, dicho artículo presenta las tensiones que se dan con el uso del término de competencias en el campo de la evaluación y de la pedagogía; el texto “busca mostrar cómo un término acuñado en la lingüística para dar cuenta de las estructuras lingüísticas y su relación con la mente, termina siendo utilizado para asuntos de evaluación. También se busca mostrar como el concepto de competencia habermasiana, propuesto para la fundamentación de una teoría crítica termina siendo reducido a la justificación de la aplicación de pruebas de evaluación por competencias. Continúan los autores planteando que las dos anteriores ligerezas epistemológicas se acompañan de un análisis de las inconsistencias que existen en los mismos documentos oficiales en el uso del concepto de competencia.

Gimeno Sacristán (2008), presenta diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación, qué hay de nuevo? Dice el autor que los planteamientos que toman como base el constructo de competencias, suelen hacerlo desde la reacción en contra de los aprendizajes academicistas dados por las prácticas educativas tradicionales; se definen igualmente desde un enfoque utilitarista de la enseñanza en el

que prima el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias como decisión primordial del sentido de la formación. Continúa diciendo que un tercer enfoque de la evaluación por competencias lo representan aquellos planteamientos que estimas que la funcionalidad es la meta de toda educación, refiriéndose a que lo aprendido puede ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana en términos de efectividad.

El autor plantea que las competencias son formulaciones que pretenden construirse en una especie de narrativa de emergencia para salvar la insuficiente e inadecuada respuesta que los sistemas escolares están dando a las necesidades de desarrollo económico, para controlar la eficacia de los cada vez más costosos sistemas escolares aquejados de la lacra de un fracaso escolar persistente. (Gimeno Sacristán, 2008, págs. 15-58).

Sobre prácticas evaluativas se encontró una investigación realizada en el departamento de Boyacá el cual puede servir de apoyo y punto de comparación al presente estudio. La investigación se refiere a las prácticas evaluativas para caracterizar su proceso e identificar la racionalidad de las mismas. Para su desarrollo se hizo un diseño etnográfico. Los resultados de la investigación permitieron concluir que la racionalidad de la práctica evaluativa es instrumental y desconoce las políticas educativas actuales.

El trabajo adelantado por Marieta Quintero titulado “La Práctica Evaluativa en la Escuela y sus Representaciones Colectivas” hace referencia a una investigación propuesta para la Costa y adelantada en su primera fase en el Distrito de Barranquilla, relacionada con “evaluación y cultura”. En este estudio, las representaciones sociales colectivas expresan las formas como los sujetos sociales lo perciben, ritualizan, definen o conceptualizan, establecen normas y procedimientos en el ejercicio de la evaluación. Plantea la autora que “es bien claro que las comunidades educativas, se organizan y producen el “sentido” de su “identidad educativa” y de sus “simbologías colectivas” de acuerdo con los intereses que guían sus conocimientos y sus prácticas (Habermas)”.

Continúa diciendo que la clasificación tricotómica planteada por Habermas para los intereses rectores del conocimiento y éstos a su vez orientadores de la práctica, (“técnico”, “práctico” y “emancipatorio”), ha servido en el presente estudio para el análisis y clasificación de las simbologías y saberes existentes en esa compleja práctica evaluativa. (Quintero Mejía, págs. 1-2)

2.2 Marco Legal Colombiano

El problema de la presente investigación se halla inscrito en las reformas educativas que se realizan en Colombia a partir de la década del ochenta, periodo en el cual se aplican leyes tendientes a la profesionalización y tecnificación de la educación; se establece lo que se ha denominado la promoción automática y se promulga la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que regula la educación en Colombia. Los diversos Decretos como el 1860 de 1994, establecieron un sistema de evaluación cualitativo que ha pretendido remplazar y superar las dificultades que había creado la evaluación cuantitativa predominante en los años anteriores.

La evaluación escolar en Colombia, durante la primera mitad del siglo XX, se centraba en supervigilar la práctica de los exámenes o interrogatorios para comprobar los resultados de la enseñanza.

La Ley 39 de 1903, por la cual se estructura el sistema educativo colombiano, en su Decreto reglamentario 491 de 1904 plantea en el Art. 88. “en los últimos días de cada período escolar tendrán lugar los exámenes de comprobación del aprovechamiento de los alumnos de las escuelas primarias, siguiendo las reglas que para esto determine el reglamento. Estos exámenes serán presenciados por todos los miembros de la Junta Municipal de Instrucción Pública y por el cura párroco, si su ministerio se lo permitiere”. Art.90. “El último día de los exámenes se hará una sesión solemne para la repartición de premios presidida por el Presidente del Consejo Municipal o por el Inspector local. (Vicepresidencia de la República, 1904, pág. 19)

Debido al rigor de los exámenes y al temor que estos generaban, la mortalidad académica y la repitencia en los primeros años de escolaridad era muy elevada (70%).

En 1911 se implementó la modalidad de examinar a un solo estudiante de cada curso, en todas las materias y la calificación valía para todos los demás alumnos.

En 1914 con la creación del Gimnasio Moderno se dio inicio a la escuela nueva que se basaba en las necesidades del país y en los centros de interés de los estudiantes y en aspectos científicos-integrales, a fin de superar esa “pobre educación” como la llamaba don Agustín Nieto Caballero.

Para la pedagogía tradicional se inspeccionaba o evaluaba con base en el saber y en el comportamiento virtuoso del maestro. En cambio para la escuela activa la evaluación se fundamentaba en los intereses de los estudiantes y en las necesidades de la comunidad. Esta experiencia de escuela nueva no llegó a las escuelas públicas en Colombia, se quedó en las altas esferas, en dos o tres establecimientos para formar dirigentes del país.

La evaluación en Colombia, durante los años 1950-1970, se centró en el control del rendimiento académico de los estudiantes y su promoción de un nivel a otro, evidenciándose así el carácter sumativo de ésta en cuanto a control, promoción y certificación.

Las Resoluciones 1264 de 1951 y 2401 de 1959, emanadas del Ministerio de Educación Nacional, reglamentan los exámenes de admisión, habilitaciones, número de calificaciones que debían obtenerse durante el año, así como el examen final.

En la década de los ochenta surge un enfoque diferente; el juicio y la valoración marcaron las prácticas evaluativas con la evaluación formativa (durante el proceso didáctico) y sumativa (al final de cada período de aprendizaje). En 1982, en el marco de la Renovación Curricular en Colombia, y del Decreto 1469 de octubre de 1987 sobre

Promoción Automática para la Educación Básica Primaria, se propone un cambio en la concepción y práctica de la evaluación. Aquí la evaluación se orienta al proceso de seguimiento y valoración permanente del estado en el que se encuentra la institución educativa en sus aspectos organizacionales, administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno frente a los fines y objetivos del Sistema Educativo Colombiano. (Nieves Herrera, 1994, pág. 13) En este contexto la capacitación docente y los debates son importantes para transformar las prácticas evaluativas.

Con los programas de Renovación Curricular dados en 1978 y 1984 a través de los Decretos 1419 y 1002 respectivamente la orientación estuvo marcada porque se tuvieron en cuenta los procesos de desarrollo del estudiante tales como el desarrollo psicomotriz, el desarrollo cognitivo y el desarrollo socio afectivo; frente a lo cual en la experiencia de la investigadora tanto como docente y como capacitadora; los docentes se sentían muy desorientados, pues no hubo una capacitación suficiente sobre estos temas lo que los llevó a manifestar que había que ser psicólogo para evaluar a los estudiantes en todos estos ámbitos casi desconocidos para una gran mayoría de ellos. También desde la experiencia se observó que estas reformas no modificaron mayormente las prácticas evaluativas de los docentes pero generaron un gran malestar al sentir que les quitaban un arma de poder empleada durante muchos años como era la evaluación numérica que para el caso de primaria se convirtió en una escala literal pero que los docentes seguían realizando sus equivalencias con la escala numérica.

Es a partir de los programas de Escuela Unitaria y posteriormente Escuela Nueva para los sectores rurales y de los proyectos de Renovación Curricular, que en Colombia se empezó a generar la aplicación de la Promoción Automática la cual se convirtió en norma obligatoria para la educación básica primaria a través de la promulgación del Decreto 1469 de 1987. El contexto en el que surgió la Promoción Automática tuvo que ver con el auge del Movimiento Pedagógico Nacional que como parte al rechazo hacia la Renovación Curricular centraba su interés en la autonomía intelectual y profesional del docente, en los desarrollos investigativos que se habían posicionado en el campo pedagógico y en el interés por estudiar las interacciones

maestro estudiante y el auge en la utilización de métodos cualitativos-comprensivos. El Ministerio de Educación Nacional a través de artículos publicados en la revista de FECODE y a través de las asambleas de maestros, recibió fuertes críticas a la Renovación Curricular y a este nuevo enfoque de la evaluación donde se consideraba que por lo menos en la Básica Primaria se promovía a los estudiantes sin realizar mayor esfuerzo; generándose para entonces la discusión sobre la descentralización educativa y la propuesta de un Plan Nacional de Evaluación que transformara las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes.

El Ministerio de Educación consideró que la Promoción Automática conllevaba a cambios en el aprendizaje, en la enseñanza, en los criterios de promoción, en el rol del docente y del estudiante y en general cambios en la organización escolar. Aquí se pretendió superar la mirada estrecha de la evaluación entendida como calificación, promoción y certificación más desde el enfoque sumativo y de resultados, a una mirada evaluativa centrada en los procesos escolares; se deberían tener en cuenta en la evaluación los procesos de desarrollo más que los logros en las diferentes áreas. Igualmente se deberían tener en cuenta los procesos pedagógicos como las estrategias de enseñanza que promovieran un desarrollo integral y se incluyeron como parte de la evaluación los procesos organizacionales y administrativos para determinar el efecto del clima escolar en los logros de los estudiantes.

Como se puede inferir este nuevo enfoque de la evaluación que enfatiza en los procesos y para lo cual se impartió capacitación a maestros multiplicadores de las instituciones en la cual participó la investigadora como parte de un grupo capacitador en los diferentes ámbitos del desarrollo; mostraba la necesidad de una transformación permanente de las prácticas de los maestros tanto en el desarrollo de sus clases como de los sistemas organizacionales de la escuela; haciendo énfasis en el tema de la recuperación como recurso pedagógico para los estudiantes con dificultades académicas, refuerzos que en muchos casos eran mandados a hacer por estudiantes o padres de familia, pues en una gran mayoría de veces solo bastaba con que el estudiante presentara el refuerzo como una especie de trabajo escrito sin la más mínima sustentación y

argumentación de parte del estudiante. Se abolió por completo la calificación numérica y se remplazó por una escala literal: Excelente, Bueno, Aceptable e Insuficiente, dándose situaciones de agregar a estas un más o un menos, como por ejemplo B+ ó B- y agregando además conceptos donde en muchos casos se volvía contradictoria la letra asignada con el concepto, y finalmente ni estudiantes ni padres de familia entendían los informes de evaluación o boletín descriptivo que les eran entregados, preguntando si en últimas su hijo iba bien iba mal, si había ganado o perdido.

Con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) las normas anteriores pierden piso pero no así las prácticas evaluativas, lo cual se evidenciaba en la cotidianidad de la escuela, en los desarrollos de las clases y en los textos escolares que estaban llenos de talleres que contenían preguntas para responder y que en última se seguía evaluando contenidos más que otros aspectos del desarrollo. Negret citado por Vasco en el documento *Los Programas Curriculares de Matemáticas en Colombia*, plantea que “los programas del 080 no existen, pero si insisten”. (Vasco, *Los Programas Curriculares de Matemáticas en Colombia*, 2012, pág. 12)

En la década de los 90, a partir de la promulgación de la Ley General de Educación, (Ley 115 de 1994) y su Decreto reglamentario 1860 de 1994, la evaluación cambia de enfoque, pasa de lo cuantitativo a lo cualitativo y se tienen en cuenta los procesos de desarrollo del estudiante y su formación integral; también reconoce las diferencias individuales y los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno. En la Resolución 2343 de 1996, se establecen los indicadores de logro, por grados y niveles de la Educación Básica y Media.

A partir del Decreto 1860 de 1994, mediante el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, la evaluación cambia de enfoque a lo que tradicionalmente se venía haciendo; pasa de lo cuantitativo a lo cualitativo en la Educación Básica y Media y se tienen en cuenta los procesos de desarrollo del estudiante y su formación integral; también reconoce las diferencias individuales y los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno.

El capítulo VI del citado Decreto, se refiere a la Evaluación y Promoción y hace alusión en el artículo 47 a la Evaluación del Rendimiento Escolar: En el plan de estudios deberá incluirse el procedimiento de evaluación de los logros del alumno, entendido como el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico. La evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que respondan a estas características”. (Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1860 de 1994).

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

El artículo 48 se refiere a los medios para la evaluación y dice que: La evaluación se hace fundamentalmente por comparación del estado de desarrollo formativo y cognoscitivo del alumno, con relación a los indicadores de logro propuestos en el currículo. Pueden utilizarse los siguientes medios de evaluación: 1. Mediante el uso de pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y en general, de apropiación de conceptos. El resultado de la aplicación de las pruebas debe permitir apreciar el proceso de organización del conocimiento que ha elaborado el estudiante y de sus capacidades para producir formas alternativas de solución de problemas. 2. Mediante apreciaciones cualitativas hechas como resultado de observación, diálogo o entrevista abierta y formuladas con la participación del propio alumno, un profesor o un grupo de ellos. PARAGRAFO: En las pruebas se dará preferencia a aquéllas que permitan la

consulta de textos, notas y otros recursos que se consideren necesarios para independizar los resultados de factores relacionados con la simple recordación. Las pruebas basadas exclusivamente en la reproducción memorística de palabras, nombres, fechas, datos o fórmulas que no vayan ligadas a la constatación de conceptos y de otros factores cognitivos, no deben ser tenidas en cuenta en la evaluación del rendimiento escolar.

Desde esta perspectiva, el artículo 49, dice que al final de cada período el docente debe programar actividades grupales o individuales necesarias para superar las fallas o limitaciones en la consecución de los logros por parte de los alumnos, igualmente con los que muestren logros sobresalientes con el fin de consolidar sus avances. Terminado el último período de evaluación para un total de cuatro, se deberá analizar los informes periódicos para emitir un concepto evaluativo integral de carácter formativo, no acumulativo. El Consejo Académico de cada institución conforma las comisiones de evaluación y de promoción para analizar casos especiales de insuficiencia o de superación sobresaliente, recomienda las acciones a seguir y define la promoción.

Evaluación Tradicional y Nueva Evaluación

El Ministerio de Educación publicó una serie de documentos de trabajo, entre ellos, el denominado, “La Evaluación en el aula y más allá de ella” (1997); donde se dieron los lineamientos para la educación preescolar, básica y media con respecto a la evaluación. En este se contrastan las diferencias entre la evaluación tradicional y la nueva evaluación, lo cual se esboza en el siguiente cuadro (Ministerio de Educación Nacional, 1997):

Tabla 1: Evaluación tradicional y Nueva Evaluación

EVALUACIÓN TRADICIONAL	NUEVA EVALUACIÓN
Predomina el interés por la medición y por los datos estadísticos.	Busca ir más allá de la cuantificación para lograr una visión más comprensiva, reconociendo el contexto y los factores que inciden en el proceso pedagógico. Tiene un interés interpretativo y crítico.
Se orienta más a los resultados y productos.	Sin prescindir de los resultados y productos, tiene en cuenta los procesos.
Se centra en lo cognoscitivo, especialmente en la memorización.	Es integral, además de lo cognoscitivo, tiene en cuenta las habilidades y destrezas así como lo afectivo, lo actitudinal y lo valorativo.
Es de carácter autoritario, vertical, básicamente del docente al alumno, utilizada algunas veces para sancionar.	Es de carácter democrático. Es participativa y se utiliza como una estrategia de motivación básicamente para mejorar
Predomina la aplicación de pruebas objetivas, donde predomina la rigidez y la objetividad.	Sin prescindir de las pruebas objetivas, se recurre a múltiples procedimientos. Es flexible y abierta. La objetividad en sentido estricto es inalcanzable, la evaluación de los alumnos es una acción intersubjetiva, pues la acción de evaluar es una acción comunicativa.

Tiene su base principal en el conductismo	Se sustenta en la psicología cognitiva y en el constructivismo. Analiza logros, dificultades o limitaciones del estudiante y los factores asociados a su proceso de formación. La evaluación orienta el proceso pedagógico
---	--

En 1996, se introducen una serie de cambios con la expedición de la Resolución 2343 sobre indicadores de logros y, luego por su derogación en la Ley 715 de 2001, que establece la evaluación por competencias en los Exámenes de Estado y por las pruebas censales de algunas Secretarías de Educación; por el Decreto 230 de 2002 que deroga el Decreto 1860 y por la aparición de los estándares. En el ambiente educativo actual, la pregunta por la evaluación está entonces atravesada por la referencia a este enfoque de evaluación por logros, por competencias y estándares y sus relaciones con las evaluaciones de los docentes a los estudiantes y las del Estado a los docentes.

Con la promulgación del Decreto 230, se deja de lado la concepción de la evaluación por procesos que había planteado la Ley General y el Decreto 1860, y se pasa a una concepción de evaluación por indicadores.

Se generaron algunas dificultades de comprensión entre los objetivos específicos, los logros y los indicadores de logros. El indicador de logro se convirtió en una herramienta orientada a resultados y menos en una herramienta orientada a la transformación y al mejoramiento educativo como se planteó inicialmente. En el marco del complejo proceso de implementación del enfoque de evaluación del Decreto 230 del 2002, se agregan en el discurso y la práctica evaluativa escolar colombiana, dos nuevos temas en materia de evaluación: la evaluación por competencias y la evaluación por estándares.

Los estándares de competencias básicas están definidos por el Ministerio de Educación Nacional, como criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas

de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar. Los estándares y la evaluación por competencias incluidas las pruebas SABER que se aplican a los niños y niñas de los grados 3°, 5°, 7° y 9° con el fin de conocer el estado de la calidad de la educación en todo el país, son pruebas unificadas. Los estándares se han convertido en una dimensión fundamental de los fines de la educación porque los resultados en las pruebas nacionales aportan elementos de comprensión sobre la calidad de cada institución y en alguna medida de los docentes, lo que hace que a las instituciones les preocupe más esto que el desarrollo integral de los niños y niñas, la práctica democrática de la evaluación, el desarrollo de su autonomía y el derecho a una educación de calidad, que se piensa en no solo en términos de resultados, sino también en términos de procesos de desarrollo que tengan en cuenta el sujeto de la evaluación como persona que pertenece a un contexto con unas condiciones específicas en lo económico, en lo social, en lo cultural, en lo familiar y sin desconocer sus estilos y ritmos de aprendizaje.

En consecuencia, estas reformas señalan la necesidad de una revisión del sentido y el análisis de la forma como se ha pretendido realizar la orientación cualitativa de la evaluación. Al respecto, el tema de las competencias se introduce en el campo educativo adscrito a los temas de evaluación y de la formación ciudadana, siendo entendido como el conocimiento que alguien posee y el uso que esa persona hace de dicho conocimiento al resolver una tarea o una situación específica con contenido y estructura propia y de acuerdo a un contexto, unas necesidades y unas exigencias concretas, este enfoque se resumió en definir la competencia como un SABER y SABER HACER en contexto; posteriormente se leía como el SER, SABER, SABER HACER en contexto. Es en el Decreto 230 Artículo 4 Literal A, donde plantea entre los principales objetivos de la evaluación: “Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos” En nuestro país, la incorporación del concepto de competencia ligado a la evaluación, guarda relación, entre otros factores, con las políticas del Ministerio de Educación Nacional para la articulación de la educación con el mundo productivo y concebir los saberes escolares en términos de aprendizajes activos de saber hacer con los conocimientos adquiridos por el estudiante.

En este contexto, un estudio sobre el Decreto 230 de 2002, debe entenderse en un marco amplio de discusión donde intervienen diversos factores como son: la calidad de la educación, los indicadores de logros y los estándares establecidos para diferentes áreas, el currículo de las instituciones educativas, la rendición pública de cuentas, la evaluación por resultados, y la evaluación por competencias; que se complementa con las pruebas de evaluaciones censales nacionales y las pruebas de evaluación externas de alcance internacional. Precisamente, estos aspectos se presentan a continuación.

2.2.1 Consideraciones Generales Sobre el Decreto 230 de 2002. En el país se plantearon consideraciones políticas sobre este Decreto, por ejemplo, Díaz (2007: 21-25), opina que el Decreto 230, por tener de base consideraciones económicas y no pedagógicas, se implementa “a costa de la calidad de la enseñanza y sin importar los aprendizajes de los estudiantes; se promulga la implementación de los estándares de calidad, también llamada por los críticos, la uniformización del currículo”. Esta crítica, va en consonancia con muchas voces que aseguran que el Decreto 230 acabó con la “autonomía que habían conseguido las instituciones educativas al realizar sus propios PEI.” Agrega, el autor, algunas consecuencias para la educación, resultado de la Promoción Automática: - La promoción de estudiantes que van llevando sus dificultades académicas de un grado a otro, a pesar de los esfuerzos de docentes e instituciones; según palabras de docentes y estudiantes, el Decreto está llevando a la “mediocridad” y “facilismo” en relación con el desempeño escolar en contraste con la formación integral que pregonaba la legislación educativa de nuestra nación. Considera en un sentido de crítica extrema que el -Decreto genera la “cultura del menor esfuerzo” y en particular, que se tilde a los estudiantes peyorativamente de “promovidos por Decreto” y no por sus méritos y excelencia académica. Estos estudiantes, a pesar de tener graves vacíos de formación, son promovidos por la comisión de promoción, ante la necesidad de cumplir con el 95% que señala el Decreto. Aquí se observa que la promoción prevalece sobre la calidad educativa, no importaba como pasaban los estudiantes; lo cierto era que había que pasarlos.

En el estudio de Suárez (2007) llevado a cabo en los municipios de Acacías (Meta), y San Andrés (Santander), que tuvo por objeto investigar de manera exploratoria y explicativa las características de la implementación de la actual política educativa sobre evaluación en relación con los cambios que las instituciones de educación básica introdujeron en la gestión académica y en la evaluación con el fin de mejorar la calidad del servicio que prestan, se exponen, entre otros aspectos, un conjunto de evidencias y hallazgos asociados al Decreto 230.

Los artículos 2° y 3° del Decreto 230, plantean las consideraciones sobre el Plan de Estudios, y establece un currículo con saberes básicos, universales y con parámetros comunes mínimos sin detrimento de los propios del contexto. También plantea que los referentes del plan de estudio están constituidos por los estándares, contenidos, objetivos, logros, indicadores y competencias curriculares, además, señala que los currículos de las instituciones deben tener como base los estándares en las áreas obligatorias y los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional

En este contexto comparativo y de contrastación de los aspectos del Decreto señalados, el estudio de Suárez (2007:101) encuentra que: (a) la mayoría de maestros atiende como referentes de evaluación a los Temas en primer lugar, a los logros en segundo lugar, a los lineamientos y estándares en un tercer lugar y finalmente a la integración por áreas. Destaca como los docentes participantes del estudio no tienen la integración por áreas como un elemento importante lo que conlleva a una vaga comprensión de lo que significa la teoría de las competencias en educación, esto es, la necesaria relación de los campos de conocimiento en una perspectiva integrada y funcional. En el actual estudio se encontró que los docentes de las cuatro instituciones y de las demás que se observaron dan prioridad a la evaluación de los contenidos, aunque en teoría hablan de evaluar logros, indicadores de logros, estándares y competencias; estos conceptos no se tienen claros, por el contrario los confunden entre sí. (b) que los directivos docentes y directores de núcleo de la muestra estudiada, dan mayor importancia en el nivel de exigencia a las áreas de español, matemáticas, ciencias y

sociales, áreas que corresponden a las evaluadas en las Pruebas Saber, y que tienen los estándares como referentes, y conceden menor importancia a las demás áreas en los procesos de nivelación y decisión de promoción. En el presente trabajo se encontró que los directivos están recordando a los docentes sobre la importancia de realizar simulacros de las Pruebas Saber con el fin de obtener buenos resultados para la institución, lo que se vuelve una competencia de instituciones educativas a nivel municipal, departamental y nacional; lo cual representa una presión y una carga para los docentes que dejan de lado la evaluación por procesos en las diferentes asignaturas u objetivos de aprendizaje para dar prioridad al entrenamiento de los estudiantes en la resolución de dichas pruebas en las cuatro áreas que se siguen considerando fundamentales, tal es el caso de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y competencias ciudadanas. Igualmente el docente se siente evaluado a través de los resultados de sus estudiantes en dichas pruebas. Se notó que el trabajo pedagógico se centra en preparar a los estudiantes para que les vaya bien en las pruebas y el colegio obtenga buenos resultados y en tercer lugar, (c) aprecia que los cambios que se producen en la implementación del Decreto 230 se expresan en las dinámicas escolares con un incremento en las jornadas de capacitación a los docentes en las áreas mencionadas; incremento de las horas de reuniones de los docentes de estas áreas e implementación en modalidades de control; y realización de entrenamientos para las pruebas de Estado y SABER, con base en preguntas similares a las Pruebas Saber, que especifican los niveles de competencias que trabajan, que organizan por ámbitos o ejes, y que enseñan cómo manejar las pruebas y las preguntas.

El artículo 4° del Decreto 230 se refiere a la “Evaluación de los educandos”, contemplando que: “La evaluación de los educandos será continua e integral, y se hará con referencia a cuatro períodos de igual duración en los que se dividirá el año escolar. Los principales objetivos de la evaluación son: a) Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos; b) Determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media; c) Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios, y d) Suministrar información que contribuya a la autoevaluación

académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios.”. En este sentido, en el estudio señalado (Suárez, 2007: 104), se encuentra sobre las características de la evaluación que “no hay una forma única de evaluar y que se recurre a trabajos en grupo, a tareas, a evaluación individual y escrita”. En general, la forma de evaluación que aparece con mayor frecuencia es la de las tareas, sin embargo, agrega que: “Al preguntarles sobre modalidades de la evaluación, aparecen otras formas de evaluación a las que en ambos municipios se les da igual importancia que las pruebas escritas y las tareas en casa; estas son, en orden de mayor a menor importancia, el desempeño en clase (89% dice que siempre usa esta modalidad); la participación (80%) con aporte principal de la educación media; las tareas con un 66%. Pareciera que en la práctica se está empezando a dar alguna relevancia a la participación no solamente a la evaluación escrita; sin embargo, hay que tener en cuenta que se entiende en el momento de decidir la promoción porque es allí donde cobraría significado dicha valoración. Contrastando los resultados obtenidos por Suarez con la presente investigación se encontró que la participación que se da a los estudiantes es mínima, referida más a resolver alguna inquietud frente al tema que se está desarrollando y no tanto al trabajo en equipo o a aportes que los estudiantes quieran hacer.

En el artículo 5°, “Informes de evaluación”, el Decreto 230 dice que “al finalizar cada uno de los cuatro períodos del año escolar, los padres de familia o acudientes recibirán un informe escrito de evaluación en el que se dé cuenta de los avances de los educandos en el proceso formativo en cada una de las áreas. Este deberá incluir información detallada acerca de las fortalezas y dificultades que haya presentado el educando en cualquiera de las áreas, y establecerá recomendaciones y estrategias para mejorar. Además al finalizar el año escolar se les entregará a los padres de familia o acudientes un informe final, el cual incluirá una evaluación integral del rendimiento del educando para cada área durante todo el año. Esta evaluación tendrá que tener en cuenta el cumplimiento por parte del educando de los compromisos que haya adquirido para superar las dificultades detectadas en períodos anteriores. Los cuatro informes y el informe final de evaluación mostrarán para cada área el rendimiento de los educandos,

mediante una escala dada en los siguientes términos: Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Insuficiente, Deficiente.”

En la misma investigación (Suárez, 2007: 106), se señala que en relación a la entrega de los cinco informes anuales a los padres de familia: “...no se ha involucrado la política educativa actual que prescribe cinco informes al año, solamente un 29% en San Andrés y un 2% en Acacias lo cumplen”; y en cuanto al contenido de dichos informes se evidencia que “... siempre reportan un nivel de logro alcanzado, pero en aspectos que hacen la esencia de lo cualitativo, aquello en lo que el estudiante y los padres de familia pueden tomar como referente para mejorar, el informe tiene menor contenido, como es el caso de la referencia a las razones del logro o no logro ...”, además “en los informes no siempre se hace alusión a planes de refuerzo y profundización”. Ahora bien, con relación a los planes de refuerzo y profundización, si bien el estudio citado, no indagó por la calidad de esas sugerencias, su especificidad y utilidad, se evidencia que en el contenido de estos informes se proponen sugerencias generales sobre la naturaleza de estos planes de mejoramiento o remediación.

Respecto a la escala de valoración, la investigación (Suárez, 2007:106) aprecia que en su uso e implementación: “... indicaría que el número prevalece en el uso de una escala para encontrar promedios, característica que no corresponde a una evaluación cualitativa.” Es decir, que pese a utilizar la escala propuesta por el Ministerio, se interpreta cada valoración de acuerdo a un equivalente cuantitativo, el recurso a este procedimiento tienen una dimensión institucional. Sin embargo en el presente estudio se encontró que con frecuencia los docentes realizaban equivalencias desde la escala literal propuesta en el Decreto 230 hacia la escala numérica de 1 a 5.

Además hay un indicador de que la decisión de cuantificar y asignar un porcentaje no es del maestro sino institucional, lo cual ratifica dos puntos esenciales en este análisis: que la institución no se ha desprendido de una escala numérica y, por tanto, no ha cambiado de modelo aunque cambie las formas de presentar los resultados de números a letras y descriptores; y por otra parte que el hecho de ser institucional da por

lo menos una garantía relativa de equidad en el momento de cuantificar y no está bajo el libre diseño del profesor.

Frente a la pregunta por el uso de los resultados de las evaluaciones el autor anota que este uso está claramente establecidos en los dos municipios y en todas las secciones sin diferencia para proponer acciones remediales para los estudiantes y la acción pedagógica del profesor, aparecen sin embargo, con menor frecuencia el generar planes de profundización (85%) y ajustar el plan de estudios (80%).

El Decreto 230 en su artículo 8, “Comisiones de evaluación y promoción”, consigna que: El Consejo Académico conformará, para cada grado, una Comisión de evaluación y promoción integrada por un número de hasta tres docentes, un representante de los padres de familia que no sea docente de la institución y el rector o su delegado, quien la convocará y la presidirá, con el fin de definir la promoción de los educandos y hacer recomendaciones de actividades de refuerzo y superación para estudiantes que presenten dificultades.

Para Suárez (2007: 108, 109), se evidencia una situación en la que “la participación en la evaluación puede ser de los padres, no de los estudiantes en la medida que “la revisión de los resultados y análisis de los mismos con los padres de familia y sin los estudiantes, es también externa, le entrega la responsabilidad al papá y se la reduce al niño”, agrega como en los dos municipios estudiados (Acacias y San Andrés) la evaluación sigue siendo un proceso externo al estudiante, porque se entiende la evaluación como un proceso que hace el maestro y, en menor proporción el padre de familia, antes que el estudiante. Estos momentos de participación posteriores a la decisión del maestro, y por tanto, centrados en la explicación del estudiante y no de su implicación para que él valore su aprendizaje; no hay espacio para participar al autoevaluarse ni al decidir que requiera un apoyo para recuperar algunos aprendizajes no alcanzados...”; los padres participan más en el análisis de necesidad de recuperación: “Es claro en este análisis que la evaluación no se ha movido en el campo de la participación real del estudiante; participar para analizar o dialogar sobre las decisiones del profesor no da mucho espacio ni a la formación mediante la evaluación ni a la

adquisición de una cultura de la autoevaluación como una estrategia para avanzar en operaciones de metacognición.

2.3 La Evaluación de los Estudiantes como Evaluación Interna

La evaluación educativa es un fenómeno complejo que se nombra con diferentes sentidos, es decir, tiene diversas interpretaciones. Una de ellas está asociada a su finalidad y a su perspectiva.

Según su finalidad la evaluación puede tener funciones de formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente; funciones relacionadas con la motivación y la orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o de recuperación; de información y de retroalimentación, de control, para asignar recursos y, acreditar (Álvarez, 2001: 31). Para el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación (Universidad Pedagógica nacional, 2008) la evaluación asume diversas perspectivas, estas pueden ser: política, en la que se indagaría por las relaciones de poder presentes entre el evaluador (Ministerio de Educación Nacional, ICFES, Secretarías, Directivos, Profesores) y el evaluado (Instituciones Educativas, Directivos, Docentes, Estudiantes); pedagógica, se pregunta sobre los supuestos pedagógicos (concepciones sobre Educación, Enseñanza, Evaluación, Aprendizaje, Didáctica, Currículo, Estudiante, Docente, etc.), epistemológica (concepciones sobre el Conocimiento, la forma de Producción del Conocimiento, Verdad, la Validez, el Sujeto Cognoscente, los Objetos de Conocimiento, etc.), ontológica (las concepciones sobre Mundo, Ser, Ser Fundante, etc.) y axiológicas (las concepciones sobre los Valores Éticos y Estéticos) presentes en los discursos y normas sobre evaluación)

Las interpretaciones de la evaluación se evidencian en momentos particulares de la vida diaria de una institución educativa, un mismo resultado evaluativo puede ser analizado y cumplir funciones diferentes, según las necesidades del momento. No obstante, para los propósitos de este informe, se hará referencia a dos dimensiones de la evaluación: la dimensión pedagógica, relacionada con los factores internos de la evaluación en el aula o prácticas evaluativas de los docentes objeto primordial de la

presente investigación y con el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la segunda, la evaluación externa como fuente de información para maestros, instituciones educativas, secretarías de educación, Ministerio, gobierno nacional, entre otras.

Desde la dimensión pedagógica (Buendía Eisman et al: 1996; Uribe Mallarino¹: 2001), la evaluación puede entenderse como prueba, examen, proceso, rendimiento, valoración del aprendizaje y se convierte en un proceso íntimo entre el maestro y sus estudiantes, en el cual no hay grandes intromisiones de la institución, la comunidad o el gobierno. Por ser este un proceso tan cerrado, muchas veces es difícil aclarar qué se está evaluando, en qué se basa el maestro para hacer su evaluación, cómo se relaciona esa evaluación con lo que aprendió el estudiante en años pasados o lo que se espera de él para el siguiente grado, de ahí, como aprecia Bustamante (2003: 69), que “No es usual que el maestro permita a alguien poner la mirada sobre sus formas pedagógicas (entre las que incluimos las evaluativas). Los alumnos lo saben perfectamente: meterse con esto puede representar una sanción.”

En la dinámica de la dimensión pedagógica de la evaluación, agrega Bustamante (Bustamante Zamudio & Pérez Abril, 1996, pág. 41) los docentes hacen varias autovalidaciones al plantear las evaluaciones que realizan; una autovalidación no problemática de su saber disciplinar, que ocurre cuando el docente no se interroga sobre el saber, sobre sus condiciones de recontextualización en la escuela ni, mucho menos, una inserción en el campo del saber; una autovalidación no problemática del saber docente sobre los métodos, al no cuestionarse acerca de cómo está evaluando, sobre la forma como elabora y aplica la prueba; una autovalidación no problemática del saber docente sobre el sujeto en formación, cuando no tiene en cuenta las características y condiciones reales de los estudiantes con los que están tratando; y, finalmente una

¹ Conviene destacar el estudio de Uribe Mallarino (2001) sobre los aportes a las políticas educativas de los estudios de evaluación de la calidad de la educación primaria en Colombia, donde se recogen diez años de experiencia en la realización de pruebas nacionales e internacionales cuyo propósito fue el de examinar la calidad del sistema educativo. La autora revisa las lecciones que se extraen de las pruebas y de los estudios de factores asociados al logro en competencias básicas examinando resultados de las pruebas saber 1997 y 1998, incluyendo un análisis sobre escuela nueva y propone lineamientos de política consecuentes con el análisis de resultados.

autovalidación no problemática del saber docente sobre el currículo y sobre el papel de los lenguajes en la escuela, al tener en cuenta en la evaluación únicamente el currículo manifiesto y no también el currículo oculto, el cual tendría igual importancia para ser evaluado.

Es decir, el maestro es poco consciente del qué se evalúa, cómo debe hacerse, a quién verdaderamente se está evaluando y qué se está aprendiendo en la escuela, desde los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve el estudiante.

Sin embargo, a pesar de que no siempre se sabe “objetiva” y exactamente qué se va a evaluar, si hay más o menos un consenso o acuerdo generalizado sobre un aspecto de la evaluación, esto es, lo que se debe evaluar son los conocimientos de los alumnos y por lo general, estos conocimientos están referidos a los planes de estudio o programas. Según el estudio realizado por Suarez (2007:105), la mayoría de docentes centra su interés al evaluar en los temas del plan de estudio y no en otros referentes de la evaluación como son el aprendizaje directo del área, las habilidades y el esfuerzo y mucho menos se centran en otros aspectos del desarrollo integral que ha sido tan promocionado a partir de la Ley: General de Educación tal es el caso del ámbito cognitivo como tal con todas sus implicaciones de comprensión, análisis, síntesis, de aplicación y transferencia de conocimientos. Tampoco se da mucha relevancia dentro de la evaluación a los ámbitos social y afectivo, entre otros.

Estos “conocimientos” están relacionados con los saberes declarativos de los estudiantes, y a menudo en esta óptica se podrían no valorar de manera adecuada factores relacionados con otros significados que el estudiante haya adquirido sobre el aprendizaje. (Bustamante y Monroy, 2003:171).

Precisamente, en opinión de Suárez (2007:107), una de las intenciones del Decreto 230 de 2002, fue hacer explícitos la diversidad y de paso reconocer la complejidad de los referentes de la evaluación, cuando establece el carácter obligatorio para todas las instituciones del país, el tener en cuenta los lineamientos curriculares y los estándares de competencia para cada área, en sus planes de estudio y en sus propuestas

curriculares. Mientras que en el estudio de Buendía (1996: 142), estudio realizado con profesores de secundaria en España, a la pregunta ¿qué cree que se debe evaluar? respondieron, que además del conocimiento, eran importantes los procedimientos, habilidades, actitudes y aptitudes. No obstante, estos maestros manifiestan cierta reserva para evaluar estos aspectos del aprendizaje escolar por carecer de instrumentos elaborados para hacerlo. Se puede agregar, que en los dos estudios citados, se evidenciarían dificultades de los profesores para comprender y evaluar conocimientos de otro tipo diferente al declarativo. (Buendía Eisman, Carmona Fernandez , Gonzalez Gonzalez, & López Fuentes, 1996)

Surgen entonces muchas tensiones en relación a lo evaluado y si esto traduce realmente lo que el estudiante sabe. Esta tensión aumenta si lo que desea evaluar es la competencia, es decir no solo lo que el estudiante dice saber sino lo que estudiante sabe hacer. De acuerdo con los hallazgos del estudio de Suárez (2007), aún se estaría lejos de lograr una verdadera evaluación por competencias, como lo sugiere el Decreto, empezando por la evidencia de que los maestros prácticamente no las mencionan en la información que ofrecen sobre la evaluación que practican. Esta ausencia o limitación, se podría explicar, entre otros factores, por las dificultades de asimilación o comprensión que tendrían los maestros del sentido y la operatividad de los profundos cambios curriculares sugeridos por los lineamientos y estándares que pretenden desarrollar las competencias como eje de la formación.

Ahora bien, si se aprecia con criterio comparativo la evolución de las prácticas de evaluación de los maestros, los resultados del estudio español de Buendía (1996: 142) tienen cierta similitud con los realizados en Colombia por Suarez (2007) diez años después, cuando señalan que lo que los profesores, independientemente de la materia que imparten, consideran que la utilización del *examen escrito con cuestiones de desarrollo más o menos largas*, es el mejor método para evaluar. Otro aspecto en los que coinciden los estudios mencionados, es la referencia a una forma muy utilizada para evaluar: las *tareas o trabajos para desarrollar en casa o en clase*. También se agrega en estos autores, la presencia de otros elementos o indicadores a evaluar como son: el

desempeño en clase, la participación. Valga la pena anotar, que Suarez (2007), no obstante señala que cuando los profesores mencionan estas formas de evaluar, valdría la pena profundizar acerca de cuáles son las que se utilizan para tomar decisiones importantes como la promoción, donde cobraría mayor significado las formas de evaluación mencionadas.

En los estudios en cuestión, en la perspectiva en que se asume la finalidad que tiene la evaluación de los alumnos, hay evidentes diferencias en las respuestas que dan los maestros encuestados. Por razones obvias en las respuestas de los colombianos se evidencia la influencia del Decreto 230 quienes señalan que la evaluación sirve para proponer acciones remediales, para replantear la acción pedagógica del maestro, para generar planes de profundización y, en menor medida, para ajustar el plan de estudio (Suárez: 2007: 110); mientras que los docentes españoles, señalan que su evaluación encuentra básicamente dos usos: uno formativo y uno de promoción o no del alumno, sin desconocer que la evaluación del alumno supone un perfeccionamiento o mejora para él mismo (Buendía, 1996: P.143).

2.4 La Evaluación de los Estudiantes y las Instituciones Educativas como Evaluación Externa

La segunda gran dimensión de la evaluación es la que la que recurre a la evaluación como fuente de información institucional, es decir, la evaluación a través de la cual la institución puede calibrar sus procesos y resultados obtenidos por sus estudiantes en pruebas censales (SABER), pruebas de finalización (examen de estado ICFES, SABER 11) y pruebas internacionales como las TIMMS y PISA, entre otras. Los resultados que se obtengan son empleados como insumos para mejorar el sistema y para implementar una cultura de gestión de procesos en las instituciones, ya que brinda información acerca de los procesos desarrollados con relación a unos contextos específicos y a unos niveles generales esperados y con base en esta se busca generar cambios, tomar decisiones e implementan programas de mejoramiento en el sistema educativo, en este caso, el colombiano (Suarez, 2007; Uribe, 2001; Bogotá, 2003).

Es de anotar que las pruebas SABER en Colombia se articulan al tema de la medición de la calidad de la educación básica primaria y secundaria y se remontan al año 1975 con la creación del Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación; pero es en la década de los ochentas cuando se realizan los primeros intentos de evaluar el rendimiento de los estudiantes cuyo objetivo se centró en estudiar las diferencias entre la Escuela Nueva y la escuela rural tradicional.

A partir de 1991 con la conformación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SNEE) fue cuando se aplicaron por primera vez pruebas de logro muestrales a estudiantes de grados 3°, 5°, 7° y 9° de educación básica. Posteriormente en 1994 y 1997 se volvieron a aplicar dichas pruebas.

Con la promulgación de la Ley 715 de 2001 las Pruebas SABER pasaron a tener carácter censal y se volvió obligatorio para el sistema educativo realizar estas evaluaciones de calidad cada tres años. Desde 2013 se vuelven censales cada año. En Colombia existen dos tipos de evaluaciones censales, que se constituyen en insumos para la planeación de establecimientos educativos y material pedagógico en el aula: - Las Pruebas SABER, que se aplican a los grados 3°. , 5°. Y 9°. , su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana. Su carácter periódico posibilita, además, valorar cuáles han sido los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento. – Las Pruebas SABER 11, que se aplican a los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de la educación media. (Ministerio de Educación Nacional, 2012)

La evaluación censal, abarca a todas las instituciones educativas, públicas y privadas, rurales y urbanas; a partir de 2002, el Ministerio tomó la decisión de evaluar de manera censal y en todo el país las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias (Naturales y Sociales) y Competencias Ciudadanas, áreas que a criterio de algunos expertos se constituyen en los componentes principales para desarrollar en los

estudiantes las competencias para la vida y que les permiten alcanzar un desempeño eficaz y eficiente dentro de la sociedad. (Colombia aprende, 2008).

A diferencia de la evaluación muestral, la evaluación censal realizada a través de las Pruebas SABER, le permite a cada una de las instituciones educativas del país, a cada una de las entidades territoriales y a la Nación tener un diagnóstico válido y confiable que les permite conocer si los estudiantes de la Educación Básica están consiguiendo o no y en qué grado, el saber y el saber hacer en las áreas evaluadas; lo cual sirve de base para la formulación de los Planes de Mejoramiento Institucional en todo el país, la toma de decisiones en política y, en consecuencia, la puesta en marcha de programas y proyectos tendientes a mejorar la calidad. (Colombia aprende, 2008)

Se considera que el uso de los resultados de estas pruebas debe producir una reflexión al interior de las Instituciones, generando algunos cambios como reorganizaciones de los contenidos de las áreas, capacitación docente, mayor reflexión en los grupos de maestros y directivos frente al hecho educativo. No obstante, en el estudio de Suarez (2007), hasta el momento en Colombia, estos cambios se han evidenciado con más énfasis en aquellas áreas donde las pruebas censales dan sus resultados (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales). Es allí donde las instituciones educativas se preocupan por diseñar Planes de Mejoramiento todo con miras a subir su puntaje en las Pruebas de Estado y posicionarse mejor con respecto a otras instituciones, lo que pareciera que fuera el fin último de la evaluación y no el desarrollo integral de los estudiantes que dé cuenta de una mejor calidad de la educación.

Ahora bien, las condiciones actuales en los diferentes programas de evaluación, las necesidades constantes de reconocer los resultados de programas establecidos desde el MEN, la necesidad de identificar los problemas que se deben resolver desde las instituciones educativas para fomentar la calidad de la educación, permiten abordar los diversos tipos de evaluaciones externas a las cuales han sido sometidos los estudiantes colombianos. Así, Bogoyá (2003:11), señala entre los diversos tipos de evaluación, las

evaluaciones externas que se refieren a controles externos de la sociedad a los procesos educativos y que corresponden a las conocidas pruebas ICFES, SABER, TIMMS, PISA, entre otras. Estas tienen como común denominador el ser pruebas específicas que exploran los conocimientos de los escolares relativos a unas disciplinas o campos de conocimiento como lenguaje, matemáticas y ciencias, y sus resultados son publicados para informar al público y en especial a las entidades vinculadas con el ámbito de la educación.

Los organismos educativos nacionales y las organizaciones internacionales encargados de establecer parámetros de mediciones a través de las pruebas señaladas ofrecen herramientas para comparar las situaciones de la educación desde diferentes perspectivas, esta es precisamente una de las tareas de las evaluaciones externas. Se podría citar aquí, el caso de organizaciones de carácter internacional como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico), que tiene ya una larga tradición en la elaboración de información estadística con el ánimo de evaluar lo que ocurre con la calidad de la educación en diversos contextos nacionales e internacionales del mundo.

Esta entidad diseñó una prueba externa que sirve como complemento del sistema internacional de Indicadores educativos y que brinda información sobre los conocimientos y habilidades esenciales que debe tener un ciudadano formado en las instituciones educativas para desenvolverse en el mundo de hoy con relación a variables de variables demográficas sociales, económicas y educacionales.

Una de las pruebas aplicadas por la OCDE, es la denominada PISA (Programme for International Student Assessment).

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) es una iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que tiene como propósito producir indicadores de calidad educativa e investigaciones sobre los factores que la afectan. Además de comparar resultados entre países, sirve para monitorear los avances en educación en períodos de tiempo.

PISA busca evaluar qué tan preparados están los estudiantes para enfrentar los retos del futuro como miembros productivos de la sociedad y la economía. También, si pueden analizar, razonar y comunicar ideas de forma efectiva. Se espera que todos tengan unas bases sólidas para seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas.

A diferencia de otros estudios internacionales como TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) y PIRLS (Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora), PISA evalúa las competencias de lectura, matemáticas y ciencias. Aplica instrumentos comparables de evaluación a muestras representativas de estudiantes de 15 años, independientemente del grado que estén cursando. Colombia ha participado en PISA en dos ocasiones: 2006 y 2009. En 2006 fueron evaluados estudiantes de 57 países y en 2009 este número aumentó a 65. Las pruebas fueron aplicadas a 470 mil alumnos de los 65 países, quienes representaron a 28 millones de estudiantes. En Colombia la muestra fue de casi 8 mil jóvenes. El desarrollo de PISA 2009 en Colombia estuvo a cargo del ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación). El Instituto es el responsable de las evaluaciones nacionales - SABER 5° y 9°, SABER 11° y SABER PRO - y estudios internacionales (TIMSS, PISA, PIRLS e ICCS) que se realizan en el país.

La Prueba PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Busca analizar la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por la persona. La prueba se centra en los procesos de comprensión, los propósitos de la lectura y los comportamientos y actitudes de los estudiantes con respecto a ella. El estudio evalúa la competencia en lectura de niños entre los 9 y 10 años y las prácticas escolares asociadas al aprendizaje de la lectura y los hábitos de lectura en el hogar.

La prueba ICCS (Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana) investiga de qué manera los jóvenes de 8° Básico están preparados para

asumir sus roles como ciudadanos. Los cuatro ejes temáticos del estudio son: sociedad y sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica, e identidades cívicas.

Las Pruebas Pisa 2009 revelaron importantes deficiencias en la educación colombiana. A pesar de un avance significativo en competencias de lectura, comprensión e interpretación de textos, la educación colombiana aún tiene mucho trabajo por delante. Entre 65 países, Colombia estuvo en el número 52, lo cual lo ubica en uno de los países participantes de menor capacidad para comprender los textos e interpretarlos. Sin embargo, debido a que los adolescentes colombianos han participado desde 2003 en estas pruebas, evaluando competencias de lectura, ciencias y matemáticas en este mismo orden, los mejores progresos han sido en la primera, con un 9.3% de avance, la segunda con 4.6% y la tercera y más preocupante de 3.6% entre los años 2006 y 2009. Según este reporte, quienes presentaron las pruebas el año pasado, tan sólo el 53% de los estudiantes comprobaron su capacidad de comprensión y logra un nivel apenas aceptable de su desempeño. Las consecuencias de estos nefastos resultados son, en principio, la comprobación de las deficientes pedagogías escolares y falta de incentivación por la lectura. De otra parte, la clasificación estándar demuestra que el otro 47% de los evaluados no está en capacidad para asumir los retos actuales como miembros de una sociedad productiva.

Aunque los resultados siguen siendo preocupantes, "el principal objetivo es saber en dónde estamos parados y hacia dónde debemos ir", aseguró Margarita Peña, la directora del ICFES, quien expuso los resultados de 2009. (Guíaacadémica.com, 2010)

Esto implica que para Colombia las pruebas sirven para evaluar la efectividad en la educación básica y media del país, comprender qué futuro nos espera y si las nuevas generaciones podrán ser exitosos en un mundo globalizado. Así mismo, el ICFES hizo énfasis en que es necesario analizar los resultados exitosos en estas pruebas con el fin de implementar estrategias educativas que funcionen positivamente. A esto, realmente, debe sumarse la implementación de políticas enfocadas a optimizar el desempeño educativo en las instituciones nacionales. Según Peña, es menester del Ministerio de

Educación, el aporte de soluciones o la manera de mejorar los resultados para exámenes futuros. PISA no sólo evalúa si los estudiantes pueden repetir aquello que han aprendido sino, fundamentalmente, si pueden aplicar sus conocimientos en otros contextos, tanto dentro como fuera de la escuela. PISA evalúa los conocimientos y las competencias en lectura, matemáticas y ciencias, además de la actitud y la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. También recoge información sobre los contextos personales, familiares y escolares, con el fin de identificar aquellos factores que explican sus resultados en las pruebas.

En lectura, PISA se enfoca en leer para aprender y no en aprender a leer. El concepto de lectura utilizado en la prueba sobrepasa la comprensión literal y la decodificación de textos e involucra la habilidad de utilizarla para que el estudiante logre sus objetivos durante su vida. PISA 2009 evaluó por primera vez la habilidad de los alumnos para leer, entender y aplicar textos digitales. En matemáticas se evalúa la capacidad para reconocer y formular problemas matemáticos, así como para plantear, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos. También se incluye el razonamiento y la utilización de conceptos, procesos e instrumentos para describir, explicar y predecir fenómenos. En ciencias, la prueba se centra en el entendimiento de los conceptos científicos y en la capacidad de tomar una perspectiva para entender la realidad desde la ciencia. Se valora el grado en que los estudiantes utilizan sus conocimientos en esta área para identificar preguntas, adquirir nuevos saberes, explicar fenómenos y llegar a conclusiones con base en evidencias.

PISA muestra que en Colombia los factores socioeconómicos dan cuenta del 16,6% de la varianza en los puntajes promedio de los estudiantes en lectura. El 83,4% restante se debe a otras causas. Esto demuestra que esos factores influyen en los aprendizajes de los alumnos, pero no son sus únicos determinantes. Se encontró que a mayor escolaridad de los padres, mejor es el desempeño del estudiante y que también influyen otros factores como tener padres laborando y no en busca de empleo, poseer un computador e internet en el hogar así como tener libros y enciclopedias de consulta y poseer un escritorio donde estudiar.

También se encontró que la repetición de grados es uno de los factores escolares que tiene un impacto negativo sobre los resultados de PISA: a mayores índices de repetición, menores resultados. Además, los países que tienen un mayor número de repitentes muestran una tendencia a brechas más grandes en los resultados por nivel socioeconómico. Lo anterior permite observar que los estudiantes de los niveles socioeconómicos más bajos son los más afectados por este fenómeno. En Colombia, un poco más de la tercera parte de los alumnos de 15 años ha repetido alguna vez: cerca del 22% al menos un grado de primaria y el 18% al menos uno de secundaria. Los resultados muestran que los estudiantes que no han repetido tienen puntajes significativamente más altos en la prueba de lectura (432,7 puntos) que quienes lo han hecho una o más veces (376,5 puntos). Esto representa una diferencia de 56,3 puntos, la cual es mayor a dos tercios de un nivel de desempeño y más alta que el puntaje asociado a tener un año más de escolaridad. Además, la diferencia entre los puntajes promedio de los estudiantes que nunca han repetido y los de quienes sí lo han hecho es aún mayor cuando este fenómeno ocurrió en la básica primaria. La diferencia entre los primeros y los que repitieron una vez es de 66,3 puntos (casi un nivel de desempeño); y la que se da entre los que no han repetido y los que lo hicieron en dos o más oportunidades es de 92,6 puntos.

Los resultados de PISA también indican que los países con mejores desempeños tienen estándares educativos de muy alto nivel y un sistema de evaluación externo con consecuencias, es decir que no es posible empezar una carrera laboral o pasar al siguiente nivel educativo sin certificar previamente que se tienen ciertas calificaciones medidas a través de pruebas estandarizadas. Cuando este tipo de pruebas no tiene efectos, parece no existir una relación tan fuerte con los resultados de los estudiantes. No obstante, los países que las aplican tienden a tener mejores puntajes y menores brechas socioeconómicas.

PISA también subraya que en los sistemas educativos los salarios de los docentes están asociados a mejores resultados. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el tamaño de

la clase o la cantidad de recursos disponibles en los colegios. Una vez que los planteles cuentan con los recursos básicos necesarios para la enseñanza, la adición de más materiales parece tener un efecto mínimo en los puntajes. En cambio, invertir en mejores profesores puede generar más impacto.

Al analizar la relación entre los recursos del establecimiento educativo y los puntajes de los estudiantes colombianos en lectura hay algunos hallazgos interesantes. Los alumnos que están por debajo del nivel 2 tienen menos computadores en sus colegios; mientras que entre los que se ubican en los niveles más altos hay una mayor proporción de estudiantes que cuentan con este recurso. Lo mismo sucede con el número de ordenadores con acceso a Internet. Sin embargo, no se encontró ninguna relación entre el número de alumnos por docente y los resultados.

Con respecto al clima escolar, PISA muestra que los buenos resultados en lectura se asocian a un ambiente caracterizado por altas expectativas de los docentes hacia los estudiantes y buenas relaciones entre ambos. El clima escolar explica el 13% de las variaciones en los puntajes de los alumnos. No obstante, este factor está mediado en gran parte por las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Estudiantes con condiciones socioeconómicas favorables tienden a disfrutar de un mejor clima escolar. Por ello es necesario adelantar acciones para que los colegios en situaciones adversas logren un ambiente propicio para los aprendizajes y, por supuesto, para la convivencia pacífica.

El informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*), se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de exámenes que se realizan cada tres años en varios países con el fin de determinar la valoración internacional de los estudiantes. Este informe es llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, que se encarga de la realización de pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años. Esta prueba es

considerada como un sistema “objetivo” de comparación, su formulación está sujeta a muchas críticas, por cuanto es un análisis meramente cuantitativo.

A continuación se presentan los resultados más recientes de la participación de Colombia en las Pruebas PISA

Los mejores resultados fueron para China, Corea del Sur, Vietnam, Polonia, Finlandia y Canadá. Países como Estados Unidos, España o Francia muestran preocupación por sus resultados y países como México, Perú y Colombia sienten fracaso por ocupar los últimos lugares en dichas pruebas Y no es para menos. Todos los países miembros de la OCDE, o los que aspiran a entrar, como Colombia, esperan cada tres años, desde 2000, los resultados de las evaluaciones de matemáticas, lectura y ciencias que se les hacen a más de medio millón de jóvenes de 15 años. (Revista Semana, 2013)

A Colombia, como se sabe, le fue muy mal, pues quedó en el puesto 61 de 65 países, solo por encima de Perú, Indonesia y Catar, lo que ha abierto un debate nacional sobre el evidente fracaso del sistema educativo del país, sobre todo si se miran otras cifras del informe que apenas se están conociendo.

Los resultados de las pruebas que acaban de salir son poco alentadores para Colombia. En 2006 ocupó la posición 52 de 57 naciones evaluadas, y en 2009 quedó en el puesto 52 de 65 países. Si bien en las de 2012 los puntajes crecieron un poco, se evidencia una clara reducción del ritmo. Además fue superado por otros alumnos como los de Brasil, que tuvieron un impresionante desempeño. Lo segundo es que, más allá de la caída en el escalafón de diez puestos, los resultados para el grueso de los estudiantes son malos, no solo ahora, sino en 2006 y 2009. En matemáticas, en las tres pruebas, más del 70 por ciento de los estudiantes ni siquiera llegó al nivel 2, considerado el mínimo para pasar las pruebas (ver gráficos) y para desempeñarse en la sociedad. En lectura, en promedio, la mitad de los estudiantes tampoco pasó la prueba. Lo mismo en ciencias, en donde los rajados superan el 60 por ciento. Tercero, los resultados de las pruebas son más preocupantes si se analizan los indicadores nacionales. En Colombia fueron escogidos al azar 9.000 estudiantes de Bogotá, Medellín, Manizales y Cali, en

representación de 560.000 estudiantes. La ciudad a la que le fue mejor es Manizales y la única que tuvo reducción en los puntajes fue Bogotá. Y el último dato, más revelador y polémico, es la diferencia entre los colegios públicos y privados. Según Pisa, es de 50 puntos, algo que podría equivaler a unos dos años de educación. (Revista Semana, 2013).

En el país, como es de conocimiento público, existen diversos tipos de evaluaciones externas que se consideran útiles para reconocer los progresos de la educación del país y sus regiones e identificar sus fortalezas, deficiencias y diseñar a partir de los resultados, políticas y programas de mejoramiento. Se pueden mencionar aquí las siguientes pruebas:

(a) Pruebas censales, estas se aplican a la totalidad de una población determinada, de manera periódica, con el fin de hacer comparaciones en el tiempo y entre instituciones y regiones. Las comparaciones en el tiempo sirven para identificar el comportamiento de indicadores y establecer si hay progreso de un período a otro, igualmente las comparaciones entre instituciones y regiones permiten ver quiénes tienen mejores resultados y en qué aspectos durante el mismo período de tiempo. Actualmente el país cuenta con tres pruebas de aplicación censal: (a1) SABER: se aplica a todos los estudiantes de 3° 5° y 9° grado del país cada tres años, para verificar su progreso en matemática, lenguaje y ciencias; (a2) Prueba de estado para ingreso a la educación superior (examen del ICFES SABER 11°) que se aplica cada año a todos los estudiantes que concluyen la educación media (grado 11°), con el fin de verificar el nivel general de los bachilleres en todos los campos académicos; y (a3). SABER PRO: se aplican a los estudiantes universitarios de último semestre en diversas disciplinas académicas, y pretenden establecer comparaciones en los resultados obtenidos por las diferentes universidades.

(b) Los estudios muestrales que diversas instituciones realizan para evaluar diferentes aspectos de la educación del país o de alguna entidad territorial en particular, a partir de estos se pueden conocer los resultados de la educación desde el punto de vista

económico y social y, en su mayoría persiguen conocer la explicación de los factores que inciden en los resultados obtenidos, además de las pruebas internacionales a las que se ha hecho referencia, aquí cabe hablar de las pruebas COMPRENDER, que lleva a cabo la ciudad de Bogotá cada dos años desde 2005 en una muestra de colegios de la ciudad y se aplica a estudiantes de 5° y 9° grado, y permiten relacionar resultados académicos en matemática, lenguaje y ciencias naturales con otros factores como nivel socioeconómico de los estudiantes y factores institucionales como clima escolar, infraestructura y gestión.

En una perspectiva general, se puede afirmar que todas estas pruebas implican resultados que, además de generar discusiones públicas sobre el estado de la educación, tienen un gran valor cuando aportan información empírica confiable para fundamentar y generar propuestas de mejoramiento de la calidad educativa en el país, como lo plantea Suárez (2007:31).

Los resultados de la evaluación censal orientan a la institución y, en particular, a cada uno de sus actores, para tomar decisiones, establecer metas y estrategias de mejoramiento, que sean factibles y realizables, fomentar el debate sobre los avances y las dificultades de los estudiantes y generar compromiso de la comunidad educativa con el proyecto pedagógico.

Con la información que ofrecen las pruebas tanto nacionales como internacionales, se pueden identificar en niveles locales y nacionales aspectos más relevantes a mejorar tomando en cuenta la diversidad de variables evaluadas que pueden extenderse a la actividad en espacios escolares básicos para los maestros como lo es la institución educativa y el aula de clase, incluyendo los procesos de evaluación que estos llevan a cabo.

Una de las evaluaciones censales externas muy importante para la marcha de sistema educativo colombiano son las pruebas SABER que se aplican desde el año 1997

cada dos años y que arroja información nacional a nivel rural y urbano de las instituciones educativas y de los departamentos del país, como se sabe, esta se aplica en básica primaria en grado 3^o y 5^o y en básica secundaria en grado 9^o. Su objetivo principal es evaluar el estado académico de los estudiantes en matemáticas, lenguaje, ciencias y convivencia ciudadana.

Como lo muestra la información del Ministerio de Educación Nacional (2008), las pruebas SABER aplicadas en el año 2005, analizaron resultados asociados al aumento en la cobertura, la mejora en los promedios de todas las áreas respecto a la aplicación 2002-2003, a un aumento respecto a la aplicación 2002-2003 en la dispersión o desviación estándar de todas las áreas en 5^o y Ciencias Naturales en 9^o; y a la disminución en Matemáticas y Lenguaje de 9^o. Los resultados del año 2005, como las de los otros años, se han empleado para establecer un comparativo con los años anteriores de aplicación de la prueba, y así a partir de analizar las diferentes situaciones propuestas en los objetivos de esta prueba censal (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

La evaluación de las pruebas Saber, pretenden no tanto medir la información o los conocimientos que los estudiantes tienen, sino sus competencias básicas al determinar la forma como utilizan los conocimientos que poseen en la solución de diferentes problemas y situaciones, por ejemplo: interpretar, reconocer, relacionar, razonar, deducir, argumentar, inferir, resolver y producir en diversos ámbitos. Se evalúan las áreas básicas del conocimiento, lenguaje y matemática, por ser fundamentales para el desarrollo de futuros aprendizajes; pero además; se evalúan las ciencias naturales y las ciencias sociales, porque son aquellas mediante las cuales los ciudadanos se comprometen con su entorno para hacer parte de una comunidad y de un ambiente, con las que adquieren identidad e individualidad en el marco de principios de acción social colectiva.

Reiteremos que con las evaluaciones externas, tienen unos efectos o impactos sobre las instituciones educativas: "La evaluación externa a la institución escolar gira la

atención de la comunidad local y nacional hacia condiciones académicas y de competencias referidas a unos estándares universalmente establecidos y probablemente olvida otros indicadores...” (Suárez, 2007:33). Al margen de las consideraciones sobre los alcances y límites institucionales de estas pruebas, es necesario reconocer que la actual política educativa tiene como uno de sus objetivos socializar ante la opinión pública general y especializada, los resultados de las diversas evaluaciones externas, como medio para tener elementos de diagnóstico, es decir, conocimiento del currículo, de las actividades y desempeños de alumnos, docentes, directivos docentes, y en alguna medida, informar a los padres de familia sobre las dinámicas e implicaciones de los resultados obtenidos.²

Ahora bien, esta dinámica de evaluación externa de los aprendizajes escolares se proponen unas finalidades que promuevan espacios de autorregulación en las instituciones educativas y ofrecer elementos de sentido y orientación para el desempeño de docentes, directivos docentes, alumnos y padres de familia implicados en los procesos educativos. Al respecto, Ravela, sugiere unos criterios específicos de mejoramiento y aprovechamiento de la información que se recoge con las pruebas de evaluación externa respecto al aprendizaje escolar, en los siguientes términos: es posible como lo propone Ravela (2001:7), concebir dichas finalidades de los sistemas de evaluación de los aprendizajes así: (a) Evaluar la productividad de los maestros para establecer un sistema de incentivos. (b) Brindar a los padres de familia información que les permita evaluar la calidad de las escuelas. (c) Devolver información a las escuelas y maestros para que éstos examinen los resultados de su trabajo. (d) Establecer la acreditación de los alumnos que finalizan un determinado nivel de enseñanza. (e) Seleccionar u ordenar a los estudiantes, (f) Informar a la opinión pública y generar una cultura de la evaluación. (g) Contribuir a establecer estándares de calidad para el sistema educativo. (h) Construir un “mapa de situación” del sistema educativo con el fin de identificar áreas prioritarias de intervención y tipos de intervenciones necesarias. (i)

² Las acciones de mejoramiento de la calidad educativa que emprende la opinión pública y diversas organizaciones no gubernamentales en Colombia con base en los resultados de las evaluaciones externas en Colombia, se pueden ejemplificar con las consideraciones planteadas en el documento “Informe de progreso educativo de Colombia 2006” (PREAL, Fundación Corona, Corpoeducación, Empresarios por la Educación. Bogotá. 2006).

Evaluar el impacto de políticas, innovaciones o programas específicos. (j) Realizar estudios de tipo costo-beneficio. (k) Contribuir con la generación de conocimiento. (Ravela, Wolfe, Valverde, & Esquivel , 2001).

El Decreto 230 del 2002 y posteriormente el Decreto 1290 del 2009, realizan una revisión de la forma como se había pretendido realizar la orientación cualitativa de la evaluación, y se incluye en la educación el tema de las competencias, el cual desplaza la evaluación por objetivos. Se pasa de un enfoque de rendimiento escolar a través del cumplimiento de objetivos propuestos a un enfoque de evaluación del desempeño en términos de competencias del estudiante enfocadas inicialmente como el saber y saber hacer en contexto. Estas reformas crean diversos tipos de problemáticas: en primer lugar, si bien hubo procesos de formación para la implementación de estas propuestas, no fueron extensivas a todos los docentes (solo a algunos), ni profundizaron tanto sobre aspectos teóricos ni en la manera de interiorizar esta información y de llevarla al aula y mucho menos en la sistematización de experiencias y análisis de resultados con el fin de construir teorías y formas de evaluación desde el trabajo de los docentes con sus estudiantes.

Ahora bien, en la observación de la práctica docente los maestros mostraron multiplicidad de interpretaciones de la norma. Respecto a las formas de evaluación no se profundizó en los aspectos teóricos ni investigativos sino operativos: el docente estaba más interesado en la aplicación, los criterios y el escalamiento de los indicadores de evaluación. Si bien, la evaluación se presenta en el contexto de un lenguaje de la participación y el antiautoritarismo, sus efectos secundarios, como lo manifestaron los docentes, fue el deterioro de la autonomía del docente, y del reconocimiento del ejercicio docente; esto es, poder dar cuenta del desempeño del estudiante desde el saber especializado del docente, el cual incluye además de su saber docto, su conocimiento sobre el desempeño del estudiante. En el terreno práctico estas reformas se construyeron en frío; es decir, sin un proceso de animación previo, sin consensos en la comunidad académica, sin investigación y reflexión acerca de las prácticas de los mismos docentes.

La reforma se elabora, se legisla y luego se hace la capacitación que alcanza a muy pocos docentes.

En tales términos, la evaluación aparecía como el dictamen de una ley, no surgía de procesos evaluativos, estudios previos; ni en el contexto del quehacer y las problemáticas de la escuela, salvo para la actual reforma. Es así como se promovieron desde el Ministerio de Educación Nacional mesas de trabajo, foros municipales y departamentales, foros virtuales, se declaró el año 2008 como el año de la evaluación en Colombia bajo el lema de “Evaluar es valorar” y se adelantó la investigación sobre las percepciones acerca del Decreto 230, dando como resultado una nueva reforma evaluativa donde se pasó de un Sistema Nacional de Evaluación a un Sistema Institucional de Evaluación, amparándose en la autonomía institucional. Aquí se han venido presentando dificultades como la determinación de la escala valorativa y no tanto la reflexión y la creación de grupos de investigación con el fin de contribuir a una cultura de la evaluación, la preocupación vuelve y juega siendo como aplicar la norma y no el sentido reflexivo y crítico de una evaluación que parta más de la práctica de los docentes y que integren aspectos tales como el currículo y el enfoque de este, el modelo pedagógico, la didáctica y la misión y visión de la institución. Se cambia entonces la escala valorativa y se considera que se cambió la evaluación cuando en últimas se siguen observando las mismas prácticas y se siguen aplicando las mismas pruebas internacionales con casi los mismos resultados donde Colombia ha avanzado muy poco con respecto a otros países y a años anteriores.

En este contexto se afirma que no es posible reflexionar sobre la evaluación sin que, al mismo tiempo, se indaguen los referentes conceptuales que subyacen al hecho educativo. De igual modo, una transformación de los paradigmas evaluativos de las comunidades educativas implica, una transformación de sus concepciones sobre el conjunto de prácticas y teorías de la escuela convencional que se han concentrado en una evaluación cuantitativa cuyo objeto es la promoción o no de los educandos.

Es importante entonces construir teoría acerca de las prácticas evaluativas de los docentes sustentadas en los modelos pedagógicos y en los Proyectos Educativos

Institucionales, con el fin de conocer el sentido que se les otorga. Busca por lo tanto analizar las concepciones que tienen los diferentes estamentos acerca de la evaluación, indagar el qué, para qué y cómo de la evaluación lo que permite dar cuenta de los procesos académicos en los que están inmersos los sujetos.

2.5 Actual Sistema de Evaluación en Colombia

La derogación del Decreto 230 de 2002, trajo como consecuencia que en Colombia se diera una nueva reforma contenida en el Decreto 1290 de 2009. Recordando al profesor Guillermo Torres Zambrano en su escrito titulado “¿pueden las normas transformar la evaluación?” (Torres Zambrano, 1997), se ha podido constatar en las instituciones estudiadas que poco o nada han cambiado las prácticas evaluativas; salvo que la preocupación ha sido por la escala valorativa y su equivalencia con la escala propuesta por el Ministerio de Educación Nacional. El Artículo No. 5 presenta la Escala de valoración nacional: “Cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional: - Desempeño Superior, - Desempeño Alto, - Desempeño Básico, - Desempeño Bajo. La denominación de Desempeño Básico se entiendo como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional. El Desempeño Bajo se entiende como la no superación de los mismos. (Ministerio de Educación Nacional, 2009). En el presente estudio a través de las entrevistas con los docentes se constató que en el Decreto actual existe la posibilidad de que la promoción no sea tan flexible y que los estudiantes que no rindan académicamente puedan reprobar el año escolar.

Muy poco se avanza del razonamiento técnico, sigue siendo la preocupación por el cómo, se quiere la fórmula mágica. En este sentido el Decreto 1290 no define la

evaluación, se refiere más a los ámbitos de aplicación, los propósitos de la evaluación, a los contenidos del sistema de evaluación, el procedimiento para la creación del sistema institucional, las del Ministerio de Educación Nacional, de las Secretarías de Educación de las entidades territoriales certificadas y del Establecimiento Educativo. También contempla los derechos y deberes de estudiantes y padres de familia y el registro escolar, entre otros.

Al no existir una definición clara sobre evaluación cada institución puede trabajar desde el enfoque que le parezca más adecuado, si bien la escala de valoración en caso de transferencia del estudiante es la misma a nivel nacional; el enfoque evaluativo puede ser muy diferente de una institución a otra.

A pesar que por primera vez en Colombia se pasó de un Sistema Nacional de Evaluación a un Sistema Institucional de Evaluación, el Decreto actual contiene una serie de pasos sobre cómo se debe hacer. La preocupación vuelve y juega: “cómo hacerlo”.

Se infiere la preocupación de los docentes más por los resultados de los estudiantes que por los procesos de formación y desarrollo de estos; esto se evidencia en el entrenamiento de que son objeto los estudiantes para la presentación de las pruebas censales SABER. Esta ya era una preocupación en el anterior Decreto.

Cabe anotar que con la actual reforma se pasó de un enfoque de evaluación del rendimiento académico a un enfoque de evaluación por competencias y se sigue sin claridad sobre qué son, qué desarrollan, cuál es el sentido que tiene este enfoque y cómo evaluarlas. El enfoque de competencias es un enfoque que no se ha posicionado en las instituciones educativas, presentándose una ruptura entre lo que los estudiantes aprenden y lo que les evalúan a través de la Pruebas SABER. En Colombia y América Latina la problemática existente en el proceso de evaluación de la calidad de la educación viene siendo objeto de estudio y atención por parte de las agencias estatales, instituciones educativas, centros de investigación y comunidad educativa en general.

Al tener cada institución la oportunidad de decidir la promoción o no promoción de los estudiantes, algunos docentes han vuelto a percibir la evaluación como un medio de control, aspecto que había sido bastante conflictivo al reducir la repitencia al 5% del número de estudiantes, como lo traía el Decreto anterior. Esto parece que hubiera dado un respiro, aunque siguen manifestando que los estudiantes no quieren hacer nada y que los padres de familia en un buen número de casos no se comprometen.

Es pertinente reiterar que no existe una cultura de la evaluación, que los Decretos se enfocan en la forma y no en la reflexión crítica de los docentes y mucho menos de sus investigaciones que como lo manifiestan en las entrevistas son inexistentes o muy escasas. Además de un lado está la evaluación interna y de otro las evaluaciones externas. La primera está relacionada con la competencia que se le otorga a las instituciones para que determinen sus formas y criterios de evaluación a incorporar, es decir, en la determinación y creación de su sistema institucional de evaluación de los estudiantes. La segunda se realiza sin tener en cuenta las experiencias docentes que para el caso son utilizados para aplicar sus formatos de evaluación.

Los ir y venir de las instituciones sobre el tema de con cuántas asignaturas o áreas se aprueba o se reprueba un año escolar y si la escala es numérica o literal o si se combinan, han dado origen a una multiplicidad de valoraciones que para efectos de transferencia de un estudiante de una institución a otra deben presentar un informe con las equivalencias con la escala nacional.

En el último capítulo de este trabajo, se presenta un cuadro que contiene un resumen de lo que han decidido las instituciones del núcleo educativo No. 3 en cuanto a sus sistemas de evaluación con aspectos tales como número de períodos del año escolar, si tienen o no informe final, la escala de valoración y sus equivalencias, con cuántas áreas o asignaturas no es promovido, si existe o no comité de evaluación, porcentaje de inasistencia para la no promoción y el número del acta del Consejo Directivo.

El Decreto 1290 avanza en cuanto a ampliar los ámbitos de aplicación de la evaluación: Internacional, Nacional e Institucional; y dice en su Artículo No. 1: “El estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales” de acuerdo a los resultados obtenidos, el Artículo No. 3 define entre los propósitos, el de aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional. En ámbito institucional la evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media se define como “el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes”. (Ver anexo No. 1).

Es de anotar que a nivel nacional se aplican pruebas censales con el fin de: “monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos”

En la siguiente tabla se pueden apreciar las diferencias entre los Decretos 230 de 2002 y 1290 de 2009.

Tabla 1: Cuadro comparativo de los Decretos 230 de 2002 y 1290 de 2009

DECRETO 230 DE 2002	DECRETO 1290 DE 2009
<p>El ámbito de la evaluación son los establecimientos educativos del Estado, los privados, los de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro, exceptuando a los modelos flexibles, tales como escuela nueva, aceleración del aprendizaje, y la atención a las poblaciones especiales definidas en la Ley.</p>	<p>La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza en los siguientes ámbitos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Internacional: El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales. 2. Nacional: El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el

	<p>Fomento de la Educación Superior -ICFES-, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.</p> <p>3. Institucional: La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Divide el año escolar en cuatro periodos como referentes para la evaluación del aprendizaje y la entrega de informes a los padres de familia. - Fija los contenidos mínimos del plan de estudios, tales como la intención e identificación de los contenidos, la distribución del tiempo, los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar, entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los centros educativos son autónomos para definir y estructurar su propio sistema de evaluación, y dentro de él, la entrega periódica de informes de evaluación, entre otros. - Los establecimientos educativos gozan de autonomía para definir y elaborar el plan de estudios del currículo de conformidad con lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 y su Decreto reglamentario 1860 del mismo año.
<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación se hace con referencia a 	<ul style="list-style-type: none"> - El establecimiento educativo tiene

<p>la escala única de valoración: excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente, deficiente. El establecimiento educativo define el significado para cada categoría de la escala.</p>	<p>autonomía para establecer su propia escala de valoración para la evaluación, con sus equivalencias con respecto a la escala nacional: desempeño superior, alto, básico y bajo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - El consejo académico crea una comisión de evaluación y promoción para cada grado, la cual define la promoción de los alumnos y recomienda actividades de refuerzo y superación para estudiantes que presenten dificultades. También recomienda la promoción anticipada de grado para los estudiantes con desempeños excepcionalmente altos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determina responsabilidades específicas dentro de los procesos del sistema de evaluación institucional, para el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación de las ET certificadas, y los establecimientos educativos. Establece derechos y deberes tanto para los estudiantes como para los padres de familia.
<ul style="list-style-type: none"> - Fija criterios para la promoción de grado: (1) Promoción mínima de grado para el 95% de los estudiantes que terminen el año escolar; (2) repetición de grado para los estudiantes que reprobren tres o más áreas, pudiendo ser más, de acuerdo con el criterio del 95%. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada establecimiento educativo fija los criterios para la promoción de grado de acuerdo con su sistema institucional de evaluación. Promoción anticipada la recomienda el Consejo Académico al Consejo Directivo, y solamente procede dentro del primer periodo del año escolar.
<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes promovidos de grado con una o más áreas reprobadas, presentan evaluación de recuperación de las mismas, a más tardar una semana antes de iniciar el siguiente año lectivo. La 	<ul style="list-style-type: none"> - Los procedimientos para nivelar a los estudiantes con áreas reprobadas, o con atrasos en los logros planeados, son definidos por el establecimiento educativo y hacen parte del sistema de

calificación de esta evaluación es consignada en el registro de valoración, y no puede ser modificada a futuro independientemente de que sea aprobatoria o no.	evaluación institucional.
--	---------------------------

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

3.1 Metodología

Esta investigación fue realizada desde el enfoque cualitativo, que permite abordar el tema desde la perspectiva de los actores. Se analizaron las prácticas evaluativas de los docentes, sin embargo también se indagaron diferentes estamentos de la comunidad educativa como son los estudiantes y los padres de familia; dentro de un proceso de esclarecimiento progresivo, que se alimentó continuamente de la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible.

Los procesos de investigación cualitativa son multi-cíclicos o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semi-estructurado y flexible. Los hallazgos de la investigación cualitativa se validan por las vías del consenso y la interpretación de evidencias.

Según Taylor y Bogdan, (1992) la investigación cualitativa es inductiva, o mejor cuasi-inductiva; ya que su ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo, que con la comprobación o la verificación; es holística en cuanto el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad; es interactiva y reflexiva en el sentido de que los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio; es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza, es abierta porque no excluye de la recolección y el análisis de datos puntos de vista distintos; es humanista en cuanto se busca acceder por distintos medios, a lo personal y a la experiencia particular del modo en que la misma se percibe; es rigurosa ya que se busca resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo.

La investigación se desarrolló con el método de la Teoría Fundada, el cual es un método de investigación en el que la teoría emerge desde los datos. (Glaser & Strauss, 1967, pág. 9). Esta metodología fue construida originalmente por dos sociólogos, Barney Glaser y Anselm Strauss, a finales de la década de los sesenta. Las bases teóricas de este método se encuentran en la corriente filosófica denominada en las ciencias sociales como interaccionismo simbólico.

Herbert Mead (1934), expuso por primera vez en su libro *Espíritu, Persona y Sociedad*; algunos de los principales conceptos de esta corriente; con base en sus conceptos, Herbert Blumer a quien se reconoce como uno de los fundadores de esta corriente, finalmente acuñó el término de interaccionismo simbólico en 1937. Para Blumer el conductismo y el funcionalismo estructural tendían a centrarse en los factores tales como los estímulos externos y en las normas que determinaban la conducta humana, En opinión de Blumer ambas perspectivas no eran adecuadas para el análisis de la realidad social; pues no tomaban en cuenta los procesos mentales de los individuos; ambas perspectivas ignoraban los procesos cruciales por los que los actores confieren significados a las fuerzas que actúan sobre ellos y sus propias conductas.

El interaccionismo simbólico como corriente filosófica se fundamenta en la fenomenología, cuyo mayor representante es Husserl, quien al negarse a hacer algún juicio de la existencia, utiliza la “epojé” lo que él llama la puesta en paréntesis, es decir, abstención de toda posición existencial; se refiere a un cambio fundamental de actitud no solo respecto al conocimiento y a las teorías ya existentes, sino también frente a la realidad misma, cambio de actitud que Husserl describe con las imágenes de “poner entre paréntesis” de “desconexión” de la cotidianidad.

Es por esta postura, que el interaccionismo simbólico, el cual pone énfasis en la interacción de los individuos y en la interpretación de sus procesos de comunicación “tiene como centro de análisis el estudio del mundo social visible, tal como lo hacen y comprenden los actores vinculados al mismo y no sólo como una expresión de las estructuras profundas de la sociedad” (Sandoval Casilimas, 2002, págs. 58-59)

La teoría fundada tiene entonces sus raíces en la fenomenología, al desprenderse de la corriente filosófica del Interaccionismo Simbólico. Glaser y Strauss (1967), la describen como un *modo de hacer análisis* que trata de identificar los procesos básicos en la interacción.

El objetivo central de la presente investigación fue comprender los significados que subyacen a las comprensiones que tienen los diferentes actores de las instituciones estudiadas con el fin de construir teoría sobre las prácticas evaluativas de los docentes de la Educación Básica Primaria. Dicha construcción teórica se realizó, a través del análisis de las categorías que fueron emergiendo en la aplicación de las entrevistas, los grupos focales y las observaciones y a través de la saturación de éstas.

Como lo plantea Heidegger, citado por De la Cuesta (1996), cualquier respuesta a una pregunta acerca de la realidad se haya manipulada de antemano, ya que siempre existe una precomprensión acerca de todo lo que pienso. En tal sentido, construir teoría acerca de la racionalidad de las prácticas evaluativas de los docentes solo puede entenderse desde las experiencias de cada uno de los actores, ya que la significación depende de factores tanto externos como internos del sujeto, tales como conocimientos previos, del contexto, la actitud e intereses.

La investigación se desarrolló con el método de la Teoría Fundada. El método es asumido desde el interés de la investigación: Lograr a través de un proceso de análisis comparativo constante y del interjuego entre el análisis y la recolección de datos durante el desarrollo del proyecto de investigación obtenidos de diferentes fuentes (normatividad) y de la información emanada de los actores (docentes, estudiantes, administrativos y padres de familia de cada una de las instituciones), construir fundamentos teóricos de las prácticas evaluativas realizadas por los docentes de la Educación Básica Primaria del sector oficial en el municipio de Pereira y su relación con las restantes prácticas pedagógicas, con las teorías del aprendizaje y con la normatividad vigente. En tal sentido se optó por la metodología de la teoría fundada por considerar que podría aportar datos que permitieran abordar la complejidad de las

prácticas evaluativas de los docentes, mediante la generación de relaciones y comparaciones constantes que permitieran la elaboración de nuevos conceptos; pues son los datos los que de forma inductiva van dando lugar a las teorías y explicaciones de fenómenos complejos en los que intervienen multitud de variables de difícil relación o que de alguna manera se han trabajado o percibido de manera desarticulada como es el caso de la evaluación y las demás prácticas pedagógicas.

El análisis comparativo se realizó sobre los siguientes aspectos: las prácticas de clase con respecto a la evaluación y a los procesos de enseñanza, los sentidos que los diferentes actores sociales le otorgan a la enseñanza y a la evaluación, y al conocimiento sobre la normatividad vigente en evaluación del rendimiento escolar y del desempeño; estos aspectos fueron trabajados en cada una de las instituciones que conforman la población del estudio. Posteriormente se realizaron las comparaciones interinstitucionales, teniendo en cuenta tanto el contexto sociocultural de cada una y los aspectos anteriormente propuestos, como las categorías emergentes en el proceso de la investigación. Es de aclarar que los aspectos trabajados, surgieron a partir de la realidad en donde emergieron unas categorías a través de la codificación abierta, y fueron agrupadas en categorías axiales y selectivas desde la comparación constante intra e inter institucional.

La categoría de análisis central se llamó “Concepciones y Prácticas de la Evaluación”, de donde emergieron los sentidos y las prácticas que los actores sociales le atribuyen a la evaluación durante las clases y la forma en que orientan sus procesos evaluativos durante estas, además de otra categoría concebida como “Estilos de Enseñanza”, en la cual los profesores ubican la forma en que orientan sus clases y que metodologías utilizan durante esta. Las otras dos categorías hacen referencia a la “Normatividad” y el “Acompañamiento Evaluativo”, en donde se hace referencia al conocimiento o desconocimiento por parte de los actores sociales con respecto a la evaluación dentro de la institución educativa y como es el apoyo que se brinda a estos procesos formativos.

El propósito primario al emplear el método de la teoría fundada es generar modelos explicativos de la conducta humana que se encuentren apoyados en los datos. La recolección de la información y su análisis tiene lugar de manera simultánea. La generación de la teoría se basa en los análisis comparativos entre o a partir de grupos al interior de un área sustantiva mediante el uso de métodos de investigación de campo para la captura de datos. Mediante el uso de la teoría fundada, la investigadora trató de identificar patrones y relaciones entre esos patrones. (Creswell, 1998)

Glaser y Strauss proponen para desarrollar la teoría fundada dos estrategias: el método de comparación constante y el muestreo teórico. (Glaser & Strauss, 1967, págs. 101-115)

A través del método de comparación constante, se codificaron, compararon y analizaron los datos en forma simultánea para desarrollar conceptos. Su aplicación supone una contrastación de las categorías, propiedades e hipótesis que surgen a lo largo del estudio en sucesivos marcos o contextos. El análisis comparativo de los datos se desarrolló en las cuatro etapas sugeridas por García Jiménez, (1991). (Jiménez, 1991, pág. 130).

- La primera implica la comparación de los datos
- La segunda supone una integración de cada categoría con sus propiedades
- La tercera requiere delimitar la teoría que comienza a desarrollarse
- La cuarta etapa se produce tras un proceso de saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría, recoge la redacción de la teoría. (En cada una de estas etapas se producen diferentes tipos de comparaciones).

Las fuentes de datos fueron la entrevista, grupos focales y las observaciones de campo; así como los documentos de todo tipo y las grabaciones audiovisuales. Se utilizaron datos cualitativos emanados de la aplicación de los instrumentos anteriormente mencionados. La principal diferencia que existe entre este método y otros métodos cualitativos reside en su énfasis en la generación de teoría. A través del proceso

de teorización se descubre, manipulan categorías abstractas y relaciones entre ellas, utilizando esta teoría para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos.

El muestreo teórico, es el proceso de recolección de datos que permite la generación de teoría a través de sucesivos estadios, permite seleccionar nuevos casos a estudiar según su potencial para refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrolladas. Lo importante no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para ayudar al investigador a desarrollar una mayor comprensión teórica sobre el área de estudio. El investigador va al campo o terreno de investigación para realizar las observaciones que le harán posible categorizar o explicar el fenómeno, para así generar la teoría y los conceptos asociados con él.

Es importante resaltar que en la metodología de la Teoría Fundada, las preguntas de investigación pueden ir cambiando en la medida que el estudio avanza y como ellas van siendo influidas por los procesos de recolección y análisis de datos en progreso.

3.2 La Población Estudiada

La presente investigación se llevó a cabo en cuatro instituciones oficiales del municipio de Pereira.³ La población estuvo conformada por cuatro instituciones educativas de gran trayectoria e impacto en el municipio de Pereira pertenecientes al Núcleo Educativo No. 3: INEM FELIPE PEREZ, INSTITUTO TÉCNICO SUPERIOR, NORMAL SUPERIOR DE RISARALDA y LA JULITA.

El Artículo 9º de la Ley 0715 de diciembre 21 de 2001, define la Institución Educativa como “un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la

³ Aquí la investigadora quiere hacer un reconocimiento a todos los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira quienes a través de la asignatura de Modelos Pedagógicos y de Evaluación Educativa contribuyeron al trabajo de campo.

totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes”. Deberán contar con licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial, disponer de la infraestructura administrativa, soportes pedagógicos, planta física y medios educativos adecuados. Las instituciones educativas combinarán los recursos para brindar una educación de calidad, la evaluación permanente, el mejoramiento continuo del servicio educativo y los resultados del aprendizaje, en el marco de su Programa Educativo Institucional. (Ministerio de Educación Nacional, 2001)

A continuación se caracterizan las Instituciones Estudiadas:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM FELIPE PEREZ: La institución se encuentra ubicada en el municipio de Pereira, departamento de Risaralda; en el barrio El Jardín I etapa. Cuenta con dos coordinadores académicos, dos coordinadores de Planeación Académica, dos coordinadores de convivencia y una rectora.

La Institución Educativa INEM "Felipe Pérez". Desarrolla la investigación y la pedagogía para la formación de personas con sentido Ético, Crítico, Creativo y Propositivo; ciudadanos con conciencia Nacional y Universal; recreadores de cultura, sociabilidad, equidad y trabajo, libres de dogmatismos hacia el desarrollo sustentable de Pereira, Risaralda y Colombia.

La Institución Educativa INEM "Felipe Pérez", es una organización posicionada por su alta calidad académica, técnica y pedagógica, participa en la formación de personas Éticas, que intervengan en los procesos recreadores y renovadores de su entorno Social, Cultural y Ambiental.

La Institución Educativa INEM Felipe Pérez, dentro de sus procesos de mejoramiento continuo definidos dentro de su PMI (Plan de Mejoramiento Institucional), ha definido en uno de sus apartes, trabajar fuertemente las TIC

(Tecnologías de la Información y la Comunicación) como herramienta mediadora tendiente a potenciar la calidad del servicio que presta en sus dimensiones pedagógicas, administrativas y de proyección a la comunidad.

Por tanto, el equipo de gestión en uso de las TIC del INEM Felipe Pérez, ha definido el Plan de Gestión Integral que busca llevar a toda la institución y su comunidad hacia la apropiación efectiva de esta herramienta.

INSTITUTO TÉCNICO SUPERIOR DE PEREIRA: Es una Institución Educativa Mixta de carácter Oficial. En la Media Técnica cuenta con once (11) programas aprobados en las especialidades de Informática, Electricidad y Electrónica, Diseño y Metalmecánica. Se encuentra ubicado en la carrera 27 No. 10-20, contiguo a la Universidad Tecnológica de Pereira, Sector La Julita – Pereira – Risaralda – Colombia.

El Instituto Técnico Superior fundamenta su acción permanente en la visión del hombre como ser en proyecto: Por cuanto toda persona nace con una finalidad trascendente y tiene el deber y el derecho de desarrollar integralmente a lo largo de toda su vida sus potencialidades, en un esfuerzo incesante de realización personal y comunitaria.

La actividad humana cambia las realidades sociales, a cada momento reúne las ideas, inventa los procesos productivos y asume nuevos retos y compromisos.

Por esta razón desde el Instituto Técnico Superior se propicia y promueve una educación para enfrentar y generar el cambio por medio de un aprendizaje innovador, que reconozca lo que el estudiante sabe sin importar donde lo aprendió, ni en cuánto tiempo, que faculte al hombre para pensar y actuar eficazmente, que le permita continuar aprendiendo a ser competitivo y competente en todas las circunstancias y escenarios de la vida.

La verdadera formación que el Instituto Técnico Superior desarrolla se ubica dentro de un Sistema Educativo Nacional que ofrece diversas y reiteradas oportunidades de realización individual y colectiva, que atiende todas las diferentes circunstancias del hombre a lo largo de toda la vida y que fomenta, por medio de diversas estrategias intelectuales y sociales, la capacidad de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

La educación en sí es un continuo proceso de desarrollo que vincula estrechamente la vida y el trabajo, que cubre las diferentes dimensiones y circunstancias humanas, que enfatiza el aprendizaje de procesos como elemento fundamental de la educación a través de la vida, que promueve en el hombre la capacidad de transformar responsable y solidariamente su propio ambiente.

El aprendizaje es un proceso psicológico que se realiza mediante la interacción del hombre con la naturaleza, con su familia, con sus compañeros, con los recursos disponibles y con los docentes.

En el Instituto Técnico Superior el proceso educativo se centra en el estudiante, basándose en sus potencialidades, valores, habilidades, intereses, experiencias, estilos de aprendizaje, motivaciones, objetivos, capacidad de participación y resolución de problemas.

Se forman hombres y mujeres que sean verdaderos protagonistas de las transformaciones que el país y la sociedad requieren, reivindicando el rol y la importancia que los jóvenes tienen en la sociedad actual; siendo críticos frente a la realidad y a los problemas cotidianos que deben enfrentar, procurando con su acción, el cambio y mejoramiento de las condiciones materiales de vida en que se desenvuelven, en un proceso educativo teórico – práctico, de carácter integral, orientado al desarrollo de conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos y de actitudes y valores para la convivencia social, que les permita actuar crítica y creativamente en el mundo del trabajo y de la vida futura.

Ser el centro educativo de mayor proyección en la ciencia y tecnología a escala humana, partiendo de lo regional, nacional e internacional trascendiendo en el tiempo y espacio en el contexto social, político y económico.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR “EL JARDÍN” DE RISARALDA: La Escuela Normal Superior proyecta ser un centro de saber y formación pedagógica, investigativa y tecnológica, ligado a su entorno familiar, social, cultural, científico y tecnológico, que pretende convertirse en polo de desarrollo local y regional, evidente en la asesoría al conjunto de instituciones y en el diseño y ejecución de programas educativos con eje fundamental en la formación de la persona, la que con solvencia ética y pedagógica presenta publicaciones, elabora programas y crea redes interactivas, publicaciones y programas de extensión.

Está orientada a la formación de maestros y maestras capaces de formar la vida espiritual de los niños y las niñas, a través de la reflexión de las prácticas pedagógicas como herramienta para movilizar su pensamiento, en la perspectiva de comprender y transformar en forma primordial las prácticas de enseñanza, y gestar innovación y saber pedagógico, por parte de maestros y maestras en formación y maestros y maestras en ejercicio. La Institución cuenta con 39 docentes

La Escuela Normal del Risaralda orientará el quehacer educativo de sus estudiantes y de sus maestros a partir de los siguientes principios que a la vez se constituyen en sus fundamentos institucionales:

- Perfectibilidad. El concepto de perfectibilidad es inherente a la Educabilidad del individuo. Teleología, perfección y desarrollo, constituyen el carácter del mundo espiritual, en lo cual éste se distingue del orden natural mecánico

- Voluntad Moral. Es la capacidad que adquiere el sujeto para tomar libremente decisiones y adoptar formas de actuar como ser social que es, sin perder su unidad o identidad. Este proceso inicia con el desarrollo humano espiritual del niño y la niña y culmina con la autonomía del hombre y la mujer y de su autodeterminación.

- Responsabilidad. La responsabilidad es el despertar del yo hacia la estructuración de la personalidad en la vida superior y el logro de la armonía entre la fuerza y la aspiración como una manera de adquirir el equilibrio en las acciones. Este poder del yo consciente que recoge los impulsos y organiza el hacer y la vida moral generan un ser con carácter y firmeza.

- Idoneidad Profesional. Es la capacidad para desarrollar y mantener una actitud de indagación, enriquecida con teorías y modelos que permiten al maestro y la maestra sentir, enjuiciar y obrar por el dominio vital que posee de las relaciones profesionales, lo que equivale a decir que la forma de vida espiritual, ethos, se ha hecho presente en él y en ella, facultándolos para el aporte de la pedagogía en la economía de la vida espiritual, de suerte que los hechos así cobran vida y la cultura se convierte espontáneamente en educación

- Interdisciplinariedad. La interdisciplinariedad es una alternativa de trabajo cooperativo en la cual un grupo de profesionales toma decisiones académicas desde su saber específico para hacer de la enseñabilidad una realidad vital, que organice en los estudiantes un pensamiento superior y les permita tener una mirada global de su entorno.

- Creatividad. Referida a un crecer, a un transformar, es una actividad propia del hombre por su carácter inacabado, fundamento y razón de su Educabilidad, permite descubrir el mundo interior del sujeto, el desarrollo de su individualidad, autonomía, autovaloración, alcanzando el desarrollo de todas sus fuerzas creadoras, despertando la vida espiritual, esa forma de vida existente, el principio interior vivo de donde proceden los actos volitivos; simultáneamente implica la comunicación con el conocimiento, por esa tendencia natural del sujeto a interesarse en el por qué y en el cómo de las cosas, desentrañándolas y que bien orientada es una manera de desarrollar la curiosidad y el espíritu científico de los niños, las niñas, los jóvenes y las jóvenes.

- Evaluación Formativa. La evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar, verificar los procesos de aprendizaje que se derivan de la instrucción que persigue según Schmieder dos fines: El material, cuando se proporciona los niños contenidos y saber, y el formal, cuando se privilegia la formación del sujeto, sus fuerzas vitales (inteligencia, voluntad, sentimientos).

Tiene como propósitos:

1. Impulsar la investigación pedagógica y educativa
2. Permitir el desenvolvimiento interior de la persona
3. Conformar grupos de estudio pedagógicos y educativos
4. Lograr unicidad en la orientación del crecimiento personal.
5. Superar las prácticas instrumentales del maestro

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA JULITA: La Institución Educativa La Julita cuenta con unas de las mejores instalaciones de la ciudad de Pereira ubicado en el sector de Álamos, ubicado como uno de los colegios que cuenta con una de las mayores diversificaciones tanto de flora como fauna proporcionando un ambiente agradable para el estudiantado.

La unidad de análisis estuvo constituida por los diferentes actores considerados claves para el abordaje de la investigación, a continuación se describirá el perfil de cada uno de ellos:

Profesores: En cada institución se escogieron al azar tres profesores. El total de los profesores entrevistados en las cuatro instituciones fue de 12.

Estudiantes: Se realizaron grupos focales con estudiantes de cada uno de los grupos de las instituciones. Cuando se solicitaba a los profesores y directivos algunos niños para el grupo focal, casi siempre enviaban de grado segundo o tercero en adelante y enviaban uno, dos o tres estudiantes de cada grupo.

Padres de Familia: Se hicieron grupos focales con seis padres de familia o acudientes de cada grupo seleccionado al azar.

Directivos: De cada institución se entrevistó a un directivo, al rector en el caso de los colegios Normal Nacional y del colegio La Julita y al coordinador en el caso de las demás instituciones. Total directivos entrevistados 4.

Supervisores o directores de núcleo: Se entrevistó al director de núcleo educativo No. 3, al que pertenecen las cuatro instituciones seleccionadas.

La unidad de análisis estuvo constituida por los diferentes actores considerados claves para el abordaje de la investigación, a continuación se describirá el perfil de cada uno de ellos:

Profesores: En cada institución se escogieron al azar tres profesores. El total de los profesores entrevistados en las cuatro instituciones fue de 12.

Estudiantes: Se realizaron grupos focales con estudiantes de cada uno de los grupos de las instituciones. Cuando se solicitaba a los profesores y directivos algunos niños para el grupo focal, casi siempre enviaban de grado segundo o tercero en adelante y enviaban uno, dos o tres estudiantes de cada grupo.

Criterios de selección: fueron escogidos con un muestreo intencionado y que cumplieran los requisitos de pertenencia en la institución educativa, trayectoria de por lo menos un año dentro de la institución, participación y disponibilidad voluntaria para los instrumentos.

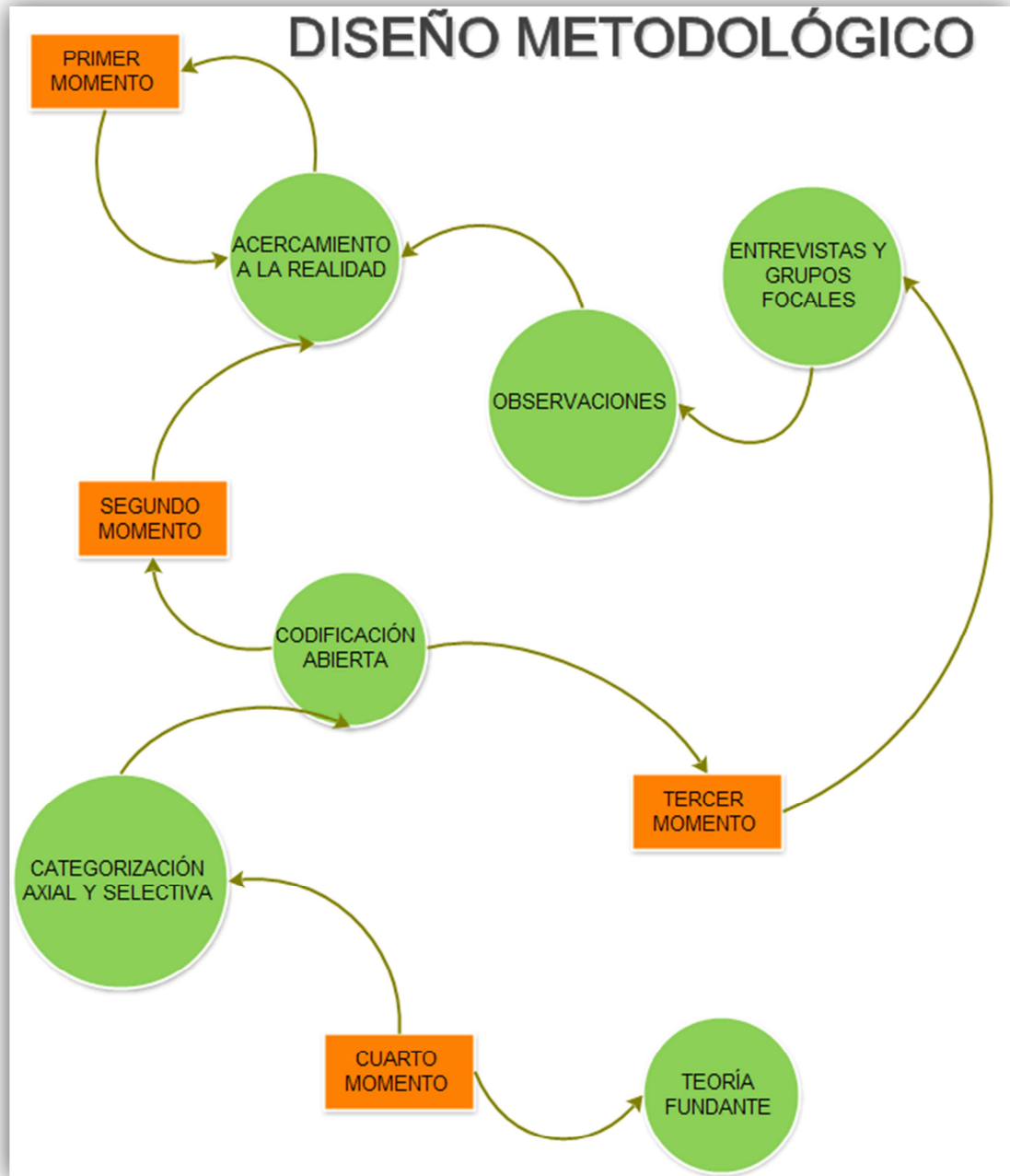
Padres de Familia: Se hicieron entrevistas estructuradas con seis padres de familia o acudientes de cada grupo seleccionado con un muestreo intencionado.

3.3 Estructura del Diseño

La Teoría Fundada, está diseñada para generar teoría a partir de datos empíricos en vez de validar teorías existentes. Su objetivo es por lo tanto desarrollar teorías explicativas de la conducta humana. Construir una teoría implica que los hallazgos de la investigación se presenten como un conjunto de conceptos interrelacionados en afirmaciones que puedan usarse para explicar un fenómeno social determinado. Generalmente la teoría desarrollada es sustantiva, es decir que se obtiene a partir del estudio de un contexto específico y por lo tanto su aplicación se centrará principalmente

en ese contexto o en entornos similares. En tal sentido, la Teoría Fundada utiliza el razonamiento o enfoque inductivo como proceso cognitivo para recoger datos, realizar un proceso analítico riguroso y sistemático y organizar los resultados.

Gráfico 1: Estructura del Diseño.



3.3.1 Procedimiento: - El Primer momento corresponde a un acercamiento a la realidad, este se relaciona básicamente con el acercamiento a los contextos institucionales y la detección y recolección de la información existente a través del uso

de diferentes técnicas e instrumentos tales como observaciones, entrevistas y grupos focales. En este sentido se visitaron las instituciones señaladas con anterioridad en diferentes momentos así: En el año 2007 y en el año 2008 se hicieron dos visitas por año cada una de tres semanas por institución donde se realizaron observaciones en el aula de las prácticas de los docentes, bajo la normatividad del Decreto 230.

A través de estudiantes de las licenciaturas en Pedagogía Infantil en la asignatura de Modelos Pedagógicos y de estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales en la asignatura de Evaluación Educativa se recogió información mediante observaciones y entrevistas a docentes y padres de familia, esto se hizo con el fin de contrastar lo que se iba encontrando en las instituciones seleccionadas para el estudio. Se realizó en el año 2007 la investigación sobre las percepciones acerca del Decreto 230, realizada por un grupo de profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira en la cual participó la investigadora y que sirvió de base para la promulgación del actual Decreto 1290 de 2009. Posteriormente se realizaron otras observaciones de dos semanas por institución en el año 2011 y 2012 con el fin de confrontar lo observado ya desde la nueva normatividad Decreto 1290, dichas observaciones fueron realizadas por la investigadora en jornadas completas de estudio, tanto en jornada de la mañana como de la tarde; teniendo en cuenta el desarrollo de cada asignatura y se amplió esta información con preguntas a los docentes.

En este primer acercamiento se tuvo dificultad con un colegio que no permitió la observación de los docentes en sus aulas de clase y se cambió por otra institución. Aquí es importante anotar, que se percibió de manera reiterada el aula de clases como un espacio privado y no como espacio público; los profesores en general se mostraban a disgusto al saberse observados, solo unos cuantos lo tomaron de manera más natural. Se utilizó para recoger ésta información el diario de campo, filmaciones, fotos, etc.

En el método de la teoría fundada, al tiempo que se va recogiendo la información se va seleccionando a través de los códigos y se vacía al formato en que se

analizará, ya que como se insinúa desde el interaccionismo simbólico, se debe tratar por todos los medios de que la información sea lo más fiel posible.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La presente investigación se apoyó en diferentes técnicas e instrumentos de recolección de la información, entre los cuales se encontraban como principales para obtener datos cualitativos la observación, la entrevista y el grupo focal. Con respecto a la observación el instrumento utilizado fue el diario de campo investigativo, el cual implica no solo la contemplación, sino más bien adentrarse en profundidad a situaciones sociales, donde se debe estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. Por lo que se observaron diferentes clases, de las instituciones educativas antes mencionadas, en donde se hacía énfasis en los aspectos evaluativos y de enseñanza que realizaban los docentes

Con respecto a la entrevista, se reconoce que *Es un diálogo abierto y personal, cuyo objetivo es conocer la perspectiva y el marco de referencia, a partir del cual las personas organizan su entorno y orientan su comportamiento (...) en tal sentido, es una conversación con cada sujeto informante fundamentada en lo que él asume como realidad en una situación determinada.* (Murcia Peña & Jaramillo , 2008, pág. 136)

A partir de allí, se dio uso a la entrevista semi-estructurada, la cual se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).

La entrevista se realizó con los actores considerados claves como informadores (docentes, estudiantes y padres de familia), basadas inicialmente en las observaciones realizadas. Dicha entrevista es de tipo generativo (lo que en determinado momento permitió ampliar las categorías). Las entrevistas se hacían en el descanso, los docentes no mostraron mucha disposición para responderlas ni proporcionaban otros espacios

para esto. Se percibió algo de temor en muchos docentes para responder y querían llevar cuestionarios a sus casas para contestarlos allí.

El grupo focal se reconoce como una especie de entrevista grupal, que se caracteriza por reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a diez personas) donde se conversa en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales; donde más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes es generar y analizar la interacción entre ellos. (Hernández Sampieri, 2010, pág. 425)

Los grupos focales se trabajaron fundamentalmente con estudiantes con el fin de poder acceder y lograr una profundidad con respecto a las categorías ya encontradas en las entrevistas y observaciones.

Muestra Documental: Determinado como escenario deductivo que hace referencia a la información institucional existente. Se inició con la búsqueda de la información documental para organizarla y cruzarlas con las categorías encontradas. Se determinó cuáles eran de utilidad (manuscritos, cartas, videos, investigaciones, proyecto educativo institucional entre otras).

El análisis documental se realizó en tres etapas:

- rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles
- clasificación de los documentos
- selección de los documentos pertinentes.

Aquí se rastreó la documentación pertinente y se clasificó en términos de normas, y del sistema de evaluación a nivel nacional primero y con la última reforma a nivel institucional. Igualmente el director de núcleo proporcionó un cuadro comparativo de la aplicación del Decreto 1290 en las cuatro instituciones.

Codificación Sistemática (o categorización de la información): Tiene como finalidad la categorización de los datos recogidos anteriormente. Se realizó a través de dos acciones básicas que sugiere el método:

- Codificación sustantiva o abierta: Las transcripciones de las entrevistas, observaciones y grupos focales realizadas se analizaron línea por línea para a partir de ello, descubrir las categorías que permitirán agrupar el conjunto de la información allí consignada.
- Saturación de la información: Se realizaron mediante las entrevistas y la observación de campo de las actividades llevadas al aula de clase.

- El segundo momento corresponde a la caracterización de la información a partir de lo siguiente:

Codificación axial: Consiste en la condensación de la información verbal – audiovisual y escrita que se ha recogido hasta el momento (asegurándose de que los conceptos quedan inmodificables).

El procesamiento de la información se realizó en el software atlas. Ti 6 demo, en donde se ubicaron los diferentes documentos y fueron categorizados, con las categorías axiales y selectivas y sus respectivas redes semánticas.

Tercer momento es el Análisis comparativo constante:

Este momento se basa en la información recogida y en la organización dada por medio de la codificación abierta y axial. Cuando toda esta información estuvo ubicada por categorías en el software atlas. Ti y se consideró que en cada institución había saturación de la información requerida, se utilizó el método denominado por (Glaser & Strauss, 1967) “análisis comparativo constante”. Este análisis se hizo siguiendo los pasos que emergió de esta nueva matriz.

Tabla 3: Método de la Comparación Constante

MÉTODO DE LA COMPARACIÓN CONSTANTE	
ETAPAS	TIPOS DE COMPARACIONES
1. Comparar incidentes aplicables a cada categoría	Incidentes-Incidentes /categoría/
2. integrar categorías y sus propiedades	Incidentes-Propiedades /categoría/
3. Delimitar la teoría	Categorías-Teoría /saturación/
1 Redactar la teoría	Temas-Teoría

Etapas en el método de la comparación constante y tipos de contrastes desarrollados en cada una de ellas (García Jiménez, 1996, pág. 26)

El procedimiento descrito desde el primer momento, se realizó en cada institución. Cuando se tuvo depurado el proceso hasta el análisis comparativo intra institucional, se realizó con las cuatro unidades hermenéuticas de las cuatro instituciones un análisis comparativo minucioso por categorías Inter-Institucionales. Durante todo el proceso, mediante los interjuegos y relaciones de los datos, la teoría se fue construyendo.

- Cuarto momento la Fundamentación Teórica:

Encuentro de similitudes, tendencias, diferencias de la información intra e Inter-Institucional; organización de la teoría sustantiva, comparación y análisis desde la teoría formal. Por último se construyó la fundamentación teórica de las prácticas evaluativas de los docentes y su relación con la normatividad vigente, con las demás prácticas pedagógicas y con las teorías del aprendizaje, desde la lectura que se hizo a las instituciones seleccionadas para desarrollar la investigación.

Análisis documental: Este análisis se realizó en tres etapas (rastreo e investigación de documentos, clasificación y selección), con el fin de identificar la normatividad y directivas ministeriales y/o gubernamentales respecto a la evaluación de los estudiantes de la Educación Básica. En cada una de las instituciones se tuvo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en lo concerniente a la Visión y Misión, Modelo Pedagógico y el Sistema Institucional de Evaluación.

Procesamiento de la Información

Esta se realizó de acuerdo a cada uno de los momentos.

Primer momento:

- a. Se procesó la información en cuatro unidades hermenéuticas (una por institución educativa) en donde se codificó la información de cada una de las observaciones, y se categorizó mediante códigos in vivo y manifestaciones de las clases.
- b. Luego se procesaron las categorías con respecto a las entrevistas y grupos focales, en donde se saturaron las categorías.
- c. Se trianguló la información del muestreo documental, y se saturaron las categorías existentes.

Segundo momento: Se realizó un proceso de clasificación en categorías axiales y selectivas por institución educativa.

Tercer momento: Se saturaron las categorías encontradas en las entrevistas y los documentos con la información recogida a través del ATLAS. Ti, y se comparó la información con las otras instituciones educativas.

Cuarto momento: Se construye el informe final de teoría fundante, a través de la comparación constante entre las diferentes categorías que emergieron de la realidad y la comparación con la teoría formal.

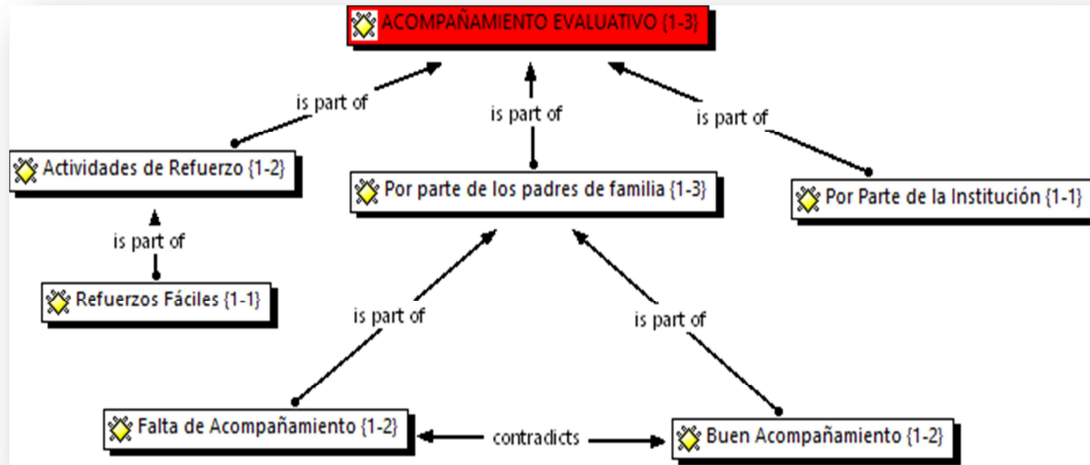
4. RESULTADOS Y HALLAZGOS

En este proceso investigativo, a través de una codificación abierta, axial y selectiva; emergieron una serie de categorías las cuales fueron agrupadas en cuatro categorías axiales que partieron de lo sustantivo, entre ellas están Acompañamiento evaluativo, Normatividad, Estilos de Enseñanza y Concepciones y Prácticas Acerca de la Evaluación. Estas categorías fueron desarrolladas desde la comparación constante de categorías selectivas entre las diferentes instituciones educativas.

Para mayor entendimiento se desarrolló una clasificación en la que cada institución educativa y cada actor social, le fue asignado un código de la siguiente manera:

Escala de convenciones	
Instituciones Educativas	
Institución Educativa uno	IE1
Institución Educativa dos	IE2
Institución Educativa tres	IE3
Institución Educativa cuatro	IE4
Actores Sociales	
Docentes	D
Padres de familia	PF
Grupos focales	GF
Estudiante	E
Observaciones	O

4.1 CATEGORÍA: ACOMPAÑAMIENTO EVALUATIVO



Grafica 1. Red Semántica: Acompañamiento Evaluativo

La presente categoría se configura a partir del procesamiento realizado desde las diferentes fuentes de información que se abordaron en el presente estudio; la categoría *Acompañamiento evaluativo* está configurada por tres subcategorías:

- Por Parte de los Padres de Familia (Buen Acompañamiento y Falta de Acompañamiento).
- Por Parte de la Institución.
- Actividades de Refuerzo (Refuerzos Fáciles).
- POR PARTE DE LOS PADRES DE FAMILIA

Esta subcategoría hace referencia al acompañamiento de los padres de familia respecto a la vinculación activa del proceso de formación de los estudiantes, tanto al buen acompañamiento como a la falta de éste.

Una tendencia apunta al acompañamiento que los padres de familia realizan con respecto a sus hijos con relación a la formación y a la evaluación; todo esto se evidencia en los diferentes relatos que apoyan esta subcategoría, ya que se encuentra cómo desde la institución se pretenden generar espacios y estrategias para vincular a los padres de familia dentro de la evaluación de los estudiantes, entre las estrategias o actividades más relevantes está el enviar formatos, tareas, actividades, talleres de refuerzo, o en algunos momentos se generan espacios para que los padres de familia expresen sus perspectivas o ideas para mejorar los procesos de formación, tal como se expresan en las voces de los actores sociales:

En las reuniones que se hacen periódicamente, se manda un formato a los padres de familia que evalúen cuál es el proceso, cómo ven a sus hijos, cómo es el trabajo que he hecho con los niños, entonces están evaluando el trabajo que ellos ven con los niños y el trabajo que yo hago con ellos (IE3. PF.P1:7)

Esto se confirma cuando los estudiantes manifiestan que sus padres realizan un acompañamiento a las actividades y tareas que ellos deben realizar, tal es el caso en el siguiente relato:

Pues mi mamá dice que vaya mire a ver si los trabajos me quedaron bien, yo voy y los rectifico todo para poder presentarlos (IE1. GF.P7:63)

Algunos docentes confirman esto, al expresar que:

...A los padres de familia se les trata de involucrar pero hay algunos padres de familia que si responden y se comprometen con el trabajo de los niños. (IE2. D. P11. 8).

Es importante la participación de los padres de familia en el proceso de formación de sus hijos, dado que tal como lo plantea el MEN en el vigente decreto 1290 de 2009:

ARTÍCULO 15. Deberes de los padres de familia. De conformidad con las normas vigentes, los padres de familia deben:

1. Participar, a través de las instancias del gobierno escolar, en la definición de criterios y procedimientos de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y promoción escolar.

5. Realizar seguimiento permanente al proceso evaluativo de sus hijos

6. Analizar los informes periódicos de evaluación

Pero en otros relatos se encuentra una gran contradicción con respecto al acompañamiento realizado por los padres de familia, ya que en muchos casos no existe el acompañamiento para los estudiantes y no se le da cumplimiento a la nueva norma.

Veo falta de acompañamiento de los padres en los niños e inclusive con los profesores, Yo los mando a llamar y las notas son: “Profesora Trinidad yo no puedo ir porque estoy trabajando y no me dieron permiso” y yo le respondo pero es que recuerde que cuando yo mando a llamar a un padre de familia, lo mando a llamar con ocho días de anticipación para que pueda atenderme, porque si usted vino el primer día e hizo fila y firmo para hacerse responsable de su hijo, pero no es solamente para matricular, es para todo el año. (IE1. D. P1. 36)

Esta subcategoría, se refiere al poco interés que presentan algunos padres de familia en el aspecto evaluativo de los estudiantes, en tanto que no les interesan los procesos evaluativos de sus hijos sino los resultados, evidenciándose poco apoyo y acompañamiento, inclusive llegando a agredir verbalmente a los docentes:

...es mejor no involucrarlos porque no se les puede decir nada de los hijos porque sale uno insultado, no hay apoyo en la mayoría. (IE2. D.P11:9)

Por otra parte, hay padres de familia que no les hacen un acompañamiento adecuado de formación en casa, y no permiten que los docentes les exijan, ya que para

ellos los hijos tienen mayor razón frente al docente, tal como lo expresa el siguiente relato:

...los padres no les exigen y entonces uno no les puede exigir porque se echa a los padres de familia encima y termina uno siendo el malo. (IE2. D.P11:14)

Por lo que los mismos docentes en ocasiones deciden realizar solo trabajos durante el desarrollo de las clases, evitando el contacto con los padres de familia e inclusive sin enviar trabajos extra clase, porque los mismos padres los realizan.

Entonces que he optado, trabajar con ellos en clase, enemiga número uno de mandar trabajos a la casa, porque los resultados los veo yo aquí y la mayoría de los padres mandan a acostar a sus hijos y le hacen las tareas. Entonces no hay ni un verdadero acompañamiento no hay una actividad por parte del niño no del padre, la culpa no es del niño es del adulto. Entonces miren la cantidad de problemas que tengo yo con este salón. (IE1. D. P1. 36)

De lo anterior se puede evidenciar la falta de compromiso de los padres de familia con los procesos formativos, dado que no les interesa estar informados del proceso de sus hijos. En tal sentido comparando esta categoría con la anterior **Buen acompañamiento de los padres de familia**, se puede observar que son muy pocos los padres que presentan compromiso con sus hijos en la escuela, la mayoría toma una actitud desinteresada en los procesos de formación, pero a pesar que los docentes buscan que ellos participen de estos procesos, la actitud de los padres lleva a desistir al momento de exigirle al estudiante por miedo a reacciones de algunos padres de familia.

¿Cuál es la participación que les da a los padres de familia y directivos en la evaluación de sus estudiantes? En las reuniones, siempre le doy al padre de familia un campo de proposiciones varias, con el fin de que ellos me informen como ven el proceso, si tiene algo que quiere decir sobre mí, sobre mi forma de evaluar o a ver si le puedo dar sugerencias con respecto a sobre cómo pueden

trabajar ellos en la casa, con los niños o viceversa que me pueden ellos ayudar a mí para seguir con el proceso educativo” (IE3. D.P3:6)

De igual forma, los docentes de la institución educativa expresan varias dificultades en la vinculación o participación que los padres de familia tienen en torno a la formación de los niños y niñas, ya que no existe una preocupación o interés en vincularse de forma directa en la evaluación y formación de sus hijos, dado que dentro del núcleo familiar se presentan dificultades y problemáticas de alta índole que afecta de forma directa o indirecta la formación de los escolares.

...Pero desafortunadamente en este sector es muy difícil porque la gente no se preocupa, los padres de familia no se preocupan a cabalidad, porque maltratan a sus hijos, dañan la escuela, no cuidan los implementos físicos de la escuela. (IE3.D.P1:24)

- **POR PARTE DE LA INSTITUCIÓN**

En un segundo lugar, se encuentra *el acompañamiento que la institución* hace en los procesos evaluativos de los estudiantes, entre los más relevantes se puede evidenciar dos tendencias, la primera de ellas hace alusión a los docentes, en donde expresan falencias en los procesos evaluativos que les permite crear estrategias para abordar las dificultades con sus estudiantes, y la segunda se presenta con relatos que muestran algunas estrategias que implementa la institución tal y como se observa:

¿Qué estrategias de acompañamiento a los procesos de evaluación tiene la institución?

No he recibido retroalimentación del comité de evaluación. No he recibido retroalimentación del comité de evaluación. (IE2.D.P10:10)

De manera que algunas instituciones educativas no están brindando un apoyo pertinente a los docentes en el aspecto evaluativo, siendo esto necesario para algunos docentes.

Tal como se menciona el decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional:

ARTÍCULO 11. Responsabilidades del establecimiento educativo. En cumplimiento de las funciones establecidas en la ley, el establecimiento educativo, debe:

7. Realizar reuniones de docentes y directivos docentes para analizar, diseñar e implementar estrategias permanentes de evaluación y de apoyo para la superación de debilidades de los estudiantes y dar recomendaciones a estudiantes, padres de familia y docentes.

Crear comisiones u otras instancias para realizar el seguimiento de los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes si lo considera pertinente.

De manera que lo anterior poco se ve reflejado en algunas instituciones, evidenciándose la falta de compromiso y responsabilidad en el desarrollo de estos procesos.

Pero en otras instituciones si se da un adecuado acompañamiento, donde se actualiza a los docentes en normatividad y otros aspectos de la vida escolar:

¿Qué estrategias de acompañamiento a los procesos de evaluación tiene la institución? Al principio del año se llevan a cabo jornadas pedagógicas y se trabajan diferentes temas, por lo general se dedican unos días a trabajar la legislación actual. (IE3.D.P3:8).

- ACTIVIDADES DE REFUERZO

Luego, se presenta aquellas *Actividades de Refuerzo* que constantemente realizan los docentes, algunas de ellas son: las tutorías que se realizan con los estudiantes que van más avanzados, en donde el propósito es ayudar por parte de los niños que van más avanzados a los niños que tienen dificultades en el aprendizaje de un tema, de igual forma se desarrollan talleres los cuales son evaluados, esto para buscar que realmente si logren los objetivos.

*Le hacen refuerzos académicos tanto en casa como en el colegio.
(IE4.PF.P3:21)*

Con respecto a lo anterior, el decreto planteado por el Ministerio de Educación Nacional derogado (230 de 2002) reglamentó en su vigencia, los refuerzos o recuperaciones, lo cual consistía en lo siguiente:

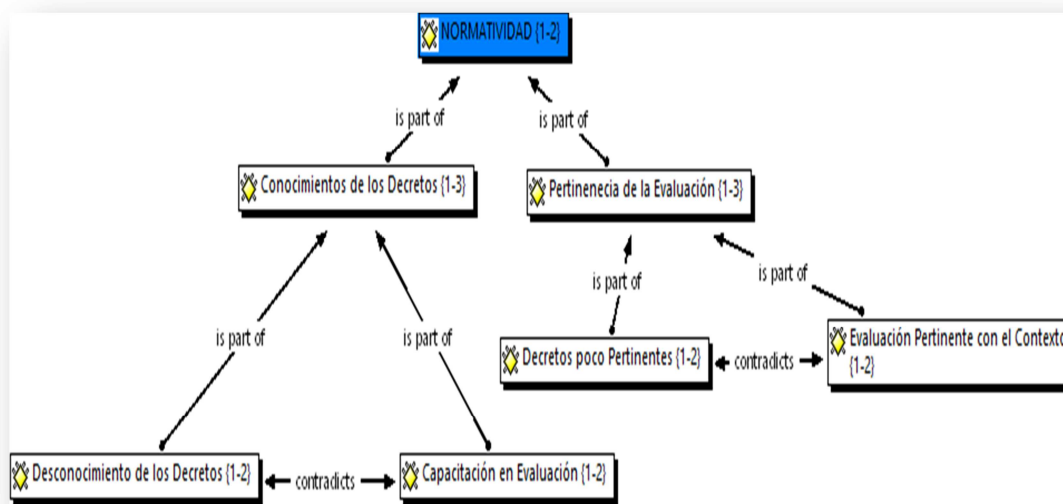
Artículo 10. Recuperaciones. Todo educando que haya obtenido insuficiente o deficiente en la evaluación final de una o más áreas presentará una nueva evaluación de esas áreas a más tardar la semana anterior al comienzo del siguiente año escolar. Esta evaluación se basará en un programa de refuerzo pertinente con las dificultades que presentó el educando y que el profesor del área le entregará al finalizar el año escolar. La evaluación se calificará de acuerdo con los términos del artículo 5° de este Decreto y su resultado, ya sea éste aprobatorio o no, deberá quedar consignado en el registro escolar del educando.

Pero frente a la anterior subcategoría se evidencia una relación con la subcategoría *Refuerzos Fáciles*, la cual se define como la realización de talleres, ejercicios u otras actividades por parte de los estudiantes, que posibilitan recuperar rápidamente las dificultades presentadas en la nota.

Les ponen un taller para recuperar la nota. La verdad con cualquier cosita que hagan la recuperan. (IE 1.PF.P4:18)

Lo anterior según Díaz (2007: 21-25), La promoción de estudiantes que van llevando sus dificultades académicas de un grado a otro, a pesar de los esfuerzos de docentes e instituciones; según palabras de docentes y estudiantes, el Decreto está llevando a la “mediocridad” y “facilismo” en relación con el desempeño escolar en contraste con la formación integral que pregonaba la legislación educativa de nuestra nación. Considera en un sentido de crítica extrema que el -Decreto genera la “cultura del menor esfuerzo” y en particular, que se tilde a los estudiantes peyorativamente de “promovidos por Decreto” y no por sus méritos y excelencia académica. Estos estudiantes, a pesar de tener graves vacíos de formación, son promovidos por la comisión de promoción, ante la necesidad de cumplir con el 95% que señala el Decreto. Aquí se observa que la promoción prevalece sobre la calidad educativa, no importaba como pasaban los estudiantes; lo cierto era que había que pasarlos.

4.2 CATEGORÍA NORMATIVIDAD



Grafica 2. Red Semántica: NORMATIVIDAD

La presente categoría se configura en el marco de aquellos relatos que posibilitan la visualización de los decretos que desde el Ministerio de Educación son planteados, los cuales se convierten en guías para orientar los procesos de evaluación desarrollados por la institución y los docentes dentro de sus aulas.

Cabe resaltar que durante el desarrollo del proceso investigativo inicialmente se tomó el decreto 230 de 2002, el cual fue derogado dándole tránsito al nuevo decreto que actualmente está vigente, el 1290 de 2009.

Como se observa en la gráfica número dos, emergen dos subcategorías a partir de la información que se obtuvo del trabajo de campo. Allí se identifica algunas tendencias denominadas

- Conocimiento de los decretos (capacitación en evaluación y desconocimiento de los decretos).
- Pertinencia de la Evaluación (decretos poco pertinentes y evaluación pertinente con el contexto).
- CONOCIMIENTO DE LOS DECRETOS

La subcategoría *conocimiento de los decretos* hace mención a la comprensión de las diferentes características que constituyen los decretos formulados para atender a la evaluación, de forma tal, que se presentan relatos que muestran algunos aspectos de dichos lineamientos, mas no está claro, si en realidad conocen a fondo los indicadores que allí están explícitos, prueba de ello se ve reflejada a continuación:

¿Cuáles son las políticas y las bases teóricas en las que se sustenta el actual Sistema de Evaluación? Ahora estamos regidos por el decreto 230, que tiene puntos muy claros, saber hacer en contexto determinado, expositivo, propositivo y argumentativo (IE3.D.P2:2)

De igual forma esta subcategoría tiene completa relación con la otra subcategoría *capacitación en evaluación*, en tanto que ese conocimiento adquirido del decreto, se ha dado básicamente por las distintas actividades que organiza la institución (capacitaciones, conferencias entre otros.) Lo cual deja ver un poco la actualización permanente que desarrollan los docentes con respecto a las diferentes normativas que surgen desde el Ministerio de Educación Nacional.

...La escuela Normal, posee una muy buena capacitación de sus docentes, se ha hecho el estudio y el análisis del decreto 230, nosotros tenemos acá unos espacios que siempre son de 1 a 2 de la tarde, donde nos reunimos a hacer estudios de los diferentes tópicos educativos que nos concierne a la educación, uno de ellos es el decreto 230, además estamos actualmente haciendo el estudio del proyecto del decreto que en este momento lo envió el Ministerio de Educación, que reglamenta la evaluación, el aprendizaje y la promoción de los estudiantes. (IEI.D.P1:48)

Es importante que haya un acompañamiento institucional en este proceso de conocimiento del decreto a partir de charlas de expertos en su funcionamiento para los docentes de las instituciones educativas, para su posterior aplicación en los procesos prácticos en las diferentes instituciones educativas.

Dado que al no darse ese apoyo, se presenta de igual forma un *Desconocimiento de los Decretos* donde los principales actores sociales que posibilitaron dicha categoría son los padres de familia y algunos docentes, ya que se les pregunto sobre ¿Cuál es el decreto que rige actualmente para la evaluación? Y a lo cual en su gran mayoría respondieron que no saben o conocen los lineamientos que el MEN brinda para evaluar a sus hijos, alejándolos de la importancia que tienen dichos aspectos, como se expresa en el siguiente relato:

...La institución no ha capacitado en general el estudio del nuevo decreto... 1290 el cual reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. (IE2.D.P12:5).

A pesar que está establecido que cada entidad territorial certificada de acuerdo con sus particularidades y en razón de las competencias otorgadas por la Ley 715 de 2001 para la administración del servicio educativo, debe incorporar en su respectivo Plan sectorial de desarrollo educativo, de acuerdo con lo que estipulan la Ley 115 de 1994 y el Decreto 709 de 1996, un Plan Territorial de Formación para Docentes y Directivos docentes (PTFD) en servicio, que contenga programas y acciones de formación específicas para los maestros. (Nacional, 2011)

De igual forma este desconocimiento se evidencia en los padres de familia, en tanto que no reconocen como funciona el sistema de evaluación para sus hijos, como se observa en los siguientes relatos:

¿Cuál es el decreto que rige actualmente para la evaluación?

No lo conozco. (IE1.PF.P5:7)

¿Cuál es el decreto que rige actualmente para la evaluación? No tengo conocimiento de ese decreto” (IE3.PF.P13:10)

Siendo aún vigente el decreto 230, los padres de familia confundían su referencia, mencionando una distinta que no correspondía al verdadero decreto.

...El niño puede perder el año cuando, cuando no ha rendido bien académicamente, el decreto 1230 dejaba que el niño cursara todos los años así perdieran materias, ahora eso no es correcto el niño debe de estudiar y mostrar buenos resultados para poder pasar el año. (IE4.PF.P5:6)

- PERTINENCIA DE LA EVALUACIÓN

Así mismo, se puede evidenciar algunas tensiones frente a los parámetros que el MEN propone en relación a la evaluación, lo cual permite que se configure la subcategoría *Decretos poco pertinentes*, en donde los docentes expresan su inconformidad en los criterios que deben tener a la hora de evaluar y el nivel de exigencia que deben asumir sus estudiantes, ya que siente una intencionalidad por parte del decreto que busca el facilismo y la aprobación de las competencias de los estudiantes de una forma globalizada, perjudicando con ellos la calidad de los aprendizaje que van teniendo los escolares, algunos aspectos relevantes que se destacan por parte de los docentes son:

Si, constantemente a nosotros nos toca hacer reflexiones especialmente sobre este Decreto, ya que en una forma muy particular yo no estoy de acuerdo con este Decreto 230, porque lo que estamos haciendo es tratando de que el alumno no se preocupe por estudiar, por investigar, por hacer preguntas (IE3.D.P1:12)

Lo anterior devela el desacuerdo de algunos docentes con respecto al funcionamiento de la normativa, pero además ellos manifiestan que este decreto permite que tanto los padres como los estudiantes sean poco responsables en los procesos formativos que brinda la institución. Lo cual se puede evidenciar en el siguiente relato:

...el cual es permisivo, no obliga al estudiante ni a los padres de familia a ser responsables. (IE2.D.P11:3)

Otro aspecto, es la poca pertinencia que tienen los lineamientos evaluativos en relación a la contextualización de los escenarios en donde se producen los aprendizajes, ya que los docentes expresan que según el lugar donde se encuentra ubicada la población se debe crear criterios diferentes, los cuales estén acorde a las dinámicas en donde los estudiantes se ven inmersos.

¿Qué observaciones tiene sobre la evaluación de los estudiantes y sobre el próximo Decreto 1290? Claro que sí, tiene ventajas y riesgos. Ventajas, porque como estábamos se evaluaba lo mismo a un niño de la Guajira que a uno de Nariño o de aquí y eso no debe ser porque las regiones son distintas todas. Se corren riesgos como que cada institución haga lo que se le dé la gana, porque con el 1290 cada institución va a tener su propio sistema de evaluación (IE3.D.P2:19)

También una de las fuertes críticas que hacen los docentes al ente principal (MEN), consiste en que en ocasiones éste no permite una acomodación para visualizar los resultados, cambios; no da un tiempo moderado para su desarrollo, sino que implementa nuevas normativas al sistema lo cual genera una desadaptación de los docentes cada momento.

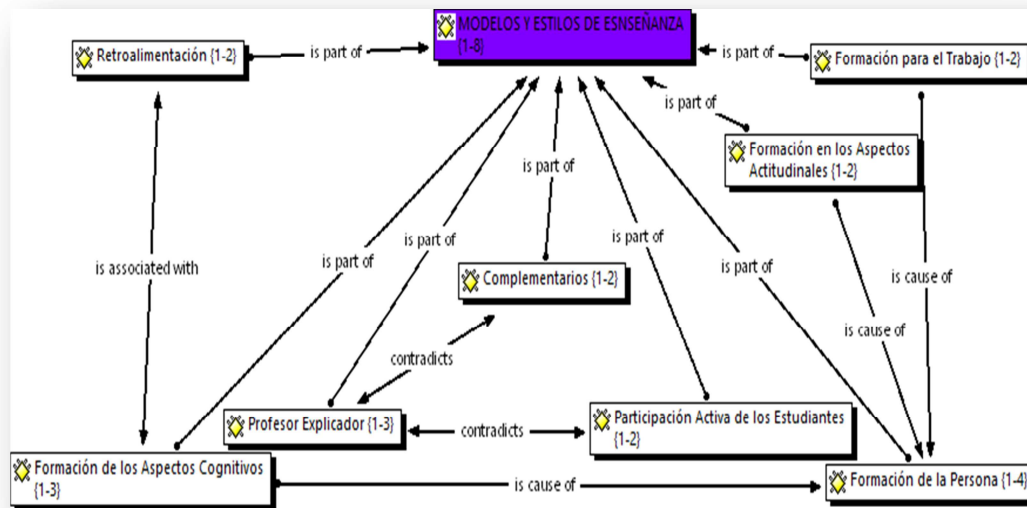
El MEN no permite reflexiones serias pues se pasa de uno a otro sistema a cada rato y solo se nos permite una acomodación. (IE1.D.P1:59)

Como se observa en los relatos anteriores, los docentes identifican algunas inconsistencias frente a los decretos orientadores de la evaluación de los estudiantes, ya que los procesos de formación no están siendo atendidos desde la evaluación como deberían ser, es decir, promover aquellos estudiantes que cuenta con múltiples falencias o que no han logrado alcanzar los propósitos del nivel en donde están, además se identifican falencias es aspectos como la capacidad crítica y reflexiva que produce la investigación.

En síntesis. lo que se logra identificar de la categoría *Normatividad*, es una serie de características que los constituyen y que son asumidos por los docentes o la institución a la hora de evaluar a sus estudiantes, así mismo se puede evidenciar la inconformidad que ellos tiene frente a estos, debido a la poca pertinencia que tienen en relación al nivel de exigencia y los criterios que deben ser asumidos para aprobar o reprobar a sus estudiantes al igual que la descontextualización que ellos presentan en

relación a la regiones en donde se ubican los escenarios escolares, y desde los padres de familia un desconocimiento total de los criterios evaluativos orientados o brindados desde el MEN.

4.3 CATEGORÍA MODELOS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA



Grafica 3. Red Semántica: MODELOS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA

La presente categoría, muestra las diferentes formas de enseñanza que utilizan los docentes de las instituciones educativas abordadas en el presente estudio, entre ellas están los modelos y estilos de enseñanza que son utilizados para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje que dinamizan la formación de los niños y niñas; de forma tal que se logra visualizar los diferentes modelos, estilos de enseñanza y estrategias metodológicas que se están llevando a cabo en el escenario escolar.

Dichos procesos desarrollados, permiten a los docentes crear unos estilos particulares de enseñanza, tanto desde la formación pedagógica y didáctica, en aras de lograr los objetivos propuestos, es decir, estrategias utilizadas por el docente que llevan al estudiante a vivenciar múltiples métodos para su aprendizaje.

De igual manera, en el desarrollo de esta categoría, se visualiza la postura que asumen los docentes frente a las formas de enseñar y el desarrollo de su quehacer profesional, además de las relaciones que establecen con sus alumnos dentro del entorno pedagógico.

Las categorías encontradas en la realidad fueron:

- Retroalimentación.
- Formación para el trabajo.
- Formación en los aspectos actitudinales.
- Profesor explicador.
- Participación activa de los estudiantes.
- Formación de los aspectos cognitivos.
- Complementarios.
- Formación de la persona.

- **RETROALIMENTACIÓN**

La retroalimentación dentro de la formación de los escolares es parte fundamental de los procesos de aprendizaje y de la evaluación educativa, ya que a partir de allí se logra identificar las debilidades y fortalezas que presentan los estudiantes en los procesos de enseñanza aprendizaje, y se convierten en un punto de partida para reforzar y consolidar los conocimientos de los estudiantes.

En las diferentes instituciones educativas se presentaron varias subcategorías que permiten visualizar la dinámica que constituye los estilos de enseñanza y aprendizaje que están siendo desarrollados en la formación de los escolares. En tres de las instituciones educativas se presenta una recurrencia muy fuerte frente a la retroalimentación de los conocimientos; dicha subcategoría se caracteriza porque los docentes generan espacios en donde se retoma y discuten los temas que con anterioridad se han trabajado, como se muestra en los siguientes relatos:

...hace un breve resumen de lo ya visto en clases anteriores sobre el tema: (explicación de unidades, decenas, ejemplos etc.). (IE2.O.P34: 6)

La profesora pide la tarea puesta anteriormente sobre el hogar, luego los involucra en el tema pidiéndoles su reflexión personal acerca de su hogar, allí los niños manifiestan conciencia sobre los problemas sociales que se viven en sus familias. La profesora intenta identificar los problemas con más agudeza para plantear soluciones al respecto y dar una adecuada guía sobre el buen comportamiento y las buenas acciones en la familia (IE3. O. P5:5).

Los elementos expresados con anterioridad se presentan con una gran fuerza de visibilidad en la institución uno, dos y tres, mientras que en la cuatro no se presentó esta subcategoría. En una misma línea desde los grupos focales implementados se evidencia la retroalimentación a partir de la socialización que se realiza en relación de los propósitos que se buscan dentro de la formación, sumado a ello buscan estrategias que le permitan hacer una retroalimentación desde el acompañamiento de los padres de familia en la formación de los niños y niñas

Casi siempre nos dicen los logros, a veces nos los escriben, y así entonces es para que uno sepa que logros debe hacer, para esforzarse, cumplirlos. (IE1.GF. P7:15)

“la profesora pide la tarea puesta anteriormente sobre el hogar, luego los involucra en el tema pidiéndoles su reflexión personal acerca de su hogar, allí los niños manifiestan conciencia sobre los problemas sociales que se viven en sus familias. La profesora intenta identificar los problemas con más agudeza para plantear soluciones al respecto y dar una adecuada guía sobre el buen comportamiento y las buenas acciones en la familia” (IE3.O. P5:5)

De forma tal que los docentes realizan una *retroalimentación* de los conocimientos que están orientando a sus alumnos, permitiéndoles retomar aquellos

aspectos que tal vez no fueron muy claros o que le generan dudas, además posibilita la consolidación de los aprendizajes que se están adquiriendo constantemente dentro del aula y el entorno donde se desenvuelven; algunas estrategias que utilizan son la solución de problemas, construcción de preguntas, reflexión de las temáticas, participación activa del alumno, trabajo en grupo y trabajos prácticos, convirtiéndose este tipo de acciones en una posibilidad para afirmar e identificar aquellas fortalezas y aspectos que se deben mejorar para la consolidación de los conocimientos que están siendo brindados, tal y como lo afirma Chauxs (Guarin S, 2008 No 24)

Enrique Chauxs. Retroalimentar y crecer. Ministerio de Educación Nacional. Al Tablero. Guarín S. “la retroalimentación que se brinda a cada estudiante se constituye en el acompañamiento en su proceso de formación, y le muestra sus fortalezas y aspectos por mejorar”

En síntesis, se puede afirmar que en tres de las cuatro instituciones abordadas el tema de la retroalimentación se convierte en un ejercicio que constantemente es utilizados por los docentes, ya que tanto en las entrevistas a estos y los grupos focales desarrollados dan pistas de las características que constituyen la retroalimentación que constantemente se emplea, además se podría afirmar que es una estrategia que los docentes utilizan para vincular a otros actores sociales dentro de la formación de los escolares, como es el caso de la familia y con ello lograr una mayor consolidación de los conocimientos que son orientados en la institución educativa

- FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

La presente subcategoría se presenta solo en la institución educativa uno, ya que desde el proceso de categorización que se desarrolló emerge desde los grupos focales que se implementaron como opción en el la recopilación de la información. Dentro de los relatos se logra visualizar como la institución educativa desde su PEI proyecta un tipo de formación que apunta a la generación de competencias para desenvolver se en el campo laboral.

Entre los relatos identificados se presentan expresiones que apuntan a la adquisición de conocimientos para tener un mayor desempeño dentro de las profesiones que los niños y niñas pretenden asumir en un futuro, los cuales se convierten en aspectos relevantes que ellos como estudiantes deben manejar, dichos aspectos se logran identificar en los siguientes relatos:

Pues las materias, pues solo evalúan en si más matemáticas y español, yo pienso que nos las evalúan más , es porque, para hacer, tener un trabajo bien como de ingenieros, se necesita saber matemáticas, para ser abogado se necesita también saber matemáticas y español, para tener un buen estudio para ser profesionales en el futuro (IE1.GF.P7:143)

La misión, ganar el año, y pasar al otro colegio; y la visión es: ser un profesional (IE1.GF.P7)

Los aspectos que muestran la realidad sustantiva logran ser conectadas con los enfoques que se propone trabajar desde las políticas educativas, como es el caso de las competencias. En el documento del Ministerio de Educación, (2006) en el cual se discute el carácter de las competencias básicas en educación infantil, se considera que el término competencia significa estar en condiciones de realizar algo. En esas realizaciones pone en juego el conjunto de conocimientos, capacidades y disposiciones emocionales y motrices que posee el niño y le sirven para enfrentar situaciones y resolver problemas en un determinado contexto. De ahí que la competencia solo es visible en el desempeño, es decir, cuando se realiza una determinada actividad.

Esto se ve reflejado en los elementos misionales de las instituciones educativas, que aunque siempre hablan de una formación integral, siempre tienen en cuenta aspectos indicados a la formación para el trabajo, en este caso la formación de formadores:

Está orientada a la formación de maestros y maestras capaces de formar la vida espiritual de los niños y las niñas, a través de la reflexión de las prácticas

pedagógicas como herramienta para movilizar su pensamiento, en la perspectiva de comprender y transformar en forma primordial las prácticas de enseñanza, y gestar innovación y saber pedagógico, por parte de maestros y maestras en formación y maestros y maestras en ejercicio (IE1).

- **FORMACIÓN EN LOS ASPECTOS ACTITUDINALES**

En la presente categoría Formación en los aspectos actitudinales, los docentes buscan desarrollar en sus estudiantes propósitos más comportamentales, a través del control de sus acciones, como la disciplina y mantener siempre la atención por parte de los estudiantes frente a las actividades que se están trabajando en el aula, dichos procesos son desarrollados a través del llamado de atención, trabajo en valores y en aspectos de orden afectivo, promoviendo la construcción de la personalidad desde la esencia de lo social, todo esto enmarcado a mejorar su calidad de vida a través de la construcción y análisis que los alumnos hacen de sus proyectos de vida; es así como el docente busca desarrollar procesos que apunten a una formación integral según sus expresiones, donde el alumno logre adecuar y tener control sobre sus comportamientos dentro del ámbito social, tal y como lo deja en evidencia un docente de la institución educativa tres:

Con el fin de desarrollar en los niños tanto capacidades intelectuales como espirituales, desarrollo con mis estudiantes un modelo pedagógico fundamentado en los siguientes principios. Una educación que tenga en su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad. Un proceso educativo en el que el alumno tenga el rol protagónico bajo la orientación, guía y control del profesor. Contenidos científicos y globales que conduzcan a la instrucción y la formación en conocimientos y capacidades para competir con eficiencia y dignidad y cambiante. Una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejan el carácter humanista de este modelo. Una educación vista como proceso social, lo que significa que el

individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades. Una educación que prepare al individuo para la vida, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social” (IE3.D.P1:14)

En una misma línea se ubica la perspectiva identificada en la institución educativa uno, donde se evidencia como los docentes asumen las actitudes y comportamientos de sus estudiantes como un criterio para evaluar, lo cual se convierte en una posibilidad de formar y hacer seguimiento a sus alumnos dentro del campo actitudinal y social; en el siguiente relato se logra observar como este tipo de dinámicas evaluativas son asumidas constantemente dentro del quehacer docente:

El comportamiento es evaluado constantemente comprometiéndolos a hacer silencio y a respetar el turno de participación en la clase (IE1.O.P14:3)

La dinámica que se evidencia en la institución educativa apunta a los aportes que hace Duarte, al referirse a la formación de actitudes y valores dentro del escenario escolar, “La escuela es después de la familia y aún de otros espacios de formación de actitudes y valores, el espacio determinante en la formación individual” (Duarte, 2003) este tipo de perspectiva lleva a pensar una escuela que va más allá de la transmisión de conocimientos y el enciclopedismo, por lo cual es de gran relevancia implementar en el contexto escolar ambientes que apunten a la formación humana desde las actitudes y valores que deben ser promovidos en el grupo social al cual pertenecen.

“La pedagogía no se concibe ya como el arte de conducir al niño ni la educación tampoco se concibe como el acto de llevar al niño fuera de su situación actual para mejorarlo; es decir la idea de simplemente conducir y moldear no se concibe en el momento actual. La educación según Not, es la puesta en práctica de medios apropiados para transformarlo o para permitirle transformarse” (Not, 2000, pág. 8)

La educación no solo se debe centrar en la generación de posibilidades en la enseñanza disciplinar, sino que también debe tener presente otras dimensiones del ser humano como lo son la cultural, social, cognitiva y motriz, que le permitan formar personas integras que contribuyan a una sociedad, no solo desde los aspectos productivos, sino también, que logre trascender y brindar herramientas para la construcción de una cultura y una sociedad más humana.

- PROFESOR EXPLICADOR

Frente al profesor explicador, en su gran mayoría los docentes de las instituciones educativas asumen este tipo de estilo de enseñanza, ya que se convierten en los principales actores dentro del aula, es decir, los docentes son las personas que orientan, dirigen, exponen las ordenes a ejecutar, son los encargados de proponer las actividades y de orientarlas, las cuales son acatadas por parte de los alumnos, por lo tanto los estudiantes deben cumplir con dichos aspectos, de lo contrario tendrá dificultades a la hora de recibir un concepto evaluativo.

De forma tal que la dinámica formativa está dada por los conocimientos que son desarrollados estrictamente por los docentes en su gran mayoría, es decir, el profesor brinda las explicaciones, además es él quien brinda la perspectiva que se asumirá frente a los conocimientos desarrollados y con ello la estrategia pedagógica, el docente genera el estímulo, mientras que el alumno genera la respuesta; a continuación se dejan algunos relatos que apuntan a este tipo de dinámicas:

La profesora explica que bailó pertenece a una forma verbal en tiempo pasado. Luego toma una canción como ejemplo para que les quede más claro el tema a los niños y niñas (IE3. O. P8:7)

En el siguiente relato se refleja como el docente es el responsable de la instrucción y el que tiene el poder en las clases, y que de las ordenes que el impone, el estudiante debe

asumirlas en su totalidad y si no las comprende, no cumplirá con los objetivos de la clase.

...ellos nos explican, por ejemplo, hay veces que uno no entiende, entonces a mí me da una rabia, porque ellos dicen: ay no si no entendió, entonces usted vera como hace las cosas. Entonces lo mandan a uno, y uno sin saber, uno hace cosas que no sabe (IE1. P7:73)

Según (Skliar, 2007, pág. 49), cuando el docente explica, el alumno es definido como algo al que previamente se le considera incapaz, por lo que se le deben explicar los temas, reduciéndolo a un simple receptor y replicador de la información.

...ella le escribe en el tablero tres reglas ortográficas y después les explican cómo se manejan, y les piden a los estudiantes que las copien en su cuaderno de español (IE4. O. P11:1)

Esto contradice las diferentes posturas pedagógicas e institucionales que proponen nuevos modelos pedagógicos y alternativas en la enseñanza, continuando y replicando en docentes que se dedican a explicar a sus estudiantes, en donde los roles de estos, se ven limitados a la simple recepción y repetición de contenidos.

Por esta razón desde el Instituto Técnico Superior se propicia y promueve una educación para enfrentar y generar el cambio por medio de un aprendizaje innovador, que reconozca lo que el estudiante sabe sin importar donde lo aprendió, ni en cuánto tiempo, que faculte al hombre para pensar y actuar eficazmente, que le permita continuar aprendiendo a ser competitivo y competente en todas las circunstancias y escenarios de la vida.(IE2)

Elemento que no se presenta en la misma institución cuando el docente no promueve en el estudiante la posibilidad de aprender innovadoramente.

...Explica el procedimiento puntual de cómo hacerlos, anotándolo en el tablero, y haciendo él mismo el procedimiento. (IE2.O.P30:1)

Esta subcategoría se presenta en las cuatro instituciones educativas que fueron abordadas por el presente estudio, ya que en los estos escenarios de formación se caracterizaron por docentes que utilizan un estilo de enseñanza donde el rol del profesor es explicar de forma detallada los temas de la clase con el fin de brindar al estudiante mayor comprensión; pero de igual forma se logra identificar como el docente se preocupa por lograr que sus estudiantes aprendan conocimientos mediante ejercicios, y se trata de corregir los posibles errores que están cometiendo los escolares.

- PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Dentro de la categoría estilos de enseñanza se presenta la subcategoría denominada participación activa de los estudiantes, en donde los niños y niñas se involucran de forma directa en los aprendizajes que se están desarrollando en el proceso de formación.

Es importante resaltar como hay docentes que buscan en su clase la participación activa de los estudiantes de una forma muy dinámica y que ayuda poco a poco al desarrollo y construcción de su clase. Por otra parte, la participación de los estudiantes se da también hacia sus compañeros, esto reflejado en el apoyo y colaboración que brindan a los compañeros que tienen dificultades en algún proceso de la clase. Todos estos aspectos son evidenciados en las diferentes instituciones, ya que las observaciones, entrevistas y grupos focales permiten identificar las estrategias que utilizan los docentes dentro del aula para tratar de generar una mayor participación de sus estudiantes. Algunos aspectos que permiten dar a conocer dichas estrategias se muestran a continuación:

...luego la profesora escribe los significados de lo que van a trabajar con algunos ejemplos, al terminar de explicar pide ayuda para que alguien le diga que son los sinónimos y cuáles son los antónimos y que le ayuden con algunos ejemplos. (IE2.O.P41:2)

“¿Qué modelo pedagógico trabaja con sus estudiantes? El modelo pedagógico que se trabaja con los estudiantes es el modelo de participación, donde los alumnos deben de participar en el trabajo de la clase con el fin de que ellos mismos saquen conclusiones” (IE3.D. P2:3)

Muchas veces ellos no contestan porque se les olvido cualquier palabra, cosa que a uno también se le olvida, entonces yo trato de indagar, trato de darle pistas para que el solo elabore su respuesta, o sea que el mismo se haga la evaluación y que pueda llegar por medio de preguntas a la respuesta(IE1.D.P1:43)

La profesora repasa conceptos necesarios para el desarrollo del ejercicio. Hay buena participación e invita a participar a los niños y niñas que no lo han hecho (IE4.O.P21:3)

En los ambientes educativos no solo se presentan procesos unidireccionales, sino que también se debe generar espacios de bidireccionalidad, permitiendo dinámicas que posibiliten aprendizajes más significativos en los estudiantes, como es el caso de la participación activa de los alumnos dentro del aula de clase; este tipo de estrategias permite la inmersión de los educandos en la formación de sí mismos, reconociendo no solo los aportes que el docente puede orientar, sino también desde las comprensiones y conjeturas que el estudiante va creando ante los conocimientos que van adquiriendo, y con ello, generar unos aprendizajes en profundidad, (Duarte D, 2003 , pág. 29) brinda algunos aportes al respecto.

...estructura de comulación en clase: bidireccional, todos son emisores y receptores, se trabaja de forma grupal e individual, es integradora de contenidos “formales” e “informales”, las características de las actividades – opcionalidad del alumno, grupales e individuales, cooperativas y posibilidad de actividades distintas y simultaneas(p.11)

A diferencia con la subcategoría anterior, la presente reconoce un papel activo del estudiante mientras que la anterior el papel protagónico en el proceso de formación lo asume el docente orientador o explicador, cerrando las puertas a la generación de ambientes más diversos de aprendizaje. “Si bien se han activado numerosos aspectos para mejorar la calidad de los procesos formativos en las escuelas, no se ha visualizado aún la necesidad de transformarla en una comunidad en la que todos tengan derecho a participar y muy especialmente los estudiantes” (Parra, 2005, pág. 28)

- FORMACIÓN EN LOS ASPECTOS COGNITIVOS

Esta subcategoría permite observar como el docente desarrolla su clase, la cual corresponde a indagar sobre la experiencia de los estudiantes, es decir que a partir de preguntas poco a poco va construyendo el conocimiento de manera bidireccional, docente-estudiante, logrando generar una mayor participación en las dinámicas de aprendizaje.

*...Me guio con el modelo pedagógico constructivista ya que creo que la experiencia es el mejor camino para que los niños aprendan mejor.
(IE2.O.P35:7)*

El modelo cognitivo se centra en los procesos mentales del alumno o alumna y en su capacidad de avanzar hacia habilidades cognitivas cada vez más complejas ya sea por sí mismo o con la ayuda de un adulto. Para trabajar con este modelo, es necesario considerar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y reconocer cuando está en condiciones de acceder a una capacidad intelectual superior. (IE1.D.P1:20)

Así mismo, se logra evidenciar la problematización de las temáticas, en donde el docente da a conocer un tema partiendo de inducir al estudiante desde las experiencias que ha tenido, que conocimientos previos posee ante las diferentes preguntas, para así construir un concepto.

...Posteriormente inicia la clase de geometría realizándoles una serie de preguntas, como: ¿Qué es lo que tengo en mis manos? ¿Qué es un triángulo? ¿Cuántos lados tiene un triángulo? (IE2.O.P40:2)

Las instituciones que posibilitaron la presencia de este tipo de estilos de enseñanza fueron la institución educativa uno y dos. De forma tal que los aspectos cognitivos predominan en la enseñanza que se lleva a cabo dentro del aula de clase de las dos instituciones, convirtiéndose este estilo como un elemento fundamental a la hora de desarrollar los procesos de formación.

- **COMPLEMENTARIOS**

Esta subcategoría hace referencia al uso de diferentes estrategias con el fin de obtener unos mejores aprendizajes en los procesos de enseñanza, es decir, las prácticas pedagógicas profesionales están mediadas por la utilización de múltiples estrategias de orden didáctico y metodológico, realizando una recopilación de los diferentes modelos y estilos de enseñanza. Por lo anterior se puede identificar que los docentes no cuenta con un modelo o estilo de enseñanza específico, por el contrario tienden a trabajar desde la complementación de ellos, tal y como se observa en el siguiente relato:

“¿Qué modelo pedagógico trabaja con sus estudiantes? No tengo un modelo en sí, son varias las actividades que una realiza con ellos y están enmarcadas en diferentes modelos pedagógicos, no me ciño a un solo modelo pedagógico, hago una recopilación de lo que sirve de cada uno” (IE3.D.P3:3)

Pero se evidencia que algunos docentes a pesar de trabajar un modelo ecléctico, reconoce que se inclinan un poco solo por uno, esto debido a dificultades como el número de estudiantes por grupo.

...El enfoque según el Proyecto Educativo Institucional, es ecléctico. Se toman en cuenta los diferentes modelos pedagógicos. Lo más representativo de cada

modelo y lo que le sirve a cada profesor y se adapta al contexto. ¿El modelo que más trabajo? son todos, hay constructivismo, conductismo, el proyecto amar, aunque a veces me siento muy tradicional por el número de niños. (IE2.D.P10:5)

Ecléctico, se aplican todas las formas. (IE2.D.P11:4)

El modelo constructivista también de pronto saco del método tradicional intercambio mucho en este momento estamos trabajando la práctica sexual, entonces son muchas metodologías que se están empleando, muchos métodos para poder llegar a los estudiantes, si con uno se pudo entonces miro a ver si de pronto por otro lado logro llegar a que aprendan un conocimiento un concepto o tengan un aprendizaje (IE1. D. P1:7)

En síntesis, dentro de los diferentes aspectos encontrados se logra dar cuenta de cómo los docentes asumen diferentes formas para desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje, los cuales se ven inmersos en diferentes modelos, estilos de enseñanza, tendencias y perspectivas que definen su quehacer profesional.

- FORMACIÓN DE LA PERSONA

La presente subcategoría, formación de la persona permite visualizar como los docentes buscan desarrollar en sus estudiantes propósitos más comportamentales, a través del trabajo en valores y en el campo de lo afectivo, promoviendo la construcción de la personalidad desde la esencia de lo social, todo esto enmarcado a mejorar su calidad de vida a través de la proyección que los alumnos hacen de sus proyectos de vida; es así como el docente busca la formación integral la cual permita reconocer las diferentes esferas del ser humano a la hora de aprehender. Dichos aspectos se ven reflejados en las instituciones uno y tres, ya que las fuentes de información dejan en evidencia estos aspectos, tal y como se observa en los siguientes relatos:

El modelo pedagógico que plantea la Escuela Normal en su PEI es humanista, donde el centro esencial es el ser, la persona, por lo tanto me interesa, sobre todo cultivar en los estudiantes el respeto por la aceptación del otro, formar en

valores el cuidado del cuerpo en todos sus ámbitos entonces el modelo pedagógico que trabajamos en la Normal es el humanista (IE1.D. P1:19)

La clase transcurre y en medio de esta se presenta un conflicto entre 3 compañeros, esta escena es aprovechada por la profesora para inculcar el valor del respeto entre todos (IE1.O.P14:2)

¿Qué persona pretende formar con su trabajo pedagógico? Una persona íntegra formada en valores (IE3. D.P3:12)

Este tipo de posturas que son implementadas por los diferentes docentes, apuntan a los planteamientos que desde el MEN son orientados, específicamente en los fines de la educación, “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” generándose una formación en aspectos más sociales y culturales, los cuales permiten a los estudiantes tener una mejor interacción en el mundo en el cual se ven inmersos.

En general, esta subcategoría nos hace referencia a entender a la institución educativa en sus procesos de formación, a la concepción de un ser humano en totalidad, y no premiar cada aspecto de manera individual como se mencionó en categorías anteriores (formación en los aspectos cognitivos y formación en los aspectos actitudinales), lo que promueve una enseñanza y evaluación desde todos los componentes, en totalidad del ser humano.

Elemento que se ve reflejado en la misiones de las diferentes instituciones:

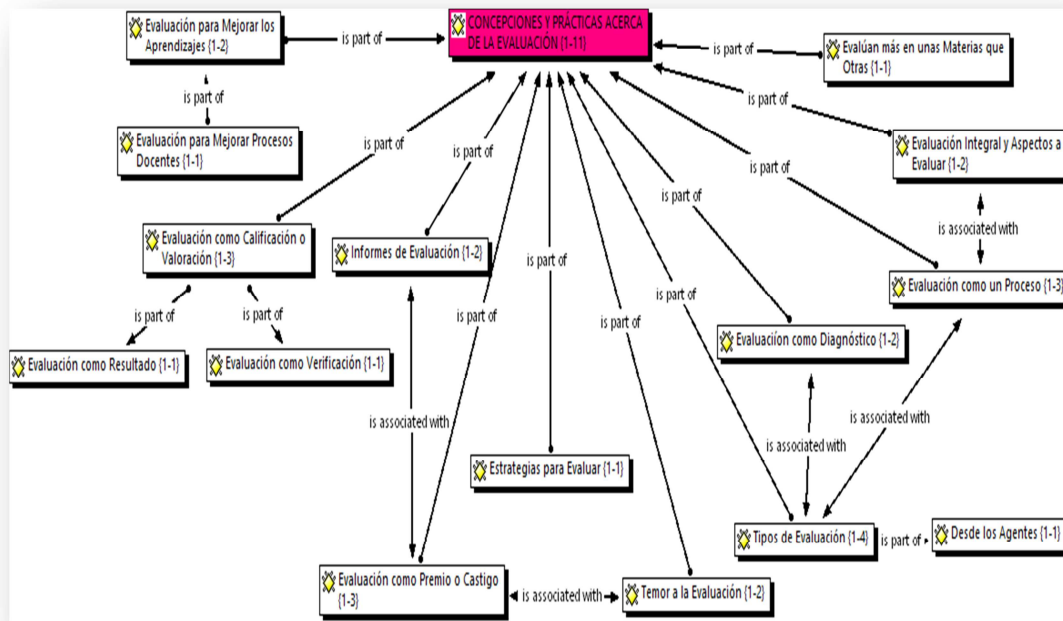
Desarrolla la investigación y la pedagogía para la formación de personas con sentido Ético, Crítico, Creativo y Propositivo; ciudadanos con conciencia Nacional y Universal; recreadores de cultura, sociabilidad, equidad y trabajo,

libres de dogmatismos hacia el desarrollo sustentable de Pereira, Risaralda y Colombia. (IE4)

La Institución educativa fundamenta su acción permanente en la visión del hombre como ser en proyecto: Por cuanto toda persona nace con una finalidad trascendente y tiene el deber y el derecho de desarrollar integralmente a lo largo de toda su vida sus potencialidades, en un esfuerzo incesante de realización personal y comunitaria. (IE3)

Lo que indica que uno de los principales intereses como institución es la formación de la persona, elemento que se ve reflejado en el desarrollo de esta subcategoría, pero contradice una subcategoría tal como es la del profesor explicador, en dónde los estudiantes son formados como simples reproductores de contenidos impuestos.

4.4 CATEGORÍA CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS ACERCA DE LA EVALUACIÓN



Grafica 4. Red Semántica: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS ACERCA DE LA EVALUACIÓN

La presente categoría emerge a partir del conocimiento y desarrollo de sentidos y prácticas empleadas por parte de docentes, padres de familia y estudiantes con respecto al tema de la evaluación, donde se encuentran diferentes nociones y sentimientos con respecto a esta, lo cual refleja que el concepto de evaluación es polisémico, es decir, cada actor social le atribuye un valor particular a este.

Con lo que respecta a las prácticas, se hace alusión al desarrollo de las prácticas que son implementadas dentro del aula, dichas prácticas se ven mediadas por diferentes métodos o formas que son creados y asumidos para poder identificar el alcance de los conocimientos y la apropiación que los estudiantes han logrado de ellos.

De forma tal que esta categoría se encuentra configurada por diferentes subcategorías, que permiten visualizar la dinámica que se está presentando en la institución educativa frente a la evaluación, las cuales son:

- Evaluación como Valoración o Calificación (Evaluación como verificación, Evaluación como resultado)
 - Estrategias para evaluar
 - Evaluación como premio o castigo
 - Evaluación integral y aspectos a evaluar
 - Evaluación como diagnóstico
 - Evaluación para mejorar los aprendizajes (Evaluación para mejorar procesos docentes)
 - Tipos de evaluación (desde los agentes)
 - Evaluación como un proceso
 - Temor a la evaluación
 - Evalúan más en unas materias que otras
 - Informes de evaluación
-
- **EVALUACIÓN COMO VALORACIÓN O CALIFICACIÓN**

En esta subcategoría, se encuentra que la *Evaluación es concebida como una Valoración o Calificación*, ya que en los diferentes relatos se expresa que la evaluación corresponde al otorgamiento de una nota o una valoración que da el profesor, frente al desempeño que presentan los estudiantes en aspectos de contenidos, actitudes y aptitudes en el desarrollo de las clases, categoría que se presenta en las cuatro instituciones educativas con mucha recurrencia.

¿Qué es para usted evaluación? Lo que los profesores les califican a los estudiantes, como por ejemplo las tareas, las salidas al tablero, los exámenes. (IE1.PF.P6:1)

Siendo esta una forma mediante la cual identifican si el estudiante adquirió los conocimientos de un tema o no, es decir comprobar que aprendió el estudiante, la aprehensión de contenidos, de forma tal que el estudiante mediante la evaluación, de cuenta de los temas vistos en clase, donde se ratifiquen los contenidos desarrollados, y si esto responde a lo que se planteó el docente.

*... Es una forma de identificar que tanto conocimiento hay sobre un tema.
(IE2.PF.P2:1)*

Con este relato se observa que los padres de familia, asumen que una buena nota o valoración, indica el aprendizaje alcanzado por parte del estudiante, ignorando muchos procesos académicos que superan la mirada de la nota y otros aspectos de la integralidad.

Otro elemento que se observa con respecto a las concepciones de la evaluación, es que además de ser una valoración, sirve para verificar si los aprendizajes propuestos en la enseñanza del docente, se alcanzan.

*¿Qué es para usted evaluación? La evaluación es un proceso donde se observa si se captan unos saberes de algo que se ha enseñado, para mirar el proceso
(IE3.D.P2:1)*

Además de esto, la valoración es concebida como un resultado, ya que al alcanzar una buena nota o pasar el año, es indicativo de un aprendizaje y éxito en los procesos académicos, aunque se pone en contradicción con algunos de los elementos del decreto 230 de 2002, en donde algunas de las instituciones educativas deberían garantizar el avance del 95% de los estudiantes, por lo que se promovieron algunos estudiantes sin cumplir los mínimos.

...A nosotros nos evalúan, por uno ganar el año, por aprender matemáticas, a leer, a escribir, a sumar, a restar. (IEI.GF.P7:147)

Para Ralph Tyler, la evaluación es considerada como: "El proceso para determinar hasta dónde se han alcanzado los objetivos educativos". Cronbach (1963) y otros, definen la evaluación así: "Suministra información para tomar decisiones".

Lo anterior se relaciona, en el sentido en que los docentes buscan en sus procesos evaluativos mirar si los estudiantes alcanzaron los objetivos de la asignatura, sin profundizar en los procesos de aprendizaje.

Reflejado en conceptos como los de: Eisner, (1979) y otros, toman la evaluación como: "Determinación del mérito o valor". "Actividad que comprende tanto la descripción como el juicio", es la definición de Guba y Lincoln, (1981) y Stake, (1967). El Comité conformado por 17 evaluadores, (Joint Committee de la Universidad de Michigan), define la evaluación como: "La investigación sistemática sobre el valor o mérito de algún objeto".

- **ESTRATEGIAS PARA EVALUAR**

En el desarrollo de los procesos formativos en el escenario escolar, los diferentes docentes dan uso a diversas *Estrategias para evaluar siendo esta una subcategoría* que emerge y se define desde las voces de los actores como las formas, técnicas e instrumentos a las cuales recurren los docentes, para evaluar los contenidos y temas vistos por los estudiantes en clase, las cuales se basan en actividades como: preguntas escritas, orales, talleres, participación en clase, Salidas al tablero, revisión de las tareas, pruebas saber para los niveles, trabajo en clase, actividades individuales, realización de exámenes, ejercicios para la casa, tal y como se observa en los siguientes relatos de las cuatro instituciones educativas:

...Mediante trabajos, mediante guías, mediante juegos, mediante conceptos que los niños me puedan dar según las preguntas que yo les haga. (IE1.D.P1:12)

Los padres de familia también reconocen la forma en que los docentes evalúan a sus hijos.

...Son evaluados por medio de talleres y exámenes los cuales poseen preguntas cerradas y abiertas, preguntas tipo ICFES y de falso verdadero. Evalúan cada tema que ven, primero se hace un taller sobre este y luego el examen; si el tema es muy extenso se puede dividir y hacer varias evaluaciones sobre este. (IE2.PF.P5:3)

Con respecto a los docentes ellos indican que sus estrategias evaluativas, están basadas en formatos ICFES, elementos importantes a tener en cuenta para que los estudiantes estén capacitados a la hora de presentar una prueba de estado.

¿Describa su práctica pedagógica y evaluativa? La práctica pedagógica y evaluativa se hace teniendo en cuenta el análisis de contenido y utilizando prueba saber o sistema ICFES (IE3.D.P1:18)

En cambio otros docentes, se dedican a estrategias más convencionales tales como la revisión de tareas para la casa o el uso del tablero, aunque manifiestan que muchos de los trabajos colocados no son cumplidos por parte de los estudiantes.

¿Cómo evalúa a sus estudiantes? A través de salidas al tablero, les reviso las tareas pero casi nunca las hacen, les puse una tarea desde hace más de un mes y casi ninguno lo ha hecho (IE3.D.P3:15)

Los docentes sin lugar a duda utilizan diferentes estrategias para desarrollar la evaluación de sus áreas, y como se identifica en este último relato pueden presentarse algunas dificultades a la hora de evaluar a los estudiantes y por tanto no todas las

estrategias cuentan con la pertinencia, ni logran el objetivo que se busca al implementarlas.

- EVALUACIÓN COMO PREMIO O CASTIGO

Esta subcategoría fue llamada así por las apreciaciones que los actores sociales le otorgaban a la evaluación, ya que la *Evaluación como premio o castigo* se define como la manera en que la evaluación es utilizada para intimidar a los estudiantes con la nota ante un mal comportamiento o actitud en la clase, o en caso contrario como un premio por su buen trabajo.

Lo anterior se manifiesta en los siguientes relatos:

...La profesora cuando ve que los niños están en desorden les asigna el aseo de ese día; mientras que los que están en orden por mesas les permitía ir al baño. (IE4.O.P16:12)

En relatos como este se evidencia que todo mal comportamiento en clase conlleva a un castigo, elementos propios de modelos pedagógicos conductistas, en donde se busca moldear la conducta de los estudiantes a través de refuerzos positivos y negativos. El efecto del reforzamiento aumenta la probabilidad de la respuesta. (Skinner, 1981, pág. 95)

...Debido a que la mayoría de los estudiantes no trajeron el cuaderno ni el mapa para trabajar, la profesora los sanciona sentándolos en el piso frente al salón y otorgándoles una estrella negra, lo cual significa una falla por parte de los estudiantes dentro del sistema de motivación empleado por la profesora y conlleva a una anotación en el observador y una notificación a los padres. (IE1.O.P47:4)

También se puede observar otra forma de castigo por los padres de familia como lo es que su hijo se comprometa y de forma punitiva responda pagando un dinero. De

manera que aquí podemos relacionar la subcategoría *Temor a la Evaluación*, dado que se evidenció por parte de los estudiantes que esto genera un sentimiento de preocupación a la hora de ser evaluados, tal como se menciona en el siguiente relato: (En este relato no hay claridad si son los padres de familia quienes ponen la multa, o es la institución.

...En mi casa me castigan y en el colegio si pierdo más de tres me hacen firmar un acuerdo y pagan una multa económica. (IE2.E.P18:1).

Estas estrategias de igual forma son utilizadas por los padres de familia, donde ante un mal resultado en el colegio, en casa toman medidas frente a esto.

...PROFESORA: ¿y cuando te va mal ahí si no te gusta?, ¿y por qué no te gusta?

ESTUDIANTE: porque mi papa me castiga (IE3.GF.P46:6)

Esta subcategoría presenta una relación de dependencia con la anterior, *estrategias evaluativas*, ya que el premio o castigo se convierte en herramienta del docente para poder evaluar y controlar a un grupo de estudiantes durante los procesos de enseñanza.

- EVALUACIÓN INTEGRAL

Los docentes de las instituciones educativas desarrollan procesos evaluativos que corresponden y dan paso a la emergencia de la subcategoría *Evaluación integral*, donde reconocen en el estudiante distintos aspectos como lo son el cognitivo, los valores, las actitudes entre otras, concibiendo a los estudiantes desde una totalidad y no desde escisiones.

...Les evaluó responsabilidad, de pronto el conocimiento que puedan tener en lo que se está trabajando, el interés que de pronto puedan tener en la clase, la

actitud que tenga frente a determinado tema, todo vale, le evaluó la tarea, y si la hizo mal también se las evaluó, porque de todas maneras ellos hicieron un esfuerzo, si no entienden ya es la labor mía mirar a ver en que están fallando en que tienen la dificultad para yo mirar a ver como lo podemos superar.(IE1.D.P1:30)

Los docentes expresan que ellos evalúan los conocimientos que han adquirido sus estudiantes, al igual que los valores, la autoestima y el interés que muestra por participar y realizar las actividades tanto dentro como por fuera del aula.

¿Qué evalúa a sus estudiantes? Uno no solo se dedica a los conocimientos, uno también les indica a ellos muchos valores, la autoestima más que todo, que sepan valorar lo que tienen, que sepan valorarse como personas, entonces no solo se trabaja el aspecto cognitivo sino aspectos formativos para su vida más adelante (IE3.D.P3:14)

Respecto a los padres de familia, cuando se pretende indagar sobre cuáles son los aspectos que evalúan los docentes o cuales son los motivos por los cuales sus hijos pueden perder el año, ellos expresan:

...Claro por bajas calificaciones que no supera al niño en el año cursado. (IE3.PF.P14:7)

De manera que se evidencia que algunos padres de familia desconocen los aspectos que se evalúan en el proceso de formación de sus hijos, dado que solo reconocen el aspecto cognitivo, dejando de lado la integralidad que conlleva un proceso evaluativo.

Con respecto a lo anterior, se puede observar como los docentes actúan según el nuevo decreto 1290 (Ministerio de Educación Nacional, 2009), el cual reglamenta lo siguiente:

Art 12. Derechos del estudiante. El estudiante, para el mejor desarrollo o de su proceso formativo, tiene derecho a:

- 1. Ser evaluado de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales.*

En conclusión se considera que la evaluación debe ser atendida desde una integralidad de los sujetos, ya que los mismos actores sociales indican su importancia, tanto docentes y estudiantes, porque en los procesos de formación no se debe ver a un sujeto como un ser fraccionado, sino como un ser complejo (Morin, 1994).

- **EVALUACIÓN PARA MEJORAR APRENDIZAJES**

Un aspecto importante que desarrollan los docentes y emerge como una categoría es *Evaluación para mejorar los aprendizajes*, donde se concibe como las distintas formas que utilizan los docentes para lograr que sus estudiantes reconozcan sus errores y de acuerdo a ello lograr que los estudiantes reflexionen y mejoren en los siguientes procesos evaluativos. De igual forma esta categoría contiene la subcategoría *Evaluación para mejorar procesos docentes* en una menor proporción, la cual está en función de la evaluación que se hace del ejercicio docente, es decir, realizan procesos reflexivos para mejorar el la evaluación que están llevando a cabo con sus estudiantes.

...Me siento triste con el resultado finalmente, pero yo sé que lo puedo mejorar que puedo mirar los errores y volverlos buenos, ya cuando me hagan otra evaluación puedo cambiar. (IE1.GF.P7:24)

Con respecto a la evaluación se encuentra en este relato, los estudiantes toman conciencia con respecto a sus procesos evaluativos, demostrando que son capaces de entender que se equivocan y que deben mejorar en los procesos de aprendizaje. Además de esto, se encuentra que indican que la evaluación es una posibilidad para mejorar la autoestima y sentirse mejor con ellos mismos, todo esto debido a la capacidad de crecer como persona desde los aprendizajes alcanzados.

...Con la evaluación se fomenta y se favorece su desarrollo, autoestima, los hace ser competitivos, ser reflexivos y mejorar lo que está faltando. (IE2.D.P11:17)

En este relato se evidencia que los profesores resaltan desde su intencionalidad, el motivar a los estudiantes, para que con confianza generen aprendizajes, y se sientan más seguros personal como grupalmente, en donde la evaluación toma un rol de proceso de mejoramiento para el estudiante.

Steven hace una exposición sobre “la identidad”. Steven lee muy bajito y la profesora lo hace repetir la exposición hablando un poco más fuerte y él lo hace correctamente, al final, todos aplauden (IE4.O.P28:2).

- TIPOS DE EVALUACIÓN

En los procesos evaluativos de los docentes se identifica una categoría denominada *Tipos de Evaluación* la cual se divide como la aplicación de una evaluación *Diagnóstica*, la cual es una subcategoría que hace parte de la subcategoría antes mencionada, donde se concibe como una evaluación que se basa inicialmente con una serie de preguntas a los estudiantes, lo cual hace parte de un sondeo de las ideas previas que desarrollan los estudiantes y por último, otra subcategoría que hace parte de la inicial corresponde a *Evaluación como proceso*, donde se asume la evaluación como un proceso constante, permanente, el cual permite observar el progreso que tiene el estudiante durante el desarrollo de una asignatura y sus respectivas temáticas.

La evaluación como diagnóstico es asumida, como ese proceso inicial que al docente le permite identificar las ideas y/o saberes previos con los que cuentan los estudiantes acerca de un determinado tema.

...Hablar de evaluación implica hablar también de distintos enfoques, como lo es el de la evaluación diagnóstica, esta evolución se realiza al inicio un nuevo

proceso de enseñanza-aprendizaje, toma en consideración los conocimientos previos y el contexto en general de las personas con la finalidad de adecuar los planes, programas y objetivos de un curso educativo. (IE1.D.P1:61)

Y manifiestan su importancia debido a que les permite comprender mejor las realidades de los grupos de estudiantes, y como poder intervenir para trabajar mejor con estas poblaciones.

Yo me he encontrado con muchos niños problema, niños que vienen con un conocimiento pueden tenerlo pero no lo saben extrovertir. Ahí es donde está la capacidad mía como educadora para poder saber llegar al niño y emplear la verdadera estrategia metodológica y poder trabajar con ese niño que tiene dificultades. Para mí esas son dificultades de aprendizaje y ahí viene el problema de la evaluación con el niño. Entonces, yo tengo que buscar métodos, tengo que buscar quizás de pronto hacer transversalidad de asignaturas en un área. Voy a darle un ejemplo: En el área de sociales que estamos trabajando a hidrografía; yo podría arrancar con religión, me podría meter con la creación del universo. De ahí con la creación del universo yo puedo arrancar ya con todo lo que es esa agüita que el niño conoce; entonces el niño me empieza a hablar: que el agua existe en los laguitos, que está en los ríos, que él ha visto agua cerca de su casa, que existen pozos también... entonces ahí puedo sacar ya un concepto del conocimiento de un niño que en ese momento me estaba presentando dificultad para explicarle. (IE1.D.P1:63)

En la teoría se define como evaluación diagnóstica: una forma previa que tiene lugar antes de comenzar el proceso de aprendizaje, o el diseño de un plan o proyecto. “Su finalidad es determinar el grado de preparación del alumno antes de una unidad de aprendizaje, determinando su nivel previo. Se utiliza para determinar causas a determinadas dificultades en el aprendizaje que se vayan produciendo a lo largo del proceso”. (Rosales, 1988, pág. 18)

Con respecto a la evaluación procesual los docentes manifiestan que esta se refiere a ese proceso continuo y permanente que el profesor debe llevar a cabo con respecto a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

...Procesos y resultados, todo el trabajo realizado en clase, conocimientos, la disposición, aptitudes y actitudes. (IE2.D.PI2:2)

Y lo definen como:

...Evaluación puede conceptualizarse como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos. (IE1.D.P.PI:8)

En lo que se relaciona con la teoría formal, debido a que se acerca con respecto a los procesos continuos dinámicos y sistemáticos, y no solo un resultado o una explicación causal.

Para Santos Guerra (1996) evaluar es comprender. La evaluación es un proceso reflexivo y no un momento final. (Santos Guerra, 1996, pág. 5)

Díaz Barriga (1986, citado por De Alba 2002) plantea que “El objeto de la evaluación es la comprensión del proceso de aprendizaje y no solo la explicación causal” (De Alba, 2002, pág. 21)

Con respecto a los agentes, los procesos evaluativos se asumen que pueden ser realizadas por el profesor o por uno mismo, es decir, que los estudiantes son responsables también de su proceso evaluativo y de aprendizaje, no solo dejando la responsabilidad a un docente que califique y determine cómo van los procesos.

...Y eso ¿cómo se llama? ¿Tú sabes?

Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa autoevaluación

Entre todos sería una, Coevaluación. ¿Cierto?

Si señora.

Coevaluación.

Entonces el profesor pregunta a los demás compañeritos como le ha ido a uno, y así, y entonces los demás compañeritos dan la opinión, entonces si ellos dan la opinión por ejemplo E, S, I y A, así. (IEI.GF.P7:59)

Y estas afirmaciones son avaladas por los docentes, en donde enuncian que ellos deben hacer parte del proceso, pero que los estudiantes también deben hacer parte clave del aprendizaje, para tomar conciencia con respecto a la evaluación.

La evaluación del proceso de aprendizaje presenta tres formas de participación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, formas que por sí solas no pueden cumplir la tarea, por tal motivo necesitan de la presencia del docente y los estudiantes (IEI.D.P1:81)

Tipos de elementos que se ven reflejados en la teoría formal:

En palabras de Cabero y Gisbert (2002), autoevaluar consiste en un conjunto de actividades autocorrectivas acompañadas de soluciones que permiten comprobar el tipo y grado de aprendizaje respecto de los objetivos de la acción formativa. Generalmente la autoevaluación es formativa, pero también puede ser sumativa.

En base a lo referido por Pérez (1997) lo que caracteriza a la autoevaluación es que solo participa el estudiante de forma directa, debido a que se trata de un aprendizaje autónomo, se convierte en el protagonista indiscutible de su proceso de aprendizaje, aumentando su motivación, compromiso y responsabilidad (Cruz Nuñez & Quiñones Urquijo, 2012).

Tipos y elementos que se proponen en las instituciones educativas desde sus PEI con respecto a la evaluación.

Evaluación Formativa. La evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar, verificar los procesos de aprendizaje que se derivan de la instrucción que persigue según Schmieder dos fines: El material, cuando se proporciona los niños contenidos y saber, y el formal, cuando se privilegia la formación del sujeto, sus fuerzas vitales (inteligencia, voluntad, sentimientos).

Tiene como propósitos:

Impulsar la investigación pedagógica y educativa, Permitir el desenvolvimiento interior de la persona, Conformar grupos de estudio pedagógico y educativo, Lograr unicidad en la orientación del crecimiento personal, Superar las prácticas instrumentales del maestro (IE1)

- EVALÚAN MÁS EN UNAS MATERIAS QUE OTRAS

La presente subcategoría surge a partir del grupo focal de la institución educativa uno, donde los estudiantes manifiestan que se *Evalúan más en unas materias que otras*, y es relevante mencionarla, porque manifiestan que existen asignaturas que son más evaluadas, indicando que algunas tienen mayor valor que otras, hablando de un tipo de prestigio en la enseñanza dentro de la escuela.

...Y a ti ¿Qué te evalúan más?

Estudiante: Matemáticas y sociales. (IE1.GF.P7.142)

Con respecto a lo anterior se puede develar que hay docentes que le dan mayor prioridad a unas asignaturas, y quizá dejando de lado la importancia que poseen otras.

...Pues las materias, pues solo evalúan en si más matemáticas y español, yo pienso que nos las evalúan más , es porque, para hacer, tener un trabajo bien

como de ingenieros, se necesita saber matemáticas, para ser abogado se necesita también saber matemáticas y español, para tener un buen estudio para ser profesionales en el futuro. (IE1.GF.P7:143)

Lo que nos indica que los mismos estudiantes reconocen que algunas materias deben ser más evaluadas, debido a su formación profesional y futura, es decir evaluar para la vida, esto demuestra que en las instituciones educativas se ignoran muchas otras áreas fundamentales en los procesos de formación, asumiendo que materias como matemáticas son más importantes para el desarrollo de la persona en su vida laboral.

- INFORMES DE EVALUACIÓN

Por último emerge la subcategoría *Informes de Evaluación* la cual corresponde a las formas de mencionar con anterioridad la aplicación de la evaluación y de igual forma en dar a conocer los resultados tanto a estudiantes como a padres de familia acerca del desempeño en las asignaturas, lo cual se da a través de informes por periodo, anotaciones en los cuadernos.

...La profesora también le avisa a uno cuando lo va a evaluar, y nos dice a nosotros que nos preparemos, porque uno tiene días, y la profesora nos manda tareas y les manda a las mamás notas diciendo que uno se tiene que preparar. (IE1.GF.P7:47)

Tanto los estudiantes como los mismos padres de familia, asumen y reconocen que los profesores informan continuamente de los trabajos que deben entregar, e informar de los procesos de notas y cómo se encuentran durante el año lectivo.

...Les dictan las notas antes de la entrega de boletines para ellos saber cómo van. (IE2.PF.P1:7)

Y este proceso se ve reflejado en el acompañamiento familiar que deben cumplir, ya que cuando se presentan dificultades es necesario que el acudiente haga parte de ese proceso y pueda hacer parte de este proceso (Ministerio de Educación Nacional, 2009)

...Si en alguna materia ocurre un inconveniente con el niño o la niña, el maestro hace una anotación de lo ocurrido, la cual el acudiente debe firmar. (IE2.PF.P9:5)

4.5 Información Decreto 1290

ACTUAL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN COLOMBIA

La derogación del Decreto 230 de 2002 con sus resultados funestos, trajo como consecuencia que en Colombia se diera una nueva reforma contenida en el Decreto 1290 de 2009. Recordando al profesor Guillermo Torres Zambrano en su escrito titulado “pueden los Decretos transformar la evaluación?”, se ha podido constatar en las instituciones estudiadas que poco o nada han cambiado las prácticas evaluativas; salvo que la preocupación ha sido por la escala valorativa y su equivalencia con la escala propuesta por el Ministerio de Educación Nacional. Muy poco se avanza del razonamiento técnico, sigue siendo la preocupación por el cómo, se quiere la fórmula mágica.

A pesar que por primera vez en Colombia se pasó de un Sistema Nacional de Evaluación a un Sistema Institucional de Evaluación, el Decreto contiene una serie de pasos sobre cómo se debe hacer. La preocupación vuelve y juega: “cómo hacerlo”.

Se infiere la preocupación de los docentes más por los resultados de los estudiantes que por los procesos de formación y desarrollo de estos; esto se evidencia en el entrenamiento de que son objeto los estudiantes para la presentación de las pruebas censales SABER. Esta ya era una preocupación en el anterior Decreto.

Cabe anotar que con la actual reforma se pasó de un enfoque de evaluación del rendimiento académico a un enfoque de evaluación por competencias y se sigue sin claridad sobre qué son, qué desarrollan, cuál es el sentido que tiene este enfoque y cómo evaluarlas. El enfoque de competencias es un enfoque que no se ha posicionado en las instituciones educativas, presentándose una ruptura entre lo que los estudiantes aprenden y lo que les evalúan a través de la Pruebas SABER. En Colombia y América Latina la problemática existente en el proceso de evaluación de la calidad de la educación viene siendo objeto de estudio y atención por parte de las agencias estatales, instituciones educativas, centros de investigación y comunidad educativa en general.

Al tener cada institución la oportunidad de decidir la promoción o no promoción de los estudiantes, algunos docentes han vuelto a percibir la evaluación como un medio de control, aspecto que había sido bastante conflictivo al reducir la repitencia al 5% del número de estudiantes. Esto parece que hubiera dado un respiro, aunque siguen manifestando que los estudiantes no quieren hacer nada y que los padres de familia en un buen número de casos no se comprometen.

Es pertinente reiterar que no existe una cultura de la evaluación, que los Decretos se enfocan en la forma y no en la reflexión crítica de los docentes y mucho menos de sus investigaciones que como lo manifiestan en las entrevistas son inexistentes o muy escasas. Además de un lado está la evaluación interna y de otro las evaluaciones externas. La primera está relacionada con la competencia que se le otorga a las instituciones para que determinen sus formas y criterios de evaluación a incorporar, es decir, en la determinación y creación de su sistema institucional de evaluación de los estudiantes. La segunda se realiza sin tener en cuenta las experiencias docentes que para el caso son utilizados para aplicar sus formatos de evaluación.

Los ir y venir de las instituciones sobre el tema de con cuántas asignaturas o áreas se aprueba o se reprueba y si la escala es numérica o literal o si se combinan han dado origen a una multiplicidad de valoraciones que para efectos de transferencia de un

estudiante de una institución a otra deben presentar un informe con las equivalencias con la escala nacional.

A continuación se presenta un cuadro que contiene un resumen de lo que han decidido las instituciones del núcleo educativo No. 3 en cuanto a sus sistemas de evaluación con aspectos tales como número de períodos del año escolar, si tienen o no informe final, la escala de valoración y sus equivalencias, con cuántas áreas o asignaturas no es promovido, si existe o no comité de evaluación, porcentaje de inasistencia para la no promoción y el número del acta del Consejo Directivo.

Gráfico 3: Cuadro de aplicabilidad del Decreto 1290

NUCL	INSTITUCION	No. De Periodos	Tiene informe final?	Escala de Valoración	Equivalencia con valoración Nacional	Con cuantas y cuales áreas o asignaturas No es promovido	Existe comité evaluación u otro que haga sus Veces?	Porcentaje de Inasistencia para la no promoción	No. AA. Del Consejo Directivos	El sistema de evaluación se encuentra incorporado EN el P.E.I.	El sistema y el debido proceso fue socializado a la comunidad educativa
3	Suroriental	4 1:30% 2:20% 3:20% 4:30%	No	1 a 5.0	DS = 4.6-5.0 DA = 4.a 4.6 DB = 3.0-3.9 DJ= 1.0 2.9	Tres areas	Si	25%	Resolución 179 de noviembre de 2009	Si	Si
	Aquillino Bedoya	4	Si	Sistema Nacional	DS: 5 DA: 4. 5 a 4.9 DB: 3.8 a 4.4. DJ: 3.8 inferior: 0	Tres o mas areas	Si	25%	Acuerdo 001 de noviembre de 2009	Si	Si
	Deogracias Cardona	4	Si	1 a 5.0	DS: 4.5 A 5.0 DA: 4. A 4.4 DB: 3 A 3.9 DJ:1 A 2.9	Tres o mas areas	Si	20%	Acta No. 3 Mayo de 2010	Si	Si
	MATECAÑA	4	Si	1 a 10	DS: 9 A 10 DA: 8 A 8.9 DB: 6 A 7.9 DJ: 1 A 5.9	3 areas o mas	Si	25%	Acta No.0 1 de enero de 2010	Si	Si

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE PEREIRA
 SUBSECRETARÍA DE PLANEACIÓN Y CALIDAD
 NÚCLEO DE DESARROLLO EDUCATIVO No. 3

CUADRO DE APLICABILIDAD DECRETO 1290

INSTITUCIÓN	No. De Periodos	Tiene informe final?	Escala de Valoración	Equivalencia con valoración Nacional	Con cuantas y cuales áreas o asignaturas No es promovido	Existe comité evaluador u otro que haga sus veces?	Porcentaje de Inasistencia para la no promoción	No. AA. Del Consejo Directivos	El sistema de evaluación se encuentra incluido en el P.E.I.	El sistema de proceso fue aplicado a la comunidad	Existe un sistema de evaluación para población NN y talentos
3 Normal S.	4	no	1 A 5.0	DS = 4.5-5.0 DA = 3.5-4.4 DB = 3.0-3.4 DI = 1.0-2.9	Desempeño bajo en 3 o más áreas Matemáticas y Castellano en 2 años consecutivos	no	15%	ACUERDO 05 DICIEMBRE DE 2009	Si	Si	si
San Nicolas	4	Si	1 A 5.0 DA = 3.5-4.4 DB = 3.0-3.4	DS = 4.5-5.0 DA = 3.5-4.4 DI = 1.0-2.9	Tres áreas	Si	20%	10	Si	Si	Si adecuaciones curriculares
Romelio A. Cañarte	4	Si	1 a 5.0	DS = 4.5-5.0 DA = 3.5-4.4 DB = 3.0-3.4 DI = 1.0-2.9	Tres áreas	Si	15%	Acta No. 3 Marzo de 2010	Si	Si	Si adecuaciones curriculares
La Julita	4	Si	4.6 A 5.0 4.0 A 4.5 3.0 A 3.9 1.0 A 2.9	Desempeño Super Dese. Alto Desem. Básico Desem. bajo	Comité de Evaluación	Comité de Evaluación y promoción	20%	Acta No. 01 Ene-20 de 2010	Si	Si	Esta incluido en el sistema de evaluación institucional
Inem Felipe Perez	4	Si	Nacional	Nivel Superior Nivel Alto Nivel Básico Nivel Bajo	Con cuatro. Ebs. Media con tres áreas Español y matemáticas reprobaba	Si	25%	Resolución 08 de agosto de 2010	Si	Si	No
Técnico Superior	4 1: 15% 2: 15% 3: 15% 4: 20%	Si Vale 20% InfSemestral 15%	1 A 5.0	DES. SUPER: 4.5 A 5.0 DES. ALTO: 4 A 4.49 DES. BAS: 3 A 3.99 DES. BAJO: 0 A 2.99	Tres áreas	Si	25% en todos casos	Acta No4 de noviembre de 2009	Si	Si	No

5 TEORÍA FUNDANTE

EVALUACIÓN DINÁMICA E INTEGRADORA

Con base en las categorías que emergieron de la investigación de campo realizada, se propone una teoría en donde la *evaluación* será asumida como una apuesta para nuestro sistema educativo, desde las prácticas y los sentidos de los actores sociales, tales como docentes, estudiantes y padres de familia.

La teoría fundante que emerge de este proceso investigativo se construye a partir de las relaciones y comparaciones que se encontraron en las cuatro categorías axiales (Acompañamiento Evaluativo, Normatividad, Estilos de Enseñanza, y Concepciones y Prácticas acerca de la Evaluación).

5.1 CATEGORIA ACOMPAÑAMIENTO EVALUATIVO

Con respecto al acompañamiento evaluativo se encuentra que es un proceso en el cual los docentes tienen dificultades para realizarlo, ya que muchos de ellos manifiestan que los padres de familia no son lo suficientemente responsables con sus hijos, o que por el contrario si se dedican a esto es para realizar los trabajos y tareas de los estudiantes; elemento que perjudica notablemente el proceso de aprendizaje.

Por el contrario algunos padres de familia indican que estos procesos han permitido hacer parte de los aprendizajes de sus hijos y que los ha ubicado en lo que están trabajando los estudiantes, igual estos también mencionan que muchos de los trabajos que han realizado en clase son corroborados y trabajados con sus padres de familia.

En cuanto a la participación de los padres de familia en el proceso de formación de sus hijos, los docentes los perciben como generadores de reclamos e

inconformidades, por eso en muchas ocasiones no los involucran, solo se limitan a dar el informe y prefieren mantenerlos al margen hasta el final del período; además sienten que muchos padres de familia o acudientes no se comprometen en el proceso.

Al respecto el Decreto 1286 del 27 de Abril de 2005 por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, plantea entre los deberes de los padres de familia Contribuir en la construcción de un clima de respeto, tolerancia y responsabilidad mutua que favorezca la educación de los hijos y la mejor relación entre los miembros de la comunidad educativa. Apoyar al establecimiento en el desarrollo de las acciones que conduzcan al mejoramiento del servicio educativo y que eleven la calidad de los aprendizajes, especialmente en la formulación y desarrollo de los planes de mejoramiento institucional. Acompañar el proceso educativo en cumplimiento de su responsabilidad como primeros educadores de sus hijos, para mejorar la orientación personal y el desarrollo de valores ciudadanos.

Es importante que la escuela *vincule al padre de familia* como un aliado estratégico en la consecución de los propósitos educativos, cada edad y cada etapa de la vida escolar requiere de acompañamientos específicos. Aquí es fundamental que exista una buena comunicación escuela-familia para actuar de manera coherente y coordinada; pues de lo contrario se generan dificultades y malos entendidos, y como lo manifestaron algunos docentes, prefieren no vincular mucho al padre de familia para no tener problemas con ellos. En este acompañamiento la escuela debe ayudar a los niños a plantearse metas a corto, a mediano y a largo plazo, y a planificarse para conseguirlas, por su parte, la familia debe estar enterada del proceso y los desafíos de aprendizaje de sus hijos para ayudarles en la consecución de sus logros. La escuela y la familia deben generar entonces *ambientes adecuados de aprendizaje*, espacios y situaciones pedagógicas que motiven al niño a trabajar y a aprender cada vez más, que lo motiven a descubrir y comprender el mundo que le rodea y a transformarlo o mejorarlo. En esta tarea es importante tener en cuenta *la valoración* de los esfuerzos, desarrollos, dedicación y avances de los niños en las tareas diarias y buscar la aplicación de lo que se

aprende en la escuela en la vida cotidiana y en el contexto que le rodea. No se debe entonces evaluar solo los *resultados*, pues una educación que desconozca el proceso de formación y desarrollo de capacidades cognitivas, psicomotrices, sociales, afectivas y valorativas implicadas en la resolución de problemas o situaciones pedagógicas estaría desconociendo al *niño como ser integral*.

Igualmente le corresponde a la familia y a la escuela, interesarse no solo por los resultados académicos de los niños, sus logros y dificultades; sino también por el bienestar de éstos tanto en la escuela como en el hogar. Es importante que el niño sienta una actitud de escucha por parte de sus padres y educadores ante sus sentimientos, logros y dificultades, la escuela y la familia como espacios de formación deben interesarse por cómo se siente el niño en la escuela con sus profesores y compañeros de clase, que se reconozca al profesor como guía y acompañante que merece respeto tanto del niño como de sus padres, pues es preocupante cuando algunos docentes manifiestan que son víctimas de maltrato por parte de éstos. Los padres de familia pueden contribuir a que sus hijos tengan una actitud positiva y motivante frente al aprendizaje, frente a la escuela y se reconozca la labor social del maestro. El acompañamiento debe orientarse a conseguir la autonomía, el desarrollo de hábitos de estudio y la planificación y autorregulación del aprendizaje. Docentes y padres de familia deben dialogar sobre los logros y muy especialmente sobre las dificultades de los estudiantes para conjuntamente encontrar estrategias de superación, no se trata tanto del *refuerzo* como acto mecánico de repetición, que como se evidencia en este trabajo algunos niños y padres de familia sienten que les colocan en la categoría *refuerzos fáciles*, que con trabajos que no dan cuenta de logros a alcanzar son promovidos; lo cual deja de ser formativo y se convierte en generar una cultura del facilismo.

En relación con los refuerzos, se pudo evidenciar que algunos estudiantes se desmotivan para realizar bien sus tareas, o estudiar juiciosamente; pues manifiestan “para qué estudiar” si los que no estudian igual ganan el año. El refuerzo está más orientado a superar la nota que al aprendizaje; en muchos casos es suficiente con presentar una tarea sin ninguna preparación, elaboración de argumentación o

sustentación de lo realizado. Se evidencia entonces que hace falta capacitación de los docentes en evaluación (categoría capacitación en evaluación) desde una mirada integral del sujeto y de la evaluación como proceso que implica momentos previos, momentos de desarrollo de la actividad pedagógica y momentos de resultados, desde las acciones en términos de ejecución y de aplicación o transferencia de conocimientos. No basta con reunirse a leer los Decretos y las reformas si no se considera al niño como ser humano en desarrollo de su potencial, la preocupación termina siendo más por lo procedimental de la evaluación y no por el sentido que esta debe tener en el proceso educativo; una evaluación que sea continua, flexible e integral, que reconozca los caracteres que distinguen a las personas y respete sus ritmos y estilos de aprendizaje que sirva para dinamizar y cualificar el proceso pedagógico. *La retroalimentación* juega un papel muy importante en términos de posibilitar la consolidación de los aprendizajes a través de la pregunta, la aplicación y la ejecución y debe incluir procesos de evaluación participativa del estudiante, del docente y del padre de familia. Tal como lo afirma Chauxs, algunas estrategias que utilizan los docentes en la retroalimentación son la solución de problemas, construcción de preguntas, reflexión de las temáticas, participación activa del alumnos, trabajo en grupo y trabajos prácticos, convirtiéndose este tipo de acciones en una posibilidad para afirmar e identificar aquellas fortalezas y aspectos que se deben mejorar para la consolidación de los conocimientos que están siendo brindados. (Guarin S, 2008 No 24)

5.2 CATEGORIA NORMATIVIDAD

Con respecto a la normativa, se observa que en las instituciones educativas se han preocupado por prepararse e implementar la normativa actual que propone el Ministerio de Educación Nacional, pero todo ha sido más a manera de información que de una verdadera capacitación y formación permanente del profesorado en aspectos evaluativos; lo cual hace que se encuentren poco satisfechos con la escasa pertinencia de las reformas con los diferentes contextos educativos, ya que en ocasiones antes de realizar un proceso de apropiación de la norma, la cambian sin tener en cuenta los aspectos positivos y las experiencias arrojadas.

Al comparar las distintas fuentes de información tenidas en cuenta en el presente estudio, se evidencia que no existe en la mayoría de los actores sociales un discurso sólido acerca de la evaluación, de sus sentidos y de sus prácticas, el discurso se centra en utilizar una serie de términos tales como Objetivos, Indicadores de logro, Competencias, Estándares etc. pero sin mucha claridad al respecto y mucho menos se encuentra un discurso elaborado y coherente sobre la evaluación vinculada a las demás prácticas pedagógicas. Muchos docentes confunden los logros con los indicadores de logro, no saben si finalmente tienen que evaluar por indicadores, por objetivos, por competencias y en el discurso hablan de lo uno y de lo otro sin ninguna apropiación. Es así como la evaluación se ha vuelto un doble problema para los docentes, pues se ve enfrentado a las evaluaciones internas (evaluación del progreso del estudiante) y a las evaluaciones externas (realizadas por organismos del Estado y por organismos internacionales); las cuales se han convertido en una forma de evaluar a los docentes y a las instituciones educativas y han generado incertidumbre entre cómo evaluar al estudiante en la institución y cómo lo evaluará el Estado. Ha sido tan condicionante esta situación que en muchos casos las evaluaciones se han vuelto un entrenamiento de los niños para la presentación de las pruebas nacionales o Pruebas SABER, porque finalmente lo que importan son los resultados. Se evidencia la preocupación por cómo aplicar un Decreto y no por su sentido pedagógico y formativo, hay un interés por cumplir la norma sin caer en la cuenta que su aplicación puede tener consecuencias en la modificación de prácticas pedagógicas y formas alternativas de evaluar. También la *Normatividad en Evaluación* ha sido cambiante, y no se alcanza a apropiarse una reforma por parte de los docentes, cuando se deroga y se promulga otra.

Independiente de la normativa, se hace necesaria una fuerte capacitación en evaluación como el proceso que permite acompañar, dinamizar y cualificar el proceso de aprendizaje. Proceso que debe tener en cuenta la formación en todos los aspectos del individuo y que debe dar igual importancia a todas las asignaturas en que está organizado el plan de estudios de las instituciones educativas, pues se evidenció que los profesores *evalúan más unas materias que otras*, dando mayor relevancia a las matemáticas y al lenguaje, dejando de lado otras áreas que complementan el desarrollo

integral. Es de resaltar aquí la falta de coherencia entre los discursos que manejan los maestros con tendencia más marcada hacia el constructivismo (*categoría estilos de enseñanza complementarios*), aunque en la realidad observada el maestro sigue más preocupado por explicar y exponer, así como también a evaluar con exámenes tradicionales de papel y lápiz, que en actividades que den cuenta de competencias desarrolladas.

La evaluación en los últimos años en Colombia ha tenido un enfoque cualitativo, en tal sentido se define aquí que la evaluación cualitativa es dinámica, continua e integral, se desarrolla durante todo el proceso de aprendizaje, reconoce las diferencias individuales que distinguen a las personas y tiene en cuenta los procesos de aprendizaje y desarrollo humano. La evaluación cualitativa potencia las capacidades y la formación integral del educando; es de carácter participativo, incluyendo procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; desarrolla la autonomía y la autoestima; dinamiza, cualifica y reorienta el proceso pedagógico. Sin embargo, el enfoque cualitativo para los maestros ha significado cambiar las valoraciones en descriptores, sin desarrollar las relaciones entre procesos de aprendizaje mediados por acciones pedagógicas que podrían dar cuenta de descripciones evaluativas de aprendizaje y de desarrollo de competencias.

5.3 CATEGORÍA MODELOS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA

Se encontró que la evaluación en las instituciones educativas se presentan prácticas muy enmarcadas hacia la verificación de los aprendizajes, ya sea por calificación o valoración, lo cual es coherente con los estilos de enseñanza del profesor enmarcados por las tendencias explicativas, lo que muestra que en la realidad en las instituciones educativas, las prácticas están intencionadas a un proceso reduccionista de la evaluación, en donde lo que importa es medir y presentar los resultados.

En cuanto a las metodologías de enseñanza que se ubican en procesos complementarios en donde el estudiante tiene un rol mucho mayor en sus procesos de

aprendizaje que es utilizado por algunos de los docentes, se ve que hay una relación muy pertinente con prácticas evaluativas enmarcadas hacia la evaluación por procesos y desde diferentes componentes tales como los de la formación de la persona y la preocupación por un ser integral. Sin embargo en algunos casos se evidenció la ruptura entre lo que se dice o se pretende hacer y lo que realmente se hace; es así como se plantea trabajar con un enfoque pedagógico que casi siempre es el constructivismo y se termina evaluando de manera tradicional con lápiz y papel.

Es decir que se encuentra con mayor frecuencia entre los procesos evaluativos realizados por los profesores de las diferentes instituciones educativas estudiadas, evaluaciones enmarcadas en la verificación del aprendizaje para la medición y control de los contenidos enseñados, y en contradicción una tendencia que emerge y está ubicada en diseñar procesos para la construcción de conocimientos donde el estudiante sea visto como un individuo complejo en una totalidad del ser, en dónde se evalúen contenidos pero también se piense en la calidad de persona que se está formando.

Con respecto a las técnicas e instrumentos que utilizan los diferentes docentes para evaluar, se sigue observando como los talleres y trabajos y la posterior revisión de estos son las más frecuentes y utilizadas entre estos. Indicando que no hay muchos aspectos novedosos a la hora de realizar evaluaciones.

Entre algunas de las formas novedosas en que se están realizando evaluaciones se observa que en algunos casos se da participación a los estudiantes en sus procesos evaluativos, en donde ellos toman conciencia de su evaluación y son capaces desde procesos autónomos referirse a sus aprendizajes y el de sus compañeros de clase.

Es por esto, que es importante construir una mirada integral de la evaluación que contribuya a la calidad de la educación y que trascienda la teoría y la práctica hacia un enfoque crítico, donde el docente participe de manera crítica y reflexiva sobre su quehacer evaluativo y no se convierta en un simple aplicador de normas desde un enfoque instrumental. Se nota con gran recurrencia el *maestro como explicador*, lo cual

corresponde a un enfoque pedagógico tradicional, en el cual el rol protagónico lo tiene el maestro y el estudiante es percibido como una tabula rasa al que hay que imprimir unos contenidos en la gran mayoría de casos descontextualizados. El maestro explica para que otros entiendan, el conocimiento se considera algo acabado, algo que ya está elaborado y que hay que transmitir y se recurre entonces a la explicación que como se evidenció en este trabajo, es un enfoque que se sigue implementando en las escuelas y que nada tiene que ver con el desarrollo de habilidades de pensamiento y mucho menos con el desarrollo de competencias como actualmente se pretende.

Cuando el acto educativo está centrado en el docente y se privilegia la transmisión de contenidos, se desconoce al niño como protagonista y partícipe de su propio aprendizaje y por ende *la evaluación está centrada en verificar (categoría de evaluación como valoración o verificación)* si lo explicado fue entendido o no. Muchos profesores aún explican para que le entiendan y si no entienden repiten la misma explicación para que aprendan; fomentando una cultura memorística y enciclopédica, pues se privilegia en la evaluación la memoria y la mecanización de la información recibida. En este tipo de enfoque se desconocen las diferencias individuales y los ritmos de aprendizaje, esperando que todos entiendan lo explicado al mismo tiempo, es así como surgen los ganadores y los perdedores de la escuela convencional, dejando atrás al que no sabe, al que no entendió; generándole sentimientos de baja autoestima, pues así como el buen estudiante se siente capaz e inteligente; otros parecen sentirse negados para todo, son aquellos que crecen sintiendo que no son buenos para nada o para casi nada.

Es de anotar que en el anterior planteamiento la evaluación se identifica con el *enfoque sumativo*, aquella que se emplea para constatar los resultados obtenidos por los estudiantes y que desconoce totalmente el proceso. En muchos casos ni siquiera se parte de una *evaluación diagnóstica* que permita conocer el estado inicial de los estudiantes, sus conocimientos y experiencias previas, ni se lleva a cabo *la evaluación formativa* que implique oportunidades de mejora tanto del estudiante como del docente, que le facilite reflexión sobre su práctica.

La pedagogía debe entenderse hoy como un saber discursivo y ante todo reflexivo y crítico, que fundamente el hecho educativo; el cual es inherente al diálogo entre cultura de saberes y conocimientos. Así, la pedagogía es la reflexión crítica y sistemática sobre la educación; la educación sin pedagogía, sin reflexión crítica, sería pura actividad mecánica. La pedagogía le confiere sentido a la educación, cuando da respuesta a preguntas tales como: Qué individuo se quiere formar, para qué enseñar, qué enseñar, cómo hacerlo, cuál es la relación entre lo que se enseña y el medio o contexto, cuál es la aplicabilidad de esos conocimientos, cómo se transfiere ese conocimiento a otros contextos, cómo educar para un mundo globalizado y cambiante, para qué, qué, cómo, a quién, dónde y cuándo evaluar. Cuando se tiene claro el sentido de la evaluación, ésta orienta las respuestas a las preguntas anteriores; de lo contrario permanece solo en una *práctica instrumental (categoría técnicas e instrumentos de evaluación)* que poco o nada da cuenta del verdadero proceso de aprendizaje de los estudiantes y que se aplica para asignar una nota sea esta numeral o literal.

Las diferentes concepciones sobre la pedagogía orientan las tendencias curriculares, a través de las cuales se refleja una cultura, un sistema de valores, características históricas, políticas, etc. y estos a la vez implican unos modelos de evaluación comprometidos con el enfoque y desarrollo pedagógico y curricular, relacionado entre sí, determinante y mutuamente influyente

Louis Not, (2000), plantea que desde el siglo XVIII se contraponen una a otra, dos perspectivas pedagógicas. Una primera perspectiva se ocupa de enseñar, instruir y formar al niño desde lo externo. (Not, 2000, pág. 7) La segunda asigna un papel activo y protagónico al estudiante en la cual se reconoce que el niño posee condiciones internas para lograr su propio desarrollo intelectual y moral.

Desde este punto de vista, la educación debe ocuparse entonces de brindarle al niño los medios y herramientas apropiadas que le permitan jalonar su *desarrollo integral (categoría formación de la persona)*, para lo cual es necesario tanto el acompañamiento de la familia como el acompañamiento de la escuela (*categorías Acompañamiento por*

parte de la Familia y por parte de la Institución); esto evidencia la importancia de la comunicación permanente entre docentes y padres de familia o acudientes con el fin de hablar un mismo idioma para los niños, pues por falta de la misma el niño se ve muchas veces enfrentado a lenguajes contradictorios que le generan inseguridades a la hora de realizar una tarea o actividad académica. Debe también existir un diálogo de saberes y normas ya que muchas veces los niños son víctimas de exigencias distintas lo cual lleva a formar un sujeto heterónomo que termina actuando para complacer al adulto, sea este el padre de familia o el docente.

Si existen en un aula de clase niños con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, debería entonces recurrirse a diferentes *modelos y estilos de enseñanza* para dinamizar la formación de los estudiantes, que trasciendan la explicación y que lleven a reconocer en el niño el potencial para generar su propio conocimiento y desarrollo. Estilos de enseñanza que trasciendan el método transmisionista y memorístico donde la evaluación privilegia los contenidos sobre los procesos de desarrollo del individuo. Stenhouse (1998) plantea que estilo de aprendizaje es el repertorio de comportamientos pedagógicos repetidos o preferidos que caracterizan la forma de enseñanza. (Stenhouse, 1998)

Se nota también que desde los Proyectos Educativos Institucionales se elabora un discurso que propende por la formación integral y se hace referencia a la formación de seres autónomos, creativos, propositivos; pero en la realidad se sigue centrando el proceso educativo al desarrollo de las asignaturas, muchas veces sin tener en cuenta los conocimientos previos ni las experiencias de los niños: se parte más del repaso de la clase anterior y se pasa a explicar la nueva temática y aunque se habla y se escribe sobre la evaluación continua y formativa se cae en no evaluar el proceso y más en la preocupación por realizar un entrenamiento en los niños para la presentación de las PRUEBAS SABER, las cuales se están volviendo el fin del proceso educativo. Dicho entrenamiento no da paso a *la participación de los estudiantes* en su propia evaluación y se hacen solo algunos intentos de auto evaluación y coevaluación (*tipos de evaluación desde los agentes*); pues si bien los docentes dicen utilizar diferentes formas de evaluar a

sus estudiantes la prueba escrita sigue teniendo gran peso en aras de ocupar un buen puesto en las pruebas a nivel local, regional y nacional. Esto se relaciona con el reconocimiento social que tiene la nota para el padre de familia al percibir *la evaluación como calificación*, asumiendo que una “buena nota” de acuerdo a la escala que ordene el Decreto o al Sistema de Evaluación Institucional, indica el aprendizaje alcanzado por el estudiante, ignorando de esta manera los procesos académicos que superan la mirada de la nota y otros aspectos del desarrollo integral.

Las formas de evaluación centradas en los contenidos y en el comportamiento como forma de moldear la conducta no aportan al desarrollo del pensamiento, pues se centran en la verificación de la capacidad que tiene el estudiante para recordar o hacer uso de su memoria repitiendo la información impartida por el docente.

El Artículo 4o. de la Ley General de Educación plantea que el Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. Se hace evidente que este propósito no se ha cumplido a cabalidad, pues los docentes manifiestan recibir información y leer las reformas evaluativas pero no existe una formación continua que permita construir su propio discurso para transformar sus prácticas evaluativas; igualmente los docentes manifestaron no realizar ningún proceso investigativo respecto a las prácticas de evaluación llevadas a cabo en el aula ni sobre la normativa del Ministerio de Educación Nacional.

La falta de capacitación y de investigación de los docentes acerca de sus prácticas evaluativas se evidencian en el fraccionamiento de cada uno de los aspectos pedagógicos, no hay una interrelación entre lo que se dice, se desea y se hace; como tampoco existe entre la clase de sujeto que desean formar, los enfoques curriculares y pedagógicos, los estilos de enseñanza y sus prácticas evaluativas; todo funciona como procesos sueltos que no encajan en una formación integral del estudiante y que lleva a

que cada docente haga lo que considere pertinente, y que por lo general termina en su rol de transmisor de información, de explicador de contenidos y de evaluador de los mismos.

No se cumple entonces lo que plantea el Artículo 5º. de la Ley cuando se refiere en sus fines, al pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

Se hace necesario entonces una mirada integral de la evaluación en el proceso educativo como se puede observar en el siguiente gráfico.

5.4 CATEGORÍA CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS ACERCA DE LA EVALUACIÓN

Así se determina que los diferentes actores sociales que hacen parte de la evaluación le otorgan sentidos con respecto a esta, tal es el caso en el cual se ubica la evaluación como una práctica que permite verificar el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a los contenidos enseñados, tanto por los docentes como por los padres de familia, aunque también en algunos casos se le otorga un sentido de diagnóstico y proceso de mejoramiento de las prácticas de enseñanza en los docentes.

En cuanto a los estudiantes se observa que le siguen atribuyendo un temor muy grande a la evaluación porque pueden ser castigados por sus padres o ser perjudicados en su proceso académico, igual le dan un sentido de importancia al proceso y cumplen con este a pesar del temor que han sufrido.

En general se observa que las prácticas evaluativas que se encontraron en las instituciones educativas, no han tenido la mudanza esperada que se ha propuesto desde los procesos de formación de formadores y desde inclusive la misma normativa, ya que

se siguen presentando desde los sentidos y las prácticas evaluativas, situaciones tradicionales y hegemónicas propias de modelos pedagógicos o estilos de enseñanza basado en relaciones de verticalidad y de imposición de conocimiento.

Se encuentran muchas tensiones y ambigüedades en torno de la evaluación, infiriendo que los niveles de recepción son diferentes aún en los docentes de una misma institución. Cada uno lo entiende de diferente manera y esto incide en la forma como cada quien aplica la evaluación como procedimiento más que como reflexión pedagógica.

Tanto docentes como estudiantes de las diferentes instituciones, perciben la evaluación como medida y comprobación de resultados, desconociendo los procesos y los estilos y ritmos de aprendizaje aun cuando ellos afirman que evalúan por procesos y no por resultados. Tampoco se encontró una mirada de la evaluación del desarrollo humano, la evaluación se centra en comprobar contenidos adquiridos por el estudiante, especialmente lectura, escritura operaciones matemáticas datos de historia pero no lo relacionan con capacidades y competencias.

La evaluación como medida y comprobación les genera a los estudiantes sentimientos de angustia, temor, desilusión, expectativa, miedo y remordimiento. Algunos manifestaron que los evalúan injustamente porque les regalan notas.

Se encontró que en cuanto al que se evalúa y cómo, los docentes y estudiantes de una de las instituciones tienen una visión más integral de la evaluación en cuanto incluye procesos del desarrollo humano, sin embargo los niños manifiestan que les dan más importancia a las matemáticas y español. En la práctica a través de las observaciones coincide con la percepción de los estudiantes de dar prioridad a las matemáticas, y lenguaje. Las demás instituciones se centran en los contenidos. Los docentes le dan prioridad a la aplicación de LAS PRUEBAS SABER (entrenamiento) y no así a los demás procesos intelectuales y del desarrollo del individuo.

Los docentes diferencian bien la evaluación por procesos y la evaluación por resultados en el discurso, sin embargo en el trabajo de campo se observó que implementan más la última, en cuanto se preocupan más por realizar evaluaciones al final de un tema o de un período académico, poco se observó que el desarrollo mismo de las actividades el profesor fuera evaluando porque excede su capacidad.

En general a los estudiantes no les gusta la evaluación por el mismo temor que les genera, no la ven como una oportunidad de mejorar ni la perciben como parte integral del proceso de aprendizaje, sino como la comprobación de adquisición de conocimientos. Les genera temor por los castigos que pueden recibir de parte de sus padres y de sus mismos profesores; sienten que decepcionan a los adultos. Solo aquellos a los que les va muy bien se sienten bien con la evaluación. Reciben amenazas como hablar con el coordinador, cambio de profesor, hablar con el padre de familia, etc.

Algunos docentes si reflexionan sobre su práctica pedagógica pero consideran que es difícil la formación integral de sus estudiantes porque son muchos en un grupo y porque el sistema de evaluación (230) no les permite perder el año, los docentes se desmotivan por esto y por las diferentes reformas del MEN (actual reforma Decreto 1290) para lo cual manifestaron que no reciben una verdadera capacitación, se producen reformas con mucha frecuencia y les dan charla, talleres, socializaciones de lecturas realizadas pero como tal no hay capacitación. Los docentes no conocen estrategias de acompañamiento a los procesos de evaluación ni proyectos enfocados a esto, solo en los casos especiales de estudiantes se recurre al comité de evaluación en el caso del decreto 230. No existe investigación sobre evaluación.

Las posibilidades y beneficios que manifestaron los docentes con respecto a la actual reforma de evaluación en su apartado sobre los criterios de evaluación y promoción es el liberarse de tener que pasar o promover a la mayoría de estudiantes así no hubiesen rendido académicamente, ya con ese Decreto los padres de familia deben tener más participación. Se acaba la alcahuetería.

Se entiende al niño desde una mirada proyectiva como futuro ciudadano y no como el niño que es en su presente.

En relación con el modelo pedagógico no lo tienen claro, mezclan diferentes modelos y confunden modelo pedagógico con metodología y eso hace que haya una fractura con el modelo de evaluación.

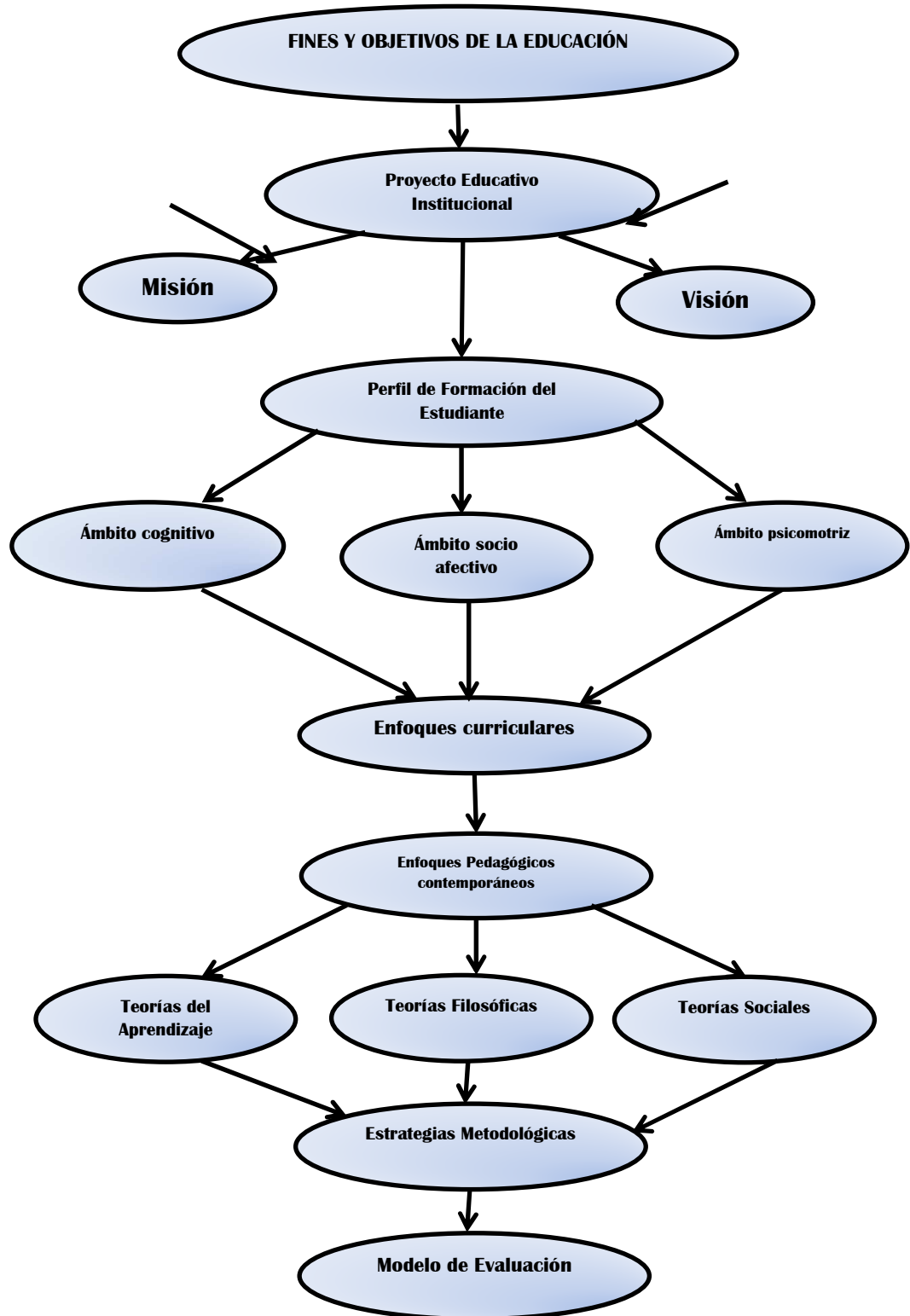
El temor del niño a la autoridad del adulto y el adulto siente que ya no tienen autoridad sobre el estudiante.

La falta de compromiso y de capacidad del padre de familia o acudiente. El docente se siente solo. El docente tienen una fuerte expectativa del padre de familia y éste a la vez la tiene del docente.

Se evidenció la necesidad de proponer un modelo de evaluación multivariable como contribución teórica con el fin de vincular la evaluación con variables que intervienen en la evaluación de los estudiantes, tal es el caso del currículo y del modelo pedagógico. De lo contrario se seguirán presentando fuertes rupturas y ambigüedades entre el enfoque curricular, el modelo pedagógico, y las prácticas de enseñanza y de evaluación. Contradicción que se evidencia entre decir que se trabaja un modelo pedagógico y en la práctica se evalúa con otro.

Es importante resaltar que las reformas en evaluación implican unas teorías del aprendizaje, para el caso actual se pasó de la evaluación del rendimiento académico a la evaluación por competencias. Por tanto esto implica unos cambios en el aprendizaje y en las metodologías de los docentes; pero más allá de esto; implica serios procesos de reflexión y de investigación.

Gráfico 2: Mirada Integral de la Evaluación en el Proceso Educativo



La presente investigación se identifica con los enfoques de evaluación participativa los cuales implican unas relaciones entre sujetos que se caracterizan por ser de orden bilateral o multilateral, de mutuo intercambio de conocimientos, experiencias, intenciones y valoraciones. Los sujetos valen por sí mismos y construyen el conocimiento y las valoraciones a través de la reflexión sobre los hechos educativos ocurridos, la interacción comunicativa y la acción coordinada que transforma. La evaluación participativa implica procesos de autoevaluación y coevaluación que lleven al sujeto a valor su propio trabajo y el trabajo conjunto, desarrollando así sentimientos de autoestima y de superación. En tal sentido la valoración no depende solo del maestro (heteroevaluación) sino que desde un enfoque socio-crítico del aprendizaje los estudiantes construyen su propio conocimiento teniendo como mediador el lenguaje y la cultura y donde el docente se convierte en un guía, un orientador que dinamiza y cualifica el desarrollo humano y el aprendizaje de sus estudiantes si se quieren formar personas críticas, reflexivas, recursivas y propositivas y no meramente receptores y repetidores de información. Esto redundaría en una mejor calidad educativa en la medida que se formen seres integrales capaces de gestionar su propio desarrollo y aprendizaje a lo largo de la vida y llevaría a ir cerrando la brecha de desigualdad donde unos piensan y otros ejecutan como máquinas los pensamientos ajenos.

Es necesario entonces construir una mirada que tenga en cuenta los fines y objetivos de la educación los cuales deben estar contenidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). La Ley 115 de 1994 define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

El Artículo 20. Se refiere entre sus objetivos generales de la educación básica, en su literal a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.

El proyecto educativo que elabora cada Institución Educativa (IE) antes de entrar en funcionamiento y que debe ser concertado con la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. Este proyecto es el derrotero de la institución durante su existencia, aunque es susceptible de ser modificado cuando así la comunidad educativa lo requiera. "El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable" (Art.73. Ley115/94).

El PEI fue contemplado en la Ley General de Educación de 1994, en su artículo 73. "Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos" (Art.73. Ley115/94).

En esencia, son cuatro los componentes de un Proyecto Educativo Institucional:

1. Componente de fundamentación: desde este eje, el PEI deberá dar respuesta a preguntas como: ¿cuál es el concepto de educación que seguirá la Institución Educativa?, ¿qué modelo educativo (constructivista, personalizado, etc.) desarrollará?, ¿será una IE confesional o no?, etc.
2. Componente administrativo: aquí se define el personal necesario para llevar a cabo los objetivos del PEI. Planta docente, administrativa, directiva, y además, las necesidades de infraestructura.
3. Componente pedagógico y curricular: se define el enfoque pedagógico de la Institución, sus metodologías, plan de estudios, atención a poblaciones, entre otros.
4. Componente comunitario: se refiere a la relación de la IE con el entorno. La IE se planteará proyectos que abarquen a la comunidad en la cual se desarrolla,

como proyectos ambientales, educativos, sociales, que involucren a la comunidad externa.

El PEI, debe ser la carta de navegación de la institución y este a su vez debe contener la MISIÓN, la cual hace comprensible su propósito de formación por competencias y enuncia su propuesta pedagógica para el proceso educativo y su compromiso con la sociedad y el país. Llena aspiraciones de la comunidad. *¿Qué somos? ¿Qué hacemos? ¿Cómo lo hacemos? ¿Para qué lo hacemos?*

La VISION debe responder a tres preguntas claves: *¿A dónde queremos llegar? ¿En cuánto tiempo? ¿En qué lugares?* La Visión debe enunciar el reto que se propone la institución en términos de posicionamiento del PEI y de la Misión de manera proyectiva en un entorno, contexto y condiciones determinadas

Al referirse la Ley y por consiguiente el PEI al desarrollo integral se hace necesario plantear los diferentes ámbitos del desarrollo del individuo en términos del desarrollo cognitivo, social, afectivo y psicomotriz y no desarrollar la labor docente solo desde el ámbito intelectual centrado en la mecanización y la memoria; pues se está frente a un ser que necesita conocer el mundo que le rodea, que siente y que actúa.

Todas estas intencionalidades y propósitos deberán reflejarse en un diseño curricular que no solo privilegie los contenidos sino que dé cabida a los diferentes aspectos del desarrollo, con enfoques pedagógicos críticos que permitan al estudiante la formación de la autonomía, la creatividad y el sentido de pertenencia con su medio, pero que además lo prepare para el mundo global, con capacidad de aprender a aprender y de gestionar su propio conocimiento. La evaluación se enfocaría aquí desde su función diagnóstica para conocer el estado inicial de los estudiantes frente a un nuevo año escolar, frente a un período académico o frente a una unidad de estudio o proyecto pedagógico; conocer que sabe y conoce el niño, cuáles han sido sus experiencias permitiría partir realmente de sus saberes previos para a partir de estos construir nuevos conocimientos significativos en la medida que los puede relacionar con los anteriores.

Realizar también la evaluación con fines formativos para acompañar el proceso, dinamizarlo y cualificarlo; permitiría conocer los avances y dificultades y daría oportunidad a mejoras tanto por parte de los estudiantes como del mismo docente (*categoría evaluación como un proceso*). La evaluación con fines sumativos permitirá conocer la obtención de los resultados esperados que seguramente van a ser buenos si la función diagnóstica y sumativa se han llevado a cabo adecuada y oportunamente. Como se puede inferir la evaluación no debe ser un momento final, sino el proceso que inicia, acompaña y finaliza el proceso pedagógico. La evaluación deberá entonces ser dinámica, estar en continuo movimiento y ser integradora de todos los aspectos del individuo y de los diferentes momentos y procesos en que se lleve a cabo el proceso pedagógico.

La acelerada producción y circulación de información, junto a los permanentes avances científicos y tecnológicos, constituyen rasgos característicos de la sociedad actual, los cuales se convierten en grandes retos para la educación, en términos de necesidad de formación en el desarrollo y dominio de capacidades para acceder y seleccionar información pertinente, resolver problemas y tomar decisiones que faciliten un comportamiento cognitivo adecuado. Para ello se hace necesario operar estratégicamente con la información, de acuerdo con las necesidades y objetivos planteados y con las características de la tarea por resolver, como también utilizar mecanismos de autorregulación en los procesos cognitivos con miras al desarrollo de la autonomía del sujeto en la dirección de su propio aprendizaje. (Vargas, Quiroz Posada, & Trujillo Vargas, *El Hipertexto como Mediador en el Desarrollo de Habilidades Metacognitivas*, 2008)

Se hace urgente que los docentes entonces puedan tener una visión más globalizada del aprendizaje y del proceso pedagógico en general, ser conscientes de que no se educa actualmente para el aquí y el ahora sino para un mundo globalizado que exige nuevas relaciones con el conocimiento, con las personas y con las diferentes culturas a las que éstas pertenecen; que implican nuevas formas de acceder al conocimiento y nuevas formas de relacionarse con el mundo.

Desde el constructivismo se ha planteado que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano; que no existe una sola realidad sino múltiples realidades construidas individual y colectivamente, no gobernadas por leyes naturales; la ciencia no descubre realidades ya hechas ni saberes constituidos, sino que construye, crea e inventa realidades.

Uno de los mayores aportes del constructivismo es el de postular el papel activo del sujeto en el proceso de conceptualización y el reconocer la existencia de elementos personales, matices y acepciones en la representación individual. Sin embargo, toma partido por la total preponderancia de la construcción personal sobre la cultura y ello lo conduce a desconocer el sensible proceso de la mediación cultural en los procesos psíquicos superiores. (De Zubiría Samper, 2006, pág. 156).

Es la teoría del aprendizaje sociocultural de Lev S. Vygotsky y sus posteriores desarrollos, en Estados Unidos, Holanda y España, han influenciado notablemente las tendencias educativas actuales y han contribuido a la creación de nuevos enfoques curriculares y la manera de realizar la evaluación del aprendizaje. La teoría educativa del autor se desarrolla a partir de las relaciones entre el aprendizaje, el desarrollo y la intervención realizadas por el maestro. El papel de los adultos, en cuanto representante de la cultura en el proceso de adquisición del lenguaje por el niño y de apropiación por éste de una parte de la cultura, la lengua, define un nuevo tipo de interacción que desempeña un papel determinante en la teoría de Vygotsky. Como señala Ivic (1994) además de la interacción social, hay en esta teoría, una interacción con los productos de la cultura a partir de las mediaciones del adulto.

En síntesis para Vigotsky (1979, 1995), el aprendizaje realizado en la escuela es fundamental en el desarrollo cognitivo y/o evolutivo del niño, así como el aprendizaje de la lengua, y la interacción con el adulto y el maestro. Ivic (1994) resume así las incidencias de este enfoque.

“En primer lugar, nos encontramos ante una solución original del problema de la relación entre el desarrollo y el aprendizaje: incluso cuando se trata de una función determinada en gran medida por la herencia (como ocurre con el lenguaje) la contribución del entorno social (es decir del aprendizaje) sigue teniendo de todos modos un carácter constructor y, por tanto, no se reduce únicamente al papel de activador, como en el caso del instinto, ni tampoco al de estímulo del desarrollo que se limita a acelerar o a retrasar las formas de comportamiento que aparecen sin él. La contribución del aprendizaje consiste en que pone a disposición del individuo un poderoso instrumento: la lengua. En el proceso de adquisición, este instrumento se convierte en parte integrante de las estructuras psíquicas del individuo (la evolución del lenguaje). Pero hay algo más: las nuevas adquisiciones (el lenguaje), de origen social, operan en interacción con otras funciones mentales, por ejemplo, el pensamiento.” (Ivic, 1994, pág. 4)

No obstante lo anterior fue en las investigaciones realizadas en la formación de conceptos científicos, el aprendizaje de la lengua, realizadas en su madurez que Vygotsky desarrolló un enfoque pedagógico sobre la evaluación del aprendizaje. En este campo de la formación de conceptos (Vygotsky L. S., 1995, pág. 7) enuncia su plan de investigación en los siguientes términos.

“Sería útil enumerar brevemente los aspectos de nuestro trabajo que creemos son nuevos y para los cuales consideramos se necesitan pruebas más cuidadosas. Aparte de nuestra formulación modificada del problema y del método parcialmente original, nuestra contribución puede resumirse en los siguientes puntos: 1) provee evidencia experimental para atestiguar que los significados de las palabras sufren una evolución durante la infancia y define los pasos básicos de este desarrollo; 2) descubre el modo singular en que se desarrollan los conceptos "científicos" en el niño, comparándolo con el de sus conceptos espontáneos. y formula las leyes que gobiernan su desarrollo; 3) demuestra la naturaleza psicológica específica y la función lingüística del

lenguaje escrito en su relación con el pensamiento; 4) esclarece por medio de experiencias la naturaleza del lenguaje interiorizado y su relación con el pensamiento.”

Ahora bien refiriéndonos a la formación de los conceptos científicos en la infancia que es el tema de interés para inferir una teoría de la evaluación del aprendizaje, es necesario señalar que para Vygotsky, la educación tiene como tarea favorecer el paso del pensamiento espontáneo al pensamiento científico, guiado por el docente. El autor se expresa de esta manera a este respecto:

“... el desarrollo de los conceptos no espontáneos debe poseer todas las características del pensamiento infantil en cada nivel, puesto que estos conceptos no se adquieren simplemente por medio de la memoria, sino que evolucionan con la ayuda de una enérgica actividad mental por parte del niño mismo. Creemos que tanto el desarrollo de la actividad espontánea como el de la no espontánea, se relacionan y se influyen constantemente. Son partes de un proceso único, el de la evolución de la formación del concepto, que se encuentra afectado por las variaciones externas y las condiciones internas, pero que es esencialmente unitario, y no un conflicto de formas de ideación antagónica, mutuamente excluyente. La instrucción es una de las fuentes principales de los conceptos infantiles, y también una fuerza poderosa en la dirección de su desarrollo; determina el destino de su evolución mental completa. De este modo, los resultados del estudio psicológico del niño pueden ser aplicados a los problemas de la enseñanza de un modo muy diferente al considerado por Piaget.”
(Vygotsky L. , 1995, pág. 67)

El conocimiento científico, es decir, la formación de conceptos, es básico en la autonomía del estudiante y en el desarrollo de su conciencia (awareness). Según el autor, la instrucción escolar induce el tipo generalizador de percepción y juega así un papel decisivo al hacer que el niño tenga conciencia de su propio proceso mental. En este sentido, los conceptos científicos, con su jerarquía sistemática de intercalaciones, es

el medio en el cual se desarrolla la conciencia reflexiva. Los conceptos cotidianos se adquieren en la experiencia cotidiana, los conceptos científicos, al ser de segundo orden, requieren para su aprendizaje de una enseñanza sistemática, como la que se desarrolla en el contexto escolar. Las instituciones educativas, por lo tanto, poseen una gran importancia para el desarrollo cognitivo.

La investigación de las interrelaciones entre conceptos espontáneos y científicos, las realizó Vygotsky (1994) en determinadas áreas de la instrucción escolar como la lectura y escritura, gramática, aritmética, ciencias naturales y ciencias sociales. Las investigaciones específicas comprendían tópicos tales como el dominio del sistema decimal en relación con el desarrollo del concepto de número; el conocimiento por parte del niño de sus operaciones para resolver problemas matemáticos, los procesos de construcción y solución de problemas en los alumnos de primer grado. (Vygotsky L. , 1995, pág. 75)

Estos experimentos mostraron que los pre-requisitos lógicos para la instrucción en diferentes materias, influyen sobre el desarrollo de las funciones superiores más allá de los confines de esa materia particular. El autor dedujo de estos resultados que todas las materias básicas escolares actúan como disciplina formal, facilitando cada una el aprendizaje de las otras, así como el desarrollo de las funciones superiores. La otra consecuencia de este tipo de estudios fue que Vygotsky descubrió que la solución de problemas estandarizados no daba cuenta de todo lo aprendido, y sólo de una parte del desarrollo logrado por el niño. El autor resume de esta manera los aspectos encontrados.

“La mayoría de las investigaciones que tienen que ver con el aprendizaje escolar miden el nivel de desarrollo mental del niño haciéndole solucionar determinados problemas estandarizados. Se supone que el problema que puede resolver por sí solo indica el nivel de su desarrollo mental en ese momento. Pero de este modo sólo puede ser medida la parte del desarrollo del niño que se ha completado pero que está muy lejos de constituir su historia completa. Nosotros hemos intentado un enfoque diferente, habiendo descubierto que la edad mental de dos niños era,

por decirlo así, de 8; les dimos a cada uno de ellos problemas más difíciles que aquellos con los que podían manejarse solos y les facilitamos apenas una ayuda: el primer paso en una solución, un planteo indicador, o algún otro modo de apoyo. Descubrimos que un niño, en cooperación, podía resolver problemas destinados para los de 12 años, mientras que el otro no podía pasar de los asignados a los de 9. La discrepancia entre la edad mental real y el nivel de su desarrollo próximo, en nuestro ejemplo era de cuatro para el primero y de dos para el segundo. ¿Podemos decir realmente que su desarrollo mental era el mismo? La experiencia ha demostrado que el niño con una zona más amplia que la de su desarrollo próximo tendrá un mejor rendimiento escolar. Esta medida brinda una clave más útil que la de la edad mental para la dinámica del progreso intelectual. “ (Vygotsky L. , 1995, pág. 78)

Hacia 1935, Vygotsky le da forma a su teoría sobre el desarrollo y el aprendizaje con el término de ZDP, Zona de desarrollo próximo. Para Vygotsky (1979). Como se ha señalado en el párrafo anterior, considera que en aprendizaje existen dos niveles de desarrollo: uno, el nivel evolutivo real, el cual son las funciones mentales establecidas como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. Este nivel está constituido por las actividades que el niño puede realizar por sí solo sin ayuda. Un segundo nivel, el nivel de desarrollo potencial, estaría constituido por aquellas actividades que el niño puede resolver con ayuda. El autor expresa de esta manera sus hallazgos sobre la ZDP.

“Cuando por primera vez se demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, se hizo evidente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que, el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia entre doce y ocho, o nueve y ocho, es lo que denominamos la zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de

un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (Vygotski, 1979, pág. 133)

En otras palabras el nivel real de desarrollo es aquel en el cual de manera independiente un niño resuelve un problema y/o una tarea, lo cual define con precisión funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo. La zona próxima define aquellas funciones que todavía no han madurado, y que un mañana, madurarán. Según el autor utilizando este modelo se podrá determinar no sólo los ciclos y procesos de maduración que se han completado o los aprendizajes logrados por el niño, también aquellos que están en proceso de formación y/o se pueden llevar a cabo en un futuro de manera independiente. En este orden de ideas la evaluación no solo se realiza sobre aquellos productos que el niño elabora, o problemas o tareas que resuelve, también sobre aquellas futuras a resolver o que resuelve con ayuda. En términos de Vygotsky, este planteamiento significa que

“Así pues, la zona de desarrollo próximo, nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no solo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración.” (Vygotsky L. , 1979, pág. 134)

Vygotsky, por lo tanto, no se refiere a un aprendizaje que implica meramente un aumento cuantitativo en el dominio de información, sino uno de carácter cualitativo, cuyo impacto es transformador, favoreciendo en el ser humano la autorregulación de sus procesos psicológicos y el desempeño en tareas de mayor complejidad y abstracción al enriquecerlo con el acervo de herramientas cognitivas desarrolladas en su cultura. Este tipo de aprendizaje ocurre en lo que dicho autor denominó la "Zona de desarrollo próximo", una suerte de espacio virtual que se localiza entre el nivel real de desarrollo, aquel en el cual el sujeto es capaz de desempeñarse en forma autónoma, y el desarrollo potencial, el que el sujeto puede lograr, si recibe la ayuda que necesita en su desempeño.

La relación entre aprendizaje y desarrollo en esta teoría es estrecha, más aún, Vygotsky plantea que es el primero el que impulsa al segundo.

Pensar la evaluación implica la necesidad de superar las deficiencias de las prácticas tradicionales que enfatizan el aprendizaje de hechos, sucesos y productos sin ninguna reflexión ni crítica; dejando de lado el papel del docente como potenciador del desarrollo y el aprendizaje de sus estudiantes, lo cual abarca el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes relacionadas con el desarrollo del pensamiento, ante todo del pensamiento crítico y reflexivo y de una actitud investigativa para aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida. En este sentido se hace referencia al informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors:

Aprender a conocer, este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea...., como fin su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. Aprender para conocer supone en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. (Delors, 1996, pág. 96)

Desde este enfoque, la pregunta se convierte en oportunidad para aprender y no solo para responder y obtener una calificación. “La teoría crítica de la educación, creada sobre todo en Alemania después de la Segunda Guerra Mundial, trata de mostrar como la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno: fomentando la capacidad de resolver problemas de los discentes de forma evolutiva.” (Robert, 1993, pág. 16)

Los enfoques curriculares y pedagógicos que se pretenden implementar en las instituciones educativas se desarticulan en una gran mayoría de la evaluación siendo esta un componente del mismo, pues se plantean currículos y enfoques pedagógicos

humanistas, constructivistas y críticos pero al momento de evaluar se cae en prácticas disonantes con dichos modelos, haciendo de la evaluación una práctica instrumental de carácter sumativa, más que un proceso continuo permanente y flexible que implique reflexión crítica para la construcción de una cultura evaluativa y para la cualificación del proceso pedagógico y mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, el derecho a la educación que tienen los niños y niñas y sobre todo a una educación de calidad estaría desconociendo las necesidades mismas de cada sujeto como al mismo tiempo sus procesos de desarrollo integral y sus ritmos de aprendizaje. Igualmente a través de prácticas evaluativas estandarizadas como son las pruebas censales que se realizan a nivel nacional e internacional desconocen los contextos en que se desarrollan los sujetos como objeto de la evaluación e inclusive las diferencias de oportunidades socios económicos y emocionales que tienen las personas que intervienen en estas.

Lo anteriormente descrito implica una reflexión crítica de la práctica pedagógica del docente que no lo convierta en solo aplicador de normas o de instrumentos de evaluación sino que pueda ir generando nuevas estrategias para aprender y nuevas formas de evaluar que (categoría estrategias evaluativas que supere la mirada convencional de la evaluación o la preparación de las pruebas estandarizadas) vayan acordes con el derecho a una educación de calidad, entendiendo que ésta depende de muchos otros factores tales como el nivel socioeconómico y cultural de las familias. Stenhouse citado por Kemmis, “cree que los profesores deben participar en la construcción de una tradición de investigación “que es accesible a los profesores y alimenta la enseñanza si la educación ha de ser mejorada” (Kemmis, 2008, pág. 76). (Los profesores no hacen investigación) De lo contrario se seguirá practicando la evaluación no como un proceso que acompaña y recoge el proceso de aprendizaje, es decir que está implícito en éste y a la vez lo corrobora y lo cualifica, sino como un instrumento de medida del conocimiento del estudiante; sin una reflexión crítica del papel del docente, rol del estudiante, de los conocimientos y contenidos que se pretenden, de las metodologías y herramientas que se proporcionan en la construcción del conocimiento y de las posibilidades, dificultades y diferencias de los estudiantes. No se estaría entonces dando respuesta al qué, para qué, cuándo y cómo de la evaluación.

La presente investigación se identifica con los enfoques de evaluación participativa los cuales implican unas relaciones entre sujetos que se caracterizan por ser de orden bilateral o multilateral, de mutuo intercambio de conocimientos, experiencias, intenciones y valoraciones. Los sujetos valen por sí mismos y construyen el conocimiento y las valoraciones a través de la reflexión sobre los hechos educativos ocurridos, la interacción comunicativa y la acción coordinada que transforma. La evaluación participativa implica procesos de autoevaluación y coevaluación que lleven al sujeto a valor su propio trabajo y el trabajo conjunto, desarrollando así sentimientos de autoestima y de superación. En tal sentido la valoración no depende solo del maestro (heteroevaluación) sino que desde un enfoque socio-crítico del aprendizaje los estudiantes construyen su propio conocimiento teniendo como mediador el lenguaje y la cultura y donde el docente se convierte en un guía, un orientador que dinamiza y cualifica el desarrollo humano y el aprendizaje de sus estudiantes si se quieren formar personas críticas, reflexivas, recursivas y propositivas y no meramente receptores y repetidores de información. Esto redundaría en una mejor calidad educativa en la medida que se formen seres integrales capaces de gestionar su propio desarrollo y aprendizaje a lo largo de la vida y llevaría a ir cerrando la brecha de desigualdad donde unos piensan y otros ejecutan como máquinas los pensamientos ajenos.

6 CONCLUSIONES

TENSIONES, AMBIGÜEDADES Y CONTRADICCIONES EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES

Para el siguiente estudio se concluye que:

Los sentidos y las prácticas de evaluación no contribuyen a dinamizar y cualificar el aprendizaje de los estudiantes y más bien tienden a obstaculizarlo, generando temor y estigmatizándolos; lo cual les genera sentimientos de autoestima de acuerdo a la valoración que se haga de ellos.

Los sentidos que orientan las prácticas evaluativas de los docentes se corresponden en su mayoría con enfoques instrumentales y memorísticos, una evaluación que se centra en los resultados del rendimiento, la capacidad de reproducir información y el trabajo individual. La evaluación no tiene un sentido comprensivo del proceso pedagógico y de desarrollo del estudiante.

La evaluación es realizada de acuerdo al sentido y preferencia que el docente le otorga, desconociendo la naturaleza de la asignatura y contenidos a evaluar, las características, dificultades y posibilidades de los estudiantes y el contexto en el cual se desarrollan dichos contenidos. Generalmente no se parte de los conocimientos previos de los estudiantes, se parte de recordar que se vio en la clase anterior y el rol del maestro que más se observó durante el proceso de investigación fue el del maestro explicador. No se observa articulación entre la naturaleza del contenido disciplinar, su didáctica y la forma de evaluarlo, aspectos que forman parte del proceso pedagógico y que son fundamentales en la asignación del sentido de la evaluación ya que esta está orientada por redes semánticas y/o conceptuales referidas a la naturaleza de la disciplina y su enseñanza. Estas redes orientan los ambientes o situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación, diseñados para que los estudiantes construyan individual y socialmente sus

conocimientos, desarrollen sus habilidades y capacidades y demuestren sus competencias.

Se encuentra una relación directa entre las prácticas tradicionalistas de enseñanza y sus prácticas evaluativas, donde los docentes asumen la evaluación desde aspectos meramente sumativos y resultadistas. En cambio no se da la misma relación en los docentes que implementan o pretenden implementar otros estilos de enseñanza, hay algunos acercamientos y muchas rupturas ya que dicen ser constructivistas y terminan evaluando de manera cuantitativa sin incursionar en prácticas de orden cualitativo. Los docentes en su mayoría se declaran constructivistas reconociendo que los estudiantes son los actores centrales del proceso educativo, sin embargo la evaluación se limita a verificar y controlar en su mayoría de casos contenidos explicados y comportamiento.

Se observa que en la evaluación de los docentes existen unas contradicciones con respecto al sentido que le atribuyen a esta y sus ejercicios prácticos, dado que los ideales educativos, normativos e institucionales no corresponden con el desarrollo reduccionista de la evaluación, concebida esta como un simple ejercicio de verificación de contenidos, procesos evaluativos reproductivos y mecánicos; impidiendo con estas practicas que los estudiantes desarrollen su creatividad, sus competencias comprensivas, argumentativas y propositivas y afectando finalmente el desarrollo de sus habilidades de pensamiento.

Se concluye que teóricamente la evaluación debe trascender lo escrito y lo instituido desde la norma, a un proceso comprensivo e intencionado que permita formar mejores personas, desde un acompañamiento propio de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Los docentes desde su discurso pretenden formar individuos integrales, sin embargo en las respuestas dadas y en el trabajo de campo no se evidencia coherencia entre lo que hacen y dicen. (saber práctico y el saber teórico) El trabajo pedagógico se centra más en los contenidos que en la formación integral.

Finalmente se concluye que los maestros reconocen de la evaluación su parte procedimental y no tanto sus aspectos teóricos ni investigativos; ni sus aspectos constitutivos y legales. Los docentes no alcanzan a interiorizar una norma cuando ya llega otra, lo cual representa una serie de confusiones y deformaciones de las intenciones de la evaluación.

Se hace urgente que el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación y a su vez las facultades de educación impartan formación al profesorado sobre evaluación educativa entendida esta como la evaluación institucional, evaluación docente y evaluación del aprendizaje.

Es necesario develar los factores que confluyen y que condicionan las prácticas evaluativas, tal es el caso de los contenidos disciplinares, la naturaleza de estos, su enseñanza, los recursos didácticos, las relaciones interpersonales, el acompañamiento y apoyo de los padres de familia, las características socio culturales del contexto o entorno y de manera crítica y reflexiva las concepciones y sentidos que sustentan los profesores; ya que se vuelven el eje central de las actividades que realizan en el aula con sus estudiantes.

REFERENCIAS

Alkin, M. (1969). *Evaluation Theory Development*. Evaluation Comment, 2, 2-7.

Buendía Eisman, L., Carmona Fernandez , M., Gonzalez Gonzalez, D., & López Fuentes, R. (1996). *Concepciones de los profesores de Educación Secundaria sobre Evaluación*. Granada España.

Bustamante Zamudio, G., & Pérez Abril, M. (1996). *Evaluación Escolar ¿Resultados o Procesos? Investigación, Reflexión y Análisis Crítico*. Satafe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Bustamante. Z., G. (2001). Sobre un intento retórico de legitimar la evaluación de "competencias básicas". *Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional*, 5-26.

Carrillo, L. (1990). Hacia Nuevos Enfoques en Evaluación Educativa. *Opciones Pedagógicas No.4*, 1.

Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La Evaluación como Experiencia Total*. Santafé de Bogotá: Magisterio.

Colombia aprende. (24 de 10 de 2008). *Colombia aprende*. Recuperado el 12 de 12 de 2013, de <http://www.colombiaaprende.edu.co>

Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. SAGE publications, Inc.

- Cruz Nuñez, F., & Quiñones Urquijo, A. (2012). Importancia de la Evaluación y Autoevaluación en el Rendimiento Académico. *Zona Próxima*, 96-104.
- De Alba, A. (2002). *Evaluación Curricular. Conformación Conceptual del campo. Colección Educación*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Zubiría, J. (2006). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante*. Bogotá. D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. España: Santillana. Ediciones Unesco.
- Díaz Barriga, Á. (1987). Problemas y Retos del Campo de la Evaluación Educativa. *Perfiles Educativos*, 3-15.
- Duarte D, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje, Una Aproximación Conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 97-113.
- Duarte, J. D. (2003). Ambientes de Aprendizaje Una Aproximación Conceptual. *Estudios Pedagógicos #29*, 97-113.
- Edward, S. (1967). *Conceptos y Principios de Evaluación*. New York: Russel Sage Foundation.

- Franco G., N. C., & Ochoa R., L. F. (1997). *La Racionalidad de la Acción en la Evaluación. Un análisis Crítico desde la Teoría de la Acción Comunicativa*. santafé de Bogotá. D.C., Colombia. S. A.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- García Jiménez. (1996). *Métodos y Diseños de Investigación Social*.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Groundend Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Publishing Company.
- Gronlund, N. (1973). *Mediciónn y Evaluaciónn de la Enseñanza*. México: Impresora Galve S.A.
- Guarin S, A. (2008 No 24). El Sistema de Estudios y la Evaluación en Ciencias Básicas de la Católica del Norte - Función Universitaria. *revista virtual UCM*, 138.
- Guíaacadémica.com. (2010). Pruebas Pisa 2009 revelaron importantes deficiencias en educación colombiana. *Guíaacadémica.com*, 1.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y Praxis*. Madrid: TECNOS, S.A.
- Hammond, R. (1967). *Evaluation at the Local Level*. Arizona.
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill. Quinta Edición.

- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). *Perspectivas: Revista trimestral de Educación Comparada.*, 773-799.
- Jiménez, G. (1991). *Métodos y Diseños de Investigación en Psicología II.*
- Kemmis, S. (2008). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Loera, A., & Mc Gin, N. (1992). *La Repitencia de Grado en la Escuela Primaria Colombiana: Resultados de una Exploración sobre Factores Asociados a la Repitencia y Políticas de Promoción.* Cambrdge: Instituto para el Desarrollo Internacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (21 de 12 de 2001). *Ministerio de educación nacional.* Recuperado el 12 de 12 de 2013, de Ley 715 de Diciembre 21 de 2001: www.mineducación.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional. (16 de 04 de 2009). *Mineducación.* Recuperado el 12 de 12 de 2013, de www.mineducación.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional. (07 de 09 de 2012). *Mineducación.* Recuperado el 20 de 12 de 2013, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (07 de 09 de 2012). *MinEducación.* Recuperado el 12 de 12 de 2013, de www.mineducación.gov.co
- Mora, J., & Puig, J. (1974). *Evaluación Institucional aplicada a la Educación.* Bogotá : ICOLPE.

Morin, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.

Murcia Peña, N., & Jaramillo, G. (2008). *La Complementariedad*. Armenia: Kinesis.

Murillo Torrecilla, F. (2003). *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello CAB y del CIDE Madrid.

Nacional, M. d. (2011). *Plan Territorial de Formación de Docentes*. Colombia: MEN.

Nevo, D. (1983). *La Conceptualización de la Evaluación Educativa. En: Review of Educational Research*.

Nieves Herrera, J. (1994). *Interrogar o Examinari*. Santafé de Bogotá. D.C.: Editorial Presencia Ltda.

Niño Zafra, L. S. (2007). *Políticas Educativas, Evaluación y Metaevaluación*. Bogotá: Colección Evaluando_nos. Primera edición.

Not, L. (2000). *Las Pedagogías del Conocimiento*. Santafé de Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Documento Final*. Madrid España: Impresión Cupidal .

- Parlett, M., & Hamilton, D. (1972). *Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programmes*. Edinburgh: Centre for Research in the Educational Sciences.
- Parra, M. P. (2005). La Participación de los Estudiantes ¿Un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 27-36.
- Preal. (04 de 2001). ¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina? Santiago , Santa Magdalena, Chile.
- Provus, M. (1969). *Evaluation of Ongoing Programs in the Public School System*. Chicago: The University of Chicago.
- Quintero Mejía, M. (s.f.). La Práctica Evaluativa en la Escuela y sus Representaciones Colectivas. *RED ACADÉMICA*, 1-2.
- Ravela, P., Wolfe, R., Valverde, G., & Esquivel , J. (04 de 2001). ¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina? Santiago, Santa Magdalena, Chile.
- Revista Semana. (2013). Educación, a repetir el año. *Semana*.
- Robert, Y. (1993). *Teoría Crítica de la Educación y discurso en el aula*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Rodolfo, P. A. (2004). Formación Superior basada en Competencias. *OEI*, 3-34.

- Rodríguez de Mayo, R. (2003). Naturaleza Política de la Evaluación Curricular: Los Fundamentos Políticos del Enfoque Democrático de Barry MacDonald. . *Revista de Pedagogía. Volumen 24. No.1 Venezuela.*
- Romero Loaiza, F. (2010). *Limites y Significaciones del Enfoque de Competencias en la Licenciatura de Pedagogía Infantil. UTP. Documento de trabajo.* Pereira Colombia.
- Romero Loaiza, F. (2010). *Límites y Significaciones del Enfoque de Competencias en la Licenciatura de Pedagogía Infantil.UTP. Documento de Trabajo.* Pereira Colombia.
- Rosales, C. (1988). *Criterios para una Evaluación Formativa.* Madrid: Narcea.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Módulo Investigación Cualitativa. ICFES. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social.* Santafé de Bogotá. Colombia: CORCAS Editores Ltda.
- Santos Guerra, M. (1996). *Evaluar es Comprender: De la Concepción Técnica a la Dimensión Crítica. Investigación en la Escuela. Universidad de Málaga, 5.*
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation. In Perspectives of Curriculum Evaluation, .* Chicago: R. W. Tyler.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation. In Perspectives of Curriculum Evaluation.* Chicago: Read McNally, Inc.
- Skinner, B. (1981). *Ciencia y Conducta Humana.* Barcelona: FONTANELLA.

- Skliar, C. (2007). *La Educación (qué es) del otro*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. (1971). *Educational Evaluation. Decision making Stoca III F.E.* Itasca Illinois: Peacock Publishers, Inc.
- Stufflebeam, D. (1971). *Educational Evaluation*. . Illinois: Peacock publishers.
- Suchman, E. (1967). *Conceptos y Principios de Evaluación*. New York: Russel Sage Foundation.
- Suchman, E. (1967). *Conceptos y Principios de Evaluación. En: Evaluative Research*. New York: ICOLPE.
- Suchman, E. (1967). *Conceptos y Principios de Evaluación. En: Evaluative Research*. New York: Russel Sage Foundation.
- Torres Zambrano, G. (1997). ¿Pueden las normas transformar la evaluación? *Actualidad Educativa*.
- Tyler, R. (1969). *Educational Evaluation: New Roles, New Means. Parte II*. Chicago: Traducción Claudia de Mariño.
- Vargas, E. (2000). Reforma Evaluativa para la Educación Básica y Media en Colombia. *Ciencias Humanas*.

- Vargas, E., Quiroz Posada, R., & Trujillo Vargas, C. (2008). El Hipertexto como Mediador en el Desarrollo de Habilidades Metacognitivas. *Scientia Et Technica* , 304.
- Vasco, C. E. (2012). Los Programas Curriculares de Matemáticas en Colombia. *Proyecto SÉ. Edición Especial. Ediciones S.M. S.A.*, 12.
- Vasco, C. E. (2012). Los Programas Curriculares de Matemáticas en Colombia. *Serie Linamientos Curriculares Ministerio de Educación nacional*, 1-103.
- Vicepresidencia de la República. (14 de Julio de 1904). Decreto No. 491 de 1904. *Diario Oficial número 12, 122. Jueves 14 de julio de 1904*, págs. 1-32.
- Vygotski, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. S. ((1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.: A. Kozulin (Ed.).