

**RELACIÓN ENTRE LO NORMATIVO Y LA PRÁCTICA EVALUATIVA DE LOS
MAESTROS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
-Estudio de caso en la I.E.D Colegio Villas del Progreso-**

**JULIETA ADAMS CONTRERAS
CÓDIGO: 2013287502**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ
2016**

**RELACIÓN ENTRE LO NORMATIVO Y LA PRÁCTICA EVALUATIVA DE LOS
MAESTROS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
-Estudio de caso en la I.E.D Colegio Villas del Progreso-**

**JULIETA ADAMS CONTRERAS
CÓDIGO: 2013287502**

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de Magister en
Educación con Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa

Director
José Emilio Díaz Ballén
Profesor Universidad Pedagógica Nacional

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ
2016**

NOTAS DE ACEPTACIÓN

DIRECTOR

JOSÉ EMILIO DÍAZ BALLÉN

JURADO

JURADO

Bogotá, 2 de mayo De 2016

DEDICATORIA

A mi abuelita, mi madre y mis hermanas quienes siempre me apoyaron de forma incondicional para avanzar en mi proceso formativo de la maestría, que con sus palabras y oraciones motivaron en mí una actitud de compromiso, esfuerzo y perseverancia.

A mis amigas que me acompañaron en este proceso de formación, con sus aportes, palabras de aliento y su ejemplo para ser mejor maestra.

A mis estudiantes quienes me enseñan cada día nuevas razones para avanzar en el campo de la educación.

AGRADECIMIENTOS

A Dios quien es mi guía, mi sustentador, que hace realidad sus promesas en mi vida, y mediante su palabra me orientada hacia la disciplina y el compromiso por la responsabilidad adquirida.

Al profesor José Emilio, quien es ejemplo por su dedicación y aportes a la educación mediante la investigación, gracias por sus orientaciones en este recorrido investigativo, por enseñarme que es posible contribuir a la educación desde una perspectiva crítica como algo realizable.

A los maestros del Grupo Evaluando_nos quienes desde sus avances en el conocimiento, la rigurosidad en investigación y en la amistad forjada, aportaron a mi formación como maestra e investigadora.

A los maestros de la maestría, quienes ampliaron mis comprensiones sobre la educación, mediante la profundización en el conocimiento, y en su compromiso por la investigación en educación.

A mis compañeras de la maestría Gisela Martín, Alicia Sandoval y Tatiana Gil, por su ayuda constante e incondicional, por compartir conmigo sus saberes y experiencias, por motivarme en el avance de este recorrido investigativo.

A mis compañeros de la I.E.D Colegio Villas del Progreso, por su disposición hacia el diálogo y reflexión pedagógicas, que contribuyeron a ampliar el conocimiento frente a los procesos evaluativos en la institución.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de Maestría de Investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Relación entre lo normativo y la práctica evaluativa de los maestros en una Institución Educativa Distrital. -Estudio de caso en la I.E.D Colegio Villas del Progreso.
Autor(es)	Adams Contreras, Julieta
Director	Díaz Ballén, José Emilio
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 175 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS A LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES, DECRETO 1290 DE 2009, MODELOS DE EVALUACIÓN, PRÁCTICAS EVALUATIVAS, EVALUACIÓN FORMATIVA Y CRÍTICA.

2. Descripción
<p>Los resultados de la evaluación de los estudiantes se han constituido como indicador para determinar la calidad de la educación a nivel nacional, por lo cual las actuales reformas educativas centran su atención en los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes, como evidencia del crecimiento y desarrollo económico de los países y para la formulación de estrategias de mejoramiento institucional que garanticen resultados más altos en comparación con el año anterior, y los resultados de otras instituciones a nivel nacional y local. No obstante desde una perspectiva pedagógica se hace relevante investigar la evaluación que se lleva a cabo al interior de las aulas, como propuesta realizadas por profesionales en educación, cuyo propósito es develar sus fortalezas y limitaciones para el perfeccionamiento de las acciones que llevan los maestros a cabo, en beneficio de quienes aprenden. Esta investigación tiene como propósito caracterizar las prácticas evaluativas de los maestros de Educación Básica Primaria a fin de reconocer sus avances, limitaciones y fortalezas para potenciar la evaluación como un proceso de comprensión y de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>

3. Fuentes
<p>De los 68 títulos bibliográficos referenciados en el desarrollo del proceso investigativo, es importante resaltar los siguientes autores:</p> <p>Alvarez, J. (2001). <i>Evaluar para conocer, examinar para excluir</i>. Madrid: Morata.</p> <p>Álvarez, J. (2004). La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos. (U. D. Caldas., Ed.) <i>Opciones pedagógicas</i>(28), 48-62.</p> <p>Díaz, J.E. (2010). (b.) Currículo y evaluación de los estudiantes: una reflexión crítica en el marco del Decreto 1290 de 2009. En L. Niño, De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. (págs. 155-184). Bogotá: Colciencias. Colombia.</p>

- Díaz, J. E. (2013). Nuevos sentidos de la evaluación educativa: ¿La estandarización del conocimiento o la formación de sujetos autónomos y críticos? En L. Niño, *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. (págs. 77-94). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Eisner, E (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós, Barcelona.
- Niño, L. (2010). *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación*. (Primera edición ed.). Bogotá, Colombia: Colciencias.
- Niño, L. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. (1 ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ravela, P. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica de cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 20-45.
- Santos, M. (1995). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ediciones Aljibe
- Santos, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. (U. d. Chile, Ed.) *Revista Enfoques Educativos*(5), 68-80.

4. Contenidos

El presente informe de investigación consta de la introducción, seis capítulos conformados de manera inicial por la construcción teórica sobre la evaluación de los estudiantes y en un segundo lugar por el desarrollo del proceso de investigación, por último se presentan conclusiones y recomendaciones de la investigación. El capítulo uno presenta las Políticas Educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes, que imponen el agenciamiento hacia la aplicación de pruebas estandarizadas bajo la bandera de la calidad de la educación, influyendo en la formulación de reformas en América Latina y el Caribe y de manera específica en Colombia, análisis a la normatividad que confirma una tendencia evaluativa que prioriza los resultados sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En el segundo capítulo se retoma el concepto de práctica evaluativa y profundiza el concepto de evaluación desde las perspectivas: técnico-instrumental, práctica y social política, profundización teórica que favorece el análisis de los momentos, criterios, técnicas e instrumentos de evaluación desde una perspectiva ética.

En el tercer capítulo se realiza una lectura analítica del Decreto 1290 de 2009, que permite determinar las principales implicaciones pedagógicas y evaluativas, como también sus fortalezas, limitaciones y aportes a las instituciones educativas. Posicionando la evaluación del aprendizaje de los estudiantes como un reto desde una perspectiva formativa y crítica.

El cuarto capítulo especifica la ruta metodológica que dirigió el proceso de investigación, el cual se enmarca en el enfoque epistemológico socio-crítico, con un enfoque hermenéutico en correspondencia a la investigación cualitativa. Por ser un estudio de caso en la I.E.D Colegio Villas

del Progreso pretende identificar y caracterizar los factores que ejercen influencia en las prácticas evaluativas de los maestros de educación básica primaria. De igual manera en este capítulo se especifican las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos, que se construyeron en relación con las categorías que estructuran la investigación, como son las Políticas Educativas asociadas a la Evaluación Educativa, enfoque del Sistema Institucional de Evaluación, Modelos y tendencias de la evaluación educativa, realizando un análisis documental sobre el Sistema Institucional de Evaluación de la I.E.D Colegio Villas del Progreso, registros fotográficos de propuestas evaluativas, cuestionario y grupo de discusión, que aportaron a la caracterización de las prácticas evaluativas de los maestros de educación básica primaria.

En el quinto capítulo, se realiza el análisis de la información obtenida bajo los presupuestos de Eisner (1998) como son la descripción, la interpretación, la valoración y la tematización, que permiten identificar rasgos particulares que pueden transponerse en otros espacios escolares. En el sexto capítulo, se presentan las conclusiones que emergen del proceso investigativo con el propósito de aportar al mejoramiento de las prácticas evaluativas de los maestros, mediante la formulación de unos principios pedagógicos que promuevan la evaluación formativa y crítica en el aula.

5. Metodología

Es una investigación en el campo de la educación y de la pedagogía que parte de una postura epistemológica sustentada en la teoría crítica, responde a una perspectiva metodológica cualitativa como una forma de ver la realidad, de cómo conocerla y cuanto de ella puede ser conocido. Es de carácter hermenéutico pues tiene como interés comprender las prácticas evaluativas de los maestros de educación básica primaria, a partir de la perspectiva de los propios maestros, al compartir sus experiencias, y expresar los sentidos que le confieren a su acción evaluativa. Al mismo tiempo es un estudio de caso descriptivo que tiene como propósito caracterizar los distintos factores que ejercen influencia en el objeto de estudio. Como instrumentos de investigación se seleccionaron: el análisis documental desde los aportes de Diez (2006) mediante las fases de análisis inicial, categorización, profundización y contextualización; un cuestionario mixto que incluye un inventario de teorías implícitas, registros fotográficos de propuestas evaluativas en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales y un grupo de discusión que permiten la profundización y comprensión del objeto de estudio. Para el análisis de la información obtenida se desarrollan las dimensiones de la crítica educativa propuesta por Eisner (1998) en primer lugar la descripción detallada y narrada que permite al lector ver la realidad estudiada, en segundo lugar la interpretación que pretende explicar el significado de lo descrito situado en un contexto, interpretando las acciones de los maestros en contraste con la teoría. En tercer lugar el proceso de valoración cuyo propósito es otorgar el valor educativo sobre el tipo de experiencia que tienen los actores educativos frente a la evaluación en el aula. Por último, la tematización que permite identificar mensajes recurrentes en la información descrita, interpretada y valorada, de ésta se pueden percibir rasgos dominantes que pueden ser hallados en otros contextos escolares y sirven como base para comprender el objeto de estudio en situaciones similares.

6. Conclusiones

Sobre la normatividad vigente asociada a la evaluación educativa es posible concluir que se orienta hacia procesos de medición, selección y clasificación, lo cual implica formular cambios sustanciales en la educación, como estandarizar el conocimiento que será referente para la construcción de pruebas censales, los cuales determinan la práctica de los maestros hacia el qué

enseñar y el cómo evaluar.

De igual forma se puede afirmar que los maestros desconocen las intenciones políticas y sociales de la normatividad vigente, y la apropian como algo “dado” que exige su cumplimiento sin ser analizado de manera crítica, en cuanto no es un elemento central de debate pedagógico a nivel institucional, sino que la evaluación es reducida a una práctica de orden técnico cuyo propósito es la comprobación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

A partir del análisis del Enfoque del Sistema Institucional de Evaluación de la I.E.D Colegio Villas del Progreso se puede concluir que se enfatiza en el reconocimiento de los estudiantes como sujetos integrales, por lo que orientan la evaluación como estrategia de aprendizaje desde los aspectos: cognoscitivo, procedimental y actitudinal, lo que permite una comprensión más compleja del sujeto. En correspondencia algunos maestros confieren a la evaluación de los estudiantes una función formativa cuyo propósito es la mejora, aunque estos conceptos se distancian en parte de las prácticas que estos llevan a cabo, al dar mayor importancia al aspecto cognitivo, lo que simplifica la enseñanza como transmisión de contenidos y la evaluación como un proceso técnico de comprobación de los aprendizajes, fortaleciendo la relación vertical maestro –estudiante, en el que el momento de la evaluación se confunde con el de la calificación. De igual forma es necesario señalar que los procesos de autoevaluación divulgados en el SIEE, no son un elemento central en la cotidianidad del aula, para identificar dificultades y progresos en los procesos de aprendizaje.

Sobre la tendencia de las prácticas evaluativas de los maestros en los grados tercero, cuarto y quinto de educación básica primaria de la I.E.D Colegio Villas del Progreso en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales es posible concluir:

El examen final no es un elemento central para valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que se desarrolla un seguimiento continuo a partir de variadas propuestas evaluativas.

En el área de matemáticas en cuanto a los criterios y formas de evaluar no son especificados antes de iniciar un programa, las propuestas evaluativas dan prioridad al desarrollo de habilidades del pensamiento numérico, orientado a resolver operaciones aritméticas desarticuladas de situaciones problema en las que los estudiantes pueden poner en práctica otras habilidades que requieren del pensamiento lógico matemático.

En el área de lenguaje en los grados quinto se observa una especificación de los criterios y formas de evaluar por parte de los maestros, que abarcan aspectos disciplinares y comportamentales. Entre las propuestas evaluativas, se evidencia un predominio por aplicar pruebas tipo saber comprendidas como ejercicios de comprensión de textos y pruebas de selección múltiple, que requieren la recuperación de información textual, lo anterior evidencia la tendencia por familiarizar a los estudiantes en el desarrollo de pruebas censales, a la vez que es posible afirmar que hay una inadecuada comprensión por parte de los maestros sobre las pruebas Saber.

En el área de ciencias naturales las propuestas evaluativas son menos continuas en comparación con las áreas de matemáticas y lenguaje, no se especifican los criterios y formas de evaluación, las propuestas de centran en ratificar el aprendizaje de conceptos disciplinares de acuerdo a cada grado escolar.

Elaborado por:	Julieta Adams Contreras
Revisado por:	José Emilio Díaz Ballén

Fecha de elaboración del Resumen:	06	09	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EVALUACIÓN Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	24
Introducción:	24
1. 1 Políticas Educativas asociadas a la calidad de la educación	25
1.2 Evaluación de los Estudiantes en América Latina: tendencias y reformas	28
1.3 La Evaluación de los Estudiantes en Colombia: Normatividad en las últimas dos décadas	30
1.4 Comprensiones sobre la Evaluación de los Estudiantes desde la perspectiva crítica.....	34
2. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA COMO PRÁCTICA COMPLEJA: DE LA COMPROBACIÓN A LA COMPRENSIÓN.....	37
Introducción:	37
2.1 Tendencias de la práctica evaluativa: de lo técnico a lo práctico-reflexivo	38
2.2 La evaluación educativa características y desarrollo	39
2.2.1 La evaluación educativa en la perspectiva técnico-instrumental	40
2.2.2 La evaluación educativa como práctico- reflexiva.....	42
2.2.3 La evaluación educativa como práctica social-política.....	44
2.3 El ejercicio de la práctica evaluativa en el espacio escolar	44
2.3.1. Evaluación objetiva como predominio de la heteroevaluación.....	45
2.3.2 La autoevaluación y la coevaluación corresponsabilidad formativa.....	46
2.3.3 La evaluación educativa entre momentos y criterios	47
2.3.4 La evaluación en la práctica: de lo técnico a lo ético.....	49
2.3. 5 La evaluación de los estudiantes y su devolución.....	50
2.4 Contribución a la construcción de la evaluación formativa y crítica	51

3. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES: ENTRE LO NORMATIVO Y LA REALIDAD INSTITUCIONAL	53
Introducción:	53
3.1 Sistema Institucional de Evaluación: sentidos y significados	54
3.2 La Práctica Evaluativa de los estudiantes según el Decreto 1290 De 2009: Implicaciones educativas.....	56
3.3 Posibilidades y limitaciones al definir y aplicar los Sistemas Institucionales de Evaluación	58
3.4 Reflexión y aportes a la construcción de los Sistemas Institucionales de Evaluación (SIEE) desde una perspectiva crítica.....	61
4. RUTA METODOLÓGICA.....	64
4.1 Enfoque epistemológico.....	64
4.2 Perspectiva Metodológica	65
4.3 Población participante:.....	66
4.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de información.....	67
4.4.1 Análisis Documental:	68
4.4.2 Propuestas evaluativas:	68
4.4.3 Cuestionario mixto:.....	68
4.4.4 Grupo de Discusión:.....	69
4.5 Técnica para el análisis de la información	70
5. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	72
5.1. Análisis documental del SIEE de la I. E.D Colegio Villas del Progreso desde una perspectiva crítica	72
5.2 Análisis de las propuestas evaluativas en las áreas fundamentales.	78
5.3. Cuestionario mixto a maestros de educación básica primaria.....	88
5.4 Análisis grupo de discusión	127

5.5. NIVEL DE TEMATIZACIÓN DE LOS RESULTADOS	146
6. PRINCIPIOS PARA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA Y CRÍTICA QUE DINAMICE Y FORTALEZCA LA EVALUACIÓN EN EL AULA	153
7. CONCLUSIONES	157
8. RECOMENDACIONES	166
REFERENCIAS.....	169
ANEXOS	175

LISTA TABLAS

Tabla 1: Técnicas, instrumentos de investigación y población participante.	67
Tabla 2: Codificación registros fotográficos.	80
Tabla 3: Categorías y subcategorías cuestionario	89
Tabla 4: Incidencia Sistema Institucional de Evaluación, en la práctica docente.	111
Tabla 5: Práctica evaluativa de los maestros.	115
Tabla 6: Criterios de evaluación.	119
Tabla 7. Procesos de evaluación.	121
Tabla 8: Técnicas e instrumentos de evaluación.	123
Tabla 9. Integrantes grupo de discusión.	128
Tabla 10. Preguntas grupo de discusión.	129

LISTA GRÁFICAS

Gráfico N°1. Noción de las Políticas educativas asociadas a la Evaluación de la Calidad	89
Gráfico N° 2. Incidencia de las Políticas educativas asociadas a la evaluación	92
Gráfico N° 3. Efectos de la implementación del Decreto 1290 de 2009.	95
Gráfico N °4. Valoración de los estudiantes.	97
Gráfico N° 5. Incidencia del SIEE en la práctica evaluativa.	99
Gráfico N° 6. Usos de los procesos de autoevaluación.	102
Gráfico N° 7. Finalidad de la evaluación.	105
Gráfico N° 8. Elementos que orientan la evaluación de los estudiantes.	107
Gráfico N° 9. Usos de la evaluación de los estudiantes.	109

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1: Consentimiento informado.
- Anexo 2: CE. 5. L. 1 *Aprendizajes pertinentes, desempeños, criterios de evaluación.*
- Anexo 3: CE.5.L.2. *Acuerdos de clase.*
- Anexo 4: PE.5.M.1. *Quiz solución situaciones problema*
- Anexo 5: PE.3.M. 2. *Evaluación de cálculo*
- Anexo 6: PE.3.M.3. *Quiz operación matemática.*
- Anexo 7: PE.5.L.1. *Evaluación ortográfica*
- Anexo 8: PE.5.L.2. *Modelo Prueba Saber*
- Anexo 9: PE.5.CN.1. *Completar oraciones con palabras clave.*
- Anexo 10: PE.5.CN.2. *Relación imagen concepto.*
- Anexo 11: PE.3.M.4. *Cálculo matemático, calificación numérica*
- Anexo 12: PE.4.L.1. *Construcción de un cuento según su estructura.*
- Anexo 13: PE.3.M.5. *Cálculo matemático.*
- Anexo 14: PE.4.L.2. *Escritura de oraciones.*
- Anexo 15: PE.3.M.6. *Solución operaciones matemáticas*
- Anexo 16: AU.3. L.1. *Autoevaluación español.*
- Anexo 17: AU.4.M.1. *Autoevaluación de matemáticas.*
- Anexo 18: AU.5.L.1. *Seguimiento al desarrollo de las actividades de clase.*
- Anexo 19: PE.4.M.1. *Quiz matemáticas. Corrección entre pares.*
- Anexo 20: PE.4.L.3. *Escritura de textos. Corrección entre pares.*
- Anexo 21: Cuestionario. Prácticas evaluativas de los maestros.
- Anexo 22: Guión grupo de discusión.
- Anexo 23: Cuadro comparativo intervenciones grupo de discusión.
- Anexo 24: Matriz de análisis instrumentos de investigación.
- Anexo 25: Transcripción primer grupo de discusión.
- Anexo 26. Transcripción segundo grupo de discusión.

INTRODUCCIÓN

Pensar la evaluación de los estudiantes en la cotidianidad del aula, exige mirarla a la luz de la normatividad vigente¹ y de la acción evaluativa que los maestros llevan a cabo, por lo cual el presente trabajo de investigación cobra relevancia en cuanto tiene como propósito caracterizar las prácticas de evaluación de los maestros, para interpretar y comprender sus avances, fortalezas y limitaciones a la luz de la normatividad vigente, a fin de avanzar hacia la formulación de unos principios que fortalezcan y dinamicen las prácticas evaluativas de los maestros.

En este sentido, las Políticas Educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes orientan la evaluación hacia procesos de estandarización y medición bajo la bandera de la calidad educativa, convirtiéndose en una práctica de control y vigilancia por parte del Estado a fin de justificar el gasto en educación, relacionando de manera directa la educación con un problema de mercado. De esta manera, se enfatiza la importancia de los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas que a través de la estadística, se imponen como elementos fundamentales para orientar los propósitos de formación en las instituciones educativas, en cuanto los resultados son asumidos como la única información veraz y válida para trazar estrategias de mejoramiento cuyo propósito son el alcance de mejores resultados en pruebas estandarizadas en relación con las del año anterior, a la vez que se hace la comparación con el puntaje promedio de los estudiantes, el porcentaje de aprobación y el ambiente escolar para el aprendizaje en el aula. Por consiguiente, se induce a los maestros a realizar cambios en sus formas e intencionalidades al momento de enseñar y de evaluar, desconociendo los factores sociales y culturales que inciden también en los resultados de las pruebas y que los maestros no tienen el control de éstos. En este sentido la evaluación se reduce a procesos de medición que dan mayor importancia a los resultados,

¹ Entiéndase como el conjunto de normas, decretos y resoluciones que orientan la evaluación de los estudiantes en Colombia, las cuales se retoman desde la Ley General de Educación 115, el Decreto 1860 de 1994, el Decreto 1290 de 2009, el Decreto 0325 de 2015 los cuales representan las reformas actuales asociadas a la evaluación de los estudiantes.

dejando de lado los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sus características particulares, la pertinencia del conocimiento que se construye en el aula, el contexto, las relaciones que se establecen entre maestros y estudiantes, los recursos con los que cuentan los maestros para llevar a cabo la tarea de enseñar.

Por el contrario y con el propósito de reconocer los atributos de la evaluación como comprensión y mejora, que favorece la calidad de la educación desde aspectos sociales y más humanos, este trabajo de investigación se basó en la caracterización de las prácticas evaluativas de los maestros en el aula poniendo énfasis en la voz de los maestros y en el acercamiento a las propuestas evaluativas que ellos llevan a cabo en la cotidianidad del aula, logrando una mirada más completa de las dinámicas institucionales entorno a la evaluación de los estudiantes, que permiten la interpretación y comprensión de la realidad estudiada.

Por lo anterior, se retoman los planteamientos de las Políticas Educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes, que aunque encaminan a las instituciones a participar en pruebas estandarizadas internacionales y nacionales, también abren un espacio de autonomía para la formulación del Sistema Institucional de Evaluación en relación con el Proyecto Educativo Institucional que se formula a la luz de las necesidades y características del contexto, favoreciendo la comprensión de la evaluación a nivel institucional como procesual orientada a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo en esta investigación se observa una tendencia por parte de los maestros a no sentirse parte de la construcción de ese horizonte institucional, convirtiéndose en un documento como requisito, desconociendo su formulación como un momento de diálogo frente a la evaluación, donde se cuestionen sus intencionalidades a través de planteamientos epistemológicos y pedagógicos que contribuyan a la profesionalización del maestro, al asumirse como constructor de conocimiento.

En cuanto a la evaluación en la cotidianidad del aula, se evidencia una reducción a la acumulación de notas, que surgen de propuestas evaluativas que buscan comprobar los aprendizajes, evidencias que justifican la aprobación o reprobación de los estudiantes al

finalizar un periodo académico o un grado escolar. Dejando de lado los atributos de la evaluación para la interpretación, valoración, comprensión y mejora de los procesos educativos mediante acciones de reflexión, diálogo, participación, y toma de decisiones. A partir de la lectura de éste contexto evaluativo, se confirma la tendencia de los maestros por cuantificar los procesos de evaluación, poniendo mayor énfasis a los resultados que a los procesos de reflexión. En el caso de los estudiantes, éstos reconocen a los maestros como únicos sujetos evaluadores y en muchos casos el tiempo de evaluación se convierte en el espacio de aprobación y no como un elemento que ilumina los procesos de enseñanza y aprendizaje, para realizar cambios a favor de su propia formación.

Por lo anterior, esta investigación tuvo como propósito analizar la relación entre la normatividad y las prácticas evaluativas² de los maestros, los documentos institucionales y las prácticas cotidianas del aula a fin de reconocer sus avances, limitaciones y fortalezas para potenciar la evaluación como comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para esto se formuló la siguiente pregunta de investigación *¿Qué prácticas de evaluación de los estudiantes tienen los maestros en las áreas fundamentales de los grados 3° y 5° de Educación Básica Primaria en el marco del Sistema Institucional de Evaluación?*

Por consiguiente, se establecen las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Cuáles son las Políticas Educativas que regulan la evaluación de los estudiantes?
2. ¿Cuál es el enfoque de evaluación que tiene el Sistema Institucional de Evaluación de la I.E.D Colegio Villas del Progreso?
3. ¿Qué técnicas e instrumentos de evaluación implementan los maestros a sus estudiantes en el marco del Sistema Institucional de Evaluación?

² Para ésta investigación “la práctica de la evaluación *es* entendida como la reflexión sobre sí mismo y su trabajo cotidiano, lo que conlleva a asumir responsablemente las tareas personales y, más importante aún, las tareas con la profesión docente” (Niño 2013, p. 26) que requiere tanto la técnica (cómo, con qué) y primordialmente plantearse asuntos de orden ético (qué, por qué, qué se debe comunicar de la evaluación).

4. ¿Qué principios de evaluación de los estudiantes posibilitan el fortalecimiento y dinamización de las prácticas evaluativas de los maestros?

Para dar respuesta a las anteriores preguntas, se estableció como objetivo general caracterizar las prácticas de evaluación que implementan los maestros a sus estudiantes en las áreas fundamentales del nivel de Educación Básica Primaria en el contexto de la I.E.D Colegio Villas del Progreso, áreas estipuladas en la Ley 115 de 1994, Artículo 23, como obligatorias y fundamentales que se deberán ofrecer en el currículo y el Proyecto Educativo Institucional, entre éstas se encuentran ciencias naturales, matemáticas, lengua castellana, de igual forma se seleccionaron las presentes áreas en cuanto son evaluadas en pruebas estandarizadas a nivel internacional y nacional. Por lo cual cobra relevancia interpretar y comprender la evaluación que realizan los maestros de básica primaria a sus estudiantes con el propósito de construir unos principios que fortalezcan y dinamicen la evaluación de los estudiantes desde una perspectiva alternativa.

En relación con el objetivo general se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las Políticas Educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes.
2. Describir el enfoque evaluativo presente en el Sistema Institucional de Evaluación de la I.E.D Colegio Villas del Progreso.
3. Caracterizar las técnicas e instrumentos de evaluación que implementan los docentes a sus estudiantes en el marco del Sistema Institucional de Evaluación.
4. Formular unos principios pedagógicos que propicien de manera formativa y crítica la evaluación de los estudiantes.

Este proceso de investigación se llevó a cabo en el contexto de la I.E.D Colegio Villas del Progreso, Sede C, ubicado en la localidad séptima de Bogotá, en Bosa Santafé. Con la participación de 20 maestros de Educación Básica Primaria, el rector de la institución educativa, una coordinadora, una educadora especial y dos orientadoras. Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo cuyo propósito es estudiar cómo el mundo es comprendido, experimentado y producido por la perspectiva de los propios actores quienes son lo que pueden otorgar los sentidos y significados a su accionar. En esta medida se da

prioridad a las acciones y a las palabras de los participantes antes que a los datos que son susceptibles de ser cuantificados, al reconocerlos como actores de la investigación, que transforman sus realidades a la vez que pueden ser transformados por otros.

Por ser un estudio de caso descriptivo se logró un acercamiento a situaciones y eventos que permitieron identificar los factores que ejercen influencia en las prácticas evaluativas de los maestros, lo que permitió construir un panorama lo más preciso posible de sus prácticas evaluativas y develar sus tendencias evaluativas. Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron como técnicas de recolección de información el análisis documental, registros fotográficos de propuestas evaluativas, cuestionario y grupo de discusión. Y como técnica de análisis se llevó a cabo la crítica educativa propuesta por Eisner (1998) que involucra los procesos de descripción, interpretación, valoración y tematización. Análisis que posibilitó la formulación de unos principios pedagógicos que contribuyan a una evaluación formativa y crítica.

Para orientar el proceso de investigación, se construyó el marco conceptual con los planteamientos de autores como Miguel Ángel Santos, Juan Manuel Álvarez, Pedro Ravela, Libia Stella Niño, José Emilio Díaz, Sacristán Gimeno, Ángel Pérez, entre otros. Construcción que favoreció la interpretación y análisis críticos de las Políticas Educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes, el enfoque del Sistema Institucional de Evaluación, los modelos y tendencias de evaluación educativa, con el propósito de aportar a la caracterización de las prácticas evaluativas de los maestros a la luz de planteamientos epistemológicos y pedagógicos.

El presente informe de investigación se organiza en cinco capítulos que están conformados de manera inicial por la construcción teórica sobre la evaluación de los estudiantes y en segundo lugar por el desarrollo del proceso de investigación. El primer capítulo presenta las Políticas Educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes que imponen el agenciamiento de la aplicación de pruebas estandarizadas bajo la bandera de la calidad de la educación, a consecuencia del proceso globalizador que asocia la educación de manera

directa con el desarrollo económico de los países, otorgando al Estado la función de vigilar e inspeccionar la calidad educativa, asumiendo la evaluación como medición y elemento para la rendición de cuentas. En este capítulo también se presentan las principales reformas en América Latina y el Caribe y de manera específica la normatividad en Colombia desde un análisis crítico que devela las principales implicaciones para los actores del sistema educativo, que confirman la orientación de la evaluación desde una perspectiva técnica-instrumental que prioriza los resultados sobre los procesos.

El segundo capítulo, permite hacer un acercamiento a la noción de práctica la cual está orientada por dimensiones sociales, políticas y pedagógicas, por lo cual requiere de procesos de reflexión por parte de los maestros sobre su propio accionar, que los lleve a afrontar de manera responsable las tareas de la profesión docente. De igual manera, se profundiza en el concepto de evaluación desde diferentes perspectivas que abarcan: la evaluación técnica-instrumental, la práctica y la social política, que permiten comprenderla más allá del examen y la calificación hacia la comprensión y la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Profundización teórica que a la vez favorece el análisis de los momentos, criterios, técnicas e instrumentos de evaluación desde la perspectiva ética que se cuestiona sobre las intenciones con las que se lleva a cabo la acción de evaluar.

En el tercer capítulo, se realiza la lectura analítica del Decreto 1290 de 2009 y sus principales implicaciones para las instituciones educativas, sus fortalezas, limitaciones y aportes a la luz de los aportes teóricos que brindan algunas de las investigaciones realizadas sobre dicho Decreto en diferentes instituciones educativas a nivel nacional. Orientaciones que impactan tanto las dinámicas escolares como el ideario educativo, en cuanto legitima la participación de los estudiantes en pruebas estandarizadas internacionales y nacionales, al mismo tiempo que confiere a las instituciones una autonomía “regulada” por un currículo estandarizado para formular sus propio Sistema Institucional de Evaluación en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, posicionando la evaluación del aprendizaje como un reto para las instituciones educativas en cabeza de los maestros desde una perspectiva formativa y procesual que favorezca al mismo tiempo la mejora de su práctica.

En el cuarto capítulo, se especifica la ruta metodológica que dirigió el proceso de investigación, el cual se enmarca en un paradigma cualitativo que permite el acercamiento a la realidad escolar, no desde datos estadísticos, sino mediante la interacción directa con los maestros que en ésta intervienen con el propósito de interpretarla y comprenderla junto con los sentidos y significados que ellos otorgan a su accionar. De igual manera en este capítulo se especifican las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos, y la población participante, cabe aclarar que los instrumentos de investigación se construyeron en relación con las categorías que estructuran la investigación, como son las Políticas Educativas asociadas a la Evaluación Educativa, enfoque del Sistema Institucional de Evaluación, Modelos y tendencias de la evaluación educativa, realizando un análisis documental sobre el Sistema Institucional de Evaluación de la I.E.D Colegio Villas del Progreso, registros fotográficos de propuestas evaluativas, cuestionario y grupo de discusión, que aportaron a la caracterización de las prácticas evaluativas de los maestros de educación básica primaria.

En el quinto capítulo, se realiza el análisis de la información obtenida bajo los presupuestos de Eisner (1998) como son la descripción, la interpretación, la valoración y la tematización, lo cual permitió realizar un contraste de la realidad observada con los referentes teóricos asumidos de manera inicial, para interpretar y comprender la práctica evaluativa de los maestros en la cotidianidad del aula, que involucran concepciones, técnicas e instrumentos que priorizan al momento de evaluar y corresponden a unas exigencias legales y sociales como también a unos saberes éticos y pedagógicos.

En el sexto capítulo, se presentan las conclusiones que emergen del proceso investigativo con el propósito de aportar al mejoramiento de las prácticas evaluativas de los maestros, mediante la formulación de unos principios pedagógicos que sean comprensibles y practicables, que promuevan la evaluación formativa y crítica en el aula. De igual forma se realizan unas recomendaciones orientadas de manera específica a la I.E.D Colegio Villas del Progreso con el objetivo de contribuir a pensar la evaluación de los estudiantes en el

colectivo de maestros, desde planteamientos pedagógicos, que aporten a la mejora de su práctica profesional.

Así mismo se proyecta la presente investigación, hacia la divulgación de los avances obtenidos, como aporte a la comunidad académica y de manera específica al contexto educativo en que se desarrolló la investigación, con el propósito de motivar la investigación sobre las prácticas evaluativas de los maestros, como contribución a la comprensión de la calidad de la educación, a partir de la formación de sujetos autónomos, comprometidos con su formación, con una sensibilidad humana frente a los aspectos particulares de su contexto.

De igual manera se propone profundizar en procesos de indagación sobre la incidencia de los planes de mejoramiento trazados en las instituciones educativas como resultado de la información ofrecida por el Índice Sintético de la Calidad Educativa, sus implicaciones pedagógicas y evaluativas en instituciones escolares de carácter privado y público, que complementen las comprensiones iniciales ofrecidas como resultado del proceso investigativo, frente a las reformas educativas actuales a nivel nacional.

1. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EVALUACIÓN Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Introducción:

El contexto educativo actual se enfrenta a un proceso globalizador que asocia la educación de forma directa al desarrollo y crecimiento económico de los países, orientando reformas sustanciales a los Sistemas Educativos a nivel nacional entre las cuales se evidencia un agenciamiento por la aplicación de pruebas estandarizadas que permite la comparación de resultados determinando la “calidad” de los Sistemas Educativos, instituciones, maestros y estudiantes como retorno a la evaluación que se centra en objetivos conductuales y la respuesta de test, dejando de lado las particularidades sociales, culturales, políticas y económicas de los países que apropiaron este tipo de políticas educativas, desconociendo las realidades sociales de sus miembros, reduciendo la Calidad de la Educación al rendimiento escolar de los estudiantes en pruebas estandarizadas, como instrumento de medición y rendición de cuentas.

En este capítulo se expone la evaluación de los estudiantes asociada a la calidad, término que ha permeado el campo de la educación orientado desde una perspectiva empresarial que comprende y administra la educación desde intereses económicos con un tinte social y cultural, cuyo objetivo es la medición y la formulación de políticas educativas que legitimen la competitividad entre los diferentes países, al relacionar la calidad de manera directa con el crecimiento económico de estos. De igual forma se presentan las principales reformas en América Latina y el Caribe, y de manera específica la normatividad vigente en Colombia que las legitima mediante la formulación de leyes, decretos y resoluciones que impactan la educación no solo a nivel administrativo y financiero sino también el mismo ideario educativo, la concepción de evaluación, lo cual influye de manera directa en el quehacer del maestro y en la formación de los estudiantes. Por último se propone una mirada crítica a la evaluación de los estudiantes en la que se pretende resignificar el

término calidad, conocimiento, evaluación de los estudiantes desde una perspectiva humanista y crítica, que contribuya a una formación de los sujetos centrada no solo en el conocimiento, sino en una formación social, cultural y axiológica.

1. 1 Políticas Educativas asociadas a la calidad de la educación

La educación en la actualidad hace parte de las estrategias de desarrollo de los países a nivel mundial en cuanto contribuye a mejorar su competitividad económica, para lo cual se potencia a través de orientaciones políticas educativas, que de acuerdo a (Gorostiaga & Tello, 2011) se proyectan a conectar la educación, el empleo y el mejoramiento de la economía nacional, reducir los presupuestos educativos, controlar el curriculum y la evaluación, buscar mecanismos de descentralización escolar, legitimar dispositivos de medición y rendición de cuentas. En esta medida la educación se encausa hacia el desarrollo económico y la competencia con otros países, en detrimento de la formación para la democracia en igualdad de condiciones para todos los ciudadanos, sobre esto Díez (2009) afirma que:

No solo se está en un proceso privatizador a escala mundial abriendo la educación a los mercados y rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que ha de ser protegido por el Estado, sino que se está adecuando la misma educación a los principios y prácticas del mercado. (p. 205)

Estableciendo nuevos lenguajes en el ámbito educativo que se posicionan y se utilizan como lenguaje común, sin ser cuestionado su origen y su impacto profundo en las instituciones que los legitiman. Por consiguiente, el impacto de la globalización en la educación, implica según Díez (2009) que “la política educativa a nivel mundial (...) afecta básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas” (p.203) al integrar el lenguaje del mercado en las dinámicas educativas como lo es el término calidad y a consecuencia medición, gestión, eficacia, eficiencia, entre otros.

Conviene sin embargo advertir, que cuando se hace mención a la política se retoma el concepto dado por el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación (ONPE) en Sánchez (2006) el cual “no hace referencia a algo dado, sino que es una construcción

histórico-social que cambia, se resignifica y se actualiza de acuerdo con las necesidades de los grupos dominantes y, por tanto, obedece a intereses y objetivos determinados” (p. 4) comprensión que permite mirar la política más allá de las acciones del Estado, en cuanto éste es a su vez ejecutor de las orientaciones de otros agentes. Como lo señala Díaz (2004) “Las políticas educativas encodifican decisiones económicas y políticas transnacionales y nacionales (...) dirigidas al Sistema Educativo” (p. 29) por lo cual se entiende la política como un ejercicio de poder para la construcción del sentido y el control de los significados, la cual está condicionada por factores de tipo ideológico y axiológico de los sujetos y de las organizaciones que los constituyen.

Políticas que se visibilizan a través de reformas educativas como impacto de la globalización a nivel social, entre los organismos internacionales que intervienen en su orientación están el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL), entre otras, que en la actualidad precisan orientaciones políticas globales entorno a la educación, desde una perspectiva económica, con un tinte cultural y social, que aprueban normas y acciones para alcanzar los objetivos preestablecidos en sus diferentes contextos.

Desde esta mirada es posible develar los fines de las reformas educativas, al ser proyectadas hacia la formación de sujetos competitivos que se enfrenten a una sociedad productiva, al relacionar de manera directa los resultados de las pruebas estandarizadas con el crecimiento económico de los países, parafraseando a Hanushek & WöBmann (2007) lo que conlleva a los gobiernos de turno a realizar reformas educativas de manera rápida, con el propósito de un mayor impacto sobre la economía, mediante el mejoramiento de los conocimientos de los trabajadores que los lleve a conformar una fuerza laboral dominante de manera más eficaz. Por lo anterior, las orientaciones internacionales posicionan la concepción calidad de la educación, en diferentes países, mediante políticas educativas direccionadas al manejo eficaz de medios y recursos educativos y el desarrollo de habilidades cognitivas, los cuales se verifican mediante los resultados de pruebas

estandarizadas y procesos de acreditación. En esta medida la calidad se convierte en una exigencia que legitima la evaluación del Sistema educativo, la evaluación institucional, la certificación, la acreditación, la evaluación docente y la evaluación a los estudiantes.

A fin de profundizar sobre el término polisémico calidad, se enfatiza que para la perspectiva economicista se mide en términos de eficiencia y eficacia. De acuerdo a los planteamientos de Aguerro (2006) “se entiende por calidad de la educación como eficiencia y la eficiencia como rendimiento escolar” (p. 2) que asegure su éxito mediante una formación adecuada según las demandas del mercado actual. En consonancia Hanushek & Wobmann (2007) sustentan el concepto de calidad de la educación desde la eficiencia al asegurar que ésta tiene gran incidencia en los ingresos de las personas y en el crecimiento económico de los países, pero no por eso su mejoramiento requiere mayores recursos sino un manejo eficaz de estos, al mismo tiempo que exige reformas institucionales.

Por el contrario, desde una mirada de análisis crítico autores como Santos (1999) develan los aspectos ideológicos y políticos que acompañan el tema de la calidad de la Educación, en el que la eficacia se usa como sinónimo de la calidad, que da mayor significado al individualismo, la eficiencia, la productividad, la competitividad, en detrimento de los fines de la escuela como son el superar la desigualdad, el espíritu de justicia, respeto a la diversidad, desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis. Así mismo, Díaz (2010) denuncia la manera en que se relaciona la calidad con la producción, término que de manera sutil ha permeado el discurso educativo, donde el currículo y la evaluación se toman como instrumentos para el control y la medición.

Al mismo tiempo, Pérez (2005) concibe que la calidad no es posible situarla en proyectos educativos ya que estos pueden responder a fines y objetivos irrelevantes, por lo cual la calidad de la educación radica en la formulación de metas educativas con fines y objetivos claros de cultura, sociedad, hombre y como llegar a ellas. De lo anterior es posible concluir que la educación y su calidad responden a una forma de entender el mundo y el hombre, como lo plantea Pérez (2005) “la educación de calidad debe ser, antes que nada, respetuosa con la persona, lo que implica huir de toda forma de manipulación” (p. 15) calidad de la

educación orientada por fines y objetivos dignificantes mediante acciones que defiendan la libertad de los seres humanos, la calidad que se relaciona de manera directa con el qué y cómo aprenden los estudiantes, orientada por intencionalidades que humanizan la escuela.

1.2 Evaluación de los Estudiantes en América Latina: tendencias y reformas

En el marco de la globalización, la evaluación educativa ha sido apropiada por los organismos internacionales con la intención de incidir en la educación mediante los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas a los diferentes actores educativos y a las instituciones, mediante la creación de los Sistemas Nacionales de Evaluación, que tienen como propósito según Castillo (2003) verificar el tipo de conocimientos que están adquiriendo los estudiantes, para desempeñarse de manera exitosa en la sociedad, mediante la evaluación continua que permita conocer las capacidades y límites del sistema, al mismo tiempo que orientan políticas de calidad y compensación, incidiendo en la toma de decisiones a nivel nacional con la instauración de un currículo estandarizado, en lo institucional al orientar los contenidos a enseñar y las formas de evaluar, y a nivel del sujeto al clasificarlo como apto para ser exitoso en un mundo competitivo y productivo.

En este sentido, los Sistemas Nacionales de Evaluación legitiman la aplicación de pruebas estandarizadas que se llevan a cabo por parte de los países de América Latina, entre éstas promovidas por la OCDE se encuentran: las pruebas PISA (el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) que se enfocan en competencias de lectura, matemáticas y ciencias, por otro lado coordinadas por IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del logro Académico) están: la prueba PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) la cual promueve la evaluación de competencias de lectura y la prueba TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) que evalúa competencias de ciencias y matemáticas. Que tienen como propósito comparar el rendimiento escolar de cada país, ofrecer información sobre procesos y resultados alcanzados en diferentes países, para la formulación de políticas. A nivel internacional las pruebas estandarizadas de acuerdo a Castillo (2003) son reconocidas

como herramientas útiles para mejorar la calidad educativa, en cuanto proporciona información sobre fortalezas y debilidades de los sistemas educativos para proponer programas y estrategias de mejora, asimismo ofrecen información para la toma de decisiones y mejoramiento de la calidad de la educación.

Pero que en América Latina se ha relacionado con el retorno a la Taylorización en la educación, al enfocarse en la toma de decisiones a nivel administrativo y financiero, con una incidencia directa en el currículo y la evaluación en tensión con los contenidos a enseñar pertinentes a las realidades de los estudiantes en relación con el mundo global, como Niño (2013) lo afirma:

Esta orientación evaluativa se aplica con criterios de medición, sanción y exclusión en términos de competitividad de acuerdo con parámetros de carácter medible e intercambiable, y no de criterios pedagógicos conducentes a la formación y posibilidades de mejora y transformación en las instituciones educativas. (p.17)

De igual modo, se cuestiona el uso de pruebas estandarizadas como indicador para la medida de la calidad, como hace mención Ravela et al. (2008) “Una evaluación estandarizada aporta información fundamental e indispensable sobre la “calidad educativa”, aunque no sea un indicador completo de la misma” (p.8) por ende los resultados no pueden ser concebidos como el único indicador para la toma de decisiones a nivel de reformas políticas, direccionamiento de recursos, implicaciones administrativas, selección y calificación de instituciones y las personas que las integran. Además, se evidencia una línea de tensión parafraseando a Montoya, Perusia & Vera Mohorade, 2001 (citado por Perassi 2008) entre el conocimiento que genera la evaluación y el impacto de los resultados en las instituciones educativas, sin lograrse un valor formativo de los resultados de la evaluación reduciéndolos a una función informativa en las instituciones educativas.

A modo de conclusión, es necesario señalar que las pruebas internacionales poseen unas funciones y unas limitaciones. De acuerdo a los planteamientos de (Ravela et al. 2008) se presentan las pruebas como un componente esencial de un sistema integral de evaluación educativa pero no como el único tipo de evaluación relevante, por lo cual los resultados en las pruebas a macro escala no son suficientes para la mejora educativa, además su

divulgación es controlada por los medios de comunicación culpabilizando a los diferentes agentes educativos en especial a los maestros, como también se espera orientar las mejoras educativas a la luz de los resultados de las pruebas, desconociendo los factores asociados a éstas de orden cultural, social, económico.

1.3 La Evaluación de los Estudiantes en Colombia: Normatividad en las últimas dos décadas

La educación en el marco de la globalización exige grandes reformas institucionales en Colombia, tienen apertura a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991 que en el Artículo 67 establece “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (art 67 párrafo 1), aspecto que se confirma en la Ley General de Educación de 1994, en el artículo 1º cuando la nombra como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social” (art 1 párrafo 1) al mismo tiempo que la inscribe como “Servicio Público de la Educación (...) acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” (art 1 párrafo 2). Definición que materializa la educación al servicio de la economía, bajo la bandera del desarrollo y el progreso, al promover políticas educativas cuyo fin es la formación de capital humano en conexión directa con la empleabilidad, dejando en un segundo lugar los bienes y valores de la cultura consagrados en el mismo artículo. Postulados que permiten apropiarse el discurso de organismos internacionales que pretenden involucrar a diferentes países en dinámicas globalizantes de educación, proponiendo orientaciones que no se reducen al acceso y permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas, sino que también orientan los saberes que son necesarios enseñar, las formas de evaluar, los recursos y su uso eficiente, la formación del profesorado, los tiempos dedicados en la labor educativa, bajo la bandera de la calidad educativa.

Sin embargo, mediante el Decreto 1860 de 1994, en el Capítulo VI se estipula que “La evaluación será continua, integral, cualitativa” (art 47). Y señala como medios para su realización el uso de pruebas que evidencien la apropiación de conceptos por parte de los estudiantes, y apreciaciones cualitativas que surjan de la observación, el diálogo y la participación de éstos. Donde la evaluación está orientada a definir, afianzar, fortalecer

conocimientos, valores, actitudes, capacidades y habilidades teniendo en cuenta los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que proporciona información para la mejora de la práctica pedagógica del maestro, elementos fundamentales de los procesos de enseñanza, que son regulados por los indicadores de logro proporcionados por el Ministerio de Educación Nacional, mediante la Resolución 2343 de Junio 5 de 1996 que “*señala horizontes de desarrollo integral humano tanto personal como grupal y social y tiene el propósito de orientar los procesos pedagógicos en las instituciones educativas*” (p. 7) lineamientos que se acercan al tipo de educación que responde a las necesidades contextuales en la actualidad, al promover aspectos como la formación humana, el acceso al conocimiento, la ciencia, la cultura, la tecnología y múltiples valores a partir del saber pedagógico del maestro, lo cual promueve una educación formativa, diferenciada y procesual.

No obstante, a partir de la Ley 715 de Diciembre de 2001 se aprueba la evaluación permanente, el mejoramiento continuo del servicio educativo a la luz de los resultados del aprendizaje, se confieren facultades extraordinarias al presidente de la república para la organización de un “sistema de inspección, vigilancia y control”, que se reglamenta en el Decreto 1283 de Junio 19 de 2002 el cual especifica los fines y funciones de dicho sistema, cuyo objeto fundamental, es garantizar la organización y prestación del servicio desde los requisitos de calidad, eficiencia y cobertura, medidos a través de los resultados educativos en relación al uso de los recursos del sector educativo, la asimilación y uso de conocimientos y valores por parte de los estudiantes.

De esta manera se legitima el uso de la evaluación como control y sanción, cuyos resultados serán utilizados para determinar incentivos, mejoras y sanciones según sea el caso a las instituciones educativas, directivos y maestros. De acuerdo con las nuevas orientaciones en políticas educativas se instauran en la normatividad términos no neutrales que con el tiempo traerán importantes implicaciones a las instituciones y comunidad educativa, como se evidencia en el año 2002 al promulgarse el Decreto 230 entre varias modificaciones establece la promoción, determina criterios de evaluación y promoción de

los estudiantes, divulga la necesidad de una evaluación permanente para garantizar la calidad de la educación, fija estándares curriculares para educación básica y media, además busca garantizar la promoción del 95% total de la institución educativa, donde la reducción de la pérdida de año se puede traducir como el rápido ingreso al mercado laboral por parte de los estudiantes.

Decreto que favorece la formulación de un currículo único estandarizado, parafraseando a Ferrer (2006) que como reto del informe de la PREAL se buscan seguir ampliando y socializando al mismo tiempo que se refuerzan los mecanismos de medición y de evaluación de aprendizajes teniéndolos como base. Por lo anterior se entiende que legitimar un currículo único a nivel nacional también insta una evaluación permanente en función de la calidad de la educación, que responda a los intereses productivos del país, es decir a la formación para el trabajo.

En consonancia se sanciona el Decreto 1290 de 2009 el cual reglamenta la participación de los estudiantes en pruebas censales a nivel internacional y nacional lo que posibilita prácticas de medición que pretenden determinar la calidad de los Sistemas Nacionales de Educación. En el ámbito institucional se promueve la evaluación como proceso permanente y objetivo, donde se reconozcan sus ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje. De otra parte, En el artículo 8 del Decreto 1290 de 2009 se reglamenta la creación del Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes, el cual debe estar articulado al plan de estudios y el currículo, a la vez que su construcción está determinada por los resultados de las pruebas externas internacionales y nacionales que garanticen el mejoramiento de la calidad de la educación. Por consiguiente, se cuestiona cómo el currículo que los docentes llevan a cabo es orientado por los contenidos que se evaluarán en las pruebas como Álvarez (2001) lo afirma:

No es racional y menos razonablemente sostenible es que sean los exámenes los que definen el conocimiento. Esto es la perversión misma del conocimiento. Lo trivializan y lo empobrecen reduciéndolo a un producto de consumo inmediato para el éxito fugaz de la prueba, de donde se vuelve y es tratado como mercancía. (p. 79).

Esto probablemente lleve a los maestros a realizar una selección curricular basada en los estándares con el propósito de entrenar a los estudiantes para resolver pruebas censales, obviando procesos de enseñanza donde se involucren los conocimientos culturales, las particularidades contextuales, la dimensión estética y axiológica que hacen de la enseñanza un elemento significativo.

Debido a las anteriores reformas encaminadas a avanzar en la calidad educativa se aprueba como normativa el Decreto 0325 del 25 de Febrero de 2015, por medio del cual se establece el día de la excelencia educativa “Día E” para los grados de preescolar, básica y media, en cumplimiento de atender los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación. Decreto que tiene como propósito crear un espacio a nivel institucional para definir acciones de mejora que involucren a directivos, maestros, administrativos, padres y estudiantes, con el propósito los resultados institucionales y se fijen planes de acción para alcanzar las proyecciones de mejora a partir de cuatro indicadores del índice sintético de la calidad, como son: El progreso relacionado con la mejora año a año en las pruebas saber de los grados 3º, 5º y 9º. El Desempeño mide el promedio institucional en las pruebas saber en comparación con el promedio nacional y el ente territorial. La eficiencia mide la tasa de promoción de los estudiantes. El ambiente escolar mide el seguimiento que hacen los maestros a los estudiantes en el aula y el ambiente del aula, estas últimas son indagadas en a manera de encuesta antes de responder la prueba.

En contra posición, Álvarez (2015) denuncia que el índice sintético sigue centrado en las pruebas cuando se ha argumentado que no son suficientes para determinar la calidad, además que esta mediado por la influencia conductista de ofrecer un estímulo económico quienes alcancen las metas trazadas. y especifica como factores que favorecen la calidad: la formación de los maestros, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la inspección y evaluación del proceso educativo. De igual forma se cuestiona la normatividad del día de la excelencia educativa en cuanto a su imposición en las instituciones educativas, y su difusión publicitaria, que determina el qué, cuándo y cómo trazar las estrategias de mejoramiento institucional a la luz de los resultados en las pruebas estandarizadas, responsabilizando a los maestros por la mejora de resultados a

partir de la estadística, desconociendo los factores sociales, culturales, familiares que inciden en la formación de los estudiantes y que los maestros no pueden controlar, simplificando la participación del maestro como técnico que lleva a cabo estrategias diseñadas por otros, desvirtuando el diálogo pedagógico frente al tema del mejoramiento institucional con relación a la calidad educativa.

Por todo lo anterior, Colombia se enfrenta a reformas sustanciales asociadas a la evaluación de los estudiantes, ligadas a estadísticas que se relacionan con el crecimiento y desarrollo económico de algunos países. Pero a su vez es relevante denunciar el impacto de éstos informes estadísticos a nivel pedagógico, en cuanto se convierten en un derrotero que orienta la educación hacia procesos de individualismo y competitividad, que encamina la educación en función de un conocimiento estandarizado que se evidencia en el resultado de pruebas censales, los cuales se convierten en eje fundamental para proponer planes de mejoramiento institucional, que se distancian de las necesidades contextuales y de las particularidades de los estudiantes, que no permiten posicionar los saberes culturales, las problemáticas políticas, sociales y económicas, como conocimientos pertinentes en la cotidianidad de la escuela, al reconocerlo como un lugar democrático que permite formar sujetos que perciban, comprendan y analicen sus contextos y realidades desde una perspectiva social y crítica, con el fin de proponer acciones de cambio.

1.4 Comprensiones sobre la Evaluación de los Estudiantes desde la perspectiva crítica

Las políticas educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes están orientadas hacia una concepción técnico instrumental, en cuanto se encuentran relacionadas de manera con indicadores de eficiencia y la eficacia que irrumpe en el trazo de planes de mejoramiento institucionales direccionados por los resultados en pruebas estandarizadas. Discurso que se origina con intereses económicos, políticos y sociales, a su vez que tergiversan conceptos como enseñanza, autonomía, aprendizaje, evaluación entre otros, bajo la bandera de la calidad, relacionando la educación como un problema de mercado.

Como lo presenta Maldonado (2008) “El discurso capitalista sobre el trabajo se tomó el discurso educativo. Desde esta perspectiva, la educación no es ajena a la industria, al

comercio o al sector financiero, es simple y llanamente parte de ellos”. (p. 48). Por lo cual se hace necesario resignificar la evaluación desde la pedagogía a partir de referentes epistemológicos y curriculares que le den otro sentido y significado, permitiendo pensar la evaluación desde una perspectiva alternativa.

De esta manera se abre la reflexión a pensar la calidad educativa en relación con el rendimiento escolar no solo a partir de los resultados en pruebas estandarizadas, sino enfocado como lo plantea Gómez (2004) al “mejoramiento de los procesos de aprendizaje que contribuyen al desarrollo personal del individuo y a su capacidad para aportar a la sociedad de la cual hace parte” (p. 80) que abarque la superación de los estándares más allá de los conocimientos que hacen parte fundamental de las áreas, que trascienda en el desarrollo personal y la responsabilidad social de los sujetos. Por lo anterior, la pedagogía crítica permite hacer un análisis y tomar una postura política alternativa frente a las concepciones y prácticas técnico instrumentales de la evaluación como se presenta a partir de los planteamientos de Tamayo (2010) quien concibe la evaluación como:

Un acto cultural, un esfuerzo por comprender el sentido y significado de las pruebas pedagógicas, las cuales son complejas y diversas, contextualizadas en una cultura y cargadas de intencionalidades acerca de la formación de seres humanos más democráticos, más respetuosos de las diferencias, más felices y más creativos, cuyos proyectos de vida transforman éticamente su existencia y transforman la sociedad. (p. 216)

Desde ésta perspectiva crítica es indispensable resignificar la evaluación superando su función como instrumento de control caracterizada por la racionalidad técnica instrumental acorde a la lógica de mercado, hacia una evaluación como otra forma de aprender propuesta por Álvarez (2001) que lleve a todos a adquirir el saber y a apropiarse de él de un modo reflexivo, donde el evaluar se conciba como herramienta pedagógica para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. “Evaluamos para conocer cuando corregimos constructiva y solidariamente con quien aprende, no para confirmar ignorancias, descalificar olvidos, penalizar aprendizajes no adquiridos” (Álvarez, 2001 p. 77).

Esta forma de asumir la evaluación de los estudiantes, favorece reconocerlos como sujetos que poseen unas características culturales, contextuales, familiares, socio económicas, que influyen en su interés por el conocimiento, en sus formas de aprender, que orientan su

formación como ciudadanos, que se constituyen en relación con los otros que también vienen de un contexto y poseen una historia, que no son parte de una escuela para ser discriminados, señalados, sino para ser reconocidas y potenciadas sus cualidades.

También es oportuno reflexionar sobre la consecuencia adversa en el proceso de enseñanza aprendizaje de preparar a los estudiantes para la prueba haciendo énfasis en las áreas que son evaluadas, en esta medida el conocimiento que se valora en la escuela más allá del conocimiento técnico y científico enfocado a las matemáticas, el lenguaje y las ciencias, desde una perspectiva humanista y emancipatoria busca potenciar el conocimiento artístico, creativo, que permita a los estudiantes valorar su entorno desde el análisis, la crítica, que le permitan comprender su realidad y otorgarle nuevos sentidos y significados.

Lo cual exige, como lo afirma Niño (2013) “un cambio en los propósitos de su acción y requiere de transformaciones pedagógicas de los propios actores, los profesores, y de varios de sus componentes más importantes, como el currículo y la evaluación” (p. 25). Cambios que permiten entender la calidad de la educación como la formación de sujetos autónomos mediante una formación intelectual, social y axiológica que les permita tomar decisiones desde criterios fundamentados, para decidir responsablemente sus acciones, mediante una plena participación.

Donde es posible unir el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad en cuanto denuncia, pero al mismo tiempo problematiza las realidades educativas, en este caso la evaluación educativa desde la pedagogía como un proceso ético y formativo, que favorece la reflexión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el contraste entre el pensamiento y la práctica por parte de los maestros, que posibilite el perfeccionamiento de sus prácticas y la formulación de otras alternativas de cambio, que incluyen la comprensión de la calidad desde los fines sociales y humanos de la educación que se promulgan en la normatividad, que permite reconocer a los individuos como sujetos, que se constituyen en la interacción con otros, a la vez que están mediados por un contexto y una historia, que es necesario retomar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de procesos que prioricen el

trabajo solidario, participativo, de diálogo, que posibilite el crecimiento personal y ciudadano de los actores de la educación.

2. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA COMO PRÁCTICA COMPLEJA: DE LA COMPROBACIÓN A LA COMPRENSIÓN

Introducción:

La práctica evaluativa en las instituciones educativas se concibe un asunto técnico que se compone de técnicas e instrumentos para comprobar el aprendizaje de los estudiantes, para promocionar o certificar. Por lo cual es necesario superar el concepto de prácticas evaluativas reducido a un proceso técnico de verificación entre objetivos preestablecidos y resultados alcanzados por los estudiantes. De acuerdo a los planteamientos de Santos (2003) la evaluación está cargada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. En esta medida las prácticas evaluativas involucran relaciones entre los sujetos, el saber, el contexto que contiene prescripciones legales, institucionales y exigencias sociales los cuales están llenos de significación y de una u otra manera determinan el accionar del maestro, de aquí que es indispensable la reflexión sobre sus prácticas evaluativas, con el fin de ir más allá de sus condicionantes.

De manera inicial se define la práctica evaluativa referida como el accionar del maestro desde principios de coherencia, transparencia, mediados por la reflexión sobre el quehacer docente, presentando las concepciones de evaluación de los estudiantes que se legitiman en la práctica desde las racionalidades: técnico-instrumental, práctico-reflexiva y social-política en relación directa con la tendencia evaluativa que se sugieren a partir de exigencias legales, administrativas y sociales. Exponiendo el debate sobre la evaluación desde su uso técnico- instrumental, en contraste con la evaluación crítica y formativa que la concibe como comprensión y aprendizaje, que le da un status al saber, a los sujetos que intervienen en la evaluación desde un enfoque pedagógico, favoreciendo la reflexión sobre el quehacer del maestro. De igual modo se abre el diálogo sobre las técnicas e instrumentos de la evaluación como aplicación técnica, en cuanto “No podemos hablar de cambios reales

en las formas de evaluar sino variamos las formas en las que se usa la evaluación” (Álvarez, 2001, p 104). De esta manera fortaleciendo la práctica de la evaluación desde la perspectiva ética, que involucra el qué, cómo, cuándo y para qué se evalúa en la escuela.

2.1 Tendencias de la práctica evaluativa: de lo técnico a lo práctico-reflexivo

Cuando se menciona la evaluación como práctica se hace referencia a una actividad que pretende cumplir unas funciones y usos, y se orientada por un conocimiento teórico en este caso pedagógico y por unas exigencias externas que le determinan. Desde los planteamientos de Pérez & Gimeno (1992) menciona la práctica evaluativa desde su función didáctica, que sirve para pensar y planificar la práctica didáctica, y la comprende como un recurso para mejorar los procesos pedagógicos. Y en segundo lugar desde el punto de vista crítico reconoce que la evaluación genera fenómenos dentro de una institución en los maestros, alumnos, contexto escolar, ambiente familiar y social, influyendo en las relaciones que se establecen entre familia-alumno, alumno-sociedad, en cuanto se concibe como un instrumento de clasificación y selección, el cual estimula y controla al estudiante.

Por lo tanto, se evoca el planteamiento de Freire (1997) quien confirma que “la práctica docente es humana, formadora, ética” (p. 64) y más allá de dar una valoración numérica, es un eje fundamental en la formación de los sujetos y requiere del maestro un accionar coherente respetando la autonomía, dignidad e identidad de sus alumnos. De esta manera la evaluación requiere una práctica reflexiva para su mejora, por lo cual se reconoce al maestro como un sujeto inacabado que se constituye en la reflexión de su propio accionar, construyendo nuevos conocimientos y significados frente a su práctica, que favorecen la realización de cambios a partir de nuevas opciones, rupturas, decisiones y nuevos compromisos, orientados por una perspectiva epistemológica y pedagógica que determinan las intencionalidades de su acción. Aparte de ello, la práctica evaluativa parafraseando a Vásquez (2003) es posible pensarla como ideología e histórica En éste sentido la práctica como ideología no es neutral, por cuanto responde a unos intereses políticos y económicos que determinan los sujetos que se desean formar. En correspondencia parafraseando a Pérez & Gimeno (1992) la evaluación responde a exigencias sociales y no tanto

pedagógicas por parte de los maestros. De aquí que es indispensable para el maestro cuestionarse sobre la ideología que sustenta su práctica evaluativa, y por ende los contenidos, los saberes que prioriza al momento de enseñar, al concebirse como un sujeto crítico de su propia práctica.

Segundo, se comprende la realidad social como una construcción histórica que pasa a constituirse como “natural o dada” la cual no es susceptible de ser modificada, y la evaluación no es ajena a este hecho, cuanto se le establecen características científicas de objetividad, al concebirla evaluación como medición, la cual legitima procesos de evaluación estandarizada, sumergiendo a los sujetos en la competitividad y el individualismo. De aquí es indispensable señalar que las personas hacen historia a través de sus prácticas, y éstas son susceptibles a ser modificadas en cuanto los sujetos son quienes las planifican, direccionan y realizan, mediante diferentes voces y puntos de vista.

En síntesis, los estudios en evaluación educativa amplían la mirada desde los planteamientos de la perspectiva pedagógica, lo cual permite observarla más allá de un asunto técnico, en cuanto trasciende a la relación que se establece entre los actores de la educación, mediados por factores ideológicos, históricos y sociales pero no por esto están condicionados sino que al abrir espacios educativos de debate sobre la evaluación promueva la reflexión sobre la práctica evaluativa que emancipe a los sujetos que en ésta intervienen, los dignifique al ser escuchados y al ser parte del cambio desde las lecturas que se pueden hacer de sus contextos.

2.2 La evaluación educativa características y desarrollo

La evaluación educativa se encuentra presente en la actualidad en los diferentes discursos de la educación sin realizar un análisis conceptual sobre ésta, por lo cual se hace pertinente abordar la teorización sobre la noción de evaluación, desde los aportes de Alba, Díaz & Viesca (1984), quienes la develan como un problema instrumental desde las condiciones históricas y sociales en su génesis y desarrollo, reduciendo la evaluación a una técnica, desconociendo sus avances a nivel conceptual. De esta manera, se presenta el distanciamiento entre medición y evaluación desde el estatus que se le da al conocimiento,

las relaciones entre los actores de la comunidad educativa, el tipo de información que se ofrece y el uso que a ésta le es dada. Lo anterior nos exige realizar una reflexión y análisis sobre evaluación a nivel teórico conceptual, que nos permita develar su sentido y significado como se muestra en las siguientes secciones.

2.2.1 La evaluación educativa en la perspectiva técnico-instrumental

La evaluación educativa se comprende de acuerdo a Díaz (1987) como campo emergente de la educación en proceso de constitución, ligada directamente con la práctica, entendiendo el termino de evaluación como polisémico en cuanto no presenta un único significado, sino que está determinado por los diferentes enfoques conceptuales que permiten su comprensión como lo propone Moreno (2014) al señalar tres perspectivas de la evaluación: como tecnología, práctica cultural y práctica social-política, las cuales a su vez son orientadoras de las prácticas evaluativas.

De manera inicial, de acuerdo a los estudios de Escudero (2003) Ralph Tyler propone una evaluación centrada en objetivos preestablecidos que permitan dar cuenta de los cambios en términos de conducta alcanzados por los estudiantes relacionada de manera directa con la toma de decisiones, que impactan la continuidad de sistemas educativos, instituciones educativas, programas escolares, docentes y estudiantes. De ahí que en el sistema de evaluación actual se evidencia ésta tendencia a promover procesos de medición y cuantificación, al servicio de la toma de decisiones, interpretando los resultados de pruebas estandarizadas, de manera directa con la economía de los países que participan en su aplicación. Esto en consonancia con Moreno (2014) quien afirma que:

La evaluación es vista como una tecnología desarrollada por técnicos o expertos en medición y usada por otros para tomar decisiones específicas o introducir cambios. La tecnología ha sido refinada para ser más eficiente, estandarizada y codificada, y la evaluación, generalmente ha sido vista como externa y separada de la enseñanza y el aprendizaje. (p. 6)

En consecuencia nos enfrentamos a la reducción de la evaluación como elemento de medición, orientada por intereses administrativos, que lleva a cabo procesos de evaluación

mediante modelos porcentuales y cuantificables dejando de lado las características de la evaluación como comprensión, al desconocer sus atributos de orden cualitativo que posibilitan la reflexión y la mejora, a la vez que dan cuenta de las concepciones de sociedad y educación que en esta se entretajan, y que tienen implicaciones políticas, sociales y éticas. En la que los sujetos son vistos como pasivos, susceptibles de ser calificados y clasificados y la labor del maestro es reducida a medir las conductas de los estudiantes, mientras sus prácticas se convierten en rutinarias, cediendo su función como administrador del currículo a especialistas externos al ámbito escolar y a las editoriales, quienes determinan que saberes son indispensables enseñar, además que orientan qué y cómo evaluar.

Así mismo, en el contexto nacional Colombiano se posicionan la evaluación como elemento por cual el Estado inspecciona los logros alcanzados en las diferentes instituciones educativas, haciendo referencia a Stufflebeam, 1971 (citado en Escudero, 2003) quien aporta a la construcción de una evaluación más allá de resultados finales, y propone analizar el valor de la información recogida por la evaluación con el propósito de tomar decisiones. De esta manera los resultados de la evaluación se utilizan para llevar a cabo acciones de continuidad o finalización de programas educativos, financiación de instituciones, proyectos, contratos, parafraseando a Niño (2013) se legitima el control externo mediante los resultados de las pruebas estandarizadas de los estudiantes, mediante un sistema de inspección y vigilancia sobre el sistema educativo, lo cual enfatiza una cultura de la auditoria y del mercado, dejando de lado características particulares de los centros escolares, culturales, axiológicos que permiten comprender el concepto de calidad de la educación de una manera más compleja.

Ante estas y otras críticas progresistas y humanistas se cuestiona la visión de la evaluación técnico-instrumental, que se enfoca en el resultado final sin opciones de mejora, por el contrario selecciona y clasifica a los sujetos como objetos susceptibles de ser medidos, donde el conocimiento también es asumido como objeto y se valida desde los referentes de quienes diseñan pruebas objetivas. Por el contrario la evaluación desde una perspectiva alternativa reconoce la evaluación que más allá de la medición, como recurso de

aprendizaje que involucra los saberes que se construyen en interacción, los actores de las instituciones educativas desde sus realidades y dinámicas escolares y contextuales, que posibilitan la comprensión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje como inicio para realizar cambios sustanciales en el ámbito educativo y de manera específica en la escuela.

2.2.2 La evaluación educativa como práctico- reflexiva

Ante la comprensión simplista de asumir la evaluación como técnica para verificar resultados, que desconoce que no solo da cuenta de unos contenidos transmitidos. Es pertinente exponer el avance y desarrollo conceptual de la evaluación a partir de una mirada crítica que aporta a la fundamentación teórica desde una perspectiva de la evaluación como práctica cultural caracterizada como cercana a la perspectiva constructivista de la evaluación, según lo afirma Moreno (2014) que:

Pertenece al ámbito de lo práctico, lo que quiere decir que se sitúa en el campo de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y estudiantes. Si aceptamos que la evaluación es un asunto práctico, todos los participantes habrán de ser considerados sujetos y no objetos. (p. 9)

Fundamentación teórica de la evaluación como formativa, respondiente, democrática, iluminativa, artística que posibilitan otras formas de entender a los sujetos, el conocimiento mediante nuevas estrategias y posibilidades al evaluar, al mismo tiempo que amplían el campo semántico de la evaluación y dan claridad al quehacer evaluativo. Como resultado el objeto de evaluación es la comprensión y explicación de una situación educativa de acuerdo al análisis de Alba, Díaz & Viesca (1984) teniendo en cuenta el aprendizaje, el docente y el currículum desde una inserción histórica, que revele las condiciones en que se desarrolla una situación educativa, según los aportes de Scriven y Cronbach, 1967 (citados por Escudero, 2003) la evaluación formativa permite observar los aspectos cualitativos de la situación educativa aportando cambios necesarios durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual forma, la evaluación desde un avance ético se centra en los planteamientos de Stake, 1976 (citado por Escudero, 2003) con la evaluación respondiente, que pretende

reconocer las exigencias externas a las instituciones educativas como también los intereses y necesidades de maestros y estudiantes. Donde la evaluación trasciende de la comprobación de información al análisis crítico de ésta, ubicado en un contexto globalizado, que se interrelaciona con los saberes culturales y sociales de los sujetos, que le posibilite actuar de manera coherente con lo que piensa siendo consciente que su actuar en el presente tiene implicaciones en su contexto.

De otro modo, resaltando el carácter político de la actividad evaluativa se retoman los planteamientos de MacDonald, 1976 (citado por Escudero, 2003) sobre evaluación democrática, en el que el evaluador busca caminos para resolver situaciones problemáticas al proporcionar información valiosa que favorece la mejora personal y colectiva, en esta medida se le exige que “para conocer la realidad y sus significados relevantes hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de las mismas aquéllos que las viven” (Ayala, 2009, p.10). Por lo cual es necesario que evaluados y evaluadores pongan en contraste sus opiniones y participen mediante la negociación de manera consecuente con la evaluación democrática. Y el maestro retome su función como administrador del currículo, en cuanto el compromiso de su profesión le exige diseñar y desarrollar programas pedagógicos y didácticos al servicio de quienes aprenden.

Asimismo, al comprender el proceso educativo como complejo se establece la Evaluación Iluminativa propuesta por Parlett y Hamilton, 1977 (citado por Escudero, 2003) que centra su atención en el contexto en que se desarrollan las situaciones educativas, dando prioridad a la descripción y la interpretación de los procesos internos que se dan en el ámbito educativo. Y desde la perspectiva de la evaluación artística propuesta por Eisner 1986 (citado por Escudero 2003) la evaluación se concibe como la herramienta que permite ayudar a otros a ver, comprender y valorar la calidad de la práctica educativa y sus consecuencias, no para sancionar, excluir, clasificar. Lo anterior permite al maestro posicionarse frente a sus prácticas evaluativas desde una perspectiva teórica, que le ayude a comprender su propia práctica, sus creencias e intencionalidades al momento de evaluar, le ayuden a configurar sus nociones de manera coherente con la práctica, desde una

perspectiva más amplia que calificar, clasificar, promocionar a una que le ayude a observar, interpretar y comprender la realidad educativa, los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que le posibiliten proponer y realizar acciones de mejora desde la lectura del contexto desde una perspectiva global y local.

2.2.3 La evaluación educativa como práctica social-política

La evaluación comprendida como formativa tiene por finalidad “la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos” (Jorda & Sanmartí 1993, p 7). En coherencia, Perrenoud, 1993 (citado por Sanmartí, 2007) la comprende “como el conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas” reforzando el éxito y reduciendo el error. Lo anterior con lleva al maestro a adaptar el proceso metodológico y didáctico a los progresos y necesidades de los estudiantes, donde el tiempo de evaluación se reconoce como tiempo de aprendizaje.

Además, la evaluación social resalta la importancia de resignificar las interacciones que se establecen en el aula como medio por el que se confrontan las ideas, a la vez que se asegura el aprendizaje. Por consiguiente la base de la interacción en el aula es el diálogo entre evaluadores y evaluados, y su participación como medio para la negociación, concertación y apropiación de los criterios e instrumentos de evaluación que permite a los estudiantes ser conscientes de lo que van a aprender y mediante que accionar, espacio que permite su voz sea escuchada, al mismo tiempo que los responsabiliza de su propia formación.

2.3 El ejercicio de la práctica evaluativa en el espacio escolar

Las prácticas evaluativas corresponden a los fines de la educación que persiguen los maestros al momento de enseñar y están condicionadas parafraseando a Santos (2003) por los documentos institucionales que responden a unas perspectivas ideológicas y responden a los intereses de quienes tienen el poder. De otro modo, las prácticas evaluativas responden a los planteamientos epistemológicos y pedagógicos que orientan el accionar del maestro, que involucran momentos, criterios, técnicas, instrumentos y valoraciones, los cuales cumplen funciones determinadas al interior de las instituciones educativas, que de

manera directa impactan el proceso didáctico en el aula. Como lo señalan Pérez & Gimeno (1992) “La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica” (, p. 336). De esta manera la evaluación se reconoce como aporte didáctico que no tiene como propósito el acto de comprobar, sino que la evaluación hace parte del momento de la enseñanza.

2.3.1. Evaluación objetiva como predominio de la heteroevaluación

En el espacio escolar se observa un agenciamiento hacia procesos de medición, mediante la participación de los estudiantes en pruebas estandarizadas, afectando el ideario de la escuela hacia su entrenamiento para obtener mejores resultados en las pruebas, tal como lo presenta Pérez & Gimeno (1992) que corresponde a un concepto positivista, con la intención de presentarse como una tecnología precisa, hoy se reafirman como elementos fundamentales para realizar estudios comparativos entre países y para inspeccionar y controlar la educación en los sistemas nacionales, legitimación del uso de pruebas estándar que comprenden las características humanas alejadas de sus contextos sociales y culturales, asumiéndolos como objetos susceptibles de medir por medio del mismo rasero.

Por otra parte, en las dinámicas al interior de la escuela permanece la tendencia a resaltar el papel del maestro como único sujeto evaluador, que orienta su accionar desde sus propios criterios de pertinencia y validez, haciendo un seguimiento exhaustivo a la entrega de cuadernos, quices y exámenes finales, que tienen como propósito comprobar cuánto han aprendido los estudiantes. De esta manera la evaluación se convierte en un elemento unidireccional, que presenta el error del estudiante acompañado por una valoración numérica sin ofrecer posibilidades de mejora para quien aprende.

De esta manera la evaluación se convierte en un elemento unidireccional y rutinaria, como lo describe Álvarez, (2001) “prácticas tan automatizadas como cuestionables, por no decir disfuncionales a juzgar por los resultados que con ellas se consiguen” (p. 86) . Desde esta perspectiva los resultados son tenidos en cuenta como elemento que justifica la promoción de los estudiantes, reforzando el uso de la evaluación desde su dimensión técnica, que promueve la rutina en los procesos de enseñanza y aprendizaje, centrados en examinar, calificar, y dar un juicio de valor. En cuanto la evaluación se desconoce como un elemento

de reflexión sobre la práctica del maestro en el aula que involucra sus formas de enseñar y de evaluar, por lo cual tampoco se cuestiona sobre el tipo de conocimiento se pone a prueba en la cotidianidad del aula como tampoco sobre qué aprenden de la evaluación los maestros y estudiantes.

2.3.2 La autoevaluación y la coevaluación corresponsabilidad formativa

Los procesos de autoevaluación y coevaluación se comprenden como elementos fundamentales de la evaluación educativa, que de manera específica corresponsabilizan a los estudiantes en su propia formación. En primer medida la autoevaluación es comprendida como un proceso de autoconocimiento y de reflexión desde los planteamientos de Perassi (2014) como “proceso por el cual el sujeto reflexiona sobre su propio aprendizaje, en función de criterios previamente acordados (...) detectando obstáculos y logros” (p. 7). Pero de forma contraria se ha desvirtuado en la práctica como lo denuncia Santos (1995) es “como un trampa que facilita la consecución de buenas calificaciones y no como un proceso de reflexión a través del cual el profesor puede comprender lo que el alumno piensa de su aprendizaje” (p. 81) simplificándola a un uso técnico e irreflexivo, que se utiliza como andamio para alcanzar una nota, sin permitir la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al contrario la autoevaluación favorece la autocrítica a la luz de criterios definidos, para trazar estrategias de mejora tanto para el estudiante como para el maestro, parafraseando a Santos (1995) la autoevaluación permite a los maestros conocer la valoración que hacen sus estudiantes sobre su aprendizaje, los contenidos abordados, los métodos utilizados y las prácticas de heteroevaluación, en esta medida los procesos de autoevaluación corresponsabiliza a maestros y estudiantes en el desarrollo de su práctica y su formación.

En cuanto a la coevaluación se hace necesario acercarnos a éste concepto desde varios autores para el MEN (2009) es vista como estrategia formativa y de aprendizaje que implica a los estudiantes comprendan, discutan, valoren y respeten los puntos de vista de sus pares, acerca de sus desempeños y acciones. Para Álvarez (2001) la comprende como forma de evaluación compartida, opción válida, coherente y necesaria que consolida los

principios formativos de la evaluación, pero que aun no ha adquirido una representación valida en las aulas. La coevaluación es una estrategia que involucra al estudiante como par evaluador en los procesos de aprendizaje, que impacta la práctica del maestro, en cuanto exige realizar trabajo cooperativo al interior del aula para su realización.

2.3.3 La evaluación educativa entre momentos y criterios

La evaluación de los estudiantes se lleva a cabo en diferentes momentos que responden a los propósitos de la evaluación y son vistos de manera complementaria desde los aportes de Monedero (1998) las cuales nomina como formas de la evaluación, entre estas se encuentran; la evaluación inicial, diagnóstica, continua, formativa que tiene por objetivo describir el nivel de conocimientos de los estudiantes, sus destrezas, habilidades, con el propósito de hacer adaptaciones curriculares, en palabras de Santos (1995) “ajustar la acción a las características de los alumnos” (166) mediante un seguimiento sistemático durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante cabe mencionar la evaluación final como la última etapa del proceso que tiene por objetivo comprobar los aprendizajes de los estudiantes, y que se relaciona con frecuencia con el examen final, que no permite revisar el camino recorrido y plantear acciones de cambio.

De igual forma podemos referenciar la evaluación formativa como sistemática y procesual, que va acompañada de retroalimentaciones que permitan orientar la enseñanza, donde la observación es el elemento fundamental que devela dificultades y logros del estudiante, lo cual le permite al maestro adecuar los objetivos del aprendizaje. Sobre la evaluación sumativa ésta se considera como la máxima información valida que informa sobre el grado en que los estudiantes alcanzaron los objetivos previstos de un curso. Esta evaluación se puede decir que es la más relevante de todas, en cuanto determina el futuro de los estudiantes, pero que no permite realizar modificaciones en otra intervención.

La evaluación posee referentes que permiten valorar y comparar los objetivos alcanzados, estos pueden ser prescritos a nivel normativo, institucional o definidos de acuerdo a las características de los individuos, parafraseando a Sanmartí (2007) los criterios dados con anticipación permite a los estudiantes intuir las intenciones del profesorado y cuáles son sus

exigencias. Por lo anterior, los criterios marcan el horizonte en los procesos de enseñanza y requieren el conocimiento de todos los actores de la educación, como apertura hacia la evaluación desde una perspectiva alternativa

Por su parte, Monedero (1998) y Álvarez (2001) abren la discusión sobre la evaluación basada en normas y en criterios. La primera interpreta y compara el rendimiento de cada estudiante con todos los compañeros del grupo, y en ocasiones lo compara con el promedio del grupo mediante procesos estadísticos, cuya información no indica lo que el estudiante ha aprendido, sino su posición respecto a un grupo. La segunda se relaciona de forma directa con la evaluación individual, de acuerdo a Álvarez, (2001) “se erigen en la norma única de referencia para decidir sobre el valor o la calidad del aprendizaje” (p. 94). Por lo cual los criterios no pueden ser únicos, sino variados que respondan a la diversidad cognitiva, procedimental y actitudinal de los estudiantes.

De manera complementaria, Mateo (2006) enuncia los criterios prefijados en los que la valoración se realiza en comparación con referentes de excelencia preestablecidos, los cuales corresponde a una racionalidad técnica mediante pruebas objetivas diseñadas por un currículo estandarizado y que en la actualidad desde el MEN (2015) se nominan derechos básicos del aprendizaje, que se refieren a los aprendizajes mínimos que los estudiantes deben adquirir al finalizar un grado, desconociendo el acumulado cultural y el contexto de los estudiantes, los cuales son factores que inciden el resultado de éste tipo de pruebas.

De manera se propone para una evaluación crítica unos criterios específicos orientados a comprender los sujetos desde sus características cognitivas, sociales y axiológicas, que los responsabilice de su propia formación con el objetivo de llevar a cabo acciones para su avance. Lo anterior implica que los maestros reflexionen sobre los criterios de evaluación que priorizan en su práctica, y a favor de quien se formulan, y éstos como contribuyen al perfeccionamiento de su práctica. Reflexión que motive a los maestros a compartir y debatir los criterios de evaluación de manera anticipada con sus estudiantes a la luz del planteamiento de Mateo (2006) “Los criterios evaluativos no deben ser ocultos ni

misteriosos sino transparentes”. (p. 63). Con el propósito de llevar a cabo un accionar acertado que responda a unos planteamientos pedagógicos que lo encaminen a la mejora continua de su accionar y garantice a los estudiantes conocer los propósitos de su formación y los criterios con que serán valorados.

2.3.4 La evaluación en la práctica: de lo técnico a lo ético

Al abordar la evaluación a partir de las técnicas e instrumentos de evaluación nos referimos de manera directa al cómo evalúan los maestros a sus estudiantes, al mismo tiempo que nos es posible indagar sobre el qué y para qué evalúan. A la luz de los planteamientos de Díaz (2013) se diferencia técnica de instrumento, la primera abarca y utiliza varios instrumentos, en el que se pone en juego diferentes procedimientos para obtener información sobre los aprendizajes de los estudiantes, en segundo lugar, el instrumento determina un recurso en particular o un material estructurado y diseñado para obtener información sistemática.

Así mismo, es posible caracterizar las técnicas e instrumentos de evaluación a partir de dos racionalidades como son la técnica y la práctica. La evaluación entendida como proceso técnico enfoca la mirada hacia las formas en que se diseñan las pruebas con la pretensión de comprobar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, centrado en los resultados desconociendo las causas que influyen en estos. De otro modo, la evaluación desde una racionalidad práctica, no difiere tanto en las formas como si en los usos que se da a la información que ésta favorece, promueve el análisis sobre la relevancia de las preguntas que se realizan, las cuales pueden posibilitar el recuerdo y la repetición de la información o preguntas que conlleven a los evaluadores y evaluados a aprender, descubrir, contrastar, reflexionar, dialogar, comprender, argumentar.

De acuerdo a los argumentos de Santos (1996) el valor esencial de la evaluación es facilitar la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo cual “La mejora no viene de un perfeccionamiento matemático de los instrumentos de medida sino de la transformación de su valor y de su uso” (Santos, 1996, p 11) tal planteamiento nos lleva a reflexionar sobre el valor ético de la evaluación, a cuestionar el qué y para qué evaluar y cuáles son las implicaciones de los resultados que se obtienen a nivel contextual,

lo conlleva a los maestros a repensar las intencionalidades que persiguen al momento de evaluar, y sus implicaciones en el futuro de sus estudiantes, de esta manera se abre paso a la reflexión en el que “El cambio de usos debe llevar a utilizar las técnicas disponibles con otras intenciones, con otros fines” (Álvarez 2001, p 103).

2.3. 5 La evaluación de los estudiantes y su devolución

Las devoluciones de las evaluaciones que entregan los maestros a los estudiantes, surgen en la cotidianidad del aula, y en ocasiones no se conciben como un elemento de reflexión sino que se posicionan como un elemento técnico que tienen como función certificar. De manera decisiva (Ravela et al, 2014) como resultado de un proceso investigativo sobre la evaluación en el aula en América Latina, afirma que los alumnos “aprenden en la medida en que reciben retroalimentación durante su trabajo” (p.23). Afirmación que abre la reflexión sobre las devoluciones que entregan los maestros a sus estudiantes y sus implicaciones pedagógicas y formativas.

Para lo cual se retoman los planteamientos de Wiggins, 1998 (citado por Ravela et al, 2014) para definir las devoluciones que entregan los maestros a sus estudiantes, desde tres elementos como son la valoración, la orientación y la retroalimentación. Como se exponen a continuación: la *valoración* referida al medio por el cual el maestro felicita, asigna una nota con la que aprueba o desaprueba al estudiante. La *orientación*, relacionándola con los consejos que dan los maestros a sus estudiantes sin antes especificar las fallas cometidas por ellos. Y la *retroalimentación* que dice de manera específica lo que hizo el estudiante en comparación con el desempeño ideal, lo que le permitirá al estudiante hacer los ajustes requeridos para mejorar. Asimismo Álvarez (2004) afirma que se trata de evaluar para aprender y en ese sentido la evaluación tiene sentido cuando se encuentra al servicio de quien aprende, caracterizándola con las “oportunas correcciones y las indicaciones pertinentes. Cada anotación explicativa que se añade a cualquier trabajo del alumno que se corrige debe devolverse en texto de aprendizaje en sí mismo” (Álvarez, 2004, p. 61). Contribución que refuerza la importancia de la retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y confirma una de las razones por las cuales se hace necesario resignificar la evaluación en el aula, como elemento que favorece la reflexión sobre los

planteamientos epistemológicos y pedagógicos que orientan el accionar del maestro y forman al estudiante como autocrítico de su propia formación.

2.4 Contribución a la construcción de la evaluación formativa y crítica

Pensar la evaluación desde una perspectiva crítica exige cuestionar los procesos que suceden en el aula a la luz de presupuestos teóricos que favorecen la reflexión y el avance hacia una evaluación formativa en el contexto escolar, que involucra de manera directa la práctica del maestro, sus intenciones, propósitos y formas de llevar a cabo en el aula procesos evaluativos, vistos como oportunidades de aprendizaje superando la concepción de evaluación como calificación, examen final, o acumulación de notas, que refieren la evaluación como sinónimo de la comprobación del aprendizaje. Al mismo tiempo que exigen posicionar los sujetos evaluadores y evaluados desde relaciones intersubjetivas que garanticen el aprendizaje, cuestionar el conocimiento evaluado y las formas que los maestros priorizan para realizar los procesos de valoración en la cotidianidad pedagógica.

Prácticas evaluativas direccionadas por principios epistemológicos que expone Álvarez (2001) como *transparencia* en cuanto a los criterios, intenciones, fines y usos de la evaluación. *Credibilidad* en el que los principios son comprensibles por lo cual orientan la práctica evaluativa. *Coherencia epistemológica y cohesión práctica* que da cuenta de la coherencia entre la concepción y las prácticas evaluativas por parte de los maestros. *Aceptabilidad y legitimidad* en la que existe una legitimación social y educativa y como acción social es moralmente correcta.

Por lo anterior como oportunidad para superar la visión técnica de la evaluación es pertinente analizar los criterios evaluativos que se priorizan en los procesos de formación de los estudiantes, su formulación y divulgación, pensados más allá de los criterios prefijados los cuales son concebidos como referentes de excelencia, que se alejan de los aspectos culturales y sociales que caracterizan a los estudiantes, y que también sobrepasen los criterios con el propósito de comparar a los estudiantes con los compañeros de grupo, ya que este tipo de información no indica lo que los sujetos están aprendiendo. Por lo cual un aporte desde la perspectiva crítica es la formulación de criterios que no pueden ser únicos, sino variados que correspondan a la diversidad socio cultural que se encuentra en los

espacios escolares, que permitan reconocer el avance en los procesos de aprendizaje de los sujetos no solo a nivel cognitivo, sino también físico y axiológico.

También, como aporte a la consolidación de una evaluación formativa en el aula, se requiere analizar desde la perspectiva del maestro, el tipo de devoluciones que entregan a sus estudiantes como resultado de la evaluación, cuestionar si esta información ilumina las causas de los errores que se suscitan en el proceso de aprendizaje, o refuerzan mensajes de fracaso, exclusión, discriminación. Por lo anterior es pertinente resignificar los procesos de retroalimentación en el aula, como elemento que favorece la reflexión sobre los procesos formas de enseñar, al mismo tiempo que devela los limitantes en la formación de los estudiantes, en esta medida la retroalimentación se constituye en recurso de aprendizaje y una oportunidad de diálogo entre maestros y estudiantes, parafraseando a Santos (1995) la evaluación es un ejercicio de comprensión, que permite a los docentes vislumbrar qué tipo de procesos de aprendizaje realiza el estudiante, que ha comprendido y que no ha asimilado, lo cual exige por parte de los maestros una observación rigurosa no solo de sus estudiantes sino también de sus propias prácticas pedagógicas, donde tenga en cuenta las condiciones en que se dan los procesos de aprendizaje y no solo los resultados.

En cuanto a las formas de evaluar por parte de los maestros, es necesario resaltar que la evaluación no se limita a las técnicas e instrumentos, a procesos de medición, o de perfeccionamiento matemático de los instrumentos, por el contrario es un proceso reflexivo frente a la enseñanza y el aprendizaje. Planteamiento que desde una perspectiva crítica confiere el valor ético a la evaluación, que permite el cuestionamiento sobre el qué, para qué evalúa el maestro y cuáles son sus implicaciones para los estudiantes y sus familias, por lo anterior el valor de la evaluación como ética, radica en el uso que se da a la información que resulta de los procesos de evaluación, el tipo de conocimiento se pone a prueba, y las exigencias que hacen al estudiante, y el uso variado de instrumentos de evaluación que permiten aumentar la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo anterior la evaluación es una práctica compleja, que más que calificaciones requiere de la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se resignifique como un espacio de diálogo, de mejora en cuanto se practica como recurso de aprendizaje en

beneficio de quienes aprenden y como oportunidad de reflexión para el perfeccionamiento del accionar de los maestros desde unos presupuestos epistemológicos y pedagógicos.

3. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES: ENTRE LO NORMATIVO Y LA REALIDAD INSTITUCIONAL

Introducción:

Como determinante de la evaluación educativa se encuentra la prescripción legal, a nivel nacional en la Ley General de Educación de 1994 en el artículo 73 que otorga a las instituciones educativas la autonomía para formular y llevar a la práctica el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que responda a las situaciones y necesidades de los educandos, a nivel local, regional y nacional. Y en el Artículo 77 se confiere a las instituciones educativas la libertad para organizar las áreas fundamentales en cada nivel, asignaturas optativas, seleccionar métodos de enseñanza y actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales se definen en los Estándares Básicos de competencias y en los derechos básicos del aprendizaje como una simplificación de los mismos.

Desde esta misma perspectiva, el Decreto 1290 de 2009 orienta la evaluación de los estudiantes a nivel internacional al promover su participación en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación, y en pruebas censales nacionales cuyo propósito es monitorear la calidad de los establecimientos educativos orientados por los estándares básicos, que determinan los saberes enseñados en la escuela y son inspeccionados mediante los resultados de procesos de medición que aportan a la comparación de instituciones y maestros a nivel local y nacional. Como consecuencia sobre las instituciones educativas, las estadísticas ofrecidas en el Día E se apropian como información fundamental para plantear acciones de mejoramiento, impactando de manera directa la práctica de los maestros a nivel pedagógico y evaluativo, por medio de la cual legitima el discurso oficial. De igual forma en cuanto a la evaluación a nivel institucional el Decreto 1290 orienta la concepción de evaluación, los criterios, los agentes evaluadores, las responsabilidades, derechos y deberes

de los diferentes actores de la comunidad educativa. Orientaciones que normatizan la evaluación educativa, con propósitos economicistas, que no tienen en cuenta las implicaciones pedagógicas que estas conllevan a los maestros.

3.1 Sistema Institucional de Evaluación: sentidos y significados

Se hace referencia al Decreto 1290 de 2009, como política de evaluación nacional, el cual surge a partir del diálogo sobre evaluación realizado en el año 2008 reconocido como el año de la evaluación bajo el nombre de “Evaluar es valorar” que posibilitó un proceso participativo a nivel nacional cuyo resultado fue modificar el sistema de evaluación de los estudiantes al reconocerlo como herramienta pedagógica para el mejoramiento de la calidad del servicio educativo, en el cual se consolida la autonomía escolar. En consonancia Albornoz (2009) presenta como la normatividad posibilita que cada institución educativa cree un nuevo diseño de evaluación del aprendizaje, reorientando los elementos estratégicos de la evaluación, articulados con el PEI y las políticas nacionales e internacionales. Normatividad decretada con el propósito de realizar cambios que den cuenta de la calidad educativa, haciendo comparables los criterios de evaluación internacionales, con las realidades contextuales que determinan la educación a nivel nacional. Por el contrario, se piensa que la coherencia interna entre los procesos de articulación e integración, sobre evaluación según lo afirma Albornoz (2009):

No se dan por la expedición de la norma, sino con muchos años de discusión, consenso, cambio de actitudes, compromiso, etcétera. Tampoco cambia por la iniciación y finalización de un proceso de discusión, deliberación y decisión que se cumple en un periodo que cada institución planea y cronometra (...) La evaluación del aprendizaje, es un reto y un desafío para las comunidades docentes y educativas. (p. 211)

En este sentido, se reconoce que el Decreto 1290 de 2009 favorece en las instituciones educativas la construcción del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) como parte del proceso formativo de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica parafraseando al MEN (2009) coherencia en la propuesta educativa institucional a nivel conceptual, pedagógico y didáctico, lo cual expresa la coherencia interna entre el enfoque de enseñanza y el enfoque de evaluación. De esta manera desde la normatividad se resalta la relación enseñanza y evaluación mediante la reflexión del maestro sobre su accionar

pedagógico, que involucra los conocimientos que prioriza, los criterios y las formas de evaluación, orientaciones que incidencia en los aprendizajes de los estudiantes y por ende al éxito escolar y a la calidad de la educación, que se relaciona de forma directa con los resultados de pruebas internacionales y nacionales.

De manera contraria Navarro (2012) plantea que:

Los Sistemas Institucionales de evaluación se han convertido en unos mecanismos que revisan y estandarizan la educación bajo la mirada de la llamada “calidad y eficiencia”, dejando de lado la posibilidad de tomar el aprendizaje como la posibilidad para superar el desempeño que puedan tener los estudiantes en su proceso educativo integral (p.86)

En cuanto la autonomía bajo la que se plantea la construcción del SIEE está regulada bajo las exigencias y orientaciones dadas por organismos internacionales que lideran el diseño y la aplicación de las pruebas estandarizadas. Como lo plantea Cajiao (2010) cuando cita a Macri quien afirma que las instituciones educativas en Colombia tienen una baja autonomía determinada por una normativa alta evidente mediante leyes, decretos, reglamentos cuyo fin es garantizar la disponibilidad, el acceso y la calidad educativa. Discurso de la autonomía escolar, que entiende la calidad como “equiparar el rendimiento escolar con el desempeño de las pruebas estandarizadas y masificadas en contextos simbólicos diferentes y complejos” (Díaz, 2010, p. 160). Legitimando las políticas de competitividad a partir de los resultados en evaluaciones externas, “olvidando los contextos y bienes intangibles que subyacen a la tarea de educar y formar niños y jóvenes” (Díaz, 2010, p 171). Por el contrario desde una mirada crítica frente a los propósitos de los SIEE, parafraseando a Ortiz (2013) orientan la formación de sujetos autónomos y críticos, que participen en procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, donde se observe el proceso y no el resultado final, fortalezas y dificultades. En el que la evaluación no se regule bajo exigencias externas a la escuela sino que por el contrario se dirija a las necesidades particulares del contexto, y de los actores de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, aunque se responsabiliza de manera a la comunidad educativa en cuanto al alcance de la calidad, también les otorga herramientas para la toma de decisiones que no solo favorezcan el alcance de logros propuestos a nivel normativo, sino también den

respuesta a las necesidades locales a las que se enfrentan, resignificando la labor del maestro como profesional que investiga la educación.

3.2 La Práctica Evaluativa de los estudiantes según el Decreto 1290 De 2009:

Implicaciones educativas

Sobre el Decreto 1290 de 2009 se han desarrollado varias investigaciones que nos permiten construir un cuadro sobre la incidencia de la aplicación del Decreto en algunas instituciones educativas a nivel nacional, que orientan la reflexión sobre el significado que se le ha dado al SIEE y su impacto en el accionar cotidiano del maestro. En esta medida Urbina (2013) refiere que la implementación del SIEE fomenta la participación para la medición de la calidad de la educación mediante la oficialización de la aplicación de pruebas internacionales y el uso de estructuras similares en pruebas nacionales. De esta manera, se reta a las instituciones educativas a construir la armonización entre la evaluación del aula de clase de acuerdo a las particularidades de la situación y del estudiante de acuerdo a su contexto local, con los requerimientos y métodos internacionales que se espera desarrollar y emplear para cumplir con los estándares con los cuales se espera comparar, para esto es necesario que las instituciones educativas profundicen en los estándares, los amplíen, interpreten y decodifiquen para ser adaptados a un proceso formativo de aprendizaje.

Tal apreciación devela el Decreto 1290 de 2009 como una puerta que direcciona la evaluación a nivel nacional hacia estrategias de medición y comparación, incidiendo de manera directa en el ideario que tienen los maestros sobre evaluación, el uso de los resultados para trazar planes de mejoramiento a nivel institucional favoreciendo la vigilancia y el control por parte del Estado, y las expectativas de los padres de familia cuyo interés se direcciona a los resultados de los estudiantes en las pruebas nacionales como evidencia de hijos exitosos o fracasados. De manera contraria, Navarro (2012) a partir de una lectura crítica al Decreto 1290 de 2009 la observa como una actividad instrumental en cuanto busca comprobar resultados de objetivos preestablecidos. Por lo cual el autor propone focalizar el trabajo pedagógico en los planes de estudio y las formas de evaluación como aporte a la formación integral del ser humano donde se incluya problemáticas

sociales, locales y globales, saberes culturales, desarrollo de valores y no solo se centre en el desarrollo de competencias cuyo propósito es la búsqueda de mejores resultados.

Sobre los cambios que con lleva la normatividad, Upegui (2012) afirma que obedece a transformaciones en la concepción de educación donde se pasa de una sociedad del disciplinamiento, entendida como el control de los contenidos enseñados, a otra del gerenciamiento que pone su énfasis en la administración de la educación desde la perspectiva de la eficiencia y la eficacia. Direccionamiento que convierte la evaluación en una herramienta de vigilancia y control sobre las dinámicas cotidianas escolares.

Por el contrario, en el análisis al Decreto 1290 de 2009 Urbina (2013), Matallana (2011) y Upegui (2012) en sus investigaciones lo resaltan como una propuesta alternativa en cuanto favorece la participación de la comunidad educativa en la construcción del SIEE, como mecanismo de democratización de la escuela. Por su parte Báez (2011) menciona la poca oportunidad para la reflexión y el análisis sobre la evaluación educativa por parte de los maestros. Afirma que para los procesos de participación existen pocos elementos y espacios para el diálogo, concertación, toma de decisiones, entre otros. Y Puello (2014) llama la atención sobre la posibilidad de hacer parte del avance de la evaluación a nivel regional, nacional y local mediante espacios de reflexión y discusión permanentes, como una constante de mejoramiento frente al quehacer educativo.

De lo anterior es posible sintetizar que el Decreto 1290 de 2009 persigue intenciones alternativas como generador de espacios de autonomía y participación, que favorezca la consolidación de propuestas alternativas frente a la evaluación educativa. Pero cabe señalar que el mismo Decreto pone estos procesos al margen de los resultados en pruebas estandarizadas y exigencias de organismos internacionales, derrumbando las posibilidades de experimentar una autonomía real en las instituciones educativas con un impacto en la comunidad de la que hace parte. Como lo menciona Báez (2011) las prácticas evaluativas al interior de las aulas no cambian por la promulgación de decretos o construcción de sistemas de evaluación, sino mediante la discusión y el consenso que conlleve a la resignificación de la evaluación por parte de los actores de la educación, para encontrar su sentido formativo

el cual se distancia de los procesos de medición que se han legitimado desde la misma norma.

3.3 Posibilidades y limitaciones al definir y aplicar los Sistemas Institucionales de Evaluación

3.3.1. Posibilidades de los Sistemas Institucionales de Evaluación

Cabe resaltar que el Decreto 1290 de 2009 favorece el análisis y la reflexión de la educación y la evaluación mediante mecanismos de participación de la comunidad educativa, de esta manera se vislumbra el camino hacia la construcción de un SIEE que involucre las expectativas de los estudiantes y sus familias, intereses pedagógicos, a la vez que promueve el horizonte de las instituciones educativas, que permitan un consenso sobre los criterios, procesos e instrumentos de evaluación que llevan a cabo los maestros a sus estudiantes bajo principios formativos y democráticos. En esta medida el Decreto presenta un avance en la democratización de la escuela en cuanto posibilita la realización de consensos donde se escucha la voz de los diferentes integrantes de la comunidad.

De igual manera, el Decreto promueve las responsabilidades, derechos y deberes de los estudiantes y padres de familia, esto les involucra de manera activa en los procesos de formación, de acuerdo al MEN (2009) para que su participación sea efectiva es necesario que estos tengan un apropiación del SIEE, conozcan con anticipación los criterios, contenidos, instrumentos y métodos con los cuales serán evaluados y valorados. Para una mayor comprensión también recomienda el conocimiento del SIEE, que le permita conocer qué se concibe por evaluación y cuáles son sus finalidades.

Y al plantearse como un mecanismo democrático en la escuela, involucra a los padres de familia parafraseando al MEN (2009), en el Decreto 1290 de 2009 se resalta su rol de acompañamiento al responsabilizarlos como los principales educadores de sus hijos, para la formación de ciudadanos éticos, afectivamente estables y cognitivamente competentes, legitima la intervención de los padres de familia en la construcción del SIEE y el seguimiento a los procesos de aprendizaje de sus hijos, como también mediante instancias

del gobierno escolar participar en la definición de criterios y procedimientos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes y su evaluación.

Asimismo, el Decreto 1290 de 2009 potencia los aspectos a evaluar propuestos a partir del Decreto 230 de 2001 en el que son determinados como cognitivo, procedimental y actitudinal. En esta medida se reconoce la complejidad del ser humano al afirmarse que las personas aprenden, se forman y se desempeñan de maneras diferentes, lo cual les exige procesos complejos cognitivos, valorativos y comportamentales, desde ritmos de aprendizaje distintos. De esta manera el Decreto 1290 de 2009 permite que no solo se responsabilice a los estudiantes de su proceso formativo en cuanto a sus capacidades y habilidades, sino que al tener en cuenta los procesos y ritmos de aprendizaje lleva a los maestros a reflexionar de manera directa sobre sus métodos de enseñanza y sus prácticas evaluativas como potenciadoras del aprendizaje, a cuestionar la relación que desde sus prácticas evaluativas logran establecer con sus estudiantes, el ambiente de aprendizaje que generan, la pertinencia de los saberes que circulan en el aula, lo cual permite realizar un análisis sobre lo que se enseña en la escuela para la superación del aprendizaje memorístico, por uno que sea significativo, a lo largo de la vida del estudiante.

3.3.2. Limitaciones de los Sistemas Institucionales de Evaluación

En cuanto a la autonomía que se promulga en el Decreto 1290 de 2009 se podría mencionar como fortaleza, pero desde la misma definición que se le otorga por el MEN (2009) en responsabilidades, derechos y deberes del Ministerio de Educación Nacional, se señala como una “autonomía regulada”, en cuanto se afirma que las instituciones educativas han tenido un rol protagónico en la definición del horizonte institucional, la construcción del PEI y la reorganización curricular, la construcción del SIEE. Construcciones efectuadas bajo el cumplimiento del artículo 77 de la ley general de educación por el cual el Ministerio de Educación Nacional emitirá criterios nacionales, concebidos como referentes de la calidad nacional como son los estándares básicos de competencias, orientaciones pedagógicas y lineamientos curriculares (MEN 2009) para que las instituciones educativas con base en estos realicen sus propuestas curriculares que abarcan criterios, planes de estudio, metodologías, entre otros. Por lo cual Navarro (2012) afirma la legitimación de una

autonomía regulada en cuanto las “instituciones presentan el SIEE ante la autoridad competente para su aval, aunque cuente con la aprobación de la comunidad educativa”.

La autonomía institucional regulada se reconoce como limitante ya que está determinada por la política de la calidad que exige responder a pruebas estandarizadas para un posicionamiento a nivel internacional y nacional, impactando de manera directa el currículo y el ideario educativo donde la enseñanza avanza para responder a la prueba, desvirtuando el fin de la educación, el valor del conocimiento, la profesionalización del maestro como administrador del currículo y el fin mismo de la evaluación. Asimismo se le otorga la responsabilidad al MEN de inspección y vigilancia, por medio de la evaluación permanente y objetiva, ligada a la política y las demandas de los organismos internacionales, no solo se detiene en el rendimiento de los estudiantes sino también en el desempeño de los docentes y la gestión de las instituciones educativas. En el artículo 1 se legitima la evaluación centrada en estándares y competencias de acuerdo a los lineamientos del MEN, como lo formal y objetivo, lo cual favorece la selección, clasificación y jerarquización de estudiantes, maestros e instituciones educativas, asumiéndoles como productos desconociendo las particularidades humanas, sociales y económicas que les caracterizan, lo cual hace referencia a lo sustantivo entendido de acuerdo al análisis de Díaz (2010) como lo cualitativo que produce bienes simbólicos, no tangibles y no medibles como la historia, la cultura, el conocimiento nacional, el desarrollo humano.

Otro de los limitantes esta direccionado hacia los agentes evaluadores donde se aprueba y potencia la evaluación por agentes externos a las dinámicas de las instituciones educativas en este caso las pruebas TIMMS y PISA como precursores de evaluaciones internacionales, y las pruebas SABER diseñadas y aplicadas por el ICFES. Cuyos resultados emitidos generan la competitividad entre estudiantes, maestros e instituciones educativas para alcanzar un mejor posicionamiento y reconocimiento a nivel social. Esta tendencia generalizada valoriza la evaluación como proceso de medición sobre otras formas de valoración como la evaluación procesual y formativa. En cuanto se desmerita la evaluación que realiza el maestro, bajo la exigencia de una evaluación objetiva con principios de científicidad, concebidos como la verificación continua y permanente, sistematización,

retroalimentación y verificación de procesos evaluativos, los cuales se consideran imposibles en las evaluaciones que llevan a la práctica los maestros.

3.4 Reflexión y aportes a la construcción de los Sistemas Institucionales de Evaluación (SIEE) desde una perspectiva crítica

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes es un reto y un desafío para la comunidad educativa, desde una perspectiva formativa que reconozca particularidades, saberes, contextos, que trascienda la formulación de nuevos reglamentos y decretos, los cuales sino son analizados, debatidos, interiorizados, por parte de los maestros, no se harán evidentes en cambios sustanciales en cuanto a las concepciones y formas de evaluación. Es por esto que en consonancia con la perspectiva crítica que resignifica el valor del conocimiento, los sujetos como actores de los procesos educativos, y la evaluación como recurso de aprendizaje, se plantea la necesidad de reflexionar sobre la formulación de los E como posibilidad para hacer uso de la autonomía que otorga la normatividad a las instituciones educativas.

A consecuencia en el ejercicio de la autonomía conferida y en cumplimiento de la construcción del SIEE como mecanismo de participación escolar, es pertinente generar espacios de diálogo con la comunidad educativa argumentado las implicaciones que traen a la educación las reformas de la normatividad vigente, como se hace evidente con el Decreto 0325 de 2015, que convoca a los maestros a establecer acciones de mejora a favor la calidad educativa, que se simplifica en los resultados en pruebas estandarizadas como único indicador de la calidad, acción que lleva en cascada a las instituciones y a los maestros a proponer estrategias de mejoramiento en función de los estándares y los resultados de las pruebas. Propuestas que se plantean sin hacer un análisis crítico de la normatividad y sus implicaciones pedagógicas, sociales y culturales. De ésta manera al asegurar encuentros institucionales de debate pedagógico, es posible llegar a un consenso sobre el concepto de evaluación que dignifique a maestros y estudiantes, los posicione como sujetos de conocimiento, al promover la evaluación como un recurso que les permite reconocer sus fortalezas, limitaciones y da la oportunidad para plantear y llevar acciones de mejora, de ésta manera superando el concepto de evaluación desde la racionalidad técnica –

instrumental, que pone su énfasis en los resultados y no en los procesos de enseñanza y aprendizaje para comprenderlos y perfeccionarlos.

Por consiguiente para la consolidación del SIEE desde una perspectiva crítica, es pertinente reconocer su construcción y aplicación como mecanismo de participación que supera el control de los contenidos y la administración de las instituciones educativas desde indicadores de eficiencia y eficacia, al resignificar los contextos y saberes culturales de los estudiantes que constituyen los escenarios escolares, como reconocimiento de la diferencia y la diversidad de los sujetos que la componen, lo que favorece la coherencia interna en cuanto a los criterios de evaluar con los métodos y formas de enseñanza, en cuanto los momentos de la evaluación constituyen los procesos de enseñanza, y no es posible reducirla a un momento final del programa. Reflexiones que involucran la práctica evaluativa del maestro y lo invita a un actuar coherente entre sus formas de enseñar, y sus formas de evaluar, a posicionar en sus propuestas evaluativas el aprendizaje sobre los resultados que se materializan en calificaciones.

También es necesario avanzar hacia la práctica de una evaluación alternativa, mediante la aplicación de procesos de autoevaluación, coevaluación desde principios formativos y críticos que se posibilitan desde el SIEE, que superen su uso como mecanismo para porcentual una nota final y se consoliden como momentos de reflexión sobre la apropiación de los saberes, se reconozcan como herramientas que favorecen el autoconocimiento y la autorregulación.

Las anteriores líneas de acción, implican resignificar el diálogo como eje central de los procesos educativos, que permiten la participación en la toma de decisiones frente al horizonte institucional a nivel pedagógico y evaluativo, reconocerla evaluación como recurso de aprendizaje que permite el mejoramiento del quehacer docente en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, lo que comprende asumir al maestro como sujeto que aprende mientras evalúa y es evaluado y al estudiante como sujeto evaluador de sí mismo y de sus pares, y a reconocer el espacio escolar como un espacio de participación, de discusión y toma de decisiones, donde hay cabida para un pensar crítico frente a la realidad

escolar, y una apertura hacia acciones que permitan un cambio en la educación desde los contextos más cercanos.

4. RUTA METODOLÓGICA

4.1 Enfoque epistemológico

Es una investigación en el campo de la educación y de la pedagogía que parte de una postura epistemológica sustentada en la pedagogía crítica, a la luz de los aportes de Ortega, López & Tamayo (2013) quienes presentan desde las contribuciones de la Escuela de Franckfour, la pedagogía crítica como una apuesta ética, política y epistemológica, que denuncia las condiciones de desigualdad a nivel económico, político, cultural y educativo y anuncia la posibilidad de implicarse con el otro, hacerse responsable y comprometerse en la construcción de una vida más justa, democrática y solidaria, lo que corresponde a un interés emancipatorio, de acuerdo a Maldonado (2008) busca la liberación de todas aquellas ataduras de la realidad que se imponen mediante instituciones, relaciones interpersonales y vivencias particulares de cada sujeto.

En este caso el enfoque socio-crítico transversaliza todo el proceso investigativo lo que permite identificar las tendencias e intencionalidades de la educación en la actualidad, a partir del análisis de las Políticas Educativas vigentes asociadas a la evaluación y del acercamiento a las prácticas evaluativas de los maestros desde contextos reales, para aportar a la comprensión de la realidad mediante la interacción social, donde el investigador y los sujetos de investigación son parte activa del proceso, en cuanto se reconoce el conocimiento como una construcción social que tiene lugar en las relaciones que se entretejen entre los sujetos y con el entorno.

De igual forma, este estudio pretende desde la pedagogía crítica, posicionar al maestro como un sujeto que interroga su propia práctica y la indaga en relación con planteamientos teóricos y la confronta de manera directa con el contexto. Por lo anterior, el maestro se asume como sujeto reflexivo, constructor de historia, y comprometido con acciones que favorezcan la transformación de la realidad en los contextos educativos. De esta manera la crítica se posiciona como acción liberadora desde los postulados de Freire, 2001(citado por

Ortega, López & Tamayo, 2013), que permite leer la realidad de manera distinta para transformarla, al mismo tiempo que los sujetos son transformados al ser criticados.

4.2 Perspectiva Metodológica

La presente investigación es de carácter cualitativo, basada en presupuestos epistemológicos y ontológicos, que permiten a la investigadora construir conocimiento acerca del objeto de estudio, bajo la orientación de los planteamientos de Vasilachis (2006), quien entiende la investigación cualitativa como una forma de ver la realidad, de cómo conocerla y cuanto de ella puede ser conocido, realidad que es construida por las personas que hacen parte de la situación analizada. Lo cual implica acercarse a la realidad estudiada para comprender como el mundo es experimentado y producido desde la perspectiva de los participantes.

Así mismo, esta investigación es de carácter hermenéutico de acuerdo a Vasilachis (2006) cuya importancia radica en “estudiar la acción y el mundo social desde el punto de vista de los actores” (p. 50) en relación con un contexto específico. En coherencia con lo anterior, esta investigación tiene como propósito caracterizar las prácticas evaluativas de los maestros de educación básica primaria, a partir de la perspectiva de los propios maestros, al compartir sus experiencias, y expresar los sentidos que le confieren a su acción evaluativa “centrándose en la comprensión, en el significado de la palabra y de la acción” (Vasilachis, 2006 p. 51). En esta medida, la comprensión de la realidad requiere la función participativa de la investigadora como intérprete, que hace explícitos los significados que dan los maestros a su accionar, al reconocerlos como sujetos activos, que en su interacción manifiestan lo que son y lo que hacen.

De igual forma, dentro de este marco epistemológico, la investigación se asume como un estudio de caso por ser una estrategia de indagación cualitativa, cuyo propósito desde los aportes de Páramo (2011) “es construir de manera más clara y concreta la realidad y minimizar la distancia entre el investigador y aquellos a quienes estudia, de manera que pueda comprender la interacción entre las distintas partes del sistema estudiado” (p. 308), para ésta investigación se estudia la I.E.D Colegio Villas del Progreso, la cual es una

institución educativa que hace parte de la Secretaria de Educación de Bogotá, y está regida por la normatividad nacional y distrital, la sede donde se desarrolla el estudio es de reciente constitución y consolida a partir del año 2012 un grupo de maestros en la sección educación de básica primaria, cabe señalar que la evaluación a nivel institucional es dinámica mediante la actualización de los documentos institucionales de acuerdo a las características particulares del contexto, por lo cual requiere ser descrita, interpretada y valorada, cuyos resultados no son generalizables pero es posible encontrar estos rasgos en otras instituciones educativas. De igual forma es de carácter descriptivo al “identificar y caracterizar los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado” (Páramo 2011, p. 309), en éste caso los factores influyen en las prácticas evaluativas de los maestros mediante el material y la información suministrada por ellos mismos que contribuyan a la explicación del porqué de su accionar. Por lo anterior, en el proceso investigativo se realiza un acercamiento a situaciones y eventos que permitan dar cuenta de qué ha caracterizado las prácticas evaluativas de los maestros de educación básica primaria en la I.E.D Colegio Villas del Progreso, definiendo categorías que permitan construir un panorama lo más preciso posible del quehacer de los maestros, y así develar factores que determinan sus tendencias evaluativas, para visibilizar la realidad evaluativa a nivel institucional.

4.3 Población participante:

Se selecciona la población participante en relación con la pregunta de investigación, por lo cual se realiza el estudio con veinte maestros de educación Básica Primaria de las jornadas mañana y tarde de la I.E.D. Colegio Villas del Progreso, quienes diligenciaron un consentimiento informado (Ver anexo 1) donde confirman su participación voluntaria en la investigación, de este grupo 13 maestros hacen parte de los grados tercero, cuarto y quinto, cuya participación en el proceso investigativo es esencial por ser quienes se relacionan con la aplicación de las pruebas Saber, y pueden establecer una correspondencia con las prácticas evaluativas que llevan a cabo en el aula. De igual forma participa parte del equipo directivo de la institución entre estos el rector, coordinadora, dos orientadoras, una educadora especial cuyos aportes contribuyeron comprender la realidad evaluativa a nivel institucional como agentes externos al aula. En éste proceso, la investigadora da prioridad a

las acciones y palabras de los participantes antes que a los datos cuantificables, al reconocerlos como sujetos activos de la investigación.

4.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Como técnicas e instrumentos de recolección de información consecuentes con los propósitos cualitativos e interpretativos que orientan esta investigación y de acuerdo a la propuesta de Vasilachis (2006) éstos son entendidos como una manera profunda de acercarse a la realidad estudiada. Entre estos se elaboran: registros fotográficos de propuestas evaluativas escritas, cuestionario mixto que contiene un inventario de teorías implícitas, análisis documental del SIEE de la I.E.D Colegio Villas del Progreso y un grupo de discusión, los cuales responden a las siguientes categorías de análisis y la población participante, como se evidencia en el siguiente cuadro y se describen más adelante:

Nº	Categorías Marco Teórico	Técnica	Instrumento	Población
1	Políticas educativas asociadas a la Evaluación Educativa.	Encuesta	Cuestionario	Maestros (20)
2	Sistema Institucional de Evaluación y el Decreto 1290 de 2009	Encuesta	Cuestionario Inventario de teorías implícitas	Maestros (20)
		Grupo de discusión	Preguntas	Rector (1) Coordinadora (1) Orientadoras (2) Educatora Especial (1) Maestros (12)
3	Modelos y tendencias de la Evaluación Educativa	Propuestas evaluativas	Registros fotográficos	Maestros de los grados escolares de 3, 4, y 5.
		Encuesta	Cuestionario Inventario de teorías implícitas	Maestros (20)
		Grupo de discusión	Preguntas	Rector (1) Coordinadora (1) Orientadoras (2) Educatora Especial (1) Maestros (12)

TABLA 1: Técnicas, instrumentos de investigación y población participante. Fuente la autora.

4.4.1 Análisis Documental:

De igual forma se realizó un análisis documental del SIEE de la I.E.D Colegio Villas del Progreso, a partir de los planteamientos de Diez (2006) quien afirma que los registros escritos y simbólicos contienen supuestos filosóficos, políticos y culturales que orientan la dinámica de un centro educativo, los cuales es necesario analizar para develar la coherencia entre lo que la institución transmite y lo que en realidad sucede en la práctica. A partir de cuatro fases: análisis inicial, categorización, profundización y contextualización.

4.4.2 Propuestas evaluativas:

Para la compilación de registros fotográficos sobre propuestas evaluativas escritas por parte de los maestros de educación básica primaria, se seleccionan cuadernos y carpetas de las áreas fundamentales de matemáticas, español y ciencias naturales, seleccionadas de acuerdo al reiterado uso de técnicas y estrategias de evaluación encontrados en los grados tercero, cuarto y quinto, como también propuestas diversas que dan cuenta de procesos de devolución, retroalimentación y valoración, que develan el qué, cómo y para que se evalúa en el aula.

4.4.3 Cuestionario mixto:

Éste se diseñó a partir de las categorías y subcategorías de análisis de las cuales se proponen preguntas cerradas con opción de elegir otra opción y expresarla de manera escrita, preguntas que indagan a los maestros sobre sus ideas, concepciones sobre evaluación y su práctica evaluativa, al final del cuestionario de manera complementaria se plantea desde el ítem numero 10 un “inventario de teorías implícitas” propuesto por Diez (2006) como técnica para determinar la firmeza de las opiniones de las personas, al develar las creencias y las actuaciones, mediante este inventario se pretende conocer la opinión sobre los procesos de evaluación que realizan los maestros a sus estudiantes y develar la tendencia evaluativa a nivel de educación básica primaria.

La validación del cuestionario como se propone en Vasilachis (2006) se llevó a cabo mediante una prueba piloto como procedimiento de revisión por parte de una muestra similar a los encuestados, con iguales características. En este caso 8 maestros de educación básica primaria del Colegio Villas del Progreso que hacen parte del mismo contexto, 4 maestros que hacen parte del proyecto de currículo 40 x 40, y cuatro maestros provisionales de la misma institución, quienes diligenciaron el cuestionario y con sus sugerencias contribuyeron a la mejora de éste. Los ajustes realizados se enfocaron en la especificación de algunas preguntas que se mostraban confusas en cuanto a la intencionalidad de las preguntas por indagar la práctica real del maestro o al deber ser de la evaluación, de igual forma se sugiere hacer uso de un lenguaje más claro que permita la apropiación del encuestado, como también variar los verbos al momento de redactar las preguntas, realizar ajustes al estilo y fuente de letra.

4.4.4 Grupo de Discusión:

Se llevó a cabo como técnica de indagación que tiene como finalidad “la explicación de intereses, expectativas, supuestos, creencias, opiniones o posturas ideológicas por parte de un grupo de personas de la comunidad educativa” (Diez 2006 p.100), el cual permite hacer un acercamiento a los sentidos y significados que otorgan los maestros a sus prácticas evaluativas, al profundizar sobre las razón de ser en su quehacer cotidiano.

A partir de la información que ofrecen las diferentes técnicas e instrumentos de investigación es posible identificar las conceptualización de los maestros sobre la evaluación educativa, la caracterización de sus prácticas evaluativas y el enfoque evaluativo de la I.E.D Colegio Villas del Progreso, lo cual permitirá identificar la coherencia entre lo establecido en los documentos institucionales que presentan la evaluación formal y las prácticas evaluativas que los maestros llevan a cabo. Documentos institucionales y prácticas que responden a una postura epistemológica, pedagógica y didáctica que favorecen la comprensión del significado que da el maestro a la evaluación de los estudiantes y el porqué de su accionar.

4.5 Técnica para el análisis de la información

Las técnicas e instrumentos de indagación como son los registros fotográficos de propuestas evaluativas escritas, el cuestionario mixto que contiene un inventario de teorías implícitas y el grupo de discusión fueron analizados de acuerdo a los planteamientos de la crítica educativa propuesta por Eisner (1998) desde cuatro dimensiones: descripción, interpretación, valoración y tematización, como se muestra a continuación:

Los **registros fotográficos** fueron seleccionados y analizados desde tres subcategorías: qué, cómo y para que evalúan los maestros de Educación Básica Primaria de la I.E.D Colegio Villas del progreso, que involucran el tipo de devoluciones, retroalimentación y valoración a la luz de los presupuestos de Wiggins, 1998 (citado por Ravela, 2014) que permite en parte un acercamiento a la práctica real de los maestros en el aula, ya que cabe aclarar no se realizaron observaciones de clase, sino que el estudio se centro en registros escritos de propuestas evaluativas llevadas a cabo por los maestros a sus estudiantes. Para ser descritos, interpretados y valorados a la luz de los referentes teóricos de la investigación.

Para el análisis de la información del **cuestionario** de manera inicial se hace uso de la herramienta Microsoft Office Excel para tabular y graficar los datos obtenidos del cuestionario. A partir de esta información se analiza la información desde los planteamientos de Eisner (1998) de la siguiente manera:

La *descripción* tiene como propósito “ayudarles a “ver” la escuela o el aula que el crítico está intentando hacerles comprender” (Eisner 1998, 109) descripción que devela los aspectos singulares de las prácticas evaluativas de los maestros, al describir la información tabulada y graficada de acuerdo a las respuestas dadas por parte de los maestros, que permite visualizar el conocimiento sobre las Políticas Educativas asociadas a la Evaluación y la tendencia de las prácticas evaluativas que éstos llevan a cabo.

La *interpretación* de la información descrita pretende “situar en un contexto, exponer, desvelar, explicar” (Eisner, 1998, p. 119) el significado de lo descrito situado en un contexto, interpretando las acciones de los maestros en contraste con la teoría, de esta

manera la interpretación se enfoca en el porqué y el cómo evalúan los maestros a sus estudiantes.

En cuanto a la *valoración* su propósito es otorgar el valor educativo sobre “el tipo de experiencia que tienen los individuos” (Eisner, 1998, p. 120) en este caso la experiencia evaluativa en el nivel de educación básica primaria, como potenciadora del desarrollo humano de los estudiantes, valoración que le permite a los sujetos saber lo que poseen y hacia dónde dirigirse.

Finalmente se realiza la *tematización* como lo propone Eisner (1998) es la formulación de temas en los que se identifican mensajes recurrentes, en este caso las prácticas evaluativas de los maestros, cuyos rasgos dominantes permiten hacer una generalización, mediante la unificación de categorías, para entender la situación observada de manera general.

De los hallazgos encontrados a partir del registro fotográfico, el cuestionario y el análisis documental del SIEE de la I.E.D Colegio Villas del Progreso, se generan las preguntas a abordar durante el grupo de discusión, las cuales se caracterizan por ser abiertas y propiciar el debate, la confrontación, los acuerdos y toma de decisiones por parte de los maestros participantes. Cuya descripción e interpretación permite dar cuenta sobre las ideas, las actitudes y experiencias de los maestros sobre la evaluación de los estudiantes en educación básica primaria, develar sus intereses, creencias, posturas epistemológicas, aportando a una explicación a profundidad de la realidad estudiada.

Para el análisis del **grupo de discusión** se retoma una matriz de análisis que corresponde a cada una de las categorías y subcategorías de la presente investigación, en el cual se registran los aportes de los maestros sobre el sentido y significado que le otorgan a sus prácticas, de ésta manera se registran las convergencias y divergencias sobre el conocimiento de los maestros acerca de el SIEE y sus prácticas evaluativas, resaltando aquellos rasgos reiterativos que permiten una mayor comprensión del objeto de investigación (ver anexo 23).

5. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Este apartado tiene como propósito presentar el camino recorrido y los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo de la presente investigación, mediante la aplicación de las técnicas utilizadas como: el análisis documental del SIEE de la I. E.D Colegio Villas del Progreso, los registros fotográficos de prácticas evaluativas en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales, el cuestionario mixto, y el grupo de discusión. Los cuales permitieron un acercamiento a la realidad a través de las descripciones, interpretaciones, valoraciones y tematizaciones que permiten ayudar a otros comprender el objeto de estudio. A continuación se presenta el análisis documental, que favorece la comprensión del objeto de estudio a partir del análisis tanto técnico como a profundidad del documento institucional SIEE, para hallar la congruencia entre los valores transmitidos a nivel institucional y la práctica evaluativa en el aula.

5.1. Análisis documental del SIEE de la I. E.D Colegio Villas del Progreso desde una perspectiva crítica

De manera inicial se hace mención del Proyecto Educativo Institucional de la I.E.D Colegio Villas del progreso, como base que fundamenta la construcción del SIEE de la institución educativa, el cual desde la Misión y Visión tiene como propósito prestar un servicio educativo de calidad, al mismo tiempo que busca aportar a la formación ética y social de los estudiantes dando prioridad a los espacios de convivencia y tolerancia, como aporte a la construcción de sus proyectos de vida. En el PEI se presentan los objetivos institucionales los cuales se centran en la formación de valores que aporten a un alto sentido de lo humano, también tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales que aporten a la consolidación de sus proyectos de vida, a la vez que forme una actitud reflexiva, crítica, autocrítica, democrática y participativa en los estudiantes en las diferentes dimensiones como son la tecnológica, cultural, política y social, promover la conciencia ecológica, el respeto por la cultura y las tradiciones, como también el dominio conceptual de las diferentes disciplinas escolares.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes expuesto en el P.E.I se observa que se tiene en cuenta la evaluación formativa y sumativa y explicita sus propósitos, funciones, momentos, instrumentos y manejo de los resultados. Cuya función principal es regular el ritmo de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a sus características particulares, retroalimentar los aprendizajes, enfatizar los contenidos valiosos en las diferentes disciplinas, priorizando instrumentos que recojan los diferentes momentos de la experiencia educativa, para fortalecer los contenidos y saberes, entre éstos las producciones individuales de los estudiantes, cuadernos, trabajos de consulta y síntesis de contenidos, ejercicios de expresión oral, talleres, entre otros.

Para el análisis documental se retoman los planteamientos de Diez (2006) quien propone el análisis de distintos registros escritos y simbólicos, para conocer la realidad institucional de un centro educativo, en cuanto reconoce que “La realidad es algo construido socialmente, y **el lenguaje, la imagen y las técnicas que empleamos para reproducirla y comunicarla están tan impregnados como ella de nuestros valores, creencias, ideologías y presupuestos**” (p 119). Para el análisis documental se proponen cuatro etapas:1) Presentación técnica del texto, 2) Categorización del texto mediante las palabras clave que se resaltan en el documento para interpretar el significado de cada una a partir de redes temáticas. 3) Profundización en el texto al descubrir y analizar los silencios y las contradicciones. 4) Contextualización en la que se descubren y analizan las funciones del texto desde su construcción, hacia quienes va dirigido y cómo ha sido difundido.

5.1.1. Análisis inicial.

Se analiza el documento Sistema Institucional de Evaluación (SIE) de la I.E.D Colegio Villas del Progreso, el cual responde a un documento de normatividad interna, en el que se establece la concepción de evaluación y ofrece orientaciones generales institucionales acerca de la evaluación en cuanto a criterios, funciones, agentes evaluadores, tipos de evaluación, componentes de formación de los estudiantes, referentes legales, contenidos del aprendizajes representados en logros, criterios de evaluación y promoción, estrategias de

valoración, acciones de seguimiento y mejoramiento, procesos de evaluación, tiempos, escalas de valoración y mecanismos de participación de la comunidad educativa.

5.1.2. Categorización.

5.1.2. 1. Concepto de evaluación.

Para esta etapa se seleccionan los conceptos clave que se derivan del documento, con el propósito de desarrollar su significado desde redes temáticas. A partir de la lectura analítica del SIEE es posible identificar el enfoque de evaluación institucional comprendido como “el conjunto de juicios sobre el avance en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos atribuibles al proceso pedagógico” (p.1), al mismo tiempo que se señala como continua, integral, cualitativa, cuantitativa, expresada en informes descriptivos en los que se evidencie los avances y acciones de mejoramiento para los estudiantes.

5.1.2. 2. Propósitos de la evaluación.

Se observa que el documento SIEE se encuentra en consonancia con el Decreto 1290 de 2009 el cual regula su construcción, como se especifica en el documento entre los propósitos de la evaluación del aprendizaje se encuentran: identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes para valorar sus avances, consolidar o reorientar procesos educativos, implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes, determinar la promoción, implementar planes de mejoramiento institucional.

5.1.2. 3. Evaluación según el agente.

De igual forma declara la evaluación según el agente, involucra procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en los que se reconoce la importancia de definir unos criterios de evaluación previos, la evaluación es asumida como un tiempo de aprendizaje donde se reconozca como proceso colectivo, al mismo tiempo que se resignifica el papel del maestro como evaluador del proceso de trabajo y actuación de los estudiantes.

5.1.2. 4. Evaluación como estrategia de aprendizaje.

Al reconocer la evaluación como estrategia de aprendizaje se especifica el uso de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Determinando a cada una sus funciones, sobre la evaluación diagnóstica contribuye al reconocimiento de las condiciones y posibilidades iniciales de los estudiantes para la toma de decisiones pertinentes por parte de los maestros. Por otra parte la evaluación formativa se enfatiza en los conocimientos más valiosos a enseñar desde estrategias pedagógicas eficaces, donde se prioriza la retroalimentación en las diferentes actividades escolares. Por último la evaluación sumativa como la forma de medir y juzgar el aprendizaje de los estudiantes con el fin de certificarlo.

De otro modo, se hace mención de los componentes que aportan a la formación integral de los seres humanos, los cuales referencia desde los planteamientos de Giovanni Lafrancesco³ como dimensiones espiritual, intelectual, sicomotriz, comunicativa y afectiva, por lo cual se prioriza la formación epistemológica como dimensión cognitiva, la formación ética como dimensiones socio-afectivas, la formación estética como competencias expresivas, comunicativas y creativas. No obstante, se observa un énfasis en los logros cognoscitivos en los que se hace referencia a los conocimientos que se deben formular para que los estudiantes adquieran en su proceso formativo. En cuanto a lo procedimental hace énfasis en habilidades prácticas, conductuales y comportamentales y los actitudinales se representan en los valores morales, ciudadanos, el ser, sentir y convivir del estudiante.

En el Artículo 3 se definen los criterios y escalas de valoración institucional en las que se tienen en cuenta la participación, el manejo de conceptos y las relaciones que establece con sus experiencias cotidianas, comportamiento y actitud que favorezca las dinámicas del aula, la consulta de diversas fuentes para consolidar sus aprendizajes, responsabilidad y dedicación en sus trabajos, asistencia y excusas justificadas, desempeño en actividades complementarias, sentido de pertenencia institucional. Como estrategias de valoración se proponen las comisiones de evaluación y promoción para hacer un seguimiento académico,

³ Lafrancesco, G. (2005). La evaluación integral y del aprendizaje citado en el SIE I.E.D Colegio Villas del Progreso 2015.

trazar planes de profundización, mejoramiento y promoción de los estudiantes, que orientan el diálogo con los estudiantes y padres de familia como estrategia de indagación detallada de las dificultades y establecer pautas de trabajo, ante la persistencia en las dificultades se hará un reporte a la comisión de evaluación y promoción donde se proponen estrategias de mejoramiento.

También se define que para superar los logros los estudiantes deberán tener una nota mayor a 80 puntos, para mejorar su valoración académica en el siguiente periodo. Ante dificultades reiterativas se realiza un compromiso académico en coordinación y se remite el caso a orientación escolar. Como proceso evaluativo de los estudiantes se hace énfasis en la autoevaluación permanente, la cual es orientada por preguntas que abarcan las diferentes dimensiones cognitivas, procedimentales, actitudinales, dejando un espacio para la creación de estrategias de mejoramiento.

5.1.3. Profundización.

En esta etapa como lo propone Diez (2006) se pretende descubrir y analizar los silencios y las contradicciones en el documento SIEE, los cuales establecen la intencionalidad del texto. En el documento SIEE la evaluación tiene como utilidad “tomar de decisiones pertinentes para hacer el quehacer pedagógico más **eficaz**” (p.3) mediante información obtenida en pruebas estructuradas y de acuerdo con los resultados adecuar elementos de planeación y ejecución en el aula. De igual forma se propone “Dirigir el aprendizaje sobre las vías de procedimientos que demuestran mayor eficacia” (p.3). De esta manera se evidencia una concepción de la evaluación técnica desde principios de objetividad y al maestro como diseñador y ejecutor de ésta, cuya función principal es garantizar a partir de su accionar la promoción del alumnado. Eficacia centrada en el resultado de pruebas, en la que la evaluación se convierte en una herramienta de vigilancia y control de la labor del maestro a través de los resultados alcanzados por los estudiantes.

De igual forma el SIEE señala que la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa recorrerán un mismo proceso “formular un juicio de valor sobre las conductas del educando, después de una medición” (p.4) mediante los cuales se muestran antecedentes,

adelantos y deficiencias en el proceso de aprendizaje. A partir de esta afirmación se entretene la evaluación como sinónimo de medición, como lo analiza Escudero (2003) al presentar la propuesta de evaluación de Ralph Tyler desde un enfoque conductista, centrado en objetivos preestablecidos que permitan dar cuenta del cambio de conducta en los estudiantes. Lo cual contradice la propuesta de evaluación institucional que busca resignificarla como valoración del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente, se hace mención de la evaluación como estrategia de aprendizaje al retomar las posibilidades que ofrece la evaluación formativa al hacer un seguimiento a los estudiantes sobre sus avances, dificultades y acciones que les permita mejorar en su proceso de formación, la cual permite al maestro reconocer los ritmos de aprendizaje, realizar una retroalimentación oportuna de las tareas escolares, determinar aprendizajes pertinentes, entre otros. Sin embargo, de forma contradictoria estos avances se evidencian a través de la evaluación sumativa al afirmar que es posible mejorar la valoración académica en el periodo inmediatamente anterior con un puntaje igual o superior a 80 puntos en la asignatura que el estudiante tenga dificultades. A partir de esta directriz, se limita al estudiante a ajustarse a unos tiempos preestablecidos para el avance en los logros propuestos de las diferentes áreas, omitiendo el énfasis que se da a los propósitos de evaluación del aprendizaje a nivel institucional, como es reconocer las características personales, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, mencionados de manera inicial en el SIEE.

5.1.4. Contextualización.

En este apartado se descubren y analizan las funciones del texto desde su construcción, hacia quienes va dirigido y cómo ha sido difundido. El documento SIEE de la I.E.D. Colegio Villas del Progreso es difundido a través de la página web de la institución en el espacio de documentos institucionales, el manual de convivencia y la agenda escolar, garantizando su fácil acceso a toda la comunidad educativa. Desde este aspecto, es indispensable señalar que en el SIEE se establecen mecanismos de participación para que a través del estamento de representantes de padres de familia se sugieran aportes al SIE desde dinámicas de discusión y negociación.

Como funciones del texto es posible dilucidarlo como una orientación legal a directivos, maestros, estudiantes y padres de familia sobre los criterios, estrategias, acciones de seguimiento, escalas de valoración y espacios de participación en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, cuyo propósito es la apropiación del documento SIEE de la I.E.D Colegio Villas del Progreso, como esencial en el proceso de aprendizaje y promoción escolar.

El análisis del documento SIEE de la I.E.D Colegio Villas del Progreso posibilita reconocer que es coherente con las orientaciones dadas en el Decreto 1290 de 2009, al mismo tiempo que se observa una dualidad en la comprensión de la evaluación como medición y como herramienta de aprendizaje, que normatiza a nivel institucional las funciones, los criterios, instrumentos y momentos de la evaluación, que orientan la práctica evaluativa de los maestros en el aula, además que posicionan procesos de evaluación que involucran a los estudiantes como sujetos activos en su evaluación, en correspondencia con los propósitos institucionales que involucran aspectos actitudinales, cognitivos y procedimentales. A continuación se presenta el análisis de los registros fotográficos que dan cuenta de las propuestas evaluativas que llevan los maestros, como una herramienta útil que permite a los lectores observar la realidad del aula, situado en un contexto específico, mediante la descripción, interpretación y valoración de los instrumentos de evaluación que se priorizan, la divulgación de criterios evaluativos, el tipo de devoluciones que entregan los maestros a sus estudiantes, al presencia de procesos evaluativos que involucran a los estudiantes en su proceso de formación, aspectos que permiten la comprensión del objeto de estudio.

5.2 Análisis de las propuestas evaluativas en las áreas fundamentales.

Se realiza una selección y registro fotográfico de prácticas evaluativas rastreadas en los cuadernos de los estudiantes de básica primaria de las áreas de matemáticas, español y ciencias naturales correspondientes al año académico 2015, de igual forma se tuvieron en cuenta evaluaciones de portafolio realizadas por los docentes. Se precisa que los documentos obtenidos fueron proporcionados de manera voluntaria por los maestros

participantes de la investigación para la realización de su análisis, que tiene como finalidad observar de manera directa las propuestas evaluativas de los maestros.

Al momento de analizar los registros fotográficos obtenidos se realiza una clasificación de acuerdo al análisis de propuestas evaluativas realizado por Ravela (2014) en el que se nomina propuesta a cada una de las pruebas o trabajos planteados por los maestros a sus estudiantes. Por lo anterior de 320 muestras se seleccionaron para este estudio 48 propuestas de evaluación, correspondientes a las áreas fundamentales en los grados tercero, cuarto y quinto grados de básica primaria. Las propuestas obtenidas permiten realizar una descripción de los criterios, propuestas evaluativas y retroalimentación que realizan los maestros a sus estudiantes, lo cual posibilita explorar la realidad de la evaluación en las aulas de educación básica primaria en la I.E.D Colegio Villas del Progreso, al hacer un análisis comparativo entre las áreas fundamentales y los grados en cuanto a las formas, criterios y usos de la evaluación en el aula. Propuestas y tareas que evidencian el enfoque y las prácticas de evaluación, lo cual favorece la caracterización de las prácticas evaluativas de los maestros.

Sobre las propuestas evaluativas proporcionadas por parte de los maestros, se logro compilar: criterios de evaluación, pruebas diagnósticas, autoevaluación, quices, pruebas finales, exámenes, correcciones de exámenes, actividades y ejercicios de clase calificados, talleres, etc. Para su análisis se retoman los siguientes aspectos: cómo, qué y para qué evalúan los maestros, información que permite una contrastación con el marco teórico y el cuestionario propuesto sobre las percepciones y prácticas evaluativas de los maestros.

En el análisis se evidencian propuestas evaluativas de carácter procesual y otras que responden a evaluaciones finales, estas últimas se observan en menor medida y no en todas las áreas y grados. Estas propuestas evaluativas contienen tareas como: selección múltiple, pruebas que incluyen (respuestas cerradas, verdadero-falso, sopas de letras, crucigramas, actividades de completar), pruebas de respuesta abierta, solución de problemas a partir de un texto, ejercicios de relación, dictados, aplicación de operaciones matemáticas, entre otros.

Acerca de las propuestas evaluativas se analizan las devoluciones que entregan los maestros a sus estudiantes, para esto se retoman los planteamientos de Wiggins (1998) citado por Ravela (2014) quien plantea tres conceptos diferentes como son devolución, orientación y valoración. De los cuales afirma que la devolución en formas de calificación no responden a una acción formativa, también el autor señala que los desempeños y criterios de valoración en muchas ocasiones no son explícitos, por lo cual sugiere una devolución centrada en presentar lo que se espera el estudiante haga y lo que realmente hizo, lo cual favorecerá la reflexión con fines de mejora.

En cuanto a la orientación, esta es definida como recomendaciones que le permiten y motivan a los estudiantes a avanzar. Y por último la valoración más allá de un proceso de calificación con apariencia de objetividad, su verdadero sentido se centra en dar cuenta en qué grado los estudiantes están alcanzando los objetivos de aprendizaje propuestos.

A continuación, se presenta la codificación para la descripción de los registros fotográficos mediante las siguientes iniciales y números: (CE) Criterios de evaluación, (PE) propuesta evaluativa, (AU) autoevaluación, (COE) coevaluación, seguido del número del grado al que pertenecen los registros realizados (3) tercero, (4) cuarto, (5) quinto. Luego se representa el área de la siguiente manera (M) matemáticas, (L) lenguaje, (CN) ciencias naturales, acompañado del número de la propuesta y título de la fotografía en letra cursiva.

Elementos de evaluación	Codificación	Grado	Codificación	Áreas	Codificación
Criterios de evaluación	CE	Tercero	3	Matemáticas	M
Propuesta evaluativa	PE	Cuarto	4	Lenguaje	L
Autoevaluación	AU	Quinto	5	Ciencias Naturales	CN
Coevaluación	COE				

Tabla 2: Codificación registros fotográficos. Fuente: La autora

5.2.1. Criterios de evaluación de los estudiantes.

Al revisar los diferentes cuadernos de las áreas fundamentales de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales en los grados tercero, cuarto y quinto, en un primer momento es posible observar hay poca presencia de criterios y propósitos de evaluación explícitos de manera escrita en los diferentes áreas y grados, aunque en las existentes se evidencian en el área de lenguaje en mayor medida en el grado quinto, se afirma que los criterios de evaluación no solo se centran en presentar los desempeños y aprendizajes esenciales del área, sino que de manera específica muestran lo que se espera que los estudiantes aprendan en cada periodo, al mismo tiempo que abarcan criterios actitudinales y axiológicos (Ver anexo 2), al involucrar los aprendizajes pertinentes del periodo y acuerdos comportamentales, solo en uno se especifican las formas de evaluación que realizará el maestro.

De igual forma se evidencia a continuación que los maestros al realizar sus valoraciones no solo tienen en cuenta los aprendizajes pertinentes sino que también dan un lugar determinante a la buena convivencia, la capacidad de escucha y la actitud participativa como elemento dinamizador de las clases, como también orientan acuerdos en cuanto a acciones de puntualidad, limpieza, cumplimiento con las actividades y ejercicios propuestos para desarrollar en el aula y las actividades en casa. (Ver anexo 3).

De esta manera se evidencia en los grados quinto y en algunas áreas claridad por parte de los maestros al comunicar los propósitos y criterios con los cuales serán valorados los estudiantes desde el inicio del año y para otros al comienzo de cada periodo o del día, en los que se ratifica lo que se espera los estudiantes aprendan y realicen durante las clases, abarcando aspectos cognitivos y actitudinales, estos últimos como resultado de acuerdos que se establecen en el aula de manera colegiada con los estudiantes, lo cual le permite al estudiante tener un horizonte claro de lo que se espera el realice al final del programa.

En menor medida se especifica las técnicas e instrumentos con los que los maestros harán un seguimiento a los avances del aprendizaje de los estudiantes, en mayor se valora la realización de actividades en clase y la presentación de tareas por parte de los estudiantes.

5.2.2. Tipos de propuestas evaluativas.

En un segundo momento, se expone la tendencia evaluativa en las áreas fundamentales en educación básica primaria entre estas matemáticas, español y ciencias naturales, de acuerdo al tipo de propuestas que sugieren los maestros en el desarrollo de las clases en el aula.

En cuanto al área de *matemáticas* se evidencia en mayor medida la invitación a resolver ejercicios matemáticos que requieren la aplicación correcta de operaciones matemáticas, la escritura de números y secuencias y en menor medida se orienta a los estudiantes a solucionar situaciones problema desde el contexto escolar y cotidiano que permiten evidenciar los contenidos estudiados en el área, entre las evidencias se propone la solución de situaciones problema a partir de la lectura de imágenes y párrafos para dar respuestas a preguntas que requieran de procedimientos matemáticos, analizar información en diagramas de barras, completar medidas métricas, completar sopas numéricas, crucigramas numéricos, representación de fracciones, quiz, entre otros. (Ver Anexos 4, 5 y 6).

Para el área de *español*, se proponen con frecuencia la escritura de oraciones, ejercicios de comprensión de textos en los que se propone la recuperación de información textual, se observan propuestas de selección múltiple, relación, simulación pruebas saber que se resumen en tareas de opción múltiple, ejercicios de ortografía, sopas de letras, significado de palabras, ejercicios de falso-verdadero, entre otros. (Ver Anexos 7 y 8).

Las propuestas evaluativas del área de *ciencias naturales* se centran en ratificar el aprendizaje de conceptos disciplinares correspondientes a cada grado, ejercicios ubicados en situaciones escolares que sugiere responder preguntas de acuerdo a un texto dado, relacionar imagen-concepto, completar esquemas con información disciplinar, completar textos con conceptos disciplinares, en menor medida se cuestiona a los estudiantes sobre el manejo responsable de los recursos, cuidado del cuerpo humano. (Ver Anexos 9 y 10). En las áreas de matemáticas, español y ciencias solo en uno de los grados de tercero, se evidencia la aplicación de pruebas Saber, recuperadas de la pagina ICFES, con el fin de que los estudiantes se familiaricen con la prueba, en cuanto al tipo de preguntas y la forma de registrar las respuestas en el formato. (Ver anexos 11, 12 y 13).

5.2.3 Devoluciones, valoración y retroalimentación

En un tercer momento se analizan las devoluciones, valoración y retroalimentación que realizan los maestros a sus estudiantes en las diferentes propuestas evaluativas de los cuales retoman algunos ejemplos: Encontramos propuestas evaluativas en las cuales se señalan los aciertos y los errores que pueden ser ortográficos o se pueden presentar en el desarrollo de operaciones matemáticas. En algunos casos se formula una calificación numérica, en otros se dibujan símbolos de aprobación o desaprobación, devoluciones que de manera explícita no le sugieren al estudiante acciones de mejora. (Ver Anexo 14). De otra parte, se observan con mayor frecuencia valoraciones en las propuestas evaluativas, las cuales presentan señales de calificación acompañados de un valor numérico y mensajes que los maestros escriben como elemento de motivación para el estudiante. (Ver Anexos 15 y 16). Y en menor medida se evidencian propuestas que entregan una retroalimentación a los estudiantes donde se les especifica lo que esperan ellos realicen, en algunos casos con mayor exactitud. (Ver Anexos 17 y 18).

5.2.4. Autoevaluación

Por otra parte en las propuestas evaluativas compartidas por los maestros se observan dos ejercicios de autoevaluación guiado y uno de seguimiento del desarrollo de la clase. El primero tiene en cuenta aspectos como: el cumplimiento con los útiles escolares propuestos para el desarrollo de las clases, la participación en las actividades propuestas, y el comportamiento adecuado, responsable y respetuoso por parte del estudiante. Orientando una autoevaluación numérica sin dejar un espacio para la reflexión. (Ver Anexo 19). De esta muestra se observa de manera clara los criterios que tiene en cuenta el maestro al momento de evaluar, pero también se evidencia una tendencia numérica en su aplicación, al no tener un espacio para que el estudiante escriba las razones de la nota numérica que se adjudica. En la segunda evidencia de autoevaluación se observa una calificación numérica sustentada desde el aspecto actitudinal del estudiante en el desarrollo de las clases, el cual es redactado por el mismo, lo cual da cuenta de un proceso de reflexión por parte de éste. (Ver Anexo 20). Se observa otro ejercicio de autoevaluación propuesto por parte de la maestra como parte de la estrategia de aprendizaje, en el que el estudiante hace un

seguimiento de sus avances en las actividades propuestas, en mayor medida direccionada al cumplimiento de las tareas establecidas para la clase. (Ver Anexo 21).

5.2.5. Coevaluación.

También es posible observar en algunas propuestas que se involucra a los estudiantes en el proceso de corrección de las tareas evaluativas, proceso en el que los estudiantes se encargan de señalar los aciertos y errores de otros, emitir su opinión frente a las producciones de sus compañeros. (Ver Anexos 22 y 23).

Interpretación:

Luego de la descripción realizada es indispensable interpretarla de acuerdo a los planteamientos de Eisner (1998) cuyo objetivo es situar en un contexto, descubrir y explicar el por qué y el cómo de las propuestas evaluativas descritas, develando los factores que les anteceden, las posibles consecuencias de dichas prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, argumentando razones que justifican las observaciones realizadas.

De manera inicial se evidencia en las propuestas evaluativas de los maestros una alta tendencia a realizar propuestas que orientan una evaluación continua, a partir de talleres, ejercicios en clase, simulaciones de pruebas de selección múltiple, quices, entre otros, que le permite tanto a maestros como a los estudiantes observar el avance en los logros propuestos, donde es posible realizar mejoras mediante la corrección de tareas y el refuerzo de los temas vistos. Por el contrario se evidencia en menor medida y en algunos casos no se tiene en cuenta la aplicación de pruebas finales, de lo cual se puede deducir que la evaluación no se tiene en cuenta como un resultado final, sino que se prioriza el proceso o el camino que recorren los estudiantes en su aprendizaje.

Sin embargo, se observa una baja tendencia a realizar un registro escrito de los criterios con los que serán evaluados los estudiantes en las diferentes áreas, contrario a los elementos para una evaluación formativa a partir de unos criterios de transparencia al momento de evaluar, esto reconocido como principio epistemológico de la evaluación planteado por Álvarez (2001) como transparencia en relación con los principios, intenciones,

negociaciones, fines y usos de la evaluación. La tendencia a especificar los criterios de evaluación no se hace evidente en todos los grados de tercero, cuarto y quinto, sino que responden a una decisión individual de los maestros. De acuerdo a lo evidenciado no solo se centran en los aprendizajes pertinentes y los desempeños, sino que también en la actitud de los estudiantes durante las clases, en las que se involucran habilidades de escucha y participación, criterios en los que se observa un énfasis en los aspectos comportamentales sobre las construcciones conceptuales de los estudiantes.

De esta manera es posible asumir que el concepto de sujeto no es aquel que debe desarrollar unas habilidades conceptuales y cumplir con unos requisitos comportamentales que aporten a la sana convivencia en el aula, sino que aunque en menor medida, también se busca potenciar una actitud de interpretación y análisis en las temáticas abordadas de acuerdo a las diferentes asignaturas. Por lo cual, la evaluación no solo se centra en el conocimiento memorizado, en la comprobación de los aprendizajes, sino que también busca desarrollar una actitud crítica en los estudiantes frente a las dinámicas sociales que viven cotidianamente.

Volvamos ahora la mirada hacia las **devoluciones y retroalimentaciones** que entregan los maestros a sus estudiantes, de acuerdo a la descripción realizada se evidencia una tendencia a señalar el error o los aciertos, acompañado de una valoración numérica, lo cual muestra un enfoque hacia el uso de la evaluación como sumativa, aunque también se observan devoluciones basadas en el uso normativo de la caligrafía, la ortografía, aplicación correcta de procedimientos matemáticos, acompañados por mensajes de motivación que invitan a avanzar a los estudiantes, sin embargo desde los planteamientos de Wiggins, 1998 (citado por Ravela, 2014) este tipo de retroalimentaciones no son formativas en cuanto no especifican a los estudiantes lo que se esperaba de ellos y lo que realizaron. Aunque es necesario reconocer que en algunos momentos se hace un avance hacia la entrega de retroalimentaciones al especificar a los estudiantes lo que se esperaba ellos realizaran.

De igual forma en las propuestas descritas, no se hace evidente la aplicación de **pruebas diagnósticas** con registro escrito en las diferentes áreas, en la que se pretende iluminar el

proceso de aprendizaje, al indagar sobre los saberes que los estudiantes traen, para de allí partir a la consolidación y enseñanza de nuevos aprendizajes. Parafraseando a Santos (1996) la evaluación condiciona el proceso de enseñanza, en las que las prácticas de aula son direccionadas según las expectativas y consecuencias de la evaluación, de aquí la importancia de la evaluación diagnóstica.

Ahora analicemos el proceso de **autoevaluación** que se evidencia en los diferentes documentos proporcionados por los maestros como una propuesta de autoevaluación guiada por una serie de afirmaciones, sobre las cuales el estudiante se adjudica una nota numérica. En este caso es necesario resaltar los criterios de aspectos técnicos para el momento de la clase, como es la asistencia con los materiales, la participación en todas las clases, el comportamiento adecuado, responsable y respetuoso por parte del estudiante, de esta manera en los criterios de evaluación se evidencia que los conocimientos y su aplicación no son el único referente que se tiene en cuenta al momento de autoevaluarse, sino que los maestros también le dan un lugar importante a las actitudes y comportamientos de los estudiantes en las clases y de manera específica le dan valor al trato que se establece entre estudiante maestros, y entre pares.

En cuanto a la tendencia en el área de **lenguaje** de aplicar pruebas tipo saber se observa un énfasis por la recuperación de información a partir de un texto leído, lo cual evidencia una inadecuada comprensión de los maestros frente a las pruebas saber cuyo énfasis radica en la competencia lectora y escritora desde los componentes semántico, sintáctico y pragmático que exigen a los estudiantes más que recuperar información explícita e implícita, analizar los textos de acuerdo a sus componentes y estructura, como también sus propósitos implícitos y explícitos.

Del mismo modo en el proceso de descripción se resalto la participación de algunos estudiantes en el proceso de **coevaluación**, cuando se asumen como evaluadores al corregir las propuestas evaluativas resueltas por sus compañeros. Una posible consecuencia de esta dinámica es la corrección de las diferentes tareas propuestas de manera colegiada, donde el

estudiante puede comparar las soluciones dadas por sus pares con las propias, identificar errores reiterativos para superarlos, al mismo tiempo que desarrollan valores de honestidad y respeto por el trabajo de sus compañeros. Como lo plantea Álvarez (2001) “es necesario que los profesores recuperen la iniciativa y la confianza para idear formas y recursos que garanticen las prácticas honestas y transparentes de evaluación” (p. 102) donde se establezcan relaciones de cooperación, corresponsabilidad, y esto se da cuando los usos de la evaluación superan la tendencia a calificar, direccionadas a comprender las dinámicas reales del aula.

Valoración:

De acuerdo al SIEE del Colegio Villas del Progreso, se plantea una evaluación diagnóstica, formativa, procesual, que tenga en cuenta elementos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Por lo cual es posible afirmar que la evaluación se propone como evaluación formativa, en la que la evaluación al final no es un elemento central para valorar a los estudiantes. Sin embargo, en su consolidación es necesario fortalecer la divulgación de criterios de evaluación y su negociación con los estudiantes, que sean de carácter diverso que involucren las particularidades de los estudiantes. Asimismo, se enfatiza la evaluación diagnóstica como elemento que permite adaptar los métodos de enseñanza a las características de los estudiantes, que permite valorar su avance.

Otro elemento fundamental, es la consolidación de propuestas de autoevaluación que involucren al estudiante en la reflexión sobre su proceso de aprendizaje, a la luz de criterios específicos de evaluación, donde le sea posible crear en colectivo estrategias de mejora. Autoevaluación que así mismo le permita a los maestros comprender las necesidades y expectativas de sus estudiantes, para fortalecer o redireccionar sus propuestas didácticas y pedagógicas. De igual modo se ratifica la importancia de las devoluciones y la retroalimentación que entregan los maestros a sus estudiantes desde los principios de transparencia. Devoluciones que especifiquen lo que se esperan los estudiantes aprendan y hagan de acuerdo a los aprendizajes esperados en cada área, y retroalimentaciones que motiven el camino de formación que recorren día a día los estudiantes.

5.3. Cuestionario mixto a maestros de educación básica primaria

En este apartado se expone el análisis de los resultados de la información obtenida en el cuestionario mediante la crítica educativa propuesta por Eisner (1998) en la que el conocimiento se concibe como el arte de la apreciación de las cualidades significativas de los objetos, situaciones o hechos en relación con el contexto y sus antecedentes. Y la crítica es entendida como el arte de la revelación argumentada apoyada por la evidencia, cuyo objetivo no es el de traducir sino de reconstruir, al describir y valorar lo que se experimenta, como se presenta a continuación: En cuanto al cuestionario sobre las prácticas evaluativas de los maestros en una Institución Educativa Distrital (Anexo 21) es entregado para su diligenciamiento a 27 maestros, de los cuales se recibió la devolución de 20 de ellos, para su análisis se tabulan las respuestas y se representan de manera gráfica haciendo uso del programa Microsoft Office Excel, evidenciándose la regularidad de las respuestas dadas por parte de los maestros.

El cuestionario consta de un inventario de teorías implícitas acerca de la evaluación educativa, a partir de las preguntas 10 y 11, las cuales se diseñaron mediante escalas que contienen ítems presentados a manera de afirmaciones, los participantes para dar respuesta eligen uno de las seis categorías de la escala (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca, no responde). Para el análisis las cifras se retoman los datos como ordinales, en cuanto a cada categoría de la escala se le asigna un valor numérico, las puntuaciones de las escalas se obtienen sumando los valores alcanzados en cada frase, favoreciendo un nivel de ordenación de los resultados, los cuales se presentan de manera porcentual en la tabla del cuestionario por la extensión de las preguntas. Para este estudio se incluye una escala por cada categoría de la presente investigación y se califican por separado.

El cuestionario propuesto responde a tres categorías Políticas educativas asociadas a la Evaluación Educativa, Sistema Institucional de Evaluación y el Decreto 1290 de 2009, Modelos y tendencias de la Evaluación Educativa, determinando indicadores de los cuales se construyeron las preguntas que los maestros respondieron desde su conocimiento y experiencia, como se especifican en la siguiente tabla.

Categorías de análisis	Subcategorías
Políticas educativas asociadas a la Evaluación Educativa	Noción de Evaluación Educativa asociada a la Calidad
	Incidencia Evaluación Educativa asociada a la Calidad
Sistema Institucional de Evaluación	Comprensión de los propósitos del Decreto 1290 de 2009
	Incidencia del Sistema Institucional de Evaluación (SIEE)
Modelos y tendencias de la Evaluación Educativa	Conceptualización de la Evaluación de los Estudiantes
	Tendencia de Evaluación de los Estudiantes
	Técnicas e instrumentos de Evaluación de los Estudiantes

Tabla 3. Categorías y subcategorías del cuestionario. Fuente: La autora.

CATEGORÍA 1. Políticas Educativas asociadas a la Evaluación Educativa

SUBCATEGORÍA 1.1. Noción de Evaluación Educativa asociada a la Calidad

Pregunta 1.

1. “El Sistema Educativo Colombiano ha generado en los últimos años diversas reformas en torno a la evaluación de los estudiantes como respuesta a las Políticas de Calidad que lo orientan. En su práctica pedagógica ¿cómo percibe la evaluación de los estudiantes desde estas nuevas normatividades?”

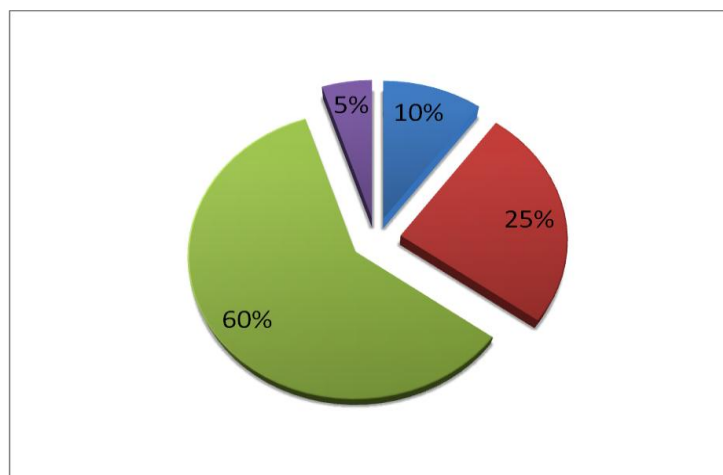


Gráfico N°1 Noción de las Políticas educativas asociadas a la Evaluación de la Calidad.

- a) Dispositivo de vigilancia y control a partir de los resultados en pruebas estandarizadas.
- b) Orientadora para la formulación de cambios en el currículo, la didáctica y metodologías de enseñanza.
- c) Estrategia formativa que permite la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas.
- d) Otro, Cuál? _____

Descripción:

Un 60 % de los maestros afirma que la evaluación de los estudiantes desde la normatividad actual responde a una estrategia formativa que permite la mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje en las instituciones educativas. Un 25 % la reconoce como orientadora para la formulación de cambios en el currículo, la didáctica y metodologías de enseñanza. El 10% de los maestros percibe la evaluación como dispositivo de vigilancia y control a partir de los resultados de las pruebas estandarizadas. Y otro 5 % considera la evaluación desde la normatividad como “Estrategia formativa pero difícil de ser flexibilizada teniendo en cuenta ritmos y niveles de aprendizaje. Pienso que se necesitan más reformas a la evaluación para que sea más dinámica y abierta”.

Interpretación:

La información provista permite evidenciar lo que piensan los maestros sobre las Políticas Educativas asociadas a Evaluación Educativa, cuyo discurso se orienta hacia fines formativos que favorezcan la formación integral de los estudiantes, parafraseando a Jorda & Sanmartí (1993) la evaluación cobra un sentido pedagógico o formativo cuando aporta información útil para adaptar actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de los estudiantes cuya finalidad es mejorar el aprendizaje, cuando aún se está a tiempo. De otra parte, los maestros reconocen los resultados de la evaluación como determinantes para la realización de cambios a nivel curricular, didáctico y metodológico de la enseñanza, al promover en el maestro una reflexión sobre su propia práctica y los aprendizajes que son indispensables enseñar. En un porcentaje mínimo, algunos maestros consideran la

evaluación de la calidad parafraseando a Niño (2013) como dispositivo de vigilancia y control a partir de los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, como mecanismo para la rendición de cuentas, en cuanto los resultados de las pruebas estandarizadas realizadas a nivel nacional e internacional han sido utilizados como indicador de la calidad en la educación, donde las instituciones, maestros y estudiantes son clasificados y excluidos. También, a partir de las afirmaciones anteriores se evidencian pocos espacios de discusión donde se analice y reflexione sobre las concepciones de calidad educativa y la cultura de evaluación con sus repercusiones a nivel político, económico, normativo, administrativo, pedagógico y ético. Así mismo Santos (1996) afirma “No se debe ocultar la naturaleza política y ética de la evaluación” (p. 7). Otro maestro considera que la normatividad en evaluación necesita ser más flexibilizada, abierta y dinámica, al tener en cuenta los ritmos y niveles del aprendizaje, cabe resaltar que estos elementos hacen parte de los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes orientados en el artículo tercero del Decreto 1290 de 2009, y que en el documento de Fundamentos y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de Abril de 2009 realizado por el MEN, se ratifica que “Debe ser claro que nadie va a la escuela con el propósito de no “aprender nada”, ser excluido o “perder el año”; por el contrario, se llega a ella, con diferentes ritmos y desarrollos de aprendizaje, intereses y disposiciones, los cuales deben ser capturados, canalizados y enfocados, por los maestros y los establecimientos educativos, para conducirlos a su objetivo principal: lograr que todos aprendan; que todos sean competentes en el mundo actual y en la sociedad en que se desempeñan” (MEN 2009, pág. 21)

Valoración:

El estudio de las Políticas de la Calidad asociadas a la evaluación de los estudiantes desde una perspectiva crítica contribuye a comprender los paradigmas que rigen la educación del país en la actualidad, como también a comprender las exigencias y corresponsabilidades que se atribuyen al maestro frente a la calidad de la educación, las cuales impactan sus prácticas evaluativas de manera explícita e implícita, lo que lleva al maestro de manera constante a indagar, conocer, analizar y reflexionar sobre las normatividades asociadas a la

Evaluación de los estudiantes y a cuestionar los posibles cambios en su accionar a la luz del qué y para qué evaluarlos. No obstante se evidencian pocos espacios de diálogo a nivel institucional, que posibiliten el análisis de las actuales normatividades, donde se señalen sus principales implicaciones en su práctica pedagógica. Para de esta manera develar que el maestro se enfrenta a dos perspectivas que orientan la evaluación de los estudiantes desde la normatividad; la primera direcciona la evaluación a la rendición de cuentas mediante la legitimación de las pruebas estandarizadas, cuyos resultados se posicionan como indicadores de la calidad educativa, y son utilizados para seleccionar y clasificar las instituciones educativas, maestros y estudiantes, a la vez que orientan estrategias de mejoramiento a nivel institucional para mejorar los resultados en el siguiente año. La segunda es orientada hacia una evaluación formativa que reconoce las características particulares de los estudiantes y se centra en ser procesual y reflexiva, que se desarrolla a favor del aprendizaje de éstos.

SUBCATEGORIA 1.2 Incidencia de la Evaluación Educativa asociada a la Calidad.

Pregunta 2.

2. “Las políticas educativas asociadas a la evaluación de la calidad orientan los procesos escolares desde la perspectiva de la eficiencia y la eficacia. Desde su experiencia ¿Cuál cree que es la mayor incidencia de la evaluación de la calidad?”

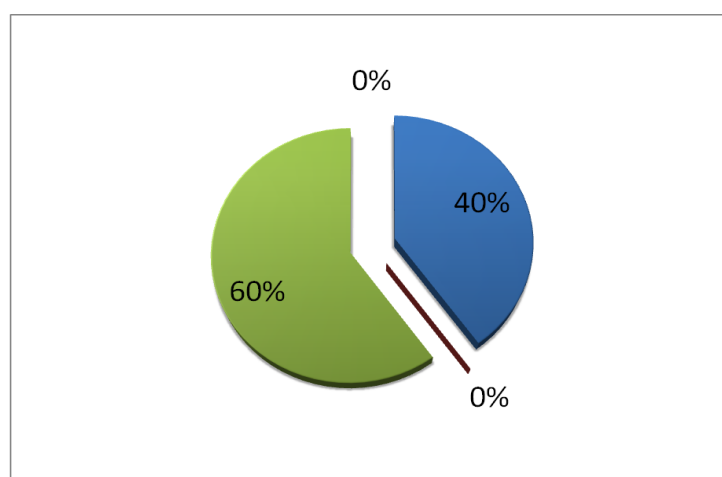


Gráfico N° 2 Incidencia de las Políticas educativas asociadas a la evaluación de la calidad.

- a) El direccionamiento de la educación a partir de los resultados en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.
- b) La mejora en infraestructura y entrega de recursos a las instituciones educativas.
- c) Potenciación de la evaluación a nivel institucional con orientaciones de comprensión y mejora de los procesos escolares.
- d) Otro, Cuál? _____

Descripción:

Como se presenta en el gráfico el 40 % de los maestros reconocen que hay un direccionamiento de la educación por parte de los resultados de pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales, pero a su vez 60 % de los maestros cree que potencia la evaluación a nivel institucional con orientaciones de comprensión y mejora de los procesos escolares. Un 0% de los maestro considera que la evaluación de la calidad favorezca la mejora de la infraestructura y la entrega de recursos a nivel institucional.

Interpretación:

Lo anterior evidencia que los maestros consideran que la evaluación de la calidad favorece la comprensión y la mejora de los procesos escolares, no obstante también se observa el direccionamiento de la educación hacia los resultados en pruebas estandarizadas como sinónimo de calidad educativa, resultados que se perciben por parte de los maestros como desligados a los planes de mejoramiento a nivel institucional y aun más distante de la formulación de estrategias de mejoramiento en cuanto a la infraestructura y acceso a recursos educativos. De igual forma, las Políticas Educativas asociadas a la Evaluación de los Estudiantes direccionan el accionar educativo hacia el alcance de altos resultados en las pruebas estandarizadas.

En este marco, se responsabiliza al profesorado por los resultados de los estudiantes, los cuales exige el Estado sean alcanzados de manera eficaz sin que la mejora de infraestructura y recursos sean un determinante para lograrlo, como lo menciona Hanushek & WöBmann (2007) basado en datos de países de mediano y alto ingreso, no existe

ninguna relación entre el gasto y el rendimiento académico, “la simple expansión física de las instalaciones educacionales y el aumento de gasto por alumno, generalmente no se traducen en aumentos sustanciales de las competencias y logros de aprendizaje de los alumnos” (Hanushek & WöBmann, 2007 p.24). Pero si se determina un currículo estandarizado con el propósito de determinar los aprendizajes en el aula, monitoreadas mediante pruebas estandarizadas, por parte de expertos.

Valoración:

La evaluación se ha convertido en un elemento central en las Políticas Educativas, que no solo tiene como finalidad hacer un seguimiento al desempeño de los estudiantes sino que se ha posicionado como un elemento de vigilancia y control de la educación, de la inversión económica en las instituciones educativas, la eficiencia de la labor docente y el desempeño de los estudiantes. De esta manera direccionando la educación al ranking de los resultados en pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional, como argumento para direccionar los porcentajes de inversión en educación, la continuidad de contratos, la formulación de orientaciones sobre lineamientos curriculares, la proyección de acciones de mejora a nivel institucional, la reflexión y el mejoramiento por parte de los maestros y los estudiantes.

Lo cual direcciona el interés a nivel institucional por alcanzar mejores resultados en las pruebas y a los maestros a orientar sus prácticas hacia el entrenamiento de los estudiantes para responder pruebas tipo estándar, dinámica que desvirtúan el papel del maestro y la esencia del conocimiento que se construye en el aula.

Por lo anterior es necesario garantizar espacios de diálogo para el análisis de la normatividad vigente para develar sus limitaciones y posibilidades pedagógicas y evaluativas a nivel institucional y su impacto en la realidad de las aulas, y de manera específica en las prácticas evaluativas de los maestros, los criterios, y usos de instrumentos que prioriza en los procesos evaluativos y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.

CATEGORÍA 2 Sistema Institucional de Evaluación y el Decreto 1290 de 2009

SUBCATEGORÍA 2.1 Percepciones del Decreto 1290 de 2009

Pregunta 3

3. A partir de la implementación del Decreto 1290 de 2009 "Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media" se puede evidenciar como efecto de su puesta en vigor a nivel evaluativo:

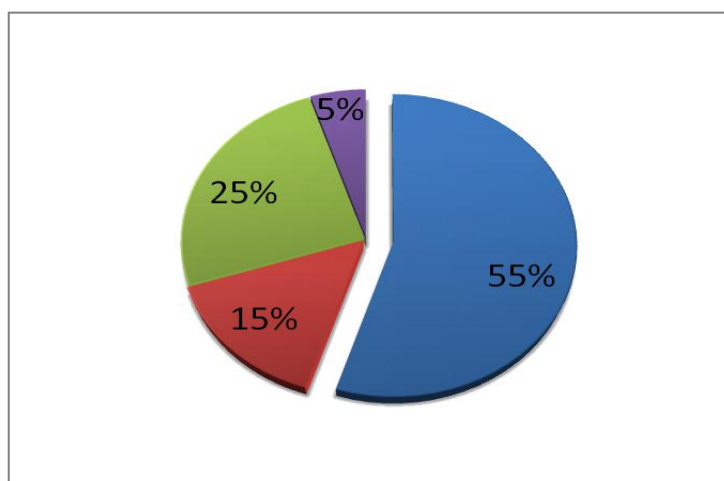


Gráfico 3. Efectos de la implementación del Decreto 1290 de 2009.

- a) La legitimación de la evaluación diagnóstica, procesual y sumativa, teniendo la evaluación sumativa mayor relevancia a nivel institucional.
- b) El uso de diversos tipos de prácticas evaluativas por parte del profesorado que no conducen necesariamente a la mejora.
- c) La información que ofrece la evaluación, por lo general no es tomada en cuenta para reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
- d) Otro, Cuál? _____

Descripción:

Un 55 % de los maestros consideran como efecto de la implementación del Decreto 1290 de 2009 la legitimación de la evaluación diagnóstica, procesual y sumativa, teniendo la evaluación sumativa mayor relevancia a nivel institucional. Un 25 % considera que la información que ofrece la evaluación, por lo general no es tomada en cuenta para reorientar

los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante. Un 15 % evidencia que el uso de diversos tipos de prácticas evaluativas por parte del profesorado que no conducen necesariamente a la mejora y un 5 % en otro corrobora que “La evaluación cuantitativa no permite detectar deficiencias en los procesos”.

Interpretación:

Esto refleja el conocimiento por parte de los maestros del Decreto 1290 de 2009 su propuesta y propósitos de evaluación que abordan identificar las características personales, intereses y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances y reorientar los procesos educativos. Aunque prevalece en sus prácticas la evaluación sumativa como estrategia para seleccionar y promocionar a los estudiantes. De igual forma, se observa que se evalúa mucho pero los resultados no inciden en estrategias de mejora sustanciales como lo afirma Álvarez (2001) “Los malos resultados son, si acaso, indicios de que algo no funciona, pero no nos dicen nada sobre las causas que los provocan.” (p. 37). De ésta manera se corrobora que la evaluación cuantitativa es una estrategia que no permite conocer las debilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto proponer estrategias para mejorar las prácticas de los maestros y el aprendizaje de los estudiantes.

Valoración:

La implementación del Decreto 1290 de 2009 favorece la autonomía a nivel institucional para la construcción del Sistema Institucional de Evaluación a la luz de las orientaciones del mismo decreto, que encaminan la evaluación de los estudiantes desde una perspectiva formativa a favor de la profesionalización de los maestros y la mejora de los estudiantes. Sin embargo al implementarse el Decreto 1290 de 2009 legitima la participación de los estudiantes en la presentación de pruebas que den cuenta de la Calidad de la Educación desde estándares internacionales y estándares nacionales, concediendo a las instituciones una autonomía regulada a partir de los estándares establecidos, legitimando la evaluación como un elemento de medición cuyo fin es la toma de decisiones desde la perspectiva económica y política, dejando de lado la perspectiva social y cultural que influye de forma determinante en la formación de los estudiantes.

SUBCATEGORÍA 2.2 Incidencia del Sistema Institucional de Evaluación (SIEE).

Pregunta 4

4. El Decreto 1290 de 2009 propone el diseño e implementación del SIEE, el cual promueve evaluar los desempeños de los estudiantes en relación con las áreas obligatorias y fundamentales. Según se expone en el Artículo 5 tienen como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional. De acuerdo a su conocimiento y experiencia, sus prácticas evaluativas están enfocadas en mayor medida a valorar:

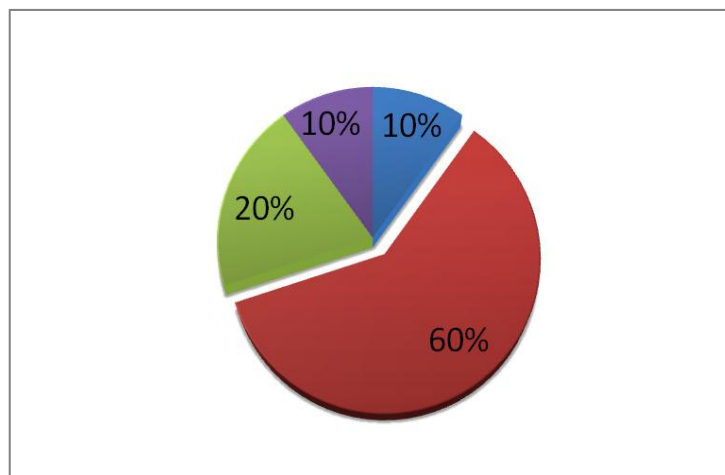


Gráfico N °4. Valoración de los estudiantes.

- a) El alcance de los objetivos cognitivos propuestos.
- b) El proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- c) Las actitudes y comportamientos de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
- d) Otro, Cuál? _____

Descripción:

Los maestros en un 60 % expresan que valoran el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En un 20 % valoran las actitudes y comportamientos de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En un 10 % el alcance de los objetivos cognitivos propuestos y otro 10 %

afirma que valora el “Proceso formativo e integral donde se tiene en cuenta el saber ser, saber hacer y saber-saber”.

Interpretación:

Con base en los aportes de Santos (2003) quien comprende la evaluación como fenómeno que condiciona los procesos de aprendizaje y las relaciones entre los sujetos que en ésta participan. De manera inicial es posible afirmar que los maestros reconocen el valor formativo de la evaluación, como lo afirma Jorda & Sanmartí (1993) “la evaluación formativa persigue los siguientes objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos” (p. 7), en cuanto permite comprender el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sus avances y limitaciones para proponer acciones que les permita fortalecer su aprendizaje. Así mismo, los maestros expresan que otorgan menor importancia al alcance de los objetivos cognitivos propuestos al momento de evaluar a sus estudiantes. Evaluación centrada en los saberes que adquieren los estudiantes en el área disciplinar, que responde a una evaluación como comprobación del aprendizaje, dejando de lado “el desarrollo de habilidades superiores de comprensión, de análisis, de síntesis, de inferencia y de aplicación” (Álvarez 2004, p. 51).

Por el contrario, algunos maestros expresan que evalúan a sus estudiantes desde el saber ser, el saber hacer y el saber-saber, reconociéndolos como seres integrales, como se establece en el Sistema Institucional de Evaluación de la I.E.D Colegio Villas del Progreso, el cual orienta la evaluación de logros cognoscitivos, procedimentales y actitudinales. Lo anterior en consonancia con las Políticas Educativas orientadas por los cuatro pilares de la educación, en beneficio de una formación que responda a la integralidad de los estudiantes desde sus aspectos físicos, cognitivos y axiológicos.

Valoración:

La evaluación de los estudiantes es posible concebirla desde dos perspectivas. La primera, como elemento de medición que permite clasificar y seleccionar a los sujetos con fines de promoción o sanción. La segunda, favorece entender la evaluación como valoración que

devela hasta qué grado ha avanzado el sujeto, mediado por la comprensión de los diferentes factores que determinan su proceso de aprendizaje, con el fin de proponer acciones de mejora. Por consiguiente los maestros al evaluar tienen en cuenta: la apropiación de los conocimientos, las características comportamentales y actitudinales, el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ende, es posible afirmar que el aspecto que los maestros priorizan evaluar devela su intencionalidad de enseñanza, el valor que otorgan al conocimiento, al mismo tiempo que visibilizan los fines de la educación que persiguen al momento de enseñar. En relación con el apartado anterior, es posible que las intencionalidades evaluativas respondan a un enfoque instrumental cuya intencionalidad es comprobar la apropiación de los contenidos o un enfoque crítico que se centra en los sujetos que intervienen en la evaluación, al favorecer la reflexión sobre su accionar, con el propósito de mejorar las estrategias de enseñanza y potenciar la autorregulación .

SUBCATEGORIA 2.2 Incidencia del Sistema Institucional de Evaluación (SIEE).

Pregunta 5.

5. El Sistema Institucional de Evaluación (SIEE) es propuesto en la I.E.D Colegio Villas del Progreso con el propósito de orientar los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes de educación básica y media. A su juicio, enumere de 1 a 4 los aspectos que caracterizan la incidencia del SIEE en su práctica evaluativa, siendo 1 menos importante y 4 más importante.

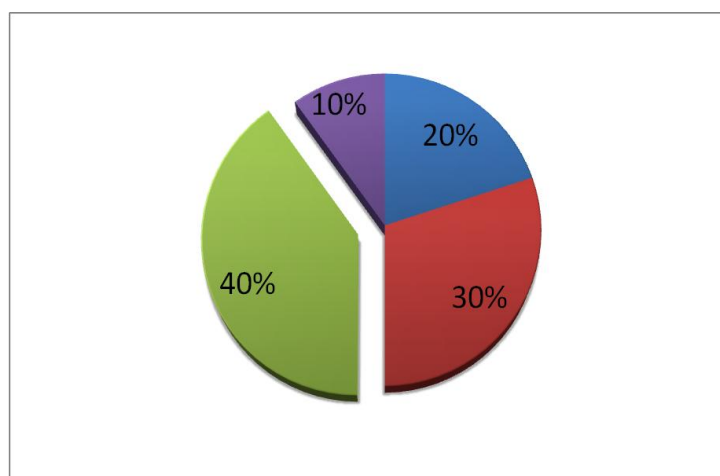


Gráfico N° 5. Incidencia del SIE en la práctica evaluativa.

- a) Determina los contenidos a enseñar en cuanto serán evaluados en pruebas estandarizadas.
- b) Orienta formas de evaluación hacia modelos formativos y sumativos a la vez.
- c) Potencia estrategias de mejoramiento a nivel institucional, que involucra las prácticas pedagógicas de los docentes y las debilidades que presenten los estudiantes.
- d) Invita a utilizar instrumentos más allá de las pruebas estandarizadas.

Descripción:

El 40% de los maestros consideran que el documento SIEE determina sus prácticas evaluativas ya que potencia estrategias de mejoramiento a nivel institucional, que involucra las prácticas pedagógicas de los docentes y las debilidades que presenten los estudiantes. Un 30 % afirma que orienta formas de evaluación hacia modelos formativos y sumativos a la vez. El 20 % reconoce que determina los contenidos a enseñar en cuanto serán evaluados en pruebas estandarizadas. El 10 % asegura que el SIEE invita a utilizar instrumentos más allá de las pruebas estandarizadas.

Interpretación

De acuerdo a la descripción anterior es posible afirmar que no hay un consenso general por parte de los maestros sobre la incidencia del SIEE en su práctica evaluativa, aunque un mayor número de maestros reconocen que el documento potencia estrategias de mejoramiento a nivel institucional que involucra las prácticas pedagógicas de los docentes y las debilidades que presenten los estudiantes, en cuanto comprende la evaluación como estrategia de aprendizaje, a la vez que está enfocada hacia la evaluación por competencias e indicadores de logro cognoscitivos, procedimentales y actitudinales. También se observa que aunque el documento SIEE orienta la evaluación según el agente desde la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, y hace énfasis en la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, algunos maestros reconocen éste documento como orientador de formas de evaluación hacia modelos formativos y sumativos a la vez. Como se propone en el Decreto 1290 de 2009 la evaluación busca la mejora del aprendizaje a la vez que su promoción, siendo esta última central al momento de la toma de decisiones.

Por lo anterior aunque los maestros reconocen como fundamental hacer un seguimiento formativo en el proceso de evaluación de los estudiantes, se señala que existe gran interés por la evaluación sumativa de esta manera posicionando el carácter de selección y sanción de los instrumentos de evaluación sobre su función formativa. Pensamiento contrario al de una evaluación formativa como lo afirma Álvarez (2004) “el examen es un medio, un recurso, un instrumento, nunca un fin” (p. 58). También, se observa por parte de algunos maestros que el SIEE del Colegio Villas del Progreso orienta los contenidos a enseñar en cuanto serán los evaluados en las pruebas estandarizadas, al legitimar en el documento la enseñanza por competencias y logros, como lo señala Díaz (2010) la construcción del SIEE:

Responsabiliza a los centros escolares en cabeza de sus docentes en lo que tiene que ver con la calidad educativa y los reta a mantener políticas de competitividad interinstitucional y las enfrenta a la cascada de evaluaciones externas, olvidando los contextos y bienes intangibles que subyacen a la tarea de educar y formar niños y jóvenes (p. 171)

Dinámica que legitima el Estado Evaluador a través de la inspección y vigilancia de los resultados en las pruebas estandarizadas, en el que la evaluación se asume como dispositivo de poder e inequidad, en cuanto se posiciona como elemento fundamental para ganar incentivos a nivel institucional y como requisito para el ingreso de los estudiantes a otros niveles educativos.

Valoración

El Decreto 1290 de 2009 otorga la facultad a las instituciones educativas para construir el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) el cual involucra aspectos conceptuales, pedagógicos y didácticos que caracterizan la institución educativa, con el fin de plantear un enfoque evaluativo en coherencia con el enfoque de enseñanza a nivel institucional. No obstante en la práctica los maestros no consideran que son parte de esta construcción institucional, observando este tipo de documentos como requisitos, los cuales son abordados para asuntos normativos de la evaluación y la promoción.

En esta medida el SIEE se convierte en el documento prescrito que orienta la promoción de los estudiantes, la tabla de valoración, la periodicidad para la entrega de los informes de evaluación limitándolo a su función técnica cuando su esencia es alcanzar la coherencia entre lo prescrito y el accionar en el aula, reconociendo la evaluación desde sus atributos formativos como proceso que favorece la reflexión, el aprendizaje y el cambio en los maestros y estudiantes, aportando de manera sustancial al mejoramiento a nivel institucional.

De aquí que la formulación del SIE exija la participación de los diferentes actores de las instituciones educativas, donde se visibilice las características particulares de la comunidad educativa, las intencionalidades al momento de enseñar y evaluar, lo cual contribuye a la construcción del horizonte evaluativo institucional que no se limita a los documentos prescritos sino que involucran el accionar de los diferentes actores.

SUBCATEGORIA 2.2 Incidencia del Sistema Institucional de Evaluación (SIEE).

Pregunta 6.

6. Uno de los aportes del Decreto 1290 de 2009 en la construcción del SIEE es el instaurar la autoevaluación como estrategia participativa y formativa para los estudiantes. Al observar sus prácticas evaluativas cuál es el uso de los procesos de autoevaluación que usted lleva a cabo:

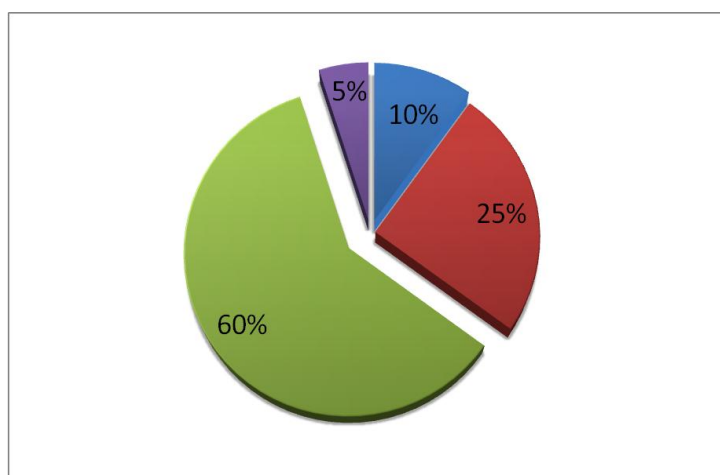


Gráfico N° 6. Usos de los procesos de autoevaluación.

- a) Elemento que le permite hacer un promedio de la nota final.
- b) Estrategia que le permite identificar dificultades y progresos de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de adaptar el proceso didáctico.
- c) Instrumento que potencia la autonomía del estudiante mediante procesos de autorregulación respecto a su propio aprendizaje.
- d) Otro,Cuál? _____

Descripción:

Un 60% lo consideran como un instrumento que potencia la autonomía del estudiante mediante procesos de autorregulación respecto a su propio aprendizaje. Un 25 % la consideran como una estrategia que le permite identificar dificultades y progresos de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de adaptar el proceso didáctico. Y 10 % la reconocen como elemento que le permite hacer un promedio final. Un 5 % la confirma como “Herramienta que ayuda para que cada estudiante identifique sus principales avances y dificultades en el proceso de aprendizaje y así se genere estrategias individuales que le ayuden a mejorar”.

Interpretación:

Esto refleja el discurso que maneja el maestro sobre la autoevaluación como instrumento que favorece la autorregulación de los estudiantes frente a sus aprendizajes, entendido según Perassi (2014) como el “proceso por el cual un sujeto reflexiona sobre su propio aprendizaje, en función de criterios previamente acordados, procurando descubrir el grado de acercamiento o distancia a los mismos, analizando las estrategias empleadas, detectando los obstáculos, capturando los indicios que permitan elaborar juicios de valor debidamente fundamentados”(p.6). Sin embargo, algunos maestros no tienen en cuenta la autoevaluación como una estrategia que les permite además de identificar las dificultades y progresos en el aprendizaje de los estudiantes, poder realizar ajustes a sus prácticas didácticas como resultado de la información que ésta ofrece, de esta manera otorgando la responsabilidad del avance en el aprendizaje a las capacidades, conductas y compromiso de los estudiantes, sin hacer una mirada reflexiva en torno a las prácticas pedagógicas y metodológicas que

llevan a cabo los maestros. También, aunque en menor medida, algunos maestros reconocen la autoevaluación como un instrumento técnico para computar una nota final desconociendo su valor formativo y crítico. Cuyo aporte desde la perspectiva de la evaluación formadora es la autorregulación “entendida como representación de las propias capacidades y formas de aprender” (Allal, 1988; Paguay y Cols, 1990 en Jorba & Sanmartí, 1993) lo cual exige una apropiación de parte de los estudiantes los objetivos, las acciones necesarias para llevar a cabo las tareas planteadas y los criterios con que serán evaluados. En coherencia con Díaz (2010) quien asume la autoevaluación como proceso de autorreflexión sobre el aprendizaje.

Valoración:

La reflexión por parte de los estudiantes sobre su propio accionar en el aula, sus procesos, ritmos, formas de aprendizaje le permiten conocer sus fortalezas, avances, aciertos desaciertos y debilidades con el propósito de planear y llevar a cabo acciones de mejora, en cuanto reconoce que los cambios surgen de él mismo y no de entes externos, responsabilizándose de su propia formación. Asumir desde esta perspectiva el proceso de autoevaluación de los estudiantes exige a los maestros formar sus estudiantes desde la dimensión ética en la que se supere la autoevaluación desde su función instrumental como elemento que permite computar la nota final, sino que por el contrario la resignifique desde sus atributos formativos al permitir al estudiante mirar su propio proceso de aprendizaje, detectar fortalezas y debilidades, llevar a cabo acciones de mejora que le permitan avanzar en su proceso de formación, revisión que va acompañada de la argumentación y por ende encamina al estudiante hacia una reflexión genuina de la cual surgen acciones para la mejora.

Del mismo modo los procesos de autoevaluación de los estudiantes se convierten en un instrumento de reflexión para el mismo maestro, ya que allí puede ver consolidada su labor desde una perspectiva pedagógica, analizar sus métodos y estrategias de enseñanza en coherencia con sus propuestas evaluativas, con el propósito de mejorar su práctica profesional y aportar a la formación de los estudiantes. Por lo anterior es pertinente llevar

a la práctica ejercicios de autoevaluación de manera regular al aula, que se posicione como un instrumento de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CATEGORÍA 3. Modelos y tendencias de la Evaluación Educativa.

SUBCATEGORÍA 3.1 Conceptualización de la evaluación de los estudiantes.

Pregunta 7

7. Para Usted, desde su disciplina y su práctica evaluativa en el aula, cuando se habla de evaluación la relaciona con:

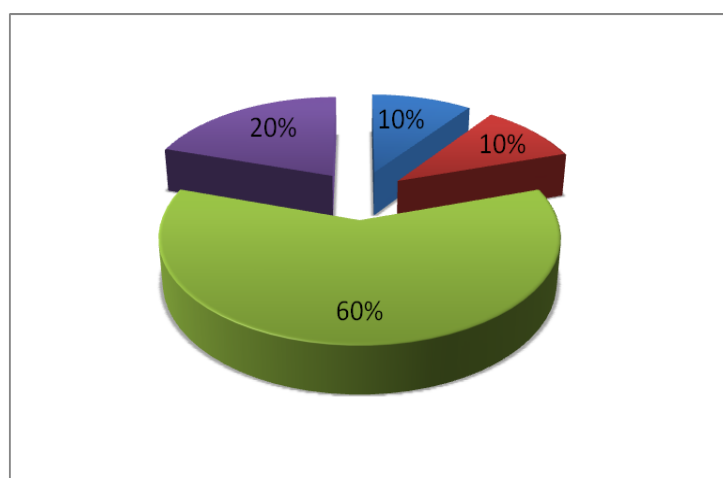


Gráfico N° 7. Finalidad de la evaluación.

a) Comparación entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados.

b) Pruebas tipo estándar que dan cuenta de lo que saben los estudiantes.

c) Comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

d) Otro, Cuál? _____

Descripción:

Un 60 % de los maestros relaciona la evaluación con la comprensión de los procesos de enseñanza –aprendizaje. Un 20 % desde el espacio de otro; expresan su concepto de evaluación como “Apropiación de los temas aplicándolos en su realidad próxima”, “Permite comprender el proceso de aprendizaje del estudiante pero a la luz de los objetivos propuestos para el nivel”, “Se debe relacionar el ser como ser humano con sus defectos y

cualidades y el ser analítico y por sus conocimientos y saberes”. Y un 10 % relaciona la evaluación con pruebas de tipo estándar que dan cuenta de lo que saben los estudiantes. Y otro 10 % la comprende como la comparación entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados.

Interpretación:

La anterior descripción devela la importancia que otorgan los maestros a la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como lo afirma Santos (1996) “la evaluación no es una simple medición sino un proceso reflexivo” (p.10). Que permite develar lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante la reflexión, el cuestionamiento y el debate continuo entre evaluadores y evaluados. Además se evidencia una concepción de evaluación entre los maestros orientado hacia un enfoque conductista centrado en dos aspectos: el aprendizaje de contenidos asignaturistas y la aplicación de pruebas tipo estándar. En el que de acuerdo a los planteamientos de Álvarez (2001) “El supuesto aprendizaje, (...) muestra más la capacidad de repetición y de retención que la de asimilación; más la resistencia al olvido de la información recibida que a la comprensión de la misma; más la sumisión que la elaboración de pensamiento propio” (p. 98).

Y sobre el segundo, se observa la importancia que le dan los maestros a las pruebas tipo estándar como pruebas de evaluación objetivas que dan cuenta de lo que saben los estudiantes. Como lo señala Eisner (1998) “La lógica estándar de la evaluación requiere la estructuración de objetivos en términos de conducta” (p. 124) que pretenden la comparación de los estudiantes con respecto a un criterio preestablecido o con un grupo, resultados mediante los cuales se pretende medir la eficacia de la tarea educativa, desvirtuando las cualidades de los estudiantes que no son posibles ser valoradas a través de estas técnicas de medición.

Valoración:

La evaluación al estar centrada en la consecución de temas curriculares, se enfoca hacia la comparación entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados, al tener como propósito comprobar en qué medida se adquirieron los logros prescritos, esta forma de

concebir la evaluación responde a un enfoque técnico-instrumental que prioriza el conocimiento memorístico, a la vez que limita al estudiante para avanzar en procesos más exigentes de interpretación, argumentación, análisis y proposición. Por el contrario es pertinente enfocar la evaluación a nivel institucional desde sus documentos y sus prácticas hacia la evaluación desde una perspectiva formativa y crítica, centrada en el sujeto que aprende, reconoce el error como un elemento que favorece el aprendizaje, al mismo tiempo que responsabiliza en igual medida a los maestros y a los estudiantes en los procesos de formación, procesos de reflexión que les permite cuestionarse sobre las intencionalidades, formas, y usos que se le dan a la evaluación en la cotidianidad del aula.

SUBCATEGORÍA 3.2 Tendencia de evaluación de los estudiantes.

Pregunta 8

8. Las estrategias y formas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes están orientadas por diversos factores. Desde su conocimiento y experiencia considera que sus prácticas evaluativas por lo general están orientadas por cuál de las siguientes opciones:

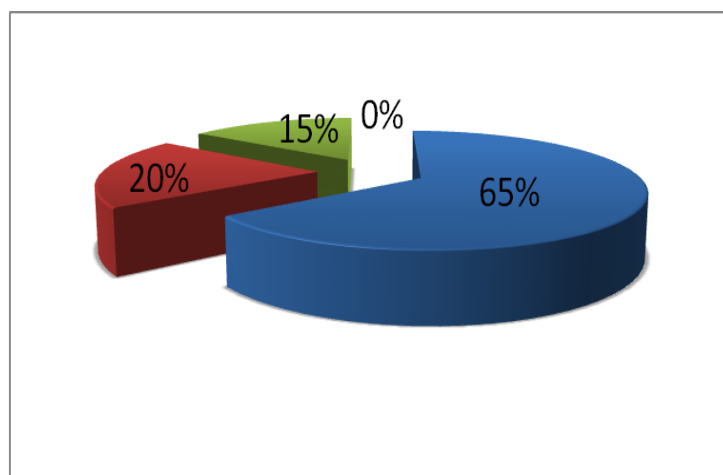


Gráfico N° 8. Elementos que orientan la evaluación de los estudiantes.

a) Las necesidades formativas de los estudiantes.

b) Exigencias legales, institucionales y sociales.

c) Creencias y saberes pedagógicos del maestro.

d) Otro, Cuál? _____

Descripción:

Un 65% de los maestros asegura que las prácticas que llevan a cabo están direccionadas por las necesidades formativas de los estudiantes. Un 20% por exigencias legales, institucionales y sociales. Y otro 15 % por las creencias y saberes pedagógicos del maestro.

Interpretación:

Cuando los maestros afirman que sus prácticas evaluativas están orientadas por las necesidades formativas de los estudiantes, presentan el carácter moral de la profesión docente entendida como la relación humana que se establece entre maestros y estudiantes, superando la mediación por un proceso técnico y académico. La descripción anterior, también devela como factores condicionantes las prescripciones legales, institucionales y la presión social expuestas por Santos (2003) como orientadoras de las prácticas evaluativas de los maestros, están la supervisión institucional que vela por garantizar una educación de calidad y el cumplimiento de la norma, y a nivel social por un marcado énfasis en la comparación y clasificación de las instituciones y estudiantes a partir de los resultados, en el que el valor de la evaluación se centra en la calificación y la aprobación y no tanto en la pertinencia, relevancia y motivación por el aprendizaje.

Otro aspecto a resaltar, es que los maestros no consideran que sus prácticas evaluativas estén orientadas por sus saberes pedagógicos, reduciendo su quehacer a la realización de procedimientos operativos y rutinarios. Desconociendo la pedagogía “como campo de conocimiento sobre la complejidad de la formación humana en aprendizajes y valores, dentro de un contexto cultural (...), articulada a la pedagogía, la evaluación educativa (...) tiene que ver fundamentalmente con las interacciones entre los sujetos, las construcciones de redes de significados y los criterios de orientación de la vida práctica para fines culturales y de conocimiento, éticos y estéticos” (Tamayo 2010, p. 219). Que aporta a la orientan la educación hacia procesos humanos y sociales, al comprender la evaluación como una relación intersubjetiva entre evaluadores y evaluados, orientada por principios pedagógicos, que resignifique la evaluación en el aula como una herramienta de aprendizaje que favorece la reflexión sobre la práctica del maestro para mejorarla.

Valoración:

La evaluación de los estudiantes puede ser considerado como un elemento que se limita al quehacer cotidiano del aula, como medio de comprobación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, pero por el contrario en la evaluación convergen elementos de orden legal, pedagógico y contextual. En esta medida inciden en la evaluación de los estudiantes la Políticas Educativas asociadas a la evaluación, los saberes pedagógicos de los maestros, las características particulares de los estudiantes, sus ritmos de desarrollo y de aprendizaje. Lo cual devela la complejidad de la evaluación, y la necesidad por parte de los maestros de conocer las exigencias legales, a la luz de sus conocimientos pedagógicos y del desarrollo de los estudiantes, ya que en este proceso no es posible obviar alguno, sino que por el contrario a la luz de los saberes pedagógicos es posible analizar las normatividades, al mismo tiempo que se adaptan las formas de enseñar y de evaluar a las particularidades de los estudiantes.

SUBCATEGORÍA 3.2 Técnicas e instrumentos de evaluación de los estudiantes.

Pregunta 9.

9. La información que ofrecen las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación es utilizada de diversas maneras, al estar orientadas por la perspectiva pedagógica del maestro que las diseña y lleva acabo. Enumere de 1 a 4 los usos que Usted da a la evaluación siendo 1 menos importante y 4 más importante.

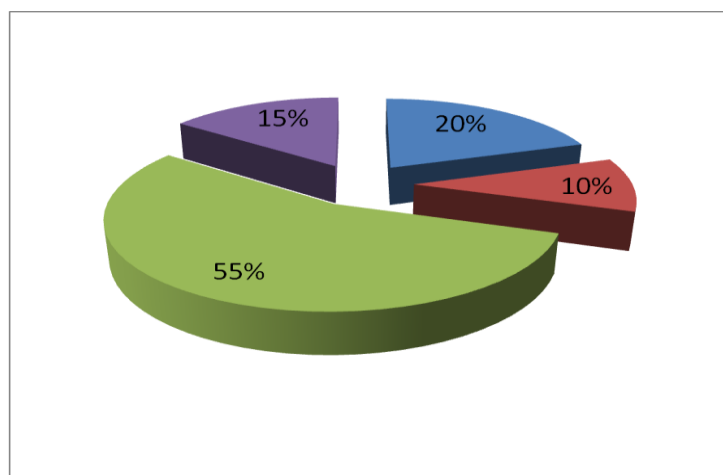


Gráfico N° 9. Usos de la evaluación de los estudiantes.

- a) Estrategia para comprobar que el estudiante alcanzó los objetivos propuestos.
- b) Instrumento de selección, clasificación, promoción y/ o sanción de acuerdo a los resultados de la evaluación.
- c) Estrategia que favorece la reflexión y la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- d) Estrategia que privilegia la capacidad analítica y propositiva de los estudiantes.

Descripción:

Un 55% de maestros confirma que usa la evaluación como estrategia que favorece la reflexión y la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para el 20 % como estrategia para comprobar que el estudiante alcanzó los objetivos propuestos. El 15% usa la evaluación como estrategia que favorece la capacidad analítica y propositiva de los estudiantes. Finalmente el 10% la usa como instrumento de selección, clasificación, promoción y sanción de acuerdo a los resultados de la evaluación.

Interpretación:

La evaluación aun se relaciona con la comprobación del aprendizaje de los estudiantes, lo cual corresponde al razonamiento técnico de la evaluación, como lo señala Álvarez (2004) “necesitamos la evaluación no tanto para controlar o medir el logro de objetivos concretos – concepción próxima a la pedagogía por objetivos, de inspiración conductista (...) sino para comprender y para fortalecer más apropiadamente los procesos formativos que queremos generar desde la enseñanza” (p.51).

En cuanto a los proceso formativos que se persiguen en el momento de enseñar, los maestros expresan que en menor medida se privilegia la capacidad analítica y propositiva de los estudiantes, en cuanto a las habilidades que se les exige al momento de ser evaluados, como lo afirma Santos (2003) “la evaluación potencia o debilita las operaciones intelectuales” (p.4) cuando lo que se exige es repetir información, dejando en un segundo lugar habilidades de interpretación, argumentación y proposición, ligados a las realidades contextuales de los estudiantes.

Valoración:

Cuando se habla de los usos de la evaluación de los estudiantes, se trasciende a la reflexión del qué y para qué evaluar, en servicio de quien se realiza la evaluación, desde la perspectiva técnica-instrumental la evaluación se comprueba los aprendizajes, enfocado en la repetición de los contenidos abordados en clase, dejando de lado habilidades superiores que exigen las dinámicas sociales, tecnológicas, y políticas en la actualidad. Pero desde la perspectiva formativa la evaluación favorece la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, transformando la relación que se establece entre maestro y estudiante, en la que cada uno tiene una responsabilidad en la formación del sujeto que aprende, se otorga un nuevo valor al conocimiento que circula en el aula como elemento que permite la intervención del sujeto en su propio contexto, al mismo tiempo que permite tanto a los maestros como a los estudiantes llevar a cabo procesos de reflexión y acciones de mejora.

CATEGORIA 2. Sistema Institucional de Evaluación

SUBCATEGORIA 1.1 Incidencia del Sistema Institucional de Evaluación

Pregunta 10 Inventario de teorías implícitas que permite indagar las ideas y acciones de los maestros en el aula.

10. Marque X en la casilla que corresponda a su respuesta, teniendo en cuenta las siguientes siglas: TA totalmente de acuerdo, PA parcialmente de acuerdo, NA/ND ni de acuerdo ni en desacuerdo, PD parcialmente en desacuerdo, TD totalmente en desacuerdo, NR no responde.							
	ENUNCIADO	VALORACIÓN					
		TA	PA	NA/ND	PD	TD	NR
	Decreto 1290 de 2009						
10.1	El transito del Decreto 230 de 2001 al Decreto 1290 de 2009 posibilitó cambios y transformaciones en las formas de evaluar a los estudiantes en el aula	16%	54%	11%	0%	16%	3%
10.2	Considero que los resultados generados en la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel nacional pueden ser tomados como único referente para medir la calidad del I.E.D Colegio Villas del Progreso.	10%	25%	0%	35%	30%	0%
10.3	Pienso que la construcción del SIE ha asegurado la autonomía institucional en cuanto a la elección en las formas de evaluar y los usos pedagógicos de la información.	59%	34%	0%	6%	0%	1%
10.4	Creo que el SIE potencia la evaluación formativa de los estudiantes, al orientar el reconocimiento de sus ritmos de aprendizaje y desarrollo.	29%	67%	4%	0%	0%	0%
10.5	Considero que la evaluación que llevo a cabo a los estudiantes me permite comprender y mejorar mi praxis pedagógica.	67%	28%	0%	6%	0%	0%
10.6	Estoy convencido que la evaluación que llevo a cabo favorece la reflexión de los estudiantes sobre sus formas de aprender y les posibilita proponer estrategias de mejoramiento.	30%	61%	0%	9%	0%	0%

Tabla 4: Incidencia del Sistema Institucional de Evaluación en la práctica docente.

Descripción:

Mediante la información obtenida se percibe en cada uno de los anteriores aspectos que: Sobre el tránsito del Decreto 230 de 2001 al Decreto 1290 de 2009 posibilitó cambios y transformaciones en las formas de evaluar a los estudiantes en el aula: Un 54% de los maestros está parcialmente de acuerdo y un 16% totalmente de acuerdo, hay un 11% de no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 0% está parcialmente en desacuerdo y un 16 % en total desacuerdo, un 3% no responde. Esto refleja que la mayor parte de los maestros encuestados otorgan importancia al cambio de la normatividad para transformar sus prácticas, mientras otro porcentaje significativo no considera que los cambios en la normatividad vigente determinen sus prácticas evaluativas en el aula.

Sobre los resultados generados en la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel nacional pueden ser tomados como único referente para medir la calidad del I.E.D Colegio Villas del Progreso: Los maestros en un 30 % está en total desacuerdo, el 35% parcialmente en desacuerdo, el 25% parcialmente de acuerdo y un 10% totalmente de acuerdo. De esta información es posible afirmar que los maestros consideran que los resultados de las pruebas estandarizadas no son suficientes para medir la calidad de la educación y de manera específica las instituciones educativas.

Al indagar si la construcción del SIEE ha asegurado la autonomía institucional en cuanto a la elección en las formas de evaluar y los usos pedagógicos de la información: los maestros en un 59% están totalmente de acuerdo, un 34 % parcialmente de acuerdo, un 6 % parcialmente en desacuerdo y un 1% no responde. Lo cual demuestra el avance en la construcción de un Sistema Institucional de Evaluación de acuerdo a las particularidades del contexto, desde el principio de la autonomía institucional. Aunque algunos están en desacuerdo frente a la apropiación de la autonomía como posibilidad para generar cambios sustanciales a nivel institucional y pedagógico por parte del profesorado.

Al preguntar a los maestros si creen que el SIEE potencia la evaluación formativa de los estudiantes, al orientar el reconocimiento de sus ritmos de aprendizaje y desarrollo. Se

observa que 67% está parcialmente de acuerdo, un 29% está totalmente de acuerdo y un 4% no está de acuerdo ni en desacuerdo. Esto refleja que los maestros reconocen desde los documentos escritos a nivel institucional la orientación de la evaluación de los estudiantes desde una perspectiva formativa, que les exige reconocer las particularidades en cuanto a los niveles de aprendizaje y de desarrollo de los estudiantes.

Ante la afirmación; considero que la evaluación que llevó a cabo a los estudiantes me permite comprender y mejorar mi praxis pedagógica: Un 67 % de los maestros está totalmente de acuerdo, un 28 % parcialmente de acuerdo y un 6% está parcialmente en desacuerdo. Lo anterior demuestra que los maestros reconocen la evaluación de los estudiantes como un elemento principal de reflexión frente a su saber y quehacer pedagógico. Aunque algunos no la consideran como un elemento central de reflexión del quehacer docente.

Al indagar a los maestros si están convencidos que la evaluación que llevan a cabo favorece la reflexión de los estudiantes sobre sus formas de aprender y les posibilita proponer estrategias de mejoramiento: Se evidencia que un 61% está parcialmente de acuerdo, un 30 % totalmente de acuerdo, y un 9% parcialmente en desacuerdo. Este refleja que los maestros en su práctica evaluativa realizan procesos de reflexión con sus estudiantes. Aunque algunos aseguran que no es no están convencidos que la evaluación que llevan a cabo favorezca la reflexión y posibilite la propuesta de estrategias de mejoramiento por parte de los estudiantes.

Interpretación:

Entre los maestros no hay un consenso frente a la incidencia de la normatividad en sus prácticas evaluativas, como generador de cambios y transformaciones en las formas de evaluar a los estudiantes. Frente a esto Matallana (2011) concluye en su investigación que las prácticas evaluativas al interior de las aulas no cambian por la promulgación de Decretos o construcción de nuevos Sistemas de Evaluación, la autora evidencia la poca oportunidad para la reflexión y el análisis sobre la evaluación educativa por parte de los

maestros, por lo cual se hace necesario el fomento de la discusión pedagógica que conlleve a resignificar la evaluación en el aula para encontrar su sentido formativo, que involucre al estudiante como protagonista del proceso evaluativo.

En relación con las respuestas de los maestros estos consideran que la construcción del Sistema Institucional de Evaluación asegura la autonomía institucional en cuanto a las formas de evaluar y los usos pedagógicos de la evaluación, desconociendo que es regulado y controlado por los resultados en pruebas estandarizadas concebidas como instrumentos que miden la calidad de la educación, que a su vez seleccionan y clasifican a los estudiantes, maestros e instituciones educativas. En esta medida la autonomía está condicionada por las normatividades y exigencias del Estado, parafraseando a Díaz (2010) en el Decreto 1290 de 2009 el artículo 8 y 9 se otorga autonomía a las instituciones educativas para construir el SIEE que termina siendo un principio de heteronomía mediante la “autonomía regulada” en la ley y vigilada en las pruebas externas estandarizadas tanto internacionales como nacionales, concebidas como insumo para la construcción de los sistemas institucionales de evaluación y el mejoramiento de la calidad de la educación. De otra parte, algunos maestros no consideran los procesos de evaluación propuestos como un elemento central de reflexión del quehacer docente, desconociendo su valor formativo, que “exigirá que el profesor se sitúe frente al conocimiento y frente a su propia responsabilidad profesional, y que tome partido por los fines que persigue en su acción” (Álvarez, 2004, p 60) reduciendo su práctica al uso técnico de la evaluación.

Valoración:

El Decreto 1290 de 2009 deroga el Decreto 230 de 2002 el cual determinaba la promoción de los estudiantes por medio de niveles porcentuales, desvirtuando la complejidad de la evaluación hacia su función técnica, por lo cual el Decreto 1290 de 2009 procuró establecer un diálogo pedagógico sobre la evaluación de los estudiantes a nivel institucional, haciendo uso de la autonomía otorgada por el mismo decreto. Sin embargo, la construcción del Sistema Institucional de Evaluación aunque se propone para responder a unas particularidades contextuales, no garantiza la participación de toda la comunidad educativa,

como tampoco que sea el resultado de una discusión pedagógica, por lo cual se convierte en un documento formal que se distancia de las prácticas cotidianas del aula.

De esta manera, la autonomía otorgada a nivel institucional vista como posibilidad para generar cambios sustanciales, queda relegada a la instrumentalización de la evaluación como medio de comprobación y verificación de los aprendizajes, limitando el avance hacia una evaluación formativa entendida como elemento principal de reflexión del quehacer docente y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De igual forma cabe mencionar que dicha autonomía está regulada por los resultados en pruebas estandarizadas, relegando el valor de la evaluación procedimental, cualitativa y formativa.

CATEGORÍA 3. Modelos y tendencias de la evaluación educativa

SUBCATEGORÍA 3.1 Tendencia de evaluación de los estudiantes

Pregunta 11

11. Los porcentajes corresponden a la evaluación propuesta por los maestros en el aula, los usos de la información, la relación que establecen maestros-estudiantes, qué evaluar, para qué evaluar.

11. Marque **X** en la casilla que corresponda a su respuesta, teniendo en cuenta que: **S** es siempre, **CS** casi siempre, **AV** algunas veces, **CN** casi nunca, **N** nunca, **NR** no responde.

	Práctica evaluativa del maestro	S	CS	AV	CN	N	NR
11.1	En mi clase, uso instrumentos de evaluación para comprobar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.	41%	44%	12%	3%	0%	0%
11.2	Al evaluar, la información recogida me sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.	61%	32%	7%	0%	0%	0%
11.3	Estoy convencido que los resultados de la evaluación determina la relación entre los alumnos y maestros, contexto escolar, ambiente familiar y social.	26%	27%	40%	7%	0%	0%
11.4	En mi opinión, las formas de evaluar determinan los saberes que son necesarios enseñar y aprender.	7%	44%	49%	0%	0%	0%
11.5	Con frecuencia mi práctica evaluativa está orientada a superar las dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.	56%	33%	11%	0%	0%	0%
11.6	Procuró que mi práctica evaluativa en el aula este direccionada a la aplicación de simulacros de pruebas estandarizadas como el modelo Saber.	37%	19%	15%	22%	7%	0%

Tabla 5: Práctica evaluativa de los maestros.

Descripción:

Ante la afirmación: En mi clase, uso instrumentos de evaluación para comprobar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Los maestros afirman en un 44% que casi siempre, en un 41% siempre, el 12% afirma que a veces, y un 3% casi nunca. Esto refleja una tendencia de evaluación como comprobación de los aprendizajes. Aunque se reconoce la voz de algunos maestros que encuentran en la evaluación usos alternos.

Al preguntar a los maestros si al evaluar, la información recogida les sirve para pensar y planificar su práctica didáctica. Un 61% asegura que siempre, un 32% casi siempre, y un 7% a veces. Esto refleja que los resultados de la evaluación son un elemento central de reflexión con relación con la didáctica por parte del profesorado.

Al indagar a los maestros si están convencidos que los resultados de la evaluación determina la relación entre los alumnos y maestros, contexto escolar, ambiente familiar y social: Un 40% de los maestros encuestados afirma que a veces, y un 7% casi nunca, mientras que un 27% aseguran que casi siempre, un 26% siempre. La información anterior permite evidenciar que la mayor parte de los maestros no considera que los resultados de la evaluación determinen las relaciones entre los diferentes actores escolares y el contexto, aunque un número significativo reconozca la incidencia de los resultados de las relaciones que establecen los estudiantes en la institución educativa, la familia y el contexto social.

Al preguntar a los maestros en su opinión, si la práctica evaluativa determina los saberes que son necesarios enseñar al mismo tiempo que las formas de evaluar: ellos afirman en un 49% que a veces, un 44% casi siempre, y un 7% siempre. Lo que refleja que los maestros en sus formas de evaluar, determinan los saberes que son valiosos enseñar y comunican a los estudiantes los saberes que son valiosos aprender, los cuales pueden contener valores enseñados.

Ante la afirmación: Con frecuencia mi práctica evaluativa está orientada a superar las dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes: Los maestros encuestados aseguran en un 56% que siempre, un 33% casi siempre y un 11% a veces. Esto demuestra la intencionalidad de los maestros al momento de evaluar, desde orientaciones formativas al servicio de los estudiantes, como medio que devela los avances y limitaciones para proponer y llevar a cabo estrategias de mejora.

En cuanto a la enunciación: Procuero que mi práctica evaluativa en el aula este direccionada a la aplicación de simulacros de pruebas estandarizadas como el modelo Saber: Un 22 % asegura que casi nunca, un 37% siempre, un 19% casi siempre y un 15% a veces y otro 7 % nunca. Lo cual refleja que no hay un consenso a nivel institucional frente a la aplicación de pruebas estandarizadas, y estas se realizan de acuerdo a los conocimientos y consideraciones de los maestros de manera individual.

Interpretación:

Se evidencia la tendencia por parte del profesorado a relacionar la evaluación con la comprobación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, en esta medida la evaluación permanece desligada del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque los maestros aseguran que los resultados de la evaluación les permite pensar y planificar su práctica didáctica, lo cual abarca las estrategias e instrumentos de evaluación limitando su reflexión al cómo evaluar, dejando en un segundo lugar el qué y para qué evaluar, cuestionamientos que contribuyen a una concepción de evaluación desde una perspectiva formativa y crítica.

En concordancia los maestros aseguran que con sus formas de evaluar determinan los saberes que son valiosos enseñar, parafraseando a Álvarez (2001) la manera como se entiende la enseñanza y el aprendizaje busca modos distintos de evaluar el conocimiento, desde un racionalidad técnica su propósito es evaluar el rendimiento del estudiante en relación con los propósitos preestablecidos, y desde una racionalidad crítica su propósito es dar cuenta de la apropiación del saber que exige diálogo, participación, corresponsabilidad, deliberación, comprensión.

En cuanto a la intencionalidad de la evaluación los maestros exponen que dirigen su acción en favor de la mejora de los estudiantes, lo cual corresponde a principios pedagógicos y formativos que tienen en cuenta al sujeto evaluado, su contexto, su historia. De otra parte, no hay un consenso a nivel institucional frente a la aplicación de pruebas estandarizadas en el aula, y estas se realizan de acuerdo a los conocimientos y consideraciones de los maestros de manera individual, algunos orientados por las exigencias del Estado que pide resultados en términos de eficiencia y eficacia, distanciados de los intereses escolares, y para otros entrenar a los estudiantes para responder a pruebas estandarizadas, lo cual no tiene un valor formativo en el ámbito evaluativo.

Valoración:

En los maestros prevalece relacionar la evaluación con la comprobación de los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes, que dan cuenta del conocimiento memorizado, de esta manera concebido como objeto susceptible a ser medido, desconociendo que el sujeto evaluado hace parte de un contexto y que trae consigo una historia. De aquí es posible afirmar que los maestros comprenden la evaluación como un elemento que se distancia del tiempo de enseñanza y aprendizaje, el cual ocupa un espacio al final del proceso como medio de comprobación del éxito o del fracaso escolar. Desconociendo las características de la evaluación crítica y formativa cuyo propósito es dar cuenta de la apropiación del saber dinamizando el aula como espacio de diálogo, debate, negociación, comprensión y acción hacia la mejora del quehacer docente y del aprendizaje de los estudiantes.

De otra parte, aunque el Decreto 1290 de 2009 legitima la participación de los estudiantes en pruebas de tipo estándar, se puede afirmar que las instituciones educativas no han generado espacios pedagógicos para debatir y reflexionar sobre la intencionalidad de la normatividad y su incidencia en el accionar de los maestros, convirtiéndose la simulación de pruebas tipo estándar en el aula, en una actividad como acción individual del maestro que pretende familiarizar a los estudiantes con las preguntas y respuestas de estas pruebas, aplicadas de manera distanciada a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior, desde una perspectiva crítica se propone como tema de estudio institucional, donde se haga evidente las implicaciones de los planes de mejoramiento escolar a la luz de los resultados estadísticos, sobre la práctica pedagógica de los maestros y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como iniciativa para construir estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes situados en sus contextos.

CATEGORÍA. 3. Modelos y tendencias de la evaluación educativa

SUBCATEGORÍA 3.1 Técnicas e instrumentos de evaluación de los estudiantes.

Pregunta 11

11. Los porcentajes develan cómo evalúan los docentes de educación básica primaria. La elección de los criterios de evaluación, los procesos, las técnicas e instrumentos de evaluación que priorizan en la práctica, la evaluación según el agente, las devoluciones que entregan a los estudiantes.

Criterios de evaluación:

	Criterios de Evaluación	S	CS	AV	CN	N	NR
11.7	En mi clase presento a los estudiantes al inicio del programa los criterios y métodos con que serán evaluados.	19%	57%	25%	0%	0%	0%
11.8	Con frecuencia los criterios, metodologías y estrategias de evaluación son elegidos en consenso con los estudiantes.	10%	25%	52%	13%	0%	0%

Tabla 6: Criterios de evaluación.

Descripción:

Al indagar a los maestros si presentan a los estudiantes al inicio del programa los criterios y métodos con que serán evaluados: Los maestros aseguran en un 57% que casi siempre, un 25% a veces, y un 19 % siempre. Esta información presenta que los maestros dan a conocer sus estudiantes los criterios y métodos de evaluación de manera anticipada. Ante la afirmación: Con frecuencia los criterios, metodologías y estrategias de evaluación son elegidos en consenso con los estudiantes: En un 52 % los maestros aseguran que a veces, un 13% casi nunca, un 25% afirma que casi siempre, y un 10% siempre. Lo cual devela que los maestros no ponen a consideración de sus estudiantes los criterios y estrategias de evaluación, como un espacio de diálogo y consenso.

Interpretación:

Los maestros expresan que presentan de manera anticipada los criterios y métodos de evaluación al inicio del programa a los estudiantes, al mismo tiempo que confirman que estos no son puestos en consideración por parte de los estudiantes, lo cual devela que el aula se priva de ser un espacio de diálogo y consenso en cuanto a los criterios y estrategias con que los estudiantes serán evaluados. Con referencia a una evaluación alternativa a la tradicional Álvarez (2001) especifica que es necesario “Explicitar los criterios por los cuales van a ser corregidos, valorados, calificados, evaluados los trabajos y las tareas” (p.86) lo cual responde al principio epistemológico de la transparencia en cuanto a las intenciones, negociaciones, fines y usos de la evaluación.

En esta medida el aula es vista como un espacio que propicia ambientes de diálogo, la confrontación de ideas y la participación de quienes hacen parte de ella. De esta manera se potencia el diálogo en el aula, poniendo en cuestionamiento la evaluación, su sentido, fines, criterios, métodos, en las que se potencie el intercambio y la opinión, como lo menciona Santos (1995) diálogo que “garantice el respeto a las personas, los intereses sociales y el cumplimiento de las obligaciones asumidas en el marco de la negociación” (p.38). Al mismo tiempo que favorece el conocimiento de los criterios de manera anticipada y permiten a los estudiantes a corresponsabilizarse en su proceso de formación.

Valoración:

La presentación anticipada de los criterios de evaluación son un elemento central de la evaluación formativa que garantiza la transparencia del proceso evaluativo, no obstante los maestros afirman avanzar hacia la práctica de una evaluación formativa al entregar de manera anticipada los criterios, metodologías y estrategias de evaluación a sus estudiantes, sin estos ser puestos en consideración por quienes serán evaluados. Por lo tanto es pertinente que los maestros analicen y lleguen a consensos frente a los criterios evaluativos con los estudiantes de manera anticipada, al mismo tiempo que comunican las formas como serán evaluados los estudiantes como consolidación de una evaluación formativa institucional que da prioridad a principios éticos y de transparencia de la evaluación.

CATEGORÍA. 3. Modelos y tendencias de la evaluación educativa

SUBCATEGORÍA 3.1 Técnicas e instrumentos de evaluación de los estudiantes.

Pregunta11

	Procesos de Evaluación	S	CS	AV	CN	N	NR
11.9	Realizo la autoevaluación como estrategia de participación para que los estudiantes reconozcan sus fortalezas, debilidades y puedan crear estrategias que les permita superarse.	31%	41%	25%	3%	0%	0%
11.10	Procuro hacer uso de la coevaluación como estrategia que motive la evaluación entre los estudiantes.	0%	63%	27%	10%	0%	0%
11.11	Estoy convencido que la evaluación que realiza el maestro es la estrategia más válida para dar un juicio de valor sobre el estudiante.	22%	18%	48%	7%	5%	0%

Tabla 7. Procesos de evaluación.

Descripción:

Frente a la afirmación “Realizo la autoevaluación como estrategia de participación para que los estudiantes reconozcan sus fortalezas, debilidades y puedan crear estrategias que les permita superarse” Los maestros aseguran que siempre en un 31%, casi siempre un 41 %, a veces un 25% y casi nunca un 3%. Lo anterior demuestra que la mayoría de los maestros tienen en cuenta y llevan a cabo al interior del aula procesos de autoevaluación con sus estudiantes.

Ante la frase “Procuro hacer uso de la coevaluación como estrategia que motive la evaluación entre los estudiantes” los maestros confirman que en un 63% casi siempre llevan a cabo procesos de coevaluación, un 27% a veces, y un 10% casi nunca. Esto devela que la coevaluación es una estrategia que se encuentra presente en la práctica evaluativa de los maestros.

Sobre la afirmación “Estoy convencido que la evaluación que realiza el maestro es la estrategia más válida para dar un juicio de valor sobre el estudiante” Los maestros exponen que en un 22% que siempre, en un 18% casi siempre, en un 48 % a veces, y en un 7% casi nunca, y otro 5% nunca. Lo cual devela una diversidad de ideas sobre el papel del maestro como sujeto evaluador, y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos evaluadores, y de otras instancias como el ICFES que orientan otras formas de evaluación.

Interpretación:

Los maestros aseguran que tienen en cuenta y llevan a cabo al interior del aula procesos de autoevaluación con sus estudiantes como proceso que trasciende su uso técnico en cuanto permite develar debilidades y fortalezas para plantear acciones de mejora. De esta manera se concibe la autoevaluación como la nomina Perassi (2014) “proceso por el cual un sujeto reflexiona sobre su propio aprendizaje, en función de criterios previamente acordados, procurando descubrir el grado de acercamiento o distancia a los mismos (...) detectando los obstáculos y logros” (p. 6). Mientras que otros maestros expresan que no realizan procesos de autoevaluación, desconociéndola como parte fundamental de la evaluación formativa, como lo afirma Perassi (2014) “es una deuda todavía pendiente en la mayoría de las escuelas estatales comunes, por ello es indispensable lograr el involucramiento progresivo del sujeto en formación para hacerlo autor responsable de sus aprendizajes” (p. 9).

En cuanto a la coevaluación esta es comprendida parafraseando a Sanmartí (2007) como motor del aprendizaje que es aplicable en el aula mediante el trabajo cooperativo entre los estudiantes, en el que el conocimiento se construye en el intercambio, la discusión y la reelaboración en equipo. En el cuestionario los maestros afirman que la coevaluación es una estrategia que se encuentra presente en su práctica evaluativa, con el propósito de motivar procesos de evaluación entre los estudiantes.

Por el contrario, algunos de los maestros ponen en duda la evaluación que realizan como la estrategia más válida para dar un juicio de valor sobre el estudiante. En este apartado es necesario hacer mención que la evaluación que realiza el maestro es calificada como subjetiva por algunos autores, como lo expone Toranzos (1996) al afirmar que es usada como instrumento de control disciplinario o para estimular el esfuerzo por lo cual no refleja el nivel de aprendizaje de estos. Por lo anterior es posible que los maestros ratifiquen que no son los únicos sujetos que pueden dar un juicio de valor, sino que los reconocen a los estudiantes como sujetos evaluadores de sí mismos y de sus pares a través de la autoevaluación y la coevaluación, a la vez que los responsabilizan de su propia formación, y reconocen otras instituciones que ostentan la evaluación de los estudiantes.

Valoración:

Como procesos de evaluación desde la perspectiva formativa involucra la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación mediados por procesos de reflexión consiente sobre el pensar y el actuar por parte de los maestros y los estudiantes a la luz de criterios de evaluación negociados y socializados que les permite a los actores observar en qué medida han avanzado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mediante la autoreflexión que involucra al estudiante como responsable de su aprendizaje y desde la coevaluación a través del intercambio, la discusión y la creación de nuevas posibilidades que resignifican el papel del estudiante como sujeto que evalúa a sus pares desde la dimensión del respeto, la ética, el trabajo en equipo. De aquí que es posible el reconozca la voz de los estudiantes como sujetos evaluadores, basados en la argumentación y la autoreflexión que les permite proponer acciones de mejora desde su propia experiencia de aprendizaje.

CATEGORÍA. 3. Modelos y tendencias de la evaluación educativa**SUBCATEGORÍA 3.1 Técnicas e instrumentos de evaluación de los estudiantes.****Pregunta 11**

	Técnicas e instrumentos de evaluación	S	CS	AV	CN	N	NR
11.12	En mi clase, hago uso de la observación y de la entrevista como estrategias de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	33%	27%	26%	13%	0%	0%
11.13	Suelo comprobar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes mediante el uso del examen escrito al final del periodo o de un tema visto.	31%	46%	16%	6%	0%	0%
11.14	Procuró proponer estrategias e instrumentos diferentes de evaluación que facilitan la participación de los estudiantes en el seguimiento de su propio aprendizaje.	30%	50%	20%	0%	0%	0%
11.15	Procuró realizar una retroalimentación cualitativa de la evaluación a mis estudiantes.	50%	46%	4%	0%	0%	0%
11.16	Al evaluar, doy mayor énfasis a la calificación cuantitativa en la evaluación que entrego a los estudiantes.	16%	20%	42%	12%	11%	0%
11.17	Procuró hacer uso de pruebas objetivas de selección múltiple al momento de evaluar.	22%	25%	35%	11%	7%	0%
11.18	En mi clase como instrumentos preferidos en el proceso de evaluación están los trabajos en clase como: talleres, cuestionarios, actividades en cuadernos.	25%	47%	21%	6%	0%	0%
11.19	Procuró llevar a cabo una observación sistemática de evaluación mediante listas de control, anecdótico, escalas de calificación.	27%	44%	18%	7%	4%	0%
11.20	Realizo exámenes orales, exposiciones y debates como estrategias centrales en el proceso evaluativo.	6%	68%	25%	0%	0%	0%

Tabla 8: Técnicas e instrumentos de evaluación.

Descripción:

Sobre la afirmación “En mi clase, hago uso de la observación y de la entrevista como estrategias de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Un 26 % de los maestros asegura que a veces, un 33% siempre, otro 27% casi siempre y un 13 % casi nunca. Datos que nos permiten afirmar que la observación directa y el diálogo con los estudiantes es un elemento indispensable al momento de dar una valoración por parte de los maestros.

Ante la frase “Suelo comprobar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes mediante el uso del examen escrito al final del periodo o de un tema visto”. Un 31 % afirma que siempre, un 46% asegura que casi siempre, el 16% a veces, un 6% casi nunca. Respuestas reiteradas que nos permiten observar que el examen final aun es utilizado por parte de los maestros como instrumento de comprobación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

Acerca de la afirmación “procuró proponer estrategias e instrumentos diferentes de evaluación que facilitan la participación de los estudiantes en el seguimiento de su propio aprendizaje”. El 30% responde que siempre, un 50% casi siempre, un 20% a veces, y un 0% casi nunca, y otro 0% nunca. Respuestas que demuestran la variedad de estrategias e instrumentos de evaluación que los maestros llevan a cabo, para potenciar la participación de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.

Ante la frase “Procuró realizar una retroalimentación cualitativa de la evaluación de los estudiantes”. Un 46% responde que casi siempre, un 50% siempre, un 4% a veces, un 0% casi nunca, un 0% nunca. Respuestas que confirman la importancia de la retroalimentación para los maestros en los procesos de evaluación de sus estudiantes.

Sobre la afirmación “Al evaluar, doy mayor énfasis a la calificación cuantitativa en la evaluación que entrego a los estudiantes.” El 16% asegura que siempre, el 20% casi

siempre, el 42% a veces, el 12% casi nunca, el 11% nunca. Respuestas que develan la intencionalidad de los maestros al momento de evaluar desde aspectos más cualitativos.

Al preguntar a los maestros “Procuró hacer uso de pruebas objetivas de selección múltiple al momento de evaluar”. Los maestros responden en un 35 % que a veces, un 25 % casi siempre, un 22% siempre, un 11% casi nunca y otro 7 % nunca. Esto refleja que las pruebas de selección múltiple no son centrales para los maestros al momento de evaluar a sus estudiantes.

Sobre la afirmación “En mi clase como técnicas preferidas en el proceso de evaluación están los trabajos como: talleres, cuestionarios, actividades en cuadernos”. Los maestros confirman en un 47% que casi siempre, un 21% a veces, un 25% siempre, y un 6% casi nunca. Esto refleja la tendencia evaluativa de los maestros a partir de los registros escritos en los cuadernos, que dan cuenta del día a día en el aula.

De la afirmación “Procuró llevar a cabo una observación sistemática de evaluación mediante listas de control, anecdótico, escalas de calificación”. Los maestros responden en un 27% que siempre, un 44% casi siempre, un 18% a veces, un 7% casi nunca y un 4% nunca. Respuestas que sugieren que algunos maestros llevan un proceso sistemático de la evaluación de sus estudiantes, como también se puede sugerir que los maestros priorizan la observación como elemento esencial de evaluación en los grados de básica primaria pero no los llevan a cabo de manera sistemática mediante un diario de campo, un anecdótico, entre otros instrumentos.

Frente a la afirmación “Realizo exámenes orales, exposiciones y debates como estrategias centrales en el proceso evaluativo”. Los maestros afirman en un 68% que casi siempre, un 25 % a veces y un 6% siempre. Esto presenta los exámenes orales, exposiciones y debates al momento de dar una valoración a los estudiantes, como una tendencia fundamental en los procesos de evaluación que llevan a cabo los maestros en la cotidianidad del aula.

Interpretación:

En cuanto a las técnicas e instrumentos de evaluación es posible afirmar que los maestros en su práctica aplican diversas propuestas evaluativas de acuerdo a sus intencionalidades al momento de evaluar, abarcando técnicas formales e informales como es el uso de test, exámenes, talleres, cuestionarios, entre otros como también prácticas de observación y entrevista. Pero más allá de abordar las técnicas e instrumentos desde una perspectiva técnica, se pretende señalar como lo expone Álvarez (2001) que “El valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que de él se haga.” (p. 91), lo cual convoca la reflexión sobre los usos que los maestros hacen de los resultados de la evaluación.

También es indispensable señalar que existe una tendencia por parte del profesorado por confundir el examen con la evaluación, al mismo tiempo que concibe el conocimiento como un objeto que es posible medir, en esta medida los estudiantes estudian en función del examen, el cual será olvidado rápidamente, por lo anterior es necesario señalar que el instrumento no puede ser el ultimo criterio para la toma de decisiones, la verdadera evaluación es aquella que se presenta de manera continua en el aula y le permite a los estudiantes aprender.

Por lo anterior Santos, 1998 (citado por Díaz, 2013) señala que el problema de la evaluación trasciende las técnicas e instrumentos y se inserta en el ámbito de los ético (p.90). Lo cual conduce al maestro a cuestionarse sobre qué fines persigue con su acción, cuál es su concepción de conocimiento, qué aprende de la evaluación que lleva a la práctica. De aquí que “la mejora no viene de un perfeccionamiento matemático de los instrumentos de medida sino de la transformación de su valor y de su uso” (Santos 1996, p 11). En palabras de Álvarez (2001) “El cambio de usos debe llevar a utilizar técnicas disponibles con otras intenciones, con otros fines.” (p. 103). En los que recobra mayor importancia los procesos de retroalimentación de la evaluación hacia los estudiantes, visibilizados en mensajes que especifican lo que se espera hagan, que les permita mejorar la comprensión de su propio proceso de aprendizaje, motivar la reflexión sobre su pensar y actuar, favorecer la mejora de la práctica docente.

Valoración:

Las técnicas e instrumentos de evaluación se convierten en un elemento principal de la evaluación en cuanto devela las intencionalidades de los maestros al momento de evaluar y el conocimiento que estos priorizan al enseñar, trascendiendo su función técnica desde propuestas de tipo formal e informal, al comprender el valor de la evaluación desde la perspectiva formativa que trasciende al diseño técnico y matemático de los instrumentos, para detenerse en el tipo de conocimiento que pone a prueba y el uso que se da a los resultados de la evaluación. Desde una perspectiva crítica es posible afirmar que las técnicas e instrumentos de evaluación no son un fin en sí mismos, sino que se dinamizan mediante los procesos de devolución y retroalimentación, como una oportunidad para comprender los procesos de aprendizaje y proponer acciones de mejora en función de éstos. Además cabe señalar que como principio de justicia es pertinente hacer uso de variados instrumentos de evaluación que permitan hacer valoraciones con mayor argumentación.

5.4 Análisis grupo de discusión

El grupo de discusión se realizó con la participación de 16 integrantes entre estos el rector de la institución, una coordinadora, dos orientadoras, una educadora especial, doce maestros de educación básica primaria, que compartieron su conocimiento y experiencia frente a la normatividad vigente asociada a la evaluación, la comprensión que realizan frente a sus propias propuestas evaluativas y las retroalimentaciones entregadas a los estudiantes, lo cual apporto al acercamiento profundo del objeto de estudio.

Discusión que se generó en dos momentos por la disponibilidad de horarios y tiempo de los maestros, en los que de manera inicial se presentaron los hallazgos que emergen como resultado de los registros fotográficos de las propuestas evaluativas de los maestros y el análisis del cuestionario diligenciado por estos, apoyados en imágenes que evidencian la realidad del aula en educación básica primaria. Enfatizando los elementos positivos de las propuestas evaluativas de los maestros, como también sus limitaciones a la luz de los referentes teóricos abordados para su análisis. En este marco se presentan a continuación con la codificación que identifica a los participantes del grupo de discusión.

Integrantes	Código
Rector	R
Coordinadora	Coord
Orientadora	Or
Educadora especial	E.E
Maestra básica primaria	M

Tabla 9. Integrantes grupo de discusión. Fuente la autora.

Los grupos de discusión se orientaron mediante cinco preguntas de apoyo que corresponden a cada una de las categorías y subcategorías de la presente investigación, y una sexta pregunta que indaga sobre las posibilidades para fortalecer la práctica evaluativa de los docentes, como se establece en el Guión del grupo de discusión. (Ver anexo 22). Preguntas que aportaron a la comprensión de las intencionalidades y tendencias evaluativas de los maestros de educación básica primaria.

Categoría	Subcategoría	Pregunta
Políticas educativas asociadas a la Evaluación Educativa	Noción de Evaluación Educativa asociada a la Calidad	1
	Incidencia Evaluación Educativa asociada a la Calidad	2
Sistema Institucional de Evaluación	Incidencia del Sistema Institucional de Evaluación (SIE)	3
Modelos y tendencias de la Evaluación Educativa	Tendencia de Evaluación de los Estudiantes	4
	Uso de las técnicas e instrumentos de Evaluación de los Estudiantes	5
	Posibilidades para fortalecer la práctica evaluativa de los docentes.	6

Tabla 10. Preguntas grupo de discusión. Fuente la autora.

A continuación se muestra la descripción, la interpretación y la valoración de cada una de las intervenciones de los maestros, que corresponden a un cuadro de lectura (Ver Anexo 26) donde se seleccionaron convergencias y divergencias clasificando los aportes dados por los maestros (Ver anexo 27 y 28).

CATEGORÍA: Políticas educativas asociadas a la Evaluación Educativa

SUBCATEGORÍA: Noción de Evaluación Educativa asociada a la Calidad

Pregunta 1: En el marco de la Políticas Educativas asociadas a la Evaluación de los Estudiantes en relación con la normatividad vigente que abarca el Decreto 1290 de 2009 con sus principales requerimientos hacia las instituciones educativas y el Decreto 0325 de 2015 el cual aborda los cuatro indicadores del Índice Sintético de la Calidad. Se pregunta a los maestros: ¿En qué forma estas normatividades orientan la perspectiva evaluativa a nivel institucional?

Descripción:

Los directivos coinciden en que a nivel institucional la evaluación está regida por la normatividad vigente y la implementación de ciclos educativos. De igual forma se tiene en cuenta los lineamientos curriculares, estándares y teorías sobre el desarrollo del niño.

Como lo afirma la Coord *“Debemos ajustarnos a la normas para ejecutar el proceso de la evaluación, a nivel institucional marcamos diferencias digamos teniendo en cuenta la organización de ciclos (...) sabemos que hay normas que rigen la evaluación, que debemos tenerlas en cuenta y debemos ejecutarlas en nuestros procesos, en el aprender en el aula de clase”* En coherencia R menciona *“la evaluación depende de cómo enseña el docente existen unos estándares, existen unos lineamientos curriculares y también existen unas teorías frente qué es lo que el niño de acuerdo a la edad y de acuerdo al desarrollo académico debe aprender”*.

Por el contrario algunos maestros visibilizan que la nueva normatividad expresada mediante el Decreto 0325 de 2015 legitima la medición de la calidad educativa a partir de los resultados en pruebas estandarizadas, direccionando la evaluación educativa hacia un paradigma cuantitativo y estadístico.

Según lo expresa la M 9: *“esta validando las cosas desde requisitos estadísticos, pero no está dando cuenta de una formación de unos estudiantes con condiciones diversas, con una cantidad de problemáticas que afectan de una manera radical los ritmos de aprendizaje (...) el Decreto del índice de calidad no está conectando con las prácticas pedagógicas, (...) valida desde la estadísticas, valida desde la perdida de estudiantes pero no revisa porque por ejemplo ese índice de perdida, a qué se debe, qué sucede. No, sencillamente es un número”*.

Así mismo, algunas maestras exponen sus ideas frente a las pruebas estandarizadas y su incidencia en el monitoreo a la calidad de la educación. La M 8 considera *“que ese tipo de evaluaciones (pruebas saber) deja de lado al sujeto, al contexto (...) la Política Pública de evaluación se va alejando cada vez más de las prácticas de los maestros y cuando aparece, aparece como un modo de presión y de represión”*

A partir de los anteriores planteamientos, surgen las siguientes intervenciones sobre la calidad de la educación por parte de los maestros. La M 8 expresa que en la actualidad se relaciona *“calidad y producción que se traslado a la escuela, es el mismo termino desde ellos, para nosotros la calidad es otra cosa (...) calidad del ser humano, del clima en el aula, del qué logro hacer usted que no podía hacer y yo se lo reconozco y se lo festejo, para ellos no, porque es un modelo empresarial en la escuela”*.

Interpretación:

De las intervenciones provistas por parte de los directivos y maestros confirman estar regidos por la normatividad para llevar a cabo los procesos de evaluación a los estudiantes, a partir del Decreto 1290 de 2009 como eje fundamental en la construcción de los documentos institucionales, al mismo tiempo que abordan los estándares curriculares. Por el contrario, en cuanto al Decreto 0325 de 2015 los maestros exponen que se distancia de la propuesta evaluativa del Decreto 1290 de 2009 que tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, al validar procesos distintos desde la estadística, enfocado en un paradigma cuantitativo que no corresponde con los propósitos de una evaluación formativa. Legitimando la aplicación de pruebas estandarizadas como tendencia a la rendición de cuentas “Accountability” ligada a la tecnología educativa como lo señala Niño,

2001 (en Díaz 2004) “rendir cuentas corresponde a presentar los resultados de la productividad en el rendimiento de las escuelas a empleadores, directivos, autoridades locales, distritales, regionales o nacionales. Se posiciona para responder al interés suscitado por conocer los resultados obtenidos de la inversión económica hecha a la educación” (p. 19). De esta manera se impone la evaluación como instrumento de medición sobre estudiantes, maestros e instituciones. En la actualidad mediante el Índice Sintético de la Calidad Educativa, estrategia en la que el Estado ejerce su función de inspección y vigilancia haciendo mención a la responsabilidad constitucional establecida en la Ley 115 como lo expresa Álvarez (2015) “(...) atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación” (p. 2), centrados en los indicadores de medición a partir de los resultados en las pruebas tipo estándar, dejando en un segundo lugar otros factores que inciden en la calidad educativa como son los recursos educativos, la formación de los maestros, la investigación en educación, entre otros.

Por consiguiente emerge el cuestionamiento por la calidad educativa, ante esto los maestros aseguran que para el Ministerio de Educación asocia de manera directa la calidad educativa con la producción como lo señala Díaz (2004) “las políticas educativas van a encodificar el conjunto de decisiones económicas y políticas, transnacionales y nacionales, de los poderes en control del Estado, dirigidas al Sistema Educativo, no ya como derecho de equidad individual y social, si no como “servicio público” en el escenario competitivo del mercado” (p.29) desplazando las intenciones y significados que es posible otorgar a la calidad educativa desde la perspectiva pedagógica. La cual trasciende a la calidad del ser humano y del ambiente en el aula, donde la evaluación no se equipara a un instrumento de medición, por el contrario parafraseando a Díaz (2010) se comprende como una evaluación que mira procesos, sujetos y contextos como componentes diversos, complejos e intangibles que suceden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Díaz (2004) la evaluación desde la pedagogía “consiste no solo en una crítica desmitificadora sino en una contra-propuesta diferente de verdadero mejoramiento de las instituciones educativas, la enseñanza y el aprendizaje, la praxis profesional del educador (...) teniendo en cuenta la dignidad humana, la soberanía, la democracia y justicia social.” (p. 27).

Valoración.

Se puede reconocer a través de la voz de los actores de la comunidad educativa que sus prácticas de evaluación están orientadas por la normatividad vigente, de la cual rescatan las orientaciones hacia una evaluación formativa y procesual. Pero a su vez, éstos revelan cómo las nuevas normatividades otorgan distintos significados a la evaluación concibiéndola como sinónimo de medición, cuyo propósito es comparar y clasificar las instituciones, maestros y estudiantes a nivel nacional y de ente territorial, bajo indicadores porcentuales de promoción y eficiencia en los resultados de pruebas estandarizadas del año anterior. De esta forma enfrentando a la comunidad educativa hacia la competitividad por alcanzar mejores resultados, dejando de lado las características sociales, culturales y económicas que identifican a los contextos, maestros y estudiantes.

De esta manera, legitimando la aplicación de pruebas tipo estándar como esenciales para medir la calidad educativa, sin hacer una reflexión sobre el término que se vuelve común en los diferentes espacios educativos, desconociendo su génesis, sus intencionalidades políticas y económicas, sus implicaciones a nivel institucional, profesional y del estudiantado. Encausando la labor del maestro a priorizar los conocimientos que serán evaluados en este tipo de pruebas, a familiarizar a los estudiantes mediante ejercicios de simulación. Pensamiento contrario a pensar la calidad educativa desde la pedagogía cuyo eje es la formación del ser humano integral, que lo dignifique, humanice e involucre en su propia formación, en la que la evaluación sea una ayuda y no un obstáculo para avanzar en su formación académica y social.

SUBCATEGORÍA: Incidencia Evaluación Educativa asociada a la Calidad

Pregunta 2: *¿De qué manera las normatividades inciden en sus propósitos y formas de evaluar a los estudiantes?*

Descripción:

Algunos maestros expresan que en cuanto a los propósitos y formas de evaluar a los estudiantes influyen otros factores además de la normatividad vigente como la formación del profesorado, el horizonte frente a la evaluación a nivel institucional, la concepción de

enseñanza-aprendizaje, la concepción de evaluación que poseen los maestros, como se expone a continuación:

Por su parte, algunos maestros consideran que hay una fuerte incidencia de la formación del profesorado como lo expone la M 1 *“independientemente de la norma, o el decreto o la ley que haya cada maestro tiene ya su forma, sus criterios de evaluar (...) digámoslo así, de su formación”*. Otros maestros afirman como la M 8 que *“como institución no tenemos una perspectiva clara de evaluación”* en concordancia la M 7 presenta que *“a nivel institucional se marcan diferencias, o lo que uno mira en primera infancia es todo actitudinal, en primaria nosotros ya empezamos a mirar procesos en contenidos y a evaluar contenidos, con el famoso número”*.

Interpretación:

Mediante la voz de los maestros se pueden reconocer varios factores que influyen en los propósitos y formas de evaluar a sus estudiantes, entre estos: la formación del profesorado, el horizonte de evaluación a nivel institucional, la concepción de enseñanza-aprendizaje, la concepción de evaluación. En cuanto a la formación del profesorado autores como Matallana (2011) aseguran que las prácticas evaluativas al interior de las aulas no cambian por la promulgación de decretos o construcción de nuevos sistemas de evaluación. No obstante, se evidencia que falta apropiación por parte del profesorado hacia el conocimiento de la normatividad que orienta su accionar en el aula, a pesar de que los documentos institucionales correspondan a las orientaciones dadas por la normatividad. En cuanto a la concepción de enseñanza- aprendizaje, se ratifica como necesaria la coherencia en cuanto a las formas de enseñar y las formas de evaluar, al comprender esta última como “fuente primaria de conocimiento y una oportunidad excelente para asegurar el aprendizaje” (Álvarez 2004, p. 61). De otro modo, algunos maestros aseguran priorizar la evaluación de contenidos traducido a un modelo de evaluación cuantitativo, concebido como un instrumento para ejercer poder, por lo cual su papel sancionador y de selección aleja la evaluación de los propósitos formativos, procesuales y críticos necesarios en la época actual, que aporten a la construcción de sujetos críticos y autónomos frente a su propia formación.

Valoración:

El Decreto 1290 de 2009 hace posible que las instituciones educativas desde su autonomía construyan el Sistema Institucional de Evaluación de acuerdo a sus características contextuales y culturales, para establecer los propósitos y criterios de evaluación en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional. No obstante, se hace evidente que los maestros no se sienten involucrados en la elección de ese horizonte institucional, no se identifican con lo establecido en los documentos institucionales, por no ser parte activa de su construcción. En cuanto a los propósitos y formas de evaluar se expone la necesidad de coherencia con los propósitos y formas de enseñar, lo que sugiere un accionar coherente por parte de los maestros entre su palabra y su acción, que corresponda a los fines que otorga a la tarea de educar, al conocimiento, al sujeto.

Por el contrario, se observa una permanencia de la visión técnica de la evaluación en la que se prioriza la calificación sobre el proceso de aprendizaje, se fija la atención en la nota y la promoción sobre el avance del estudiante en su formación integral, se denota un interés por el contenido memorizado por encima de la resolución de problemas cotidianos, el análisis, el debate y la argumentación. Desconociendo otros procesos evaluativos más allá de la calificación formal de los cuadernos, hacia procesos de evaluación formativos como son la autoevaluación, la coevaluación que involucran a los estudiantes en la valoración de su formación, a la vez que les exige una apropiación de los criterios con los cuales serán evaluados, reflexión que les garantiza la propuesta de estrategias hacia la mejora como avance hacia una evaluación formativa y crítica.

CATEGORÍA: Sistema Institucional de Evaluación y el Decreto 1290 de 2009

SUBCATEGORÍA: Incidencia del Sistema Institucional de Evaluación (SIE)

Pregunta 3: De acuerdo al documento SIE de la I.E.D Colegio Villas del Progreso, se plantea la evaluación como estrategia de aprendizaje, cuyos elementos son la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y los procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. *¿Desde sus experiencias y los hallazgos encontrados, qué elementos y procesos de la evaluación son necesarios resignificar en sus prácticas evaluativas?*

Descripción:

Las respuestas de maestros y directivos se enfocan más hacia los procesos de evaluación mencionados en el SIE de la I.E.D Colegio Villas del Progreso, de manera puntual referidos hacia la coevaluación y la autoevaluación como necesarios para retomar en las dinámicas del aula de clase. Como lo menciona R *“lo que más hacemos es heteroevaluación”* dejando de lado los otros procesos de evaluación que involucran a los estudiantes en su propia formación.

Diálogo del cual emergen las ideas que tienen los maestros sobre la autoevaluación para unos como técnica distante del proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo al final del curso, así lo presenta M11 *“precisamente no sé si por el tiempo (...) esos procesos se quedan aislados, a veces tratamos de dejarlos para fin de año (...) entonces nosotras consideramos que solo vale nuestro punto de vista para señalar una calificación dejando a un lado de pronto, cómo el mismo estudiante vió su proceso y qué siente él que debe mejorar”*.

De otro modo R afirma que *“la autoevaluación es un proceso de enseñanza (...) en su forma de enseñar, la metodología, la didáctica, la estrategia que utiliza el maestro debe implicar autoevaluación (...) no debe ser explícita, es decir implícita”* En consonancia la M1 considera que *“la autoevaluación no es ponerse una nota, es revisar todo el proceso y mirar qué he aprendido, en qué estoy fallando, poder mejorar como persona o como estudiante, no es un número más”*.

Como complemento se hace mención de los atributos de la autoevaluación como proceso que permite al estudiante comprometerse con su propia formación, generando en éste autonomía como lo menciona la M 8 al referirse al proceso de autoevaluación *“donde el chico tiene que mirarse y de manera honesta decir; eso ya lo involucra a él con el proceso, mientras la evaluación siga siendo solo desde la parte del maestro va a ser una situación que va a estar alejada, que no va a ser de él, que no lo comprometa”*. Otra maestra expresa que los maestros no se encuentran formados para enseñar a sus estudiantes a autoevaluarse

M 9: *“no hay criterios claros de autoevaluación y no nos hemos formado precisamente para fomentar esas prácticas evaluativas”.*

En cuanto a la coevaluación, R asegura que se lleva a cabo cuando *“en el aprendizaje un niño le ayude al otro a aprender (...) es decir si la docente o el docente no genera estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo pues difícilmente va a haber coevaluación”.*

De otro modo, los maestros mencionan la necesidad de formar a los estudiantes para practicar la coevaluación M 9: *“debemos formarlos para entendernos desde nuestras diferencias”*, asegura la misma maestra que *“la coevaluación implica un respeto hacia el otro, hay muchas cosas implicadas ahí que de una u otra manera debemos formar para eso, formar para la coevaluación...”* La O1 aporta que *“el proceso de coevaluación y autoevaluación (...) se puede realizar también, no solo en la parte de contenidos sino en la parte sobre todo y especialmente también de manejo de autocontrol de emociones (...) como más la parte actitudinal.”*

De manera complementaria, los maestros al hacer referencia a los elementos de evaluación explícitos en el SIEE que son necesarios resignificar, la M8 expone la necesidad de resignificar la evaluación sumativa *“volverle a dar un nuevo atributo, porque en últimas la nota es la que define el destino de un chico en la escuela (...) a la luz de procesos más formativos”*. Ante la evaluación sumativa la maestra M9: señala que *“no tiene una relación directa un número, con la letra y los procesos”*. Así mismo, la E.E propone resignificar la evaluación como procesual al mencionar que *“no es mirar y calificar (...) sino realmente mirar el proceso que ha tenido el niño (...) durante las semanas que estuvo el niño luego a hacer algo (...) alcanzó a hacer otro proceso, que fue diferente al de sus compañeros.”*

Durante la discusión, surgen como agravantes en torno a la evaluación de los estudiantes, el tiempo y la cantidad de estudiantes que se manejan por curso, así lo afirma la M11: *“por el tiempo, por la cantidad de estudiantes nosotros estamos fallando en la evaluación de los estudiantes y no estamos desarrollando mucho la autonomía de ellos mismos, que ellos se vuelvan críticos de su proceso, que ellos miren que pueden aportar”*.

De igual forma, los maestros aportan ante las dinámicas que se han expresado la necesidad transformar las prácticas evaluativas que llevan a cabo a sus estudiantes, así lo menciona M 7: “tenemos que desaprender, no aprender sino desaprender, porque nos volvimos rutinarios y eso se nos ha vuelto la evaluación”. De otro modo la maestra M8 implica tanto a la institución educativa como a los maestros en esos procesos de cambio “ese es un trabajo institucional que además de estar en el SIEE, debe llegar a la práctica del maestro, porque yo puedo seguir diciendo cosas lindas pero si en el salón sigo haciendo previas para ver si el niño se sabe la tabla de memoria o no, entonces queda como más de lo mismo, (...) es un trabajo institucional que implica el esfuerzo de los maestros también para poder pensarse la evaluación desde otras perspectivas. Y pensarse que la evaluación está ligado a las concepciones pedagógicas, a sus conocimientos disciplinares a sus concepciones de niño, de niña, de joven”.

Interpretación:

Los maestros en su discurso aprecian el valor de la autoevaluación como proceso que contribuye a la formación de los estudiantes como sujetos críticos de su propia formación, al darles la libertad para reflexionar sobre sí mismos, sus dimensiones académicas, sociales, afectivas con el propósito de mejora. Aunque los maestros expresan que conocen las fortalezas de llevar a cabo procesos de autoevaluación en el aula, aun prevalece como proceso técnico que contribuye a promediar una nota final, en cuanto este instrumento de evaluación es dejado por algunos maestros al finalizar el proceso académico, cuando ya no hay oportunidad de mejora. De esta manera se desvirtúa la intencionalidad formativa de la autoevaluación, como la señala Sanmartí (2007) al comprenderla como la regulación de los errores, mediante la comprensión de sus causas y la generación de propuestas para su superación, lo cual implica la apropiación por parte del estudiante de los objetivos del aprendizaje, las estrategias y las acciones para realizar sus tareas de aprendizaje y los criterios de evaluación. En esta medida se confirma que “No es suficiente que el que enseña “corrija” los errores y “explique” la visión correcta, debe ser el propio alumno quien se avalúe” (Sanmartí, 2007, p.18) solo el alumno puede corregir sus errores tomando decisiones de cambio adecuadas. Además los maestros exponen que para realizar procesos

de autoevaluación es necesario formar a los estudiantes desde el sentido ético de la evaluación, donde se resignifique su uso en el aula, como un instrumento que les permita adquirir autonomía en sus propias capacidades y formas de aprender superando su uso técnico para promediar una nota final.

En cuanto a la coevaluación a la luz de los planteamientos de Álvarez (2010) es una forma de evaluación compartida, opción válida, coherente y necesaria que consolida los principios formativos de la evaluación, pero que aun no ha adquirido una representación válida en las aulas. Y para Sanmartí (2007) es vista como motor del aprendizaje. De esta manera los autores coinciden en que la coevaluación es una estrategia central para el avance hacia una evaluación formativa, que involucre al estudiante como par evaluador en los procesos de aprendizaje, que impacta de manera directa la práctica. De ésta manera los maestros convergen en que el proceso de coevaluación les exige formar a los estudiantes en dinámicas de escucha, diálogo y negociación, que contribuya a comprender la evaluación como proceso ético, basado en el respeto y la tolerancia.

Valoración:

La autoevaluación y la coevaluación son procesos que son reconocidos por parte de los maestros que corresponden a los principios de una evaluación formativa, involucrando a los estudiantes en la valoración de su propio proceso de formación, sin embargo, son procesos evaluativos que no se hacen visibles en la cotidianidad del aula. De esta manera, aun se legitima al maestro como único sujeto que evalúa, corrige y califica, relacionando la evaluación con el control y el poder, asumiendo la heteroevaluación como único elemento de validez. Por consiguiente desde una perspectiva crítica, llevar a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación en el aula exige a los maestros transformar sus formas de enseñar en la que los estudiantes se asuman como sujetos de conocimiento, que se les motive a participar, dialogar, debatir, valorar, argumentar, reflexionar y proponer estrategias que les permitan avanzar en su proceso de formación, a la vez que desarrollan habilidades de respeto, escucha, tolerancia, entre otros, haciéndose críticos de su propio proceso de aprendizaje y el de sus pares.

CATEGORÍA: Modelos y tendencias de la Evaluación Educativa

SUBCATEGORÍA: Tendencia de Evaluación de los Estudiantes

Pregunta 4: *En el SIEE de la I.E.D Colegio Villas del Progreso se promueve la formación integral de los estudiantes a partir de los siguientes componentes: cognitivo (razonar, analizar, argumentar), ético (valores y actitudes para convivir con otros), y estético (expresar, comunicar, crear). ¿De qué manera las técnicas e instrumentos de evaluación de los estudiantes que llevan a cabo en el aula, aportan al alcance de los propósitos de formación integral? ¿Cuáles son sus fortalezas y limitaciones?*

Descripción:

Ante los componentes que se exponen en el SIEE de la I.E.D Colegio Villas del progreso las directivas y maestros señalan que se da mayor prioridad a los elementos cognitivos en la formación de los estudiantes. Como lo afirma la Coord *“la mirada que hacemos desde fuera del aula, es que esas prácticas son limitadas. (...) nos limitamos a tener instrumentos muy puntuales que nos den cuenta de esos aprendizajes que tienen y volvemos a caer en el proceso de tener la parte cognitiva como eje fundamental...”* Así mismo la M1, expone que en la práctica se da mayor importancia al aspecto cognitivo que al estético haciendo alusión a las comisiones de evaluación y promoción *“si pasó arte o educación física o música lo dejamos de lado, nosotros le damos prioridad a la parte cognitiva, y si perdió español o matemáticas eso es lo importante”*

La M2 relaciona esta tendencia como consecuencia de las exigencias del Sistema Educativo para mejorar los resultados en las pruebas de Estado *“eso es lo que hace el gobierno mira solo cuanto saco el colegio en el puntaje en las pruebas saber, en el ICFES, no está mirando el ser humano como ser humano sino simplemente mira cuánto sacó el colegio, cuanto sacó el estudiante y premia al que sacó mejor nota”*.

Por otra parte, la Coord señala: “tenemos serias dificultades en entender que la evaluación no solo es solamente la nota (...) cuando sacamos la definitiva del periodo ya se nos acaban los procesos académicos porque no hay nada más que hacer en el salón o en el aula que estemos desarrollando, porqué como ya evaluamos, ya dimos un resultado”.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de evaluación de los estudiantes que los maestros llevan a cabo R asegura que “todas las técnicas e instrumentos que se utilicen son validas en la evaluación de acuerdo al modelo que la institución o el docente esté trabajando”. De igual forma se expone la tendencia de algunos maestros por evaluar cuadernos más que procesos, de concebir la evaluación como la asignación de una nota, como lo menciona la Coord “entonces si el niño trajo el cuaderno o tiene el proceso en el cuaderno entonces eso le da un mejor o menor calificación (...) volvemos nuevamente al proceso de tener la concepción de que evaluar es asignar la nota”. Por el contrario la M9 manifiesta que “yo priorizo es el proceso que llevo con mis estudiantes y ese proceso no se da en una previa, ese proceso no se da en una prueba Saber, ese proceso es constante y continuo que es lo que refiere el primer Decreto que es un proceso, que debe revisar los ritmos de aprendizaje, ahí si se nota que es un poco más procesual.”

Interpretación:

Las técnicas e instrumentos de evaluación utilizadas por los maestros responden a los propósitos educativos que orientan su quehacer, en el que se denota un enfoque técnico-instrumental al relacionar la evaluación con la asignación de una nota. Lo anterior, en concordancia con la concepción de la evaluación centrada en criterios de eficacia y eficiencia para valorar los procesos educativos, mediante criterios que no pueden ser controlados por los maestros, pero si pueden llegar a condicionar sus propósitos de enseñanza y de evaluación. Por el contrario, de manera alternativa está presente el enfoque formativo de la evaluación, que la concibe como procesual, donde se fortalecen los procesos de retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes.

En esta medida se cuestiona la evaluación cuyo propósito es controlar, corroborar y medir los objetivos preestablecidos, evaluación que corresponde al enfoque técnico; centrado en el resultado sin tener en cuenta la elaboración del conocimiento por parte del estudiante, exigiendo como principal habilidad la memorización, en cuanto el conocimiento es asumido como objeto susceptible de ser medido.

También es posible evidenciar, como lo presenta Álvarez (2004) la reducción de la evaluación al examen, confundiendo el instrumento con la actividad, es decir el examen

con los criterios de valor formativo, que se relacionan con el fin de la evaluación. De esta manera, se estudia con el propósito de superar el examen desvirtuando el fin último de la evaluación, que es el aprendizaje. Por el contrario, la evaluación educativa “tiene sentido y está plenamente justificada cuando actúa al servicio de quien aprende y asegura siempre y en todos los casos el correcto aprendizaje mediante las oportunas correcciones y las indicaciones pertinentes.” (Álvarez, 2004, p. 61).

Por lo anterior, más allá de valorar las técnicas e instrumentos utilizados por los maestros, es indispensable reconocer la importancia de contribuir a una evaluación formativa y crítica como lo enuncia Díaz (2010) que involucra exponer de manera anticipada los criterios de evaluación para su consenso, reconocer a los estudiantes como sujetos de diálogo, y a los maestros como sujetos que se cuestionan de forma permanente la pertinencia de la evaluación que llevan a cabo, para orientar la toma de decisión desde un juicio bien informado.

En este sentido la evaluación se enfrenta a “contradicciones entre el plano de la elaboración y el plano de la realización, el de las ideas y el de las prácticas, el de los propósitos educativos y el de las urgencias burocrático-administrativas” (Álvarez, 2004, p. 50). Por consiguiente se hace necesario repensar el uso de técnicas e instrumentos de evaluación que superen la visión técnica, para avanzar hacia una perspectiva ética que supere los cánones de validez y objetividad, al cuestionarse para qué, y qué es pertinente evaluar, y al servicio de quien se evalúa.

Valoración:

Las técnicas e instrumentos de evaluación responden en mayor medida a dar cuenta de cuánto han aprendido los estudiantes, lo cual responde al uso técnico de la evaluación que da prioridad al conocimiento memorizado, centrado en las áreas que son evaluadas en las pruebas Saber, cuyos requerimientos influyen en el accionar de los maestros en el aula de clase, el saber que priorizan para ser enseñado y evaluado.

Por lo anterior de acuerdo a las técnicas e instrumentos de evaluación es posible develar cuales son los propósitos educativos y de evaluación que orientan el accionar de los maestros, al concebir la evaluación como sinónimo de calificación o como un elemento de

aprendizaje que permite la reflexión y el cambio por parte del maestro como del estudiante. En esta medida, la importancia de las técnicas e instrumentos de evaluación superan el orden técnico para ser repensados desde el aspecto ético que corresponde al qué, para qué evalúo y a quién beneficia la evaluación.

SUBCATEGORIA: Uso de las técnicas e instrumentos de Evaluación de los Estudiantes

Pregunta 5: *¿Qué usos dan a la información que obtienen a partir de sus prácticas evaluativas en el aula?*

Descripción:

Los maestros aseguran que los resultados de la evaluación les permiten observar su propia práctica para perfeccionar su metodología, estrategias e instrumentos de evaluación, también les permite observar el progreso de los estudiantes a la luz de los propósitos y criterios de la evaluación propuestos. Como se evidencia a través de las siguientes intervenciones la M1 señala que *“lo primero que hago es evaluarme a mí misma, lo que yo estoy haciendo para que los niños alcancen o logren lo que les estoy evaluando”*. En coherencia la M3 afirma *“es una evaluación de uno mismo, del trabajo del quehacer docente, el quehacer diario y también uno destaca los avances de los niños”*. De igual forma la M 10 asegura que *“el objetivo que tiene la evaluación es identificar fortalezas, debilidades, falencias (...) entonces es mirar en que está fallando para plantear estrategias para mejorar esas debilidades.”*

Interpretación:

La evaluación es comprendida como proceso que favorece el conocimiento y la reflexión por lo cual *“conviene reencontrar su sentido educativo y reconducir las prácticas y sobre todo cambiar los usos que de ella se hacen.”* (Álvarez, 2004, p. 61). De aquí que la evaluación es vista como elemento fundamental que favorece el cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo anterior, la evaluación como elemento de conocimiento devela el error no para constatar el fracaso de los estudiantes sino como objeto de estudio, en palabras de Perrenoud, 1993 (citado por Neus Sanmartí, 2007) la evaluación es *“entendida como conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender*

sus causas y tomar decisiones para superarlas” (p. 9). La evaluación como comprensión exige al maestro observar la evaluación como parte del proceso de enseñanza y no como un elemento externo para comprobar lo aprendido, lo cual impacta su quehacer pedagógico en cuanto le exige más que transmitir información, cuestionarse sobre la manera en que sus estudiantes aprenden, para así adaptar sus estrategias didácticas. Por lo tanto la evaluación se centra en el proceso más que en el resultado, donde el error es concebido como elemento de aprendizaje.

Así mismo, la evaluación que favorece la reflexión es de carácter pedagógico, en cuanto permite reconocer los cambios necesarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que asegure la modificación y adecuación de las actividades de enseñanza cuya finalidad es adaptarse a las necesidades de los alumnos para mejorar su aprendizaje. Como lo señala Pérez & Gimeno (1992) “la evaluación tiene el significado y valor de servir a la toma de conciencia sobre la práctica” (p. 4), no como un problema técnico sino como un medio para comprender la realidad del aula y el progreso de los estudiantes.

Valoración:

El uso de la evaluación corresponde a los elementos que la orientan ya sean de carácter diagnóstico, formativo o sumativo, los cuales iluminan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo los maestros aseguran que el uso de la evaluación se concibe como eje de reflexión sobre su propia práctica, al mismo tiempo que devela las fortalezas y limitaciones en el aprendizaje de los estudiantes. En esta medida el uso de la información que presenta la evaluación es de carácter formativo, que permite observar el proceso para proponer estrategias de cambio que conduzcan a la mejora. Lo anterior exige al maestro cuestionar su propio accionar pedagógico, lo encamina hacia el sentido ético de la evaluación, al preguntarse por la pertinencia del conocimiento que enseña en el aula, por los propósitos que persigue al momento de evaluar, al servicio de quien realiza el proceso de evaluación, que aprende él y sus estudiantes de la evaluación. Por lo cual la evaluación de los estudiantes es compleja que trasciende el uso técnico de otorgar una nota, y promocionar los estudiantes de un grado a otro.

SUBCATEGORIA: Posibilidades para fortalecer la práctica evaluativa de los docentes.

Pregunta 6: *¿Qué estrategias pueden posibilitar el fortalecimiento y dinamización de las prácticas evaluativas de los maestros?*

Descripción:

Los maestros convergen que asegurar espacios de diálogo pedagógico con los maestros en torno a la evaluación de los estudiantes es un elemento fundamental para la dinamización de su práctica, que les permita visibilizar lo que sucede al interior de las aulas, al mismo tiempo que se avance hacia la coherencia entre los documentos institucionales y las prácticas cotidianas en el aula, también se lleve a cabo procesos de evaluación que responsabilicen a los estudiantes de manera activa en su propia formación. Como se evidencia en las siguientes intervenciones la M1 menciona la necesidad de *“ser multiplicadores de esas experiencias positivas que generan en los niños aprendizaje, entonces tal vez abrir estos espacios de conversar, de dialogar , de compartir experiencias me parece que fortalecería nuestras prácticas dentro del aula”*. De igual forma la M 8 propone visibilizar las prácticas de los maestros *“ocurren cosas interesantes detrás de cada puerta de cada salón, entonces el visibilizarlo también es una manera de ayudar a mejorar”*. En coherencia la O 1 asegura que *“ninguna estrategia va a funcionar si nosotros tampoco tenemos un cambio de paradigma y una apertura precisamente al cambio”*.

Interpretación:

La dinamización de las prácticas evaluativas de los maestros desde su propia voz requiere de espacios que potencien el diálogo pedagógico frente a la evaluación de los estudiantes, que involucre el análisis de las políticas educativas, los documentos institucionales, para favorecer la construcción de cambios en coherencia con la realidad del aula. Como lo afirman Pérez & Gimeno (1992) *“en las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta, etc”* (p. 7). Por lo cual, se requiere de una mirada crítica frente a los postulados que orientan la evaluación desde la normatividad vigente en evaluación. Análisis que debe la orientación actual de la evaluación hacia la rendición de cuentas mediante el ranking de resultados a

nivel internacional y nacional, impactando de manera directa el accionar de los maestros, de manera específica el conocimiento que es pertinente enseñar y evaluar, en cuanto es necesario dar cuenta de éste mediante pruebas tipo estándar.

Por lo anterior, analizar la evaluación de los estudiantes desde los principios e intencionalidades políticas involucra a todo el equipo de maestros en cuanto orientan el qué, cómo y para qué evaluar, como lo señala Santos (1996) “Es imposible transformar la esencia de las prácticas evaluadoras sin que se ponga en tela de juicio un modo de entender la escuela y la evaluación basados en la competitividad y la eficacia” (p. 12) cuestionamientos que permitan comprender y proponer estrategias alternativas de evaluación desde principios pedagógicos. De aquí que la dinamización y fortalecimiento de la evaluación involucra a todos los actores de la institución educativa en cuanto exige de un trabajo colectivo y cooperativo, desde los saberes pedagógicos, epistemológicos y políticos que aporten a una visión más completa de la evaluación educativa desde sus propósitos e intencionalidades, que impactan la individualidad de los maestros. Lo cual, según Santos (1996) exige un cambio en la concepción, la actitud y la práctica profesional (p. 12) de los maestros, que les permita asumirse como sujetos que evalúan en corresponsabilidad con los estudiantes cuyo fin último es el aprendizaje y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Valoración:

El diálogo pedagógico a nivel institucional frente a la evaluación de los estudiantes es limitado, no se considera un elemento central de análisis y debate. Sin embargo se evidencia una disposición de cambio por parte de los maestros al proponer debates, conversatorios, espacios para compartir experiencias sobre la práctica evaluativa en el aula, como oportunidad para visibilizar los avances que realizan en la cotidianidad de la escuela y como apertura al cambio que involucra cuestionar su concepción de educación, sujeto, conocimiento y evaluación. Al mismo tiempo que se evidencia la necesidad de analizar las políticas educativas que orientan su accionar, desde una mirada crítica que los motive a realizar propuestas alternativas desde sus saberes pedagógicos.

5.5. NIVEL DE TEMATIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

La formulación de temáticas dentro de la crítica educativa propuesta por Eisner (1998) permiten “identificar los mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la cual el crítico escribe” (p. 126), entendidos también como rasgos dominantes que caracterizan para el caso de esta investigación las prácticas evaluativas que los maestros llevan a cabo. Conviene subrayar a la luz de los planteamientos de Eisner (1998) que las temáticas se extienden más allá de la propia situación particular, en cuanto es posible identificar rasgos que se pueden buscar en otras escuelas, por lo anterior las temáticas permiten extraer sentido de las situaciones observadas y utilizar lo aprendido como guía en el futuro. De ahí que se construyen doce temáticas que emergen de las categorías de estudio y del análisis de la información obtenida mediante una matriz de análisis (ver Anexo 24) que se construye con los aportes teóricos y prácticos que han sido posibles evidenciar en los instrumentos de investigación entre los que se encuentran: el análisis documental del SIEE del Colegio Villas del Progreso, los resultados del cuestionario, los registros fotográficos de las propuestas evaluativas que los maestros llevan a cabo en el aula, como también los aportes del grupo de discusión que profundizan la comprensión del objeto de estudio y permiten confrontar lo normativo con la realidad del aula, a partir de la voz de los maestros.

1. La calidad educativa articulada a los resultados en pruebas estandarizadas

La calidad educativa ocupa un puesto relevante en las reformas actuales de educación, consolidando el Sistema Nacional de Evaluación que establece estudios estadísticos frente a los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas, los cuales se relacionan de manera directa con el crecimiento y desarrollo económico del país. Frente a esta situación los maestros afirman que la evaluación educativa se direcciona hacia un paradigma cuantitativo y estadístico, que no da cuenta de la formación de los estudiantes desde las condiciones diversas que los constituyen. A fin de establecer una posible causa se afirma que la toma de decisiones en educación se deja en manos de agentes externos orientados por estadísticas, que tienen como propósito comparar el desempeño de los estudiantes a nivel internacional y nacional, mediante resultados que dan cuenta del crecimiento y de desarrollo de los países participantes.

Pero desde una perspectiva pedagógica la evaluación que se legitima en la normatividad es concebida como instrumento de prescripción sobre el conocimiento enseñado y de control sobre las metodologías, didácticas y técnicas de enseñanza, los maestros, la escuela, la administración, estableciendo el ranking de resultados con un enfoque hacia la rendición de cuentas, elementos que cobran importancia para el sector económico al determinar el gasto en la educación, pero a nivel pedagógico se convierte en un dispositivo insuficiente al reconocer la calidad de la educación más allá de los medios y los recursos, para fundamentarla en los procesos educativos, centrados en los fines de la educación, cuyo referente abarca la calidad de lo aprendido y la manera como se ha llegado a ese aprendizaje, la calidad del clima escolar, como aporte a la formación integral del sujeto que garantiza el acceso al conocimiento y a una formación más humana.

2. Tensión entre las evaluaciones estandarizadas y la autonomía institucional

Las actuales Políticas Educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes se direccionan hacia el alcance de la calidad de la educación, como se hace evidente en el actual día E que tiene por fundamento el Índice Sintético de la Calidad Educativa, cuyos resultados presentados a las instituciones educativas mediante informes estadísticos, se posicionan como elementos fundamentales para trazar metas y acciones de mejoramiento institucional, con el fin de superar el puntaje de las pruebas del año anterior y obtener los incentivos económicos. Sin embargo, es indispensable señalar que la misma normatividad confiere a las instituciones educativas autonomía para tomar decisiones frente a su horizonte institucional. No obstante parafraseando a Díaz (2010) la autonomía termina siendo un principio de heteronomía mediante la autonomía regulada por decretos, resoluciones y vigilada por pruebas externas estandarizadas. Por lo tanto, queda relegada a la rendición de cuentas, desconociendo factores asociados a la formación de los estudiantes como el interés por el conocimiento al interior de las familias, las condiciones del entorno, la seguridad alimentaria, la infraestructura de las instituciones educativas, los recursos que favorecen el aprendizaje, entre otros. Por lo anterior es indispensable que los actores de las comunidades educativas en la autonomía conferida, generen espacios de análisis y debate

frente a la normatividad vigente que les permitan tomar decisiones frente a la evaluación a favor de su práctica docente y de la formación de sus estudiantes.

3. Simulación de pruebas Saber en el aula y sus implicaciones pedagógicas

La normatividad asociada a la evaluación de los estudiantes la orientan hacia procesos de medición, lo cual direcciona a la comunidad educativa hacia el individualismo y la competitividad para alcanzar el reconocimiento en el ranking de educación y el acceso a los incentivos ofrecidos por el gobierno de turno. Por consiguiente y como exigencia a las instituciones educativas para el alcance de mayores resultados, los maestros realizan propuestas evaluativas para familiarizar a los estudiantes con ejercicios de simulación de las pruebas Saber, relacionados con los estándares curriculares establecidos por el MEN, que ahora se simplifican en los derechos del aprendizaje. Frente a las propuestas evaluativas, cabe aclarar que se evidencia una inadecuada comprensión por parte de los maestros de las pruebas Saber, ya que las asocian con propuestas de selección múltiple, enfocadas a la recuperación de información textual. Por lo tanto, para superar esta tendencia es pertinente resignificar la evaluación que mira procesos, sujetos y contextos que suceden en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez que se concibe la evaluación como oportunidad de aprendizaje que le permitirla al estudiante reconocer sus fortalezas y limitaciones, con el propósito de llevar a cabo acciones de cambio, que aporten a su formación integral.

4. Impacto del Decreto 1290 de 2009 a nivel normativo y pedagógico

El Decreto 1290 de 2009 se convierte en la puerta de ingreso para la formulación de nuevas reformas en torno a la evaluación de los estudiantes y la legitimación de un currículo estandarizado. Reformas que confieren implicaciones pedagógicas a los maestros en cuanto a su concepción de evaluación, orientándolos hacia procesos de medición que los lleva a estar más atentos de los resultados de las pruebas estandarizadas y a la búsqueda de estrategias para mejorarlos. No obstante, desde las posibilidades que permite el Decreto 1290 de 2009, se observa por parte de algunos maestros el interés por consolidar la evaluación de los estudiantes como proceso permanente de valoración, que tiene en cuenta

sus características particulares, con el propósito de reorientar los procesos educativos cuando es necesario, al favorecer la reflexión a nivel metodológico y didáctico por parte del maestro, conduciéndolo a plantear estrategias de mejora en su quehacer.

Por lo anterior, es pertinente en la autonomía conferida a nivel institucional, analizar la normatividad vigente asociada a la evaluación de los estudiantes, interrogar el modelo de educación que se legitima en la actualidad desde la normatividad y que vehiculiza la participación de los estudiantes en pruebas estandarizadas, analizar la noción de conocimiento que se fundamenta en la escuela, evidenciar la distancia que hay entre las pruebas estandarizadas y las practicas evaluativas que se llevan a cabo en el aula, con el fin de comprender sus fortalezas, limitaciones, y posibles caminos mediante procesos de investigación educativa realizados desde las instituciones escolares, que motiven a los maestros a cuestionarse frente a la realidad escolar y sobre sus implicaciones a nivel pedagógico y evaluativo, reflexionando sobre su accionar como una posibilidad de cambio.

5. Posibilidades del Decreto 1290 de 2009 para la práctica de una evaluación formativa

El Decreto 1290 de 2009 procura establecer un diálogo pedagógico sobre la evaluación a nivel institucional, como resultado de la autonomía otorgada a las instituciones educativas para la construcción del SIEE en coherencia con el PEI, que involucra características contextuales y culturales de la institución. De esta manera, el SIEE se establece como un documento formal que aunque promulga aspectos formativos de la evaluación, no son tenidos en cuenta en las prácticas evaluativas propuestas por los maestros en la cotidianidad del aula. Por lo cual es posible afirmar que la promulgación de documentos no inciden de manera directa en las prácticas de los maestros si estos no hacen parte activa de su construcción, aportando sus saberes pedagógicos y su experiencia en la labor educativa, por esto se ratifica la necesidad de generar espacios pedagógicos para debatir la concepción e intencionalidad de la evaluación a nivel institucional y se lleven a cabo acciones coherentes con los propósitos y formas de enseñar por parte de los maestros.

6. El SIEE como elemento que dinamiza la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

La construcción del SIEE promueve procesos de autoevaluación y coevaluación como elementos fundamentales en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, los cuales permiten conocer en qué medida éstos han avanzado, y los responsabiliza en sus procesos de formación. No obstante, en la cotidianidad del aula estos procesos se hacen evidentes de manera esporádica, y aunque los maestros reconocen los atributos de éste tipo de evaluación aun no han experimentado sus bondades en la práctica. Por lo que se evidencia el predominio por la heteroevaluación, donde el maestro es el único sujeto que enseña, corrige y califica, concibiendo la evaluación como elemento de control y poder que domina los conocimientos y las conductas asumidas por los estudiantes, aunque se rescata que hacen uso de variados instrumentos de evaluación, y realizan una evaluación de sus estudiantes de manera continua.

Por lo cual es imprescindible por parte de los maestros conocer los documentos institucionales para ser debatidos y negociados, que aporten a la coherencia por parte de los maestros frente a sus ideas y sus acciones, lo cual implica transformar algunas de sus formas de enseñar y evaluar, como también asumir a los estudiantes como sujetos evaluadores, que necesitan de una formación ética para valorar sus propios procesos y los sus pares mediados por el respeto, la honestidad y el trabajo en equipo.

7. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes como asunto complejo

La tendencia evaluativa al interior de las aulas, responde a un predominio técnico-instrumental, centrada en la consecución de temas curriculares, para comprobar los objetivos preestablecidos con los logros alcanzados, cuyo interés se centra en contenidos distanciados de la resolución de problemas, al mismo tiempo que prioriza la calificación sobre los aprendizajes.

De manera complementaria, cabe aclarar que la simulación de pruebas Saber se convierte en una práctica individual por iniciativa propia de los maestros, que de manera constante se realizan en el área de lenguaje, aunque se evidencia una inadecuada comprensión de lo que

implica una prueba estandarizada. Lo anterior da cuenta de la complejidad de la evaluación de los estudiantes, que abarca analizar las exigencias legales desde los saberes pedagógicos, las necesidades formativas de los estudiantes no solo a nivel conceptual, sino que involucran su contexto, su historia como también las relaciones intersubjetivas que establecen con otros, su dimensión estética, axiológica, que aportan a su formación social y humana.

8. Técnicas e instrumentos de evaluación entre lo técnico y lo ético.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de evaluación que los maestros proponen en su práctica se evidencia un variado número de propuestas evaluativas que develan las intencionalidades de la enseñanza, el valor del conocimiento que se prioriza, y la concepción de estudiante, al mismo tiempo que prima la devolución asumida como calificaciones. De igual modo el uso que se hace de los resultados devela la concepción de enseñanza y aprendizaje por parte de los maestros, ya sea para confirmar errores, justificar la promoción de los estudiantes a otro grado escolar, o para aprender de los resultados de la evaluación. Por lo cual, analizar las técnicas e instrumentos de evaluación requiere superar su visión técnica hacia el ámbito ético que cuestione al maestro sobre el qué y para qué evalúa, lo cual abarca la pertinencia de las preguntas que propone, el tipo de conocimiento que pone a prueba, y el uso variado de instrumentos de evaluación que le permitan la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9. Devolución y retroalimentación en la evaluación de los estudiantes.

La devolución que entregan los maestros a sus estudiantes, corresponde a valoraciones numéricas y a orientaciones a manera de consejos que no contribuyen a la mejora de los procesos de aprendizaje. De manera contraria, es posible encontrar notas de retroalimentación que mencionan de manera específica lo que hizo el estudiante en comparación con los objetivos propuestos, que al ser entregados se convierte en texto de aprendizaje al contener indicaciones oportunas y pertinentes que aportan a la plantear acciones que favorecen el avance en la formación de los estudiantes, al mismo tiempo que se consolida el aula como espacio de diálogo y consenso entre los sujetos de la evaluación.

10. La evaluación de los estudiantes como elemento de reflexión y mejora sobre la práctica evaluativa del maestro

La evaluación de los estudiantes en el aula se concibe como valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que el maestro aprende al mismo tiempo que evalúa, lo que lo impulsa a adaptar sus prácticas metodológicas y didácticas a las necesidades evidenciadas, al mismo tiempo que los estudiantes comprenden el error como una oportunidad de aprendizaje. Por lo anterior la evaluación formativa se posiciona como elemento fundamental para la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediada por la relación intersubjetiva entre maestros y estudiantes que involucran el respeto por el otro, la escucha atenta, el diálogo que les permite comprender la realidad del aula, y formular estrategias de mejora al servicio de quienes aprenden.

11. Tendencia evaluativa en las áreas fundamentales de educación básica primaria

La evaluación al interior del aula tiene un predominio por ser continua en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales, pero su uso se convierte en un ejercicio técnico que tiene como propósito comprobar los aprendizajes de los estudiantes, favoreciendo el conocimiento memorizado, operacional, desligado de las realidades contextuales. En este marco la evaluación toma el valor de cambio donde el conocimiento es canjeado por una nota, reduciéndolo a un aprendizaje momentáneo cuyo propósito es responder a la prueba, dejando de lado el valor de la evaluación. Por lo anterior es indispensable reconocer la evaluación como herramienta de aprendizaje, que exige divulgar con anticipación los criterios y formas de evaluación, cuestionar el conocimiento que se pone a prueba, replantear las devoluciones que se entregan a los estudiantes, de ésta manera la evaluación redirecciona los procesos de enseñanza y aprendizaje .

12. La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como evaluación formativa y crítica.

La evaluación de los estudiantes desde una perspectiva formativa que favorece la reflexión, el análisis y la regulación de la práctica del maestro para adaptar el proceso didáctico a las dificultades y progresos del aprendizaje de los estudiantes, para reconocer sus causas y llevar acciones que permitan superarlos, al mismo tiempo que se consolidan las fortalezas, al involucrar tanto a los sujetos evaluadores como a los evaluados. De esta manera se posiciona la evaluación como un recurso de aprendizaje que involucra procesos de interacción entre los sujetos que en ésta intervienen. Y también responde a características de la evaluación crítica en cuanto cuestiona la apropiación del conocimiento por parte del estudiante, que le permita hacer una mirada acertada y argumentada frente a las realidades de su contexto.

6. PRINCIPIOS⁴ PARA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA Y CRÍTICA QUE DINAMICE Y FORTALEZCA LA EVALUACIÓN EN EL AULA

El presente capítulo tiene como propósito contribuir a la reflexión crítica sobre las prácticas evaluativas de los maestros en el aula, que involucran sus saberes pedagógicos y didácticos sobre evaluación. Para esto se formula una serie de principios pedagógicos los cuales surgen del análisis de los resultados de la presente investigación al rescatar y valorar las voces de los maestros quienes expresan las fortalezas, limitaciones y retos de la evaluación en el aula, apreciaciones que contribuyen a la reflexión y dinamización de la evaluación de los estudiantes en los grados de educación Básica Primaria. Por consiguiente, los principios pedagógicos propuestos se fundamentan en los aspectos conceptuales de la evaluación formativa y crítica al retomar los aportes de autores como Miguel Ángel Santos, Juan Manuel Álvarez, José Emilio Díaz, como apertura para generar cambios en las concepciones y en las acciones pedagógicas que los maestros realizan en la cotidianidad del aula. A continuación se realiza un acercamiento conceptual.

6.1 Evaluación formativa

⁴ Comprendidos como fundamentos Epistemológicos y Pedagógicos que orientan la evaluación en el aula desde una perspectiva formativa, al mismo tiempo que favorecen el perfeccionamiento de la práctica del maestro.

Comprender la evaluación como formativa exige reconocerla como recurso de aprendizaje que surge a partir de la interacción entre maestros, estudiantes y familias, mediados por una relación dialógica, ésta entendida como negociación permanente en cuanto a los criterios, formas e instrumentos con los que serán evaluados los estudiantes. De igual forma la evaluación desde ésta perspectiva permite comprender el proceso de aprendizaje de los estudiantes, identificar sus progresos y limitaciones, con el propósito de realizar una regulación pedagógica por parte de los maestros, al adaptar el proceso didáctico a los progresos, características y necesidades de los estudiantes, a la vez que permite aprender de los errores al comprender sus causas y a consolidar los éxitos alcanzados, cuyo fundamento se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje y no en los resultados. Y se posiciona como formadora, al superar el adiestramiento y la transmisión de conocimiento, cuando favorece la autorregulación de los estudiantes, donde estos se asumen como sujetos evaluadores de sí mismos y de sus pares, y como sujetos activos en cuanto ellos son quienes pueden corregir sus errores al realizar acciones de cambio apropiadas. Por lo anterior la evaluación formativa potencia los aspectos de participación, cooperación y corresponsabilidad en las relaciones que se establecen entre los actores de la educación.

6.2 Evaluación crítica

Asumir la evaluación como crítica sugiere reconocer los sujetos y los contextos como componentes complejos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje, que evoca reconocer la desigualdad y la diferencia que se hace evidente en los procesos educativos. Lo anterior conduce al maestro a la permanente reflexión sobre qué, cómo y para qué evaluar, desde un pensamiento argumentado que lo lleva a realizar prácticas intencionadas a favor de quienes aprenden y como elemento fundamental para perfeccionar sus prácticas evaluativas. Una evaluación que aporta a una formación integral de los estudiantes que se interesa por los aspectos cognitivos, personales, sociales y axiológicos, abordados en el tiempo de clase, el cual se posiciona como tiempo de aprendizaje que da cuenta de los procesos de apropiación del saber por parte de los estudiantes, lo cual posibilita el diálogo, la reflexión, el debate, la comprensión de los procesos educativos.

6.3 Principios orientadores de la evaluación.

Los principios formulados que se proponen a continuación, se posicionan como fundamento que permite la reflexión y el cambio frente a la evaluación de los estudiantes, sin la pretensión de homogenizar las prácticas evaluativas de los maestros, por el contrario se proponen como elementos interrelacionados que posibilitan el fortalecimiento de la evaluación en el aula. Por lo cual es preciso establecer los fines, propósitos y expectativas de la evaluación, que supere el uso técnico de la misma. A continuación se hace mención de ocho principios que fundamentan la evaluación formativa y crítica en el aula.

1. La calidad de la educación más allá de los medios y los recursos, que trasciende los resultados de pruebas estandarizadas, al estar relacionada de manera directa con los procesos evaluativos llevados a cabo en el aula, que orienta lo que aprende el estudiante y como lo aprende, como aporte a su formación integral que abarca tanto la dimensión humana como la intelectual, por cuanto el propósito de la evaluación es iluminar, comprender y reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. La comprensión de la evaluación como recurso de aprendizaje, que supere la función técnica de comprobación de los logros alcanzados a la luz de unos objetivos propuestos, al relacionarla de manera directa con procesos de reflexión por parte del maestro sobre su propia práctica, y la toma de conciencia que le permite llevar a cabo acciones intencionadas por unos planteamientos epistemológicos y pedagógicos, que lo conducen a la transformación de su accionar en relación con las necesidades formativas de sus estudiantes.

3. La evaluación exige coherencia por parte del maestro entre sus saberes epistemológicos y pedagógicos con su práctica evaluativa, que oriente el valor del conocimiento en la evaluación, reconozca a los sujetos de la evaluación como agentes activos de ésta, y le confiera un uso ético en concordancia con los planteamientos de la evaluación crítica y formativa.

4. Se concibe la evaluación como elemento que garantiza procesos democráticos en el aula, en cuanto posibilita la participación de maestros y estudiantes en la formulación de criterios, valoraciones y estrategias de mejora, por lo cual la evaluación visibiliza la voz de los actores educativos frente a sus aciertos e incertidumbres en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediados por el debate y el consenso, donde todos aportan a la propuesta y realización de acciones que les permite avanzar en su formación y a perfeccionar los métodos y didácticas a las necesidades de los estudiantes.

5. La participación en la formulación de los criterios de la evaluación son la base para la justicia, que se complementa con las retroalimentaciones que realizan los maestros como aporte al reconocimiento de las diferencias de los estudiantes, al conferir correcciones constructivas y argumentadas, en el que el tiempo de la evaluación hace parte del tiempo de enseñanza.

6. La evaluación es ética en cuanto motiva al maestro a cuestionarse por los fines que persigue mediante la acción evaluativa, y sobre el uso que hará de la información que ofrece la evaluación. La cual no es utilizada para castigar, desmotivar o acusar al estudiante por las limitaciones que presenta en determinado momento, sino que los resultados son utilizados como elemento para redireccionar la acción pedagógica del maestro, en beneficio de quienes aprenden.

7. La evaluación se concibe como relación intersubjetiva que permite comprender al otro desde sus particularidades contextuales, culturales, sociales, económicas, por lo tanto la evaluación no es un asunto individual que legitima la competitividad, es un acto que exige interacción, cuya base es el diálogo y la participación, que permite el encuentro de sujetos que se constituyen por unos saberes y contextos cuyo propósito es el aprendizaje.

8. La evaluación es crítica, cuando no se limita a dar cuenta de los saberes memorizados, por el contrario todo lo aprendido en el entorno escolar es relacionado con las situaciones propias del contexto, lo cual sugiere al estudiante tener una apropiación del conocimiento, como resultado de un proceso de aprendizaje, que le permita procesos de argumentación, análisis y proposición.

Los anteriores principios expuestos fundamentan los procesos de evaluación que llevan a cabo los maestros en el aula desde una perspectiva formativa y crítica. Lo cual implica la reflexión continúa del maestro sobre su propio accionar, que posibilite la comprensión de los procesos evaluativos con el propósito de perfeccionarlos, y garantizar el aprendizaje de los estudiantes desde sus particularidades.

7. CONCLUSIONES

A través de la descripción, interpretación y análisis de la información obtenida en la presente investigación, se hizo una aproximación a la comprensión de la realidad sobre la evaluación de los estudiantes, a través de la caracterización de las prácticas evaluativas de los maestros de educación básica primaria. Lo que permitió la formulación de las siguientes conclusiones que develan las fortalezas, limitaciones y retos de la evaluación en el aula, con la intención de aportar al mejoramiento de las prácticas evaluativas de los maestros desde la formulación de principios que dinamicen la evaluación de los estudiantes, a la luz de planteamientos críticos y formativos.

7.1 Logros alcanzados desde las preguntas y los objetivos de investigación propuestos

La crítica educativa desde los planteamientos de Eisner (1998) tiene como propósito hacer público el conocimiento, éste comprendido como el arte de la apreciación y la crítica como el arte de la revelación. En este sentido, la presente investigación aportó a incrementar y profundizar el entendimiento sobre la evaluación de los estudiantes, a partir de las categorías: Políticas Educativas asociadas a la Evaluación, Sistema Institucional de Evaluación, Modelos y tendencias de la Evaluación. Las cuales proporcionan la base para reflexionar sobre las intencionalidades que determinan la evaluación en la actualidad, por

cuanto impactan las acciones pedagógicas y evaluativas de los maestros, de ésta manera develando la naturaleza política de la evaluación.

A su vez, favoreció el análisis de las actuales normatividades asociadas a la evaluación de los estudiantes, que se fundamentan en estadísticas sobre los resultados en pruebas estandarizadas bajo la bandera de la calidad educativa, que tienen implicaciones directas sobre las prácticas de los maestros, al establecer lo que éstos deben enseñar y evaluar. Por otra parte, ésta investigación permitió comparar la evaluación que se lleva a cabo en el aula, a la luz de los modelos de evaluación, como oportunidad de reflexión por parte de los maestros que participaron en la investigación, mediante el cuestionamiento sobre sus intencionalidades, criterios y formas de evaluar, develando las implicaciones a nivel pedagógico y formativo.

7.2. Políticas educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes.

En el contexto de la globalización, la educación es orientada por políticas de origen economicista, lo cual implica reestructurar los Sistemas Nacionales de Educación con el propósito de avanzar en el alcance de la calidad educativa, que se evidencia desde ésta perspectiva a partir de informes estadísticos bajo indicadores de eficiencia y eficacia. Por consiguiente, en Colombia se realizan cambios acelerados en el sistema educativo que respondan a las exigencias de organismos supranacionales, quienes inspeccionan las reformas educativas y su impacto mediante los resultados en pruebas estandarizadas, los cuales se relacionan de manera directa con el desarrollo y crecimiento económico de los países, como lo señalan Hanushek & WöBmann (2007) el “impacto de las habilidades cognitivas sobre los indicadores sugieren grandes retornos económicos en los países en desarrollo” (p.7). Por lo anterior, las metas educativas no solo se centran en garantizar el acceso y la permanencia escolar, sino que se interesa en el desarrollo de habilidades cognitivas, que a largo plazo determinan el ingreso económico de las personas.

A consecuencia, en Colombia se formula el Decreto 1290 de 2009 que legitima la evaluación como medición, al promover la participación de los estudiantes en pruebas internacionales y nacionales, por lo cual se convierte en la puerta de ingreso para la

formulación de nuevas reformas como el Decreto 0325 de 2015, que establece el Día de la Excelencia Educativa, como espacio para trazar metas y acciones que permiten el avance en la calidad de la educación relacionada con altos resultados en las pruebas Saber, posicionando la evaluación de los estudiantes como medición regida por estadísticas que no contempla la formación de estudiantes con condiciones diversas a nivel cultural, social y económico, sino que los individuos son reducidos a un número, desligado de las oportunidades que le ofrecen su familia, la institución escolar, el contexto.

Frente a las políticas educativas, se puede afirmar que los maestros desconocen las intenciones políticas y sociales de la normatividad vigente, y la apropian como algo “dado” que exige su cumplimiento sin ser analizado de manera crítica, lo cual es un obstáculo para develar sus intencionalidades y repercusiones en las instituciones educativas, en el quehacer del maestro, y en el aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior, en cuanto la normatividad vigente asociada a la evaluación de los estudiantes no es un elemento central de debate pedagógico a nivel institucional, por cuanto la evaluación es reducida a una práctica de orden técnico instrumental que tiene como propósito la comprobación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, en esta medida se desconoce la evaluación como elemento central para la toma de decisiones a nivel político y económico, que genera cambios institucionales a nivel curricular, metodológico y didáctico.

En este contexto, es pertinente generar a nivel institucional espacios de reflexión pedagógica para analizar las actuales políticas educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes orientadas hacia la competitividad y la eficacia, develar sus intencionalidades y sus implicaciones en las instituciones educativas, las prácticas de los maestros y los aprendizajes de los estudiantes, con el propósito de plantear alternativas desde principios pedagógicos que permitan relacionar la política educativa con la realidad escolar y las necesidades de la comunidad.

Al mismo tiempo, que se resignifica la evaluación en el aula centrada en el aprendizaje, y al maestro y a los estudiantes como sujetos de conocimiento, superando el reduccionismo de

la evaluación enfocada hacia los resultados que poco aportan a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De igual forma, es indispensable pensar la calidad de la educación desde la perspectiva crítica que busca la formación integral de los sujetos, relacionada de manera directa con los saberes y los valores que se forjan en la escuela, no medidos a partir de valores estadísticos, sino mediante el reconocimiento de los aportes que realiza la escuela a la sociedad, a través de la formación de los estudiantes como sujetos con valores, sentido humano, disposición por el trabajo colectivo, sentido de pertenencia por su país, orientados por un saber argumentado que les permite interpretar y analizar procesos de su contexto en interacción con otros, mediante acciones de participación y consenso.

7.3 Enfoque del Sistema Institucional de Evaluación de la I.E.D Colegio Villas del Progreso.

El Decreto 1290 de 2009 brinda la posibilidad a las instituciones educativas de construir los Sistemas institucionales de Evaluación de manera contextualizada y pertinente con base en criterios pedagógicos, como resultado de la reflexión y el debate por parte de los maestros, donde es posible replantear el concepto de evaluación, y formular estrategias de valoración y seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este marco la construcción del SIEE de la I.E.D Colegio Villas del Progreso se realiza en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, que tiene en cuenta las características contextuales de la institución educativa, como también los valores con los cuales se esperan los sujetos sean formados, de esta manera reconociendo las características personales de los estudiantes, su intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, cuyo propósito es valorar avances y limitaciones para reorientar los procesos de enseñanza.

Por lo anterior, es posible afirmar que el enfoque del SIEE de la I.E.D Colegio Villas del Progreso se caracteriza por reconocer a los estudiantes como sujetos integrales, al asumir la evaluación como estrategia de aprendizaje desde los aspectos: cognoscitivo, procedimental

y actitudinal, lo que permite una comprensión más compleja del sujeto, la construcción de saberes, la exploración de su entorno y el desarrollo de diferentes experiencias. No obstante se puede afirmar que en la práctica evaluativa los maestros dan mayor importancia al aspecto cognitivo, lo que simplifica la enseñanza como transmisión de contenidos y la evaluación como un proceso técnico de comprobación de los aprendizajes, fortaleciendo la relación vertical maestro–estudiante, en el que el momento de la evaluación se confunde con el de la calificación, y se reproduce en el aula la relación de poder y control del maestro sobre los estudiantes, por lo cual el aprendizaje queda en un lugar secundario. De ésta manera, es posible afirmar que prevalece en la práctica a nivel institucional la función sumativa de la evaluación, esta entendida como la acumulación de notas durante el proceso de enseñanza, cuyos resultados no inciden en estrategias de mejora sustanciales al interior del aula.

De igual forma, es necesario señalar que los procesos de autoevaluación divulgados en el SIEE de la I.E.D Colegio Villas del Progreso, no son un elemento central en la cotidianidad del aula, que permite identificar dificultades y progresos en los procesos de aprendizaje, para realizar ajustes en el quehacer de los maestros. Por el contrario se desconoce su valor formativo, que exige la apropiación de los objetivos de la enseñanza, de los criterios de evaluación y claridad en las acciones para avanzar en su proceso de aprendizaje.

De otro modo, cabe resaltar que en el SIEE de la I.E.D Colegio Villas del Progreso se concibe la evaluación como herramienta de aprendizaje y algunos de los maestros desde sus saberes pedagógicos la promulgan como un proceso de comprensión y de mejora, que le permite reflexionar y perfeccionar la práctica docente. Aunque por el contrario, desde el accionar de otros maestros, se evidencia la evaluación con un enfoque conductista, que llevan al estudiante a recordar datos en lugar de avanzar en la comprensión de lo aprendido, a fortalecer un pensamiento repetitivo sobre el pensamiento propio, reflexivo y crítico ante las experiencias que viven en la cotidianidad, a la vez que realizan devoluciones de la evaluación cuyo referente central es la calificación y no los procesos de retroalimentación que develan las fortalezas y debilidades de los estudiantes, para trazar estrategias de orden pedagógico para ser superadas.

Por lo anterior, la práctica evaluativa del maestro se muestra desligada de sus saberes pedagógicos y del discurso institucional que difunden la evaluación como herramienta de aprendizaje, de igual forma, en la enseñanza no otorgan valor a los procesos estéticos de los estudiantes, al no privilegiar su capacidad analítica y propositiva. De ésta manera, el quehacer del maestro queda reducido a la realización de procedimientos operativos y a llevar a cabo propuestas evaluativas rutinarias, que aunque se componen de variados instrumentos tienen por objetivo comprobar el aprendizaje de los estudiantes al realizar propuestas que llevan al estudiante a recordar y reproducir información, distanciada de planteamientos contextuales y escolares, que hagan prácticos los saberes aprendidos en la cotidianidad dentro y fuera del aula.

En éste marco, desde la perspectiva crítica es indispensable involucrar a los maestros de manera activa en la actualización del Sistema Institucional de Evaluación, haciendo uso de la autonomía institucional conferida, mediante un trabajo colegiado que favorezca el diálogo sobre la evaluación de los estudiantes desde concepciones pedagógicas, que permita la reflexión sobre la concepción de evaluación, el valor del conocimiento que se evalúa, la concepción de estudiante y el uso de los resultados de la evaluación, que les permita a los maestros actuar en coherencia con sus ideas y los documentos prescritos.

Acciones que posicionen la evaluación en el aula como herramienta de aprendizaje, superando su simplificación al examen o a la calificación, y se resignifique como instrumento de reflexión por parte del maestro que le permita el perfeccionamiento de las metodologías, estrategias e instrumentos que pone en práctica para la tarea de enseñar y evaluar, al mismo tiempo que tiene en cuenta los aspectos éticos y estéticos en los procesos de formación. En cuanto a los estudiantes, replantear la evaluación desde una perspectiva crítica les permite el consenso sobre los criterios de la evaluación, el reconocimiento del error como elemento de aprendizaje, la apropiación de los aprendizajes, la participación en procesos de autoevaluación y coevaluación que los involucran en su formación, al mismo tiempo que se forman en valores de tolerancia, escucha, diálogo y consenso.

7.4 La práctica evaluativa del maestro en el aula como oportunidad de reflexión pedagógica.

A partir de la información analizada es posible caracterizar las prácticas evaluativas de los maestros de educación básica primaria, que responden a un enfoque técnico instrumental, limitada a la función sumativa de la evaluación como el acumulado de calificaciones numéricas, útiles para justificar la promoción o el fracaso escolar de los estudiantes. Acciones que determinan la tendencia evaluativa a nivel institucional, centrada en procesos de heteroevaluación cuyo actor principal es el maestro quien enseña, corrige y califica, dejando de lado los procesos de autoevaluación y coevaluación propuestos en los documentos institucionales que corresponsabilizan a los estudiantes en su formación, al asumirlos evaluadores de sus pares y de sí mismos, para formular estrategias que les permitan avanzar en sus procesos de aprendizaje.

En cuanto a la concepción de evaluación los maestros le confieren una función formativa cuyo propósito es la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje para formular acciones que permitan el avance en el aprendizaje de los estudiantes, pero estos conceptos se distancian en parte de sus prácticas evaluativas, al evidenciarse una fuerte tendencia hacia procesos de heteroevaluación que se valen de un variado número de propuestas evaluativas para comprobar el desempeño de los estudiantes, que se distancian de propuestas que exigen realizar ejercicios de análisis, interpretación y argumentación que permiten a los estudiantes desarrollar una actitud crítica frente a su contexto y hacia las dinámicas sociales que los constituyen. No obstante, también se evidencian propuestas alternativas de evaluación que surgen del interés individual de algunos maestros por involucrar a sus estudiantes de manera activa en su evaluación.

Por otra parte, se observa una limitada especificación y divulgación de criterios de evaluación por parte de los maestros, lo cual no da claridad a los estudiantes frente a lo que aprenderán en cada área, lo que corresponde al principio de transparencia de la evaluación. Con relación a las devoluciones que hacen los maestros a sus estudiantes, la mayoría se enfocan en la corrección y entrega de valoraciones numéricas y en menor medida a la entrega de retroalimentaciones, las cuales abren la posibilidad a los maestros de mejorar las

tareas que plantean, consolidar los conceptos propios de las áreas, potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes.

De otro modo, éste estudio de caso favoreció, de acuerdo a las evidencias obtenidas, exponer la tendencia de las prácticas evaluativas de los maestros en los grados tercero, cuarto y quinto de educación básica primaria de la I.E.D Colegio Villas del Progreso en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales, de manera inicial es pertinente aclarar que en las áreas anteriormente nombradas el examen final no es un elemento central para dar un juicio de valor sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que se desarrolla un seguimiento continuo a partir de variadas propuestas evaluativas por parte de los maestros, que les posibilita conocer desde diferentes perspectivas los avances y limitaciones de los estudiantes, así como también proponer estrategias para la mejora.

En el **área de matemáticas** en cuanto a los criterios y formas de evaluar por parte de los maestros no son especificados antes de iniciar un programa, por lo cual los estudiantes avanzan sin un horizonte claro sobre su proceso de formación. En cuanto a las propuestas evaluativas de acuerdo a las evidencias, es posible afirmar que en los grados de educación básica primaria se da prioridad al desarrollo de habilidades del pensamiento numérico, orientado a resolver operaciones aritméticas para hallar resultados desarticulados de situaciones problema relacionados con su contexto, en las que los estudiantes pueden poner en práctica otras habilidades que requieren del pensamiento lógico matemático a la vez que piensan de manera crítica su realidad.

En el **área de lenguaje** en los grados quinto se observa una especificación de los criterios y formas de evaluar por parte de los maestros, que abarcan aspectos disciplinares y comportamentales, estos últimos como resultado de acuerdos de clase negociados con los estudiantes. Sobre las propuestas evaluativas con frecuencia se plantean tareas de ortografía, escritura de oraciones y cuentos, cuyas devoluciones se centran en el uso normativo de la lengua como es la ortografía, el uso de mayúsculas, entre otros. De igual forma se evidencia un predominio por aplicar pruebas tipo saber comprendidas como pruebas de selección múltiple, que requieren la recuperación de información textual, con el

propósito de familiarizar a los estudiantes en el desarrollo de pruebas censales, pero cabe señalar que se evidencia una inadecuada comprensión por parte de los maestros sobre las pruebas Saber cuyo énfasis está en la comprensión, lectura y escritura de textos que exigen a los estudiantes identificar sus intenciones y propósitos, reconocer la organización y componentes del texto como son la coherencia y la cohesión.

En el **área de ciencias naturales** las propuestas evaluativas son menos continuas en comparación con las áreas de matemáticas y lenguaje, no se especifican los criterios y formas de evaluación, las propuestas se centran en ratificar el aprendizaje de conceptos disciplinares de acuerdo a cada grado escolar. Por consiguiente, las tareas sugieren responder preguntas de acuerdo a la información disciplinar. En menor medida se proponen tareas que exigen del análisis crítico y de corresponsabilidad frente a la preservación y cuidado de su propio cuerpo y de su entorno.

Por lo anterior, desde la perspectiva crítica y formativa es pertinente encaminar la práctica de la evaluación de los maestros hacia la evaluación como herramienta de aprendizaje, que permite la reflexión sobre su accionar de manera individual y colectiva, cuestionar las intencionalidades de la evaluación de los estudiantes desde presupuestos epistemológicos y pedagógicos, que comprenden la evaluación como acción intersubjetiva que conlleva a cambios sustanciales en el aula, mediante la divulgación de los criterios y formas de evaluación para llegar a un consenso con los estudiantes, la escritura de notas de retroalimentación que permitan develar las causas de las limitaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuestionar el conocimiento que se enseña y se evalúa, superando el aprendizaje memorístico hacia la apropiación del saber, que permite interpretar, analizar y comprender las realidades contextuales. De igual forma, como alternativa para dinamizar la evaluación en el aula, es pertinente realizar una revisión constante de las prácticas evaluativas de los maestros y de los principios que las sustentan, mediante espacios de diálogo pedagógico que permitan divulgar y multiplicar experiencias evaluativas que aportan al aprendizaje de los estudiantes.

8. RECOMENDACIONES

Están direccionadas de manera específica a la I.E.D Colegio Villas del Progreso con el propósito de contribuir a pensar la evaluación de los estudiantes a nivel institucional desde planteamientos pedagógicos que aporten a la profesionalización de los maestros, a la mejora de sus prácticas evaluativas, a potenciar el diálogo pedagógico como colectivo frente a la evaluación de los estudiantes. Recomendaciones que se proponen desde las tres categorías que han orientado el desarrollo de esta investigación.

8.1. Encuentro de maestros como espacio para el análisis de la normatividad vigente.

Generar espacios de diálogo entre los maestros que posibiliten el análisis y la toma de posición como institución educativa frente a las Políticas Educativas de evaluación de los estudiantes, que permitan develar sus intencionalidades, exigencias, limitantes y posibilidades, para ser asumidas y adaptadas hacia a las necesidades del contexto. Que permitan fundamentar la evaluación desde una perspectiva pedagógica encaminada al mejoramiento institucional, donde se reconozcan las voces de los maestros en la construcción del horizonte de evaluación institucional como profesional de la educación a favor de la formación integral de los estudiantes.

8.2. Evaluación institucional orientada por espacios de investigación.

Crear un observatorio pedagógico de las prácticas evaluativas de los maestros de la I.E.D Colegio Villas del Progreso que garantice la reflexión y la generación de propuestas alternativas orientadas por la perspectiva crítica y formativa de la evaluación. Con el propósito de hacer un acompañamiento a los maestros entorno a la evaluación de los estudiantes, al promover espacios de diálogo, reflexión y análisis crítico sobre la normatividad y sus implicaciones pedagógicas a nivel institucional, que favorezca el debate sobre la evaluación que se proyecta a nivel institucional sus fortalezas y limitaciones, al mismo tiempo que ofrece un seguimiento a las propuestas evaluativas que aplican los maestros al interior del aula, con referencia al diseño de instrumentos de evaluación desde intencionalidades argumentadas, y al uso de los resultados de la evaluación orientados por los principios éticos.

8.3 Práctica evaluativa del maestro en el aula, del pensar ingenuo al pensar acertado.

Fundamentar la evaluación que se lleva a la práctica desde planteamientos teóricos que convoquen al maestro a un pensar acertado, que favorezca el debate colectivo como inicio para el avance hacia una práctica evaluativa intencionada, que emancipe al maestro como profesional constructor de saberes. También, fortalecer los procesos de evaluación al concebirlos como recursos de aprendizaje, centrado en la interacción que se establece entre maestros y estudiantes, que exige una relación mediada por el diálogo, el respeto, la participación, en que la evaluación supere su función de calificación y avance hacia la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, garantizar el principio de justicia de la evaluación al poner en común los criterios y formas de evaluación de manera anticipada para llegar a un consenso con los estudiantes. De igual forma fortalecer las devoluciones que entregan los maestros a sus estudiantes mediante la entrega de retroalimentaciones como elemento que reconoce la individualidad de los estudiantes y potencia acciones de mejora. Asimismo, llevar a cabo en el aula procesos de autoevaluación y coevaluación de manera continua por medio de los cuales se reconozcan a los estudiantes como sujetos evaluadores de sí mismos y de sus pares, al mismo tiempo que los responsabiliza con el avance en su propia formación.

Para la proyección de la presente investigación, se reconoce el valor de la crítica educativa realizada a las prácticas evaluativas de los maestros, como el primer paso para comprender los aspectos que caracterizan la evaluación que se lleva a cabo en las aulas de educación básica primaria, y que es necesario profundizar mediante investigaciones posteriores en otros cursos e instituciones educativas, que permitan develar otros rasgos característicos de la evaluación, con el propósito de proponer acciones de mejora, que dinamicen y humanicen la evaluación que llevan a cabo los maestros.

Así mismo se proyecta la presente investigación, hacia la divulgación de los avances obtenidos, que permitan la comprensión de rasgos característicos de la evaluación en algunas instituciones educativas y de manera específica en el contexto educativo en que se desarrolló la investigación, con el propósito de motivar la investigación sobre las prácticas evaluativas de los maestros, como contribución a la comprensión de la calidad de la educación, a partir de la formación de sujetos autónomos, comprometidos con su formación, con una sensibilidad humana frente a los aspectos particulares de su contexto.

Así mismo, se propone un posterior ejercicio de investigación sobre la incidencia de los planes de mejoramiento trazados en las instituciones educativas como resultado de la información ofrecida por el Índice Sintético de la Calidad Educativa desde los aspectos de desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar, que permita develar las implicaciones pedagógicas y evaluativas en instituciones escolares de carácter privado y público, que complementen las comprensiones iniciales ofrecidas como resultado de éste proceso investigativo, frente a las reformas educativas actuales a nivel nacional.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I (2006) La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación.
Obtenido el 21/7/2014 <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm> 4/12
- Alba, A., Díaz, A., & Viesca, M. (1984). Evaluación: análisis de una noción. *Revista Mexicana de Sociología.*, 175-204
- Albornoz, L. (2009) *La evaluación decretada. A propósito del Decreto 1290 de 2009 Sistema Institucional de evaluación de estudiantes (SIEE)*. Ediciones SEM Bogotá, D.C.
- Alvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Alvarez, J. (2003). *La Evaluación Educativa en una Perspectiva Crítica*. *Revista Opciones Pedagógicas*(28).
- Álvarez, J. (2004). La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos. (U. D. Caldas., Ed.) *Opciones pedagógicas*(28), 48-62.
- Alvarez, A. (Abril de 2015). A propósito del día E convocado por el Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Obtenido de <http://alejandroalvarezgallego.blogspot.com.co/>
- Ayala, V. (2009). *Modelos contemporaneos en evaluación educativa*. Andalucía: Federación de la enseñanza.

- Báez, S (2011) La participación como estrategia pedagógica en la evaluación de los aprendizajes. Estudio de caso en la Institución educativa pablo de Tarso en Bogotá. Tesis Maestría en Educación línea de evaluación y desarrollo regional. Universidad Pedagógica Nacional
- Cajiao, F. (2010). *Evaluar es valorar. Diálogo sobre la evaluación del aprendizaje en el aula para comprender el Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Magisterio.
- Castillo, M. (2003). *La evaluación: una estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la Calidad Educativa*. Bogotá: Secretaria de Educación de Bogotá.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Ley 115*. Bogotá: Republica de Colombia.
- Díaz, A (1987) “*Problemas y retos de la evaluación educativa*”. En Perfiles educativos, N. 37. 3-15
- Díaz, R. (2004). Políticas Educativas y Evaluación en la Era Neoliberal. *Opciones Pedagógicas*(29 y 30), 27-65.
- Díaz, J.E. (2010). (b.) Currículo y evaluación de los estudiantes: una reflexión crítica en el marco del Decreto 1290 de 2009. En L. Niño, *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. (págs. 155-184). Bogotá: Colciencias. Colombia.
- Díaz, J. E. (2013). Nuevos sentidos de la evaluación educativa: ¿La estandarización del conocimiento o la formación de sujetos autónomos y críticos? En L. Niño, *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. (págs. 77-94). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Díez, E (2006) *Evaluación de la cultura institucional en educación*. Arrayán, Santiago de Chile
- Díez, E. (2009). *Globalización y educación crítica*. 203-252.
- Eisner, E (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós, Barcelona.
- Escudero, E. (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Obtenido de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

- Ferrer, G. (Marzo de 2006). Sistemas de Evaluación de Aprendizajes en América Latina Balances y Desafíos. *PREAL*, 19-58
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gorostiaga, J., & Tello, C. (Mayo-Agosto de 2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: Un análisis intertextual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(43), 363-383.
- Hanushek, E. A., & WöBmann, L. (Noviembre de 2007). Calidad de la Educación y Crecimiento Económico. *PREAL*(39), 5-40.
- Gómez, R. L. (2004). Calidad Educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI(38), 75-89.
- Jorba, J., & Neus, S. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Universidad Autónoma de Barcelona*, 1-19.
- Maldonado, M. (2008). *Pedagogías Críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá: Magisterio.
- Matallana, S. (2011). La Participación como Estrategia Pedagógica en la Evaluación de los Aprendizajes. Estudio de Caso en la Institución Educativa Pablo de Tarso en Bogotá. Tesis Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Mateo, J. (2006). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: Editorial Horsori.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación 115. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (3 de Agosto de 1994). Decreto 1860. Reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (5 de Junio de 1996). Resolución 2343 de Junio de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional. (Diciembre de 2001). Ley 715 por el cual se dictan normas orgánicas en materia de competencias y recursos para organizar la prestación de los servicios de educación. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (19 de Junio de 2002). Decreto 1283 de Junio 19 de 2002 por el cual se organiza un Sistema de Inspección y Vigilancia para la educación preescolar, básica y media. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 230 por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes. Bogotá: MEN.
- Ministerio Nacional de Educación. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009*. 7-82.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 0325. "Por el cual se establece el Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media, y se dictan otras disposiciones". Bogotá: MEN.
- Monedero, J. (1998). Bases teóricas de la evaluación educativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Moreno, T. (2014). Posturas Epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículo. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores.*, 3-18.
- Navarro, C. (2012). Incidencia del decreto 1290 del 16 de Abril de 2009 en el currículo y la evaluación, Estudio de caso: En tres instituciones de Fe y Alegría Bogotá, Modelo de educación Popular. *Tesis Maestría en Educación con énfasis en Evaluación y Gestión Educativa. Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá, Colombia.
- Niño, L. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. (1 ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Ortega, P., López, D., & Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones una perspectiva crítica*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Ortiz, F. (2013). *Las políticas evaluativas en el marco del decreto 1290. ¿incidencia en la evaluación de los estudiantes? Tesis Maestría en Educación con Enfasis en Evaluación*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá : Universidad Piloto de Colombia.
- Perassi, Z. (2008). La evaluación en educación: un campo de controversias. *Educación XXI*.
- Perassi, Z. (2010). ¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-18.
- Perassi, Z. (2014). La evaluación vigente en la escuela pública ¿colabora con las metas previstas para el 2021? *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Educación* , 2-10.
- Pérez, J.R. (2005). Calidad de la Educación, Calidad en la Educación. Hacia su necesaria integración. *Revista Educación-UNED XXI*, 11-33.
- Pérez, Á., & Gimeno, S (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata
- Proyecto Educativo Institucional. I.E.D Colegio Villas del Progreso. 2015.
- Puello, A. (2014). El Decreto 1290 y la Transformación de las Prácticas Evaluativas: Un Estudio de Caso. *Trabajo de grado. Maestría en Educación. Universidad Del Tolima*. Tolima, Colombia.
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Guillermo, F., Martínez Rizo, F., . . . Wolff, L. (Marzo de 2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*(40), 5-24.
- Ravela, P. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica de cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 20-45.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Sanchez, C. (Diciembre de 2006). Observatorio Nacional de Políticas de Evaluación. (U. P. Nacional, Ed.) *ONPE Observatorio Nacional de Políticas de Evaluación*(6), 3-6.

- Santos, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Aljibe
- Santos, M. (1996). *Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. Investigación en la escuela*, 5-13.
- Santos, M. (1999). *Las trampas de la calidad*. *Acción Pedagógica*, 78-81.
- Santos, M. (2003). *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*. (U. d. Chile, Ed.) *Revista Enfoques Educativos*(5), 68-80.
- Sistema Institucional de evaluación (SIEE). *I.E.D Colegio Villas del Progreso*. Bogotá, 2015.
- Tamayo, A. (2010). *Epistemología, currículo y evaluación (Una relación por reconstruir)*. En L. S. Niño, *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación*. (Primera edición ed., págs. 215-228). Bogotá, Colombia: Colciencias Colombia.
- Toranzos, L. (10 de Enero-abril de 1996). *Evaluación y calidad*. *Iberoamericana de educación*, 63-78.
- Upegui, C. (2012). *Evaluación en Línea del Aprendizaje en los Sistemas Evaluativos de las Instituciones Educativas Oficiales de Medellín*. *Tesis Maestría*. Medellín, Colombia.
- Urbina, J. (Noviembre de 2013). *Proceso de Construcción del Sistema Integrado de Evaluación del Aprendizaje en el Gimnasio Pascal. Un Estudio de Caso*. *Tesis Maestría en Educación*. *Universidad Javeriana*. Bogotá, Colombia.
- Vasilachis, Irene (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vasquez, M. (2003). *¿Resultados para quién? Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela*. *Pensar Iberoamérica Revista de Cultura*, 1-14.

ANEXOS

El trabajo de campo se realizó en la I.E.D Colegio Villas del Progreso, con la aprobación del consejo académico, para el cual se desarrollan una serie de acciones que se visibilizan en el listado de anexos, los cuales por su extensión se compilan en el Cd adjunto, que contiene el formato de consentimiento informado que fue diligenciado por los participantes de la investigación, dieciocho registros fotográficos sobre propuestas evaluativas de las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales que abarcan criterios de evaluación, propuestas de heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación, que permiten ejemplificar las devoluciones que entregan los maestros a sus estudiantes. También se encuentra el cuestionario mixto sobre prácticas evaluativas de los maestros, el guión desarrollado en el grupo de discusión, la matriz de análisis de los instrumentos de investigación abordados y la transcripción del grupo de discusión realizado en dos sesiones.