

## Implicaciones de la educabilidad en la evaluación de niños y niñas de básica primaria

Alba Sofía Cerón Anacona<sup>1</sup>

Gloria Isaza de Gil<sup>2</sup>

### Resumen

En este artículo se abordan las implicaciones de la educabilidad en la evaluación desde el entorno escolar, siendo este, un espacio de constante interacción social entre sus miembros. Es allí donde se generan procesos en diversas prácticas pedagógicas, donde coexisten una pluralidad de percepciones saberes y creencias; elementos que confluyen en un contexto particular. En este contexto, la evaluación ha sido considerada como la piedra angular del sistema educativo ya que ella evidencia las comprensiones posibles de los procesos de enseñanza – aprendizaje en términos de éxito o fracaso, constituyéndose en elemento determinante para el proceso que adelantan los niños y niñas en la escuela.

De allí el interés por desentrañar las comprensiones y supuestos sobre la evaluación del aprendizaje en 15 niños de la sede Educativa la Meseta para configurar las comprensiones que sobre la *educabilidad* subyacen a estas prácticas, ya que las mismas juegan un papel relevante en la definición de las dificultades que presentan un niño en el curso de sus aprendizajes escolares.

La investigación se inscribe en una orientación cualitativa ya que se relaciona el comportamiento humano dentro de varios puntos de vista además de la interacción social; busca de una manera u otra explicar las razones por las cuales suceden ciertos acontecimientos que podrían intervenir y producir cambios en el objeto investigado demarcando las situaciones reiteradas de fracasos y tropiezos en el aprendizaje así como también reconocer la motivación al aprendizaje como una conducta positiva que está guiada por la representación de metas, siendo unánimes los acuerdos en que las metas generales de la conducta de rendimiento son demostrar competencia e incrementar, o al menos proteger, los sentimientos de valía y autoestima.

**Palabras Claves:** Evaluación, educabilidad, entorno escolar, procesos, saberes, metodología, aprendizaje

---

<sup>1</sup> Alba Sofía Cerón. Especialista en evaluación pedagógica. Universidad Católica de Manizales. Docente de aula Institución Educativa Las Mercedes Popayán. [albasofia79@hotmail.com](mailto:albasofia79@hotmail.com)

<sup>2</sup> Gloria Isaza de Gil. Magister en Educación y Desarrollo Humano. NOVA- University. Magister en Educación: Psicopedagogía. Universidad de Antioquia. Candidata al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE. Docente investigadora de la línea de investigación de Educación y Pedagogía del Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Correo: [gloriai@umanizales.edu.co](mailto:gloriai@umanizales.edu.co)

## **Implications of educability in the assessment of elementary school boys and girls**

### **Abstract**

This article addresses the implications of educability in the evaluation from the school environment, as a space of permanent social interaction among its members, it is here where processes are generated in several pedagogical practices, where a plurality of knowledge, beliefs and perceptions coexist.; these elements come together in a particular context. In this context, evaluation has been considered as the kingpin of the educational system since it evidences the possible understandings of the teaching-learning processes in terms of success or failure, becoming a determining element for the process that boys and girls carry out at school. This is why, there exist an interest in unraveling the understandings and assumptions about the assessment of learning in 15 children from the La Meseta Educational Center to configure the understandings that underlie these practices about educability, since they play a relevant role in the definition of the difficulties presented by a child in the course of their school learning.

The research is inscribed in a qualitative orientation since human behavior is related within several points of view in addition to social interaction; It seeks, in one way or another, to explain the reasons why some events that could intervene and produce changes in the investigated object occur, demarcating the repeated situations of failures in learning as well as recognizing the motivation to learn as a positive behavior that is guided by the representation of goals, being unanimous the agreements in which the general goals of the performance behavior are to demonstrate competence and to increase, or at least protect, the feelings of worth and self-esteem.

**Keyword:** Evaluation, educability, school environment, processes, knowledge, methodology, learning

### **Introducción**

El entorno escolar es un espacio dinámico, peculiar y de constante interacción social entre sus miembros; además de sus actores, este está conformado por escenarios, procesos, diversidad de prácticas, donde coexisten una pluralidad de percepciones, saberes y creencias; elementos que confluyen en un contexto particular: la comunidad educativa, la cual se constituyen en una verdadera cultura: la cultura escolar. En efecto, como escenario

de interacción humana, la cultura escolar, su cotidianidad, dinámicas, necesidades y problemas que la circundan están mediadas por los procesos de evaluación de los aprendizajes, los cuales se constituyen en escenarios demandantes de reflexión, análisis, descripción y comprensión dada la importancia de sus intervenciones en la educabilidad de los alumnos en el tránsito de su formación.

En la presente investigación interesa desentrañar las comprensiones y supuestos sobre la evaluación de sus aprendizajes en 15 niños (8 niñas y 7 niños) en edades comprendidas entre 8 y 12 años, que cursan los grados tercero, cuarto, quinto de primaria en la I. E. La Meseta (Cauca) para configurar las comprensiones que sobre la educabilidad *educabilidad* subyacen a estas prácticas, ya que las mismas juegan un papel relevante en la definición de las dificultades que presentan un niño en el curso de sus aprendizajes escolares.

## **Marco teórico**

### **La educabilidad**

La discusión acerca de las condiciones de *educabilidad* ha atravesado tradicionalmente la filosofía y la pedagogía y, actualmente, tiene una fuerte presencia en los discursos políticos y agendas educativas. Con respecto a los aspectos filosóficos, en los autores clásicos, la educabilidad fue considerada como la posibilidad inagotable del sujeto de ser educado.

Desde la filosofía de la educación, se define como una característica de la naturaleza humana, la que demuestra que *en su naturaleza el hombre tiene la originalidad de poder*

*rebasar siempre a la naturaleza*. Refiere a aspectos, al fin de cuenta complementarios. Por un lado, la incompletud o inmadurez humana que requiere de una acción social y educadora. Por el otro, incluye también a la ductilidad y plasticidad de una figura flexible y nunca definitiva que presenta amplias posibilidades de cambio a través de la experiencia. (Toscano, 2006, p. 155)

En el escenario educativo, la educabilidad se ha considerado, como una capacidad que portarían los individuos orientada al aprendizaje y al desarrollo intelectual. “En la actualidad, subyace a esta idea un fuerte debate en torno a las unidades de análisis utilizadas en el campo de la psicología del desarrollo y educacional para definir los procesos de desarrollo y aprendizaje” (Toscano, 2006, p. 156).

López y Tedesco (2002), aportan una definición de educabilidad entendida como “el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela” (p. 7), la cual se despliega del siguiente modo:

- Se apunta a la noción de educabilidad como una construcción social que (...) da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida —vinculado a una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud— y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es

la escuela; •todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad. (p. 9).

Según Baquero (2001), la educabilidad hace referencia, a una característica de inmadurez e incompletud, lo cual puede considerarse de una manera positiva como “una gran flexibilidad o posibilidad de cambio como producto de la experiencia, en sentido amplio, que parece portar de modo especial -o incluso esencial- el ser humano. Incompletud y plasticidad, al fin, parecen expresar aspectos complementarios” (p.4). En estas contingencias de incompletud y apertura al cambio es donde interviene la acción educativa para generar su despliegue.

En el escenario de lo educativo, como expansión de la educabilidad, Baquero (2001), en términos del acceso a un conjunto de valores, saberes específicos y prácticas, advierte sobre los inconvenientes del concepto en la escuela moderna, atribuido a: “la presencia de un régimen de trabajo, de regulación de espacios y tiempos relativamente homogéneo; la generación de un método único de enseñanza; la estructuración en forma graduada y simultánea de la enseñanza y la detección, como consecuencia de la ineficacia del método, de los no educables” (p. 5).

Es así como Baquero et al., (2005), plantea el concepto de educabilidad frente a la crítica de las condiciones que han marcado su constitución en la escolaridad. En primer lugar, la concepción clásica de la educabilidad desde la capacidad individual de los sujetos para ser educados, como un atributo personal, una condición previa y natural de los

alumnos incorporada a su desarrollo intelectual y, por lo tanto, limitada en casos de una deficiencia. De esta manera, es posible ser medida y comparada entre los sujetos, a través del Coeficiente Intelectual (CI) o test para determinar edades mentales.

La perspectiva clásica se apoya con frecuencia en el concepto de *déficit* para explicar las dificultades de aprendizaje. Partiendo de una versión estática del contexto, sujeto, lenguaje y cultura, esta hipótesis explica los menores rendimientos centrando su mirada en déficit individuales, abstrayendo falazmente los elementos contextuales que lo sitúan. (Toscano, 2006, p.6)

Esta perspectiva de la educabilidad, en un contexto educativo homogéneo para todos los alumnos en métodos y demandas; aquellos que no alcanzan los estándares, competencias y logros esperados, en el tiempo determinado por el calendario escolar, pudrían presentar “un déficit en sus capacidades intelectuales o en su desarrollo; este sería capturable y medible con determinadas técnicas, que explicaría tal situación. Esta posición fundamenta gran parte de la evaluación diagnóstica realizada en los contextos escolares” (Toscano, p. 7).

### **La evaluación del aprendizaje de los niños y las niñas**

La evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes a sus estudiantes ha estado en continuo debate sobre la pertinencia y eficiencia de ésta, y los fines que con ella se quieren obtener. Es así como, la evaluación ha sido considerada como la piedra angular del sistema educativo, ya que ella evidencia las comprensiones posibles de los procesos de enseñanza – aprendizaje en términos de éxito o fracaso en dichas razones.

Aunque es evidente que aprender de forma significativa y relevante depende de muchos factores que se encuentran en interacción, en los entornos educativos formales la evaluación tiene un peso privilegiado y, para la mayoría de los alumnos, la principal razón de sus prácticas de estudio y aprendizaje. Dicho de otro modo, estos aprenden para la evaluación. (Moreno, 2016, p.8)

Desde esta perspectiva de enseñanza (que en el medio se denomina tradicional o de trasmisión), la labor del docente ha estado encaminada a explicar los contenidos a través de diferentes medios a unos estudiantes que aparentemente no conocen sobre el tema que se desarrolla, por tanto, la evaluación tiene como función obtener información sobre lo que han asimilado al final del proceso expositivo. En este sentido, en repetidas ocasiones se ha implicado en el fracaso escolar a las acciones evaluativas que llevan a cabo los docentes, evaluaciones que distan de la realidad y las condiciones actuales en las que se circunscriben los niños y las niñas. “Por supuesto, cuando la evaluación consiste en *repetir* la información recibida, tal cual ésta fue dada, aprender para la evaluación, no cabe duda, se convierte en un esfuerzo estéril, en un artificio que se extingue tan pronto como se supera dicha evaluación” (Moreno, 2016, p.18).

Sanmartí (2010), expone algunos hechos que suceden en las prácticas evaluativas de la escuela. En primer lugar, es común que para evitar que los alumnos cometan errores se tiende a facilitarles la tarea al máximo, la autora citada, al hacer una revisión de libros de texto, evidenció que las respuestas a la mayoría de los ejercicios propuestos se encuentran

referenciados en el mismo texto, lo cual implica un mínimo esfuerzo, ya que no es más que copiarlas.

Un segundo hecho se refiere a la gran cantidad de tiempo que dedica el docente a “corregir” ejercicios, trabajos y pruebas de todo tipo. “Generalmente devolvemos los trabajos con algunos comentarios y una “nota”. Sin embargo, se puede afirmar que no hay tiempo más inútil para el aprendizaje de nuestros alumnos que el que dedicamos a valorar sus trabajos, al menos tal como lo hacemos habitualmente” (Sanmartí, 2010, p. 2). Algunos estudios (Veslin y Veslin, como se citó en Sanmartí 2010), muestran que los alumnos que han cometido errores, raramente comprenden las anotaciones realizadas por los docentes y en mucho menos grado les son útiles para mejorar.

Si se les devuelve los trabajos con comentarios y una nota, sólo se fijan en la nota (Butler, 1988), por lo que el tiempo utilizado por el profesorado para realizarlos es en buena medida tiempo perdido. También está comprobado que cuando se realizan demasiados “controles”, se tiende más a desalentar que a estimular el entusiasmo del alumnado hacia el proceso de aprendizaje” (Sanmartí, 2010, p. 3).

Desde lo anotado, la evaluación requiere muchas horas de trabajo del docente, pero, sus resultados, tal como se realiza, repercuten muy poco en la formación de los alumnos, pues como se expresó, éstos tienden a mirarlos en torno al puntaje obtenido en la nota, no importando si esta es cuantitativa o cualitativa.

En tercer lugar, se refiere al hecho de que la evaluación tiene importancia desde la relación que se establece en cómo se enseña y cómo se aprende. Es frecuente al respecto encontrar unidades didácticas muy interesantes, pero al finalizar su aplicación los procesos



de evaluación se realizan con preguntas reproductivas y simples. De esta manera, los alumnos perciben que lo importante no es el conocimiento generado en el desarrollo de la actividad didáctica, sino lo que se exige en la evaluación final de la unidad.

Por último, Sanmartí describe la dificultad que encuentran los alumnos para encontrarle sentido al esfuerzo necesario que se debe llevar a cabo para regular los errores y las dificultades que se deben superar para subsanarlos a través de mecanismos de ejecución, control y supervisión, que permitan reflexionar sobre las propias acciones cognitivas y sobre las consecuencias de las mismas al solucionar los errores que se presentan en la evaluación.

Desde la perspectiva de Jorba y Sanmartí (1996), la evaluación se convierte en un instrumento social que en ocasiones determina si la evaluación tiene un carácter formativo y social, o si, por el contrario, busca que sea vista por parte de los estudiantes como una acción punitiva que pretende más bien generar disociaciones dogmáticas que tienden más a percibir este espacio de formación como una maniobra perversa.

Frente a las críticas expuestas sobre la evaluación de los aprendizajes, se puede asumir un concepto renovado, el cual es expuesto por Córdoba 2006 como:

el conjunto de todas aquellas acciones que el docente emplea de manera deliberada, acordes a un contexto y tiempo particulares, para indagar sobre el nivel de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en su proceso de formación y que, al mismo tiempo, le brindará información oportuna y confiable (al docente) para descubrir aquellos elementos de su práctica que interfieren en los procesos de

enseñanza y aprendizaje, de tal manera que pueda reflexionar en torno a ellos para mejorarlos y reorientarlos permanentemente. (p.4)

De esta manera, asumir la evaluación como lo expresó Córdoba (2006), requiere de un proceso formativo, en permanente construcción y cambio, en el cual están implicados las transformaciones pedagógicas y didácticas pertinentes para innovar las concepciones tradicionales y los esquemas rígidos de enseñanza y evaluación en los cuales las actividades evaluativas, más que convertirse en un puente de comunicación entre docentes y estudiantes para identificar debilidades, dificultades y opciones de mejoramiento, están constituidas como mecanismos de poder y control para los primeros y una forma de sometimiento e intimidación para los segundos.

### **Metodología**

La investigación se inscribe en una orientación cualitativa, ya que se relaciona el comportamiento humano dentro de varios puntos de vista además de la interacción social; busca de una manera u otra explicar las razones por las cuales suceden ciertos acontecimientos que podrían intervenir y producir cambios en el objeto investigado. El proceso metodológico se desarrolla a través de un enfoque etnográfico educativo cuyo objeto es:

aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro el fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 41).

**Unidad de análisis:** Las implicaciones en la educabilidad de la evaluación de los aprendizajes en los niños y las niñas

**Unidad de trabajo:** El proceso investigativo se llevó a cabo con 15 niños (8 niñas y 7 niños) en edades comprendidas entre 8 y 12 años, que cursan los grados tercero, cuarto, quinto de primaria en la I. E. La Meseta (Cauca), en la modalidad Escuela Nueva., para observar y abordar sus inquietudes y percepciones sobre la evaluación de sus aprendizajes y sus implicaciones en su formación desde su educabilidad.

**Instrumentos de recolección de información:** Dado que la investigadora es docente del grupo de niños y niñas consultados, para el trabajo de campo del presente estudio se utilizó la observación participante cuyos datos fueron consignados en un diario de campo; igualmente, se realizó el grupo de discusión, los resultados se consignaron en una matriz categorial en el cual a partir de los testimonios de los niños y las niñas, se estableció un primer nivel de significación de los datos para establecer los conceptos emergentes sobre la evaluación de los aprendizajes que exponen los niños y las niñas, seguidamente, se realizó un segundo nivel de significación de los datos en el cual se agruparon los conceptos comunes para analizar las tendencias sobre la evaluación obtenidas en las entrevistas y los diarios de campo y, por último, se efectuó un tercer nivel de significación en donde se establecieron las categorías emergentes de los conceptos comunes y su significación teórica, en relación con las categorías emergentes del estudio.

## Hallazgos

### La sospecha del sujeto educable en los procesos de evaluación

Las situaciones complejas que demarcan los reiterados fracasos y tropiezos en las trayectorias de aprendizaje, plantea a los maestros de los niños y niñas en la escuela decisiones que tienen consecuencias para su futuro escolar ya que éstas ponen en duda la continuidad del recorrido escolar del alumno. Las sospechas sobre la educabilidad, hacen referencia a las representaciones que se han construido en los actores educativos, constituyéndose en escenarios que afectan las posibilidades de aprendizaje de los educandos, al establecer pronósticos para su desarrollo.

En estos casos, diferentes actores y recursos institucionales intervienen aportando su mirada para la evaluación de la situación, se despliegan múltiples estrategias y mecanismos institucionales que intentan sortear las dificultades, pero en ocasiones la derivación del alumno a una oferta educativa especial parece presentarse como la única alternativa que resta. Así las *expectativas* depositadas en el niño se transforman, e institucionalmente, en *sospechas*, sospechas sobre su *educabilidad*. (Toscano, 2006, p. 153)

Es así como en las concepciones que los maestros construyen sobre los resultados de las evaluaciones, se fundan sobre la base de lo que sería un aprendizaje exitoso, que estaría evidenciado en la devolución de los contenidos suministrados en las clases y en los criterios que los maestros asumen para explicar el fracaso.

Indudablemente, las prácticas escolares se apoyan en supuestos concretos sobre lo que se comprende por *educabilidad*, ya que ésta se encuentra ligada a las unidades de análisis empleadas para definir las dificultades que se presentan en el curso de los aprendizajes escolares, que en todos los casos serán evidenciadas por los métodos evaluativos que apliquen los maestros para determinar el éxito o fracaso en la formación. Al respecto algunos de los niños y las niñas expresaron:

*Cuando pierdo dos veces seguidas un examen, la maestra me llama y me dice que tengo que poner mucho cuidado porque si no voy a perder el año y no puedo seguir en la escuela.*

*Yo soy muy malo para las matemáticas, por eso la maestra me dice que, si sigo perdiendo los exámenes, va hablar con mis papas y con la profe Isabel para ver qué vamos a hacer.*

*Cuando la profe revisa la guía, me dice que no sé escribir bien, es que yo no entiendo lo que hay que hacer.*

Para Baquero et al. (2005) los presupuestos de los maestros acerca del aprendizaje y el desarrollo de sus alumnos lo reducen a un proceso individual dado que “a diferencia de un modelo de unidades de análisis, capaz de dar claves sobre la naturaleza sistémica del proceso y el carácter posicional de los sujetos implicados, inducen a tratar a lo social como un problema de factores incidentes” (p. 123). Lo anterior significa que se diluye la dimensión social y el carácter que poseen las construcciones subjetivas, aún en la explicación de la singularidad, en los procesos de desarrollo y aprendizaje. Esta reflexión

sobre carácter situacional del desarrollo subjetivo de los alumnos, viene acompañada del carácter histórico y contingente que permite comprender los alcances y límites de las prácticas evaluativas escolares y las comprensiones sobre el aprendizaje de los alumnos. (Baquero et al., 2005). Así los expresan los niños:

*Mi profe está muy brava porque perdí el área de sociales.*

*Yo no sé qué me pasa, pero no me gusta que hagan exámenes, porque a mí me va mal.*

*Mi mamá me dijo que si vuelvo a perder un examen me saca de la escuela*

Mientras, en la vida cotidiana de la escuela, la evaluación sigue siendo utilizada para reprimir, promover, reprobar, expulsar y en contadas ocasiones para tomar decisiones sobre los avances de los alumnos y los logros pedagógicos de los docentes. “El fracaso escolar, lo marca en gran medida la evaluación, es significado por los docentes, los padres de familia y aun por los mismos niños y jóvenes como un fracaso de los alumnos” (Castañeda, 2002, p. 93). Por lo tanto, las practicas evaluativas no estimulan la educabilidad de los alumnos, sino que generan, atendiendo las singularidades de los sujetos que están insertos en las actividades evaluativas, posiciones subjetivas, comprensiones del desarrollo de los niños y las niñas y sus posibilidades de aprendizaje, evaluadas por las condiciones a priori de los alumnos.

Según Baquero et al. (2005) las practicas evaluativas:

Sólo pueden ser comprendidas como el efecto de una interacción de propiedades singulares y situacionales en las que están implicados los sujetos. La educabilidad, según esta perspectiva debería ser entendida como

una *propiedad de las situaciones* educativas habida cuenta de la singularidad de los sujetos. No podemos perpetrar la falacia de abstracción de la situación, porque no se trata de perder el «contexto» del aprendizaje posible sino su propio «texto». (p. 124)

El considerar la educabilidad desde un enfoque situacional, permite que se trascienda la capacidad meramente subjetiva del alumno y, asimismo, poner en cuestión las comprensiones que centran sus supuestos en el aprendiz como única unidad analítica en los procesos de éxito o fracaso en las evaluaciones. De esta manera, sería la institución educativa la que debería adecuarse a las singularidades de los alumnos para que las situaciones escolares garanticen el desarrollo de su educabilidad.

### **Implicaciones en la educabilidad de los errores en el aprendizaje de los niños y las niñas**

Las experiencias pedagógicas y didácticas de la escuela actual aún preconizan que el error debe ser evitado debido a que en los procesos de planeación y desarrollo de las actividades del aula está implícitamente propuesto que en dichas actividades si se siguen las prescripciones previstas por el docente, no se cometerán errores en el aprendizaje. (Isaza et al., 2013)

Bajo la presunción anterior, la enseñanza se constituye en un proceso de transmisión de contenidos, descontextualizados, cuyos resultados de aprendizaje se “miden” en las evaluaciones. En este sentido, en repetidas ocasiones se ha implicado en el fracaso escolar a las acciones evaluativas que llevan a cabo los docentes, evaluaciones que distan de la

realidad y las condiciones actuales en la que se circunscriben los niños y las niñas. Al respecto los niños y las niñas expresaron:

*A mí no me gustan los exámenes porque cuando los pierdo, mi mamá dice que es mi culpa por no estudiar.*

*Siempre me da miedo que me hagan exámenes.*

Es importante reconocer que la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos está dada por las percepciones que tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados ya que la conducta es propositiva e intencional y que está guiada por la representación de metas, siendo unánimes los acuerdos en que las metas generales de la conducta de rendimiento son demostrar competencia e incrementar, o al menos proteger, los sentimientos de valía y autoestima.

Sin embargo, en la etapa de la infancia las percepciones que los niños y las niñas tienen sobre sus motivaciones hacia el aprendizaje están influenciadas por factores exógenos provenientes de la formación moral y emocional por parte de los padres, dado que ellos pretenden dar informaciones de justicia, valores, sentimientos, emociones de acuerdo a los preceptos dogmáticos en los cuales se vieron sometidos a lo largo de su desarrollo en los procesos educativos, familiares, afectivos y sociales que determinaron el contexto para el cual fueron formados.

Estas apreciaciones de los padres son reforzadas en la escuela a través de las atribuciones de error, equivocación, defecto, deficiencia, descuido, distracción, fallo, falta, incorrección, torpeza, etc., términos a los cuales acuden los docentes en el quehacer



cotidiano de la enseñanza. Así lo expresa una niña: *La profe dice que yo soy elevada y por eso pierdo los exámenes*

Se debe tener en cuenta con respecto a las apreciaciones que los niños y las niñas realizan de los errores que cometen en los exámenes, que la autovaloración que realizan está motivada por sentimientos negativos de culpa y las implicaciones que éstos tienen respecto de las acciones externas que generan en términos de las represarías que pueden tener de sus padres y maestros. De donde se infiere que la educación, la socialización y la interacción de los niños, con sus padres y maestros, tienen un efecto cierto sobre su desarrollo moral y como es obvio, son éstos actores sociales los que más influyen en la posibilidad de ir generando un desarrollo autónomo en los niños y las niñas.

La educación moderna, debe comprender que en los datos que proporciona la evaluación, los errores que cometen los alumnos son una fuente de información apreciable sobre sus avances y dificultades en el proceso de aprendizaje, sin pretender interpretarlos exclusivamente como indicadores de una ausencia de aprendizaje.

Los errores como expresión de un mal resultado en el aprendizaje son de escasa utilidad para regular y mejorar la enseñanza; los errores como fuente de información sobre el proceso seguido por los alumnos en su esfuerzo por construir significados sobre los contenidos de aprendizaje proporcionan una excelente plataforma para acometer el ajuste de la enseñanza. (Coll et al., 2014, p. 570)

No se debe temerle al error, son oportunidades que afinan y pulen el descubrimiento

de la verdad, pero más que hallar la verdad, es saber usarla en una diversidad enriquecedora y dinámica que tiene el docente todos los días frente a sus estudiantes, e innovar en las prácticas evaluativas más que en su forma de hacerlas, en la forma de interpretarlas; porque allí nace otra razón más de la misión educadora, y es que no se ha esforzado por entender y leer mejor las respuestas, sino que se ha enfocado en la redacción de las preguntas; ha sido más fácil crear puertas, cerrojos y candados que entregar llaves, descubrir el lenguaje oculto de las respuestas y develar las capacidades, el alma y los sueños de los educandos. (Isaza et al., 2013)

## **Conclusiones**

Los aprendizajes del educando están mediados por las relaciones que se establecen en el contexto escolar y familiar y ello sugiere diversos caminos en los que la evaluación sea una posibilidad constante para el aprendizaje autónomo en los niños y las niñas.

Esta investigación desentraña las comprensiones y supuestos sobre la evaluación de los aprendizajes en 15 niños (8 niñas y 7 niños) en edades comprendidas entre 8 y 12 años, que cursan los grados tercero, cuarto, quinto de primaria en la sede educativa. La Meseta (Cauca) lo cual permitió configurar las comprensiones que sobre la educabilidad subyacen a estas prácticas, ya que las mismas juegan un papel relevante en la definición de las dificultades que presentan un niño en el curso de sus aprendizajes escolares.

## **Referencias**

Baquero R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 9, 71-85.

<file:///C:/Users/Gloria%20Isaza%20De%20Gil/Downloads/educabilidadcuadernosreferencia.pdf>

Baquero, R.; Cimolai, S.; Pérez, A. y Toscano, A. G. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, Lima, 8,1, 121-137.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4237/3386>

Buriticá, L. T. y Cataño, L. F. (2011). La aceptación del sujeto educable en la escuela.

*Plumilla Educativa*, 8 (2), 191-199.

<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/492/587>

Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2014). La evaluación del aprendizaje escolar:

dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios y A

Marchesi. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. (pp. 549-572). Editorial Alianza.

Castañeda, E. (2002). *Colombia. Equidad social y educación en los años 90*. UNESCO,

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE).

<file:///C:/Users/Gloria%20Isaza%20De%20Gil/Downloads/129516spa.pdf>

- Córdoba, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39 (7), 1-9.  
[http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/HACIAUNA EVEQUITATIVAYR EFLEXIVA16/document/2.-\\_Evaluacion\\_Formativa/Evaluacion\\_de\\_los\\_estudiantes.pdf](http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/HACIAUNA EVEQUITATIVAYR EFLEXIVA16/document/2.-_Evaluacion_Formativa/Evaluacion_de_los_estudiantes.pdf)
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata
- Isaza, G., Guerrero, J. I., Castillo, E. J., y Chamorro, H. G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, 12, 2, 361-381.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757466>
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Publicaciones MEC.
- Larrosa, J. (2006) Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios filosóficos*, 55, (160), 467-480. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2140914>
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE, UNESCO.

file:///C:/Users/Gloria%20Isaza%20De%20Gil/Downloads/Las\_condiciones\_de\_educabilidad\_de\_los\_n.pdf

Mendoza, O. G., Mesa, D.J. y Ocampo, G. (2010). Implicaciones morales y emocionales que impiden la autorregulación en el aprendizaje de niños y niñas. *Plumilla Educativa* 7,1, 192-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3659609>

Moreno, T. (2016). Evaluación *del* aprendizaje y *para* el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana de México. Unidad Cuajimalpa.  
[https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_.pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2004). Vino viejo en odres nuevos: acerca de la educabilidad y la resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 83-99.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911006.pdf>

Sanmartí, N. (2010) La evaluación vista como un proceso de autorregulación. En Gairin, J. (Coord.), *Nuevas funciones de la evaluación*. (pp. 93-126). Ministerio de Educación. Colección Aula Permanente.

Toscano, A. G. (2006). La educabilidad y la definición destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia. *Espacios en Blanco. Revista de*

*Educación*, vol. 16, 153-185. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38453>