

# **DISCURSOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA ESCUELA: Una mirada desde lo ético y lo pedagógico**

**FRANCI YAZMÍN TURRIAGO SANCHEZ**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Bogotá, Colombia  
2013**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**

**DISCURSOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL  
PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA ESCUELA:  
Una mirada desde lo ético y lo pedagógico**

**FRANCI YAZMÍN TURRIAGO SANCHEZ**

*Trabajo Final*

*para optar al título de Magister en Educación*

*Énfasis en lenguajes y Literatura*

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Bogotá, Colombia  
Agosto de 2013**

## RESUMEN Y ABSTRACT

### **Resumen:**

Este ejercicio de investigación se orienta hacia el análisis e interpretación de los discursos y prácticas, utilizados por maestras y maestros en el proceso de evaluación realizado en la escuela y en el aula con los estudiantes, en las instituciones educativas del casco urbano del municipio de San José del Guaviare. El proceso de investigación se desarrolló a partir de un análisis bibliográfico y un estudio de campo en la búsqueda de contribuir a la comprensión del quehacer de los docentes en el proceso de evaluación en la escuela y en el aula, así como conocer las implicaciones de sus acciones, profundizando en su postura ética y pedagógica; se indagó por el sentido que le dan a la evaluación, según los discursos y las prácticas y su relación con lo planteado en los sistemas de evaluación de las instituciones educativas vinculadas a la investigación.

**Palabras clave:** Evaluación Educativa, Evaluación Formativa, Evaluación Sumativa, Proceso Pedagógico, Ética.

### **Abstract:**

This investigation exercise is directed toward analysis and interpretation of different speeches and practices used by teachers in the evaluation process made at school with the students, in the Educational Institutions of San José del Guaviare Municipality. The investigation process was developed beginning from a bibliographic analysis and a champ study searching the comprehension of teacher's task in the school and classroom evaluation process, in the same way to know their actions implications making a careful study of in their ethic and pedagogical position; also it asked about the sense that teachers give to evaluation according to the speeches and practices and their relation with the evaluation documents of each investigated Educational Institution.

**Keywords:** Educational evaluation, formative assessment, summative assessment, pedagogical process, ethics

## TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE GRÁFICAS .....	6
LISTA DE CUADROS.....	7
INTRODUCCIÓN .....	8
<b>1. CONCEPTOS CLAVE EN LA INVESTIGACIÓN: El hilo conductor.....</b>	<b>15</b>
1.1 ELEMENTOS QUE UBICAN EL CONCEPTO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA....	15
1.2 ALGUNOS CONCEPTOS CLAVE.....	19
1.2.1 Sobre la evaluación sumativa y la evaluación formativa.....	19
1.2.2 El proceso pedagógico como anclaje conceptual en la evaluación .....	29
1.2.3 Lo ético en los discursos y prácticas de evaluación en el aula y en la escuela.....	31
1.2.4 Los Sistemas de Evaluación en educación y su definición normativa.....	37
<b>2. DISEÑO METODOLÓGICO: El camino hacia el análisis.....</b>	<b>42</b>
<b>3. ANÁLISIS REFLEXIVO SOBRE LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN LA EVALUACIÓN .....</b>	<b>54</b>
3.1 VISIONES Y PERSPECTIVAS SOBRE EVALUACIÓN QUE CIRCULAN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	54
3.1.1 Visiones que más circulan desde la percepción de los docentes .....	55
3.1.2 Aspectos que complementan una visión desde una perspectiva ideal de la evaluación .....	56
3.2 CONCEPTOS DE EVALUACIÓN EN EL DISCURSO Y EN LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES.....	59
3.2.1 Evaluación a partir de actividades de retroalimentación .....	62
3.2.2 Evaluación para identificar debilidades y fortalezas en los estudiantes.....	63
3.2.3 Evaluación para evidenciar avances en el aprendizaje, referido a contenidos .....	64
3.2.4 Evaluación para identificar la forma como el estudiante aprende .....	65
3.2.5 Evaluación para el estudiante y autoevaluación para el docente.....	67
3.3 LAS ESTRATEGIAS, HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN EN EL DISCURSO Y EN LA PRÁCTICA .....	70
3.3.1 Herramientas y estrategias para la actividad evaluativa .....	70
3.3.2 Herramientas y estrategias utilizadas en la planeación de la evaluación.....	71
3.3.3 Herramientas y formas de evaluación con un enfoque integral .....	72
3.4 ENFOQUES DE EVALUACIÓN .....	74

3.5	EL ASUNTO ÉTICO EN LA EVALUACIÓN.....	84
<b>4.</b>	<b>LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....</b>	<b>88</b>
<b>5.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>106</b>
5.1	Reflexiones finales.....	106
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	113

## LISTA DE GRÁFICAS

<b>Gráfica 1:</b> Formación académica y vinculación laboral.....	48
<b>Gráfica 2:</b> Experiencia docente.....	50
<b>Gráfica 3:</b> Experiencia pedagógica.....	51
<b>Gráfica 4:</b> Áreas de profundización docentes.....	51
<b>Gráfica 5:</b> Como y con quien adelantar la cualificación docente.....	52
<b>Gráfica 6:</b> Recomendaciones para rectores y Secretarios de Educación.....	53

## LISTA DE CUADROS

<b>Cuadro 1:</b> Resumen metodológico: Evaluación en el aula y en la escuela.....	44
<b>Cuadro 2:</b> Instituciones educativas vinculadas.....	45
<b>Cuadro 3:</b> Nivel académico de los docentes participantes y área de desempeño.....	46
<b>Cuadro 4:</b> Estudiantes participantes.....	47
<b>Cuadro 5:</b> Relación de participantes con formación académica por institución.....	49
<b>Cuadro 6:</b> Visiones sobre evaluación que circulan en las instituciones educativas.....	57
<b>Cuadro 7:</b> Caracterización del concepto de evaluación de los docentes.....	69
<b>Cuadro 8:</b> Caracterización del concepto de evaluación que tienen los estudiantes.....	70
<b>Cuadro 9:</b> Herramientas de evaluación utilizadas por los docentes.....	73
<b>Cuadro 10:</b> Enfoques de evaluación desde la percepción de los docentes.....	76
<b>Cuadro 11:</b> Aspectos relevantes en el proceso pedagógico y de evaluación desde la perspectiva docente-1.....	79
<b>Cuadro 12:</b> Aspectos relevantes en el proceso pedagógico y de evaluación desde la perspectiva docente- 2.....	80
<b>Cuadro 13:</b> Estrategias propias de la actividad pedagógica y de evaluación.....	82
<b>Cuadro 14:</b> Razones por las cuales los estudiantes reprobaban según el criterio de los estudiantes.....	83
<b>Cuadro 15:</b> El asunto ético en la evaluación.....	86
<b>Cuadro 16:</b> Conocimiento del sistema de evaluación de su institución.....	89
<b>Cuadro 17:</b> Descripción del sistema de evaluación de la institución educativa no 1....	94
<b>Cuadro 18:</b> Descripción del sistema de evaluación de la institución educativa no 2....	96
<b>Cuadro 19:</b> Descripción del sistema de evaluación de la institución educativa no 3....	98
<b>Cuadro 20:</b> Descripción del sistema de evaluación de la institución educativa no 4....	100
<b>Cuadro 21:</b> Análisis de los sistemas de evaluación de las instituciones educativas involucradas.....	102

## INTRODUCCIÓN

Al considerar los avances sobre el tema de la evaluación, es necesario ubicarnos desde dos ámbitos: el primero, desde lo conceptual y, el segundo, desde lo normativo.

Desde lo conceptual, el tema de la evaluación en la educación ha tenido un desarrollo histórico reciente, que según lo planteado por Escudero (2003), autores como Scriven, Stufflebeam y otros, establecen seis épocas, empezando desde el siglo XIX hasta nuestros días: época de la reforma, época de la eficiencia y del testing, época de Tayler, época de la inocencia, época de la expansión y la época de la profesionalización (cuando se forman profesionales en el tema de la evaluación).

Autores como Cabrera (1986) y Salvador (1992) plantean el desarrollo de tres épocas, referenciadas desde el autor Tayler, quien es considerado el padre de la evaluación educativa. Estas épocas están referidas a las fases de los precedentes, el nacimiento y el desarrollo. Otros autores como Guba y Lyncoln (1989) dividen la historia de la evaluación en generaciones, a saber: la de la medición, la de la descripción y la del juicio o valoración.

Cabe decir que desde la antigüedad se han creado y usado procedimientos de evaluación para valorar y para diferenciar a los estudiantes (Escudero, 2003), que han tenido desarrollos paulatinos transformando los enfoques y las modalidades hasta tener hoy sistemas de evaluación estructurados y reglamentados por normas. Este progreso está relacionado en un inicio con procedimientos como exámenes de comprobación, técnicas evaluativas tipo test y análisis comparativos que se aplicaban a los estudiantes. Luego se posicionaron las técnicas relacionadas con la observación y la experimentación; la medición de características de los individuos y las diferencias entre ellos; los métodos estadísticos y los mecanismos de selección y acreditación de estudiantes. Esto último en la época de la industrialización. (Escudero).

En la década de los setenta la evaluación tomó otro rumbo, por cuanto se propició la reflexión acerca del sentido de la evaluación y empezaron a tener fuerza temas como la eficiencia de los programas y el valor específico de la evaluación, lo cual tomó mucha



fuerza en Estados Unidos, mediante la rendición de cuentas, asociado a la responsabilidad del personal docente en el logro de objetivos.

El movimiento surgido en esta época propició que se ampliara el fenómeno de la evaluación educativa, denominada investigación evaluativa.

El enfoque conceptual que orientó a la evaluación en esta década estuvo fundamentada en la obra de Cronbach y Scriven. Cronbach aporta elementos como relacionar el quehacer de los docentes y de la escuela (o evaluadores), con la toma de decisiones en la evaluación. Scriven por su parte señala dos funciones distintas en la evaluación, la formativa y la sumativa. Propone la función de evaluación formativa para calificar el proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo y la función de evaluación sumativa para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa. (Escudero).

El concepto de evaluación hoy, está mediado por diferentes enfoques que se enmarcan en dos líneas: unos que siguen la línea sumativa o certificativa y otros que le apuestan a la evaluación formativa. La primera hace énfasis en la evaluación al final de la enseñanza y a la relevancia que le dan a la certificación; la segunda está enfocada en el proceso de aprendizaje, a la retroalimentación y a las múltiples dimensiones desde donde se hace dicha evaluación. (Ravela, s.f.)

Desde lo normativo, se identifica un desarrollo paulatino que regula la forma y el sentido de la evaluación en las instituciones educativas. En las últimas décadas, desde distintos escenarios y en distintos momentos, se ha propiciado la reflexión acerca de políticas de educación y su calidad; los modelos y sistemas educativos y, por ende, el tema de la evaluación han orientado las discusiones al respecto. Esta preocupación se constata en la serie de decretos y leyes que buscan regular la actividad pedagógica y evaluativa, en aras de la calidad.

Para el caso de Colombia, decretos como el 1860, de 1994, el 230, de 2002 y el 1290, de 2009, tienen como constante la promoción y el mejoramiento de la calidad de la educación y han estado enfocados a regular la actividad de la evaluación en los procesos

de formación de la escuela, con miras a desarrollar estándares que muestren niveles de la educación del país, a través de pruebas nacionales como las pruebas Saber y las pruebas de Estado. (Jurado y estudiantes de Maestría en Educación, 2010).

El énfasis de estas normas ha sido la de regular la promoción y certificación de los estudiantes y la de definir aspectos relacionados con el seguimiento de estándares, lineamientos curriculares que garanticen la calidad de la educación. Algo que se destaca en dichos decretos, y aun en la Ley General de Educación de 1994, es la ausencia de la reflexión y de criterios explícitos respecto a la demanda que debe hacerse a los maestros, en el ámbito de lo ético en sus prácticas, en su quehacer y, de manera específica, en el proceso de evaluación realizado en la escuela y en el aula.

Aunque en la actualidad los procesos pedagógicos están mediados por las condiciones del medio (uso de los medios de comunicación, posibilidades de usar herramientas pedagógicas, posibilidades de acceder a la información), nuevas y más complejas perspectivas de educación y de evaluación, es notable que la escuela sigue asumiendo posiciones verticales y ejerciendo metodologías que poco ayudan al educando a ganar en autonomía, en autoestima, en control de su propio proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva que se ha planteado, el marco de referencia de la investigación se relaciona con la indagación sobre los momentos, las formas, el sustento conceptual y metodológico que desarrollan los docentes en la evaluación en la escuela y en el aula. El ejercicio está enfocado a revisar cómo se desarrolla el proceso de evaluación, qué función cumple, para qué se evalúa, qué procedimientos se utilizan, desde qué mirada se hace, a quiénes se aplica, a qué conceptos se acude en el momento de la evaluación, qué modelo de evaluación sigue la escuela y en qué medida es aplicada por los maestros.

En este sentido el presente ejercicio de investigación, titulado “Discursos y prácticas docentes en el proceso de evaluación en la escuela: una mirada desde lo ético y lo pedagógico”, plantea como objetivo general analizar discursos y prácticas de los

docentes en los momentos de la evaluación en la escuela y en el aula, teniendo como referente fundamental su postura ética y pedagógica en las instituciones educativas del área urbana, del municipio de San José del Guaviare.

Nuestro interés se centra en indagar sobre discursos y prácticas utilizados por los docentes en el proceso de evaluación en la escuela y en el aula con los estudiantes, con un énfasis especial: la mirada ética y pedagógica asumida por los maestros. Este énfasis surge a partir del interés y la preocupación por profundizar e interpretar el proceso de evaluación en la escuela, en el que se reconocen formas, métodos y posturas de la comunidad educativa, principalmente de los maestros, que pudieran ser repensadas y transformadas, fundamentalmente desde lo ético y lo pedagógico que a nuestro parecer, y de acuerdo al presente análisis, debe ser objeto de reflexión.

La investigación se desarrolló a partir de un análisis bibliográfico y un estudio de campo, en la búsqueda de contribuir a la comprensión del quehacer de los docentes en el proceso de evaluación en la escuela y en el aula; se intenta conocer las implicaciones de las acciones profundizando en la postura ética y pedagógica, en el sentido que le dan a la evaluación, según discursos y prácticas y la relación con lo planteado en los sistemas de evaluación de las instituciones educativas.

Desde la perspectiva metodológica se definieron momentos, formas e instrumentos para la recolección de información y su posterior análisis, a partir de la triangulación de categorías entre los estamentos (estudiantes – maestros); entre las fuentes de información (entrevistas, talleres grupales, observaciones directas, revisión de cuadernos, tareas y evaluaciones escritas) y los conceptos clave desarrollados en el marco teórico. (Cisterna, 2005). Esto con el ánimo de organizar y orientar los resultados en la investigación. La indagación se realizó con maestros y estudiantes de diferentes grados y áreas tanto de básica primaria como de básica secundaria y educación media, en 4 instituciones del casco urbano de San José del Guaviare.

El documento se ha estructurado en cuatro capítulos, que se refieren inicialmente a una revisión conceptual que parte de identificar los avances que ha tenido el concepto de evaluación, hasta llegar a la evaluación certificativa y la evaluación formativa, que tanto por su uso actual y por su planteamiento se contraponen; esta última busca transformar sustancialmente el concepto y la práctica de la evaluación, de manera que constantemente la retomaremos como una opción apropiada para mejorar discursos y prácticas en el proceso de evaluación.

El segundo capítulo hace referencia al enfoque conceptual en el que contaremos cómo y con quiénes fue realizado el ejercicio de investigación. El cómo, indica referenciar la forma como fue recogida y analizada la información, como también bajo qué métodos y qué instrumentos se realizó dicho análisis; con quiénes, Incluye una descripción general de los docentes, estudiantes e instituciones involucradas y su nivel de participación en el ejercicio.

En el tercer capítulo se desarrolla el análisis central que hace énfasis en la relación que existe entre discursos y prácticas en la evaluación ejercida por los docentes con los estudiantes, partiendo desde el concepto de evaluación que tienen unos y otros, la relación en el proceso de evaluación con lo ético y lo pedagógico, que subyace en sus discursos y prácticas y la complementariedad con las herramientas y enfoques de evaluación utilizadas.

En el cuarto capítulo se hace una descripción y análisis de los sistemas de evaluación utilizados y legitimados en las cuatro instituciones participantes del ejercicio, contrastando tanto lo realizado por los docentes (respecto a cada sistema), como lo planteado desde las normas que rigen dichos sistemas de evaluación. Al final se plantean unas conclusiones y recomendaciones que procuran generar reflexión acerca de la importancia y necesidad de repensar y transformar discursos y prácticas respecto a la evaluación ejercida por los docentes, en las instituciones educativas.

En este ejercicio de participación y observación se identifica la necesidad y la urgencia de humanizar la relación pedagógica (maestro – estudiante), la cual se muestra desgastada y mediatizada por modelos sociales y económicos que la han deteriorado. Los discursos y prácticas observados, demandan de la comunidad educativa, la responsabilidad de repensar la escuela y su entorno; y en esa misma perspectiva, mejorar

y cualificar el quehacer de los maestros, fundamentado en el compromiso (ético) de asumir los procesos sociales como unidad de estudio, desde una posición autocrítica, ético- pedagógica, que induzca al maestro, a ejercer y a vivir el rol de formador(a) – educador(a), partiendo de la responsabilidad de transformar los espacios de formación y de participación en los cuales se debe reconocer y auto-reconocer, como también reconocer al otro (al estudiante).

Visto el maestro como “agente social”, sugiere la necesidad de repensar desde qué mirada aborda el proceso pedagógico, qué papel juega el sujeto que está en la posición del educando y cómo lo percibe el maestro; qué concepto tiene de él, qué lugar le da; cómo se desarrolla la relación pedagógica en los espacios socioculturales, que se producen diariamente y que están cargados constantemente de posiciones ético pedagógicas, basadas en la imposición de un sistema, en el que sobrevive el más fuerte (o el más astuto) y que necesariamente modifican las relaciones, la visión del otro y del mundo.

Dicho reconocimiento genera expectativa por conocer profundamente el proceso de evaluación utilizado en la escuela y en el aula, cómo ejerce el maestro la tarea de evaluador en su interacción cotidiana con los estudiantes, qué concepciones asume, que criterios utiliza, qué relación hay con sus prácticas y lo planteado en el sistema de evaluación; así como también conocer la relación de la evaluación en el aula con la evaluación externa (Pruebas Saber).

Este énfasis (lo ético y lo pedagógico) no es gratuito, pues obedece a reflexiones en las que se destaca la urgencia de poner la mirada en este tema, más allá de las normas, de los PEI, de los currículos, de los estándares; más, pensando en el día a día en el aula, en la búsqueda imperante de prácticas y discursos acordes con enfoques que privilegien el aprendizaje de los estudiantes y las relaciones horizontales entre estos y los docentes. Estos últimos, vistos como protagonistas claves, pues son responsables de interiorizar la norma y el procedimiento; además, que ponen en juego (transversalmente en la

evaluación) otros elementos como su saber pedagógico y sus principios éticos en el ejercicio permanente de emitir juicios de valor (evaluación), lo cual al final se materializa en una escala o símbolo. Los docentes ponen a prueba su conocimiento, su destreza pedagógica, su humanidad, su objetividad y su subjetividad, entre otros aspectos; pero fundamentalmente recurren a su mirada ética y pedagógica para valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Se espera con este ejercicio y análisis, potenciar en la comunidad educativa el reconocimiento de su propio ejercicio respecto a la evaluación, que se revise el alcance y sus limitaciones, de manera que se genere reflexión, cambios y expectativas, que fortalezcan nuevas miradas y nuevas prácticas en la evaluación. En este sentido es importante reivindicar la responsabilidad social de los maestros, de repensar la escuela como espacio social-vital; puesto que la educación como uno de los pilares fundamentales de la sociedad, requiere de transformaciones sustanciales, en procura del cambio sociocultural de la misma. La evaluación como actividad mediadora en la enseñanza y en el aprendizaje, debe ser objeto de reflexión en busca de esa transformación que requiere la escuela.

## **1. CONCEPTOS CLAVE EN LA INVESTIGACIÓN: El hilo conductor**

De acuerdo al interés planteado en esta investigación, es necesario precisar que el hilo conductor estará fundamentado en cuatro conceptos clave, a saber: la evaluación educativa, revisando su evolución histórica, que a la vez tiene una relación directa con los enfoques, diferenciando los más relevantes: la evaluación sumativa o certificativa y la evaluación formativa y sus diferentes matices, relacionándolos con el proceso pedagógico como un anclaje fundamental en el ejercicio de la evaluación en el aula; la revisión de la función de la evaluación en la educación y el rol que juegan los docentes en dicho proceso, desde donde se situará transversalmente lo ético para analizar discursos y prácticas de los docentes en la evaluación y, finalmente la definición de sistemas de evaluación educativa que pasará por una revisión de las normas aplicables en Colombia, la identificación de conceptos y perspectivas planteados en las mismas.

### **1.1 ELEMENTOS QUE UBICAN EL CONCEPTO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA**

En una primera revisión se encontró que diversos autores han trabajado el tema, planteando diferentes modelos; sin embargo se observa que hay dos líneas que sitúan conceptualmente la evaluación educativa: la evaluación sumativa o certificativa y la evaluación formativa, que de acuerdo a su trayectoria histórica han venido replanteando los aspectos que la componen. Cabe aclarar que nuestro mayor interés está en conceptualizar sobre la evaluación formativa, desde donde haremos el análisis y la propuesta conceptual que aquí se plantea.

El concepto de evaluación en educación, data desde la antigüedad, en el que se utilizaban procedimientos para valorar, diferenciar y seleccionar a los estudiantes. En la edad media se formaliza aún más la evaluación introduciendo exámenes en medios universitarios que generalmente eran orales. En el siglo XVIII surge la necesidad de realizar exámenes escritos. Ya en el siglo XIX son creados y estructurados los sistemas

nacionales de educación, apareciendo los diplomas de graduación y el sistema de exámenes de comprobación. (Escudero, 2003).

En el siglo XX aumenta el interés por indagar y profundizar el concepto de evaluación, como una forma de medir el comportamiento humano. El desarrollo del concepto tuvo una gran influencia de las corrientes positivistas y empíricas, favoreciendo el desarrollo de métodos estadísticos, basados en la medición. Luego surgieron los test psicológicos que se privilegiaban en los espacios educativos. (Escudero).

El llamado padre de la evaluación, Ralph Tayler es quien le da un viraje a la evaluación educativa, pues plantea la evaluación como una forma de mejorar la calidad de la educación, centrando su propuesta en la definición previa de los objetivos curriculares y la evaluación como el resultado de su desarrollo. Es en la década de los setenta y basados en las ideas de Tayler que surgen nuevas miradas sobre la evaluación, en las que se integran otros aspectos. (Escudero).

Cronbach planteó la evaluación desde aspectos como: asociar el concepto de evaluación a la toma de decisiones, la evaluación usada para mejorar un programa mientras éste se esté aplicando, contribuye más a mejorar la educación; poner en cuestión la necesidad de que los estudios evaluativos sean de tipo comparativo; poner en cuestión los estudios a gran escala; que la evaluación debe incluir estudios de proceso en el aula, medidas de rendimiento y actitudes observados en los alumnos y estudios de seguimientos; propuso ampliar las técnicas de evaluación a cuestionarios, entrevistas, observación sistémica y no sistémica, pruebas de ensayo, entre otras.

Scriven desarrolla en el concepto de evaluación dos funciones: la formativa y la sumativa. La primera, vista como el proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo con objeto de mejorarlo, y la segunda, como el proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad. (Escudero).



La función formativa es considerada como parte integrante del proceso, proporciona información continua para planificar y para producir un objeto; la función sumativa calcula el valor del resultado.

Desde esta óptica se considera que la evaluación va más allá de la descripción, permitiendo el juicio de superioridad o inferioridad de lo que se evalúa. (González, 2000).

Paulatinamente surgieron otras vertientes conceptuales que le fueron dando complejidad al concepto, dando miradas, criterios y enfoques como el concepto proporcionado por Guba y Lincoln, denominado respondente y constructivista, que integra la utilización de las demandas, preocupaciones y asuntos de los implicados o responsables en la evaluación. Hoy podemos clasificar dichas vertientes en tres: el modelo conductista, el modelo humanístico y el modelo holístico, los cuales, han contado con los aportes de estos y otros autores, que le han dado fuerza a la construcción del concepto de evaluación. (Escudero, 2003).

Producto de los avances significativos que ha tenido el concepto de evaluación educativa se puede identificar, según Glazman (2005), que existen “dos áreas de tratamiento de la evaluación: una de corte pedagógica... y la otra de carácter pragmático, que se enfatiza desde la línea de la administración”. La primera, con la finalidad amplia de que el estudiante aprenda, con procedimientos precisos y técnicas definidas, administradas por los docentes. En resumen, con este concepto de corte conductista se espera que el alumno, sujeto a procesos educativos, alcance conductas susceptibles de predicción, demostración y cuantificación. La segunda, tiene un carácter práctico: valora elementos y condiciones para emitir un juicio amplio en torno a situaciones, sujetos, actividades, instituciones o programas. Dicha evaluación, está claramente asociada con el rendimiento de cuentas, acreditación y certificación, y con la finalidad de establecer jerarquizaciones y comparaciones, que generan exclusiones de los educandos. (Glazman).

En esta diferenciación realizada por la autora, se advierte que “respecto a la evaluación imperan generalizaciones y afirmaciones sobrepuestas que han dificultado la comprensión del discurso evaluativo”. (Glazman). Precisamente una de esas afirmaciones hace referencia a la neutralidad política que se le atribuía a la evaluación, lo cual ha sido refutado por algunos analistas contemporáneos. Actualmente esas disertaciones sobre evaluación están basadas en posturas sociológicas de la educación, que cimentan su análisis en la ideología. En este sentido quisiéramos advertir dos aspectos políticos e ideológicos (también éticos en el sentido más amplio) que materializan lo planteado por la autora. Un primer aspecto es el inevitable vínculo que tiene la evaluación con los sistemas educativos formales y el decadente papel de promoción y certificación que trae consigo un carácter de exclusión y discriminación. El segundo aspecto tiene que ver con la función que cumple el docente en el proceso de evaluación que, en sí mismo, trae un cúmulo de pre-nociones socioculturales que median el discurso y la práctica del maestro en la evaluación.

Entrado el presente siglo se plantea la evaluación en el contexto del aula, poniendo la mirada desde los procesos de aprendizaje y el rol del maestro en la propia enseñanza (Shepard, 2008), así como en lograr en mayor medida, que el estudiante alcance un entendimiento y obtener el uso formativo de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje. (Black, y William, 1998; en Shepard, 2008) En resumen, podemos decir que desde el nacimiento del concepto de evaluación hasta entrado el siglo XX, se manejaron posturas basadas en modelos técnicos y cuantitativos que privilegian la evaluación a partir de mediciones y comparaciones exactas, que evalúan fragmentos de información (que en nuestro criterio refieren principalmente a la evaluación sumativa – certificativa y/o a sus matices) en contraste con la propuesta de evaluación basada en la medición de la capacidad de razonamiento y la vinculación del aprendizaje en dicha evaluación, lo que se ha denominado evaluación formativa; enfoque que surge a finales del siglo XX y que viene tomando fuerza conceptual y práctica en el presente siglo. Precisamente su desarrollo ha permitido que surjan distintas propuestas conceptuales que la complementan.

## 1.2 ALGUNOS CONCEPTOS CLAVE

### 1.2.1 Sobre la evaluación sumativa y la evaluación formativa

Hablar de evaluación sumativa o certificativa implica develar el ejercicio de discursos y prácticas de los docentes basadas en calificaciones, con el fin de certificar los aprendizajes de los estudiantes. Siguiendo a (Ravela, s.f), quien hace una revisión al termino certificar, “según el diccionario de la Real Academia Española, significa «asegurar, afirmar, dar por cierto algo» y «hacer constar por escrito una realidad de hecho por quien tenga fe pública o atribución para ello».” Quiere decir esto, con relación a la evaluación ejercida por los docentes que “los docentes tienen la atribución, la fe pública y el mandato normativo de «asegurar» y «hacer constar por escrito» (normalmente a través de las calificaciones) qué han logrado aprender sus estudiantes”. En este sentido, la evaluación sumativa está dirigida a evaluar los logros al final de la enseñanza, dándole al maestro la responsabilidad de dar cuenta de ello. “El docente desempeña una función que le ha sido encomendada por la sociedad y por las familias de sus alumnos... Este mandato incluye, para el docente, establecer el grado en que cada estudiante está logrando los aprendizajes definidos como necesarios a través del currículo”. (Ravela: 52).

Otro aspecto de este enfoque planteado desde Ravela, hace referencia a la relevancia que se le otorga a las calificaciones y a la certificación, principalmente por quienes según el autor, son sus usuarios esenciales. Por un lado está el estudiante quien requiere de la calificación y la certificación, para “re-conocer” su grado y nivel de aprendizaje; el maestro que “materializa” la enseñanza y revela los logros alcanzados en el aprendizaje de los estudiantes, a través de la calificación y la certificación; los padres de familia también demandan de las calificaciones y la certificación para conocer los niveles alcanzados por sus hijos; y las instituciones educativas formales de distintos niveles, que utilizan la certificación como una herramienta de admisión a sus instituciones.

A manera de síntesis queremos explicitar dos funciones que Ravela le otorga a la evaluación certificativa, a saber:

- a. *La formativa (evaluación para el aprendizaje), cuyo foco principal está puesto en la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, en la confrontación entre lo que se intenta y lo que se alcanza, en la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los conocimientos y desempeños que se busca lograr.*
- b. *La certificativa (evaluación del aprendizaje), cuyo foco principal es constatar el aprendizaje y certificarlo públicamente, es decir, dar fe pública de cuáles son los conocimientos y desempeños logrados por cada estudiante.” (Ravela: 53).*

De acuerdo a lo planteado por este autor, “el problema no es la certificación, sino el mal uso de malos sistemas de calificaciones para cumplir con una función que, en sí misma, es relevante y necesaria”. (Ravela: 53)

No obstante, existen otras miradas respecto a la evaluación certificativa, que fundamentan su práctica en las calificaciones y que según lo planteado por Shepard, pueden minar el proceso de aprendizaje de varias maneras:

*En primer lugar, las pruebas y las tareas calificadas comunican lo que es importante aprender... Segundo, el uso de calificaciones como premio o como castigo puede socavar la motivación intrínseca de aprender. Tercero, a aquellos estudiantes para quienes los criterios de las calificaciones les parecen fuera de su alcance, éstas pueden reducir su esfuerzo y su ulterior aprendizaje. Cuarto, la naturaleza comparativa de las prácticas tradicionales de calificación puede reducir la buena voluntad de los estudiantes de ayudar a otros o de aprender de los demás. (Shepard, 2008: 30).*

Ahora bien, como lo manifestamos en líneas anteriores nuestro mayor interés es hacer el análisis a la luz de la evaluación formativa, por lo cual es necesario ampliar dicho enfoque. Desde los conceptos abordados, intentamos dar cuenta del enfoque, el sentido que le sustenta, su énfasis y los aspectos que la complementan.

La evaluación formativa según Lorrie Shepard, se define como:

*La evaluación llevada a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje. La evaluación formativa puede implicar métodos informales, tales como la observación y las preguntas orales o el uso formativo de medidas más formales como exámenes tradicionales, portafolios y evaluaciones de desempeño. (Shepard: 16).*

La evaluación formativa parte de la comprensión que vayan logrando los estudiantes en el aprendizaje, de la reflexión y de la supervisión que deben asumir los maestros en este proceso y la retroalimentación constante del aprendizaje. Este enfoque está directamente relacionado con el modelo de aprendizaje sociocultural planteado por Vygotsky. Su propuesta está basada en la “ZDP (zona de desarrollo próximo), como la región en un continuo imaginario de aprendizaje entre lo que un niño puede hacer de manera independiente y lo que el mismo niño puede hacer si lo ayudan. La etapa de evaluación en la evaluación formativa (¿dónde estás ahora?) proporciona la comprensión que se necesita para un respaldo eficaz”. (Wood, Bruner y Ross, 1976 en Shepard 2008:19). Dicha comprensión requiere la apropiación tanto de maestros y de estudiantes de los objetivos de aprendizaje y que estos últimos adquieran la capacidad de supervisar su propio proceso de aprendizaje.

Autoras como (Anijovich et al. 2010) han complementado el concepto poniendo en el centro de la evaluación al alumno, quien es “receptor y participe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes”. En esta perspectiva y retomando a esta autora, la evaluación formativa tiene implicaciones en los siguientes aspectos:

*Los docentes comunican con claridad los objetivos o expectativas de logro y los alumnos participan activamente en su comprensión (...); los docentes ofrecen retroalimentaciones variadas en sus estrategias y son frecuentes en el tiempo (...);*

*los docentes estimulan y promueven en los alumnos procesos metacognitivos y reflexiones sobre sus trabajos para que asuman un trabajo activo de monitoreo y comprensión de su aprendizaje, estrategias, obstáculos, avances, logros; los docentes ofrecen y/o construyen con los alumnos criterios y niveles de calidad de las producciones; los alumnos identifican fortalezas y debilidades que les permitirán orientar sus aprendizajes; los docentes recogen información de sus observaciones, del análisis de las producciones y de los aportes de los estudiantes. A partir de ella, ajustan la enseñanza; docentes y alumnos son conscientes del impacto emocional de las retroalimentaciones en la autoestima, y en la motivación de todos y cada uno. (Anijovich et al. 2010:16 y 17).*

Además de los elementos esbozados hasta ahora, es importante plantear que la complejidad de la evaluación formativa, requiere de la complementariedad de otros aspectos conceptuales que ayudan a la comprensión de este enfoque. Un aspecto que a nuestro juicio es importante revisar y que sirve de manera particular en este análisis es el de la validez planteada por Camilloni como “la validez de la enseñanza a partir de un principio ordenador del dispositivo pedagógico: todo a todos.” Esta expresión según la autora “expresa en el campo de la pedagogía un ideal social y moral asociado al ideal de justicia.” (Anijovich et al. 2010:30,31) Frase que hace referencia a un momento específico de evolución incorporado en los sistemas de la evaluación desde el siglo XIX, con la intencionalidad de propiciar y permitir que todos los niños asistieran a la escuela sin distinción de ningún tipo. No obstante, dicha premisa no es suficiente para garantizar educación para todos, pues a la postre la justicia e igualdad en la educación no solo es asunto de acceso o cupo, sino que existen otros elementos que la complejizan, entre ellos el proceso de evaluación como una práctica de control y de exclusión social, la permanencia en la escuela y la calidad de la formación. (Anijovich et al.).

Este planteamiento lo sustenta Bruner denominándolo “el problema de la conversión” desde tres líneas: la aplicación de un currículo en espiral que parta desde el nivel de comprensión en que se encuentre el alumno y vaya profundizando progresivamente,

hasta alcanzar la construcción de nuevos conceptos; estructuras básicas como contenido de la enseñanza y la cultura, entendiendo el conocimiento como proceso y no como producto y el medio social como soporte de un aprendizaje significativo y transferible. Bruner (1960:52), lo cual podría contribuir a garantizar la materialización de la educación “todo a todos”.

Puesta esta expresión en el momento y en el lugar que vive la escuela hoy, nos plantea varios retos que obliga necesariamente a revisar y transformar los discursos y las prácticas de la comunidad educativa, pero de manera especial los discursos y las prácticas de los maestros. Esto tiene alcances en varios sentidos: la evaluación formativa demanda de un maestro que va más allá de la retroalimentación; debe replantear tanto su discurso como su práctica en cuanto propicia un ejercicio pedagógico en el que media la interacción del maestro y del estudiante; implica un desempeño adecuado y riguroso de parte del docente y una respuesta en el mismo sentido del estudiante; requiere de apropiados y permanentes canales de comunicación, como de buenos niveles de empatía y entendimiento para construir y reconstruir permanentemente la enseñanza y el aprendizaje; implica también, poner en juego la creatividad para diversificar las actividades y los instrumentos que permitan contribuir significativamente en la comprensión de los estudiantes.

En este sentido, en la evaluación formativa es necesario darle un lugar distinto al estudiante: es el centro de la enseñanza y el centro del aprendizaje; por consiguiente se debe plantear la evaluación desde una mirada pedagógica horizontal y en doble vía, creando un ambiente de confianza, de complicidad, de apoyo; el profesor debe ser aliado del estudiante y no su adversario. Para lograr esto es imperante que el maestro contextualice y re-contextualice permanentemente sus discursos y sus prácticas, reconozca en medio de la heterogeneidad la individualidad y el sello sociocultural de cada estudiante. En últimas la validez de la enseñanza, según Camilloni, debe estar centrada en la coherencia entre enseñanza y evaluación, en la alineación entre esta última y el currículo y la didáctica, que privilegien aprendizajes nuevos basados en los aprendizajes

previos de los alumnos y que dicho aprendizaje sea asequible a todos. (Anijovich et al. 2010)

En la compleja conceptualización de la evaluación formativa, es preciso traer a colación lo que Mottier (Anijovich et al.) llama anclajes teóricos para una teorización más profunda de la evaluación formativa, basada en los estudios e investigaciones francófonas realizadas sobre la materia. Dichos anclajes hacen referencia a varios aspectos:

El primero refiere a la psicología del aprendizaje para pensar la evaluación formativa, desde donde se le da un lugar importante a los procesos cognitivos del aprendizaje, más que a los rendimientos de los alumnos y a las correcciones. Lo anterior complementado con practicas de formación interactiva que provee un apoyo para el aprendizaje situado en la zona de desarrollo próximo del alumno ZDP, lo cual es conceptualizado por Mottier en la medida en que la evaluación como una práctica situada se co-constituye con los alumnos en el contexto social de cada micro cultura o comunidad de aprendizaje en el aula.

El segundo propone las didácticas de las disciplinas para pensar la evaluación formativa, que desarrolla la idea de que para toda actividad de enseñanza, es importante identificar los modelos de referencia científicos pertinentes capaces de orientar la evaluación formativa. Lo anterior implica que los maestros se cualifiquen permanentemente en temas disciplinares y profundicen y afiancen temas relacionados con la didáctica de su disciplina, lo cual genera mayor posibilidad en el aprendizaje de los estudiantes.

El tercero, expresado como los abordajes pluridisciplinarios para pensar la evaluación formativa, integrando al concepto las orientaciones cognitivas, comunicativas y didácticas. El cuarto aspecto tiene que ver con la perspectiva ampliada de la evaluación formativa, que desde los estudios francófonos hacen referencia a cuatro ejes de ampliación del concepto:



*La integración de la evaluación en las secuencias didácticas, la noción de regulación en tanto componente fundamental de la evaluación formativa, la implicación del alumno en la evaluación y en la regulación de su aprendizaje y la diferenciación pedagógica que resulta de la evaluación formativa. (Anijovich et al. 2010:46-49).*

Lo planteado anteriormente confirma la pertinencia y la urgencia de darle un viraje al proceso de evaluación que se realiza en la escuela, poniendo en juego diversos aspectos que entretengan situaciones, conceptos, realidades, ritmos de aprendizaje, modos de enseñanza e interacciones entre el docente y los estudiantes en forma individual y en forma colectiva, privilegiando el re-conocimiento y la construcción mutua del concepto de evaluación y su función en la enseñanza y en el aprendizaje, como también la implicación de nuevas dimensiones que intervienen en el aprendizaje.

En esta perspectiva, surge el concepto de la evaluación mediadora que desde Hoffman tiene por objeto “observar, acompañar, promover mejoras en el aprendizaje; es de carácter individual [no comparativa] y se basa en principios éticos, de respeto a la diversidad” (Anijovich et al. 2010), con la pretensión de ser inclusiva y de acceso al aprendizaje para todos. Los principios a que se refiere son: “todos los alumnos aprenden siempre [principio ético de valoración de las diferencias]; aprenden más con mejores oportunidades de aprendizaje [principio pedagógico de acción docente investigadora], los aprendizajes significativos son para toda la vida [principios dialécticos de lo provisorio y lo complementario]”. (Anijovich et al. 2010:74).

En esta propuesta conceptual de evaluación mediadora, circunscribe la mediación, dándole un carácter singular que deriva en decisiones inclusivas o no, que afectan individualmente a los estudiantes, en tanto que el proceso evaluativo busca: “observar a los aprendices individualmente, analizar y comprender sus diferentes estrategias de aprendizaje; delinear estrategias que favorezcan las mejoras en sus aprendizajes”.

Según esta perspectiva, se busca actuar para lograr que los alumnos se superen intelectualmente. (Anijovich et al. 2010:75).

Según Katzkowicz otro principio característico de la evaluación formativa hace referencia a que atiende y comprende la diversidad del estudiantado, para lo cual reconoce el fenómeno de la evaluación en una perspectiva multidimensional que contribuye a identificar el potencial de los estudiantes. (Anijovich et al.)

En este mismo sentido Álvarez Méndez (2003) plantea que estas múltiples dimensiones, hacen referencia a los diferentes matices de índole social, cultural, económica, psicológicas con que llega cada estudiante a la escuela, que necesariamente inciden en su proceso educativo y en su aprendizaje. De ahí que es importante, movilizarse en un sentido ético, teniendo en cuenta las individualidades, ritmos, intereses y expectativas del estudiantado. El reto de los maestros es cambiar una única propuesta pedagógica para un grupo homogéneo de estudiantes, por diferentes metodologías y formas de evaluación que respeten las individualidades de un grupo diverso de estudiantes que asiste a la escuela.

Lo planteado anteriormente demanda de los docentes un aspecto que se relaciona con el sentido ético de los maestros de bajar los índices de fracaso escolar, como una apuesta basada en el principio de que todos tiene capacidades y posibilidades de aprender, lo que cuestiona la práctica en las escuelas de permear el fracaso escolar como una actividad normalizada.

Respecto a este tema, se cuestiona el fenómeno del fracaso escolar como una responsabilidad no solo del estudiante y del maestro, sino que también recae en quienes definen las políticas educativas, que han promovido la naturalización de la exclusión y el desarrollo de metodologías rígidas dirigidas a grupos de estudiantes “homogéneos”. (Anijovich et al.).

Otro factor o dimensión que es importante tener en cuenta en el proceso de formación de los estudiantes, es precisamente las concepciones de los profesores que repercuten en la elección de actividades que proponen para la evaluación y en la lectura que hacen de los resultados que alcanzan sus estudiantes. Esta dimensión pone el foco de la reflexión en el reconocimiento que hace el propio profesor, respecto de sus concepciones y creencias, para comprender los efectos que estas producen y el impacto que tienen en los resultados de los estudiantes.

Un último aspecto que se quiere caracterizar en la evaluación formativa por la significación que tiene, es la retroalimentación que para efectos de este ejercicio, queremos retomar algunos interrogantes desde donde Rebeca Anijovich, desarrolla el concepto.

El primer interrogante refiere a ¿sobre qué impactan las retroalimentaciones que los docentes ofrecen a sus estudiantes?; ¿sobre sus conocimientos, sobre sus procesos de aprendizaje, sobre su autoestima, su motivación, sus acciones futuras?. Desde esta autora se privilegian dos tipos de retroalimentación: las focalizadas en la autoestima y las focalizadas en la tarea.

Al respecto se plantea que no solo expresar frases positivas para destacar el esfuerzo de los estudiantes es suficiente para que haya efectos positivos, es necesario centrar las retroalimentaciones en la tarea, propiciando la autorregulación de los aprendizajes. Lo anterior significa que las retroalimentaciones deben contribuir a que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, necesitan conocer sus modos de pensar, sus estrategias para abordar tareas, sus fortalezas y debilidades y cómo convivir con ellas para progresar en su formación.

El segundo cuestionamiento se refiere a la distribución de la retroalimentación, en cantidad y calidad, que ofrecen los docentes. Al respecto es necesario hacer una diferenciación de las retroalimentaciones dependiendo del tipo de estudiante: si es un “buen estudiante” la retroalimentación hará el reconocimiento con frases como “muy buen

trabajo”, si por el contrario es un estudiante con dificultades, la retroalimentación se limitará a comentarios específicos como: “rehacer trabajo”. Si son estudiantes regulares exigirá mayor esfuerzo del profesor en la medida que requiere ubicar a ese estudiante como “bueno” o como “malo”, lo que obliga a realizar una retroalimentación más centrada en el maestro que en la necesidad del estudiante; en este último caso puede suceder que las retroalimentaciones sean más y de mayor profundidad, lo que le permitirá al docente salir del limbo respecto a ese estudiante.

Un tercer interrogante hace referencia a que ¿la retroalimentación se propone mirar hacia el pasado o trabajar sobre el futuro?. Suele suceder que los docentes centren su retroalimentación en los errores cometidos lo que limita al estudiante a ir sobre el error, una forma de replantear lo anterior es solicitando que vuelvan a entregar la tarea o que diseñen un plan de mejora.

El cuarto interrogante tiene que ver con ¿qué decisiones toma el estudiante respecto a la información que recibe? para diferenciar lo que se le ofrece al estudiante como un regalo o como un espacio de diálogo. Cuando se le ofrece como regalo, el estudiante tiende a responder de forma pasiva. El quinto cuestionamiento corresponde a si hay que ofrecer retroalimentación individual o grupal. Al respecto, se privilegia la retroalimentación individual por cuanto su resultado es mejor, no obstante también debe hacerse en forma colectiva, pero en pequeños grupos y centrando el trabajo en aspectos comunes de los aprendizajes. En el sexto aspecto se plantea la necesidad de revisar los modos en que el docente ofrece la retroalimentación, lo cual debe ser permanente y de forma diversa, privilegiando las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Con el último interrogante Anijovich se pregunta si es necesario que el docente tenga algunas competencias en términos de comunicación para ofrecer la retroalimentación. Al respecto se plantea que en estos casos es importante el tono y la forma para que exista una buena comunicación y moldea el contenido del mensaje. El qué y el cómo se vuelven importantes para que se cumpla el propósito de la retroalimentación. (Anijovich et al.).

### 1.2.2 El proceso pedagógico como anclaje conceptual en la evaluación

Al referirnos al concepto de evaluación necesariamente en nuestros discursos y prácticas, referimos y anclamos a dicho concepto el proceso pedagógico, por cuanto la evaluación se hace en el contexto e inmerso en el proceso pedagógico, lo que hace pertinente que en nuestro análisis identifiquemos y le demos un lugar conceptual desde la evaluación, al proceso pedagógico. A continuación nos referiremos de manera sucinta a dicho aspecto. De manera sucinta por cuanto si bien es cierto el proceso pedagógico es importante como anclaje conceptual, no es el foco central de este análisis.

Dada la afinidad y relevancia que le damos a la evaluación educativa desde el enfoque de la evaluación formativa, que a nuestro juicio es ideal y pertinente para mejorar los ambientes y procesos pedagógicos en la escuela, bajo principios de inclusión (tanto en la forma, el acceso y en calidad), tomaremos conceptos relacionados con el proceso pedagógico y la enseñanza, acordes a dicho enfoque, que lo complementen y contribuyan de manera significativa al análisis, en el proceso de evaluación en el aula y en la escuela.

Al igual que la evaluación o incluso en mayor medida, la pedagogía y la enseñanza han tenido un recorrido histórico interesante en la medida que han ido evolucionando y se han ido complejizando a través de dicho recorrido, lo que ha permitido reevaluar sus propias concepciones.

En este sentido se quiere anclar no el concepto básico de pedagogía o de enseñanza, como lo planteara Perkins (2008: 80) “Pedagogía es una palabra erudita que denota el arte de enseñar”, por cuanto se plantea desde la generalidad; por el contrario, nos mueve el interés de anclar el proceso pedagógico al de evaluación, desde un concepto más amplio y complejo que desde Zuluaga le da un lugar a la pedagogía como saber pedagógico.

Al respecto la autora hace algunas precisiones respecto al saber pedagógico, de las cuales tomaremos algunas que sirven a nuestro interés:

*El saber pedagógico es un concepto metodológico para reunir discursos a propósito de la enseñanza y la educación, es por tanto un conjunto de elementos dispares...*

*El saber constituye una pluralidad, por consiguiente es un conjunto anónimo cuyas piezas tienen el nombre de diversos autores y en vez de tender a la unicidad siempre representará una multiplicidad... El saber constituye la condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, análisis cuantitativos y normas, formando un campo de saber heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto. Por esto, no existe saber pedagógico sin una práctica definida que le confiriese materialidad, es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad... Todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico y posteriormente asequible y reconstruible al trabajo arqueológico y genealógico... (Zuluaga, et al. 2005: 24 y 25).*

Como se advierte en este concepto, para esta autora la pedagogía no se limita a la enseñanza, en contraposición considera la pedagogía como saber y como práctica. Esta es entendida como:

*Un complejo de relaciones con las instituciones, los sujetos, los discursos, la política y la sociedad. En consecuencia, la pedagogía es historiada como un discurso acerca de la enseñanza y, a la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. En estas condiciones el “maestro” como sujeto del saber llamado pedagogía, se relaciona con el conocimiento a través de la práctica pedagógica. (Zuluaga, et al.: 22).*

Entender la pedagogía centrada en la práctica pedagógica, significa darle una noción distinta al proceso pedagógico en el sentido que re-direcciona, tanto el discurso como la práctica pedagógica. Desde Zuluaga la práctica pedagógica denota una relación con los modelos pedagógicos (teóricos y prácticos); con una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos del conocimiento aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas; las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica que en un contexto sociocultural determinado, asigna funciones a los sujetos (maestro y alumno); las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico. (*Zuluaga, et al.*).

Este concepto que complejiza la pedagogía, nos proporciona elementos que la complementan y que contribuyen a la reflexividad del quehacer del maestro que, según Noguera, va más allá de la enseñanza como método o como práctica instrumental; se centra en la pedagogía “como práctica discursiva que produce objetos de saber, conceptos, nociones” (*Zuluaga, et al.: 50*).; una práctica que se materializa en la escuela y que por tanto produce al maestro como un nuevo sujeto social. En esta perspectiva Zuluaga plantea la enseñanza como un objeto entre otros, que devienen en el proceso pedagógico, que es el que más teje relaciones en el saber pedagógico, teje más relaciones porque en la historia de la educación y la pedagogía siempre ha existido la relación maestro-alumno ligada a la enseñanza.” (*Zuluaga, et al.*).

### **1.2.3 Lo ético en los discursos y prácticas de evaluación en el aula y en la escuela**

Para abordar lo ético tomaremos como premisa el hecho de que el quehacer de los maestros tiene una relación directa e inmersa con sus discursos y con sus prácticas. Interesa en este aspecto, lo planteado por Runge sobre la revalorización del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación, basado en la hermenéutica del sujeto (de Foucault). Runge analiza el planteamiento, partiendo de la

tesis de la visión del maestro que “aparece como principio que le da piso y movimiento a la relación pedagógica y, como el modelo que le da sentido a la formación humana”. (Zuluaga, et al.:205). El autor parte de la ética como estudio del cuidado y preocupación de uno mismo, como la búsqueda permanente de un estado de felicidad, de sabiduría y de perfección, lo cual requiere de prácticas y reflexiones sobre uno mismo y la preocupación sobre su propia existencia. En esta perspectiva, el autor plantea tres modelos básicos: el modelo platónico, el modelo cristiano y el modelo helenístico.

El modelo platónico refiere a la articulación del conocimiento de uno mismo y del conocimiento de lo verdadero, en un mismo movimiento del alma hacia la verdad. “Conócete a ti mismo” es la consigna que toma relevancia, en la que la mismidad tiene carácter de objeto de conocimiento. El modelo cristiano plantea tres características relacionadas con la circularidad entre la verdad del texto y el conocimiento de uno mismo, la exégesis como procedimiento para conocerse uno mismo, y la renuncia a sí mismo como condición y objetivo para ese conocimiento de sí. El propósito es salvarse, salir del estado de ignorancia y de pecado, lo que significa orientarse por un ideal de formación, como perspectiva de los sujetos. El modelo helenístico del cuidado y la preocupación por uno mismo está articulado en torno a la autofinalidad de sí, basado en el planteamiento griego, que quien no esté en capacidad de cuidar de sí, no podrá cuidar de otros. En esta medida el cuidado y la preocupación por uno mismo tiene relación con lo que se piensa, se dice y se hace (teoría y la praxis), ligado al saber hacer, para darse y tratar a los otros. Para tratar a los otros es necesario tratarse a sí mismo. (Zuluaga, et al.).

La relación que se quiere construir entre ética y pedagogía en el proceso de evaluación, tiene que ver con lo planteado por Foucault como la mediación del maestro, para lograr que la ignorancia salga de sí. “El maestro es un operador en la reforma del individuo y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto.” (Zuluaga, et al. 218). Significa entonces que el maestro en su quehacer (discursos y prácticas), tiene el reto de trascender la mediación, la forma tradicional de enseñar, para convertirse en <maestro–filosofo, maestro - investigador,



maestro consejero que se preocupa de sí mismo por medio de la filosofía, de la investigación, de la inquietud frente a la existencia> (Zuluaga, et al.: 218), quiere decir que sus discursos y prácticas deben ser un estilo de vida que permita la autoformación y la transformación de sí y al mismo tiempo, que a través del ejemplo y de sus acciones, permee la posibilidad de autoformación y la propia transformación de otros (de sus estudiantes).

Freire complementa dicho planteamiento desde el enunciado “maestra sí, tía no”, en Cartas a quien pretende enseñar. Al respecto explica este autor que:

*...la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere...un gusto especial de querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que ella implica”. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar... es preciso atreverse para decir científicamente... que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última... (Freire, 1999: 8).*

Volviendo al enunciado, Freire más que contraponer la “tía” con la “maestra”, intenta reflexionar críticamente lo que corresponde a una y otra desde su propio rol, el de “tía” y el de “maestra”. Cumplir el rol de “maestra”(o) implica desempeñar una tarea, implica asumir una profesión, con una disposición a crear, a ser, a ejercer desde una posición propia (ética, pedagógica y sociocultural.); mientras que para ser “tía”(o) no se necesita de una profesión, como tampoco se requiere ejercer el rol de “tía” (o) desde una u otra posición. “Se puede ser tío o tía geográfica o afectivamente distante de los sobrinos, pero no se puede ser auténticamente maestra, aun en un trabajo a larga distancia, “lejos” de los alumnos.” (Freire: 9). Ser maestra(o) es una decisión propia, mientras que ser “tía” o “tío” no lo es. Por lo tanto es decisión propia decir si se quiere o no, ser o dejar de ser maestra(o), mientras que aún sin querer serlo, se es “tía” o “tío”. (Freire).

En este sentido se espera que los docentes que deciden ser “maestros” (no tíos), tengan una posición crítica, justa y con el convencimiento de cumplir cabalmente con la tarea, asumiendo *“el riesgo de crear, y se vayan preparando para asumirse plenamente como [maestros], como profesionales, entre cuyos deberes está el de testimoniar a sus alumnos y a las familias de los alumnos, el de rechazar sin arrogancia, pero con dignidad y energía...”* (Freire:10), [el mandato instrumentalizado y muchas veces inadecuado de los sistemas de educación].

En últimas y de acuerdo a lo esbozado por Freire, “es posible ser tía [o tío] sin amar a sus sobrinos, sin disfrutar de ser tía [o tío], pero no es posible ser maestra[o] sin amar a los alumnos -aunque amar solamente no sea suficiente- y sin gusto por lo que se hace.” Lo anterior implica que al decidir ser maestra(o), se asume la responsabilidad ética... y profesional (pedagógica), de tener la preparación idónea y suficiente para asumir tal tarea; es decir, de capacitarse, basando esta capacitación en el análisis crítico de su práctica. Dicha responsabilidad ética y profesional requiere dimensionar la educación desde una concepción crítica, tal como lo plantea Freire en 3 puntos de su propuesta de concientización, a saber:

- 1. Para ser válida toda educación o acción educadora, debe estar precedida de una reflexión sobre el hombre y sobre el hombre concreto, a quien se quiere educar.....*
- 2. El hombre llega a ser sujeto por una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto. Mientras más reflexiona sobre la realidad, mas emerge plenamente consciente, comprometido a intervenir la realidad para cambiarla...*
- 3. En la medida en que el hombre, integrado en su contexto, reflexiona sobre este contexto y se compromete, se construye así mismo y llega a ser sujeto... (Freire, 1974: 37- 39).*

El gran reto para los maestros es ser sujetos de acción, poner en evidencia el gran rol que cumplen y materializar la responsabilidad natural en la movilización permanente de su quehacer. Esta movilización de los maestros debe estar encaminada a sentirse parte de, a ofrecer y llenar expectativas, a construir sentido con otros, construir interactivamente lo colectivo, potenciando la superación de lo individual, hacia lo grupal y colectivo (Duque 2001).

Otro aspecto importante planteado por Freire en su propuesta, es dimensionar el espacio de la escuela como transformador de realidades y hacedor de cultura, tal como se explicita a continuación:

*...4. En la medida en que el hombre, integrándose en las condiciones de su contexto de vida, reflexiona sobre ellas y aporta respuestas a los desafíos que le plantean, el hombre crea cultura.....5. No solo por sus relaciones y por sus respuestas es el hombre creador de cultura, sino que es también hacedor de la historia...6. Es preciso que la educación esté –en su contenido, en sus programas y en sus métodos- Adaptada al fin que se persigue: permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia. (Freire, 1974: 41).*

La escuela y de manera particular el docente, debe propiciar la construcción pertinente de su práctica pedagógica, congruentes con el contexto y con el medio; adaptar metodologías pedagógicas y construir currículos flexibles, que oriente la formación de sujetos activos y responda a reclamaciones respecto al papel de la educación en la sociedad. Debe orientar la transformación de representaciones e imaginarios sociales para la construcción de una nueva cultura, definida por todos.

Desde otro punto de vista, que complejiza pero a la vez complementa el sentido de lo ético que queremos dilucidar en los discursos y prácticas de los docentes, está lo planteado por Pérez Gómez, respecto a los principios orientados a recrear la práctica como eje de formación de los docentes.

El primer principio propuesto por Pérez Gómez hace referencia la formación del docente como intelectual:

*“Los programas de formación docente como intelectual comprometido con la práctica educativa... [Deben estimular] el aprendizaje relevante, la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica, desarrollados a*

*partir de la reflexión sobre la práctica, y expuestos al contraste del escrutinio público y de la experimentación...*

El autor contrapone los planteamientos de formación tradicional: primero un componente de formación teórica y después un componente de formación práctica, con la propuesta de una interacción circular de ambos componentes (lo teórico y lo práctico), localizados sobre el análisis, interpretación y transformación de los problemas de la vida en el aula y en la escuela...

El segundo principio hace referencia al docente como investigador:

*...”la consideración del profesor como investigador y al proceso de formación como un proceso de investigación sobre la propia práctica, sus plataformas educativas y modos de actuación, sobre las situaciones y el contexto, y sobre el sentido y función social de la educación en dicha comunidad.”*

Pérez Gómez relaciona la acción de mejorar y recrear la práctica como una actividad ética y no instrumental que exige un proceso continuo de reflexión y un proceso permanente de investigación y de acción.

El tercer principio hace referencia a la cooperación, el pluralismo y el diálogo como exigencias éticas del quehacer pedagógico.

*“La tarea educativa es una empresa colectiva que requiere el aprendizaje de la convivencia, de la investigación y experimentación compartidas, mediante la práctica de la cooperación en ambientes democráticos... transmitir conocimiento puede ser una tarea individual, provocar la reconstrucción del pensamiento y de la acción, promover la autonomía... y la crítica de una cultura hegemónica implica [la participación activa] y la colaboración de [todos quienes ejercen dicha tarea]. Aprender a vivir y a trabajar en colaboración es una exigencia ética y epistemológica del propio quehacer pedagógico, derivada de la propia naturaleza*

*práctica del trabajo docente, que pretende la reconstrucción del pensamiento y la actuación de grupos sociales”.*

El cuarto y último principio planteado por Pérez Gómez se refiere al contexto social y práctica escolar que deviene de la necesidad de considerar el análisis del contexto social como determinante en la práctica pedagógica.

*...la actividad educativa es una tarea con profundas influencias y repercusiones políticas y sociales, por tanto investigar y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica implica la consideración crítica de las condiciones institucionales y sociales que la condicionan, limitan o potencian... la reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos...Las características políticas, económicas y sociales que rodean el proceso educativo de las nuevas generaciones, así como las representaciones ideológicas que las amparan o justifican deben ser objeto directo de estudio y crítica en el proceso de reflexión sobre la práctica como componente de la formación del docente... (Lomas et al. 2001: 181-190).*

#### **1.2.4 Los Sistemas de Evaluación en educación y su definición normativa**

En cuanto a la revisión normativa realizada inicialmente, se identifica la evolución y complejidad que ha ido adquiriendo el tema de la evaluación educativa, en Latinoamérica y de manera específica en Colombia; desde la Ley General de Educación de 1994 se ha propiciado con mayor fuerza, tanto la conceptualización como la regulación del proceso de evaluación en las instituciones educativas.

Dicha Ley en su artículo 80 establece:

*“...el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo. El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.” (Ley General de Educación de 1994).*

Lo estipulado en dicho artículo, que en principio pareciera que tiene el espíritu de contribuir a la calidad de la educación, se intenta materializar en los decretos 1860 de 1994, el 230 de 2002 y el 1290 de 2009, que deben ser acogidos y puestos en concreción en las instituciones educativas. La universidad Nacional de Colombia, a través del Instituto de Investigación en Educación y bajo el liderazgo de Fabio Jurado, ha propiciado el análisis de dichos decretos, identificando algunos aspectos que se deben referenciar.

En principio quisiera mencionar que desde esta reflexión colectiva, identifican en la evaluación una dimensión política que no solo refiere a la declarada desde la política gubernamental, puesta en los decretos o normas; también se expone que es en el espacio de la escuela donde se reproduce esta política. Es a través de las relaciones entre el docente y sus estudiantes en las cuales se configuran vínculos de poder específicos. La evaluación es vista y conceptualizada por unos y otros como un ejercicio de control, de jerarquización y de normalización. (Jurado y estudiantes de Maestría en Educación, 2010).

En dicho ejercicio la comunidad educativa recrea cotidianamente lo estipulado en decretos, manuales y lo que hoy es llamado como sistemas de evaluación en las instituciones educativas. Con el propósito de hacer un análisis de los sistemas de evaluación de las instituciones educativas vinculadas al ejercicio de investigación, haremos referencia a dichos decretos, desde la reflexión realizada por los estudiantes de la Maestría en Educación, orientada por el profesor Jurado.

El Decreto 1860 (1994) según este análisis plantea que:

*Respecto a los “medios para la evaluación” el decreto 1860 proporciona señales para lograr la evaluación integral: “Mediante el uso de pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y, en general, de apropiación de conceptos. El resultado de la aplicación de las pruebas debe permitir apreciar el proceso de organización del conocimiento que ha elaborado el estudiante y de sus capacidades para producir formas alternativas de solución de problemas.” (Artículo 48); y acota que “en las pruebas se dará preferencia a aquellas que permitan la consulta de textos, notas y otros recursos que se consideren necesarios para independizar los resultados de factores relacionados con la simple recordación.*

*Las pruebas basadas exclusivamente en la reproducción memorística de palabras, nombres, fechas, datos o fórmulas que no vayan ligadas a la constatación de conceptos y de otros factores cognitivos, no deben ser tenidos en cuenta en la evaluación del rendimiento escolar.” Asimismo en este decreto se recomienda utilizar los resultados de las evaluaciones como formas de retroalimentación con “actividades grupales o individuales (...) para superar las fallas o limitaciones en la consecución de los logros por parte de los alumnos”. Pero es necesario hacer un balance entre los maestros y las maestras en torno a la apropiación y el desarrollo en las aulas de esta perspectiva de la evaluación. (Jurado y estudiantes de Maestría en Educación, 2010, p. 14).*



*En el Decreto 230 (2002), por otro lado, se establece una ruptura con la visión horizontal de la evaluación, ya insinuada en el 1860. El malestar se concentró en la promoción automática (ya consignada en el 1860) y en el porcentaje máximo de repitencia (el 5 %) que cada institución debía considerar en el momento de promover a los estudiantes de un grado a otro. Al problema de la promoción, y la consecuente pérdida de poder, se unía la masificación de las aulas. También aquí es necesario indagar por las concepciones de los maestros sobre la evaluación, al analizar los escritos que circularon en los foros educativos en donde se denunciaba la mediocridad de la educación a causa de la promoción automática y de considerar solo, como máximo, el 5 % de estudiantes que no se promovería en cada grado. (Jurado y estudiantes de Maestría en Educación, 2010, p. 14, 15).*

En cuanto al decreto 1290, de 2009...

*Este decreto define la evaluación como un proceso que permite cualificar el desempeño integral del estudiante, desde la autonomía institucional y en el marco de la flexibilidad. En efecto, el núcleo central de este decreto está en lo que se denomina la autonomía institucional y su relación con la evaluación. Se busca que la evaluación se dirija hacia el mejoramiento de la institución y hacia su PEI desde una perspectiva holística. Pero el decreto minimiza el horizonte de la educación al reducir la calidad a una rendición de cuentas, a través de los resultados de las pruebas externas (es el Artículo 1). La intencionalidad hacia la calidad se extravía en una concepción que privilegia los resultados de estas pruebas y desconoce otras variables para la calidad.*

*El Decreto 1290 delega en las instituciones educativas la constitución de los sistemas institucionales de evaluación en el marco de la autonomía y de los proyectos educativos institucionales. Según este decreto el Ministerio tiene como responsabilidad “publicar información clara y oportuna sobre los resultados de las pruebas externas tanto internacionales como nacionales, de manera que sean un insumo para la construcción de los sistemas institucionales de evaluación de los*



*estudiantes y el mejoramiento de la calidad de la educación.” (Jurado y estudiantes de Maestría en Educación, 2010: 17 y 18).*

Con los conceptos referenciados en este recorrido conceptual, se intenta trazar el horizonte desde donde se hace el análisis, con un enfoque marcado en el concepto de evaluación formativa, desde donde creemos se debe construir una nueva propuesta pedagógica en la escuela de hoy. Los conceptos referenciados sobre este enfoque proponen discursos y practicas sobre la evaluación, con un énfasis en el aprendizaje del estudiante, que busca democratizar el aprendizaje, con practicas de evaluación significativas y auténticas, mediada por estrategias de retroalimentación y acompañamiento, que contribuyan significativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Las referencias normativas sobre los decretos 1860, 230 y 1290, aportan los elementos para la construcción y regulación de los sistemas de evaluación en Colombia, desde donde se hace la revisión de los sistemas de evaluación de las instituciones involucradas.

## 2. DISEÑO METODOLÓGICO: El camino hacia el análisis

El análisis realizado en el presente ejercicio de investigación, se ha planteado en el marco de tres objetivos: analizar discursos y prácticas de los docentes en los momentos de la evaluación en la escuela y en el aula, teniendo como referente su postura ética y pedagógica en las instituciones educativas del área urbana, del municipio de San José del Guaviare.

Los objetivos específicos buscan identificar la relación entre discursos y prácticas docentes, en el proceso de evaluación en la escuela y en el aula y los enfoques de evaluación existentes validados en las instituciones educativas, para caracterizar las modalidades de evaluación, adoptadas por las instituciones educativas, identificando su nivel de coherencia y aplicación, relacionándolas con las prescripciones emanadas por el Ministerio de Educación, respecto de la evaluación.

Se parte del supuesto de que los sistemas educativos plantean la verticalidad como principio y como práctica, lo cual se refleja en el sistema de evaluación aplicado a los estudiantes, surgiendo desde nuestra perspectiva, dos aspectos de tensión: El primero, en el que se asume al docente como conocedor y transmisor de conocimientos y al estudiante, como ignorante y receptor de esos conocimientos. El segundo, referido a la responsabilidad que se le da al maestro en la evaluación; ésta, como herramienta de valoración y promoción de los estudiantes mediada por discursos y prácticas objetivas (lo institucional) y subjetivas (la voz propia del maestro), que a la postre redundan en el aprendizaje de los estudiantes. Independientemente del aspecto de tensión, tanto el educando como el educador se asumen y asumen al otro desde la misma postura, el que tiene el saber y el que no sabe nada; que configura una educación vertical, la cual se limita a una transacción vertical del conocimiento. (Freire, 1970).

La reflexión se enfoca a revisar cómo se desarrolla el proceso de evaluación; qué función cumple, para que se evalúa, qué procedimientos se utilizan, desde qué mirada se hace, a quiénes se aplica, a qué conceptos se acude en el momento de la evaluación, qué

modelo de evaluación sigue la escuela y en qué medida es aplicada por los maestros. En último término, hemos hecho la reflexión a partir de cuestionamientos como: ¿Qué discursos y prácticas sostienen los docentes a la hora de evaluar, calificar y decidir sobre la promoción de los estudiantes, qué criterios ponen en juego en la evaluación? ¿Cómo repercuten las decisiones vinculadas a la evaluación en las trayectorias educativas estudiantiles?

El ejercicio se desarrolla a partir de un análisis bibliográfico, discursivo y un trabajo de campo con enfoque etnográfico, fundamentado en la reflexividad propuesta por Rosana Guber, quien plantea dicha reflexividad en tres sentidos: “la reflexividad del investigador en tanto miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus habitus disciplinarios y su epistemocentrismo; y la reflexividad de la población que estudia”. (Guber, 2011: 46.)

Con lo anterior se quiere explicitar que inevitablemente el presente ejercicio de investigación es el resultado de la interpretación y lectura de una realidad vista y vivida en las instituciones educativas sobre la evaluación educativa, complementada e interpretada por quienes intervinieron en ella y mediada por los conceptos desde donde se hace el análisis.

Inicialmente se hizo la revisión del concepto de evaluación educativa, de los discursos y prácticas de los docentes en el proceso de evaluación, desde la perspectiva de lo ético y lo pedagógico y se hace una revisión normativa de los sistemas de evaluación, para identificar en qué medida los docentes dan cumplimiento y relacionan sus prácticas con lo estipulado en los sistemas de evaluación.

CUADRO 1

RESUMEN METODOLÓGICO: EVALUACIÓN EN EL AULA Y EN LA ESCUELA				
OBJETIVOS	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS		PREGUNTAS ORIENTADORAS	
	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	LO ÉTICO	LO PEDAGÓGICO
<b>IDENTIFICAR DISCURSOS Y PRÁCTICAS</b>	<p>Conceptos de evaluación.</p> <p>Rol de la evaluación en el aprendizaje.</p> <p>Conceptos de la enseñanza y el aprendizaje.</p>	<p>Conocimiento y manejo sobre enfoques.</p> <p>Postura sobre evaluación en el aula.</p> <p>Herramientas y estrategias de evaluación en el aula.</p> <p>Perfil del maestro.</p>	<p>¿Qué principios, valores, habilidades, competencias y atributos aplica usted como docente en el proceso de evaluación y de qué manera inciden en los estudiantes?</p> <p>¿Cree que la valoración que usted le da a un estudiante, es acorde con lo que él o ella saben?</p> <p>¿Cuándo evalúa, pone en juego sus emociones? De qué manera?</p> <p>¿A la hora de evaluar se considera justo con los estudiantes, cómo se evidencia?</p> <p>¿Cómo cree usted que impacta la evaluación en los estudiantes?</p> <p>¿Reflexiona usted sobre su propia práctica docente, respecto al aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Qué tipo de retroalimentación hace a los estudiantes, cuando los evalúa?</p>	<p>¿Cómo define usted el proceso de evaluación realizado en la escuela y cuál es su función en el aprendizaje?</p> <p>¿Qué estrategias y herramientas pedagógicas de evaluación utiliza usted? ¿Estas inciden del mismo modo en los estudiantes?</p> <p>¿De acuerdo a sus propias prácticas, que enfoque o enfoques de evaluación utiliza?</p> <p>¿Cuándo identifica que un estudiante no da el nivel académico deseado, que hace usted con ese estudiante?</p> <p>Según su experiencia, ¿cuál cree que es la estrategia más efectiva para que los estudiantes aprendan?</p> <p>¿Cuáles cree usted que son las razones por las cuales los estudiantes reprueban?</p> <p>¿Qué tipo de retroalimentación hace a los estudiantes, cuando los evalúa?</p> <p>¿Cuál cree que es la percepción que los estudiantes tienen de la evaluación en el aula, cómo la manifiestan?</p>
<b>CARACTERIZAR LAS MODALIDADES DE EVALUACIÓN</b>	<p>Concepto sobre sistemas de evaluación.</p> <p>Promoción de estudiantes.</p> <p>Manejo de estándares.</p> <p>Manejo de lineamientos curriculares.</p>	<p>Conocimiento y manejo sobre normatividad en evaluación.</p> <p>Conceptos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones involucradas.</p> <p>Implicaciones prácticas.</p> <p>Instrumentos, herramientas y técnicas de evaluación de las IE.</p> <p>Valoración del sujeto evaluado en los sistemas de evaluación de las IE.</p>	<p>Según sus percepciones y su experiencia cuáles son las visiones sobre evaluación que circulan en su institución?</p> <p>¿Pone en práctica lo estipulado en el sistema de evaluación, de qué manera?</p> <p>¿Qué actitud asume usted respecto a lo planteado en el sistema de evaluación de su institución?</p> <p>¿Cuál cree que es la misión de la escuela y cuál es la misión de su institución?</p>	<p>¿Conoce el sistema de evaluación de su institución?</p> <p>¿Cómo da cuenta usted, de la evaluación realizada a sus estudiantes?</p> <p>¿Cree usted que hay factores asociados que inciden en la evaluación, cuáles y por qué?</p> <p>¿Del tiempo dedicado a la labor docente, cuánto tiempo aproximado le dedica a la práctica evaluativa?</p>

Se realizaron dos talleres con estudiantes y dos talleres con docentes y directivos de dichas instituciones educativas. Se realizaron 16 entrevistas a docentes de diferentes áreas y grados (diferentes a los que participaron en los talleres) de básica primaria, básica secundaria y educación media, de las cuatro instituciones educativas. Igualmente se realizó una revisión de cuadernos, tareas, evaluaciones escritas, rejillas y otras herramientas de evaluación utilizadas por los docentes.

En los talleres participaron alrededor de 20 maestros entre docentes y directivos de las cuatro instituciones educativas (aunque fue más amplia la convocatoria), con quienes se desarrollaron ejercicios con metodologías participativas como el META-PLAN y conversatorios alrededor de cuestionamientos como: qué concepto tienen los docentes y los directivos docentes sobre el proceso de evaluación en el aula y en las instituciones, qué enfoques median el proceso de evaluación en las prácticas docentes y en las IE y, qué criterios, estrategias, instrumentos y actividades desarrollan en el proceso de evaluación en el aula y en la institución. En los talleres se contó con instrumentos de recolección de información de los ejercicios desarrollados, además fueron grabados y luego sistematizados con toda la información.

El trabajo de observación y de recolección de información estuvo concentrado en las instituciones educativas Santander, CDR, IEALP y Manuela Beltrán, ubicadas en la zona urbana del municipio de San José del Guaviare – departamento del Guaviare.

**CUADRO 2**

<b>INSTITUCIONES EDUCATIVAS VINCULADAS</b>				
<b>No</b>	<b>INSTITUCIÓN</b>	<b>No ESTUDIANTES</b>	<b>No DOCENTES</b>	<b>No DIRECTIVOS</b>
1.	I.E. SANTANDER	5	5	2
2.	I.E. CONCENTRACIÓN DE DESARROLLO RURAL - CDR	5	7	3
3.	I.E. ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO	5	8	0
4.	I.E. MANUELA BELTRÁN	5	8	3
	<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>28</b>	<b>8</b>

Respecto a las entrevistas, se relaciona el cuadro que se muestra a continuación, en el que se observa que de los 16 docentes entrevistados 9 son mujeres y 7 son hombres; tanto mujeres como hombres manifiestan ser licenciados. A nivel de posgrado encontramos que 11 son especialistas y dos tienen estudios de Maestría en Educación (las dos son mujeres). La especialidad más frecuente es en Informática y Telemática. Igualmente se referencia que de los 16 docentes 5 se desempeñan en Básica primaria, 5 se desempeñan en Básica Secundaria y 4 en Secundaria y Media. Sólo 2 docentes dicen desempeñarse de manera exclusiva a la Media.

**CUADRO 3**

<b>NIVEL ACADÉMICO DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES Y ÁREA DE DESEMPEÑO</b>					
<b>No</b>	<b>SEXO</b>	<b>PROFESIÓN O LICENCIATURA</b>	<b>POSTGRADO</b>	<b>ÁREA DE DESEMPEÑO</b>	<b>NIVEL DE DESEMPEÑO</b>
1	F	LIC. EN LENGUAS MODERNAS	ESP. EN PEDAGOGÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, Mgt. EN EDUCACION	INGLÉS	BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA
2	F	LIC. EN SUPERVISIÓN EDUCATIVA	ESP. EN INFORMATICA	ETICA	MEDIA
3	M	LIC. EN FILOSOFÍA		FILOSOFIA	BÁSICA SECUNDARIA
4	F	LIC EN CIENCIAS NATURALES	ESP. EN LÚDICA Y RECREACIÓN Y ESP EN ECOLOGÍA	CIENCIAS NTURALES	MEDIA
5	F	LIC. EN BÁSICA PRIMARIA		ARTÍSTICA	BÁSICA SECUNDARIA
6	F	LIC EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA	ESP EN INFORMÁTICA Y TELEMATICA Y Mgt. EN EDUCACION	ESPAÑOL Y LITERATURA	BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA
7	F	LIC. EN BÁSICA PRIMARIA	ESP. EN ARTE Y FOLCLOR	ÁREAS BÁSICAS	BÁSICA PRIMARIA
8	M	LIC. EN BÁSICA PRIMARIA	ESP. EN EDUCACIÓN EN INFORMATICA Y TELEMÁTICA	ÁREAS BÁSICAS	BÁSICA PRIMARIA
9	M	LIC. EN COMERCIO Y CONTADURÍA	ESP. EN EDUCACIÓN EN INFORMATICA Y TELEMÁTICA	MATEMTICAS Y CONTABILIDAD	BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA
10	M	LIC. EN BÁSICA PRIMARIA		ÁREAS BÁSICAS	BÁSICA PRIMARIA
11	M	LIC. EN EDUC. Y DESARROLLO COMUNITARIO	ESP. PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN LÚDICA Y DESARROLLO CULTURAL	BIOLOGIA	BÁSICA SECUNDARIA

DISCURSOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN  
EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LO ÉTICO Y LO PEDAGÓGICO

12	F	LIC. EN INFORMÁTICA		INFORMÁTICA	BÁSICA SECUNDARIA
13	M	LIC. EN BÁSICA CON ÉNFASIS EN SOCIALES	ESP. EN EVALUACIÓN	ÁREAS BÁSICAS	BÁSICA PRIMARIA
14	F	LIC. EN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUAJE	ESP. EN PEDAGOGIA	ESPAÑOL Y LITERATURA	BÁSICA SECUNDARIA
15	M	LIC. EN CIENCIAS SOCIALES	ESP. EN INFORMÁTICA Y MULTIMEDIA	SOCIALES Y DEMOCRACIA	BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA
16	F	LIC. EN CIENCIAS SOCIALES	ESP. EN INFORMÁTICA Y TELEMÁTICA Y APLICACIÓN DE LA INFORMÁTICA EDUCATIVA	ÁREAS BÁSICAS	BÁSICA PRIMARIA

Con los estudiantes se realizaron igualmente dos talleres en los que participaron alrededor de 24 estudiantes de los grados noveno, decimo y once. Los talleres se desarrollaron a través de la conformación de grupos de trabajo, centrando la discusión en preguntas como: percepción sobre la evaluación, estrategias y herramientas que identifican en la evaluación realizada por los docentes, el tipo de acompañamiento que hacen los docentes en el proceso de evaluación, según su percepción, cuáles creen que son las razones por las cuales los estudiantes reprueban, el conocimiento que tienen sobre el sistema educativo de su institución, entre otras.

**CUADRO 4**

ESTUDIANTES PARTICIPANTES			
SEXO	INSTITUCIÓN	GRADOS	No PARTICIPANTES
F	IEALP	9°, 10° Y 11°	2
M	IEALP	9°, 10° Y 11°	1
F	CDR	9°, 10° Y 11°	4
M	CDR	9°, 10° Y 11°	3
F	SANTANDER	9°, 10° Y 11°	3
M	SANTANDER	9°, 10° Y 11°	2
F	MANUELA BELTRÁN	9°, 10° Y 11°	5
M	MANUELA BELTRAN	9°, 10° Y 11°	4
		TOTAL	24

La revisión de cuadernos, tareas, trabajos, evaluaciones escritas se hizo con el ánimo de identificar los tipos de valoraciones, los tipos de retroalimentaciones y ayudas que hacen los docentes a sus estudiantes y en alguna medida, contrastarlo o analizarlo, a la luz de lo planteado en sus discursos en cuanto a sus prácticas en evaluación.

De manera descriptiva se quiere resaltar algunos aspectos de las instituciones educativas, que de acuerdo a una caracterización de docentes realizada por la Secretaría de Educación Municipal<sup>1</sup>, se plantean los referentes que nos permiten conocer de manera general a dichas instituciones y a su grupo de docentes, dado que quienes participaron del presente ejercicio también hicieron parte de dicha caracterización.

El primer aspecto que queremos referenciar está relacionado (gráfica 1), con la formación y la vinculación al magisterio como se muestra en la siguiente gráfica, en la que se observa por un lado, que el 84% de los docentes son licenciados, el 61.4% son especialistas en alguna rama y el 80% están vinculados al Magisterio en propiedad.

**GRÁFICA 1**



Fuente: Secretaría de Educación Municipio San José del Guaviare, junio 2013.

<sup>1</sup> La Secretaría de Educación Municipal de San José del Guaviare realizó durante el primer semestre de este año (2013), un ejercicio de caracterización de los docentes (en el cual participamos), que sirvió como insumo para la construcción y definición del Plan Municipal de Cualificación Docente 2013- 2016.



El segundo aspecto que se quiere resaltar es que las cuatro instituciones participantes en este estudio, son las que más cuentan con docentes especializados y docentes con estudios de Maestría (9 de 10 docentes registrados), como también son las instituciones más representativas del municipio, por número de docentes y estudiantes. (Cuadro 3).

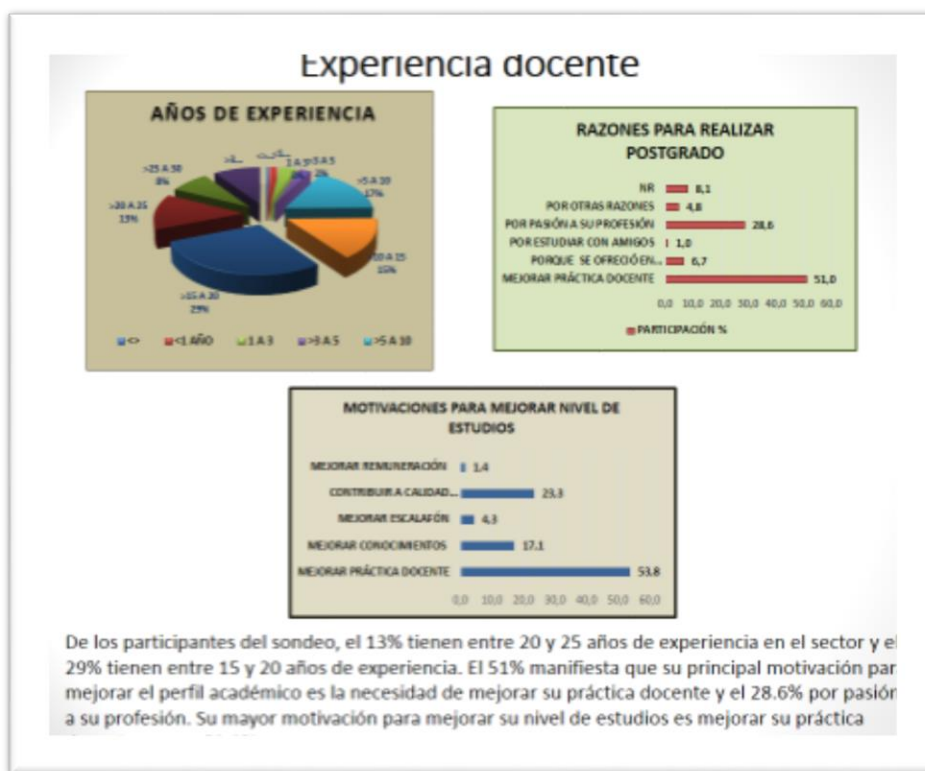
CUADRO 5

RELACIÓN DE PARTICIPANTES CON FORMACIÓN ACADÉMICA POR INSTITUCIÓN							
INSTITUCIÓN	BACHILLER	ESPECIALISTA	LICENCIADO	MAGÍSTER	NORMALISTA	PROFESIONAL NO LIC	TOTAL
<b>ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO</b>	1	13	4	2	1	1	22
CERRO AZUL		3	1		3		7
<b>CONCENTRACIÓN DE DESARROLLO RURAL</b>		15	5	1		1	22
COROCORO	3				2		5
EL CRISTAL		2	6			1	9
EL EDEN		2	5		1		8
EL RETIRO		4	2		1	1	8
GUACAMAYAS		5	1	1			7
JOSE MIGUEL LÓPEZ CALLE		13	6				19
LAS ACACIAS		3	3				6
<b>MANUELA BELTRAN</b>		11	10	4	1	1	27
MOCUARE			4			2	6
RAFAEL POMBO - AGUA BONITA		5	4				9
SANTA HELENA			5		1	1	7
<b>SANTANDER</b>		24	6	2	1		33
TOMACHIPAN		2	2		1		5
TRIUNFO II		8	1		1		10
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>110</b>	<b>65</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>210</b>

Fuente: Secretaría de Educación Municipio San José del Guaviare, junio 2013

El tercer aspecto para resaltar, presentado en la gráfica 2, es que de los 210 docentes que participaron de la caracterización el 60% manifiesta que su principal motivación para mejorar su nivel académico es el de mejorar su práctica docente y a la vez cuentan con más de diez años de experiencia, lo que indica que en alguna medida los docentes reflexionan críticamente sobre su quehacer y puede ser un buen momento para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas.

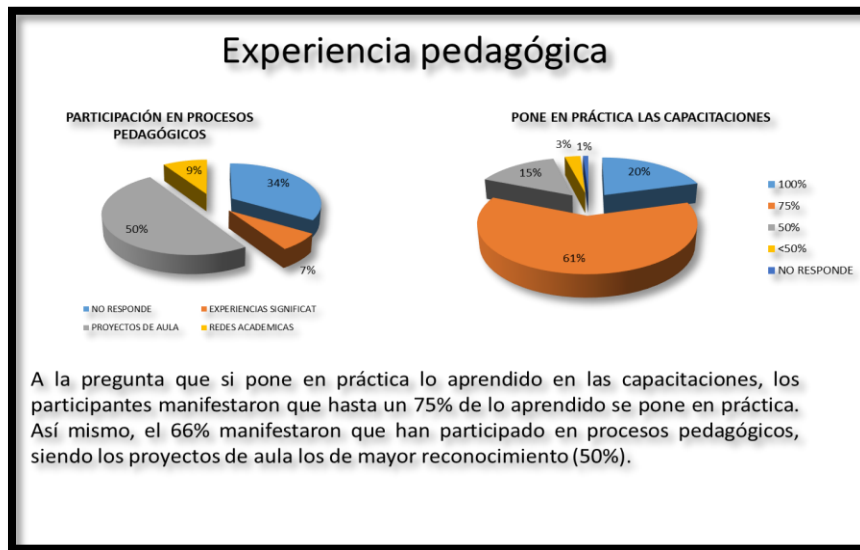
**GRÁFICA 2**



Fuente: Secretaría de Educación Municipio San José del Guaviare, junio 2013

Igualmente la caracterización muestra que los docentes han recibido capacitaciones frecuentemente, las cuales ponen en práctica en un 75% y que un 66% de los encuestados ha participado en procesos pedagógicos como proyectos de aula, experiencias significativas y redes académicas.

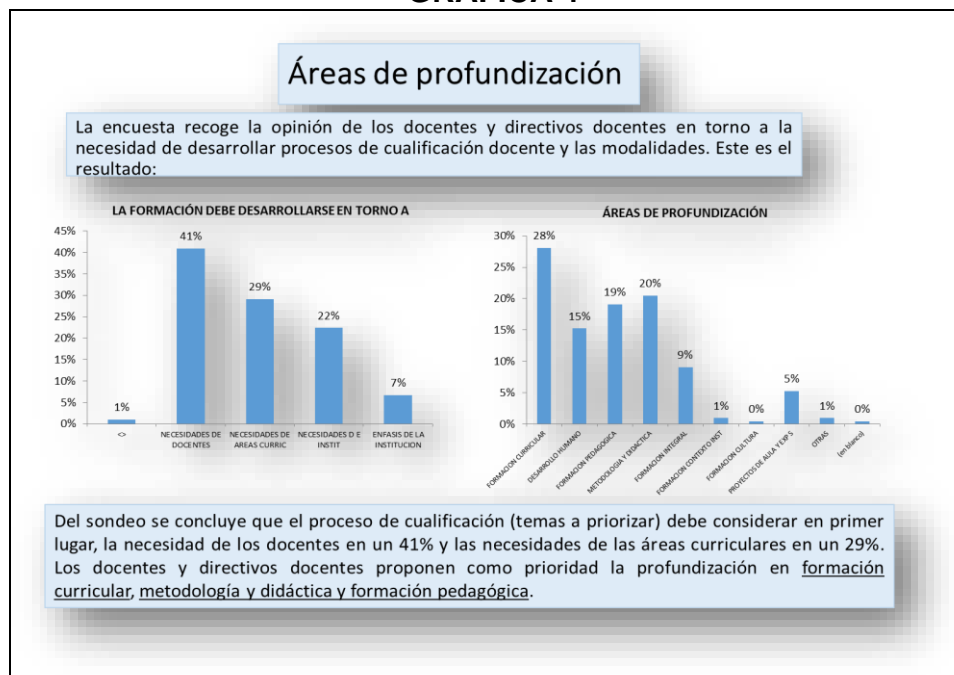
GRÁFICA 3



Fuente: Secretaría de Educación Municipio San José del Guaviare, junio 2013

Respecto a la cualificación de los docentes interesa que en dicho sondeo se muestra como áreas de profundización los temas relacionados con las necesidades de los docentes en cuanto a su formación curricular, metodología y didáctica y formación académica.

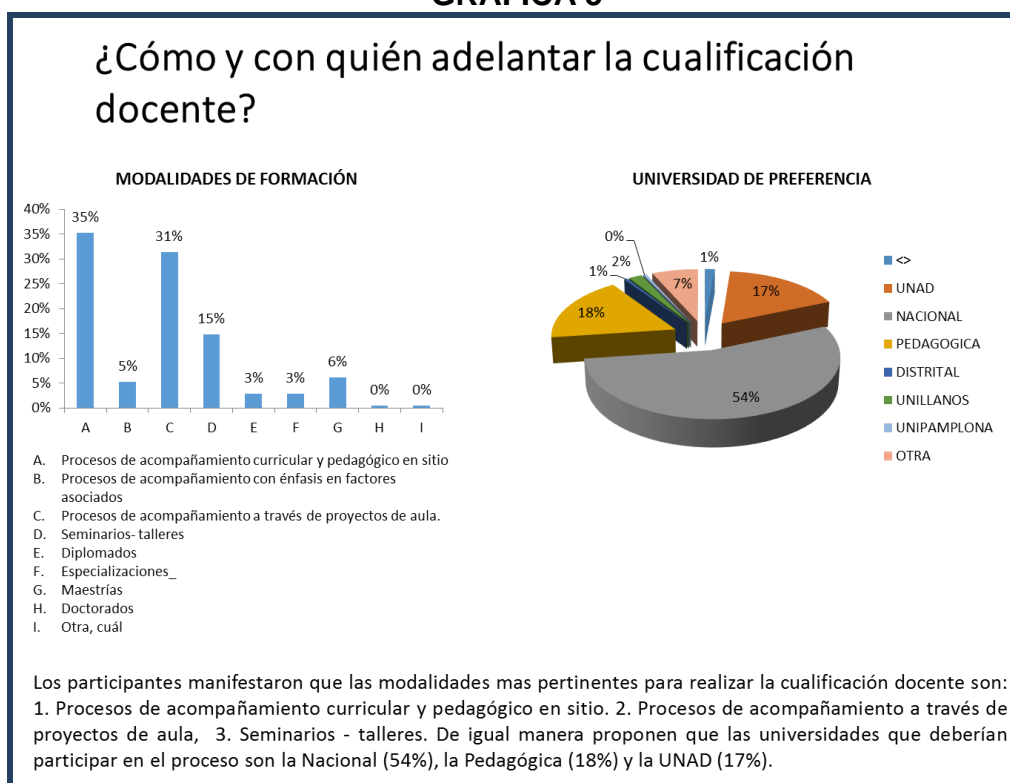
GRÁFICA 4



Fuente: Secretaría de Educación Municipio San José del Guaviare, junio 2013

Igualmente se destaca que dichos docentes (los del sondeo), manifiestan que las modalidades más pertinentes en dicho proceso de cualificación, tienen que ver con procesos de acompañamiento curricular y pedagógico en sitio y procesos de acompañamiento a través de proyectos de aula.

**GRÁFICA 5**

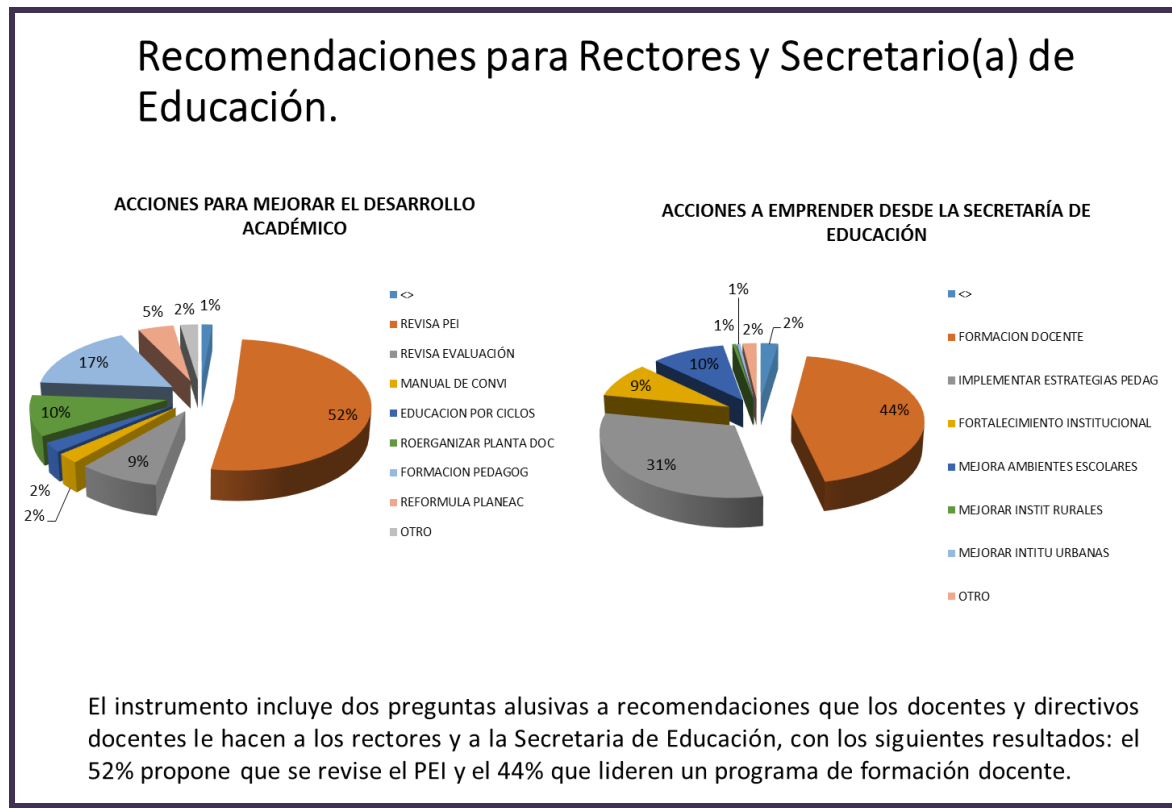


Fuente: Secretaría de Educación Municipio San José del Guaviare, junio 2013

En la misma gráfica 5 se muestra además el reconocimiento que hacen a algunas universidades, sugiriendo cuáles podrían liderar procesos de cualificación a los docentes, manifestando un mayor reconocimiento a la Universidad Nacional de Colombia, con un 54% de favorabilidad.

Por último queremos mostrar la gráfica 6, en la que los docentes hacen recomendaciones a los rectores y a la Secretaría de Educación municipal, respecto a qué temas priorizar en sus acciones administrativas. El 52% sugieren a los rectores que se revise nuevamente el PEI, y a la Secretaría de Educación, el 44% sugieren que se lideren procesos de formación docente y el 31% que se implementen estrategias pedagógicas.

**GRÁFICA 6**



Fuente: Secretaría de Educación Municipio San José del Guaviare, junio 2013

Tomamos información y cifras de este sondeo con la finalidad no solo de describir o referenciar a la comunidad educativa de las instituciones que participaron en el ejercicio de investigación, sino que dicha información nos sirve para hacer el análisis de los discursos y prácticas de los docentes en la evaluación, el análisis de los sistemas de evaluación de dichas instituciones y nos servirá también como referente en la propuesta, conclusiones y recomendaciones, planteados en los siguientes capítulos de este documento.

### **3. ANÁLISIS REFLEXIVO SOBRE LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN LA EVALUACIÓN**

La descripción analítica y reflexiva que haremos en este capítulo sobre los discursos y prácticas de los docentes, utilizados en el proceso de evaluación en el aula y en la escuela, se hace desde cuatro premisas, a saber:

La primera tiene que ver con la brecha existente entre lo que los docentes plantean, comunican y evidencian a través de sus discursos y lo que desarrollan en el ejercicio práctico de la evaluación con los estudiantes. La segunda refiere a que los docentes tanto en sus discursos como en sus prácticas desarrollan el proceso de evaluación basados en enfoques tradicionales, verticales y poco innovadores, que menoscaban el aprendizaje de los estudiantes. La tercera se relaciona con la poca correlación (superficial) de los discursos y prácticas pedagógicas de los docentes, con el proceso de evaluación en el aula. La cuarta hace referencia a la poca trascendencia que tiene “el asunto ético” tanto en el proceso de evaluación como en las prácticas pedagógicas de los docentes.

#### **3.1 VISIONES Y PERSPECTIVAS SOBRE EVALUACIÓN QUE CIRCULAN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

En el ejercicio se puede observar que circulan en las instituciones y en los discursos de los docentes, algunas visiones sobre evaluación educativa que privilegian la reflexión, haciendo un reconocimiento de lo que es en la realidad la evaluación, lo que se debe mejorar, los elementos que complementarían una visión ideal de evaluación y lo que para ellos es más importante en el proceso de evaluación. Lo anterior significa que a pesar de tener ciertas claridades esenciales respecto al proceso de evaluación desde una perspectiva adecuada e ideal (lo cual es un conflicto permanente), siguen existiendo y ejerciendo actividades de evaluación con un enfoque instrumental y certificativo.

### 3.1.1 Visiones que más circulan desde la percepción de los docentes

**La evaluación como requisito legal:** Una de las visiones sobre evaluación que más circulan en las instituciones es la evaluación como requisito legal para dar cuenta de manera formal del proceso educativo, dando cumplimiento a la función de certificar lo aprendido por los estudiantes. Los docentes relacionan esta función a la realización de evaluaciones internas y externas para medir las competencias y los desempeños académicos de los estudiantes. Esto se refleja y se limita a las convenciones o escalas utilizadas en las instituciones para certificar a los estudiantes y a la certificación que hace el ICFES, respecto a las Pruebas Saber.

**La evaluación como proceso continuo e integral:** otra visión que circula en los discursos de los docentes es la evaluación como proceso que evalúa en forma integral a los estudiantes, que es permanente y formativa, que tiene en cuenta diversas dimensiones del estudiante (social, afectiva, cognitiva, entre otros). Esta visión también plantea el estímulo del estudiante hacia la participación en su propio proceso de formación y evaluación (autoevaluación).

**La evaluación real con brechas y distanciamientos, respecto a la evaluación ideal:** Una tercera visión que circula con frecuencia en las instituciones es la que involucra de alguna manera las dos visiones anteriores. Esta visión parte de la premisa que aunque hay un ideal de evaluación, en la realidad y cotidianidad de las instituciones educativas, ésta se aleja de ese ideal, generando una brecha entre el discurso y la práctica sobre la evaluación que se realiza en la escuela. Al respecto puntualizan que si bien hay instituciones y docentes que hacen el esfuerzo de ser coherentes con lo que se quiere en la evaluación, planteado desde los sistemas o desde algunos enfoques pertinentes, el ejercicio propio de la escuela, obliga a seguir parámetros instrumentalizados y superficiales en la evaluación. En últimas, los criterios definidos para una evaluación significativa e ideal, poco se pone en práctica, en muchos casos (según los docentes), porque el sistema los absorbe y los obliga a renunciar a lo planteado y acordado, limitándose a dar cuenta de calificaciones que servirán para certificar que se ha cumplido con la función de educar.

### **3.1.2 Aspectos que complementan una visión desde una perspectiva ideal de la evaluación**

A los docentes se les preguntó sobre qué aspectos podrían complementar una visión desde una perspectiva ideal de evaluación a lo que los docentes propusieron entre otros, los siguientes aspectos:

Pese a que entre los docentes circula una visión ideal de evaluación, es importante que ésta se defina, se legitime y se socialice de manera conjunta, que se cambie la visión de evaluación certificativa, basada en los contenidos curriculares por una visión con énfasis en un proceso, que defina claramente la forma de hacer seguimiento y acompañamiento en la evaluación. Que haya un cambio de actitud tanto de los docentes como de los estudiantes respecto a la evaluación; que lo planteado en el discurso se lleve a la práctica, lo que significa cambiar preconcepciones y reconstruir entre unos y otros (estudiantes y docentes) un concepto de evaluación que favorezca el aprendizaje de los estudiantes. Que se ponga en práctica una evaluación integral, basada en procesos significativos, que trasciendan la suma y calificación de tareas, para privilegiar el proceso auténtico en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes también proponen que se ponga en práctica de manera sistemática, lo estipulado en los sistemas de evaluación, que en la mayoría de los casos, expresan criterios claros sobre cómo desarrollar una evaluación integral y define formas de hacer seguimiento y revisión a dicho proceso, sin embargo esto se deja de lado a la hora de llevar la evaluación a la práctica.

Otro aspecto que señalan cómo importante desde una perspectiva ideal de la evaluación es que dicho proceso debe ser un acuerdo pedagógico entre docentes, estudiantes y la institución, que tenga como punto de partida, como objetivo y como fin, el aprendizaje de los estudiantes, de manera que se definan criterios concertados entre todos.



**CUADRO 6**

<b>VISIONES SOBRE EVALUACIÓN QUE CIRCULAN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS</b>	
<b>VISIONES SOBRE EVALUACIÓN QUE CIRCULAN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS</b>	<b>ASPECTOS QUE COMPLEMENTAN UNA VISIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA IDEAL DE LA EVALUACIÓN.</b>
<p>La evaluación es un requisito legal que hay que cumplir, que se basa en exámenes que en la mayoría de los casos abordan lo cognitivo. Aunque se ha venido trabajando en una evaluación integral, aún falta fortalecerla.</p> <p>La evaluación es para medir quien comprendió y quien no comprendió.</p> <p>La evaluación sirve para cumplir un protocolo. Es certificativa y en función del ICFES.</p> <p>La evaluación de los aprendizajes debe apuntar a medir el nivel en que el estudiante logra las competencias, bajo el énfasis de saber, saber hacer y saber ser, como forma para evaluar los logros propuestos en el plan de desarrollo curricular. No obstante se cae en la evaluación como punto final para calificar y medir el avance académico de los estudiantes. Lo anterior se refleja en la evaluación numérica.</p>	<p>Definir la perspectiva de evaluación ideal, que no se centre en lo certificativo, con mayor énfasis en los procesos, más que en los contenidos. Definir los propósitos y si están definidos hacer seguimiento.</p> <p>Cambio de actitud, tanto del docente como del estudiante. Llevar el discurso a la práctica. Proponer y ejercer una evaluación basada en relaciones horizontales.</p> <p>Realizar una evaluación integral, basada en procesos significativos de evaluación, que trasciendan la suma y calificación de tareas, trabajos y evaluaciones.</p> <p>Separar la evaluación de las notas o valores conceptuales y reducirlo a los logros.</p>
<p>La evaluación es concebida como un proceso continuo que asume al estudiante en forma integral, en el que el estudiante tiene participación no solo como objeto a evaluar, sino como sujeto que también evalúa.</p> <p>La evaluación es integral, permanente, formativa, para medir el aprendizaje. La evaluación hace parte del proceso de formación y este no solo da cuenta de los desempeños académicos, sino también de la dimensión afectiva y social de la comunidad educativa.</p> <p>El estudiante es objeto y sujeto de evaluación. El estudiante es concebido como sujeto que también evalúa (autoevaluación).</p> <p>La evaluación no solo debe ser hacia el estudiante, la escuela debe evaluarse en todos sus componentes.</p> <p>La evaluación debe ser el punto de partida para mejorar los procesos de aprendizaje. No se debieran emplear juicios valorativos ni números.</p> <p>La evaluación debe ser punto de partida y no final del proceso. Proceso compartido: evaluado- evaluador.</p>	<p>Poner en práctica lo planteado en el sistema de evaluación, siendo más sistemáticos en la revisión y uso (evaluación) de los criterios de evaluación integral.</p>

DISCURSOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN  
EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LO ÉTICO Y LO PEDAGÓGICO

<p>Hay un distanciamiento entre lo propuesto en el sistema de evaluación el discurso y las prácticas docentes. Lo propuesto abarca los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar; la evaluación debe ser un proceso con reglas de juego claras y concertadas, al inicio de cada periodo escolar. El docente debe ir al ritmo de cada estudiante y brindarle las herramientas y explicaciones pertinentes para su avance.</p> <p>Si bien a la hora de certificar se visualiza al estudiante como persona que aprende a su ritmo, hay aspectos o situaciones del aprendizaje que no se registran, quedando reducida la evaluación a lo siguiente: Dado que el estudiante X ha cumplido con todas las actividades y muestra un cierto nivel de comprensión, respecto a los logros propuestos, entonces aprueba.</p> <p>El proceso real que se vive es difuso respecto a lo planteado. Hay docentes que se enmarcan dentro de la propuesta de la institución, realizan proyectos, son flexibles con el ritmo de trabajo de los estudiantes, realizan acuerdos o proponen criterios de evaluación, sin embargo carecen de registros específicos sobre el proceso de aprendizaje del estudiante; de ahí la brecha porque a la hora de revisar cómo avanza el proceso y evidenciar la revisión y retroalimentación que se hizo en un momento dado de dificultad, no existe. No hay registro que permita objetivar la evaluación dentro de un espectro inmenso.</p> <p>La brecha que hay entre discursos y prácticas docentes. Poco uso de los criterios que se definen en el proceso de evaluación, porque al final en la certificación no se tienen en cuenta.</p> <p>Hay diferencias entre lo escrito y la práctica, incluso entre el discurso y el quehacer en la evaluación. Se toma la evaluación como punto final del proceso. Se sigue calificando y sumando.</p>	<p>La Evaluación debe ser un acuerdo pedagógico entre el docente, el estudiante y la institución, que se tome como punto de partida y como objetivo fundamental el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.</p>
--	---

### 3.2 CONCEPTOS DE EVALUACIÓN EN EL DISCURSO Y EN LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES

Al analizar el concepto que tienen los docentes respecto a la evaluación, podemos decir que se identifican conceptos desde dos dimensiones, relacionados con el enfoque de la evaluación sumativa o certificativa y relacionados con el enfoque de la evaluación formativa; no obstante debemos advertir que respecto al enfoque de evaluación formativa, este es utilizado parcial o superficialmente, en la mayoría de los casos se enuncia desde los discursos pero en la práctica se distancia de lo que propone dicho enfoque.

Entre los maestros entrevistados y la observación realizada, se pudo identificar que en su mayoría manejan y aplican un concepto generalizado de evaluación que hace referencia a los preceptos que desde el sistema educativo se ha impulsado y que tiene como enfoque la evaluación sumativa – certificativa, visto desde Shepard como la evaluación “que sirve para verificar la consecución de logros importantes en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes”. (Shepard, 2008: 30)

Para los docentes y de acuerdo a sus discursos, el concepto de evaluación tiene que ver con lo planteado por Ravela, quien identifica en la evaluación certificativa dos funciones principales, que se relacionan con una función formativa (reflexión sobre lo que se va aprendiendo en confrontación con lo que se intenta y lo que se alcanza) y una función certificativa que tiene como foco constatar el aprendizaje. (Ravela, s. f).

Para los docentes la evaluación es un “proceso” sistemático y constante en el que a través de diversas actividades, se evalúa el nivel de desempeño de los estudiantes; para la mayoría hace referencia al desempeño de los estudiantes en los temas curriculares o contenidos en cada área curricular, que les permite identificar niveles de conceptualización de los estudiantes sobre los temas vistos, niveles de apropiación y aplicación de dichos conceptos (esto último no es interés de todos los maestros); lo anterior evidenciado a través de la revisión y calificación de diferentes actividades (tareas,

trabajos, evaluaciones, cuadernos, talleres, entre otras); centrado principalmente en los temas vistos. Dicha evaluación también contempla aspectos relacionados con el comportamiento, la disciplina, las actitudes, los valores y en general aspectos relacionados con la conducta de los estudiantes en el aula y en la escuela. Al final el ejercicio de evaluación se expresa en un símbolo presentado en número o letra que representa niveles de desempeño de acuerdo al sistema de evaluación de la institución. Estas actividades de evaluación están supeditadas, a un cronograma, a un plan curricular que define los temas a desarrollar en clase y a las estrategias de evaluación, definidas por el docente.

Desde las descripciones hechas por los docentes respecto a cómo desarrollan el proceso de evaluación, se identifica que aunque reflexionen y se cuestionen las formas cómo se desarrolla la evaluación, éste se circunscribe al cumplimiento de unos requerimientos académicos y administrativos que obedecen al desarrollo de ciertas actividades que dan cuenta del desarrollo de contenidos y a la realización de actividades para la evaluación. La meta es que los estudiantes den cumplimiento a dichas actividades y se de cumplimiento al plan de estudios.

Basados en esta concepción de evaluación, la relación docente - estudiante en el desarrollo de las actividades de evaluación es vertical, transaccional y bancaria, desde la perspectiva de Freire, quien identifica las contradicciones que en dicha relación (en la evaluación), contraponen al docente con el estudiante, en la que el docente sabe, piensa, comunica, decide, disciplina, prescribe y asume una autoridad funcional. Por su lado el estudiante no sabe o sabe poco, por lo tanto asume una posición pasiva frente a todas las actividades relacionadas con su formación y con la evaluación. (Freire, 1992).

Esta afirmación pareciera exagerada pero si recreamos una situación cotidiana ocurrida en la escuela, podrían identificarse dichas contradicciones.

Por ejemplo cuando la profesora de matemáticas llega a desarrollar su clase al grado 5 de básica Primaria, inicialmente saluda, se acomoda, abre su libro de texto y comienza la clase copiando un ejercicio de división por (3) cifras, describiendo en el tablero las partes de la división, para después solicitarle a los estudiantes que copien en el cuaderno

lo puesto en el tablero, para luego terminar haciendo dos o tres ejemplos. Al final de la explicación pregunta a todos si entendieron y los estudiantes en una voz colectiva (pero no totalizante) le contestan que sí, pues están confiados en que lo enseñado por la maestra es suficiente; además porque están pendientes del toque de campana para salir al tan anhelado descanso. De parte de la profesora queda pendiente conocer inicialmente qué saben los niños a cerca del tema, cómo lo aprendieron, cuál estrategia se les facilitó más, entre otros aspectos. En medio del alboroto propio de este ambiente y de su edad, se han quedado mudos varios estudiantes que por pena, miedo y temor, no se atreven a manifestar que el tema no quedó suficientemente claro para ellos y que por lo tanto, necesitan de explicaciones extra o de otras estrategias que le permita aprender el tema visto.

A partir de este ejemplo que puede ser muy cotidiano en las escuelas, se reflejan situaciones que confrontan al estudiante con el maestro, en una relación basada en el poder (poder del saber, poder de la autoridad), que generalmente sitúan al maestro por encima del estudiante.

De otra parte para algunos docentes (en menor medida), el concepto de evaluación se relaciona con el desempeño en el aprendizaje, poniendo énfasis en lo que el estudiante aprende y cómo lo aprende. Por sus características este concepto corresponde a lo que se plantea como evaluación formativa o desde lo planteado por los docentes como *evaluación integral*. Desde esta perspectiva, la evaluación pone el énfasis en el aprendizaje de los estudiantes, reconoce al estudiante como sujeto de saber (saberes previos y saber que se construye); el ejercicio evaluativo tiene un carácter multidimensional, lo que implica tener en cuenta no solo el momento de la evaluación, sino reflexionar sobre el contexto de aprendizaje, el contexto social y el contexto afectivo, entre otros, en el proceso de evaluación del estudiante. Desde este concepto el conocimiento se toma como proceso, más no como producto. En últimas lo que se busca es privilegiar el aprendizaje significativo y auténtico.

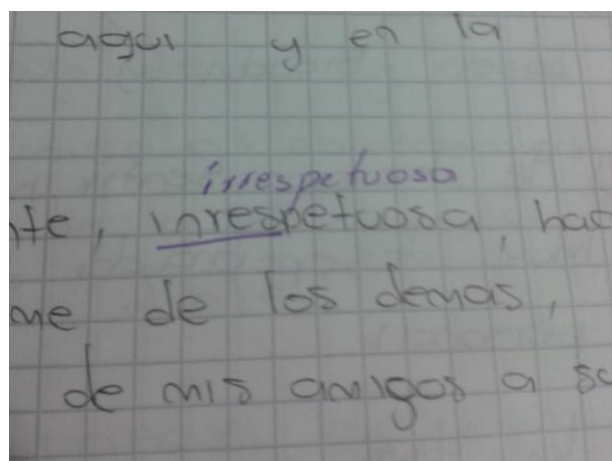
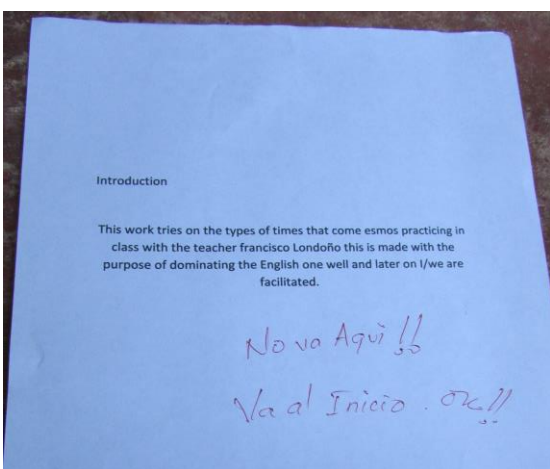
A continuación se presenta una descripción resumida y generalizada de los conceptos de evaluación que circulan en las instituciones.

### 3.2.1 Evaluación a partir de actividades de retroalimentación

Uno de los conceptos de evaluación que circulan en las instituciones educativas, tiene que ver la evaluación con énfasis en la retroalimentación, entendida ésta como la corrección, la realización de recuperaciones y las recomendaciones pertinentes para que los estudiantes mejoren sus trabajos, tareas, talleres y evaluaciones orales o escritas, entre otras actividades.

La retroalimentación y las recomendaciones en la mayoría de los casos se limita a indicar (superficialmente) lo que deben mejorar en el trabajo o en las tareas, con relación a temas de presentación o estética; algunas correcciones de ortografía, o partes faltantes y en menor medida a mejorar la argumentación o esencia de la tarea. Dichas recomendaciones se presentan en frases cortas como: debe mejorar ortografía, mejorar la presentación, entre otras. La retroalimentación también hace referencia a la oportunidad que dan los profesores de que los estudiantes presenten los trabajos o tareas nuevamente. Algunas veces los estudiantes tienen claro lo que deben corregir o mejorar, pero en otros casos no hay esa claridad.

También se debe explicitar, que según lo indagado con los docentes, las recomendaciones hechas en los trabajos y tareas muy pocas veces (casi de manera inexistente) hacen parte de las anotaciones en las rejillas, diarios o apuntes de los docentes.



Entre tanto los estudiantes relacionan la retroalimentación de la evaluación, con las recuperaciones, a la oportunidad de entregar trabajos no realizados o a entregar nuevamente trabajos con correcciones; las recuperaciones también hacen referencia a entregar tareas para mejorar una nota que no alcanzó el nivel básico; en muy pocos casos lo relacionan con actividades pedagógicas de refuerzo que se relacionen directamente con mejoras en el nivel de aprendizaje.

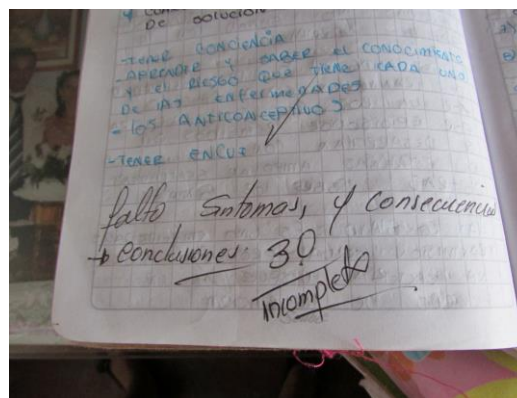
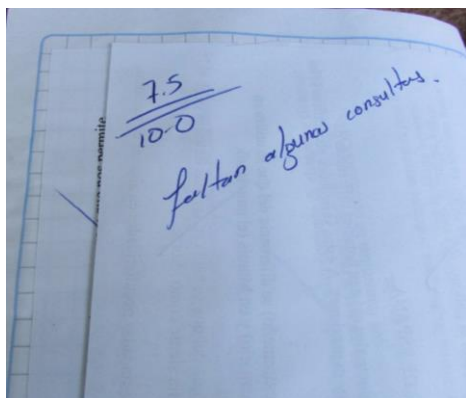
Es importante aclarar que aunque en este caso, se utilice el término retroalimentación, lo cual hace parte de la conceptualización del enfoque en la evaluación formativa, en la práctica corresponde a actividades poco significativas en el proceso de evaluación, en cuanto dicha retroalimentación es limitada y superficial.

### **3.2.2 Evaluación para identificar debilidades y fortalezas en los estudiantes.**

La realización de diferentes actividades de evaluación para identificar debilidades y fortalezas en el aprendizaje de los estudiantes, es recurrente en el discurso y en las prácticas de los docentes, dejando ver que dicho ejercicio está relacionado con el diagnóstico que hacen los docentes a los estudiantes. El diagnóstico realizado generalmente obedece a la identificación de niveles de aprendizaje, reconocimiento de actitudes u otros aspectos propios del comportamiento de los estudiantes, pero no es un ejercicio sistemático, organizado y sistematizado o que tenga trazabilidad en las actividades de evaluación de los docentes. Los docentes frecuentemente están identificando los estudiantes “aplicados y juiciosos”, los estudiantes “inquietos o indisciplinados”, los estudiantes que participan, entre otros; también identifican de acuerdo a sondeos empíricos, los temas vistos con anterioridad, los niveles de profundización, lo que les permite a los docentes hacer un balance general de cómo están los estudiantes. Esta práctica no es generalizada en los docentes.

Los docentes en el proceso de evaluación, centran su atención en la identificación de falencias y situaciones que evidencian carencias de los estudiantes, respecto al aprendizaje y respecto a los contenidos, con el fin de propiciar corrección de los mismos.

Los estudiantes también creen que las actividades de evaluación permite a los profesores, identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes, pero lo relacionan de manera específica a los temas desarrollados en clase, más no lo relacionan con las debilidades y fortalezas en cuanto al propio proceso de aprendizaje.



### 3.2.3 Evaluación para evidenciar avances en el aprendizaje, referido a contenidos

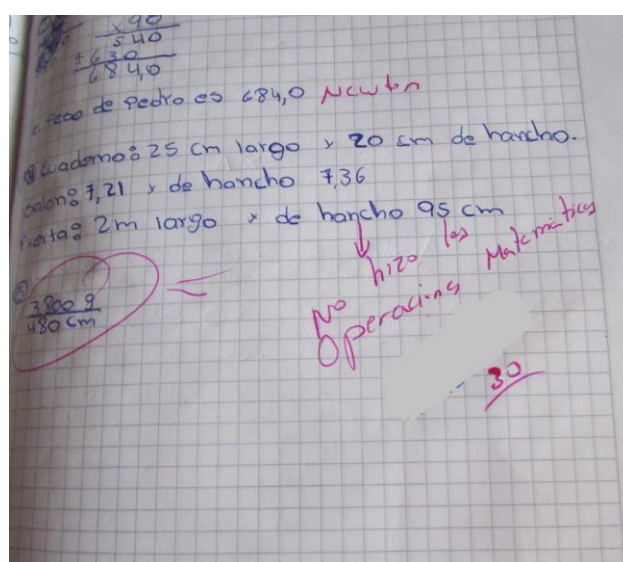
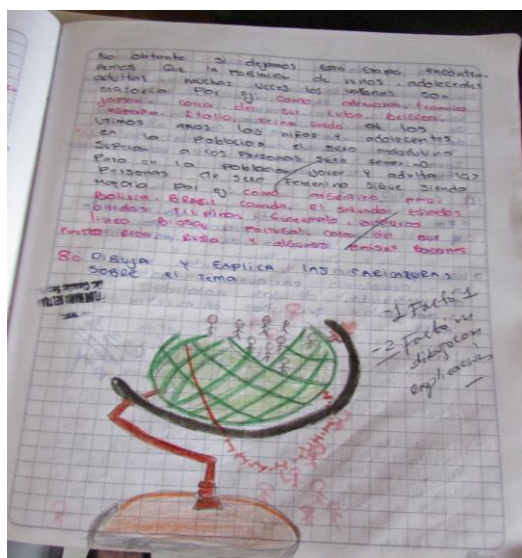
Aunque en el discurso es frecuente encontrar maestros que plantean que la evaluación sirve para identificar avances en los aprendizajes, se evidencia que generalmente se tiende a “confundir la evaluación de los aprendizajes con la evaluación de las actividades” que dan cuenta de los contenidos y temas vistos. Los docentes se refieren al avance en los aprendizajes cuando identifican interés en los temas vistos, compromiso y cumplimiento con las tareas, comprensión de conceptos, desarrollo de ejercicios o trabajos, entre otros.

Lo importante en este caso es que los temas o contenidos se desarrollen y que a través de la evaluación reflejada en calificaciones, se de cuenta de lo que han aprendido los estudiantes.



Al respecto los estudiantes entrevistados evidencian, que la evaluación realizada por los maestros, está centrada en dar cuenta de los temas vistos tanto en el periodo como en el año escolar.

Quiere decir que su interés en la evaluación tiene que ver con lo desarrollado o no por el estudiante, con relación al currículo (temas vistos). En esta caso las devoluciones y valoraciones, hacen referencia a los faltantes en las tareas y trabajos, de acuerdo a los temas desarrollados.



### 3.2.4 Evaluación para identificar la forma como el estudiante aprende

En la indagación se identificó que aunque son pocos, existen docentes que tienen presente en sus prácticas pedagógicas y de forma particular en la evaluación, el objetivo claro de identificar y hacer seguimiento a la forma como los estudiantes aprenden. Estos hacen análisis reflexivo de los aprendizajes de los estudiantes, a la luz de enfoques pedagógicos o de enseñanza aprendizaje y/o realizan registros de cómo avanza su aprendizaje (aunque son muy pocos). Estas acciones las relacionan con la evaluación integral donde tienen en cuenta ritmos y situaciones de contexto del estudiante.

Las evidencias o sistematización organizada de los aspectos identificados, pocas veces son objeto de registro y de seguimiento por parte de los docentes.

Esta es una práctica recurrente en los docentes de Preescolar y Básica Primaria. Incluso hay una diferenciación en el concepto de evaluación. Para estos docentes la evaluación se centra en lo que el estudiante conceptualiza, interioriza y pone en práctica; la evaluación la hacen a partir de estos avances, conceptualizando cualitativamente sobre los logros y lo que aún está pendiente. Las convenciones que utilizan generalmente en la evaluación no limitan el interés de los estudiantes, por el contrario potencian su interés de aprender. Se debe aclarar que este tipo de prácticas se evidencia en docentes que trabajan a partir de proyectos de aula, que se han actualizado en forma autodidacta o que pertenecen a algún colectivo de docentes, desde donde frecuentemente se cuestiona las formas tradicionales de enseñanza y se ofrecen otras opciones con enfoques como la evaluación formativa.

Estos docentes utilizan diversas estrategias de enseñanza – aprendizaje, en las que privilegian la integralidad, estimulan procesos metacognitivos, potencian la democratización del aprendizaje, hacen retroalimentación, identifican la diferenciación de ritmos, hacen reconocimiento del contexto del estudiante, ejercen la evaluación mediadora, conversan frecuentemente con los padres de familia, entre otros aspectos.

Para el caso de los docentes de bachillerato, sus prácticas están mediadas por la relación dialógica que contruyen con sus estudiantes, desde donde a partir de conocerlos, conocer sus intereses, dudas, preocupaciones, pasiones, dificultades familiares, generar empatías con ellos, entre otros aspectos, logran reflexionar sobre la forma y ritmo de aprendizaje de sus estudiantes. Lo que les permite definir estrategias y herramientas que favorezcan significativamente su aprendizaje, mejora de la autoestima; desarrollan actividades que integran a los estudiantes, promueven la participación y generan motivación y responsabilidad en la clase.

A su vez los estudiantes identifican a estos maestros como “docentes buenos, chéveres”, generando una respuesta positiva y mayor compromiso en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes creen que a mayor acercamiento de los profesores con los estudiantes, mayor es la motivación para trabajar en clase o comprometerse con el área.

Cabe decir también que hay estudiantes que creen que dicho acercamiento, le resta rigurosidad y exigencia del maestro con sus estudiantes, lo que según ellos, permea relaciones condescendientes.

### **3.2.5 Evaluación para el estudiante y autoevaluación para el docente**

También se encontró que algunos docentes tienen la evaluación de los estudiantes, como referente para su propia autoevaluación. Quiere decir que relacionan directamente el avance o retroceso del aprendizaje de los estudiantes, con su proceso de formación y desempeño docente; reflexionan sobre los niveles de comprensión y proceso de aprendizaje de los estudiantes, más no lo relacionan con el cumplimiento y compromiso de los estudiantes en la realización de tareas, trabajos y demás actividades. Igualmente relacionan su autoevaluación con el ejemplo que deben dar a los estudiantes. Si el maestro es riguroso y exigente en su propia formación, puede ser exigente y riguroso con los estudiantes, de lo contrario, cae en contradicciones que son cuestionadas por los estudiantes.

Pocos son los docentes que muestran preocupación o interés por autoevaluarse a partir de los resultados de los estudiantes. Es normal encontrar el concepto de que los estudiantes reprueban porque no fueron responsables, porque no asistieron a clase, porque no mostraron interés en clase, porque no entregaron los trabajos, o los entregaron fuera de tiempo, o porque tienen problemas familiares, sociales o económicos y los padres no se preocupan por su educación; en muy pocos casos los docentes se sienten responsables del fracaso escolar de sus estudiantes o lo relacionan como factor asociado.

Respecto a los estudiantes, ellos tienen la percepción de que son ellos (los estudiantes), quienes tienen toda la responsabilidad en su proceso de formación, por lo tanto respecto

al fracaso escolar se responsabilizan así mismos. Incluso existe la práctica de cuestionarse entre ellos cuando algún estudiante no cumple con los estándares de desempeño. Sólo cuando el bajo nivel es generalizado (en todo o casi todo el grupo), cuestionan el método y la práctica pedagógica del profesor.

Respecto a los conceptos sobre evaluación de los docentes, se puede decir que el concepto de evaluación tradicional es el que más predomina; ellos relacionan la evaluación con las prácticas cotidianas de calificar y valorar cuantitativamente o cualitativamente las actividades académicas desarrolladas en el aula. Igualmente se identifica que el concepto de evaluación está relacionado con algunos criterios o aspectos que diferencian los enfoques de evaluación (certificativa vs formativa), aunque son utilizados indistintamente y en muchos casos de manera inconsciente. También se identifica un grupo de docentes que desarrollan la evaluación integral, con algunos matices de evaluación formativa. Las actividades de seguimiento en la evaluación, están enfocadas a sistematizar las actividades curriculares que dan cuenta de la valoración y calificación de los estudiantes. Tanto en el concepto como en las visiones que los docentes tienen sobre el proceso de evaluación en la escuela, se evidencia la brecha que existe entre lo que se dice y se comunica en los discursos y lo que se lleva finalmente a la práctica respecto a la evaluación.

Sin embargo, se valora el hecho que sea un reconocimiento de los mismos docentes, lo que deja ver que se está reflexionando sobre las prácticas pedagógicas y de manera particular sobre la evaluación. También se valora que ese análisis reflexivo permite vislumbrar nuevas concepciones y nuevos criterios para avanzar hacia una evaluación distinta, significativa y auténtica.

**CUADRO 7**

<b>CARACTERIZACIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES</b>				
<b>EVALUACIÓN CON ACTIVIDADES DE RETROALIMENTACIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN PARA IDENTIFICAR FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN LOS ESTUDIANTES</b>	<b>EVALUACIÓN PARA EVIDENCIAR AVANCES EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES, REFERIDO A CONTENIDOS</b>	<b>EVALUACIÓN PARA IDENTIFICAR LA FORMA COMO EL ESTUDIANTE ADQUIERE EL CONOCIMIENTO</b>	<b>EVALUACIÓN PARA EL ESTUDIANTE Y AUTO EVALUACIÓN PARA EL DOCENTE</b>
Es un contrato estudiante – maestro, donde el estudiante entrega unos productos, el docente los revisa y hace las recomendaciones pertinentes y los estudiantes mejoran dichos productos (tareas).	Es una señal, un espacio para darse cuenta de las debilidades y fortalezas de los estudiantes.  El maestro que no evalúa constantemente no se está dando cuenta qué dificultades tienen los estudiantes; ese es el objetivo de la evaluación.	El proceso de evaluación evidencia los avances. La función que cumple la evaluación es saber el proceso de avance del estudiante.	Evaluar la actitud de los estudiantes, la forma de adquirir el conocimiento, cómo el aprende o adquiere el conocimiento.	Es el proceso que se lleva con los estudiantes y con el mismo docente porque uno como docente se autoevalúa, lo que conlleva a unos resultados donde nos medimos todos, porque al evaluar al chico también nos estamos evaluando nosotros como docentes y esos resultados nos muestran si el chico aprendió y como puede aplicarlo para la vida.
Es un proceso constante, todo el tiempo se está evaluando, con el objetivo que se corrijan las falencias que tienen los estudiantes.	Es un ejercicio con miras a detectar fortalezas y debilidades de los estudiantes.	Es un parámetro, porque se hizo para mirar cómo están los niños, y no con el ánimo de calificar.	La evaluación no solo pretende la parte conceptual o frente al conocimiento, sino si está capacitado para aplicar eso que aprendió en un contexto, referido a las competencias, si es capaz de desarrollar sus habilidades desarrolladas en los tres aspectos: el saber - saber, el saber- hacer y el saber - ser.	No es evaluar los conocimientos que han adquirido sino más bien lo que hay que fortalecer o ver desde otra perspectiva, pero las circunstancias nos obliga a aplicar es eso, a trabajar para entregar informes. Se vuelve algo mecánico de entregar una valoración, en el momento que uno se retire de eso va a empezar a tener dificultades con la coordinación porque le empiezan a pedir, porque está atrasado en el programa. La evaluación se vuelve simplemente un instrumento para ver si el muchacho logró o no logró el objetivo del área.
La evaluación se encamina hacia si se lograron o no, los resultados en el proceso de enseñanza del alumno, qué conceptos no quedaron bien definidos para entrar a hacer una recuperación.	La evaluación se hace con el objetivo de mirar qué dificultades tienen los estudiantes y si se alcanzaron los objetivos propuestos.	Se evalúa la capacidad que tiene el niño de analizar y que propuesta puede haber en lo que dice o en lo que hace.  Es un proceso de conocimiento que tienen los muchachos sobre la temática que se haya realizado con ellos.	Se evalúa el comportamiento del estudiante en el desarrollo de la temática, la habilidad de cómo pone en práctica lo que aprende y la parte conceptual, de tal manera que evalúo de manera integral.	El docente debe partir de ser ejemplo para los estudiantes, uno no puede exigir lo que no da, esto implica autoevaluarse para saber cómo está haciendo la tarea de enseñanza-aprendizaje.
Los trabajos y tareas son una fuente para identificar qué dudas se deben despejar en los estudiantes y hacer retroalimentación.		Evaluar es como medir los procesos, se evalúa para saber si los temas que se trabajan, los chicos lo han asimilado o no.  Es ver los alcances que ha tenido el muchacho, si ha llevado a cabalidad un objetivo u logro, ver los avances del niño.	Es un proceso, que se orienta hacia el diagnóstico, hacia lo que ellos captan en conocimiento.  La valoración se hace de acuerdo a lo que yo percibo de lo que un estudiante sabe del tema desarrollado.	El docente debe partir de ser ejemplo para los estudiantes, uno no puede exigir lo que no da, esto implica autoevaluarse para saber cómo está haciendo la tarea de enseñanza-aprendizaje.

**CUADRO 8**

<b>CARACTERIZACIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES</b>		
<b>EVALUACIÓN PARA IDENTIFICAR NIVELES DE APRENDIZAJE, REFERIDOS A CONTENIDOS VISTOS</b>	<b>COMO MÉTODO O SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA INSTITUCIÓN</b>	<b>OTROS CONCEPTOS</b>
Es la forma como los profesores ven nuestro desempeño, respecto a temas vistos.	Es la manera como la institución puede clasificar si el método que toman es bueno o no. Es para darse cuenta cómo estamos frente al conocimiento.	La evaluación es necesaria, pero lo importante es como se evalúa.
Es sacarnos la información para que los maestros se den cuenta que es lo que hemos aprendido.	Es un método para calificar los conocimientos de los estudiantes.	Sirve para establecer metas respecto a lo que nos enseñan.
Nos ayuda para medir que tanto conocimiento tenemos sobre los temas vistos durante el periodo. Se evalúan las competencias logros y contenidos. Se califican los conocimientos adquiridos	Es un sistema de conocimiento, es la forma de evaluar el conocimiento y las capacidades de los estudiantes.	La evaluación es general no solo en el aula sino fuera de ella, se evalúa el comportamiento del estudiante, el porte del uniforme, se evalúa la disciplina y lo académico.
Considero que es para saber cómo estamos, aunque los aprendizajes son memorísticos. Es poner a prueba a los estudiantes, como resultado de lo que aprendieron.	Es un sistema que evalúa diversas categorías, respecto del ser o el saber, entre otras. Además ayuda a conocer como nos fue y qué entendimos.	La evaluación de los estudiantes debe enmarcarse en el aprendizaje y no en las notas. Que aprendió
Es una forma para ver si los estudiantes aprendimos lo que vimos en el año o el periodo.	Método de conocimiento y clasificación de la institución	Nos ayuda a valorarnos mentalmente y conceptualmente para tener una mejor visión
La evaluación sirve para hacernos preguntas, sobre cosas que quizás ya nos enseñaron y también es para recordar lo que aprendimos.	Es un sistema de evaluación que nos permite medir nuestro conocimiento sobre las actividades vistas	
El maestro evalúa al alumno para saber si el alumno aprendió, entendió y desarrolló los trabajos. Por medio de la evaluación constructiva, el maestro se da cuenta qué aprendió el estudiante.		

### **3.3 LAS ESTRATEGIAS, HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN EN EL DISCURSO Y EN LA PRÁCTICA**

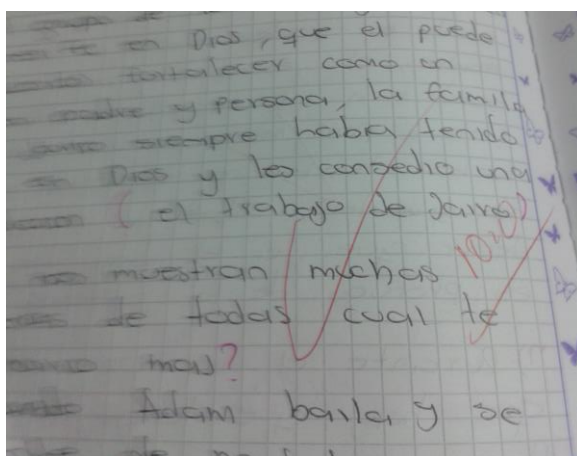
Al indagar en las prácticas docentes sobre qué herramientas y qué estrategias utilizan en el proceso de evaluación, se identifican que las más frecuentes hacen referencia a las herramientas y estrategias para la actividad evaluativa, estrategias utilizadas en la planeación de la evaluación y herramientas y formas de evaluación con un enfoque integral.

#### **3.3.1 Herramientas y estrategias para la actividad evaluativa**

Las estrategias identificadas en este grupo, tienen un elemento común y es que se realizan desde una perspectiva de evaluación al servicio de la certificación, por lo tanto son estrategias que tradicionalmente se realizan en la escuela, que ponen el foco en los

contenidos y en la realización de tareas y trabajos, para finalmente valorar con una convención dada en letra o en número. Lo importante es el cumplimiento de la actividad como tal, lo cual garantiza la valoración positiva o en caso de incumplimiento, la valoración negativa.

Las actividades más frecuentes desde esta perspectiva son: participación en clase, conversatorios, lecturas, exposiciones, trabajos individuales, en grupo; evaluaciones orales, escritas, evaluaciones tipo Pruebas Saber, revisión de cuadernos, talleres individuales y en grupo, foros, prácticas de campop, entre otras.



### 3.3.2 Herramientas y estrategias utilizadas en la planeación de la evaluación

Otra forma de dar cuenta de la evaluación y sus diferentes estrategias, es a través de las herramientas utilizadas para planear antes de, en el momento de y después de la evaluación, como se relaciona a continuación:

Las herramientas más utilizadas antes de la evaluación y que dan cuenta del proceso mismo de planeación de la evaluación son las relacionadas con propuestas curriculares y planes de estudio que son utilizadas con el propósito de definir los contenidos a desarrollar durante un periodo y/o el año escolar. Regularmente también se incluye formas de evaluar, peso porcentual que tiene cada actividad y criterios de evaluación, esto último siguiendo los parámetros definidos en el sistema de evaluación.



Cabe decir, que a pesar de que es requisito hacer esta planeación curricular y que tiene el objetivo de orientar el desarrollo curricular, pedagógico y de evaluación, estos instrumentos no siempre son contruidos o consultados por los docentes, algunas veces se definen al inicio del año o el periodo pero son olvidados en el día a día.

Las herramientas utilizadas en el momento de la evaluación tienen relación con instrumentos prácticos en los que se planea el periodo académico, una clase o un tema específico. Los instrumentos mas frecuentes son, la rejilla, la rúbrica, la matriz de planeación, entre otras. Lo más relevante en su contenido es que dan cuenta de objetivos que se quieren alcanzar, logros planteados, se definen estrategias y actividades y la forma de evaluación (escala de valoración de acuerdo al logro a alcanzar). Estas herramientas no son utilizadas por todos los docentes.

Las herramientas utilizadas después de la evaluación, por lo regular se utilizan para dar cuenta de la valoración una vez evaluada la tarea, el trabajo o la actividad realizada. El instrumento más frecuente es la matriz de seguimiento que contiene los criterios de evaluación, la relación de los estudiantes y la valoración dada a cada uno. Este instrumento en algunos casos está institucionalizado, por lo tanto todos los docentes utilizan el mismo formato. En este caso también tiene un énfasis en la evaluación para la certificación.

### **3.3.3 Herramientas y formas de evaluación con un enfoque integral**

También se encontró que cuando el docente tiene una mirada o concepto de evaluación integral, intenta poner en práctica dicho concepto a partir de las estrategias y herramientas que utiliza en la evaluación. En este caso la evaluación realizada hace énfasis en actividades que privilegien la creatividad y el análisis de los estudiantes y pone el foco no en la actividad como tal, si no en el aprendizaje del estudiante. Esto significa que se tiene en cuenta los conocimientos previos, la voz del estudiante, se le da menos importancia a lo disciplinario o comportamental; se privilegia la reflexión, el análisis y la conceptualización realizada por el estudiante y se promueve la autoevaluación.



Las estrategias más utilizadas son las relacionadas con actividades individuales y grupales que propician el análisis como talleres, conversatorios, evaluaciones con preguntas abiertas, exposiciones, entre otras. Por lo regular los docentes que trabajan desde esta perspectiva, construyen relaciones más horizontales con los estudiantes y generan empatías que permite el acercamiento respetuoso entre unos y otros. (estudiantes y docentes).

**CUADRO 9**

<b>HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS POR LOS DOCENTES</b>		
<b>HERRAMIENTAS UTILIZADAS PARA LA ACITIVAD EVALUATIVA</b>	<b>HERRAMIENTAS UTILIZADAS PARA PLANEAR LA EVALUACIÓN</b>	<b>HERRAMIENTAS Y FORMAS DE EVALUACIÓN CON UN ENFOQUE INTEGRAL</b>
Evaluación a través de videos, participación en clase, los compromisos que ellos adquieren, conversatorios, lecturas de libros, exposiciones, dramatizaciones; trabajamos temas sociales como derechos humanos. Casi no se dejan trabajos para la casa.	La parte evaluativa la trabajo con matrices, con eso mismo planeo y hago la propuesta curricular, que me permite determinar qué es lo que quiero alcanzar con el alumno, desde la parte cognitiva, la habilidad y la aptitud.	Yo le apunto a que sean creativos y analíticos y no que se aprendan todo de memoria. Se desarrollan actividades como talleres en grupo e individuales y se hace refuerzo con preguntas abiertas y luego evaluación escrita u oral con preguntas de falso y verdadero. Pongo muchas preguntas abiertas para que analicen.
Participación en clase, conversatorios, evaluaciones y actividades prácticas y de campo.  Se evalúan a través de talleres, trabajos en grupo, preguntas y respuestas, foros, evaluaciones escritas y orales, pruebas tipo ICFES.	En la rúbrica se plantean logros, actividades y valor de lo que se hace. El punto de partida es la rúbrica. Se evalúa a través de lecturas, interpretación de textos, evaluación tipo ICFES, ejercicios a partir de preguntas, ejercicios de producción oral, entre otros.	Yo evalúo la parte académica, que hace referencia a lo que se hace en el aula y la parte de la disciplina y actitud del estudiante es menos relevante.  Se hacen trabajos de consulta, trabajos en el aula, revisión de cuadernos, tareas. La planeación la hacemos a partir de un tema transversal integrándolo con otros temas.
Se evalúa la parte teórica que tiene que ver con las técnicas y que sepan en la práctica utilizar los materiales y las técnicas.	Yo planeo mi tiempo, saco los temas que voy a desarrollar. Me guio por el plan de estudio, busco mis actividades y que estrategias voy a utilizar en la clase y en la misma matriz de evaluación me permite saber que actividades voy a aplicar para evaluar.	Yo evalúo la actitud del alumno en el momento de la clase, participación oral o escrita, le hago una evaluación pero no me fijo en lo escrito, sino en el saber que tiene el niño, en el aula tengo varias aulas, también realizo talleres. Evalúo con talleres, exposiciones, trabajos.
Se evalúan en forma oral, pasándolos al tablero, se revisan los cuadernos, se realizan evaluaciones escritas.  La evaluación no solo se hace escrita, sino cuando se le pregunta al niño, se le pone un ejercicio o sobre lo que se está trabajando.	En la institución manejamos la rejilla de evaluación, yo utilizo matrices de evaluación con desempeño bajo, básico, alto y superior, de acuerdo a sus desempeños ellos tienen una nota. Hay parámetros generales pero cada profesor lo aplica individualmente.	Con ellos hago conversatorios, lluvia de ideas, les proyecto videos y los evalúo frente a los valores y el comportamiento, pero de manera contextualizada, yo parto del conocimiento que ellos tienen, nunca un niño llega en cero, yo les enseño a construir preguntas que ellos mismos deben responder.
Evaluación con preguntas tipo ICFES, lo cual es política de la institución; algunos trabajamos otras cosas de acuerdo a las debilidades que se evidencien. Trabajamos exposiciones y otras actividades.	Hacemos planeación quincenal y tenemos el plan de estudio y le estamos haciendo actualizaciones.	Desarrollo las partes de una evaluación que son la autoevaluación y reflexión, la identificación de fortalezas y dificultades y la coevaluación donde cada niño está valorando al otro.

Respecto a las diferentes herramientas utilizadas, se identifica que los docentes siguen juiciosamente lo planteado desde el Ministerio de Educación a través de las normas y decretos respecto a la evaluación; no obstante es frecuente encontrar procesos de evaluación, planteados y desarrollados a partir de las subjetividades de los docentes, desde su perspectiva, desde sus concepciones y desde su saber. El cumplimiento de las normas, refieren principalmente a los instrumentos de planificación y a la forma como se debe registrar el aprendizaje, quiere decir, a la certificación con sus respectivas convenciones. El desarrollo pedagógico y las prácticas de evaluación en su mayoría, son verticales y poco innovadoras, pues la transformación de ellas exige mayor esfuerzo y un compromiso académico de los docentes y no todos están dispuestos a hacerlo.

Las estrategias que se identifican son desarrolladas por los docentes, deja ver que el quehacer pedagógico y las prácticas de evaluación se enfocan a normalizar la relación de poder existente entre el docente y el estudiante, lo cual se evidencia mediante la valoración cuantitativa de las actividades académicas desarrolladas, lo que limita la actividad evaluativa y la convierte en instrumental y regulativa.

### **3.4 ENFOQUES DE EVALUACIÓN**

Otro elemento importante en el análisis es el de los enfoques de evaluación, desde donde los docentes realizan la evaluación a sus estudiantes, lo cual está relacionado con qué evalúan, cómo evalúan, a quién evalúan, cuándo evalúan; que a su vez tiene una relación directa con las prácticas pedagógicas y con la propia evaluación.

Lo primero que se debe plantear es que en el análisis se identificó que muchos docentes no tienen claro el concepto de enfoque de evaluación o no son conscientes de que sus prácticas evaluativas deben estar fundamentadas desde algún enfoque de evaluación. En otros casos el enfoque de evaluación lo relacionan directamente con teorías de aprendizaje o modelos pedagógicos, lo cual tiene que ver de una u otra forma con la evaluación.

Algunos docentes aunque no identificaron de manera específica el enfoque, con la forma de describir sus prácticas y corroborándolo a partir de la observación, se identifica que sus prácticas evaluativas se fundamentan en el enfoque de evaluación sumativa o certificativa. Este enfoque es el más frecuente en las prácticas docentes. Sus prácticas están relacionadas con las actividades que realizan para corroborar que los estudiantes aprendieron los temas vistos, lo cual es valorado de acuerdo a la escala de valoración que tenga la institución; en gran medida las actividades de evaluación giran en torno a la valoración de actividades académicas y al comportamiento de los estudiantes en el aula o en la escuela.

Otros docentes aunque con menor frecuencia, dan cuenta de sus prácticas de evaluación, cimentadas en la evaluación formativa, aunque en combinación con el enfoque de evaluación certificativa, dado que el ambiente escolar permea la combinación de los dos enfoques. Algunos docentes relacionan este enfoque con la evaluación integral, con la evaluación holística, con la evaluación humanística; otros docentes relacionan en forma clara el enfoque con los procesos de retroalimentación, con la participación de los estudiantes en su propio proceso de formación, a partir de la autoevaluación y con el convencimiento de su propio esfuerzo para mejorar en el aprendizaje.

Lo anterior se confirma con algunos aspectos que los docentes proponen respecto a la evaluación, que sin ser dimensionados por ellos como parte de la evaluación formativa, son aspectos constitutivos de este enfoque. O por lo menos son elementos que plantean formas de evaluar, desde una perspectiva ideal de la evaluación. Estos elementos están relacionados con la propuesta de romper paradigmas sobre la evaluación, con hacer una revisión de sus propias fallas respecto a la evaluación; plantean que se deben hacer acuerdos entre estudiantes y docentes, que la evaluación no debería ser sancionatoria, que debe servir para formar, para mejorar los aprendizajes; con prácticas justas, diferenciando sus particularidades y privilegiando sus propios saberes.

**CUADRO 10**

ENFOQUES DE EVALUACIÓN DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES	
ENFOQUE DE EVALUACIÓN UTILIZADO POR LOS DOCENTES	ASPECTOS A PLANTEAR RESPECTO A LA EVALUACION
Evaluación formativa, porque el estudiante es consciente de que se le evalúa, se hace procesos de retroalimentación, el estudiante debe ser consciente de qué sabe y qué no sabe y qué necesita aprender. Se fomentan valores del ser, responsabilidad, se les dice en que necesitan mejorar, hay un esfuerzo del estudiante.	Los profesores estamos fallando mucho sobre el concepto que utilizamos de evaluación, tener claro que es un proceso que se acompaña, deben haber acuerdos entre docentes y estudiantes, hay que romper paradigmas y hacerlo mejor.
El enfoque de que el alumno sepa ser y hacer algo sobre lo que ve, el logro o el indicador, que él pueda crear o construir	La evaluación no debería existir como sancionatoria sino como diagnóstico, no de perder o ganar, de ir mirando los estudiantes hacia que se pueden orientar.
Yo aplico la evaluación integral, se evalúa lo que es la parte social y emocional, la parte personal lo importante es que llegue con el uniforme limpio. La parte del comportamiento tiene que ver si el niño es agresivo	La evaluación se debe realizar de una forma que se pueda mejorar, para formar, pero no únicamente la parte académica, sino que también debe evaluar en forma integral, es lo que me parece.
Yo no podría decir que es numérica o conceptual, porque yo no los evalúo con una nota, yo los evalúo por el aprendizaje, para ver que tanto aprendieron, si están capacitados para aplicar eso en un contexto	Que todos seamos justos, la mayoría generalizamos la evaluación, debido a que los salones son muy numerosos
Evaluación humanística y de construcción de sujeto de los estudiantes. Evaluación holística. Constructivista, lo que se busca es que manejen el programa pero que a la vez construyan.	La evaluación es constante, la evaluación no tiene que depender que un niño gane o pierda. Si se mira integralmente no tiene por qué perder, hay que mirar el alumno como persona.
Lo que yo miro más, es el alcance de cada niño, así mismo yo los voy evaluando. Yo involucro aspectos académicos, de comportamiento, valores de cada uno.	En la evaluación no siempre se cumple el aprendizaje, no hay proceso, interesan las notas aprobatorias y no más. En la evaluación debería ser coequipero el padre de familia. Él debe estar más enterado de la evaluación de su hijo. Hay que tener espacios de encuentro que no sean académicos sino en actividades simbólicas como día de la madre, del padre, de la familia, se perdió el vínculo y la autoridad del maestro.

Ellos dejan ver que hay un distanciamiento entre los procesos pedagógicos y el proceso de evaluación. Por un lado está el saber del docente desde el ámbito disciplinar o curricular, generado a partir de estrategias de enseñanza y por el otro están las prácticas de evaluación que dan cuenta del aprendizaje. Aunque es paradójico plantear que no se relacionan, por cuanto una es interdependiente de la otra, en la realidad su relacionamiento se limita a que a través de lo pedagógico se transmite el conocimiento y a través de la evaluación se da cuenta de lo aprendido o de lo desarrollado. En muy pocos casos se potencia la práctica pedagógica a partir del análisis que puede hacerse a través de la evaluación, lo que implicaría que el docente trabaje lo uno en función de lo otro y viceversa.

Lo anterior, deja ver que aunque está la preocupación y la reflexión que algunos docentes hacen sobre sus propias prácticas, con el horizonte de que deben transformarse algunos conceptos y prácticas pedagógicas y formas de evaluación existentes, siguen imperando los conceptos y las prácticas aisladas entre un proceso y otro, que en últimas afecta negativamente el aprendizaje del estudiante.

Es así como a través de tres aspectos relevantes tanto en el proceso pedagógico como en la evaluación, se puede identificar lo planteado en líneas anteriores, respecto al poco relacionamiento que los docentes hacen de lo pedagógico con la evaluación.

El primer aspecto se refiere a la forma como los docentes identifican los niveles de comprensión de los estudiantes. En este ejercicio, algunos docentes muestran duda y son tímidos en sus respuestas. La mayoría hacen una relación del nivel de comprensión con la evidencia de la tarea “bien” realizada, quiere decir de acuerdo a lo explicado por el docente; a través de los ejercicios y evaluaciones realizadas, con la revisión de los cuadernos y trabajos los docentes identifican si un estudiante comprendió o no. En otros casos el nivel de comprensión lo relacionan con la capacidad manifiesta del estudiante de conceptualizar, interactuar, argumentar, relacionar lo aprendido con el mundo que lo rodea. Cuando la respuesta a una pregunta, la hacen a partir del análisis y su propia reflexión, cuando evidencian capacidad de interactuar en un entorno y ponen en juego sus conceptos.

Otro aspecto está relacionado con las razones que identifican los docentes, por las cuales los estudiantes reprueban.

Una de las razones que más identifican los docentes es el poco o nulo acompañamiento que hacen los padres a sus hijos en el proceso de formación.

También plantean que las dificultades familiares y/o sociales que viven los niños diariamente como violencia, desnutrición, consumo de drogas, entre otras, hacen que tengan bajos rendimientos académicos.

Las diferencias en los ritmos de aprendizaje también inciden en el rendimiento de los estudiantes. La falta de realización de diagnósticos al inicio del proceso de formación, que evidencien los niveles de desempeño con que llegan o inician los estudiantes, esto hace que no se contextualice el maestro respecto a las dificultades o fortalezas de los estudiantes.

La utilización de herramientas pedagógicas inadecuadas por parte de los docentes, hace que los estudiantes pierdan interés, no alcancen niveles de comprensión óptimos, lo cual se relaciona directamente con la forma de evaluación. Esto último quiere decir que si no se desarrollan procesos pedagógicos adecuados, tampoco tienen buenos desempeños en las prácticas de evaluación.

La poca interacción de los docentes con sus estudiantes, hace que se generen distanciamientos, que al final se reflejan negativamente en el desempeño de los estudiantes.

La falta de compromiso e interés del estudiante y la falta de comprensión del profesor, respecto a las realidades de los estudiantes.

Otro aspecto que se indagó fue la percepción que los estudiantes tienen sobre la evaluación, lo cual se relaciona con el proceso pedagógico y con la evaluación.

Respecto a los niños de Preescolar y Básica Primaria, los docentes manifiestan que los niños no toman la evaluación en forma negativa, al contrario los estimula a desarrollar el trabajo en clase, no se siente temor en ellos, ni lo ven como un castigo. En muchos casos los niños ni notan que los están evaluando. Cabe aclarar que a medida que van creciendo, esta percepción se va transformando negativamente.

Respecto a los estudiantes de básica secundaria y media, perciben la evaluación como un castigo, como un sistema para rajarlos, lo cual se manifiesta con miedo y temor respecto a las actividades evaluativas. Cuando hay una percepción positiva, es porque hay empatía con el docente, logrando bajar los niveles de tensión en el momento de evaluar. En algunos casos, la evaluación para ellos es una nota, poco les interesa el aprendizaje.

**CUADRO 11**

<b>ASPECTOS RELEVANTES EN EL PROCESO PEDAGÓGICO Y DE EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE- 1</b>		
<b>CÓMO IDENTIFICAN LOS DOCENTES EL NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LOS ESTUDIANTES</b>	<b>RAZONES QUE IDENTIFICAN LOS DOCENTES, POR LAS CUALES LOS ESTUDIANTES REPRUEBAN</b>	<b>COMO PERCIBEN LOS ESTUDIANTES LA EVALUACION</b>
A través de las evaluaciones y ejercicios en clase se identifica cuando entienden, cuando se recoge el cuaderno y se revisan las tareas.	Las dificultades que los niños viven en la casa, que se refleja en la dispersión en clase o en la indisciplina, ellos no trabajan en clase o también hay niños que aguantan hambre. Hay maltrato y violencia en la casa, hay consumo de drogas, eso hace que tengan bajos rendimientos.  Hace falta cien por ciento el apoyo de los padres. Los niños están muy solos, no se les revisa los cuadernos, no se les acompaña por múltiples razones.	No la perciben como una evaluación de temor, es más bien como un trabajito, que no se sienta con presión, eso no permite que el niño se exprese o se asuste, que ellos no sepan q se están evaluando.
Dejo una actividad después de trabajar el tema y ahí me doy cuenta los niveles de conceptualización.	Los ritmos de aprendizajes no son iguales en los estudiantes y hace que se rfleje en su rendimiento académico. Falta hacer diagnósticos de cómo se reciben a los estudiantes cuando inicia el año escolar, para identificar debilidades y fortalezas en los estudiantes.	A muchos les gusta. Ellos lo ven como algo positivo porque se les califica lo que están aprendiendo. De hecho les gusta ser medidos, pero esto depende de la empatía con el profesor.
Cuando se pregunta y pueden contestar, cuando menciono un tema y el muchacho interactúa, conceptúa, reflexiona y se evidencia apropiación del tema. Más de análisis que de memoria	Los estudiantes no tendrían por qué reprobar, antes había mayor compromiso y vocación en los maestros, pareciera que ya no hay compromiso social en los maestros.	Ellos muchas veces no saben que los estamos evaluando, yo no los preparo para que trabajen solo para una nota, porque se vuelven memorísticos.
Por medio de las preguntas que uno les hace y que sus respuestas estén encaminadas a que haya un resultado óptimo. Todo el tiempo en las practicas uno identifica si el muchacho está metido en el programa o si se la pasa metido en sus cuentos y juegos	Falta interacción de los maestros con los estudiantes. Las herramientas que utilizamos no son las más adecuadas. El cuello de botella está en la forma como evaluamos. A veces evaluamos resultados y olvidamos procesos. No hay unidad de criterio en la evaluación.	La evaluación es un sistema para rajarlos, el mismo sistema y la forma como evaluamos.
Yo les permito a ellos que sean activos en la clase, entonces miro el nivel de desempeño en el estudiante, frente al desarrollo y la capacidad de aplicarlo y explicarlo. Más que una evaluación cuantitativa es una evaluación cualitativa.	Que los docentes no se hacen entender, el muchacho tiene memoria corta y se distrae con facilidad, el niño no asimila porque se distrae o no le interesa el aprendizaje.	La evaluación para ellos es una nota, solo les interesa la nota, no les interesa si capté o no capté., les interesa es el número.
En la interacción con ellos, ellos son los que producen, en su nivel de argumentación. Cuando estoy trabajando si realizan las actividades en los cuadernos o actividades en clase y el los hace. Con el análisis de un texto.	En muchos casos son las estrategias de evaluación de los maestros que hacen que en algunos casos los estudiantes se vuelvan invisibles, porque no son tan participativos y autónomos como otros.	Los estudiantes manifiestan miedos, temores, nervios a lo que se llama didactogenia, lo cual debe evitarse con la dirección del docente. También hay estudiantes que les da lo mismo la evaluación.
En el área de lenguaje, se hace a través del texto literario donde el niño tiene que trabajar los tres niveles: el literal, el inferencial y el intertextual, pues uno va	Las políticas de estado, la mediocridad que hay en la escuela. Hay problemas de base. La irresponsabilidad del estudiante, falta de interés y la falta de comprensión al profesor.	

**CUADRO 12**

<b>ASPECTOS RELEVANTES EN EL PROCESO PEDAGÓGICO Y DE EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE- 2</b>				
<b>LO MÁS IMPORTANTE EN LA ESCUELA</b>	<b>ACOMPAÑAMIENTO QUE HACEN LOS MAESTROS A LOS ESTUDIANTES</b>	<b>LOS MAESTROS SON JUSTOS A LA HORA DE EVALUAR</b>	<b>QUE ES LO QUE LOS MAESTROS MAS HACEN EN EL MOMENTO DE LA EVALUACIÓN</b>	<b>ESTRATEGIAS PARA EVITAR EL FRACASO ESCOLAR</b>
La formación de los estudiantes	Los docentes se acercan y nos preguntan sobre nuestros problemas.  Nos dan consejos	No son justos, hay mucha subjetividad en la evaluación, tienen estudiantes consentidos. Los estudiantes siempre pierden con el maestro, por eso los estudiantes se amoldan a los maestros y son estratégicos en sus relaciones con los maestros.	Evaluaciones orales y escritas. Evaluaciones tipo ICFES.	Ir más allá de lo que ve superficialmente
Que los estudiantes aprendan	Cuando dejan un trabajo, lo corrigen y luego lo devuelven. Hacen anotaciones en los trabajos, lo califican con básico, lo devuelven y después de corregido lo califican con una de básico +	Son justos dependiendo del maestro. La relación depende de las empatías o antipatías entre maestros y estudiantes.	Talleres en grupo y actividades de práctica. Video foros.	Utilizar estrategias de motivación con los estudiantes
Que aprendamos para desarrollarnos en la vida	Pocos maestros hacen acompañamiento.	Hay algunos maestros que llevan a los estudiantes en la "mala", por algún inconveniente que se presente.	Revisión de cuadernos.	Primero conocer y luego juzgar o evaluar
Que aprendamos de lo que nos enseñan los profesores	Hacen acompañamiento mediante recuperaciones.	Los maestros llegan malhumorados y negativos. Su estado de ánimo es variable, y a veces levantan la voz y la respuesta de los estudiantes es contestataria.	Exposiciones y trabajos en grupo.	Potenciar la realidad y la cotidianidad de los estudiantes a través de procesos pedagógicos
	Hay maestros que se preocupan por los estudiantes y nos dejan reflexiones.	Los maestros muchas veces tiran a "corchar" a los estudiantes. Además la relación es vertical.	Ensayos	

Ahora bien, esta relación entre lo pedagógico y la evaluación, visto en forma contraria ya no desde el estudiante, sino desde la responsabilidad del docente, con el desarrollo de estrategias efectivas para favorecer el aprendizaje, se describe a continuación:



Por un lado se preguntó sobre la estrategia más efectiva para que los estudiantes aprendan y por otro sobre las estrategias utilizadas con estudiantes de bajos rendimientos académicos.

Respecto a la estrategia más efectiva para el aprendizaje, los docentes relacionan el ambiente escolar, la afinidad y empatía como una estrategia que favorece dicho aprendizaje.

Romper el cerco entre docentes y estudiantes, que permita su acercamiento e interacción y propicie relaciones horizontales.

De otro lado plantean que a los estudiantes no hay que saturarlos con temas y contenidos, que hay que privilegiar el aprendizaje significativo, un trabajo de calidad, reflexivo con herramientas pedagógicas lúdicas y creativas.

También ponen el énfasis en el trabajo desarrollado en casa con el acompañamiento de los padres de familia, lo cual debe ser permanente en el tiempo.

Respecto a las estrategias utilizadas con estudiantes de bajos niveles académicos, se identificaron como relevantes, los siguientes aspectos:

La investigación como estrategia pedagógica, que permite conocer a los estudiantes y su entorno.

La identificación y análisis de factores asociados al bajo rendimiento académico de los estudiantes (causas).

El trabajo interdisciplinario y conjunto para atacar las causas del bajo rendimiento académico.

La interacción y el acercamiento con los estudiantes, que permite conocer sus realidades, sus expectativas, necesidades, temores, entre otros aspectos.

Identificar diferencias en los ritmos de aprendizaje, para definir estrategias pedagógicas que democratizen la enseñanza y propicien mejoras en dicho proceso.

La interacción con los padres de familia, para que mejoren o intensifiquen el acompañamiento a sus hijos.

Es interesante revisar que las estrategias propuestas y que aparentemente son utilizadas por los maestros en sus prácticas son diversas, complejas y consistentes; sin embargo se puede afirmar que los índices de fracaso escolar son altos, que mas del 50% de los estudiantes de un curso se mantienen en niveles de rendimiento regular y en muchos casos en bajos rendimientos. Lo anterior significa que desde el discurso y la reflexión, los docentes saben que para mejorar los procesos pedagógicos se deben realizar diversas actividades pedagógicas, mejorar el proceso de evaluación, ampliar el horizonte conceptual desde donde se realizan dichas prácticas pedagógicas, entre otras cosas, pero que en la realidad se quedan cortos y se dejan permear por prácticas tradicionalistas, verticales y poco rigurosas, que en último término lesiona a los estudiantes.

**CUADRO 13**

ESTRATEGIAS PROPIAS DE LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA Y DE EVALUACIÓN	
LA ESTRATEGIA MAS EFECTIVA PARA QUE LOS ESTUDIANTES APRENDAN	ESTRATEGIAS UTILIZADAS CON ESTUDIANTES CON BAJO NIVEL ACADÉMICO
Que haya afinidad y afectividad en el proceso, que haya alegría en la clase	Yo empiezo a indagar por qué, pues los maestros somos investigadores también. Muchas veces los factores por los cuales un niño no rinde en la escuela no son cognitivos, sino problemas sociales. Llevo el caso al comité, traslado la situación a la psicóloga u otro especialista, para conjuntamente determinar que hay que hacer con el niño. Hablo con el padre para ver de qué manera puede reforzar la temática que hemos trabajado en clase.
No llenarlos tanto de contenido, que el muchacho haga un trabajo de calidad, que reflexione, que las actividades sean lúdicas y con creatividad.	Yo charlo con él y lo paso al psicólogo para que averigüe más a ver qué pasa. Y luego llamo al acudiente.
Reforzar en la casa lo que se trabaja en la escuela. Trabajar con las letras y palabras en fomi y otras actividades complementarias.	Busco causas, busco si no tiene las bases y luego empezar un proceso con el padre de familia, con los mismos compañeros del aula a buscar nivelarlo, actividades de nivelación.
Que el padre de familia haga acompañamiento con sus hijos	Acompañamiento con la Psicóloga, hablo con los estudiantes y con los padres de familia.
Tratar de ser amigo de los estudiantes, darles confianza, cumplir lo que se les promete, ser amigo pero ser estricto e indicarles sobre la responsabilidad que ellos también deben asumir.	Buscar las causa de por qué tiene bajo rendimiento. Los cojo solos y los agrupo y los llamo uno por uno, pongo a los amiguitos que trabajan bien a que les ayude.

DISCURSOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN  
EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LO ÉTICO Y LO PEDAGÓGICO

Romper el cerco entre alumno docente, que podamos interactuar, donde entremos a conocer el estudiante y su entorno, esos factores inciden mucho en el aprendizaje.	Cuando es una minoría le queda a uno muy tremendo hacer actividades complementarias pero cuando es la mayoría si, los niños van quedando relegados pero yo no puedo ubicarme a solucionarle el problema a un niño o a dos niños cuando tengo 38 entonces el niño se va quedando aunque trate de hacer actividades complementarias.
	A veces uno cree que todos son del montón, pero cuando uno identifica diferencias, se da cuenta que pasan muchas cosas con el muchacho. Primero converso con el chico, averiguo con otros maestros, hablo con el padre de familia.
	Es al que hay que dedicarle el mayor tiempo y acompañamiento, hay que conversar y preguntarle al estudiante que pasa porque no rinde académicamente. Y hay que plantearle alternativas, dependiendo el caso. Antes la educación era diferente le dedicábamos las tardes. Y no nos quejábamos tanto.
	Los llamo, hablo con ellos y busco otra forma u otra persona para que entienda el tema, a veces funciona con un compañerito, no los dejo solos, hago reforzos individualmente o en grupo.
	Llamo al padre de familia, le muestro los resultados de los niños y solicito acompañamiento en la casa, pero casi nunca sucede, pues si acaso acude el padre o madre de familia pero no se hace efectivo el acompañamiento.

También se les preguntó a los estudiantes sobre las razones por las cuáles los estudiantes reprueban y lo más predominante es que ellos tienen la percepción de que son ellos (los estudiantes), los responsables de su reprobación o fracaso escolar. Pocos comparten esa responsabilidad con los docentes, aunque saben que estos, tienen una relación directa en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

**CUADRO 14**

<b>RAZONES POR LAS CUALES LOS ESTUDIANTES REPRUEBAN SEGÚN EL CRITERIO DE LOS ESTUDIANTES</b>
Falta de atención a la clase, por parte de los estudiantes. Nos relajamos mucho y no prestamos atención.
Por qué los profesores buscan corcharnos o nos cogen entre ceja y ceja.
Por no prestar atención - por descuido - por falta de dialogo
Falta de atención a la hora de explicación de las actividades
Los estudiantes sólo se preocupan por la nota

### 3.5 EL ASUNTO ÉTICO EN LA EVALUACIÓN

El asunto ético en el presente análisis, es una preocupación sentida e importante, por cuanto todas las acciones relacionadas con los discursos y prácticas de los docentes respecto a la evaluación, están mediadas por principios éticos. La evaluación desde la perspectiva de lo ético, deviene en decisiones adecuadas, en prácticas adecuadas y en movilizaciones apropiadas de los docentes que contribuyen con una evaluación y una educación adecuada. Es por eso que nos dimos a la tarea de indagar sobre los criterios éticos que los docentes, ponen en juego en la evaluación, encontrando aspectos importantes.

Lo primero que se quiere explicitar respecto al tema, es que cuando se pregunta sobre la ética o los criterios éticos, que se ponen en juego en el proceso de evaluación, los docentes en su mayoría lo relacionan con los valores que ellos enseñan y exigen a sus estudiantes como la honestidad, la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, entre otros.

Se ha identificado que los docentes no reflejan en sus discursos cotidianos, el tema ético, en muchos casos pasa desapercibido. No hay alusión frecuente de este tema. Tampoco es frecuente que los docentes relacionen lo ético con aspectos que atañen a su práctica profesional; se percibe que lo ético es un tema aislado, que hace parte del currículo, pero que es responsabilidad de los docentes de ésta área.

En cuanto a los criterios que ponen en juego, los docentes reconocen como criterios éticos en la evaluación, la imparcialidad, la objetividad y la justicia, lo que significa que los estudiantes sientan que la evaluación realizada esté acorde con los parámetros establecidos, que las calificaciones y valoraciones hechas, reflejen el esfuerzo y dedicación del estudiante, como los aciertos y desaciertos a nivel del aprendizaje. Otro criterio que se pone en juego es el trato que se le da a los estudiantes (de preferencia, de rechazo o de indiferencia), de acuerdo a las relaciones que se construyen entre estudiantes y profesores. También está el criterio de verticalidad como principio y como práctica, que es vista por los estudiantes y en algunos casos por los mismos docentes

como un trato injusto, que segrega y domina al estudiante. Este último criterio no es reconocido por todos los docentes.

Respecto a la pregunta si se considera justo o injusto, varios docentes, reconocen que muchas veces sin proponérselo, cometen injusticias con los estudiantes. Estas injusticias están relacionadas con asuntos cotidianos como la inconformidad respecto de una valoración (calificación) o la verticalidad o castigo respecto a la entrega de trabajos, porte del uniforme, fugas de clase, entre otras.

Al respecto se refleja que aunque no es evidente en los discursos, el asunto ético siempre está presente y se pone en juego en la toma de decisiones, en las relaciones cotidianas y de manera particular en las prácticas de la evaluación (en las relaciones de poder). Lo cual puede ser utilizado por los docentes en forma apropiada o no.

Ahora bien analizando el tema desde lo planteado por Runge, respecto a que el asunto de la ética, tiene que ver con la preocupación y el cuidado de sí, y que sólo quien cuida de sí, puede cuidar de otros; que la preocupación y cuidado de sí, se relaciona con la coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace, necesariamente hay que cuestionar lo que piensan, dicen y hacen los docentes respecto a su propio quehacer. Es necesario dimensionar qué tanto y de qué manera reflexionan los docentes sobre sus propias prácticas y si en dicha reflexión tienen lugar los estudiantes, por cuanto en la relación pedagógica, los estudiantes están bajo el cuidado de los maestros; más aún, porque visto desde de la función social que cumplen los maestros en la educación, existe una responsabilidad directa e indirecta con la formación de dichos estudiantes.

Al respecto se puede plantear que la reflexión de los docentes, existe, se hace, pero muchas veces desde el silencio de sus propios miedos y temores, que como dicha reflexión no se colectiviza, no se legitima, por lo tanto en muchos casos no se hace evidente.

De otro lado, si se reflexiona sobre el asunto ético desde lo propuesto por Freire, es necesario lanzar la pregunta si los maestros han decidido ser “tíos” o ser “maestros”. Lo primero refiere a cumplir con la responsabilidad de formar y ser docente con una actitud

pasiva, que aunque se sabe que se tiene un rol, no se asume; mientras que desde el rol de maestros, lo cual es una decisión propia, se asume con entereza dicho papel. Lo que implica cuidar de sí, quiere decir prepararse, valorarse, darse un lugar, y asumir el rol de maestro con orgullo, para ser ejemplo, para ser guía y motor de quienes están a su lado, los estudiantes.

Lo ético debe ser un asunto central en los discursos y prácticas de los docentes, no solo respecto al tema de la evaluación, sino que debe estar anclado a los conceptos, a los juicios, a las prácticas pedagógicas y en general debe estar anclado al quehacer profesional de los docentes en el aula y en la escuela.

**CUADRO 15**

<b>EL ASUNTO ÉTICO EN LA EVALUACIÓN</b>		
<b>CRITERIOS ETICOS DE LOS DOCENTES EN LA EVALUACIÓN</b>	<b>SE CONSIDERA JUSTO CON LOS ESTUDIANTES</b>	<b>COMO CREE QUE IMPACTA LA EVALUACION EN LOS ESTUDIANTES</b>
<p>Que haya responsabilidad, se analiza la situación personal del estudiante, trabajo con imparcialidad, que tiene que ver con la objetividad de la evaluación. Parto de lo que yo sé, no puedo exigir lo que no doy. Debo ser competente como docente.</p> <p>Ser justo con cada estudiante y ser objetivo. Darle a cada uno lo justo y por igual, darles las mismas oportunidades a todos.</p>	<p>Yo creo que sí, porque trato de ser equitativa con todos y si veo que un padre de familia está inconforme, pues doy el espacio para esa evaluación, porque no soy perfecta. La valoración que yo hago es conceptual, yo hago talleres y en esos talleres no encuentran una calificación. Yo trabajo con visto bueno y con carita feliz. Si aparece x, es para mejorar, significa que hay un error, pero yo les enseño que del error se aprende.</p>	<p>Castigo, porque el mismo sistema exige que se entregue una nota hay algunos que les gusta, pero para la gran mayoría le atemorizan.</p>
<p>Yo parto de la Imparcialidad en la evaluación, yo debo llegar hasta donde el alumno aporte, por eso debo hacer una evaluación clara, transparente, que el estudiante quede satisfecho, mirar el conocimiento del estudiante. No porque molesta debe perder, no y no debo amenazar al estudiante. Hay estudiantes que molestan y a la hora de participar, ellos profundizan y manejan el tema.</p>	<p>Hay que tratar de convencer y no de imponer, hay que dar oportunidades y eso puede garantizar justicia en la evaluación.</p> <p>Es relativo, a veces si a veces no, la mayoría de los casos trato de ser equitativa.</p>	<p>Como si fuera un derrotero, como si con eso ya perdieran, como un castigo. La forma como ellos contestan se identifica como si no le gustara. Ellos lo comentan “ya perdí”</p>
<p>Yo evalúo desde la misma responsabilidad del muchacho y de los valores como la honestidad.</p>	<p>Sí, porque la evaluación para mí no es lo malo que el niño hace, para mí la evaluación es mirar y corregir en que está fallando el niño, no calificar por lo</p>	<p>Ellos trabajan por una nota y se vuelve mecánico</p>

**DISCURSOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN  
EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LO ÉTICO Y LO PEDAGÓGICO**

<p>Yo parto de la individualidad del estudiante, para mirar sus propios ritmos y las distintas situaciones de contexto. Yo soy muy objetiva con los muchachos.</p>	<p>malo o lo que él dejó de hacer sino mirar que puede mejorar.</p>	
<p>Un criterio es la igualdad, es ser neutral, imparcial, no tengo preferencias con ninguno, todos son especiales para mí, no obstante el tipo de evaluación es diferente frente al proceso, porque cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje, pero respecto a la valoración numérica, en esa parte soy muy imparcial.</p> <p>Yo creo que debemos partir de la honestidad, yo recalco a los estudiantes eso, porque es frecuente ver actitudes deshonestas y en eso soy exigente.</p> <p>La mayoría de los docentes tenemos una postura vertical, no hay horizontalidad, pero no lo reconocemos.</p>	<p>No siempre, porque alrededor del estudiante hay muchas cosas que pasan en la vida real que no se alcanzan a visualizar ni a dimensionar y el docente termina siendo injusto.</p>	<p>Si la educación es integral la pasada de un niño no depende de una evaluación y cuando yo hablo de integralidad se está hablando de transversalidad, nada tiene que ver una evaluación ahí. Las evaluaciones no deberían existir, no deberíamos depender de que el niño gane o pierda una evaluación, porque él tiene un saber, no es solo lo que el profesor dice sino el aporte que el estudiante hace al conocimiento, las ideas y las diferentes interpretaciones. La evaluación no debe estar enmarcada que si el alumno pasa o no pasa. Se supone que todos los maestros estamos evaluando integralmente y no tenemos por qué decir el uniforme como lo trajo, porque esa es la parte de la convivencia, como trata a los compañeros u otros criterios de ese tipo.</p>
<p>Uno es objetivo, de acuerdo a lo que se le trabajó, a lo que se desarrolló en clase, en caso de que el niño falle en algunas cosas se le vuelve a explicar y se le vuelve a evaluar.</p>	<p>Si me considero justo, cuando hay inquietudes de los estudiantes sobre sus notas, pues las revisamos y si es necesario corregir las notas pues se corrigen.</p>	<p>Ellos sienten valorado su esfuerzo, su compromiso, en la asertividad que ellos tengan sobre los temas. Los niños muchas veces vuelven a sus tareas. Él se da cuenta con la nota que es valorado.</p>
<p>Lo más importante es dar ejemplo, uno no puede enseñar lo que no sabe, uno siempre trata de llevar lo mejor, si voy a pedir un exposición debo empezar por dar ejemplo respecto al tema. La enseñanza no siempre es a través del tablero sino a través de mi actitud. Yo siempre trato de dar ejemplo.</p>	<p>Si, aunque a veces pasan cosas en las que uno puede equivocarse y pueden catalogarse como injusticias.</p> <p>A veces, uno trata pero uno a veces quiere que las cosas sean exactas y no es así. Y a veces la misma institución en su proceso de evaluación hace que uno sea estricto e injusto con los estudiantes.</p>	<p>Cuando los estudiantes ven compromiso, responden con compromiso. Hay estudiantes que hacen el esfuerzo. Que el estudiante se autorregula e identifica aprendizajes.</p>
<p>Mi postura ética es que a veces somos calificadores y no somos constructores. Cuando evaluamos queremos que nos entreguen como resultado lo que uno quiere. Somos muy duros al evaluar al estudiante y perdemos el enfoque de la educación, que no es evaluar, sino formar para la vida. Es necesario aceptar las diferentes interpretaciones que hacen los estudiantes respecto a los temas. Y tener en cuenta su contexto social y económico.</p>		

## **4. LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

A continuación se hará una descripción de los Sistemas de Evaluación de las instituciones educativas vinculadas al ejercicio de investigación. Para efectos prácticos, en los cuadros donde se describe la información sobre los sistemas de evaluación, las instituciones se enumeran del 1 al 4, evitando de esta manera señalamientos respecto a la información que se proporciona en el ejercicio.

Los docentes de dichas instituciones cuentan en su mayoría, con perfiles de licenciados, especialistas y algunos cuentan con el nivel de magister, lo que hace que sean las instituciones con docentes con los perfiles más altos del municipio y del departamento.

Las cuatro instituciones que hacen parte del ejercicio, son las instituciones más grandes por número de estudiantes y por número de profesosres, en el casco urbano del municipio de San José del Guaviare.

Cada una de las instituciones, cuenta con su Proyecto Educativo Institucional y con su Sistema de Evaluación, los cuales fueron construidos por las comunidades educativas, vinculadas a cada institución.

Para el caso de los docentes, todos manifiestan que conocen el SIE y que apoyaron y participaron en su construcción; también manifiestan que aunque lo conocen no siempre lo ponen en práctica. También hay docentes que dicen ser muy rigurosos con su cumplimiento.



### CUADRO 16

CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE SU INSTITUCIÓN
Si porque participamos todos en la construcción cuando se dio el 1290 sin embargo no hemos interiorizado todo lo que se plantea allí. Además hay muchas cosas en proceso de cambio. El objetivo de la formación integral en la práctica no se da, aunque hay varios maestros idóneos, también hay muchos maestros que aún no han hecho cambios sus prácticas.
Si lo conozco y lo difundo en las reuniones con los estudiantes y padres de familia. Los docentes cada quien tiene su forma de evaluar, a veces nos reunimos por área, pero cada uno evalúa a su manera.
Si, lo hemos trabajado y construido, trabajamos de manera integral. Aquí no solo se trabaja el campo intelectual, estamos formando personas entonces no es solo intelectualidad, va desde la manera como me comporta y se dirige ante los demás hasta llegar a las actividades cognoscitivas
Si nosotros participamos y lo construimos conjuntamente. Lo más importantes es la cuestión académica, la autoevaluación, exámenes tipo ICFES. Lo aplicamos la mayoría, durante el periodo.
Si, lo determinamos con una escala valorativa que es. Uno hace consenso para que antes de subir las notas en plataforma uno mira que el muchacho saco tanto, pero se merece tanto de acuerdo a su compromiso y responsabilidad.
En la evaluación y son muy verticales y le dan garrote al muchacho. El maestro no se goza su quehacer, no lo disfruta, La educación debe ser ante todo una relación humana. Antes la educación se basaba en apostolados, ahora no.

El análisis de los SIE de las instituciones se realiza a la luz de los Decretos reglamentarios 1860 de 1994, 230 de 2002 y el 1290 de 2009, así como a la luz del análisis sobre sistemas de evaluación, realizado por el Profesor Fabio Jurado y los estudiantes de la Maestría en Educación, de la Universidad Nacional, quienes sugieren algunos criterios pertinentes para la construcción de los sistemas de evaluación de las instituciones educativas.

Dichos elementos propuestos para la construcción de un SIE, son<sup>2</sup>:

*Un enfoque explícito sobre evaluación*

*Una cohesión entre currículo, pedagogía y evaluación*

*La constitución de equipos por ciclos*

*La definición de políticas de seguimiento al proceso, ajustando el proceso las veces que sea necesario*

*La identificación de estrategias de evaluación (participación en proyectos, elaboración de trabajos escritos genuinos, exposiciones orales, diseño de materiales...)*

*Una escala acordada por la comunidad educativa*

*La definición de un formato para comunicar las evaluaciones (boletines)*

*La sustentación del sistema en la visión y la misión del proyecto educativo institucional.* (JURADO y otros autores, 2009).

Respecto al cumplimiento de los decretos reglamentarios que orientan la creación e implementación de los SIE, se identifica que en general las instituciones educativas dan cumplimiento a dichos decretos, respecto al sistema de evaluación. La estructura de los SIE, es acorde a los criterios establecidos en dichas normas.

---

<sup>2</sup> Estos elementos son planteados por Sobre el sistema institucional de evaluación, en la educación Básica y Media en Colombia, a propósito del 2190. Universidad Nacional de Colombia.

Respecto al decreto 1290, en cada uno de los SIE se definen de manera general (algunos con mayor rigurosidad y pertinencia que otros), lo cual se describe de manera particular en los cuadros, los criterios de evaluación, los criterios de promoción, la escala de valoración y su equivalencia con la escala nacional, las estrategias de valoración integral, las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños, los procesos de autoevaluación, las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes, las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación, la periodicidad de entrega de informes a los padres de familia y la estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y den información integral.

Ahora bien como nos interesa complejizar el análisis, nos centraremos en hacer la descripción y el análisis de acuerdo a lo planteado por (Jurado y otros autores, 2009) en cuanto a los elementos esenciales para la construcción del SIE, que a nuestro parecer complementan lo planteado por el decreto 1290 de 2009.

El primer elemento a revisar en los Sistemas de evaluación de las instituciones, por la importancia que tiene, es la correspondencia y sustentación que deben tener los SIE en los fundamentos filosóficos del PEI, por cuanto el PEI define la proyección de la institución a partir de la misión y visión y da la pauta respecto al tipo de estudiante que se quiere formar. En este sentido el SIE es un instrumento que permite materializar, dicho propósito.

Respecto a las instituciones educativas en cuestión, no todas retoman el PEI para construir el SIE e incorporar y relacionar los aspectos más importantes. Aunque algunas tienen definido un modelo pedagógico, el perfil del docente y del estudiante, estos elementos no se reflejan en el SIE. Aunque es necesaria una relación dialógica entre el sistema de evaluación y el PEI, esta articulación no se manifiesta.

Con relación al enfoque de evaluación, ninguna de las instituciones plantea de manera explícita una apuesta en este sentido. No obstante en algunos casos, incluyen elementos relacionados con el enfoque, aunque no se desarrollan suficientemente. Estos elementos están relacionados con señalar que lo central en la evaluación es el aprendizaje del estudiante; estipular claramente acciones para la retroalimentación e implementar como estrategia de aprendizaje la autoevaluación de los estudiantes.

Ahora bien, respecto a la relación que debe existir entre currículo, pedagogía y evaluación, se identifica que las instituciones carecen de conceptualización al respecto. Los elementos planteados en los sistemas de evaluación corresponden a criterios generales de evaluación, siguiendo las recomendaciones planteadas desde los decretos.

En cuanto a la constitución de equipos, no en todas las instituciones trabajan por ciclos, pero existen niveles de organización y trabajo por áreas, desde donde se desarrollan actividades en este sentido.

Las instituciones manifiestan en los sistemas de evaluación que la construcción ha sido participativa con las comunidades educativas; sin embargo faltaría la definición de acciones de seguimiento y ajustes del proceso de construcción.

En cuanto a las estrategias de evaluación, las instituciones educativas tienen planteado en sus sistemas de evaluación, acciones tradicionales para la evaluación, basadas en los lineamientos normativos. Las instituciones se han quedado cortas en proponer estrategias que potencien el aprendizaje de los estudiantes, que promuevan el trabajo colectivo y colaborativo entre los docentes, que fomenten el desarrollo de proyectos pedagógicos y otras acciones significativas.

Otro elemento que es característico de los sistemas de evaluación es la escala de valoración adoptada, que puede ser en números o letras. Para el caso de las cuatro instituciones, manifiestan que fueron construidas con la participación de la comunidad educativa. En cuanto al formato para emitir los boletines, las cuatro instituciones utilizan dicho formato.

De manera general, se puede plantear que las instituciones han cumplido con la directriz de definir su sistema de evaluación, pero estos tienen en común que siguen claramente lo estipulado en los decretos y también tienen en común que les falta definir y explicitar claramente el enfoque de evaluación y definir estrategias menos tradicionales y que favorezcan más el aprendizaje, pues lo planteado en los sistemas corresponde en gran medida a actividades que permiten dar cuenta de la valoración cuantitativa, más no de una valoración cualitativa.

También es común en los sistemas de dichas instituciones que no desarrollan acciones ni definen criterios, que den mayor responsabilidad al docente sobre la evaluación, que demande de él (del maestro), unos principios éticos, filosóficos y prácticos sobre cómo desarrollar la evaluación, con mayor objetividad, justicia e igualdad.

A continuación se muestra en los cuadros 16, 17, 18, y 19 la descripción de los cuatro sistemas de evaluación de las instituciones educativas. En el cuadro 20 se referencia el análisis hecho a cada una de las instituciones en cuanto a lo que proponen en el SIE.

**CUADRO 17**

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA No 1
<b>ENFOQUE DE EVALUACIÓN</b>	No contiene elementos sustanciales sobre la definición de un enfoque de evaluación, a pesar de existir elementos pedagógicos y filosóficos en el PEI.
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<p>ASPECTO ACADÉMICO O “COGNITIVO” (saber y saber hacer): tiene que ver con las destrezas, habilidades y competencias que demuestran los estudiantes acordes con el nivel de escolaridad. Entre ellas se pueden destacar, por ejemplo; la proposición de buenas ideas en el aula, el planteamiento de preguntas pertinentes, el dominio del tema en estudio y la demostración de un cambio o mejoramiento conceptual. Es decir, el rendimiento de los alumnos en función a sus posibilidades.</p> <p>ASPECTO PERSONAL (ser): Este aspecto de los criterios de evaluación tiene en cuenta principalmente las características del estudiantes que se pueden valorar desde su personalidad, como la responsabilidad, el respeto, la honestidad, el compromiso, la tolerancia, la buena actitud y disposición en clase, el interés por aprender, el buen comportamiento y la autonomía, entre otras.</p> <p>ASPECTO SOCIAL (convivencia): Referido a la forma como el estudiante se relaciona con los demás y con su entorno, valorando el respeto por las diferencias de clases sociales, religión, opinión y grupo étnico, la tolerancia, la empatía, la solidaridad, el trabajo en grupo, las relaciones interpersonales, la cultura y el cuidado del medio ambiente, entre otros.</p>
<b>ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN</b>	<p>ESTRATEGIAS DE VALORACIÓN INTEGRAL DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES</p> <p>“La evaluación no busca recompensar o castigar, sino investigar cómo mejorar el producto y el proceso de aprendizaje”</p> <p>1. LA ESTRATEGIA DE VALORACIÓN: Es un conjunto articulado y lógico de acciones desarrolladas por el docente que le permiten tener una información y una visión clara de los desempeños de los estudiantes.</p> <p>2. LA VALORACIÓN INTEGRAL DEL DESEMPEÑO: Hace alusión a la explicación o descripción de los niveles de aprendizaje, de comprensión, de alcance de logros, de la motivación y de actitudes del estudiante respecto a las diferentes actividades del proceso enseñanza aprendizaje.</p> <p>3. Las estrategias de valoración se fundamentan en lo establecido en los cuatro pilares de la educación a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Las estrategias son: Cognitivo: Ensayos, pruebas escritas, tareas formativas, ejercicios de afianzamiento, lluvia de ideas, mapas conceptuales, exposiciones, toma de apuntes. PERSONAL: Diálogos personales, Exposiciones, Registro de asistencia, Responsabilidad y puntualidad en la, entrega de trabajos, grupales e individuales, Autoevaluación. SOCIAL: Diálogos grupales, Exposiciones, Talleres en grupo.</p>
<b>INSTRUMENTOS</b>	Existen (2) formatos de seguimiento en el proceso de evaluación. La planilla de valoración por periodo y el registro de seguimiento de desempeño del estudiante.
<b>ACCIONES DE RETROALIMENTACIÓN</b>	<p>1) El seguimiento que hace el maestro en su clase valorando lo cognitivo, lo personal y social (registro de desempeños) 2) Cada Docente de área pasa el reporte académico a coordinación de disciplina, con el fin de citar a los padres de familia de los estudiantes con dificultades académicas o disciplinarias. El padre de familia deberá devolver firmada la constancia de la notificación de citación. 3) .El coordinador y el Docente director de grupo reúnen a los padres de familia para exponer la situación académica o disciplinaria.</p> <p>Como resultado de esta diligencia queda un acta de seguimiento en formato especial, expedido por la coordinación. Estas reuniones se realizarán en la mitad de cada periodo académico, con la finalidad de dar oportunidad al estudiante de superar las dificultades que se le presentan. 4).Al finalizar el periodo una vez se ha hecho entrega de los informes académicos escritos (boletines), la coordinación cita a los comités de evaluación y promoción para realizar el análisis de los consolidados de aquellos estudiantes que presenten deficiencias notorias de aprendizaje, para buscar alternativas de solución y</p>

DISCURSOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN  
EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LO ÉTICO Y LO PEDAGÓGICO

	<p>mejoramiento. 5) La comisión de evaluación y promoción citará a los padres de familia de los estudiantes con mayores deficiencias académicas, al finalizar el periodo, para dialogar y establecer compromisos, aclarando las acciones realizadas por la institución, con miras a superar las dificultades académicas y disciplinarias presentadas por los estudiantes durante el periodo. 6). Además de las acciones realizadas por los docentes en el aula con los estudiantes, a nivel institucional, se realiza el análisis de documentos, como el registro de asistencia, las actas de consejo académico, comisión de evaluación y promoción, listados de desempeño y reuniones de área. 7) Comparte y participa activamente en los trabajos de grupo. 8) Realiza con actitud positiva las actividades asignadas. 9) Valora y respeta su trabajo y el de sus compañeros. Demuestra interés por profundizar sobre los temas dados. 10) Es responsable y ordenado con los diferentes implementos de estudio. Es responsable con los compromisos adquiridos en el área. Hace aportes positivos que contribuyen al desarrollo de las clases. Desarrolla acciones útiles, grupales y de beneficio común. 11) Cumple con las normas del pacto o manual de convivencia. Reconoce, asume sus errores y propone actitudes de cambio.</p>
<b>RELACIÓN ENTRE CURRÍCULO, PEDAGOGÍA Y EVALUACIÓN</b>	No hay una diferenciación explícita entre currículo, pedagogía y evaluación
<b>COMISIÓN DE EVALUACIÓN</b>	La comisión de evaluación y promoción citará a los padres de familia de los estudiantes con mayores deficiencias académicas, al finalizar el periodo, para dialogar y establecer compromisos, aclarando las acciones realizadas por la institución, con miras a superar las dificultades académicas y disciplinarias presentadas por los estudiantes durante el periodo.
<b>DIFERENCIACIÓN DE EVALUACIÓN POR NIVELES</b>	En el primer ciclo, que corresponde a los grados 1°, 2° y 3°, la evaluación será por dimensiones con promoción automática en los grados 1° y 2°. Condicionado a una prueba de aptitud verbal y matemática como criterio de promoción de tercero a cuarto, que aplicará el mismo docente que continuó el proceso en el ciclo.
<b>OTROS ASPECTOS RELEVANTES</b>	Incluye la autoevaluación como proceso en el SIE, con sus respectivos criterios, indicadores, aspectos, conceptos: Cumple oportunamente con las actividades asignadas, es puntual en la llegada a clase, participa en forma ordenada y coherente, mantiene buenas relaciones con los demás, creando buena armonía en el grupo; lleva en forma ordenada y pulcra sus apuntes, demuestra interés por el área participando activamente en clase, demuestra pulcritud en su presentación personal y porta adecuadamente el uniforme, respeta la opinión de los demás; escucha, asimila, acepta sugerencias y se esfuerza por mejorar.

**CUADRO 18**

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA No 2
<b>ENFOQUE DE EVALUACIÓN</b>	Plantea un Modelo Pedagógico basado en el modelo de la pedagogía activa con las siguientes características: rechaza el estado de ignorancia con que llega el niño, reconoce su conocimiento, busca el desarrollo de la lógica a partir de la confrontación, parte de la ciencia y el trabajo del niño como un proceso progresivo que busca alcanzar racionalidad y objetividad, parte de las condiciones de libertad y tiempo como requisitos para la elaboración de conocimiento, promueve el ansia de conocer, aprender, propicia la aventura del conocimiento.
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	La Institución Educativa Santander fundamenta su evaluación en criterios académicos, personal y social (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir). El dominio de las competencias institucionales de acuerdo a su misión, visión, filosofía, perfil del alumno, los proyectos transversales. 2. El dominio de los desempeños básicos en sus cuatro niveles: (interpretativo, argumentativo, propositivo, comunicativo). 3. El saber utilizar su conocimiento de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones. 4. El esfuerzo, dedicación y rendimiento de los y las estudiantes en función a sus posibilidades. 5. El manejo adecuado de los conceptos aprendidos y la relación con experiencias vividas, adoptando una posición crítica. 6. Sentido de pertenencia con la institución. 7. El trabajo en equipo, el respeto por las particularidades y diferencias en la interacción como ser humano. 8. La construcción de relaciones pacíficas que contribuyan a la convivencia cotidiana en su entorno. 9. El desarrollo de la autoestima, responsabilidad y autocontrol. 10. Capacidad de reconocer, relacionar, razonar, inferir, argumentar, deducir, resolver y producir en diversos ámbitos. 11. Capacidad de interpretar, relacionar y representar con pensamiento crítico, reflexivo y analítico.
<b>ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN</b>	<p>Define <b>ESTRATEGIAS DE VALORACIÓN INTEGRAL DE LOS DESEMPEÑOS DE LAS Y LOS ESTUDIANTES</b>. Una <b>ESTRATEGIA</b>, es el camino establecido por la institución desde un área para que las y los estudiantes de un grado o grupo demuestren desde sus dimensiones personales, sociales y cognitivas que han desarrollado las competencias necesarias para los desempeños propuestos. Para lo cual entendemos como:</p> <p><b>ESTRATEGIA DE VALORACIÓN</b>: El conjunto articulado y lógico de acciones desarrolladas por el docente que le permiten tener una información y una visión clara de los desempeños de las y los estudiantes.</p> <p><b>VALORACIÓN INTEGRAL DEL DESEMPEÑO</b>: Hace alusión a la explicación o descripción de los niveles de aprendizaje, de comprensión, de alcance de logros, de la motivación y de actitudes de la y el estudiante respecto a las diferentes actividades del proceso enseñanza aprendizaje.</p> <p><b>ESTRATEGIAS DE VALORACIÓN INTEGRAL</b>: La estrategia básica para que el docente pueda finalmente emitir un juicio de valor objetivo –asertivo, debe desarrollar las siguientes acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar al y la estudiante con oportunidad y claridad sobre los logros, objetivos, competencias, contenidos, y esquemas de evaluación.</li> <li>2. Realizar el análisis y validación de los conocimientos previos de las y los estudiantes.</li> <li>3. Realizar el análisis de las circunstancias y condiciones del ambiente escolar que incidan en el desempeño de las y los estudiantes.</li> <li>4. Desarrollar la observación del desempeño, las aptitudes y actitudes de las y los estudiantes en el desarrollo de las actividades, trabajos, debates, experimentos desarrollo de proyectos, investigaciones, tareas, ensayos, evaluaciones, entre otros.</li> <li>5. Realizar la recolección de las evidencias que permitan soportar los diferentes juicios de valor.</li> <li>6. Efectuar comparación y reconocimiento del resultado de la autoevaluación del y la estudiante.</li> <li>7. Emitir los juicios valorativos y el diseño de propuestas para la superación de las dificultades.</li> </ol> <p><b>PARAGRAFO PRIMERO. ESTRATEGIAS DE VALORACION DE ALTOS DESEMPEÑOS</b>. En la institución educativa Santander, la y el estudiante que presenten suficiencia comprobada en un área en particular, durante la permanencia escolar se designaran como monitora de área, con el fin de ayudar al educador(a) en la orientación de prácticas de laboratorio, sesiones de repaso o de ejercicios y otras labores similares. La designación de</p>



DISCURSOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN  
EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LO ÉTICO Y LO PEDAGÓGICO

	<p>monitores(es) no podrá, por ningún motivo, reemplazar al docente en sus labores propias.</p> <p>Igualmente, las y los estudiantes que demuestren capacidades excepcionales en el alcance de los logros propuestos serán candidatos(a) para sugerir la promoción anticipada si se da dentro de los términos establecidos en el presente acuerdo.</p> <p>PARÁGRAFO SEGUNDO. ESTRATEGIA DE VALORACIÓN DE OTROS DESEMPEÑOS. A las y los estudiantes que se destaquen en otros campos: artístico, deportivo, social y que participen en representación de la institución, se les realizara una programación especial de acompañamiento y evaluación de procesos académicos dentro de las dos semanas siguientes a su regreso, debe demostrar un desempeño básico en todas las asignaturas y buen comportamiento social.</p> <p>PARAGRAFO TERCERO. VALORACION EN CASO DE INASISTENCIA. Cuando la o el estudiante no cumpla con el porcentaje de escolaridad requerido por causas comprobadas de salud, calamidad domestica o amenaza, se le podrán hacer reportes de los procesos de evaluación y se emitirá informe extemporáneo del periodo en el que se presento la causa.</p> <p>ARTICULO 22º. PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN. La autoevaluación es una estrategia evaluativa de gran importancia en la formación de la y el estudiante</p>
<b>INSTRUMENTOS</b>	<p>ACCIONES DE SEGUIMIENTO PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS DESEMPEÑOS. A partir de la concepción y características de la evaluación en la Institución Educativa Santander, señalada en el presente acuerdo, los docentes realizarán con las y los estudiantes al finalizar cada clase, tema, módulo, proyecto, unidad o período, actividades como pruebas escritas, ensayos, conversatorios, diálogos personales o grupales, exposiciones, tareas, prácticas de campo o de taller, ejercicios de afianzamiento y de profundización, tareas formativas de aplicación práctica para desarrollar en la casa, contacto con los padres de familia para comprometerlos y responsabilizarlos en el proceso formativo de sus hijas e hijos.</p>
<b>ACCIONES DE RETROALIMENTACIÓN</b>	<p>ACCIONES DE SEGUIMIENTO: Evaluación diagnóstica, refuerzo de mejoramiento continuo, sesión de nivelación, guías de estudio, evaluación del periodo informes para padres de familia, reunión precomité y comité de evaluación .</p>
<b>RELACIÓN ENTRE CURRÍCULO, PEDAGOGÍA Y EVALUACIÓN</b>	<p>No hay una diferenciación explícita entre 97ficienci, pedagogía y evaluación</p>
<b>COMISIÓN DE EVALUACIÓN</b>	<p>COMISIONES POR GRUPO DE GRADOS. En las secciones del nivel de básica primaria la conformación de la Comisión de Evaluación y Promoción de Grado se hará por grupo de grados: una que atienda 1º, 2º y 3º, otra 4º y 5º, se reunirán para atender los asuntos relacionados con la evaluación y el desarrollo personal y social de las y los estudiantes.</p>
<b>DIFERENCIACIÓN DE EVALUACIÓN POR NIVELES</b>	<p>La Evaluación y escala valorativa rige para todos los niveles, sin embargo menciona que para el caso de estudiantes con necesidades especiales , 97ficien un trato diferencial.</p>
<b>OTROS ASPECTOS RELEVANTES</b>	<p><b>Define las Características de la evaluación:</b> Democrática, integral, dinámica motivante, cualitativa, que promueve la autoevaluación, orientadora, continua, sistemática, flexible, interpretativa, participativa, formativa, oportuna, pertinente, intencional, publicidad.</p> <p><b>TECNICAS DE AUTOEVALUACIÓN:</b> Bloc de autoevaluación, Hoja de Plan Semanal, El diario del y la estudiante. <b>OPORTUNIDADES DE AUTO EVALUACIÓN:</b> Para que la reflexión tenga significado se necesita práctica. Esta es una verdad que aplica tanto a los maestros como a los estudiantes. Usted puede apoyar mejor a sus estudiantes en los esfuerzos de auto evaluación que realizan, si regularmente les da un tiempo sin interrupciones, para que piensen sobre su progreso. Es posible que al principio usted tenga que guiarlos en la reflexión con preguntas como estas:</p> <p>¿Qué aprendí hoy?, ¿Qué hice bien?, ¿En qué tengo todavía confusión?, ¿En qué necesito ayuda?, ¿Sobre qué quiero saber más?, ¿Cuál va a ser mi próximo trabajo?,</p> <p>PARAGRAFO PRIMERO. VALORACION DE LA AUTOEVALUACION. Al finalizar cada período académico, la Autoevaluación corresponderá siempre a una de las notas que se computarán para la obtención de la nota definitiva del período.</p> <p>Se hace una descripción y diferenciación de las acciones de los Estamentos: Rector, Coordinadores y Profesores.</p>

**CUADRO 19**

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA No 3
<b>ENFOQUE DE EVALUACIÓN</b>	No se hace un planteamiento conceptual del enfoque de forma específica, sin embargo en los criterios de evaluación se plantean algunos aspectos relacionados con el enfoque de evaluación formativa y evaluación que tiene como centro el aprendizaje de los estudiantes. Se incluye la autoevaluación de los estudiantes, lo cual hace relación al enfoque.
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	Continua, integral, sistemática, flexible, interpretativa, participativa, formativa.
<b>ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Se definen los logros y los Indicadores de cada área en el respectivo grado, teniendo en cuenta los fines del Sistema Educativo, Objetivos por niveles y ciclos, Visión y Misión del plantel, Estándares básicos de competencias y lineamientos Curriculares.</li> <li>— Se ubican las distintas actividades y formas de evaluar a los alumnos a lo largo del desarrollo del área, de tal forma que tengan correspondencia con los indicadores, los logros y las competencias fijadas para los períodos y para todo el año escolar.</li> <li>— Se observará y se tendrá en cuenta para la valoración final: el trabajo de los estudiantes al desarrollar las actividades, tareas, ensayos, exámenes, comportamientos, actitudes, aptitudes, valores, desempeño personal y social, y otros que incidan en su formación integral.</li> <li>— Al alumno se le debe valorar su aseo, presentación personal y porte del uniforme, los uniformes institucionales serán únicamente el de educación física, el de diario y modalidad, incluyendo las especialidades (pacto de convivencia de C.D.R) los cuales llevaran preferentemente el distintivo o escudo de la I.E.C.D.R.</li> <li>— Quien por condiciones especiales o particulares no pueda portar el uniforme deberá presentar solicitud y permiso debidamente diligenciado y firmado por las autoridades competentes del plantel.</li> <li>— Cada docente elabora los juicios valorativos que de acuerdo con la naturaleza de su área, deben demostrar en su desempeño los alumnos, determinando los niveles, circunstancias internas y externas, limitaciones o facilidades para alcanzarlos.</li> <li>— Los docentes elaboraran y aplicaran pruebas tipo ICFES por lo menos una vez por periodo, que permitan constatar la capacidad de responder exitosamente ante las pruebas externas.</li> <li>— En lo referente al desarrollo de aprendizajes y su afianzamiento corresponde a: evaluaciones, tareas, proyectos, investigaciones, de aula, talleres, laboratorios y otras formas que los docentes consideren pertinentes para el desarrollo de competencias según los estándares del MEN y capacidades que independicen los resultados de factores relacionados no solamente con simples recordaciones o memorizaciones; todo lo anterior debe ser coherente con los criterios de evaluación acordados en el presente sistema que conlleven a la formación integral de los educandos.</li> <li>— Las relaciones éticas, humanas, las actitudes que garanticen la sana convivencia, los valores proyectados, el cumplimiento de los deberes académicos y disciplinarios según lo expuesto en el manual de convivencia.</li> <li>— La auto evaluación es un proceso que facilita al estudiante la construcción de juicios de valor sobre sus propias actuaciones, es recomendable para impulsar la formación integral, por cuanto mediante ella se logra aumentar en los estudiantes su autoestima, despertar su sentido de responsabilidad afianzar su autonomía.</li> </ul>
<b>INSTRUMENTOS</b>	No se especifican instrumentos.

**DISCURSOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN  
EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LO ÉTICO Y LO PEDAGÓGICO**

<b>ACCIONES DE RETROALIMENTACIÓN</b>	<p>1. Se desarrollarán diversas actividades en forma permanente pruebas escritas, ensayos, conversatorios, diálogos personales o grupales, exposiciones, tareas, prácticas de campo o de taller, ejercicios de afianzamiento y de profundización, tareas formativas de aplicación práctica para desarrollar en la casa, entre otras. 2. Contacto con los padres de familia para comprometerlos y responsabilizarlos en el proceso formativo de sus hijos. 3. Se designarán alumnos de grado 11 que deseen pagar sus 80 horas de trabajo social y que tengan buen rendimiento académico y personal, para ayudar a los que tengan dificultades. 4. Se realizan actividades de nivelación para estudiantes con desempeños bajos o regulares en los momentos que el docente considere oportuno. 5. Los docentes durante el desarrollo de cada periodo, detectarán las dificultades que presentan algunos estudiantes, diseñarán y aplicaran las estrategias más convenientes para lograr los desempeños esperados. 6. Los estudiantes que persistan en las dificultades presentarán las actividades de nivelación antes de finalizar el año escolar. 7. Las estrategias de apoyo no se limitarán a pruebas escritas únicamente, sino todo tipo de estrategias para fortalecer el aprendizaje. 8. Los docentes registraran en el libro preparador de clases todas las estrategias de apoyo y/o profundización de cada periodo y las entregaran al coordinador cuando este lo requiera y sirvan de prueba para las reclamaciones.</p>
<b>RELACIÓN ENTRE CURRÍCULO, PEDAGOGÍA Y EVALUACIÓN</b>	<p>No hay definición conceptual de eficiencia, pedagogía y evaluación</p>
<b>COMISIÓN DE EVALUACIÓN</b>	<p>Se tiene contemplado la comisión de Evaluación con las sgts funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Convocar reuniones generales de docentes o por áreas, para analizar y proponer políticas, métodos y tendencias actuales en los procesos de evaluación en el aula.</li> <li>— Orientar a los profesores para revisar las prácticas pedagógicas y evaluativas, que permitan superar los indicadores y logros a los alumnos que tengan dificultades en su obtención.</li> <li>— Analizar situaciones relevantes de desempeños bajos, en áreas o grados donde sea persistente la reprobación, para recomendar a los docentes, alumnos y padres de familia, correctivos necesarios para superarlos.</li> <li>— Analizar y recomendar sobre situaciones de promoción anticipada, para alumnos sobresalientes que demuestren capacidades excepcionales, o para la promoción ordinaria de alumnos con NEE Necesidades Educativas Específicas (sensoriales).</li> <li>— Verificar y controlar que los directivos y docentes cumplan con lo establecido en el sistema institucional de evaluación definido en el presente ACUERDO.</li> <li>— Servir de instancia para decidir sobre aplicaciones que puedan presentar los alumnos, padres de familia o profesores, que consideren se haya violado algún derecho en el proceso de evaluación, y recomendará la designación de un segundo evaluador en casos excepcionales.</li> <li>— Otras que determina la institución a través del PEI.</li> <li>— Darse su propio reglamento.</li> </ul>
<b>DIFERENCIACIÓN DE EVALUACIÓN POR NIVELES</b>	<p>El grado de preescolar se evalúa y promueve de conformidad con el artículo 10 del decreto 2247 de 1997, sobre educación preescolar, es decir que no se reprueba. En este nivel no hay ceremonia de grado sino de clausura.</p>
<b>OTROS ASPECTOS RELEVANTES</b>	<p>El SIE contempla que la institución debe garantizar una promoción del 80% y una mortalidad máxima del 20% de los estudiantes. Es responsabilidad del Docente promocionar mínimo el 80% de los alumnos de su grado.</p>

**CUADRO 20**

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA No 4
<b>ENFOQUE DE EVALUACIÓN</b>	No especifica el enfoque de evaluación
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	La evaluación se concibe como un proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño en el aprendizaje de los estudiantes. Tiene en cuenta características personales, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados al desarrollo integral del estudiante. Es la práctica cotidiana de observación, diálogo y entrevista con cada estudiante para ayudarlo a determinar criterios, darle información de retorno acerca de la calidad del estado de sus logros, de su desempeño, sus avances y suscitar la reflexión permanente dentro del proceso formativo que le posibilitan descubrir y apropiarse del conocimiento o descubrirlo y de revisar y tomar conciencia de sus actitudes y comportamientos para potenciar o mejorar.
<b>ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se Observa, registra y retroalimenta permanente y sistemáticamente el desempeño de los estudiantes en el proceso académico, personal y social; lo que el estudiante hace y dice, en actitudes, comportamientos y procedimientos.</li> <li>• Se Dialoga y entrevista individual o colectivamente a los estudiantes, con el arte de la pregunta en aplicación de los criterios de mediación, en el desarrollo de cualquier proceso o actividad.</li> <li>• Se Verifica el estado de desarrollo de competencias mediante la utilización de pruebas: de comprensión, experimentación, análisis, discusión crítica y apropiación de conceptos. Analizar sus trabajos, estudiar los procedimientos y las soluciones de situaciones problemas.</li> <li>• Toda prueba escrita se estructurará y aplicará teniendo como base las pruebas SABER e ICFES</li> <li>• Las pruebas que se apliquen deben estar relacionadas con aspectos tales como: comprensión, experimentación, análisis, discusión crítica y en general, de apropiación de conceptos. El resultado de la aplicación de las pruebas debe permitir apreciar el proceso de organización del conocimiento adquirido por el estudiante y de sus competencias para producir formas alternativas de solución de problemas.</li> <li>• En las pruebas se dará preferencia a aquellas que permitan la consulta de textos, notas y otros recursos que se consideren necesarios para independizar los resultados de factores relacionados con la pura recordación.</li> <li>• Las pruebas basadas exclusivamente en la reproducción memorística de palabras, nombres, fechas, datos o fórmulas que no vayan ligadas a la constatación de conceptos y de otros factores cognitivos, no deben ser tenidas en cuenta en la evaluación del rendimiento escolar.</li> <li>• Se deben valorar todas las actividades que favorezcan el desarrollo del pensamiento, la expresión, la creatividad, la investigación, participación y cooperación.</li> <li>• Los docentes deben aplicar diversos instrumentos de valoración.</li> <li>• Si se asignan trabajos escritos a los estudiantes para ser evaluados posteriormente, el profesor debe dar la bibliografía, en lo posible, de la existente en la biblioteca de la Institución del Municipio, o la dirección en la web.</li> <li>• Los trabajos individuales y en grupo deben ser planeados y asignados para ser realizados en clase y con la orientación del profesor.</li> <li>• Las tareas para la casa únicamente se justifican como complemento del tema visto en clase.</li> <li>• Es necesario que al solicitar materiales de trabajo se tenga presente que sean conseguibles en el contexto y que no impliquen mayores inversiones económicas para los padres.</li> </ul>
<b>INSTRUMENTOS</b>	Los instrumentos definidos en el SIE son la rubrica y el formato de verificación de clase.
<b>ACCIONES DE RETROALIMENTACIÓN</b>	OPORTUNIDAD DE MEJORAMIENTO: Cuando el estudiante aún no evidencia en acciones, actitudes y comportamientos académicos, personales y sociales, trascendencia en conocimientos y convicciones, ni los transfiere y aplica en cualquier momento y en diferentes situaciones. Se aplica al estudiante que NO supere las expectativas planeadas para el área en el periodo. Consiste en un acuerdo entre el estudiante, el docente y el padre de familia, en el que, el estudiante debe realizar, con la orientación del docente, un conjunto de actividades y acciones relacionadas con el logro o indicador de logro que no haya sido superado, en cualquiera de las asignaturas.

DISCURSOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN  
EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LO ÉTICO Y LO PEDAGÓGICO

<b>RELACIÓN ENTRE CURRÍCULO, PEDAGOGÍA Y EVALUACIÓN</b>	No hay una relación entre currículo, pedagogía y evaluación
<b>COMISIÓN DE EVALUACIÓN</b>	<p><b>COMISIÓN DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN.</b>            Todos los análisis, reflexiones, acuerdos y estrategias definidos en la asamblea de docentes son un referente esencial para el desarrollo de las comisiones de evaluación al iniciar el segundo, tercer y cuarto periodos académicos y como comisión de promoción una vez finalizado el cuarto periodo académico.</p> <p>Acciones de la comisión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar la información proveniente de la asamblea de evaluación.</li> <li>• Diseñar estrategias generales dirigidas a docentes, padres de familia y estudiantes que permitan el mejoramiento de los procesos académicos y convivenciales.</li> <li>• Remitir a estudiantes a departamentos de apoyo “sico-orientación”.</li> <li>• Determinar estudiantes con desempeño superior para su reconocimiento a nivel institucional.</li> <li>• Dejar registro de cada una de las comisiones en las respectivas actas.</li> <li>• Determinar la citación a padres de familia</li> <li>• Avalar los resultados obtenidos después de aplicar los criterios de promoción y reprobación estipulados en este Sistema de Evaluación.</li> <li>• Estudiar los casos especiales de reprobación.</li> </ul>
<b>DIFERENCIACIÓN DE EVALUACIÓN POR NIVELES</b>	Para todos los estudiantes aplica la misma escala de valoración y los mismos criterios de evaluación.
<b>OTROS ASPECTOS RELEVANTES</b>	Para la Institución Educativa Manuela Beltrán es muy importante la participación autónoma y consciente del estudiante en su proceso de formación y valoración de sus aprendizajes, es por ello que en cada una de las asignaturas a nivel específico y convivencial al finalizar cada periodo académico se hace el ejercicio de auto-evaluación. Para esta toma de conciencia nos enmarcamos en el concepto de metacognición de forma dinámica y constante. Entendiéndose como metacognición: la revisión interna de los propios procesos mentales y afectivos que le permite reconocer su forma de aprendizaje: auditiva, visual y concreta. El SIE contempla la auto evaluación, como un proceso en el que se desarrollan la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación.

**CUADRO 21**

ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS INVOLUCRADAS										
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	CONCORDANCIA CON PEI	ENFOQUE DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.	INSTRUMENTOS	ACCIONES DE RETROALIMENTACIÓN	RELACIÓN ENTRE CURRÍCULO, PEDAGOGÍA Y EVALUACIÓN	COMISIÓN DE EVALUACIÓN	DIFERENCIACIÓN DE EVALUACIÓN POR NIVELES	OTROS ASPECTOS RELEVANTES
<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA No 1</b>	El PEI define el modelo pedagógico social, con 102fician en el aprendizaje significativo, pero estos elementos constitutivos del PEI, no se reflejan en el SIE.  El PEI estipula el perfil del docente y del estudiante lo cual debiera incorporarse en el SIE.	Aunque plantea algunos elementos pedagógicos en el proceso de evaluación, no define de forma específica el enfoque. Carece de elementos filosóficos.	Plantea tres criterios de evaluación que son el cognitivo o académico, el personal y el social, dando le una ponderación de 70%, 15% y 15% respectivamente. Con este planteamiento propone un enfoque de integralidad aunque , es difuso en el el proceso de evaluación.	Plantea aspectos muy generales, que no contribuyen significativamente en el proceso de evaluación.	Los instrumentos propuestos son importantes para registrar cuantitativamente e la valoración de las actividades desarrolladas con los estudiantes, pero es necesario documentar y registrar los avances cualitativos.	Las acciones de retroalimentación tienen un enfoque instrumental y con el propósito de garantizar el cumplimiento de la norma, más no refleja el esfuerzo en definir procedimientos y procesos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.	No se plantea una diferenciación entre estos tres conceptos, lo cual es importante para saber desde que enfoque conceptual, se plantea el proceso de evaluación	No desarrolla un aptado para la Comisión de evaluación y no define sus responsabilidades y funciones.	La diferenciación en la evaluación en el primer ciclo es importante y pertinente.	Definir la autoevaluación como estrategia de evaluación es importante, no obstante se recomienda que dicha autoevaluación también haga referencia a aspectos académicos y cognitivos y no solo a aspectos actitudinales y de comportamiento.

DISCURSOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN  
EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LO ÉTICO Y LO PEDAGÓGICO

<p><b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA No 2</b></p>	<p>Guarda coherencia con algunos aspectos planteados en el modelo pedagógico y en la 103ficiencia y criterios de evaluación. El PEI estipula el perfil del docente y del estudiante lo cual debiera incorporarse en el SIE.</p>	<p>No plantea la conceptualización del enfoque de evaluación pero desarrolla elementos básicos de un modelo pedagógico, lo cual se puede relacionar con un enfoque de evaluación..</p>	<p>Plantea de manera adecuada y compleja los criterios de evaluación, intentando abarcar diferentes dimensiones en el proceso de aprendizaje y va mas allá de lo estipulado en las normas y decretos.</p>	<p>Define los conceptos de: estrategias de valoración, estrategias de valoración integral con sus criterios , valoración integral del desempeño y diferencia las estrategias para desempeños altos y para otros desempeños (culturales, artísticos, deportivos, entre otros). Plantea la autoevaluación como estrategia de evaluación.</p>	<p>Los 103ficiencia103s de evaluación planteados, son los utilizados tradicionalmente en el proceso de evaluación y obedecen a la evaluación cuantitativa, es necesario también dar cuenta de la evaluación cualitativa.</p>	<p>Las acciones de retroalimentación se alejan de lo propuesto en el modelo pedagógico y en los criterios de evaluación, por cuanto se plantean acciones muy instrumentales con el propósito de garantizar una evaluación final (certificativa) y no reflejan el interés o propósito de que el estudiante alcance un aprendizaje básico.</p>	<p>No se plantea una diferenciación entre estos tres conceptos, lo cual es importante para saber desde que enfoque conceptual, se plantea el proceso de evaluación</p>	<p>Estipula claramente la existencia de la comisión con sus respectivas funciones. El énfasis de sus funciones hace referencia a cumplir con el requisito de apoyar la decisión respecto a la promoción, mas hace falta incluir la realización de recomendaciones pedagógicas que puedan contribuir a mejorar los niveles de aprendizaje</p>	<p>La escala de valoración, las estrategias y criterios de evaluación no se diferencian por niveles</p>	<p>Define las técnicas de autoevaluación, lo cual es positivo porque obliga a que todos los docentes utilicen esta herramienta en la evaluación de los estudiantes.</p>
--	---	--	---	--	--	--	--	--	---	---

DISCURSOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN  
EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LO ÉTICO Y LO PEDAGÓGICO

<p><b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA No 3</b></p>	<p>En el SIE, menciona que la evaluación debe seguir la visión, misión y el sentido filosófico del PEI, sin embargo en los criterios, estrategias e instrumentos de evaluación no se reflejan. En el PEI se incorporan varios proyectos pedagógicos como estrategia pedagógica sin embargo en el SIE no se menciona esta estrategia, ni los énfasis de los proyectos. Igualmente en el PEI se plantea como principio de trabajo pedagógico la 104ficiencia, prep este concepto no se desarrollo en el SIE.</p> <p>El PEI estipula el perfil del docente y del estudiante lo cual debiera incorporarse en el SIE.</p>	<p>Aunque no se especifica un enfoque de evaluación, en algunos aspectos como los criterios se evidencia que existen elementos característicos de la evaluación formativa. No obstante no hay un desarrollo amplio de principios pedagógicos, 104ficiencia 104 en el SIE.</p>	<p>Define los criterios estipulados en el decreto 1860. Hace falta incluir otros y criterios y desarrollar más los existentes a la luz de un enfoque de evaluación.</p>	<p>En las estrategias se hace énfasis en actividades encaminadas a regular el comportamiento y actitudes de los estudiantes, como a garantizar el cumplimiento de las normas de convivencia de la institución y se aleja del propósito de garantizar y propiciar el aprendizaje y una enseñanza adecuada, de acuerdo a los principios filosóficos del SIE.</p>	<p>No se definen ni desarrollan instrumentos y herramienta pedagógicas para el aprendizaje ni para dar cuenta de la evaluación.</p>	<p>Las acciones de retroalimentación son generales y enfocadas a garantizar la certificación (notas) de aprobación o reprobación</p>	<p>No se plantea una diferenciación entre estos tres conceptos, lo cual es importante para saber desde que enfoque conceptual, se plantea el proceso de evaluación</p>	<p>Estipula la comisión de Evaluación y además dar funciones generales sobre promoción o reprobación de los estudiantes, plantea como función las de dar recomendaciones respecto a estrategias pedagógicas en el proceso de aprendizaje, lo cual es positivo y relevante.</p>	<p>Un aspecto positivo en el ciclo de Preescolar es que contempla la diferenciación en la evaluación, relacionada con la no reprobación de los estudiantes de este ciclo.</p>	<p>Define unos 104ficiencia 104 de aprobación y reprobación de 80% y 20% respectivamente, pero no explica argumentos y criterios para dicho cumplimiento. Lo anterior es contraproducente si se plantea sin un propósito claro, por cuanto se presta para que los docentes le den una interpretación que no favorezca el aprendizaje de los estudiantes, por el contrario propicie la instrumentalización de la evaluación.</p>
--	--	---	---	--	---	--	--	--	---	---



DISCURSOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN  
EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LO ÉTICO Y LO PEDAGÓGICO

<p><b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA No 4</b></p>	<p>El PEI contiene los elementos constitutivos del SIE, no obstante carece de articulación entre los aspectos filosóficos planteados en el PEI con los aspectos filosóficos del SIE.</p> <p>El PEI estipula el perfil del docente y del estudiante lo cual debiera incorporarse en el SIE.</p>	<p>Existen elementos que proponen aspectos relacionados con el enfoque sin embargo no se especifica ni desarrolla un enfoque como tal.</p>	<p>El SIE se queda corto en definir y desarrollar ampliamente los criterios de evaluación, aunque con lo estipulado en la normatividad.</p>	<p>Las estrategias hacen relación a procedimientos de evaluación (calificación), mas no desarrolla propuestas de evaluación que den cuenta y contribuyan al aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Contiene dos 105ficiencia105s de seguimiento en la valoración pero carece de 105ficiencia105s de acompañamiento o pedagógico y de valoración cualitativa</p>	<p>Plantea acciones instrumentales que dan cuenta de la valoración 105ficienc respecto a la promoción de los estudiantes, pero carece del planteamiento de un proceso de acompañamiento para el aprendizaje.</p>	<p>No se plantea una diferenciación entre estos tres conceptos, lo cual es importante para saber desde que enfoque conceptual, se plantea el proceso de evaluación</p>	<p>Contiene aspectos importantes en la comisión de evaluación, que debe trabajar de la mano con la Asamblea de docentes para definir la promoción de los estudiantes. Esta comisión debe recomendar a los docentes sobre estrategias pedagógicas para mejorar el desempeño académico de los estudiantes.</p>	<p>Es pertinente diferenciar la evaluación de los estudiantes por ciclos lo cual garantiza mayor transparencia en el proceso de evaluación.</p>	<p>La definición de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación es pertinente, aunque hace falta complementar conceptualmente para garantizar mayor 105ficiencia y eficacia en estas formas de evaluación.</p>
--	--	--	---	---	---	--	--	--	---	--

## 5. CONCLUSIONES

### 5.1 Reflexiones finales

A partir del ejercicio realizado, se hacen algunas reflexiones finales que tienen el propósito de poner el foco sobre varios aspectos:

El primero tiene que ver con el reconocimiento y la valoración intencional que se hace a la labor del docente-educador- profesor - maestro, pues es innegable que su quehacer es complejo, diverso, con implicaciones éticas respecto al propio ejercicio de su quehacer y respecto a otros procesos sociales, lo cual le dan un alto grado de responsabilidad social. Por lo tanto la labor de educar y formar debiera tener un lugar distinto en la sociedad. La tarea de cada uno de quienes en distintos lugares y de distintas maneras ejercen ese rol, es la de contribuir significativamente a su valoración, lo que genera una doble responsabilidad, ejercer y vivir la labor docente con entereza, orgullo y valentía para ganarse un lugar distinto en la sociedad. Es necesario seguir insistiendo en la pertinencia de volver la mirada y la reflexión al asunto ético como una forma de mejorar el quehacer del docente no sólo respecto a la evaluación sino respecto a la labor pedagógica como tal.

Ahora bien, respecto a las transformaciones del quehacer (discursos y prácticas) de los maestros en cuanto a la evaluación, se propone una reflexión constructiva que llame la atención de la comunidad educativa, en relación con el lugar e importancia que se le da a la evaluación en la educación formal de la escuela; pero principalmente llamar la atención del docente, respecto a la reflexión que hace de su quehacer (discursos y prácticas) en el proceso de evaluación, lo cual en esencia es un asunto ético. Aunque hablar del asunto ético parezca difuso y etéreo, no lo es. Plantearse esa reflexión desde lo ético implica que el docente tenga la disposición de reflexionar sobre lo que hace en la evaluación y cómo hace dicha evaluación, con la convicción de que la reflexión es permanente, continúa y dinámica, lo que a su vez cuestiona al docente sobre los cambios que asume.

Reflexionar desde el ámbito ético sobre la evaluación también implica revisar métodos y estrategias de evaluación. No es lo mismo evaluar hoy, bajo los conceptos de la década de los 80s, a evaluar con los enfoques que se reivindican hoy.

Revisar si lo que se hace es pertinente o no, si la forma como se evalúa contribuye al aprendizaje o no, es una reflexión ética. Visto desde la ética, los profesionales de la educación, tanto por la función social que cumplen, como por la implicación de su labor, no deben distanciarse de la reflexión permanente de su quehacer. Esto es un asunto que subyace a la condición humana, de superarse, de hacer las cosas bien y cada vez mejor.

Otro aspecto que se quiere subrayar a partir del presente ejercicio, es sobre la importancia que tiene relacionar y articular el proceso de evaluación con el proceso pedagógico. Las formas de enseñanza de los docentes y las formas y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, tienen estrecho vínculo con la evaluación. Si se quiere realizar un ejercicio de evaluación significativa y auténtica, que ponga en el centro al estudiante y privilegie su aprendizaje como fin y como objetivo de la educación y de la escuela, necesariamente habrá que revisar de manera articulada tanto lo pedagógico como el proceso de evaluación.

Lo anterior, desde una perspectiva posible, implica que la escuela se prepare, revise y transforme las prácticas pedagógicas y de evaluación, implica promover la construcción de referentes que propicien relaciones distintas entre estudiantes y maestros, que el énfasis de certificar, se cambie por el énfasis de formar y acompañar.

Implica estimular la formación y actualización constante de los docentes, que revisen sus prácticas pedagógicas y que tengan como eje central el aprendizaje de los estudiantes, que se estimule el ejercicio docente como una forma de ganar reconocimiento por su saber pedagógico y académico y no por ejercer su labor a partir de posiciones verticales, que menoscaba la relación entre estudiantes y docentes.

## 5.2 Que se concluye respecto a los discursos y prácticas docentes

- ✓ A pesar de reconocerse que algunos docentes reflexionan sobre sus prácticas evaluativas, se mantiene en la generalidad de su quehacer la brecha entre discursos y prácticas en el proceso de evaluación, por cuanto se observa que en el lenguaje de los docentes se hacen planteamientos desde una perspectiva integral de la evaluación, pero a la postre en la cotidianidad de sus prácticas ese horizonte no se materializa y lo que predomina es la evaluación para la certificación.
- ✓ Esa brecha entre discursos y prácticas tiene una relación directa con la poca claridad que se tiene sobre la importancia del proceso de evaluación con una fundamentación en un enfoque de evaluación, desde donde el maestro genera unos referentes conceptuales y prácticos para realizar la evaluación. Esos referentes le permiten al docente ubicarse y ubicar al estudiante, a otros docentes, a los padres de familia y a la institución, desde el rol que cada uno juega en la evaluación.
- ✓ Las prácticas pedagógicas y las prácticas de la evaluación, entendidas como un todo en el saber pedagógico del docente, están mediadas por principios éticos, que implican una reflexión y transformación permanente de las mismas. Esto es, la cualificación permanente desde diferentes ámbitos que favorezca su progreso paulatino y beneficie la construcción de mejores relaciones con quienes intervienen en la evaluación.
- ✓ El éxito o el fracaso de la evaluación como proceso está mediado por factores asociados como el contexto social, económico y afectivo del estudiante; la pluralidad y complejidad de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, relacionado con la singularidad del proceso pedagógico que desarrolla el docente; las relaciones verticales promovidas y ejercidas por los docentes, que limitan y

desmotivan al estudiante en el aprendizaje; el poco acompañamiento que hacen los padres de familia a sus hijos, en el proceso de formación; el modelo de evaluación que promueva la escuela, el modelo y estrategias de evaluación que desarrolla el docente; el nivel académico, la pertinencia e idoneidad en la formación de los docentes; el poco interés y compromiso que ponen los estudiantes en su propio proceso de formación, entre otros.

- ✓ Los estudiantes no dimensionan la importancia y relevancia que tiene la evaluación, más allá de tener un interés marcado por que se le evalúe de manera apropiada y justa y dicha evaluación se proyecte en la calificación o certificación.
- ✓ El proceso de evaluación en el aula, hace mayor énfasis en la evaluación de contenidos y temas vistos en clase, más que en el desarrollo de actividades que favorezcan el aprendizaje.
- ✓ Desde las prácticas de evaluación no se promueven actividades que se relacionen con el seguimiento, acompañamiento y la retroalimentación sistemática, que permita que los docentes identifiquen niveles de comprensión y aprendizaje. El mayor tiempo de la evaluación lo gastan en actividades de calificación.
- ✓ Hay poca diversificación y creatividad en las prácticas, estrategias y actividades pedagógicas y de evaluación en los docentes.
- ✓ No se promueven las actividades colectivas y colaborativas que generen reflexión y análisis acerca de la evaluación, pese a que existen espacios naturales como los comités de área y los colectivos y redes académicos.
- ✓ Pese a la compleja dinámica que subyace al proceso de evaluación, con sus distintos matices que permean las prácticas docentes, la evaluación debe ser un proceso entendido como principio, como proceso y como fin de la educación y del quehacer docente.

### **5.3 Que se concluye respecto a los sistemas de evaluación de las instituciones educativas**

- ✓ Los sistemas de evaluación fueron contruidos para dar cumplimiento a los criterios planteados desde el Decreto 1290, fundamentados en el enfoque de evaluación certificativa, no obstante se identifican algunos aspectos relacionados con el enfoque de evaluación formativa; que poco son aprovechados tanto por docentes como por directivos docentes.
- ✓ Los sistemas de evaluación de las instituciones no contemplan un enfoque de evaluación de forma explicita, que permita desarrollar las diferentes estrategias de evaluación a la luz de dicho enfoque.
- ✓ Las instituciones juegan un papel pasivo en el cumplimiento e implementación de los sistemas de evaluación.
- ✓ Desde los sistemas de evaluación se promueven las estrategias y actividades de evaluación, basadas en el enfoque de evaluación cetificativa, pese a que las instituciones tienen la oportunidad de definir su sistema, desde sus propias reflexiones.
- ✓ Los docentes conocen el sistema de evaluación, pero no siempre le dan cumplimiento, al mismo.
- ✓ Los estudiantes no dimensionan la importancia del sistema de evaluación, no lo conocen suficientemente y su mayor interés al respecto está centrado en la calificación aprobatoria de sus estudios.
- ✓ No hay un componente que oriente y comprometa a los docentes, sobre su responsabilidad en el proceso de evaluación.

## 5.4 Reflexión final

Después del análisis y la reflexión acerca de la evaluación y de conocer más de cerca la realidad que viven las instituciones respecto a este proceso, es pertinente que se haga una revisión completa de los sistemas de evaluación, que brinde la oportunidad de redireccionar dichos sistemas, partiendo de la definición de un enfoque, lo cual deberá hacerse a partir de un acuerdo previo con la participación de la comunidad educativa.

En este ejercicio, nos atrevemos a proponer algunos ejes claves para la discusión y construcción que pueden servir de insumos en el ejercicio de revisión que se haga respecto a los sistemas de evaluación:

- ✓ Indagar con mayor profundidad el enfoque de evaluación formativa, de manera que puedan apropiarse e incorporar los elementos claves al nuevo sistema de evaluación.
- ✓ Que desde las instituciones se promueva la reflexión acerca del proceso de evaluación, de manera que se generen nuevas pautas respecto al mismo.
- ✓ Reevaluar las estrategias de evaluación que se vienen desarrollando en las instituciones.
- ✓ Que se reflexione sobre el papel que juega el docente y el estudiante en la evaluación.
- ✓ Que se analicen en diferentes ámbitos y espacios los factores asociados a los bajos rendimientos académicos, lo cual permite definir un nuevo horizonte respecto al tema.

- ✓ Que se promuevan diversos espacios de reflexión con los estamentos de la comunidad educativa, para conversar sobre el nuevo enfoque de evaluación.
- ✓ Que se promueva la implementación de proyectos de aula, lo cual favorece, mejores niveles de comprensión y aprendizaje.

Aunque se plantee un cierre al presente ejercicio, por su complejidad y naturaleza, sugiere una permanente reflexión; por lo tanto, el análisis aquí realizado sólo es el abre bocas para motivar y estimular nuevas reflexiones en distintos espacios, propios de las instituciones o por fuera de ellas, lo cual permitirá seguir construyendo un horizonte apropiado para el ejercicio de la escuela.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R., Camilloni, A., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R., Mottier, L. (2010) *La Evaluación Significativa/ Comp.* Rebeca Anijovich. Primera edición. Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires Argentina.

Bruner Jerome (1960). *El proceso de la educación*, Mexico UTEHA

Cabrera, F. (1986). *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

Cisterna, Cabrera Francisco. *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*, *Theoria*, Vol. 14 (1): 61-71, 2005.

Freire, Paulo. (1970) *Pedagogía del oprimido.* Editorial América Latina. Bogotá, Colombia. 1970.

\_\_\_\_\_ (1974). *Concientización: Teoría y Práctica de la Liberación.* Ediciones Búsqueda. Buenos Aires, Argentina.

\_\_\_\_\_ (1999). *Cartas a quien pretende enseñar.* Quinta edición Editorial Siglo Veintiuno Editores S.A. Mexico.

Gonzalez P, Miriam (2000). *La Evaluación del Aprendizaje: Tendencias y Reflexión Crítica.* Revista Cubana de Educación Superior. Universidad de la Habana, Cuba. Pag 85-96.

Guber, Roxana (2011). *La Etnografía: Método, Campo y reflexividad.* Primera edición. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires Argentina.

JURADO Fabio y otros autores (2009), *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?* Coordinador Fabio Jurado Valencia. Universidad Nacional de Colombia.

\_\_\_\_\_ y estudiantes de Maestría en Educación (2010). *Sobre el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.* Corcas Editores Limitada.

Lomas, C., Gordillo, M., Onrubia, J., Zabala, A., Gonzalez, L., Castán G. et al. (2001). *Educación o Segregar/ Comp.* Carlos Lomas Primera edición. Cooperativa Editorial Magisterio- Universidad Nacional de Colombia. Bogotá Colombia.

Perkins, David. (2008) *La Escuela Inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* (Gabriela Ventureira, Trad). Barcelona España. Editorial Gedisa, S.A. (Trabajo original publicado en año 1992).

Runge, Peña Andrés Klaus(2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. Revista Educación y Pedagogía Vol XV No 37.

Salvador, L (1992) Proyecto docente, Universidad de Cantabria

Shepard, Lorrie. La evaluación en el aula. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2008. Traducción del original en inglés, «Classroom Assesment» en Brennan, Robert (ed.) Educational Measurement, 4ta. Edición. ACE/Praeger Westport, 2006, pp. 623-646.

*Zuluaga, O., Noguera, C., Quiceno, H. Saldarriaga, O. Saenz, J. Martinez, A. et al.(2005) Foucault, La Pedagogía y la Educación: pensar de otro modo. Colección Pedagogía e Historia. Primera Edición, Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá Colombia.*

### **Fuentes de internet**

Álvarez Méndez, J. (2003). La Evaluación a examen Buenos Aires, Miño y Avila.

Consultado en:

[http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades\\_de\\_gestion/uap/matevalaprend/Juan%20Manuel%20Alvarez%20Mendez.pdf](http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/Juan%20Manuel%20Alvarez%20Mendez.pdf)

Escudero Tomas, (2003) Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE. Volumen 9, No 1. Recuperado en marzo de 2011. pag 11-43. [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)

Ravela, Pedro. (s.f.) Consignas, Devoluciones y Calificaciones: Los Problemas de la Evaluación en las Aulas de Educación Primaria en América Latina. Consultado en:

[http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/IEE/Paginas2\\_pedroravela.pdf](http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/IEE/Paginas2_pedroravela.pdf)

### **Otras referencias**

Ministerio de Educación Nacional: Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación. Editorial Unión LMTDA. (1998).

Ministerio de Educación Nacional: Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co)

Ministerio de Educación Nacional: Decreto 230 de 2002.  
Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Disponible en [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

Ministerio de Educación Nacional: 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. Disponible en [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)