

El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto*

Fecha de recepción: 13/04/2015
Fecha de revisión: 15/05/2015
Fecha de aprobación: 22/08/2015

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ Para citar este artículo: Morales, O., Valverde, Y. y Valverde, O. (2015). El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto. *Revista Criterios*, 22(1), 155-169.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria: Un estudio de caso de dos instituciones de Pasto*.

*☒ Enfermera; Especialista en Paciente Crítico; Magíster en Pedagogía; docente de la Facultad Ciencias de la Salud, Programa de Auxiliares de Enfermería, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: hnaom52@yahoo.es

** Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemática Creativa e Informática; Especialista en Pedagogía; Magíster en Pedagogía; docente Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: yasovari@hotmail.com yvalverde@umariana.edu.co

*** Asesor. Doctor en Educación; Magíster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria; Especialista en Computación para la Docencia, y Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas; Economista. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: ovalverde@umariana.edu.co

Hna. Omaira Morales Ortiz*☒
Yanet del Socorro Valverde Riascos**
Oscar Olmedo Valverde Riascos***

Resumen

En el presente artículo se presenta los resultados de la caracterización del significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas de la ciudad de San Juan de Pasto. La metodología se enfocó en el *paradigma cualitativo, con un enfoque interpretativo y de tipo descriptivo comprensivo*. En cuanto a los resultados, indican que las prácticas evaluativas del profesorado de primaria de las dos instituciones educativas son de tipo constructivistas, con un apoyo en la medición de los objetivos de la materia. En conclusión, los hallazgos aportaron sustancialmente a la teoría del conocimiento práctico de la evaluación en las dos instituciones.

Palabras clave: aprendizaje, constructivismo, enseñanza, prácticas evaluativas, significado.

The meaning of the evaluation practices of primary school teachers of two educational institutions in San Juan de Pasto

Abstract

The article presents the results of the characterization of the meaning of the evaluation practices of primary school teachers of two educational institutions in San Juan de Pasto, Colombia. The methodology was qualitative with an interpretive approach and comprehensive descriptive. The results indicate that the evaluation practices of primary teachers of the two educa-

tional institutions are constructivists with a support on the measuring of the objectives of matter. In conclusion, the findings contributed substantially to the theory of practical knowledge of evaluation in the two institutions.

Key words: learning, constructivism, teaching, assessment practices, meaning.

O significado das práticas de avaliação de professores do ensino primário de duas instituições educacionais em San Juan de Pasto

Resumo

O artigo apresenta os resultados da caracterização do significado das práticas de avaliação de professores do ensino primário de duas instituições educacionais em San Juan de Pasto, na Colômbia. A metodologia foi qualitativa, com uma abordagem interpretativa e descritiva compreensiva. Os resultados indicam que as práticas de avaliação de professores primários das duas instituições educacionais são construtivistas, com um suporte sobre a medição dos objetivos da matéria. Em conclusão, os resultados contribuem substancialmente para a teoria do conhecimento prático de avaliação nas duas instituições.

Palavras-chave: aprendizagem, construtivismo, de ensino, práticas de avaliação, significado.

1. Introducción

Uno de los hechos o acontecimientos más significativos dentro del aula de clase es el significado de las prácticas evaluativas, por lo que es fundamental abordar y comprender aquellos fenómenos implícitos en el acto evaluativo dentro del aula, para posteriormente, reflexionar e indagar en contextos más complejos y amplios. El comprender las particularidades propias de la interacción educativa establecida dentro del significado de las prácticas evaluativas hace posible una triada entre conocimiento, docentes y estudiantes, en donde se devela la importancia de verificar y validar el proceso de enseñanza-aprendizaje, centradas en la formación humana y con responsabilidad social.

En coherencia con lo anterior, el accionar docente debe estar orientado hacia un proceso de reflexión pedagógica, en donde se analice sus prácticas evaluativas desde su ser y quehacer, mejorando la interacción con los estudiantes, concretando procesos evaluativos de calidad, válidos y pertinentes.

El principal interés por indagar sobre el significado de las prácticas evaluativas en el contexto de básica primaria, y principalmente, en las Instituciones Educativas Madre Caridad Brader (M) y el Liceo de la Merced Maridiaz (L), radicó en la construcción de procesos evaluativos de calidad, que respondan a las necesidades institucionales, contextuales y formativas, vinculando estrechamente el accionar valorativo con el modelo pedagógico de las instituciones; es decir, es vital conocer cómo los docentes están orientando sus prácticas evaluativas e idear cuáles acciones de intervención son las más precisas y justas para hacer de este proceso un hecho significativo.

El profesor de básica primaria es un sujeto que dinamiza los procesos de enseñanza, en tanto que debe planificar, organizar, regular, controlar y guiar el aprendizaje del educando y su propio desempeño. En esta medida, conocer acerca del significado de las prácticas evaluativas del profesorado, es importante para comprender qué las prácticas pedagógicas posibilitan una reflexión crítica sobre su quehacer, sobre su saber y sobre su saber hacer, además de una motivación investigativa en su labor, al respecto Carr (1996) expresa que:

La educación no se interpreta como un fenómeno natural, sino como una práctica social situada en la historia e inmersa en una cultura, vulnerable a las deformaciones ideológicas, a las presiones institucionales y demás formas de limitaciones no educativas. Por tanto, la crítica es un método para evaluar la racionalidad de la práctica desde un punto de vista educativo convincente y claramente articulado. Ofrece un método de autoevaluación que permite a los profesionales reconstruir su práctica en cuanto a práctica educativa de forma racional y reflexiva. (p. 154).

2. Metodología

El paradigma propuesto para el desarrollo de la investigación es el cualitativo, ya que el estudiar e indagar sobre las prácticas evaluativas del profesorado de Básica Primaria de las instituciones M y L de Pasto, supone la comprensión de las interacciones sociales entre miembros de una comunidad educativa.

El enfoque implementado fue el interpretativo, ya que supone el entendimiento, asimismo, la construcción de sentido que esto implica, y coherentemente con lo anterior, las diversas maneras –subjetividades- que se da a esta construcción. El ser humano es capaz de construir multiplicidad de realidades, y es precisamente la edificación de esas realidades simbólicas, lo que caracteriza y define.

La tipología de la investigación fue descriptiva-comprensiva, puesto que a través de un proceso minucioso de caracterización de la situación de interés y de los actores involucrados, pretendió entender el fenómeno abordado, consolidando un accionar lógico y coherente entre situaciones y acontecimientos.

Como instrumento de recolección de información, en la de exploración inicial, se realizó una encuesta informal a los docentes de tiempo completo con vinculación mayor a un año (enero- noviembre de 2014). Posteriormente, se diseñaron guías de entrevista y talleres reflexivos a grupos focales por institución. De igual manera, se apoyó la recolección de la información, a través de grabaciones en audio y en video, y se determinó un procedimiento de análisis de contenido mediante el vaciado de la información, la codificación abierta, axial, selectiva y los recursos de análisis; para que fueran creíbles se sometió a juicio de expertos como: Mg. Eyner Fabián Chamorro y Mg. Luís Eduardo Pinchao (expertos educadores).

La unidad de análisis fueron los docentes del nivel de básica primaria de las instituciones M y L; el grupo de profesores se seleccionó mediante un muestreo intencionado. Para este caso, se escogió a los educadores de educación básica primaria que presentaron interés en la investigación, disponibilidad de trabajo y que quisieran realizar un aporte a la resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por consiguiente, se trabajó con un grupo focal

por cada institución compuesto por tres hombres y tres mujeres, los cuales son profesionales de las ciencias de la educación, con experiencia en sus áreas de estudio, quienes han realizado estudios de posgrado y comprenden la misión y visión de sus respectivas instituciones.

El proceso de sistematización y análisis implicó un trabajo consciente, riguroso y crítico acerca de la información recolectada desde el vaciado de la información, reducción del dato cualitativo, categorización inductiva y utilización de los recursos de análisis, lo cual permitió interpretar la caracterización del significado otorgado a las prácticas evaluativas de los educadores de las dos instituciones.

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las categorías inductivas, subcategoría y categorías que componen el trabajo investigativo.

Por lo anterior, se inició con el análisis e interpretación de las prácticas evaluativas, mediante el abordaje de los aspectos a evaluar, es decir, las habilidades, aptitudes y actitudes, asimismo, los objetivos de la materia. De igual modo, se realizó el mismo procedimiento con la intencionalidad de la evaluación, en donde se tuvo en cuenta formar integralmente, coevaluación y retroalimentación, y medición de la enseñanza y saber sobre el conocimiento. No obstante, y paralelamente a lo anterior, se tiene en cuenta el momento de la aplicación de la evaluación, y con ella las evaluaciones continuas, integrales y para la vida, igualmente, su aplicación en el medio y al finalizar. Además, se incluyó el enfoque de la evaluación, y si ésta está centrada en la enseñanza aprendizaje.

Posteriormente, se analizó e interpretó las estrategias de evaluación, desde el uso, como aquellas estrategias de observación y los instrumentos empleados; de igual forma, desde el significado, enfáticamente en el diagnóstico, gusto, actitud y habilidad; sin dejar de lado el impacto.

Y por último, pero no menos importante, se tomaron los lineamientos de evaluación alternativa, desde el aprendizaje, como el analizar, aplicar, solucionar, retroalimentar y ser competente para la vida; el desarrollo de las competencias, a través de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales para desarrollarse como persona; los procesos formativos y formadores de los educandos, desde el formar, conocer, retroalimentar y potenciar la identidad institucional y del educando.

La investigación sobre el significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria un estudio de caso de dos instituciones de Pasto, se organizó por medio de tres categorías a saber: prácticas de evaluación, estrategias de evaluación y lineamientos de evaluación alternativa. De igual manera, para el caso de la categoría prácticas de evaluación, se configuró desde las subcategorías: tipos y aspectos a evaluar, la intencionalidad de la evaluación, el momento de la aplicación de la evaluación, y enfoque de la evaluación; para el caso de la categoría estrategias de evaluación, las subcategorías que formaron parte de ésta fueron: uso, significado, e impacto; y para la última categoría, la referida a lineamientos de evaluación alternativa, las subcategorías que le definieron

fueron: aprendizaje, desarrollo de las competencias, y los procesos formativos y formadores de los educandos.

Las prácticas evaluativas que desarrolla el docente se orientan bajo unos aspectos de evaluación, dichos aspectos se configuran desde el aprovechamiento de las habilidades, aptitudes y actitudes, así como también de los conocimientos previos que el educando posee, los cuales pueden ser mejorados a partir de una evaluación permanente continua, integral, incluyente y formativa, claro está, siempre y cuando sean coherentes con los objetivos de la materia o área del conocimiento, sin desligarse de los propósitos formativos que los estándares y el mismo currículo establece. De igual manera, parte fundamental de las prácticas de evaluación es la intencionalidad de la misma, es decir, el valor formativo y resignificador del educando y su rol frente al conocimiento, de esta forma las prácticas de evaluación no solo permiten la “medición” de los conocimientos que el educando adquiere en el aula de clases, sino que además, determina la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, y como éstos emplean la evaluación como herramienta de formación, que procesualmente buscan el mejoramiento de las capacidades, actitudes, aptitudes y dimensiones del ser humano.

Si bien las prácticas evaluativas deben propender por formar integralmente al educando, es el momento de la aplicación de la evaluación el que determina -de alguna manera- la relevancia de este proceso y su posible aprovechamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que lo ideal es que la evaluación sea constante, aprovechando cada momento del acto educativo para mejorar, sin restar relevancia a otros procesos o momentos, sino por el contrario, siendo parte de los mismos, garantizando así la efectividad de la transposición didáctica y la generación de nuevos conocimientos.

El proceso de enseñanza aprendizaje se fortalece significativamente a partir de las prácticas evaluativas, aquellas que enfocan sus propósitos e intenciones en el aprovechamiento de los conocimientos y experiencia previa que posee el educando, y viabiliza nuevos y mejores escenarios de análisis, reflexiones y construcción del saber; así las cosas, el enfoque de la evaluación debe obedecer a una idea imperante, la cual es la formación integral del educando, asimismo, y en paralelo, el mejoramiento de las capacidades, aptitudes y actitudes que hacen del estudiante una persona capaz de intervenir en su contexto, desde la fundamentación teórica con sentido práctico.

De esta manera, las prácticas de evaluación se basan en unas estrategias, en donde se determina el uso, el significado y el impacto que dichas prácticas tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Las estrategias preferidas por los docentes son aquellas fundamentadas en la observación, en especial las que involucran la lúdica, las guías, los talleres y tienen en cuenta los gustos, propósitos de la materia, y los saberes previos del estudiante, de igual manera, los instrumentos de papel y lápiz, concretamente analogías y pareamiento. Las estrategias de evaluación según el uso, se establecen para el desarrollo integral del educando, mediante un proceso de mejoramiento continuo, en donde prima la generación del conocimiento y la resignificación del rol estudiantil y docente. De manera que, las estrategias de evaluación establecen su horizonte en el

impacto que pueden llegar a tener, y a través del significado que éstas imprimen a las prácticas evaluativas, pueden convertirse en verdaderas herramientas de formación integral y significativa.

En cuanto a los lineamientos de evaluación alternativa según los procesos formativos y formadores de los educandos en los dos casos estudiados, propone el profesorado de primaria que debe tener en cuenta: los lineamientos de la filosofía institucional, los valores sociales, la misión y visión enfocados en valores humano cristianos y principios de la Madre Caridad y San Francisco de Asís; así como también, formar, conocer, retroalimentar y potenciar la identidad institucional del educando acorde a las problemáticas sociales, diseñar experiencias de aprendizaje en las que el estudiante pueda, desde sus formas de ver y comprender la realidad, construir nuevos aprendizajes significativos, y formular y aplicar soluciones a las situaciones problemáticas debidamente contextualizadas.

Al respecto Clandinin y Connelly (1988) afirman que consecuentemente con los procesos formativos y formadores, las acciones didácticas son acciones de conocimiento, y al mismo tiempo, expresión y origen del conocimiento personal del actor o del profesor. Pues el tópic del “conocimiento práctico” es “el cuerpo de convicciones y de significados, conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional y que se expresan en las acciones de una persona” (Clandinin y Connelly, 1988, p. 41). Por eso, en estos lineamientos para la evaluación alternativa desde los procesos formativos y formadores, el profesorado debe contar con acciones o estrategias didácticas que fortalezcan su quehacer profesional, pero que permitan un desarrollo integral del educando.

De esta manera, en el contenido didáctico preparado por el profesorado, se debe favorecer la figura del alumno, ya que debe ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, es decir, debe participar activamente en la organización y la gestión de la propia actividad. De ahí que sea importante señalar el tipo de actividades y tareas que conlleva cada una de estas metodologías, a fin de que los alumnos tengan elementos de referencia a la hora de planificar el trabajo que deben realizar de forma autónoma.

Es importante reconocer que caracterizar el significado de las prácticas de evaluación, es orientar las clases con énfasis en los procesos de aprendizaje, de manera que le permita al educador detectar en qué condiciones físicas, psicológicas y académicas están los alumnos, sin olvidar que del estado de ánimo dependerá el resultado, ya que el desarrollo de las competencias y los procesos formativos y formadores de los educandos, depende de la actitud que debe asumir el maestro ante determinadas situaciones, siendo importante el adecuado replanteamiento en las estrategias metodológicas de carácter evaluativo a seguir, ya que en definitiva no es una situación ajena a su quehacer educativo, que como congregaciones franciscanas propenden por la formación humano cristiana al estilo de la Beata Madre Caridad Brader y San Francisco de Asís, parte fundamental de su accionar didáctico y pedagógico.

En esa medida, al significado de las prácticas evaluativas y sus correspondientes tipos y aspectos a evaluar, la intencionalidad de la evaluación, el momento de la

aplicación de la evaluación y el enfoque de la evaluación, tuvo mayor relevancia las prácticas evaluativas constructivas y prácticas de enseñanza posactivas, de tal forma que aquello que se hace en el aula sea significativo y promueva al mismo tiempo actitudes de compromiso, interés y responsabilidad en los estudiantes, permitiendo un aprendizaje significativo y a largo plazo.

En cuanto al uso, el impacto y el significado que el profesorado le da a las estrategias de evaluación, es importante resaltar que la concepción del docente va a depender, al mismo tiempo de su formación, de las teorías en las cuales se inscriba su pensamiento pedagógico, de sus intereses y motivaciones, y en gran parte, de su responsabilidad frente a su labor educativa. Pues bien, tanto el significado de las prácticas evaluativas y el uso de las estrategias de evaluación fortalecen el conocimiento práctico o profesional del profesorado de primaria en lo referente a lo didáctico, pedagógico y contextual.

Para finalizar, se indica los lineamientos de evaluación alternativa de acuerdo con el aprendizaje, el desarrollo de las competencias, los procesos formativos y formadores de los educandos. En la que el docente debe asumir la evaluación y los resultados de ésta como una vía de investigación sobre su enseñanza y la repercusión en el aprendizaje de sus alumnos, investigación que conducirá necesariamente a una renovación permanente, a un análisis crítico sobre su quehacer como maestro y a una reestructuración y reorientación continua de su práctica docente y evaluativa, de manera que influya positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y en su formación en general.

Estos tres componentes descritos anteriormente dieron respuesta al objetivo general de caracterizar el significado de las prácticas de evaluación de los dos casos estudiados, dándole relevancia al paradigma del conocimiento práctico o profesional del profesorado, comprendiendo la enseñanza como un proceso de desarrollo personal y ayuda, que permite tener un mayor conocimiento de nosotros mismos y de los demás. Desde este enfoque se revaloriza el componente afectivo por medio de un marco general que prioriza la formación de la personalidad, la profesionalidad docente y el conocimiento personal del profesor.

4. Discusión

La consideración de la evaluación en las instituciones de análisis y su dinámica en el aula, permite apreciar su carácter dialéctico, pues si bien el proceso de aprendizaje del cual pretende dar cuenta responde en primer lugar a un contexto de aspiraciones socioculturales y políticas, y más tarde a un marco institucional que señala su forma y dinámica (no se da en abstracto), en una vía de retorno y ubicada como valoración de la práctica educativa, la evaluación le da su concreción y significado último del currículum.

Dado que en la evaluación se mezclan actos cognitivos y perceptivos, informaciones previas sobre situaciones específicas, datos cualitativos como calificaciones a trabajos escritos, exámenes, supuestos y expectativas sobre los alumnos y la forma en que ha de llevarse a cabo la tarea evaluadora; es necesario partir del acontecer concreto del aula, para abarcar paulatinamente contextos más amplios y, averiguar qué normas rigen su utilización, las reglas

que regulan los actos y respuestas de los sujetos a medida que se organiza la clase y desarrollan las actividades, en suma, desentrañar los aspectos que se ocultan durante la mediación que ocurre entre el inicio del proceso enseñanza aprendizaje y su valoración.

Los propósitos por los que se realiza la evaluación son muy diversos y no siempre nobles. Como algunos autores han puesto de relieve, existe una verdadera patología de la evaluación que se traduce en la existencia de un cierto número de malos usos y abusos (Santos, 1993). Así, sabemos que se puede evaluar para conocer, para valorar y para mejorar, pero que también puede hacerse para dominar, justificar decisiones previamente tomadas o para promover una determinada imagen. También puede utilizarse la evaluación para el logro de los objetivos próximos, plenamente legitimados y valiosos, que se orientan hacia planos inmediatos de la realidad. De ese modo, se puede evaluar para otorgar una promoción académica o profesional, para acreditar una institución o para decidir el futuro de un programa académico.

Al hablar de evaluación debemos tener en cuenta esa multifuncionalidad que constituye uno de sus rasgos más característicos. Pero entre todos los propósitos la evaluación se refiere a la mejora de la actividad educativa.

Por lo tanto, es sorprendente lo poco que se sabe sobre los procesos que constituyen la enseñanza y el aprendizaje, pues en su definición son complejos como: la relación maestro-alumno que es esencialmente una empresa en la que se comparte y construye conjuntamente, el tipo de materiales, espacio, horario, y el estilo del profesor entre otros elementos nos hablan de la singularidad educativa.

La enseñanza se realiza de alguna manera en un clima de evaluación ya que la selección de contenidos y tareas escolares definidas para su logro comunican criterios de calidad en los procesos a realizar y los productos que se esperan de ellas.

El alumno sabe que es evaluado cuando se le pregunta, se supervisan sus tareas, asimismo, cuando el profesor le propone una línea de trabajo, y de igual manera, cuando lo desaprueban. Es en esta dinámica que se va definiendo para él un criterio acerca de lo que entenderá como aprendizaje valioso y ser sujeto a los parámetros de la evaluación. A partir de este somero análisis podemos afirmar que mejorar la práctica evaluativa en su amplia gama de manifestaciones y condicionante, es un elemento importantísimo para elevar la vida académica de una institución.

De ahí que la evaluación como instrumento debe permitir evidenciar procesos de formación de los educandos ya que dentro de esta lógica, el objetivo principal que deberían tener las instituciones educativas es buscar o lograr al máximo y por todos los medios posibles, que todos los educandos alcancen las metas esperadas dentro del año escolar. Así entonces, es responsabilidad de los profesores y profesoras, como profesionales expertos en pedagogía y didáctica, utilizar, desarrollar e inventar si es el caso, todos los ambientes, estrategias y métodos posibles para lograr que los estudiantes se acerquen, comprendan y den vida a su propuesta de formación; en otras palabras, que la totalidad de las y los educandos aprendan lo que la institución, la sociedad y el desarrollo del conocimiento han definido como pertinente y necesario en el mundo actual.

La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso (Cardinet, 1968, citado por Córdoba, 2006).

Es por eso que al hablar de calidad en la educación, es innegable que la palabra evaluación sea fundamental para acercarse a ella. La calidad de la educación depende, en buena medida, de la minuciosidad de la evaluación y evaluar no siempre resulta fácil, pero es siempre ineludible (Casanova, 1999). La rigurosidad no debe entenderse como inflexibilidad o exigencia desmedida al momento de evaluar, es más bien una posición crítica y reflexiva frente al papel de la evaluación en los procesos educativos y concretamente, en la evaluación de los estudiantes, proceso complejo que implica una serie de factores que no sólo dependen de la propia actividad del docente, sino también de ciertos requerimientos de tipo institucional o curricular. La evaluación se constituye en un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, a la vez que le permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje. Tal como lo mencionan Díaz-Barriga y Hernández (2002), la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol, regulando y permitiendo conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban, en este sentido, las prácticas evaluativas influyen de manera directa en las prácticas de estudio (formas particulares de estudiar) que emplean los estudiantes y en la forma en que asumen la evaluación misma.

De igual manera, en el Decreto 1290 de 2009, se señala:

La evaluación en el ámbito escolar debe ser absolutamente formativa e integral; y aunque no se desconoce para nada su utilidad en la promoción de los estudiantes, su principal tarea corresponde en suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades o desempeños superiores en su proceso formativo. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009, p. 1).

Bajo esta perspectiva, los docentes de educación básica primaria de las instituciones M y L, deben preocuparse por hacer reflexión pedagógica de sus prácticas evaluativas, de manera que permita reorientar y mejorar la acción docente del educador y del aprendizaje del educando, que evidencie los procesos educativos de manera formativa e integral.

Es por esto que el interés que motivó para realizar esta investigación surgió como respuesta a una necesidad de las dos instituciones educativas y su relación con el Modelo Pedagógico, dado que, en ellas no existe estudios que

determinen el significado de las prácticas evaluativas; es importante reconocer de qué manera los docentes orientan las prácticas evaluativas y así posibilitar lineamientos para una evaluación alternativa, ya que todo lo que se evidencia en el ámbito educativo puede ser potencialmente evaluado de alguna forma, lo que no significa que tenga que serlo por la fuerza; en muchos casos no será fácil hacerlo, ni está al alcance de las posibilidades del educador.

Para finalizar, es importante decir que contemplar la posibilidad de poner en escena otro tipo de evaluación, como lo es la evaluación alternativa, se constituye en un reto que debe ser asumido por los docentes, pues salir de la rutina a través de nuevas estrategias es un avance motivacional que retroalimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, teniendo en cuenta el Decreto 1860 de 1994 y su finalidad e importancia, éste afirma que se debe favorecer la calidad, continuidad y universalidad del servicio público de la educación, así como el mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos. Éste tiene en cuenta que el educando es el centro del proceso educativo y que el objeto del servicio es lograr el cumplimiento de los fines de la educación, definidos en la Ley 115 de 1994. Con el objeto de orientar el ejercicio de las respectivas competencias para los establecimientos educativos en el ejercicio de la autonomía escolar. Resaltan la importancia de la educación para el niño y el estado, la sociedad y la familia, los responsables de la educación obligatoria de éstos, de acuerdo con lo definido en la Constitución y la Ley General de Educación.

Lo anterior significa que la evaluación debe hacerse durante todo el proceso pedagógico de aprendizaje y desarrollo humano, reconociendo los caracteres o diferencias individuales que distinguen a las personas.

Ahora bien, el Decreto 1290 de 2009, reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media que deben realizar los establecimientos educativos, en donde se retoma que fue formado con el propósito de identificar las características de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances, reorientar los procesos, apoyar sus debilidades y desempeños en su proceso formativo.

En relación con lo anterior, las instituciones acogen el sistema de evaluación institucional, que entra a hacer parte del PEI, en el que se tiene en cuenta la escala de valoración nacional que está establecida en desempeños como son: desempeño superior, desempeño alto, desempeño básico, desempeño bajo.

En el ámbito de la evaluación educativa se aborda: las concepciones y sentido de la evaluación, la evaluación referida a la norma o centrada en la enseñanza, la evaluación centrada en el aprendizaje, la evaluación para el desarrollo de las competencias y la evaluación alternativa (formativa y formadora).

En cuanto a *las concepciones* de los profesores relacionadas con la evaluación pedagógica conforman una dimensión de los conocimientos profesionales, y contribuyen a resolver -en diferentes direcciones- los dilemas que percibe el profesor cuando evalúa, establece criterios, diseña instrumentos de evaluación,

etc. Decisiones que son más bien automáticas o implícitas, pues, en general, el trabajo normal del profesor no se resuelve por decisiones tras reflexiones prolongadas (Porlán y Rivero, 1998). Las concepciones se definen como aquellos puntos de vista que, incluso cuando no hayan sido elaborados conscientemente por cada profesor, actúan como supuestos obvios, sin ellos carecería de sentido lo que se hace (Munby, 1982). Al respecto, Ponte (1994) destaca la naturaleza esencialmente cognitiva de las concepciones, entendiéndolas como marcos organizadores implícitos que condicionan la forma en que se afrontan las tareas.

Ahora bien, la *evaluación referida a la norma* tiende a reflejar el nivel general de funcionamiento más que el dominio de destrezas y de información específicas alcanzadas en una determinada área.

Son pruebas que se construyen pensando en determinados objetivos, pero sus ítems no suelen constituir listas de comprobación del progreso hacia unos objetivos específicos, sino que tienden a ser muestras de muy diversas capacidades. Dichas pruebas son útiles cuando todos los alumnos del grupo examinado dominan los conocimientos básicos y se requiere evaluar a aquellos que llegan a niveles superiores. (Gomez, 1990).

Es decir, la evaluación referida a la norma o centrada en la enseñanza, supone la valoración de un sujeto en función del nivel de grupo en el que se halla integrado. En esa medida, si el nivel de los alumnos de un grupo es elevado, un alumno con un nivel medio puede resultar evaluado negativamente, o al menos por debajo de lo que sería si estuviera en un grupo de nivel general más bajo. A la inversa, un alumno de tipo medio resulta evaluado de forma altamente positiva en un grupo donde el nivel general es bajo, cuando esta valoración no responde con exactitud a sus posibilidades reales frente a los referentes externos marcados por el sistema educativo.

De igual manera, es importante distinguir *la evaluación centrada en el aprendizaje* como un modelo particular que es distinto de las interpretaciones tradicionales de la evaluación. Involucra tanto a docentes como alumnos y alumnas en el análisis y reflexión sobre los datos arrojados por la evaluación.

Este modelo se contrasta con la evaluación que en la práctica significa agregar procedimientos o pruebas al final de las unidades de trabajo programadas.

Estos procedimientos o pruebas son separables e independientes de la enseñanza de la unidad.

La “retroalimentación” es recibir una nota. A pesar de que según este modelo la evaluación es un asunto bajo el manejo del profesor o profesora (el Estado, por ejemplo, no se involucra), tiende a tener un fin más bien sumativo y no formativo. (Ministerio de Educación Nacional de Chile, 2006, p. 24).

En general, la evaluación para el aprendizaje está relacionada con la recogida de pruebas sobre el aprendizaje mismo, empleadas en la adaptación del proceso de enseñanza y en la planificación de los pasos a seguir en el proceso de aprendizaje. Las pruebas sobre el aprendizaje son cruciales pues indican si ha habido avances (o no) en el aprendizaje de un alumno y en posibles futuros

procesos. Sobre la base de dichas pruebas el profesorado puede formular los objetivos y metas, así como informar al alumnado de sus propios aprendizajes (Hattie y Timperley, 2007), indicándole con claridad no sólo lo que ha aprendido, sino también proporcionando información de cómo lo han aprendido y de la forma mejor para hacerlo en un futuro. Durante la evaluación para el aprendizaje dicha información contribuye a que el alumno reflexione.

En resumen, la evaluación para el aprendizaje puede y deber ser aplicada a todo el alumnado, ofreciendo los cambios importantes y necesarios para asegurar la completa participación en el proceso evaluador.

Consecuentemente, *la evaluación para el desarrollo de las competencias* es el proceso por medio del cual se obtienen y analizan evidencias del desempeño de un estudiante con base en una guía de evaluación, para emitir un juicio competente o aún no competente.

Estas evidencias son pruebas claras y manifiestas de los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que un estudiante posee y que determina su competencia. Las evidencias en el proceso de evaluación pueden ser: previas, formativas, de desempeño y de conocimiento.

- Evidencias previas: conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas con la competencia, en la que va a ser evaluado el estudiante, adquiridas a lo largo de la vida o de su formación académica y que aporta al inicio del proceso de formación; éstas se obtienen mediante una evaluación diagnóstica.
- Evidencias formativas: son los conocimientos capacidades, habilidades y actitudes que posee y demuestra el estudiante con base en la guía de evaluación previamente desarrollada para cada unidad de formación, que incorpora la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación definidos para tal fin. Estas evidencias se obtienen del desempeño y de los conocimientos en el estudiante.
- Evidencias de desempeño: son los conocimientos capacidades, habilidades y actitudes aplicadas de manera integral en la ejecución de una acción.
- Evidencias de conocimiento: son teorías, principios, conceptos e información relevante, que un estudiante aplica para lograr resultados en su desempeño. Las pruebas de conocimiento complementan las evidencias de desempeño.

Argüelles (1996, p. 76) concibe la evaluación para el desarrollo de las competencias como “un proceso permanente de obtención y análisis de información a través de la recolección de suficientes evidencias que demuestren el logro de la competencia”. En este enfoque se considera a la evaluación como el momento en el cual se obtiene información en relación con las actividades de enseñanza-aprendizaje; su carácter es formativo y continuo; su finalidad es la de tomar decisiones para regular, orientar y corregir el proceso educativo.

En consecuencia, la evaluación para el desarrollo de las competencias permite un proceso permanentemente de seguimiento, análisis y reflexión sobre el aprendizaje, por lo que debe ser formativa, abierta, justa y consistente, a través

de acciones de enseñanza conocidas por los alumnos y que sea generadora de compromisos sociales por parte de los actores involucrados. En este sentido, Camperos (s.f., p. 52) señala que “la evaluación relacionada con la competencia adquiere un carácter global e integral por pretender la integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en busca de una construcción social a través de un aprendizaje significativo”.

5. Conclusiones

Las prácticas de evaluación -de los docentes estudiados- hacen énfasis en los conocimientos, las habilidades, las actitudes y el alcance de metas de aprendizaje, integrando formas de evaluación cuantitativas como cualitativas, con criterios claros que permiten la generación de un aprendizaje significativo. Sin embargo, existen aspectos a evaluar que enfatizan el reforzamiento y la medición de los objetivos de la materia.

Aunque en la mayoría de los casos, los docentes persiguen una finalidad en la evaluación de carácter diagnóstico, formativa, de valoración de las actitudes, comprensiva y procesual, la intencionalidad de la evaluación en las prácticas de algunos profesores todavía se centran en la medición del conocimiento, en la identificación de las dificultades en el proceso de aprendizaje y en el saber conceptual de lo enseñado.

El enfoque de las prácticas de evaluación del profesorado de básica primaria de las dos instituciones se centra en la enseñanza y/o aprendizaje; tiene especial relevancia los procesos pedagógicos, de manera que aportan positivamente en la acción educativa, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común. Sin embargo, poseen un enfoque ecléctico, pues le dan tanta importancia a lo que enseñan como a lo que se aprende, aunque el tipo de prácticas de evaluación y su intencionalidad es de carácter naturalista o constructivista, que no se refleja en su enfoque porque utilizan un eclecticismo poco reflexivo, que brinda importancia a estrategias mixtas que posibilitan el desarrollo de competencias, de procesos y de actitudes, pero también de conocimientos centrados en los objetivos de las materias, en el uso de medios de papel y lápiz y de evidencias de observación.

El uso de las estrategias de evaluación posibilita el desarrollo de los procesos pedagógicos (motivación, recuperación de saberes previos, generación de conflictos cognitivos, construcción del aprendizaje, aplicación del aprendizaje, etc.), que se pueden emplear en los momentos que el docente considere oportunos y pertinentes, de acuerdo con las situaciones de aprendizaje que se generen en el aula. El significado que el profesorado le otorga al uso de las estrategias de evaluación es ayudar en el mejoramiento de los procesos de pensamiento de los estudiantes y posibilitar que el acto educativo sea acorde con las necesidades e intereses de los educandos, en donde se priorice un clima social escolar favorable. El impacto de las estrategias de evaluación desarrolladas por el profesorado de básica primaria de los dos casos estudiados, se ve reflejado en reconocer el desarrollo de las habilidades y destrezas que el educando en su proceder le aporta, al apropiarse y aprovechar el conocimiento,

tanto de los saberes tradicionales como de los científicos, seleccionando el que mejor le sirve para alcanzar sus fines, manteniendo siempre la capacidad de decidir de manera autónoma.

En lo concerniente a los lineamientos de evaluación alternativa que integra el aprendizaje, se plantea que el proceso de aprendizaje influye en la formación de los educandos, ya que éste supone planear, desarrollar contenidos de aprendizaje y evaluar en función de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes), con la finalidad de asegurar el desarrollo integral del ser humano. Otro de los lineamientos para una evaluación alternativa está centrado en reconocer el desarrollo de las competencias como capacidades que el educando ejecuta en el momento de su desempeño en contextos complejos y auténticos; por ello, se requiere que sea retomada en los currículos por las dos instituciones educativas, como alternativas de mejoramiento continuo para lograr la política educativa del Estado: fortalecer la calidad y la integración de sus sistemas educativos. Además, el profesorado visualiza el contexto de aula a través de una evaluación alternativa, que enfatice las evidencias de desempeño del educando y la observación como estrategias de evaluación diferentes a las de papel y lápiz.

En definitiva, los hallazgos del estudio aportaron sustancialmente a la teoría del conocimiento práctico de la evaluación, pues es aquí donde el profesorado desarrolla sus teorías, conocimientos y creencias, que favorece la generalización de los resultados a nivel local en instituciones que poseen las mismas características, haciendo énfasis en un conocimiento personal y en la profesionalidad del docente en las concepciones acerca de la evaluación.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Argüelles, A. (comp.). (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (3ra. ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa* (6ta. ed.). Madrid: La Muralla.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (1988). Studying teachers' knowledge of classrooms: Collaborative research, ethics and the negotiation of narrative. *The Journal of Educational Thought*, 22 (2A), 269-282.
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 1-9.
- Díaz-Barriga, F y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2da. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Gomez, B. (1990). *Evaluación criterial. Una metodología útil para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos*. Madrid: Narcea.

- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Chile. (2006). *Evaluación Para el Aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2013materialespsp/mediaepa.pdf>
- Munby, H. (1982). The Place of Teachers' Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making, and an Alternative Methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225.
- Ponte, J. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In J. Ponte (ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Santos, M. (1993). La formación inicial. El currículum del nadador. *Cuadernos de Pedagogía*, (161), 50-54.