

SENTIDO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “JOSÉ MANUEL RESTREPO VÉLEZ”

Lina María Valencia Carvajal
Alicia Tatiana Mejía Mejía
Jimmy Alexander Solano Vanegas
Jhon Henry Salazar Barco

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

SABANETA – ANTIOQUIA

2012

SENTIDO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “JOSÉ MANUEL RESTREPO VÉLEZ”

Estudiantes:

Lina María Valencia Carvajal
Alicia Tatiana Mejía Mejía
Jimmy Alexander Solano Vanegas
Jhon Henry Salazar Barco

Asesora

Elvia Patricia Arango Zuleta
Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Trabajo de grado para optar el título de
Magíster en Educación y Desarrollo Humano

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

SABANETA – ANTIOQUIA

2012

2

Nota de aceptación

Firma del primer evaluador

Firma del segundo evaluador

Ciudad y fecha: _____

NUESTRA GRATITUD...

Damos gracias al Creador por el triunfo obtenido en este caminar, por permitirnos crecer en lo humano y reconocernos en el otro.

A nuestra querida asesora, Patricia Arango Zuleta, inmenso reconocimiento por su apoyo incondicional, dedicación y paciencia en todo el proceso.

A la profesora Ruth Quiroz, por su colaboración, tiempo y amabilidad, y por poner a nuestra disposición sus valiosos aportes.

Al genial grupo UMZ10, por hacer de cada encuentro un espacio de hermandad; los llevamos en el alma.

A todas las niñas, los niños y jóvenes jomaristas que participaron, de forma voluntaria, en la investigación, quienes compartieron las vivencias del diario quehacer académico.

A nuestro queridísimo JOMAR, lugar cotidiano de aprendizaje y espacio inmensurable de desarrollo investigativo.

A nuestros compañeros, maestros y maestras jomaristas, por su tiempo dedicado, vivencias y conocimientos que dieron verdadera esencia a nuestra investigación.

Al municipio de Envigado por abrirnos las puertas a la investigación y elegir de forma acertada al CINDE como nuestra institución formadora.

A toda la familia CINDE por recalcar en nosotros lo humano sobre lo humano.

NUESTRA DEDICATORIA...

A Dios, Todopoderoso, que me dio la paciencia y la fuerza para sobrellevar todas las dificultades que este proceso trajo consigo.

Lina María

A mi madre, por su apoyo en todos estos años, por su infinito amor y comprensión, y por ayudarme a que llegara este momento ¡Gracias mamá!

A Jimmy, mi compañero de camino, por vivir conmigo intensamente este trabajo. Y finalmente porque gozas conmigo como un solo ser, éste tan anhelado momento.

A mis hijos, retoñitos de inspiración, a quienes les queda la semilla.

Alicia Tatiana

A mis Padres. A mis hermanos. A Yomaira, mi alcahueta. A mi querida suegra. A Tyta, mi amada esposa, con quien disfruté hermosos momentos de estudio y soportó codo a codo las puestas en común. A mi hijo Pedro Pablo, mi oxígeno, por tolerar tantos momentos que a causa del estudio pospusimos para aprender en el juego.

Jimmy Alexander

A mi familia, que ha sido el pilar de mi vida.

A mi esposa, quien decidió acompañarme en el resto del camino.

A Natalia, hija de mi alma, porque no estabas y ya te imaginábamos y ahora que nos acompañas, es algo grandioso.

Jhon Henry

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
JUSTIFICACIÓN	13
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	16
2. OBJETIVOS.....	19
2.1 General	19
2.2 Específicos.....	19
3. MARCO REFERENCIAL	20
3.1 Antecedentes	20
3.2 La evaluación sumativa y formativa	31
3.3 La función formativa de la evaluación	37
3.4 El sentido formativo de la evaluación.....	38
3.5 Criterios de la evaluación del aprendizaje.....	41
3.6 Prácticas educativas de los profesores.....	44
4. DISEÑO METODOLÓGICO	47
4.1 Momentos de la investigación	49
4.2 Caracterización del contexto	50
4.3 La población y muestra	51
4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	54
4.4.1 Entrevista en profundidad	55
4.4.2 Entrevista grupal.....	56
4.5 Análisis de los datos	58
4.5.1 Convenciones para el análisis	60
4.6 Limitaciones de la investigación.....	61
5. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	63
5.1.1.2 La medición	65
5.1.1.3 La visión formativa	67
5.1.2 Funciones de la evaluación	69
5.1.2.1 Función diagnóstica	69

5.1.2.2	Función social.....	71
5.1.2.3	Función formativa	72
5.1.3	Características de la evaluación	73
5.1.3.1	Metodologías de la evaluación del aprendizaje	73
5.1.3.3	La reflexión	78
5.1.3.4	La evaluación como medio de control.....	80
5.2	Sentidos de la evaluación de los aprendizajes en los profesores	83
5.2.1	Definiendo la evaluación de aprendizajes.....	83
5.2.1.1	Evaluación como medición	83
5.2.1.2	Evaluación como proceso.....	85
5.2.2	Funciones de la evaluación	88
5.2.2.1	Función diagnóstica.....	88
5.2.2.2	Función formativa	89
5.2.3	Características de la evaluación	91
5.2.3.1	Metodologías de la evaluación del aprendizaje	91
5.2.3.2	La participación y el diálogo.....	94
5.2.3.3	La reflexión	95
5.2.3.4	La evaluación como medio de control.....	97
	CONCLUSIONES.....	104
	RECOMENDACIONES	108
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
	ANEXOS	123
	Anexo I Consentimiento informado estudiantes	123
	Anexo II Consentimiento informado profesores.....	125
	Anexo III: Prueba Piloto Entrevista en Profundidad a los profesores	127
	Anexo IV: Instrumento Entrevista en profundidad a los profesores.....	129
	Anexo V: Prueba piloto Entrevista Grupal a estudiantes.....	131
	Anexo VI: Instrumento Entrevista Grupal a estudiantes	133
	Anexo VII: Imágenes entrevista grupal.....	136
	Anexo VIII: Codificación utilizando Software Atlas Ti	137

Anexo IX: Networks de codificación en Atlas Ti	138
Anexo X: Imágenes momentos de evaluación.	139

INTRODUCCIÓN

Según la legislación colombiana, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994) afirma que una educación es de calidad en la medida en que los estudiantes logren los objetivos propuestos o alcancen lo que se espera de ellos y aprendan lo establecido en un lapso previsto, con frecuencia, correspondiente a un ciclo educativo. Esto explica por qué el sistema de evaluación nacional centra su atención y sus esfuerzos fundamentalmente en conocer el logro cognoscitivo de los estudiantes, en términos de conocimientos, competencias, habilidades de pensamiento, saberes, actitudes, entre otros.

Por consiguiente, las reflexiones en torno a la calidad de la educación, la evaluación y su significado para los estudiantes y profesores, motivaron la investigación: “Sentido de la evaluación de los aprendizajes en la Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez” (JOMAR), realizada con profesores y estudiantes, con la intención de responder a la pregunta eje: *¿Qué relaciones pueden establecerse entre la función formativa de la evaluación de los aprendizajes y el sentido que los actores de la Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez le atribuyen?* en correspondencia con el objetivo general de develar las relaciones existentes entre la función formativa de la evaluación de aprendizajes y el sentido que le confieren los actores de la institución.

Como una necesidad sentida por el grupo investigador y de los profesores del JOMAR y seguros de que la evaluación es un componente didáctico del mejoramiento docente e institucional, con escasa discusión, se pretende hacer una contribución a la Institución a través de un referente en el quehacer evaluativo y su análisis riguroso, teniendo en cuenta, además, las concepciones de los actores, tanto profesores como estudiantes.

La experiencia docente muestra que el proceso de adquisición de conocimientos y saberes, supera las directrices y miradas externas, pues su carácter es complejo y guarda relación con las capacidades, habilidades y potencialidades de los estudiantes, puestas en escena al mismo tiempo que los ambientes y estilos de aprendizaje. Se anhela entonces como resultado de este estudio, que tanto profesores como estudiantes identifiquen qué tan cercanos o alejados están de la función formativa de la evaluación y se tome conciencia sobre el reto que dimensiona el concepto evaluar al redundar en el aprendizaje.

En ese sentido, es importante el diálogo entre las directrices legales, las experiencias de la cotidianidad, los soportes teóricos, el reconocimiento y la aceptación de las potencialidades del entorno y aspectos pedagógicos esenciales en el ejercicio del profesor, de modo que a la institución educativa le sea posible tomar decisiones en los componentes y procesos de su gestión, tanto administrativa como pedagógica, y los encamine al mejoramiento de la realidad evaluada.

En este trabajo de develar los sentidos atribuidos a la evaluación de los aprendizajes en la Institución Educativa JOMAR, y establecer relaciones con su función formativa, se encuentran seis apartados o capítulos. En el inicial, se desarrolla la formulación del problema, se exponen varias situaciones cotidianas presentes en la institución educativa, que propician discusiones en torno al papel de la concepción de la evaluación de los aprendizajes, los criterios de aprendizaje y las prácticas educativas de los profesores y su repercusión en la formación de los estudiantes y el desarrollo de la sociedad, además de las razones por las cuales es fundamental estudiar la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de profesores y estudiantes. En el segundo, se enuncian los objetivos donde se plantean los propósitos que se quieren alcanzar con la investigación.

En el tercero, que está dividido en dos partes, se presentan inicialmente los antecedentes investigativos sobre el tema de la evaluación y luego los postulados conceptuales sobre la evaluación sumativa y formativa; la función y el sentido

formativo de la evaluación; los criterios de la evaluación del aprendizaje y la práctica educativa de los profesores, los cuales fueron referentes para enfocar la búsqueda.

En el cuarto se describe el diseño metodológico; en primer lugar se enuncia el enfoque cualitativo hermenéutico bajo el cual se emprendió esta investigación, y luego se presenta el contexto, la población y la muestra objeto de estudio. Seguidamente se hace una descripción sobre las técnicas de la entrevista en profundidad y la grupal, indicando cómo se implementaron los instrumentos dentro de este proceso investigativo.

En el quinto apartado se analiza la información obtenida de los actores y se presentan los hallazgos. Allí emergieron algunos sentidos tanto de los estudiantes, como de los profesores sobre las funciones atribuidas a la evaluación de aprendizajes.

En el último apartado se hallan las conclusiones que dan cuenta de las consideraciones finales acerca de las relaciones entre la finalidad formativa de la evaluación y los sentidos que los actores le atribuyeron a la evaluación de los aprendizajes, además de las recomendaciones y sugerencias para futuros estudios en este campo.

El informe de esta investigación puede constituirse en un punto de partida o aporte significativo para la búsqueda de otras propuestas didácticas en las que se conversen los discursos predominantes en la relación profesor – estudiante, entre los mismos estudiantes y entre profesores y de estudiantes con otros agentes culturales del entorno. Cabe resaltar que aquellas propuestas han de estar caracterizadas por ambientes promotores del diálogo como opción para identificar posturas distintas en los participantes y alternativas de encuentro en provecho de todos; oportunidad para que cada quien exponga sus inquietudes, intereses y propuestas, y haga de la evaluación un espacio de aula rico en posibilidades de aprendizajes y desarrollos para estudiantes y profesores.

Adicional a lo anterior, con este estudio se espera hacer aportes que promuevan una reflexión sobre la cultura evaluativa en el plantel, de manera que contribuyan al mejoramiento profesional e institucional, y que igualmente, motiven a los estudiantes a entender que evaluar y ser evaluado hace parte del diario vivir, y a los profesores a conocer y capacitarse en el tema a fin de que participen con fundamento teórico y metodológico en la búsqueda no sólo de la información sino esencialmente de la formación de sus estudiantes.

JUSTIFICACIÓN

Desde el punto de vista personal y laboral, las experiencias vividas diariamente en el JOMAR, las reflexiones suscitadas en torno a la correspondencia entre cuanto se planea y se hace, incluida la evaluación, inquietan al equipo de investigación, pues nuestra acción y labor está centrada en procesos educativos que redundan en la formación. A éstas, se suman los requerimientos del entorno, las particularidades de los estudiantes con sus familias, y las directrices legales, encaminadas en última instancia, a certificar la calidad de las instituciones educativas.

En consecuencia, develar los sentidos que los actores de la Institución JOMAR le atribuyen a la evaluación del aprendizaje, es referirse a un aspecto clave del proceso educativo, tanto para los estudiantes como para los profesores, la comunidad y el entorno en general. En el caso de los primeros, se atiende a la continua expectación por saber qué, cuándo y cómo se les evaluará; en cuanto a los segundos, existe inquietud por saber si la forma como evalúan a sus estudiantes es la adecuada para la asignatura que imparten, si las acciones de enseñanza están surtiendo los resultados y efectos esperados, y si su trabajo pedagógico y evaluativo contribuye a la formación integral y a la calidad de la institución educativa. La comunidad en general, es la que en, última instancia, define o se afecta con el posicionamiento de los estudiantes y la Institución en el contexto.

El grupo de investigación halla trascendental este trabajo porque en la medida que permite identificar una relación directa de la evaluación con el quehacer docente y el desempeño del estudiante dentro de un aula de clase, acerca a la comprensión del sentido de la evaluación de aprendizajes, afianza la responsabilidad y el compromiso pedagógico en la formación de seres humanos, y, a su vez, favorece procesos de diálogo, reconocimiento, reflexión e identidad frente a los

procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, esclarecer qué relaciones existen entre la función formativa de la evaluación de aprendizajes y el sentido que le atribuyen los actores de la Institución Educativa JOMAR, hace aportes a la unidad de criterio de los profesores de la institución frente a las pistas para evaluar, las maneras de organizar los contenidos curriculares, formular los proyectos de aula y diseñar las didácticas de las áreas para que se integren con la evaluación, de modo que los instrumentos sean consensuados y acordes con los propósitos de formación y con los grados en los cuales cursan los estudiantes. A estos últimos se les facilita ver la correspondencia entre lo que se evalúa, las maneras de hacerlo, los criterios de valoración y la calificación final. Es decir, se ayuda a superar las diferencias entre lo planeado y lo ejecutado en los planes de estudio y, al mismo tiempo, a buscar correspondencia con el modelo pedagógico institucional.

Estamos seguros de que esta investigación ofrece maneras de aproximarnos desde una comprensión educativa, social y política a la realidad de nuestras instituciones, a los propósitos de formación y evaluación de los estudiantes, así como al reconocimiento de sus características personales, sus ritmos de desarrollo y aprendizaje, con miras a valorar sus avances, diseñar acciones de orientación y acompañamiento que potencien sus capacidades y, paralelamente contribuir con la creación del Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes.

Además, el grupo de investigadores tiene la certeza de que este trabajo constituye un punto de partida para buscar nuevas relaciones didácticas, clarificar el discurso predominante en la relación profesor – estudiante y hacer de la evaluación un espacio abundante en oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Así mismo, se espera incitar a la reflexión en torno a pensamientos, acciones y sentimientos sobre la evaluación del aprendizaje como punto central de la educación, y contribuir a los procesos de entendimiento de los profesores y estudiantes, al igual que al diseño de una propuesta educativa orientada a la promoción de prácticas evaluativas,

sinérgicas e integradoras entre los actores de la Institución Educativa JOMAR, que superen acciones aisladas y permitan el trabajo colaborativo, el diálogo reflexivo y la concertación en el quehacer evaluativo.

Dejamos a disposición de la comunidad educativa este texto, construido desde la experiencia docente con quienes son actores directos -profesores y estudiantes-, en el que se develan pensamientos y sentires de los profesores y estudiantes jomaristas relacionados con la evaluación del aprendizaje, a fin de que se utilice en las instituciones educativas del municipio de Envigado y del departamento de Antioquia y se generen acciones de mejoramiento permanente en el discurso y en la práctica pedagógica, por quienes sientan la necesidad de pensarse como evaluadores y sujetos de evaluación.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

NUESTRO PUNTO DE PARTIDA

La expresión “evaluación de los aprendizajes” lleva a cuestionarnos sobre nosotros mismos como profesores, nuestros saberes, el quehacer; cuánto nos significan los estudiantes, las maneras de relacionarnos, los contenidos y las formas de abordarlos, según el contexto.

La observación de interacciones entre profesores y estudiantes permitió analizar acciones denominadas tradicionales en la institución en mención, entre ellas, la medición de conocimientos mediante exámenes y el énfasis en la evaluación de actitudes y comportamientos a través de la mirada exclusiva del profesor bajo el desconocimiento de las potencialidades de los estudiantes, cuestión que en poco o nada contribuye a una perspectiva formativa y a su desarrollo integral.

Aunque la mayoría de los profesores se reúne periódicamente por áreas para elaborar las mallas curriculares, formular proyectos de aula, elegir o diseñar las didácticas de las áreas y planear la evaluación, sus posturas teóricas parecen aisladas entre sí (hay fragmentación entre saberes y áreas de conocimiento), lo cual anuncia distancias entre los diseños y las ejecuciones curriculares. Por otra parte, como institución se habla de ideales de formación en los estudiantes pero en la práctica, las conversaciones informales entre colegas muestran que cada profesor asume el compromiso de su área de manera independiente y en ocasiones omitiendo los intereses de los estudiantes.

En las interacciones de aula se evidencian tensiones que van desde las vivencias de cada estudiante en su núcleo familiar hasta el interés y la puesta en marcha de acciones pedagógicas por parte de los profesores, independiente de su

formación inicial, para realizar un mejor desempeño. Lo expuesto se manifiesta en la preparación de evaluaciones, momento administrado por la Institución JOMAR en términos de pretensiones y tiempos, caracterizado por inquietudes oscilantes entre los fundamentos de la evaluación, la selección y elaboración de los instrumentos sin consenso profesoral, y los pocos elementos comunes para diseñarlos.

Por su parte, los estudiantes suelen quejarse en el momento de la evaluación; aducen desconocimiento de acuerdos y falta de correspondencia entre el tipo de trabajo entregado (evaluación escrita, taller, exposición o informe) y la calificación obtenida. De aquí se infiere la falta de criterio en la evaluación o la escasa correspondencia entre los objetivos, la planeación de los contenidos y las metodologías de enseñanza, así como las formas de organización de la clase, con lo que realmente sucede al momento de su evaluación.

En la cotidianidad escolar encontramos estudiantes que expresan sus inquietudes, intereses y necesidades sobre asuntos del proceso de evaluación, cuando identifican el instante adecuado o propicio para hacerlo, otros, siguen los denominados conductos regulares directamente con los profesores y un número mayor de ellos suele comentar ideas sobre este proceso por fuera de los canales y procedimientos instituidos.

Nos preguntábamos, adicionalmente, por ejemplo ¿cómo entender la evaluación y asumirla frente a los estándares de los cuales es preciso dar cuenta institucionalmente? Nos decíamos que en los discursos de los estudiantes había una inquietud alusiva a la pedagogía y la didáctica, pero ¿de qué se trataba en realidad?; ¿en qué y cómo se concretan la pedagogía y la didáctica, especialmente cuando estamos en una institución con alto número de profesores formados en varias disciplinas? En ese margen de preguntas, se observó que en diferentes momentos y situaciones, los profesores seguían asumiendo la evaluación como control de la disciplina o del comportamiento de los estudiantes según el lugar o el evento

académico o la utilizaban para recolectar información y emitir juicios de valor, determinantes de la promoción de los estudiantes de un grado escolar a otro.

Estas situaciones cotidianas acentuaron las discusiones en torno al papel de la concepción de la evaluación de los aprendizajes, los criterios con que esta se realiza, las prácticas educativas de los profesores y su provecho para el desarrollo de las personas y de la sociedad, al tiempo que motivaron las preguntas por la coexistencia de directrices legales con las realidades y dinámicas educativas junto con las maneras de materializarla, pues en general, todas abogan, aunque desde lógicas particulares, por la calidad de la educación. Se analizó, pues, si el asunto radicaba en la medición de conocimientos, en la promoción de aprendizajes o en el conocimiento de la finalidad formativa, independiente del énfasis que tuviera.

Entre las discusiones y los cuestionamientos tienen cabida las reflexiones acerca del tipo de contenidos que enseñamos, las actividades planteadas junto con los respectivos tiempos, las maneras de organizarlas, los recursos que utilizamos y las formas de evaluarlas; también, el tipo de relaciones y ambientes propiciados con los estudiantes, y entre éstos y con otros agentes. De aquí, se identificaron problemas, dificultades y obstáculos en los estudiantes para apropiarse de la incorporación de conocimientos, la adaptación, la identificación y la implementación de estrategias que aportaran a la significatividad de los contenidos y de los aprendizajes alcanzados.

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, identificados en las prácticas educativas de los profesores de la institución JOMAR, que afectan la participación de los estudiantes en el proceso educativo, y consecuentemente sus aprendizajes, se llegó al planteamiento de la pregunta orientadora: *¿Qué relaciones existen entre la función formativa de la evaluación de aprendizajes y el sentido que los actores de la Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez le atribuyen?*

2. OBJETIVOS

2.1 General

- Develar qué relaciones existen entre la función formativa de la evaluación de aprendizajes y el sentido que le atribuyen los actores de la institución educativa “José Manuel Restrepo Vélez”.

2.2 Específicos

- Identificar las relaciones entre el sentido formativo de la evaluación de aprendizajes, asignado por los actores de la Institución JOMAR, y los criterios evaluativos que tienen en cuenta los profesores para considerar el logro del aprendizaje.
- Reconocer en las prácticas educativas de los profesores las características que aportan al sentido de la evaluación de los aprendizajes y al mejoramiento educativo de la Institución JOMAR.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1 Antecedentes

Una vez formulados la pregunta de investigación y los objetivos se procedió a rastrear entre los años 2008 y 2009, bibliografía de la Universidad de Antioquia y bases de datos electrónicas de las Facultades de Educación de las Universidades de Medellín y Pedagógica Nacional, que han tenido grupos de investigación relacionados con la evaluación educativa o de los aprendizajes, en las cuales se encontraron proyectos, tesis de pregrado y posgrado, eventos y seminarios, que han precedido el tema del presente informe y se seleccionaron los trabajos de mayor afinidad con el objeto de estudio. Todos ellos han servido para clarificar la ruta a seguir y los actores a tener en cuenta para estudiar los sentidos atribuidos a la evaluación de los aprendizajes en la I. E. JOMAR. Además, se consultó la normatividad que en materia evaluativa, en los niveles de educación básica y media, rigen la educación en Colombia.

En el rastreo, se encontraron investigaciones sobre la evaluación de los aprendizajes desde diferentes enfoques pedagógicos, por ejemplo, la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia con la tesis: Descripción de los procesos evaluativos desarrollados en el aula por los docentes de matemáticas de una institución oficial de la ciudad de Medellín, de Buitrago y Ramos (2006), examina los procesos evaluativos que llevan a cabo los docentes de matemáticas en el aula, los referentes teóricos acerca de lo existente entre lo planteado desde los diferentes órganos rectores y lo que realmente se realiza, y la tesis: Propuesta de evaluación por competencias para estudiantes del curso cálculo, en una variable de la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Facultad de Educación, modalidad presencial concentrada de la Universidad de Antioquia de Montoya (2006), presenta una propuesta de evaluación

de los aprendizajes para estudiantes de cálculo integral, que contribuye con un proceso más consciente y reflexivo.

Por su parte, la tesis de grado de la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia, Evaluación de la competencia argumentativa: una propuesta aplicada a la geometría analítica de García y Herrera (2007), constituye una idea teórico – descriptiva que busca hacer claridad sobre los tipos de ejercicios pertinentes para evaluar dicha competencia, además de las acciones que realiza un estudiante en el momento de argumentar. Y la tesis: La evaluación de la competencia argumentativa en el área de matemáticas: diseño de una propuesta teórica en la unidad de trigonometría, en el pregrado en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia, de Pavas (2008), es un estudio teórico-descriptivo, que propone criterios de evaluación y pruebas escritas que permitan evaluar la competencia argumentativa de los estudiantes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín del grado décimo, en la unidad de trigonometría en el área de matemáticas.

De igual manera, la tesis de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, Evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales, desde el enfoque constructivista de Martínez (2007), propone elaborar la evaluación desde el constructivismo, permitiendo valorar los contenidos y los procedimientos por los cuales los estudiantes logran su aprendizaje, y las actitudes que tienen y despiertan frente a ellos, y la tesis: El proceso evaluativo en la unidad educativa San Marcos: la norma y la práctica, de Castro (2008), del pregrado en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia, es un estudio de caso de tipo descriptivo que busca triangular la información de lo establecido en las leyes respecto a la evaluación, lo que plantean los profesores como estrategia evaluativa y lo que vivencian los estudiantes.

Así mismo, Madrid (2000), con su tesis: La relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, en el pregrado de Química de la Universidad Pedagógica Nacional, estudia la evaluación educativa, los modelos pedagógicos y el proceso de enseñanza-aprendizaje; Sierra (2003), en la Licenciatura en Química de la Universidad Pedagógica Nacional, con la tesis: Concepciones sobre evaluación en ciencias: un estudio con estudiantes y profesores de educación media, estudia la enseñanza de la ciencias y la evaluación educativa, y la tesis: Concepciones, criterios y estrategias de evaluación de los docentes del Departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional, en la Licenciatura en Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Valencia (2007), hace una descripción sobre el desarrollo de una actividad investigativa en torno a la concepción de evaluación de los aprendizajes, que se enmarca en la línea de investigación, profundización y construcción de conocimiento científico, desde la perspectiva de los enfoques didácticos.

En consonancia con lo anterior, la tesis de la especialización en evaluación de instituciones y programas sociales de la Universidad de Antioquia, de Cuartas y otros (2006), indaga por las Prácticas de Evaluación del Aprendizaje en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en el nivel de Educación Básica Secundaria del establecimiento Jesús María Valle del Colegio Vida y Paz, en un seguimiento desde 2005 hasta 2006, en el que se identifican fortalezas y debilidades en dicha área, que permite plantear acciones de mejoramiento. Así mismo, la tesis de la especialización en evaluación con énfasis en evaluación educativa de la Universidad Santo Tomás de Aquino, Estudio sobre la evaluación por competencias en el currículo de ciencias sociales en noveno grado en el Colegio Gimnasio Inglés Campestre de Bogotá D.C, de Cárdenas y otros (2004), muestra la identificación y el estudio del método evaluativo empleado en la asignatura de ciencias sociales, al tiempo que analiza el contenido temático trabajado y las competencias evaluadas, con el fin de facilitar a los docentes y profesionales interesados en el desarrollo de este tema una herramienta útil para acceder a este tipo de evaluación.

En este mismo orden, la tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio Universidad de Manizales-CINDE de Castañeda y otros (2006), *Las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación*, analiza sobre la ética, la moral y la intención de quien evalúa y sobre su sentido para el evaluado, con el fin de encontrar formas de asumir esta práctica pedagógica, la formación y plantear otras miradas para abordarla, que incluyan, en su totalidad, a los sujetos participantes, y la tesis: *Estado del arte o del conocimiento sobre la investigación en evaluación del aprendizaje escolar en Colombia en la década de los ochenta en las diferentes áreas del conocimiento de básica secundaria y media vocacional* de Blanco (1994), en la Maestría *Evaluación en Educación* de la Universidad Santo Tomás de Aquino, explora sobre la investigación en evaluación del aprendizaje en la década de los ochenta, en las diferentes áreas del conocimiento de educación básica y media.

De la misma forma, Barón y otros (2002) con la tesis: *Las concepciones de profesores y estudiantes sobre la evaluación y las prácticas evaluativas de los profesores en el programa de Licenciatura en Matemáticas de la U.P.T.C., de Yopal-Casanare*, en la Maestría en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, presenta un informe sobre la enseñanza de las matemáticas y la evaluación docente; Becerra y otros (2005), con la tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, *Concepciones y tendencias en la evaluación del profesor universitario: el caso de la Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina, Departamentos de Nutrición y Terapias y la Fundación Escuela Superior Profesional*, interpreta la evaluación escolar y la evaluación docente; y Barragán y otros (2005) en la Maestría en Evaluación educativa y desarrollo regional de la Universidad Pedagógica Nacional con la tesis: *Fundamentación y caracterización de las prácticas evaluativas desde el modelo de pedagogía conceptual: análisis de un caso*, investiga sobre los modelos pedagógicos y la evaluación.

De igual importancia, Téllez (2006) con la tesis: Concepciones de evaluación docente: estudio de caso en el Instituto Superior Cooperativo, en la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, realiza un estudio sobre la evaluación educativa y el cuerpo docente; y Flórez (2007) con la tesis: El sentido de las prácticas evaluativas de los maestros de la Institución Educativa Retiro de los Indios del Municipio de Cereté, en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio Universidad de Manizales-CINDE, interpreta el sentido de la evaluación para los maestros de esta institución.

Se halló también, una investigación encaminada a desentrañar las concepciones y las percepciones que giran en torno a la evaluación, planteada por Salinas y otros (2006) en su proyecto de investigación: Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes, que pretende caracterizar las representaciones sociales que tienen los maestros y las maestras de la educación básica y media sobre la evaluación, con el fin de tipificar los sistemas representacionales y ubicar la concepción de evaluación en la cual están soportados, y con ello determinar la incidencia de las nociones de evaluación sobre las prácticas pedagógicas del maestro, para buscar estrategias de autorregulación que le den un nuevo rumbo a los sistemas de evaluación.

Igualmente, la Universidad Pedagógica Nacional, en un trabajo liderado por Camelo (1986), en su documento: Investigación en evaluación educativa, tema: metodología participativa, desarrolla una investigación en evaluación educativa, profundizando en estrategias participativas. Por otra parte, la evaluación junto con la formación de valores para la convivencia, también son tema de investigación, así indagar desde el acontecer de una situación coyuntural y de la mayor relevancia, hace que la evaluación que ocurre en la relación maestro-estudiante, determine los vínculos que guarda la formación de valores. (Torres y otros, 2000).

Todas las investigaciones halladas plantean que la evaluación debe constituirse en objeto de reflexión pedagógica o didáctica, a fin de contribuir al desarrollo de valores para el entendimiento y convivencia que tanto reclama la sociedad colombiana, estudios que la han indagado a través de ciertos momentos históricos y sociales. Antes se pensaba que se estaba enseñando mal, hoy en día se plantea que se está evaluando mal y con esta idea, la evaluación ha pasado por una valoración de contenidos, a una por objetivos, hasta llegar a una evaluación por procesos, competencias y estándares.

Igualmente, estas tesis iluminaron las rutas a seguir, ya que permitió ver los objetos de estudio de las investigaciones desarrolladas, anteriormente, en el tema de la evaluación. Ayudaron a consolidar la idea de trabajar con los profesores y estudiantes como actores fundamentales de la evaluación, por considerar que poco se ha indagado por los sentidos de la evaluación, incluyendo la perspectiva de los estudiantes, máxime cuando son ellos quienes vivencian, de cerca, los actos evaluativos. Además, estos antecedentes investigativos, afianzaron los sentidos de la evaluación como objeto de estudio, más concretamente, el sentido formativo, pues si la evaluación ha de ser formativa, comprensiva y que facilite el aprendizaje, tal como lo enuncian algunos de los trabajos revisados, el grupo de investigación se interesó por conocer los sentidos atribuidos a la evaluación y su relación con el sentido formativo, que no sólo es la propuesta desde las investigaciones sino desde las directivas y normativas nacionales.

Como puede verse, el proceso evaluativo invita a recorrer caminos en un esfuerzo por comprender críticamente los sentidos formativos y las prácticas educativas en la evaluación, desde una perspectiva ética y social, que permita asumir las complicadas dinámicas de este proceso, así como los interesantes retos para avanzar con mayor coherencia en los compromisos y responsabilidades que se tienen frente a la formación de los estudiantes de acuerdo con las necesidades del contexto de ciudad y nación.

Adicional a los anteriores trabajos investigativos, se rastrearon eventos y seminarios relacionados con la evaluación de los aprendizajes, en los cuales ella ha alcanzado un protagonismo evidente hasta convertirse en uno de los aspectos centrales de discusiones, reflexiones y debates pedagógicos, de interés nacional e internacional.

En el ámbito internacional, en Dakar (Senegal, 2000), se llevó a cabo el Foro Mundial de Educación cuyo propósito fue presentar los resultados globales de la evaluación de la década de Educación para Todos, acordada en Jomtien, Tailandia (1990) y aprobar un nuevo marco de acción para continuar la tarea.

En República Dominicana (2003), se realizó la Mesa Redonda Difusión y uso de evaluaciones de logros de aprendizaje en América Latina y en el Seminario Internacional Estándares y evaluación de aprendizajes: avances y retos en América Latina, realizado en el Perú (2004), se divulgaron avances sobre expectativas de logros de aprendizaje y evaluaciones de logros escolares, obstáculos y dificultades a superar para convertir ambos procesos en herramientas útiles para el mejoramiento educativo.

Por su parte, en Colombia se llevó a cabo el Seminario Internacional de Evaluación (2006), con el fin de analizar la conceptualización e implementación de un Sistema Nacional de Evaluación Integrado y su papel en el mejoramiento de la calidad de la educación en los países de la región, y las formas más eficientes de emplear los resultados de la evaluación del logro académico de los estudiantes para corregir deficiencias en su aprendizaje.

En las II Jornadas sobre Evaluación (2006), en Bolivia, participaron los coordinadores nacionales del Sistema de Evaluación Educativa de América Latina y pares de diversas regiones de España, en torno a un taller en el que se discutieron, entre otros asuntos, los desafíos para desarrollar los sistemas evaluativos, la

clarificación de los fines y usos de los mismos, y las mejoras de su validez técnica y sus costos.

En España, en 2009, se realizó el I Foro Internacional de Evaluación del Aprendizaje, con la intención de facilitar la reflexión y el aprendizaje sobre la evaluación en la universidad¹, y en septiembre del mismo año, en el mismo país, tuvo lugar el V Congreso Internacional: “Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje”.

En el I Congreso Internacional de Evaluación del Aprendizaje: Evaluar para aprender y aprender a evaluar (2008), efectuado en Chile, se intercambiaron prácticas respecto a la evaluación educativa, aprendizajes y experiencias vividas, y en el mismo año se hizo el Seminario Internacional de Evaluación de Aprendizajes de Personas Jóvenes y Adultas, con el propósito de promover el debate académico y el intercambio de experiencias sobre construcción de sistemas de evaluación de aprendizajes de dichos grupos poblacionales.

En el ámbito nacional, se han realizado eventos que testifican avances en lo que respecta al tema de la evaluación; entre ellos se encuentra el Seminario Internacional Experiencias Latinoamericanas para promover la educación para todos (2006), en el que se presentaron avances y retos en la evaluación, y se difundieron resultados en América Latina.

En 2008, la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE, realizó un foro nacional sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior, en el que expuso ésta como una práctica del saber, una práctica social y una práctica discursiva, que responde de manera diferencial a expectativas y racionalidades manifiestas o encubiertas explicadas en las argumentaciones teóricas

¹ Si bien se trata de disposiciones en educación superior, cabe inferir, en perspectiva de un sistema educativo, las articulaciones con directrices de los restantes ciclos de la educación.

y prácticas de las acciones de los sujetos de la educación. Se reflexionó sobre los conflictos y las tensiones que genera la evaluación, conducentes a los discursos estructurados alrededor de ella, unos de carácter ético-político, referido a derechos, legitimidad y poder, y otros, técnicos, relacionados con formas, procedimientos y herramientas.

En diferentes ciudades del país, con respecto al tema, se adelantaron varios eventos. Por ejemplo, en Bucaramanga (2007), el debate sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior de la región nororiental de Colombia; en Pereira (2008) el Foro Regional Evaluación del aprendizaje y análisis de los sentidos pedagógicos de la evaluación del aprendizaje en la educación superior, incluidos los métodos y estrategias utilizados, el papel de las políticas, orientaciones y normas institucionales y programáticas respecto al tema. En Bogotá (2008) el Foro Nacional de Educación en Colombia: “Evaluar es valorar”, centrado en la evaluación del aprendizaje, a fin de propiciar una reflexión sobre algunas falencias del decreto 0230 de 2002, en los niveles de educación básica y media, en torno a usos, propósitos, actores, herramientas y políticas de la evaluación y sus implicaciones derivadas de ésta.

El evento antes mencionado, se nutrió de las discusiones y foros previos de los municipios participantes. Por ejemplo, en Fundación – Magdalena se capacitaron docentes y rectores de los municipios de la subregión Centro-Norte, para asegurar la constitución de mesas de trabajo que permitan la participación activa de toda la comunidad educativa; en El Plato – Magdalena se prepararon proyectos en el marco de las competencias en todas las áreas del saber y en Antioquia se realizó el foro “evaluar para potenciar, incluir y mejorar - lineamientos de discusión sobre la evaluación del aprendizaje y calidad de la educación”.

En el ámbito local, en Envigado, el 14 de agosto de 2008, se realizó el XII Foro Educativo “*La comunidad educativa aprende a través del diálogo y las experiencias*”, en el que se discutió sobre la evaluación de aprendizajes, con miras a la alimentación del debate nacional.

De otro lado, la normatividad en Colombia sobre el papel de la evaluación del aprendizaje, se enmarca entre 1984 y 2009, años en los cuales se expidieron *decretos y resoluciones* acerca de procesos de evaluación y promoción para los establecimientos educativos². Según el contenido de la resolución 17486 de 1984, se evaluará y calificará el aprendizaje en todas las áreas de información, en el logro de los objetivos del aprendizaje, el desarrollo de los procesos, el uso de los recursos y el despliegue de las habilidades y destrezas. Más tarde, esta norma es aclarada por las resoluciones 19700 de 1985 y 16416 de 1986.

Después, en los decretos 1002 de 1984 y 1469 de 1987, se establece la renovación curricular, se reglamenta la promoción automática y se determinan los fines y políticas del Estado respecto a la educación; bastaba con seguir las orientaciones curriculares del MEN frente a las cuales, el maestro era un ejecutor.

Ya a partir de la Constitución de 1991, se estableció una carta de navegación del rumbo que debía tomar el sistema educativo en los años venideros, con ella, se consideró la educación como generadora de cambio y transformadora de la realidad, creando la expectativa de formar un ciudadano apto para la recomposición social y la participación democrática, para lo cual se expidió la Ley 115 de 1994, a través de un modelo constructivista y la concreción de una nueva concepción de persona, comunidad, ambiente, y por ende, de currículo y evaluación. Se ordenó un cambio en la evaluación del rendimiento escolar (artículos 74, 78 y 81 de la Ley 115), reglamentado por el capítulo VI del Decreto 1860 de 1994 y precisado en el artículo 19 de la Resolución 2343 de 1996.

En 2002 se promulgó el Decreto 230, norma que estuvo vigente desde 2002 hasta 2010, hace referencia a las normas en materia de currículo, evaluación y

² Resoluciones 17486 de 1984, 19700 de 1985, 16416 de 1986, 13676 de 1987, 952 de 1993, 2151 de 1994 y 1236 de 1995. Decretos 1469 de 1987, 2225 de 1993 y 230 de 2002.

promoción de los estudiantes; orientó la incorporación en el plan de estudios de cada colegio, de logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, conforme al Proyecto Educativo Institucional (PEI). También incluyó los lineamientos de promoción automática, en lo que concierne al propósito de la evaluación, y los mecanismos de apoyo a quienes presenten dificultades en su aprendizaje.

Para el año, 2010, se implementó el Decreto de evaluación 1290 de 2009, con relación al cubrimiento de tres tipos de evaluación: la evaluación referente a la participación en pruebas internacionales; la evaluación relacionada con las pruebas censales periódicas, tales como las SABER y el Examen de Estado; y la evaluación atinente al sistema interno de evaluación de los estudiantes en los establecimientos educativos, que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. En concordancia con este precepto, las instituciones educativas son autónomas para definir y estructurar su propio sistema de evaluación, hacer entrega periódica de informes de evaluación y definir y elaborar el plan de estudios del currículo, según lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 y su decreto reglamentario 1860 de 1994.

Con base en lo anterior, es necesario anotar que las discusiones generadas por la evaluación a lo largo de la historia, testimonian, por una parte, los grandes retos que le esperan al país en materia de desarrollo pedagógico y didáctico, y por otra, la concordancia de ese elemento vital en los procesos educativos con las metas de cobertura y permanencia con calidad.

Para finalizar, las instituciones educativas fueron autorizadas para establecer sus propias escalas de valoración de la evaluación, con equivalencias respecto a la escala nacional, estableciéndose como escalas de desempeño; de igual forma, se determinaron responsabilidades específicas dentro de los procesos del sistema de evaluación institucional para el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación de las Entidades Territoriales Certificadas y los establecimientos educativos; se

instauraron derechos y deberes para estudiantes y padres, y se instituyeron procedimientos para nivelar a los estudiantes con áreas reprobadas o atrasos en los logros planeados.

La evaluación del aprendizaje es un tema polémico puesto que es uno de los elementos en los cuales se cuestiona al profesor por situaciones como objetividad, reconocimiento, valoración del proceso, entre otras. En el devenir educativo, la evaluación ha transitado por varias posturas que pueden clasificarse entre paradigmas cuantitativos y cualitativos; en los primeros se han privilegiado los métodos positivistas, de medición y precisión, y en los segundos han predominado métodos de corte hermenéutico, interpretativo y fenomenológico, donde se busca valorar y definir sentidos diferentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta transformación en la concepción de la evaluación se presenta en función de nuevas propuestas pedagógicas y didácticas relacionadas con la manera de concebir al ser humano y su formación, sus modos de aprendizaje y, sobretodo, la intención al enseñar, superando las visiones de medición, comprobación y jerarquización.

3.2 La evaluación sumativa y formativa

La evaluación, bien sea para acreditación o para intervención de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, da cuenta de las definiciones y finalidades con las que se realiza y evidencia para quién y para qué sirven los resultados de ésta.

Cuando el profesor promueve la recolección de números o letras para medir el aprendizaje de los estudiantes y con ellos describe la sumatoria, el acumulado de sus conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o cuando realiza sus prácticas evaluativas al final de un tema o de un periodo escolar y pone los resultados al servicio exclusivo de la promoción y la acreditación, se evidencia la

práctica de una evaluación de tipo sumativo, la cual tiene como objetivo establecer balances de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza–aprendizaje y hacer hincapié en la recolección de información y en la elaboración de instrumentos que posibilitan medidas fiables de los conocimientos a evaluar.

Tal como lo afirma Cajiao (2008), en la terminología más común se suele hablar de dos tipos de evaluación:

Uno es la evaluación sumativa, que pretende confrontar de manera más o menos precisa unos resultados de aprendizaje esperados con los que efectivamente pueden mostrar los estudiantes al final de un curso o proyecto... para determinar si un niño o niña aprueba o reprueba una asignatura (p. 8).

Se le denomina sumativa porque su dinámica consiste en realizar, en determinado periodo de tiempo, una serie de pruebas acumulativas que permiten alcanzar un promedio de aciertos. Algunos autores también denominan “normativa a este tipo de evaluación, pues se hace a partir de unos criterios generales que definen una «norma», «un criterio» o un «estándar» con respecto a los cuales, según el caso, se comparan los resultados obtenidos” (Cajiao, 2008, p. 8).

Por su parte, Gimeno Sacristán (1995) define “la evaluación como el proceso por medio del cual los maestros buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el estudiante en general o sobre alguna faceta particular del mismo” (p. 343).

Ahora bien, cuando la evaluación se realiza con propósitos más elevados que medir o constatar el grado de aprendizaje, cuando se indaga el porqué de los resultados, se identifican los modos en que los estudiantes aprenden y el momento en que se producen los problemas o las dificultades de aprendizaje. Cuando se identifica cuáles son las prácticas educativas más adecuadas o efectivas y tanto el

profesor como los estudiantes reflexionan sobre las acciones que se emprendieron para buscar mejorar los procesos educativos, se habla de evaluación formativa.

Siguiendo a Cajiao (2008), este tipo de evaluación hace referencia al:

Conjunto de ejercicios, pruebas y actividades orientadas a confrontar al estudiante con su propio aprendizaje, de manera que pueda identificar los avances que ha logrado y hacer actividades de refuerzo o correctivas para mejorar los aspectos en los cuales aún tiene dificultades. Usualmente este tipo de evaluación no tiene como propósito fundamental definir si se aprueba o reprueba una asignatura, sino obtener diagnósticos más individuales que puedan ser tomados como punto de partida para nuevas actividades pedagógicas. (p. 8).

La evaluación debe darles a los sujetos involucrados en ella, una información adecuada del proceso de enseñanza aprendizaje, un análisis de la propia actuación. Para Santos (1998), esta evaluación no es un momento que finaliza el acto educativo es, en cambio, un proceso que conlleva preguntarse por diseños, criterios, instrumentos y resultados, todo supeditado a la reflexión, apoyado en variadas evidencias que les permiten valorar, no sólo lo que concierne a los estudiantes sino todos aquellos aspectos relacionados con el enseñar y el aprender.

En el proceso de querer enseñar algo, se requiere que el aprendiz demuestre lo que se va aprendiendo, pero profesor y estudiantes van realizando ajustes en cada encuentro a los procesos de construcción conjunta e individual. Según algunos autores, sólo el profesor que sabe que sus estudiantes están aprendiendo (o lo que no están consiguiendo aprender) puede ajustar de forma adecuada la ayuda que debe proporcionarles en cada caso y en cada momento.

Así, planteada la cuestión, la evaluación no sólo no es algo ajeno al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que constituye un ingrediente

esencial del mismo: es el instrumento básico que permite el ajuste de la ayuda educativa que brinda el profesor a sus alumnos (Coll, 2002, p. 5).

La evaluación formativa tiene un impacto de retroalimentación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues al promocionar y lograr la reflexión crítica sobre la que se está haciendo y lo que se logra, permite aprender, lo cual ocurre tanto para el estudiante como para el profesor, tal como lo expone Santos Guerra (2000) al afirmar que:

Es necesario aprender de las evaluaciones que se realizan. Todos podemos aprender: los patrocinadores, los evaluadores, los evaluados. Pero solamente lo podemos hacer si reflexionamos de forma rigurosa y desapasionada sobre los procesos y los resultados. No es razonable repetir los errores de manera casi mecánica (p. 18).

Además, la retroalimentación facilita la optimización de la práctica educativa, pero “para que la mejora se produzca es necesario que la disposición de los que intervienen en ella sea abierta y comprometida. Si no existe actitud autocrítica y apertura a la opinión externa es muy difícil que cambie algo profundamente” (Santos Guerra, 2000, p. 19).

Hasta aquí, la evaluación sumativa presenta limitaciones frente a la evaluación formativa, dada su naturaleza y orientación, al encaminarse más a medir, comparar, acreditar y promover a los estudiantes que a contribuir en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se presentan algunas definiciones de la evaluación, cercanas a la evaluación formativa y acordes con este estudio:

Díaz y Hernández (2000), (citado por Villa y Henao, 2009) sugiere que la actividad de evaluación es ante todo compleja, de comprensión y

reflexión sobre la enseñanza, en la cual al profesor se le considera el protagonista y responsable principal, por cuanto le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban. Desde una perspectiva constructivista la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto, lo más posible, todo lo que los estudiantes dicen y hacen al construir significados valiosos a partir de los contenidos curriculares. De igual manera, se debe procurar obtener información valiosa sobre la forma en que dichos significados son construidos por los estudiantes de acuerdo con criterios estipulados en las intenciones educativas

La evaluación es un sistema complejo que parte de la observación de las acciones que se generan a partir de poner en práctica y de ejecutar lo diseñado en el proyecto educativo respectivo. Dichas acciones se analizan, para identificar la pertinencia de los procesos, establecer debates entre los participantes del acto educativo, elaborar juicios de valor y tomar decisiones por consenso, y presentar alternativas que cualifiquen dicho proceso (González, 2004, p.8)

León Pereira (1997), (citado por Córdoba, 2006) dice que la evaluación puede asumirse como una actividad fundamental dentro de los procesos de formación humana y como tal puede planearse expresa e intencionalmente. Se puede entender como una estrategia para obtener y analizar sistemáticamente la información de retorno sobre los procesos encaminados al cultivo de cada dimensión humana, para alcanzar niveles cada vez más altos en la comprensión y orientación de dichos procesos para tomar las decisiones que resulten adecuadas y oportunas dentro del quehacer pedagógico.

Las anteriores afirmaciones de evaluación, poseen de modo sutil el término juicio, más amplio en significado que el de notas y calificaciones escolares. Incluye

también, la valoración, en el sentido de que implica no sólo la identificación del grado de un estudiante, sino la interpretación de los resultados. De otro lado, si bien hay algunas diferencias entre si la evaluación es considerada un proceso o un resultado, lo cierto es que casi todas coinciden en afirmar que el propósito de ésta es el de mejorar, transformar o cualificar los procesos pedagógicos.

Plantean Díaz y Quiroz (2000) que:

La evaluación implementada durante el proceso pedagógico, tiene la intencionalidad de valorar el nivel de desarrollo logrado por los sujetos que se articulan a procesos de formación conscientes en lo que se refiere a su formación integral de la personalidad, dentro de la que se constituyen, el desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, de valores, y el desarrollo de capacidades, habilidades y procesos intelectivos (p. 86).

Esto significa que la evaluación ha de ser utilizada para la valoración de todas las dimensiones del ser humano y los aspectos que en ellas intervienen.

La evaluación ha de servir a los profesores para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objetivo de valorarlos; es evidente que resolverá no sólo problemas de índole técnico -cómo obtener la información, con qué pruebas-, sino también planteará algunos de índole ético-moral y político -qué se debe evaluar y por qué hacerlo, quién debe evaluar y a quién; y qué se debe comunicar sobre la evaluación-, cuál es el sentido formativo de la evaluación de aprendizajes, cuáles serán los criterios de aprendizaje y cuáles las prácticas educativas que implementan los profesores.

3.3 La función formativa de la evaluación

Además de la función didáctica y social de la evaluación, se debe tener en cuenta su función formativa, que como proceso se inserta en el sistema educativo, que a su vez está inmerso en el social. Es pertinente hablar de la función formativa como un proceso que procura el mejoramiento educativo, integrado por unas fases relacionadas de manera estrecha e interactuante, a la vez que es un fuerte componente del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que involucra ciertas actividades que le permiten al profesor conducirse, dialogar con el estudiante y reflexionar sobre la enseñanza.

La función formativa del proceso evaluativo se realiza a través de unas fases que incluyen los pasos a seguir para que sea exitoso. Tal como lo plantea Bonvecchio (2006), una fase es la planificación, que desarrolla la descripción de la información, localización de la información, contrato pedagógico, cronograma y selección de instrumentos; la otra fase, corresponde a la recolección de la información que acoge la forma de obtener y registrar la información; la fase de valoración tiene que ver con el juicio en su sentido estricto, cuyo finalidad propende por la evaluación del aprendizaje y la valoración de la evaluación. Con base en esos resultados se da la cuarta fase, que involucra la toma de decisiones, y por último, viene la fase que resume y expresa los resultados.

Sin embargo, cabe aclarar que estas fases no tienen que darse de manera lineal, pues pueden interaccionar y darse una primero que la otra; por esto, la evaluación del aprendizaje es una actividad que aprueba la idea de progreso intelectual, personal y social. Surge aquí una pregunta ¿Asumen fielmente todos los profesores estas fases de la función formativa en el momento de evaluar?

Ahora bien, el concepto de evaluación formativa, según Jorba y Sanmarti (2000), fue planteado por Scriven en 1967 y referencia la planificación de las actividades que facilitan los reajustes en el desarrollo de un plan educativo. Luego

este precepto se aplicó a las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores, con el fin de adaptarlas y que estuvieran acorde con los avances y necesidades de aprendizaje de los estudiantes; su intención ha sido regular los procesos de enseñanza-aprendizaje a fin de que las metodologías de enseñanza empleadas estén en consonancia con los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

3.4 El sentido formativo de la evaluación

Desde la perspectiva formativa, la evaluación se reconoce como una práctica social en la que interactúan diferentes participantes, siendo vital en ésta la comunicación para promover el diálogo y con él la reflexión crítica de los sujetos involucrados. De acuerdo con este enfoque comunicativo, la educación, y con ella la evaluación, se entienden como una acción comunicativa en la que los participantes deliberan sobre sus prácticas, intereses y necesidades. En palabras de Habermas (1987):

La acción comunicativa supone una interacción como mínimo de dos sujetos capaces de lenguaje y acción que entablan una relación interpersonal. El objetivo es entenderse sobre una situación para planificar acciones conjuntas. El concepto central es el de interpretación, en el sentido de negociación de definiciones de la situación susceptibles de crítica (p. 124).

Reconocer la evaluación como acto comunicativo significa trascender su comprensión e implica ir más allá en la relación educativa, donde se pactan unas reglas de acción; ciertos parámetros reguladores que establecidos y/o aceptados por profesores y estudiantes giran en torno a un mismo fin. En este acto, no se concibe al estudiante como un simple receptor de mensajes sino como un ente participativo que busca aprender en el ejercicio escolar y, por ende, debe sacar de sus experiencias vividas todas las sugerencias que considere útiles para su aprendizaje.

El anterior planteamiento tiene varios alcances; “uno de ellos será incluir el diálogo simétrico en el que las personas implicadas se sientan autorizadas a participar en el proceso de definición de las finalidades educativas, las normas de funcionamiento, el currículo, los conocimientos” (Ayuste, 2006, p. 84). Otra sería la de generar las condiciones para la interacción y la reflexión. Que las personas implicadas tengan la oportunidad de participar y decidir sin ningún temor a ser descalificadas o interrumpidas.

En el propósito de indagar por la relación entre el sentido dado a la evaluación de aprendizajes y la función formativa de ésta en el contexto de la Institución Educativa JOMAR, el asunto de la comunicación cobra un significado valioso, por cuanto posibilita las relaciones que se dan al interior de los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Afirman Díaz y Quiroz (2000):

La forma de percibir, gestionar y comunicar la información aprendida desde el sistema educativo, se encuentra influenciada por procesos como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento y los estilos de interacción establecidos no solamente por los individuos sino por la cultura dentro de los que se encuentran inmersos tanto el educador (quién evalúa) como el educando (aquel que es evaluado) (p. 87).

En efecto, se alude a comunicación no sólo en su finalidad de transmisión de los resultados, que debe incluirse, sino en la promoción del diálogo, del reconocimiento del otro, de su voz; es impregnar todos los escenarios y procesos educativos de prácticas democráticas que promuevan la participación y el diálogo.

Siguiendo a Ayuste (2006) “En la educación dialógica están inmersos los actos evaluativos, favorece el aprendizaje entre iguales, estimula los procesos de

reflexión compartida y la acción transformadora” (p. 88). De esta manera, reflexionar sobre la praxis pedagógica y reorientar los procesos educativos es una de las intenciones de la evaluación formativa que hace significativo propiciar el diálogo y la interacción entre los profesores y estudiantes e incluso entre los demás actores educativos.

Resulta vital dar voz a los estudiantes, reconocerlos como interlocutores válidos, sujetos capaces de argumentación, que intercambian opiniones, sentires y vivencias, permitiéndoles identificar los aciertos y desaciertos y asumir una actitud de cambio, en procura de la mejora de los procesos educativos. Favorecer el diálogo le permite al profesor “recoger la interpretación de los participantes si desea captar sus necesidades e intereses o una comprensión más profunda de la realidad en la que ha de intervenir” (Ayuste, 2006, p. 93).

Así, la evaluación revestida de comunicación, guía la enseñanza y le otorga al profesor la posibilidad de revisar su práctica educativa: conocer las características psicopedagógicas del estudiante, las condiciones y el ritmo de aprendizaje; analizar los problemas que surgen en la explicación y adquisición de los conocimientos; y valorar sus actitudes, habilidades y capacidades.

En esta investigación, se entiende por actores a los participantes de la evaluación del aprendizaje, en este caso a los estudiantes y profesores. Concíbese por estudiante a aquel sujeto que llega a la institución educativa para desarrollarse en una formación integral, de acuerdo con un proyecto de vida que él se traza o que se le ayuda a diseñar. Se responsabiliza de su aprendizaje y con la ayuda del profesor, adquiere los conocimientos que le permitirán actuar en la vida y en los ámbitos fundamentales que en ella intervienen.

Por su parte, el profesor es quien le orienta y acompaña en el proceso formativo, siendo además un puente con el objeto de conocimiento, el cual es enseñado con metodologías acordes con los ritmos de aprendizaje de los

estudiantes; sin embargo, es posible que lo enseñado y lo aprendido no vayan a la par en el proceso, dado que profesores y estudiantes pueden tener intereses distintos.

Teniendo en cuenta que los conceptos pueden poseer un significado connotativo, dado por los seres humanos, y otro denotativo, que le otorga la realidad, en esta investigación se estudia el concepto de sentido desde la perspectiva connotativa, pues éste se configura a partir de las subjetividades humanas, con intervención de los sentimientos, los afectos, las emociones y los pensamientos permeados por la experiencia.

En este estudio se comprende por sentido las finalidades o intenciones en el modo particular en que los profesores y estudiantes conciben la evaluación de los aprendizajes, los criterios y las prácticas educativas con que se realizan las acciones evaluativas en la Institución Educativa JOMAR.

Además, la connotación del sentido otorgado a la evaluación de los aprendizajes, por parte de los actores, se da por la relación que tienen con el entorno circundante, por sus trayectorias personales y por sus experiencias educativas.

3.5 Criterios de la evaluación del aprendizaje

Los criterios de la evaluación del aprendizaje permiten identificar los ritmos, las características y las condiciones del mismo. Estos criterios son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que permiten ajustar las categorías didácticas, los objetivos propuestos, los contenidos desarrollados, el método seguido, las formas de organización planteadas, entre otros.

Además, el profesor puede analizar el currículo y hacer adaptaciones para mejorar el proceso de enseñanza de acuerdo con las necesidades, características, condiciones y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, logrando así fuertes

significaciones en la cognición, la emoción y el afecto de los estudiantes. Tal como lo afirma Díaz (2005): “la evaluación del aprendizaje no se puede identificar con examen, prueba, calificación, etc. sino que está ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo uno de los elementos que en el mismo intervienen” (p. 107).

Por su parte, con la evaluación el estudiante determina cuáles son las acciones que debe implementar para enriquecer y motivar sus actuaciones hacia el aprendizaje; realiza ajustes a la planeación y a sus técnicas de estudio, en la búsqueda de autonomía y desarrollo de los procesos de pensamiento. En cuanto a esto, Díaz (2005) dice: “la evaluación del aprendizaje comporta el desarrollo de determinadas capacidades en los alumnos... Pretende que los alumnos lleguen a ser autónomos y que se formen en sus propios procesos de pensamiento, en definitiva, se persigue que los alumnos aprendan a aprender” (p. 108).

A lo anterior se añade que el profesor es un mediador del proceso educativo y por ende, de la evaluación del aprendizaje. Éste no es un mero calificador, seleccionador o diferenciador de los estudiantes; es un profesor intelectual que intenta generar accesos al conocimiento, a la vez que reflexiona sobre sus prácticas didácticas, pedagógicas y evaluativas. Esta mediación estudiada en las prácticas educativas tiene una fuerte incidencia en su personalidad, su formación y su manera de comunicación, visualizada en la interacción con los estudiantes, tal como lo argumenta Gimeno Sacristán (2007):

Un profesor realiza el acto de evaluar de maneras muy distintas, pero siempre se pueden suponer esos procesos a lo que aludimos. Acceder a la privacidad de estos procedimientos en cada profesor es bastante difícil (...) porque es una configuración de todo un estilo pedagógico personal, con fuertes concomitancias con el tipo de comunicación que mantiene con el alumnado (p. 382).

De acuerdo con esto se puede afirmar que cada profesor tiene sus estrategias de enseñanza y de evaluación, en las cuales intervienen su experiencia pedagógica, didáctica y social, y la subjetividad que de ésta se deriven, además de las relaciones que establezca con los estudiantes.

Son importantes los criterios en la evaluación del aprendizaje ya que permiten introducir los cambios necesarios para que las prácticas educativas del profesor mejoren y el aprendizaje de los estudiantes sea cada vez más significativo. Desde estos criterios, la evaluación se revalora, incluso, los ambientes educativos, los medios, los recursos y las decisiones con respecto al conocimiento, a la vez que el estudiante se convierte en objeto y sujeto de la evaluación, dándose aquí para el profesor, una oportunidad de aprender.

Mientras que la función pedagógica de la evaluación propende por el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, su función social, por el contrario, la utiliza para seleccionar y diferenciar a los evaluados, que inmersos en la sociedad y todos los estamentos que en ella se desarrollan, la encuentran competitiva, que prefiere los resultados que el mismo proceso que se lleve a cabo.

Como lo afirman Díaz y Quiroz (2000):

Un modelo de evaluación que se realice en atención a valorar los logros y desarrollos alcanzados por los sujetos en coherencia con las necesidades sociales de formación, exige el desarrollo permanente de la investigación, la articulación con la cultura y con los centros de producción del conocimiento internacional (p. 91).

Así, pues, la función social de la evaluación del aprendizaje obliga al profesor a emitir una calificación o juicio de valor con respecto al conocimiento adquirido, por parte de los estudiantes.

Es importante explicar las razones de esa valoración al sujeto evaluado, para que entienda los fundamentos teóricos o metodológicos del profesor y ésta no sea tomada como una sanción ante errores cometidos en el comportamiento, en los procesos cognitivos o en el proceso de aprendizaje, pues es de obligatorio cumplimiento la emisión del juicio valorativo. De ahí que la calificación tenga una proyección social que posibilite establecer si los objetivos planteados al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje se cumplieron o no.

Cabe decir, finalmente, que la función social de la evaluación del aprendizaje, certifica que el proceso de enseñanza-aprendizaje se está ejecutando de manera adecuada, confirmando, además, que los estudiantes accedieron al conocimiento y que pueden ser utilizados o transferidos a otros espacios del mundo laboral, el cual exige hombres y mujeres capacitados para el cargo que ocupen.

3.6 Prácticas educativas de los profesores

Las prácticas educativas son todas aquellas acciones ejercidas cotidianamente por los profesores en el desempeño de su rol, las cuales van configurando estilos, como aquellas formas propias del hacer educativo. Son las prácticas de quien se dedica a la enseñanza y hace de ella su actividad, su forma de vida cotidiana, pues se refieren al conjunto de acciones que realiza el profesor de manera consciente o inconsciente al enseñar con el propósito de posibilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es a éste a quien le corresponde hacerlo. Es él quien a través de sus prácticas como profesor, cargadas de valor formativo, configura una relación que posibilita el aprendizaje.

Siguiendo a Panqueva y Gaitán (2005), con el término prácticas educativas de los profesores se hace referencia a:

Todas aquellas prácticas sociales que tienen un sentido educativo y que involucran a los profesores en su contexto de trabajo, no sólo en el aula sino en actividades de carácter institucional como planear, organizar, seleccionar distribuir y evaluar los conocimientos que se desean impartir (p. 15).

El profesor en ejercicio de su quehacer cotidiano, involucra diferentes acciones constitutivas de prácticas educativas, ya sea planeando contenidos, evaluando procesos, interactuando con sus estudiantes, ejerciendo autoridad, exponiendo sus discursos, priorizando actividades, resolviendo dudas, asesorando, asignando tareas o preparando sus clases y este trabajo centra su estudio en la evaluación de aprendizajes, por considerarla eje transversal de las demás.

Adicionalmente, se enfatiza que estas prácticas educativas, como toda práctica, son acciones que se realizan de manera continua y permanente, sustentadas en conceptos culturales y normativos. La práctica es una acción que se repite de acuerdo con unas reglas que le son propias aunque no se trate de una reglamentación regida sino de regulaciones que suponen un acatamiento consensual y voluntario. De igual forma, la práctica es fuente de acciones que se acumulan en forma de capital cultural y orienta acciones futuras, Gimeno (1999), (citado por Panqueva y Gaitán, 2005).

Agrega Suriani (2003) que uno de los rasgos particulares de las prácticas educativas es su carácter sociocultural, en cuanto involucran a los sujetos que participan en ellas; comparten determinadas representaciones que circulan en el imaginario colectivo, y son indicativas de diversas tradiciones, rutinas, modos de pensar y hacer propios de esas prácticas.

Finalmente, se reconocen las prácticas educativas como acciones complejas y dinámicas que involucran todas las actividades que el profesor realiza, con el propósito de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y dentro

de ellas, está incluida la evaluación de aprendizajes, punto central de esta investigación.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Los recorridos en nuestra búsqueda por establecer relaciones entre la función formativa de la evaluación de aprendizajes y el sentido que le atribuyen los actores de la Institución Educativa JOMAR, implicaron abordar la realidad social vivida por los estudiantes y profesores de la Institución, con respecto a la evaluación.

Se emprendió un camino cualitativo con un enfoque interpretativo, consistente en el reconocimiento del “sujeto de la acción en sus contextos particulares con sus determinaciones históricas, sus singularidades culturales, sus diferencias y las distintas maneras de vivir y pensar sobre los grandes y pequeños acontecimientos” (Galeano, 2004, p. 11).

El enfoque elegido parte de la premisa que la realidad es heterogénea y construida por las personas, quienes hacen parte del contexto e interpretan el mundo que les rodea. En este aspecto es fundamental el lenguaje para elaborar, expresar y comunicar los significados de los fenómenos y las cosas en su particularidad, en las relaciones internas y en aquellas establecidas al interior de cada sujeto participante, respecto a sí mismos y sus vínculos con los conocimientos, los procesos, los objetos de conocimiento y los aprendizajes.

La investigación cualitativa permite interactuar con los otros en su realidad para comprender el sentido y significado de sus relatos, desde el interior de sus experiencias. Por lo tanto, el enfoque interpretativo permitió que los relatos emitidos en las entrevistas de los profesores y estudiantes, fueran la estrategia para aproximarse a la interpretación de los sentidos que ellos le confieren a la evaluación y establecer relaciones entre éstos y su función formativa. Para sumergirse en la realidad como texto y pre-texto, se retomó a Ricoeur (2001) para comprender y aceptar que el lenguaje obró como elemento configurador de lo que la persona

humana es y, a la vez, de la realidad primaria en la que ella se encuentra inmersa. Tal como señaló Gadamer (1997) “estamos tan íntimamente insertos en el lenguaje como en el mundo” (p. 148).

Esto implicó que se recurriera al lenguaje para llegar a una comprensión del significado y las intenciones que están detrás de las expresiones de cada uno de los actores de la realidad estudiada; en otras palabras, se articularon la realidad del pensamiento y el lenguaje con la realidad estudiada, en el tiempo y los espacios de su transcurso.

Se trabajó desde el punto de vista de sus protagonistas, desde los sentidos que ambos actores atribuyen a la evaluación, caracterizados por ser negociables, cambiantes e intercambiables a partir de los lazos sociales establecidos con la misma comunidad educativa.

Consecuentemente, en una primera instancia, de los relatos enunciados se buscó rescatar experiencias, apreciaciones de los sujetos participantes que daban cuenta de su mundo de sentidos. De esta manera, las narraciones se comprenden como textos, los cuales suponen un relato sobre sus sentires, sus vivencias; es decir, interpretar cualquier texto desde dos formas, la primera, literal, esto es que expresan lo vivido y sentido por los actores, y la otra, como un análisis a partir de la evaluación, los criterios y las prácticas educativas del profesor desde sus narraciones. Cada relato es una narración que articula la experiencia del que la expresa y es susceptible de ser convertido en una unidad lingüística y ser analizado (Ricoeur, 2001)

La metodología empleada en esta investigación se basa en los relatos de las experiencias de un grupo de jóvenes estudiantes y profesores de la Institución Educativa JOMAR, respecto a la evaluación de aprendizajes, partiendo de sus subjetividades, interacciones, acciones cotidianas y significados que construyen a través de procesos de asociación con textos, contextos y otros sujetos. La

investigación partió del supuesto de la pertenencia a una realidad vivida con relación a la evaluación de los aprendizajes y el develar los sentidos construidos por ellos, con base en sus experiencias, las cuales se espera permitan dignificar la profesión del profesor y comprender aún más la situación de los estudiantes en los procesos de aprendizajes.

4.1 Momentos de la investigación

En este apartado se describen, a través de la tabla 1, los pasos o momentos en los que se desarrolló la investigación y las acciones realizadas en cada uno de ellos.

Tabla 1. Momentos de la investigación

Momentos	Acciones
Exploratorio	Rastreo bibliográfico sobre teorías de la evaluación, investigaciones precedentes y selección de autores que guiaron el proceso. Primeros acercamientos a las prácticas evaluativas de estudiantes y profesores. Escritura del proyecto de investigación.
Trabajo de campo	Selección de estudiantes y profesores participantes. Realización de entrevistas a profesores y grupos de estudiantes. Diseño e instrumentos.
Análisis de datos	Transcripción de entrevistas y codificación de datos, agrupación, consolidación de categorías. Triangulación de información. Nueva revisión de autores y referentes teóricos.
Sistematización	Presentación de resultados, conclusiones y recomendaciones. Construcción del informe final y la propuesta educativa.

Fuente: Elaboración propia

4.2 Caracterización del contexto

La Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez, es una institución mixta de carácter oficial, ubicada en la zona centro del Municipio de Envigado – Antioquia. Toma su nombre en honor al ilustre historiador colombiano; el doctor José Manuel Restrepo Vélez, quien se destacó como abogado, cartógrafo, gobernador de Antioquia, ministro y jefe de la casa de la moneda y como ciudadano íntegro preocupado por los derechos de los demás. Sus principios y valores han servido de modelo en la educación de niños, niñas y jóvenes envigadeños.

La institución fue fundada en 1981 y empezó labores en las instalaciones de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel, durante la jornada de la tarde. En este lugar funcionó hasta el 5 de julio de 2003, fecha en la cual el entonces Presidente de la República de Colombia, Dr. Álvaro Uribe Vélez, inauguró su nueva planta física. Hace parte de esta institución la sede Fernando González, lugar donde funciona la básica primaria y que ha sido declarada patrimonio histórico de Colombia.

Ante la asignación de la nueva sede, se pretendió hacer del JOMAR una institución exclusivamente para educación media técnica, por lo cual se concentraron allí todos los estudiantes de grado décimo y undécimo del municipio de Envigado. Los resultados de dicha experiencia no fueron satisfactorios debido a que administrativamente las demás instituciones vieron afectados sus presupuestos y a que algunos estudiantes no tenían interés por la formación técnica, los cuales fueron motivos suficientes para que se cancelara el proyecto después de dos años. No obstante, el hecho trajo como beneficio el fortalecimiento y el reconocimiento del JOMAR como institución líder para la formación en media técnica.

En la actualidad atiende una población total cercana a los 1.900 estudiantes entre niños, niñas y jóvenes desde preescolar hasta grado once, para lo cual cuenta con 62 profesores, 4 coordinadores, 3 secretarías, una bibliotecaria y un rector. Se destaca fundamentalmente por la atención a población con necesidades educativas

especiales (sobre todo en la básica primaria) y la formación en media académica y técnica.

La institución cuenta con veinte aulas de clase, seis laboratorios, cuatro salas de informática, una biblioteca, una sala de audiovisuales, una media-torta, una placa polideportiva, una cafetería, tres patios pequeños de recreo y un restaurante. En su parte exterior, cuenta con un kiosco de comidas, jardineras y un parque infantil.

4.3 La población y muestra

La institución educativa José Manuel Restrepo Vélez, en su sede JOMAR, cuenta, para el periodo en que se realizó esta investigación, con un total de 48 profesores y 1.378 estudiantes matriculados en los grados sexto a undécimo. Los profesores, en su mayoría, están vinculados de manera indefinida; algunos pocos tienen carácter provisional. La formación académica de éstos se distribuye entre licenciados, profesionales y especialistas; el mayor porcentaje corresponde a profesores con licenciatura (Tabla 2).

Tabla 2. Población docente.

Formación	Número	Porcentaje
Licenciatura	20	41,7%
Profesionalización	12	25%
Especialización	16	33,3%
Total	48	100%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3 se relaciona la población estudiantil de acuerdo con: grado, número de grupos, género y jornada.

Tabla 3. Población estudiantil.

Grado	Grupo	Hombres	Mujeres	Jornada
Sexto	6	110	105	Mañana
Séptimo	6	125	110	Mañana
Octavo	6	130	105	Tarde
Noveno	7	135	133	Tarde
Décimo	6	120	88	Tarde
Undécimo	7	117	100	Mañana
Total	38	737	641	

Fuente: Elaboración propia

La elección de los participantes, tanto de estudiantes como de profesores, se hizo de manera intencionada de acuerdo con los intereses de la investigación. Para ello se tuvo en cuenta la presencia de hombres y mujeres, el tiempo de permanencia en la institución y que fueran de diferentes niveles y áreas.

Para la selección de la muestra de profesores participantes, iniciada en el 2009, se decidió entrevistar a aquellos que tuvieran mínimo un año de experiencia al servicio de la institución, con el fin de garantizar que tuvieran un conocimiento de la cultura evaluativa en el JOMAR. Además, que hubiera un profesor de cada una de las áreas del conocimiento impartidas en la institución. Con estos criterios definidos se hizo la invitación a los profesores; cabe anotar aquí que los profesores se sienten intimidados y evaluados cuando participan en investigaciones, lo que se convirtió en una limitante y por ello el criterio esencial fue que quisieran participar y que cumplieran con lo expuesto, después de lo cual se seleccionaron seis participantes (Tabla 4).

Respecto a los criterios de selección de los estudiantes, se acudió a los últimos grados de la institución, puesto que ya han vivido numerosas experiencias evaluativas en la institución y pueden así tener una apreciación más amplia sobre

éstas; además, se reconocían por su capacidad para expresarse y comunicar ideas, ya que tienen un discurso más fluido y elocuente que enriquece el trabajo investigativo (Tablas 5 y 6).

Tabla 4. Profesores.

Seudónimo	Sexo	Profesión	Área de desempeño
P2	Hombre	Especialista	Matemáticas
P5	Mujer	Licenciada	Español
P6	Hombre	Licenciado	Ciencias naturales
P7	Mujer	Licenciada	Inglés
P9	Mujer	Especialista	Sociales
P10	Hombre	Licenciado	Filosofía

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Grupo de estudiantes No. 1.

Seudónimo	Edad	Sexo
E1G2	14 años	Mujer
E2G2	15 años	Mujer
E3G2	15 años	Hombre
E4G2	16 años	Hombre
E5G2	15 años	Mujer
E6G2	15 años	Hombre
E7G2	14 años	Hombre
E8G2	15 años	Mujer
E9G2	15 años	Mujer

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Grupo de estudiantes No. 2.

Seudónimo	Edad	Sexo
E1G3	17 años	Hombre
E2G3	17 años	Mujer
E3G3	16 años	Mujer
E4G3	17 años	Hombre
E5G3	17 años	Hombre
E6G3	16 años	Mujer
E7G3	17 años	Mujer
E8G3	16 años	Hombre
E9G3	16 años	Mujer
E10G3	16 años	Hombre

Fuente: Elaboración propia

Consecuentemente, la muestra de participantes de esta investigación se constituyó con un grupo de 6 profesores y 19 estudiantes de los grados décimo y undécimo; todos con las características antes descritas y pertenecientes a la Institución Educativa JOMAR.

4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Antes de hablar de cada una de las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, es necesario aludir a aspectos éticos de la investigación que se tuvieron en cuenta: confidencialidad, anonimato y relaciones de reciprocidad. Con relación a los dos primeros se estableció desde las primeras conversaciones, informándose a los participantes su derecho a la privacidad y a la intimidad e incluso a la participación anónima, si así lo preferían. Además de lo mencionado, las relaciones de reciprocidad permean este trabajo, buscando mantener enterados a los participantes sobre los hallazgos obtenidos en el presente ejercicio investigativo.

Los aspectos éticos mencionados buscan que tanto profesores como estudiantes participen en la investigación de manera autónoma y libre. También se presentó un documento en el que se ilustraba el objetivo de la investigación, los fines de la misma, los asuntos metodológicos y la posibilidad que las personas que hacen parte de la población, objeto de investigación, se retiren en el momento que lo consideren (Ver anexos I y II consentimiento informado estudiantes y profesores).

Las técnicas e instrumentos de recolección de las informaciones utilizadas fueron la entrevista en profundidad, con la cual se pretendió obtener información de los profesores, y entrevistas grupales, las cuales se realizaron con los estudiantes. Ambos instrumentos permitieron mayor nivel de profundidad en el revelamiento de la información, desde los propios sujetos, y confirieron validez a este proceso de investigación, pues se recurrió a la fuente directa, profesores y estudiantes.

4.4.1 Entrevista en profundidad

Esta técnica fue útil para lograr una conversación abierta con los profesores; se dialogó sobre la evaluación de los aprendizajes teniendo como propósito recolectar información o datos relevantes que permitieran interpretar el fenómeno estudiado. Para lograr un acervo considerable de respuestas por parte del entrevistado, fue necesario propiciar un ambiente de confianza que permitiera comunicar sin temores pensamientos, sentimientos, dudas, fracasos y aciertos, tal y como los comprenden los propios actores.

En la entrevista en profundidad la habilidad del investigador es un aspecto fundamental a la hora de obtener mayores elementos de juicio en la comprensión de la situación problemática que estudia, pues sólo dispone de un listado de temas que desea profundizar con sus entrevistados. Por tanto en este estudio se elaboró una guía acorde con los objetivos y las preguntas de investigación planteadas que, sin necesidad de ser formuladas de manera igual, ayudaron a conducir la entrevista hacia los temas de interés. Antes, dicho instrumento fue afinado gracias a una

prueba piloto realizada a dos profesores de la Institución en el primer semestre de 2009, en condiciones similares a las de los participantes, con el fin de validarlo. Esta prueba permitió ajustar el instrumento en cuanto a la formulación final de las preguntas, la duración de las entrevistas, la pertinencia de los temas, escuchar lo que los participantes querían expresar sin que se alejaran del tema principal y por consiguiente, acordar el orden de los temas a tratar. (Ver anexo III Prueba Piloto Entrevista en Profundidad a Profesores).

Así, una vez definido el instrumento, se acudió al espacio que cada quien, en un momento distinto, concedió para conversar acerca de la evaluación aplicada a los estudiantes de la institución educativa procurando un ambiente lo más tranquilo y confidencial posible. Hubo momentos en que afloraron expresiones emotivas y ajenas al asunto de interés; sin embargo, sin cohibir cuanto expresaban, se retomaba la conversación, con frecuencia, a partir de una pregunta.

Se contó con el consentimiento informado de los participantes para grabar cada conversación, lo cual facilitó narraciones fluidas y propició la observación de detalles en el comportamiento verbal y no verbal. Los temas de las entrevistas se agruparon en intencionalidad, sentidos, funciones, criterios y prácticas educativas en su relación con la evaluación de los aprendizajes (Ver anexo IV Instrumento Entrevista en Profundidad a Profesores).

4.4.2 Entrevista grupal

Esta fue una técnica interactiva que facilitó el acercamiento a grupos de estudiantes y permitió recoger información sobre determinados asuntos relevantes de la evaluación de los aprendizajes dentro de la investigación.

La entrevista grupal fue validada con una prueba piloto aplicada a un grupo de estudiantes en el segundo semestre de 2009, en condiciones similares a las de los participantes de la investigación, se hicieron los ajustes requeridos y se procedió

a su aplicación, en horario fuera de la jornada escolar. (Ver anexo V Prueba Piloto Entrevista Grupal a Estudiantes).

Así, se organizaron dos entrevistas grupales, una con 9 jóvenes de décimo grado, y otra, con 10 de undécimo. Una vez ajustada la guía de la entrevista (Ver anexo VI Instrumento Entrevista Grupal a Estudiantes), se inició el diálogo con cada grupo, en un ambiente participativo, libre y espontáneo que permitió la expresión de sus pensamientos y con ello, el acceso a los sentidos que le atribuyen a las evaluaciones en las cuales participan.

Para cada entrevista grupal se programó una duración de dos horas; al inicio de cada sesión y durante el encuadre, se recalcó el manejo confidencial de la información que se compartiría. Se diseñaron escarapelas con los nombres de cada invitado y se organizaron de manera estratégica con el fin de propiciar una mejor participación por cada uno de éstos. Al finalizar las sesiones, se brindó un refrigerio como detalle de gratitud y reconocimiento a los participantes (Ver anexo VII Imágenes Entrevista Grupal).

Cabe anotar que durante la realización de las entrevistas grupales estuvieron presentes los cuatro investigadores, cada uno con un rol determinado, uno hizo de moderador, dos tuvieron la posibilidad de participar pasando notas discretas al moderador con el fin de contribuir en la profundización de los temas y el último se encargó de la logística. La actitud de los estudiantes fue activa, abierta y espontánea; todos hicieron aportes.

Los diálogos derivados de estas entrevistas grupales se registraron a través de videograbaciones que permitieron captar en detalle todo lo que aconteció en dichos encuentros, y que además enriquecieron los testimonios y la tarea interpretativa del grupo de investigadores. Igual que en la técnica anterior, a medida que se presentaron los encuentros se transcribieron las grabaciones.

4.5 Análisis de los datos

El proceso de análisis e interpretación de la información, se realizó en varios momentos: transcripción, codificación, categorización, jerarquización y construcción de estructuras de sentido.

En un primer momento, se transcribieron de manera detallada y exacta las entrevistas para identificar la información relevante a partir de las preguntas y los objetivos de investigación, a fin de hallar su correspondencia con la información suministrada, y de ahí se empezó a desentrañar lo que revelaban con relación a los temas de conversación.

La codificación, o segundo momento, consistió en darle nombre a los fragmentos de textos con mayor sentido según el tema de investigación extraídos de las entrevistas; en la categorización se agrupan conjuntos de códigos y pretende la emergencia de la posible estructura teórica implícita en el material recopilado (Galeano, 2004). Para apoyar y agilizar el proceso de análisis se recurrió a la herramienta informática Atlas Ti. Así, cada una de las entrevistas se ingresó al *software*; luego los fragmentos de textos se agruparon en porciones o unidades temáticas con similar sentido y significado, asignándoles códigos conceptuales, y finalmente se agruparon los códigos generando la categorización (Ver anexo VIII Codificación utilizando *software* Atlas Ti).

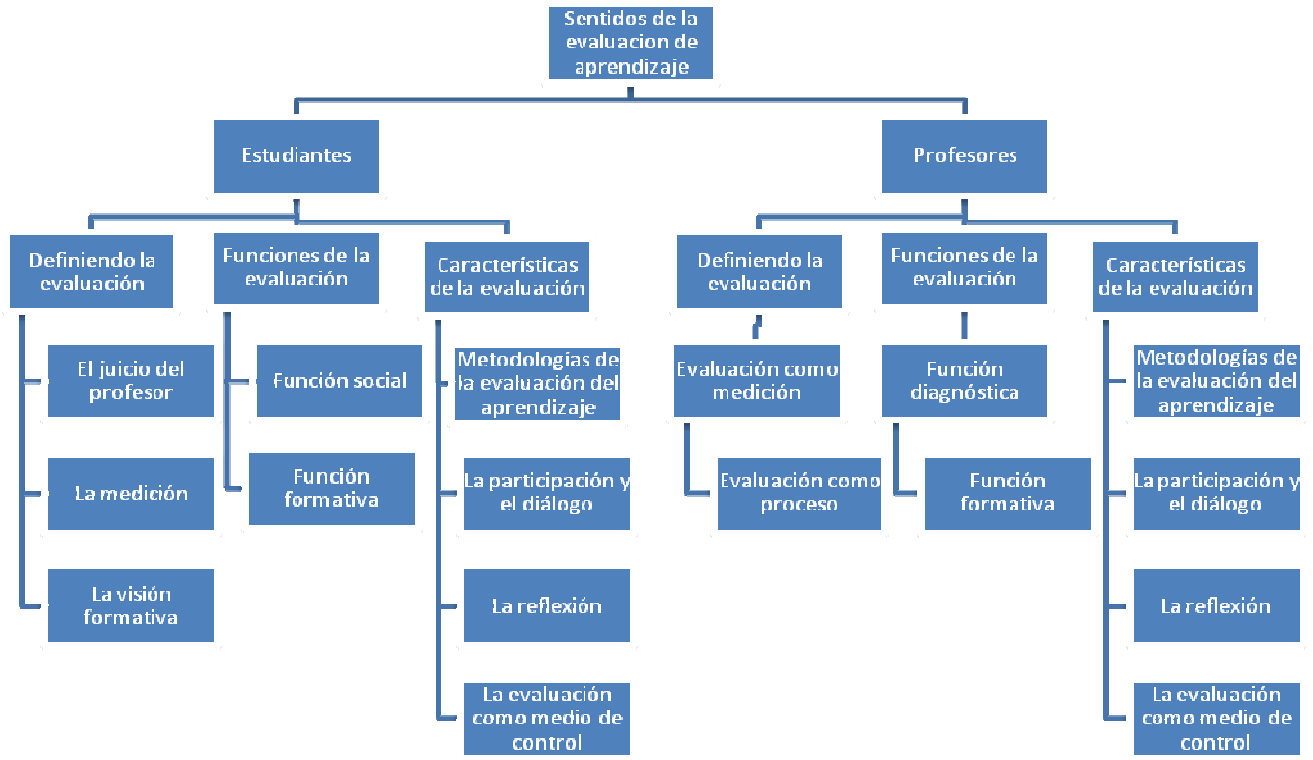
Con esta herramienta se elaboraron memos en los que se consignaron elementos relevantes y recurrentes dentro de las entrevistas; además se construyeron *networks* o diagramas (Ver anexo IX *Networks* de codificación en Atlas Ti), en los cuales se ordenaron los códigos asignados buscando relaciones entre ellos. El resultado de este proceso fue la jerarquización, con la que se organizaron categorías en un nivel de abstracción superior para así establecer relaciones entre diferentes códigos y categorías; y por último, se generaron estructuras de sentido que hicieron posible la generación de resultados y conclusiones.

Cabe resaltar que la categorización definitiva se construyó con base en los objetivos propuestos en la investigación y el marco referencial, es por ello que, tanto para estudiantes como para profesores, se establecieron tres categorías macro a saber: definiciones de evaluación, funciones otorgadas a la evaluación y características de la evaluación, a partir de ellas se agruparon categorías con similar sentido y relación, que iban surgiendo de los datos.

A propósito de esta estrategia de categorización, Galeano (2004) expresa que “las categorías se construyen desde la teoría como punto de referencia y desde la experiencia o la realidad empírica”, amplía la autora que en “algunas estrategias o modalidades de investigación cualitativa, el investigador puede recurrir a la construcción de categorías teóricas preliminares o conceptos sensibilizadores, que *va dotando* de contenido a lo largo de la investigación” (p. 41). Más aún Coffey y Atkinson (2003), anotan que “la codificación se puede realizar usando una lista de códigos creada, incluso antes de leer los datos, estas categorías pueden proceder del material previo, los marcos teóricos, las preguntas de investigación y los datos mismos” (p. 36), lo que sirvió de orientación para esta investigación.

Finalmente, vale la pena advertir que este modo de categorizar, en palabras de Galeano (2004: 41) fue una búsqueda abierta, pues no se trató de un marco conceptual cerrado, sino un punto de referencia que orientaría la construcción teórica y la comprensión de la realidad.

Diagrama de jerarquización



Fuente: Elaboración propia

4.5.1 Convenciones para el análisis

Para facilitar la lectura de las citas textuales, referenciadas en el análisis, logrando la identificación de su procedencia y guardando el anonimato de los participantes, se establecieron las siguientes convenciones:

- Para el caso de los estudiantes se estableció la letra E acompañada de un número consecutivo, seguido de la letra G y un número: ejemplo E1G2, donde E significa estudiante, 1 es un número consecutivo asignado por los investigadores a los estudiantes participantes, G se refiere al instrumento de la

entrevista grupal y el número que le sigue hace referencia al grupo de la entrevista. Así, para este caso, se trata del testimonio del estudiante 1 del grado décimo que participó en la entrevista grupal número 2.

- Los profesores se designaron con la letra P acompañada de un número, por ejemplo P2, donde P es profesor y el número es el consecutivo asignado por los investigadores según el orden en que se ingresaban las entrevistas al *software* de Atlas Ti. En el ejemplo, significa que es el relato del profesor número 2.
- Cada uno de estos seudónimos están relacionados en las tablas anteriores en las que se describen los participantes y allí se pueden ver claramente otras características de los mismos.

4.6 Limitaciones de la investigación

Entre las principales limitaciones de este estudio se nombran las siguientes:

- Delimitar el tema a investigar generó controversia entre los miembros del grupo investigador, dado que los criterios de elección del objeto de estudio, estaba permeado por los intereses particulares, sin embargo, el diálogo permitió establecer puntos comunes de los investigadores, como por ejemplo, el lugar de trabajo y sus necesidades, lo que facilitó la elección.
- Rastrear sobre el objeto de estudio en bibliotecas de la ciudad y en bases de datos electrónicas ocupó parte del tiempo de los investigadores, por lo que se dividieron las tareas y los criterios de selección de la información, debido a que los momentos de dedicación para ello, no estaban en consonancia mutua, no obstante, este seguimiento facilitó plantear el problema a solucionar, los objetivos a alcanzar y los teóricos a consultar.

- La selección de la muestra que haría parte del trabajo de campo, ya que de los 60 profesores que laboran en la institución, sólo 10 quisieron participar, de los cuáles 2 de ellos sirvieron para realizar la prueba piloto de la entrevista y los testimonios de los otros dos no fueron aportantes a la búsqueda de los objetivos. En cuanto a los estudiantes, el número de grupos dificultó la selección de la muestra, además de la subjetividad que sobre el tema pudieran tener, llegando a sesgar los resultados de la investigación, por lo que se decidió hacerla de manera intencionada, de acuerdo con los criterios establecidos en la metodología.
- En el análisis de los datos, la transcripción de las entrevistas resultó lenta y complicada debido a que no se tenían herramientas para agilizar este proceso y se hizo de manera tradicional, además, la falta de experticia en el manejo de la herramienta Atlas Ti, ocasionó retrasos y complicó la tarea para la codificación de la información. Luego, la construcción de las estructuras de sentido y la conformación de las categorías, generó confusiones, pues debían estar en consonancia con los objetivos planteados, por lo que se tenían que revisar constantemente los datos y el marco teórico, reajustar y modificar la categorización.
- La citación y la referencia de autores para proteger la originalidad y los derechos de autor, complicaron la construcción del marco referencial.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Este apartado contiene los resultados obtenidos en el análisis de los datos. Está dividido en tres bloques: el primero, muestra los hallazgos relacionados con los estudiantes y las categorías construidas con el análisis de las entrevistas grupales; el segundo, contiene lo encontrado con las entrevistas en profundidad de los profesores y en el último, se ponen en relación los hallazgos de los estudiantes con los de los profesores, para luego hacer el análisis derivado de la triangulación de la información.

El establecimiento de categorías, en palabras de Revuelta y Sánchez, (2004) “puede resultar de un procedimiento inductivo, es decir, a medida que se examinan los datos, o deductivo, habiendo establecido a priori el sistema categorías sobre el que se va a codificar. Aunque normalmente, se sigue un criterio mixto entre ambos” (p. 3)

En esta investigación se siguió un criterio mixto, porque se establecieron tres categorías macro, definiendo la evaluación de aprendizajes, funciones de la evaluación y características de la evaluación, compartidas para ambos actores, que, como ya se había mencionado en el diseño metodológico, se determinaron con base en los objetivos propuestos en la investigación y en el marco referencial, como también lo proponen Coffey y Atkinson (2003). Y sobre aquellas se agruparon subcategorías que iban surgiendo de la codificación de los datos.

5.1 Sentidos de la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes

5.1.1 Definiendo la evaluación de aprendizajes

En las expresiones recopiladas en este proceso investigativo, se hallaron diversas maneras de concebir la evaluación que son reflejo de los propósitos de enseñanza, presentes en la Institución Educativa JOMAR.

5.1.1.1 El juicio del profesor

Un primer hallazgo relacionado con la conceptualización de la evaluación de aprendizajes es el que asocia con los sujetos de la evaluación y su función; se evidencia como los estudiantes, al conceptualizar la evaluación, parten del supuesto de que esta es una función exclusiva de los profesores, pues son éstos últimos quienes las hacen y es a quienes les es útil. Bajo esta óptica el profesor es el protagonista y el estudiante asume un papel pasivo en espera de que el primero emita un concepto acerca de su promoción y del grado de su aprendizaje.

Ello se aprecia en el siguiente testimonio:

“Todo lo que ellos dicen es cierto (refiriéndose a los otros estudiantes del grupo). Ellos (los profesores) hacen eso para probar y verificar si nosotros sí podemos pasar al otro año y si hemos aprendido desde el área que nos están enseñando” (E1G2. Mujer. 14 años).

Algunos estudiantes expresan claramente que la evaluación es valoración o juicio de los profesores sobre los conocimientos adquiridos por los estudiantes:

“...Es una valoración de nuestro conocimiento” (E2G3. Mujer. 17 años).

“Yo pienso que un profesor lo único que hace es juzgar, «No sabes» Ahh... el Profesor a usted no le dice: La respuesta es esta, esta, esta” (E4G3. Hombre. 17 años).

Las anteriores respuestas se presentan de manera generalizada en el diálogo con los estudiantes, convirtiéndose en un rasgo característico de la conceptualización de la evaluación de aprendizajes. Además, pone en evidencia una práctica evaluativa que privilegia una relación vertical de los profesores hacia los estudiantes, en la cual estos últimos se convierten en sujetos pasivos que se limitan a demostrar los saberes adquiridos o acumulados mediante instrumentos diseñados exclusivamente por los profesores; es decir, sólo se evalúa al estudiante desde la perspectiva del profesor.

La evaluación, vista de esta manera, se aleja de la concepción formativa y se arraiga en modelos tradicionales que perpetúan prácticas educativas que no se acomodan a las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

5.1.1.2 La medición

Otro significado presente en los relatos de los estudiantes, es la medición, pues hay una reiterada conceptualización de la evaluación como una manera con la que el profesor mide el grado de aprendizaje obtenido por los estudiantes en una materia y los saberes acumulados, y comprueba la atención de aquellos en las diferentes actividades educativas.

Así lo afirman algunos testimonios:

“La evaluación depende de la forma de ser del profesor y ver uno qué aprendió” (E7G2. Hombre 14 años).

“El conocimiento que uno tiene de la palabra evaluación, que es como una forma de medir el conocimiento que uno obtiene al transcurrir la clase” (E6G2. Hombre. 15 años).

Los estudiantes del JOMAR insisten en que el propósito de la evaluación es medir sus aprendizajes o conocimientos:

“Medir el conocimiento que uno obtiene al transcurrir la clase” (E6G2. Hombre. 15 años).

“Evaluaciones para el lunes; uno no se va a aprender todo” (E2G3. Mujer 16 años).

“Saber que llevas todo un proceso y saber que te van a juzgar los conocimientos en una prueba [el estudiante a través de movimientos con sus manos hace alusión a un examen escrito] y que si te equivocas ahí, el profesor da de hecho que no aprendiste nada, y eso no es así” (E1G3. Hombre. 17 años).

“Yo creo que la evaluación es más que todo la forma de definir las capacidades y el conocimiento de un estudiante, pero muchas veces eso no es así porque uno puede perder una evaluación [este estudiante hace un movimiento que hace referencia a un examen escrito, acción que se repite constantemente cuando los estudiantes quieren hacer alusión a la evaluación] y saberse las cosas mas no acordarse en ese momento” (E9G2. Mujer. 15 años).

Del anterior conjunto de apreciaciones de los estudiantes pueden desprenderse varios elementos; por una parte, se confirma una concepción cercana a la medición de conocimientos y de las capacidades de los estudiantes y por otra, la confusión conceptual de la evaluación, pues con gran frecuencia se asimila evaluación con el instrumento como tal, al cual se le da gran valor. Por ello el estudiante manifiesta su inconformidad respecto a ser evaluado sólo por una prueba, sin valorar su proceso de aprendizaje, durante un tiempo determinado.

Además, se evidencia una imposición, por parte del profesor, en cuanto a los tiempos. Es aquel quien decide cuándo y cómo realizar la prueba, estableciendo lapsos muy cortos entre el desarrollo de los contenidos y el momento de la evaluación, desconociendo los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y limitando la concertación y el diálogo sobre la evaluación, lo que demuestra que no hay claridad sobre la intención formativa, al realizar este tipo prácticas. Más aun cuando, en concordancia con la categoría anterior, los estudiantes reafirman que en el contexto de la I E JOMAR, la evaluación se constituye en una tarea por parte del docente en la que no participan activamente los estudiantes, una práctica evaluativa arraigada en modelos pedagógicos tradicionales.

5.1.1.3 La visión formativa

Otro grupo de apreciaciones alude a la conceptualización de la evaluación develada en los diferentes relatos de los participantes; la considera como una acción permanente, realizada de manera continua a lo largo de todo el proceso educativo, y así lo expresan:

“(…), o sea, que la evaluación no sea lo que defina si sabe uno, (…) deben de (*sic*) tener en cuenta todo el proceso que se viene desarrollando durante todo el período, porque si no para qué se vio ese proceso. Yo pienso que la evaluación debería de (*sic*) tener un menor porcentaje y ser tomada como proceso más (…) Lo importante sería que la evaluación haga parte del proceso, no que sea el resultado final del proceso” (E1G3. Hombre. 17 años).

(…) “Pues es lo que yo digo; si no le da la respuesta exacta entonces no, ¿por qué? Si es que uno ha entendido y hay todo un proceso” (E6G3. Mujer. 16 años).

Pensar la evaluación como proceso implica atender a todas las acciones, actitudes y comportamientos de los estudiantes en cada uno de los eventos educativos que permitan dar cuenta del nivel y del modo como aquellos aprenden.

Consiste en la recolección continua y sistemática de información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, que posibilita el alcance de los objetivos y, por un lado, le facilita al profesor la toma de decisiones para actuar sobre la marcha y, por otro, al estudiante reconocer sus dificultades y capacidades. Posición esta que devela un camino que van siguiendo los profesores hacia prácticas más formativas y coherentes con las nuevas tendencias y exigencias normativas de la evaluación.

Si bien como apreciación generalizada del sentido de la evaluación está la medición, en los discursos de los estudiantes también se vislumbra un tránsito hacia una concepción de la evaluación cercana a la visión formativa, por cuanto el profesor, a través de ella, puede establecer si se está dando el aprendizaje; no se alude en la evaluación qué se aprende para con ello poder determinar si las metodologías implementadas están siendo efectivas en la enseñanza.

Tal como lo expresan los estudiantes:

“Es como una forma de mirar los profesores qué estamos aprendiendo, qué nos están dando a aprender, mirando a ver si el tiempo de ellos no fue perdido, (...) si nos están enseñando bien” (E4G2. Hombre. 16 años).

“Para mí es como un método de probarnos a nosotros mismos que si entendimos lo que nos dijeron. O sea, todos lo vemos como ¡Qué estrés, viene la evaluación!, pero yo creo que es como probarnos a nosotros mismos que sí podemos hacerlo, que sí tenemos los conocimientos y que sí entendimos todo lo que nos explicaron” (E2G2. Mujer. 15 años).

En este testimonio se aprecia una definición de evaluación en la que el estudiante desempeña un papel importante, pues aunque persiste en la comprobación de los conocimientos adquiridos, la reconoce como un método que le permite probarse qué entendió, lo que sabe, lo que no sabe, lo que le falta y que puede demostrarlo, aceptando, tímidamente, cómo la evaluación brinda información

no sólo para los profesores, sino también para los estudiantes. Adicionalmente da cuenta de ella como herramienta para afianzar su confianza en sí mismo y en la calidad del conocimiento adquirido.

5.1.2 Funciones de la evaluación

Reconocer el sentido atribuido a la evaluación de aprendizajes y establecer si aquel se relaciona o no con la función formativa que ésta debe tener, hace necesario establecer cuáles son las funciones asignadas a ella. Por esto se indagó el para qué y cuáles eran las intenciones con las que se realizan los procesos evaluativos en la Institución Educativa JOMAR.

5.1.2.1 Función diagnóstica

Así, en el análisis de la información se develaron diversas funciones otorgadas a la evaluación. Una de ellas apunta a determinar el estado actual del estudiante; es decir, indaga por los conocimientos previos que permitan identificar cuál es el punto desde el que se parte en el proceso de enseñanza aprendizaje; sentido instructivo y educativo:

“Yo pienso que la evaluación aquí en el colegio es para que los profesores sepan si el grupo está malo en determinada parte de la materia (...) Porque se evalúa para saber qué necesita el grupo, qué se necesita nivelar (...) Porque el Profesor de tecnología dice: “Tienes este error, puedes corregirlo”, en cambio otros “No, error, tienes insuficiente”. El Profesor no dice: “insuficiente porque tienes este error”, no, “Tienes este error, todavía no te lo califico” y uno busca el error... “(E5G3. Hombre. 17 años).

Una estudiante considera que algunos profesores tienen como propósito al evaluar, no sólo diagnosticar las necesidades de los estudiantes, sino facilitar la

mejora en el proceso de aprendizaje de los mismos, un sentido educativo y desarrollador pues al preguntársele para qué se evalúa afirma:

“... para que mejoremos y que hayamos entendido” (E9G3. Mujer. 16 años).

En su función de diagnosticar, la evaluación, no sólo apunta a establecer los conocimientos previos, las habilidades y las dificultades del estudiante al momento de iniciar un curso o un tema específico, sino que da información sobre el estado actual de los procesos y a partir de allí iniciar la planificación y el diseño de estrategias necesarias que faciliten el logro del aprendizaje; un sentido constructivo y didáctico.

En una posición contraria, algunos estudiantes afirman que en la práctica los profesores no retroalimentan luego de las evaluaciones, e incluso insisten en que no se les corrige los exámenes ni se les permite reflexionar acerca de los desaciertos ni sobre las dificultades, y menos se reflexiona sobre los factores que entorpecen el aprendizaje; sentido de medición y examinación. Tal como lo expresa el testimonio:

“Yo pienso que eso en realidad no se hace [refiriéndose a lo dicho por E5G3 y E9G3] porque vos pierdes español, matemáticas, química y el Profesor sigue dando sus temas común y corriente, porque ustedes tienen un proyecto a cumplir en el año, y el Profesor sigue dando su proyecto y el Profesor no va a decir: “Bueno, acá muchos se me quedaron en tal tema, lo voy a volver a explicar”. No, el Profesor sigue derecho y si usted perdió, busque un compañero que sepa y péguesele al compañero para que explique o si la mamá no tiene plata para pagarle a un profesor particular para que te explique, estás embalado” (*sic*) (E4G3. Hombre. 17 años).

En las prácticas evaluativas de la IE JOMAR se visualiza un entramado de acciones que se fundamentan en la tradición y la rutina del quehacer diario de cada profesor, pero que se van ajustando conforme a las nuevas tendencias o corrientes a las que van teniendo acceso los profesores, gracias a sus procesos de capacitación y cualificación docente. Es tal vez por ello que los estudiantes perciben diferentes

funciones que cumple la evaluación e incluso lo que para alguno de ellos es posible que pase, como por ejemplo la evaluación para diagnosticar el estado de los procesos, para otros no, porque depende del profesor y de la forma como cada uno realiza su práctica.

5.1.2.2 Función social

Otra función que le otorgan los estudiantes a la evaluación es la de promoción, pues consideran que el propósito de la primera es la obtención de notas que les permitan aprobar las materias y así lograr ser promovidos al grado siguiente.

“Usted sabe que tiene que hacer la evaluación para obtener sus notas y que le vaya bien en el periodo” (E3G2. Hombre. 15 años).

“Recuperar notas, o simplemente sacar una nota más, algo que les ayude. Subir notas” (E8G2. Mujer 15 años).

“Para poder recuperar y no quedarse en la materia” (E4G2 hombre. 16 años).

La evaluación con un sentido de aprobación y promoción, sustento de las calificaciones, advierte una predisposición a situarse ante sí y ante los otros a partir de referentes, entendidos como constructos sociales y culturales para indicar y orientar ajustes conforme a los propósitos previstos en la educación. Así, los logros reportados en los informes académicos aluden a la aprehensión de conocimientos y se expresa en números o descripciones, que representan los contenidos conceptuales³ o informativos de las áreas de conocimiento.

³ Entiéndase como los conceptos considerados esenciales dentro de los temas abordados.

5.1.2.3 Función formativa

De otra parte, en las conversaciones con los participantes se reveló un sentido formativo de la evaluación pues además de considerarla como un método o una manera de comprobar los aprendizajes, también la conciben como una estrategia que les permite a los profesores reflexionar sobre las metodologías implementadas, tal como la definen algunos participantes:

“Manera de descubrir cómo o qué cantidad de conocimientos ha albergado en el cerebro de todo lo que ha aprendido en un tiempo determinado. Cómo descubrir qué capacidades o qué habilidades o con qué se desenvuelve mejor en cierto momento (...) O qué clase de metodologías puede utilizar un maestro para que todos comprendan o si la metodología que están aplicando en el momento no es la más eficiente para una comunidad de diferentes personas” (*sic*) (E3G2. Hombre. 15 años).

Algunos estudiantes incluso expresan que la evaluación sirve como una herramienta para mirar su desempeño y el de los profesores, en sentido regulativo:

“Es que el profesor con las evaluaciones mira el desempeño no solo de nosotros sino también de él mismo... Ellos con eso miran y ven ¿Yo estoy explicando bien?...” (E1G2. Mujer. 14 años).

En este mismo sentido se identificó la evaluación como un camino que conduce a la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje, valorando tanto al estudiante como a las acciones de los profesores. Tal como lo manifestó el estudiante:

“Yo creo que la evaluación es un método de exigencia para uno (...) También es un método de exigencia para el profesor porque si usted ve que todos los estudiantes le pusieron atención y la mayoría la ganaron quiere decir que explicaste bien y te esforzaste para que los otros te entendieran y te ganaran la evaluación” (*sic*) (E8G2. Mujer. 15 años).

En su función formativa, la evaluación exige a los profesores que valoren y retroalimenten a sus estudiantes sobre los logros, los errores y las dificultades, en aras de tomar las decisiones necesarias para lograr la calidad de la enseñanza y capacitar integralmente al estudiante y asentar actitudes favorables a su proyecto de vida.

5.1.3 Características de la evaluación

Para develar las relaciones existentes entre la función formativa de la evaluación de aprendizajes y el sentido atribuido a ésta, por parte de los actores de la I.E. JOMAR, era necesario indagar por las particularidades o rasgos de la evaluación de aprendizajes en la institución, de ahí que se averiguara por las metodologías, las estrategias, los instrumentos, los momentos y las dinámicas en que estaban inmersos las acciones evaluativas. En este apartado se presentan las características de la evaluación de aprendizajes reveladas por los estudiantes en sus relatos, primero las metodologías, luego la participación y el dialogo, enseguida la reflexión y por último la evaluación como medio de control.

5.1.3.1 Metodologías de la evaluación del aprendizaje

En el diálogo con los estudiantes también se trataron las diferentes metodologías que utilizan los profesores a la hora de evaluarlos; fue común en el discurso el uso de pruebas escritas, esencialmente exámenes parciales y el examen de periodo, que es de obligatorio cumplimiento por disposición institucional, y añaden cómo se le da mayor relevancia a éste dentro de la valoración final de las áreas.

“No, pues casi todos los profesores se fijan en las notas de las evaluaciones y los *quizes*” (E10G3. hombre. 16 años).

“*Quizes*, más la evaluación del periodo (...), las evaluaciones escritas” (E8G2. Mujer. 15 años).

“Bueno yo tengo en cuenta la evaluación de Física; la del periodo pasado valía el 40%; muchas personas podían tener todo el seguimiento en 5 y la mayoría de las personas sacaron el quiz menos de 2,5 y por eso se tiraron la materia” (E9G2. Mujer. 15 años).

“Por lo general, se evalúa con una prueba escrita (...), esa barrera de que perdí la evaluación y perdí todo” (E9G3. Mujer. 16 años).

Las pruebas escritas más utilizadas son las de selección múltiple, con o sin justificación, preguntas abiertas, apareamiento, completar y falso o verdadero. Estas se convierten en la principal herramienta para medir, dejando ver cómo, en la práctica, la principal intención al evaluar es medir conocimientos y cumplir con la realización de una evaluación, al final del periodo, de carácter meramente sumativo, que en nada conlleva procesos de mejoramiento integral. Ello se confirma en el siguiente testimonio de un estudiante:

“Ellos en el periodo dan varios temas, entonces en cada tema, pues casi todos los profesores evalúan cada tema. Pero lo que no me parece es que los exámenes finales de cada periodo sean del 40%; evalúa cada tema, él explica cada tema y terminado el tema evalúa. Por ahí cada quince días” (E1G2. Mujer 14 años).

La evaluación al terminar un periodo o luego de un periodo de tiempo es importante en la medida en que cumple con la función de verificar el aprendizaje y su grado, pero no ha de realizarse sólo con esta intención, pues es igual, o tal vez más importante el poder establecer los mecanismos que facilitan u obstruyen el aprendizaje, lo que se aprendió y lo que no y por qué sucedió.

En el JOMAR también se utilizan otras estrategias para la evaluación de los estudiantes; estos son: la mesa redonda, las exposiciones, los proyectos, los experimentos y los talleres. Todos ellos dan cuenta de una participación más activa de los estudiantes, estimulan la creatividad y potencian las habilidades y el trabajo en

equipo, aunque no se les dé el valor suficiente como herramienta que facilita el aprendizaje.

“Mesa redonda, allí usted opinaba del tema y así hubo muchas cosas” (E6G2. Hombre 15 años).

“Exposiciones... proyecto o que haga un experimento, talleres. (...) las evaluaciones de periodo y siempre son actividades” (E1G2. Mujer. 14 años).

Incluso los estudiantes reconocen en las anteriores estrategias de evaluación una posibilidad para lograr el aprendizaje, estimularlos y llevarlos a situaciones prácticas en las que puedan aplicar sus conocimientos y desarrollar sus competencias. Esto puede observarse cuando argumentan:

“Ella dijo: [refiriéndose a una profesora] “Yo quiero que me expresen ese libro como les dé la gana, ya sea con títeres, o una actuación, como ustedes quieran” el caso es que uno leyó el libro y le quedó como grabado y uno ya sabe de qué, pero ¿por qué? Porque uno hizo algo diferente...” (E7G3. Mujer 17 años).

“(...) En el juego, las discusiones también (...) trabajo en diapositivas (...) él le dice a uno “¿qué nota se merece en esta clase?” y uno se queda como pensando (...) Y por ejemplo cuando ella nos puso a aprender una canción en inglés a todos, en el salón hay muchos que dicen: “No, a mí no me gusta el inglés, no me entra, yo no sé traducir nada” pero yo ví que en el salón hasta los más malos se esforzaron y pronunciaron bien y cantaron la canción, eso nos gustó” (E6G3. Mujer 16 años).

Se evidencia que los profesores aprovechando las habilidades de los estudiantes realizan actividades evaluativas que potencializan sus capacidades y les permite reflexionar y participar de sus procesos de evaluación y aprendizaje.

5.1.3.2 La participación y el diálogo

Indagamos también por la participación, el diálogo y el tipo de relación que establecen los profesores y los estudiantes, dado que la evaluación formativa propende por unas relaciones mediadas por el diálogo, la reflexión y la participación del estudiante en la construcción de su proceso de aprendizaje, a través de la retroalimentación de los procesos. En relación con este punto los estudiantes manifiestan la falta de diálogo y de participación en los procesos evaluativos, como se manifiesta en los siguientes relatos:

“Ellos son como saliéndose del problema, es mi materia yo pongo las cosas que sean, me atrasé y hay que hacerlas (...) Ellos se salen del problema diciendo: “Yo expliqué, yo estuve en la clase y expliqué a mi forma, los que entendieron bien si no también” y nosotros no podemos renegar que según él, él explicó, pero de la forma que él quiso, pero ellos no dicen que la evaluación final vale el cuarenta por ciento y si usted no entendió y perdió la evaluación ¡Ah!. Yo expliqué...” (E1G2. Mujer. 14 años).

“Los de nosotros, ninguno deja participar, ellos todos cogen, dicen que vale tanto y ya, y aténgase a lo que... uno saque” (E7G2. Hombre. 14 años).

Se evidencia como en algunos casos incluso se niega la posibilidad al diálogo, tal como lo expresa un estudiante:

“Me cuestiona mucho la frase que tiene un profesor que es: Hicimos un trato: yo no les cuestiono a ustedes lo que ustedes hagan y ustedes no me cuestionan a mí lo que yo les ponga a hacer” (E8G2. Mujer. 15 años).

Coartar la posibilidad de deliberar sobre la evaluación y en general sobre cualquier actividad del proceso educativo, deja entrever una visión muy limitada de la educación y en general del tipo de persona que se quiere formar, pues no se estimula la reflexión crítica, la participación activa y termina por restringir las

posibilidades de mejora, alejándose con esta práctica de un sentido formativo de la evaluación.

Incluso, un profesor que no permita que los estudiantes se expresen sobre lo que se hace, lo que viven, sobre lo que consideran estuvo bien y mal y por ende puedan dar alternativas que les resulten más atractivas para su aprendizaje, es un profesor que poco o nada transforma su práctica, que no se interesa por el estudiante, sino por cuanto este aprende, por que acumule una cantidad de conocimientos que aquel considere son los apropiados y suficientes según el grado de escolaridad en que estén los estudiantes.

Sin embargo y en una posición contraria a la anterior, en otros testimonios se percibe una interacción entre el profesor y los estudiantes, que se da al momento de la calificación cuando sus posiciones se confrontan en un diálogo respetuoso que busca retroalimentar los procesos educativos y mejorar la nota definitiva. Además de permitir que los estudiantes reflexionen sobre sus aciertos y dificultades en el proceso evaluativo, reconociendo en algunos profesores prácticas evaluativas acordes con su función formativa:

“También a uno le colaboran mucho porque uno dice: no, profe, mire, yo en la evaluación saqué este poquito, pero ve lo que hicimos. Y ellos dicen: no, por un poquitico te rajaste, pero no, dale tranquila, el seguimiento te ayuda, eso es muy rico. Hay unos muy asequibles, en cambio hay otros: no, perdiste y ya (...) En matemáticas o física que es el mismo profesor, nosotros hablamos con el profesor, “profe, mire, denos otra oportunidad, mire que la perdimos todos, o explíquenos bien el tema y nos hace la evaluación otro día”. Eso depende de la materia y el grado de importancia, y del profesor” (E8G2. Mujer 15 años).

Existen algunas tendencias hacia procesos formativos en las actividades evaluativas realizadas por algunos profesores, por cuanto permiten el intercambio, el

diálogo y la participación, en búsqueda de aprendizaje y mejoría. Así lo expresan varios estudiantes al referirse a la evaluación hecha por un profesor

“Porque le toma a uno todo, puede estar malo, pero él le corrige; todo lo que dice uno es válido y lo motiva a continuar. En las clases de él, todo el mundo participa. Él no sólo dice que está malo sino que también lo corrige” (E5G3. Hombre 17 años).

Además, éstos reconocen que al menos uno de sus profesores practica las estrategias evaluativas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación:

“(…) Pongamos en matemáticas, coge ciertos rangos: el 20% es trabajo en clase, el 20% es la autoevaluación, es decir, como te evalúas tu y yo miro también al profesor; el profesor mira el desempeño de uno en clase y con respecto a eso le pone la coevaluación; el 40% de los talleres y el otro de la evaluación de periodo” (E1G2. Mujer. 14 años).

Permitir la participación de los estudiantes en su proceso evaluativo fomentando relaciones horizontales en el marco de un ambiente de confianza, genera la reflexión y la retroalimentación de los procesos tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Así, el anterior relato manifiesta el tránsito, por parte de algunos profesores, hacia la evaluación formativa y sus beneficios para el proceso integral de los estudiantes al dar la posibilidad de de corregir para comprender y aprender.

5.1.3.3 La reflexión

Otra característica de la evaluación formativa es la de reflexión, que tanto estudiantes como docentes puedan pensar sobre el proceso, ser conscientes de las acciones que beneficiaron y/o dificultaron el aprendizaje y que repercutieron en los resultados y así tomar las medidas necesarias. Teniendo esto presente, se indagó por lo que pasa después de conocer los resultados, que acciones se emprendían, si se pensaba, al respecto advierten los estudiantes que la evaluación en general no se

reflexiona, no se asume como un mecanismo de mejoramiento del proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje.

“En mi salón yo nunca he visto que el profesor llegue: ¿Cómo se sintieron, qué pasó en el examen? Pero yo creo que uno como estudiante y como persona y si usted pierde la evaluación se pone a pensar” (E2G2. Mujer 15 años).

“Entonces es eso, que los profesores evalúan y siguen con su tema, quieren una perfección en el salón y que todos sean excelentes, pero no ayudan a que el salón sea excelente, porque todos no tenemos las mismas capacidades y todos no somos buenos en todas las materias” (E7G3 Mujer. 17 años).

Los estudiantes reconocen que unos pocos profesores manifiestan su preocupación por los resultados de la evaluación, reflexionan acerca de las metodologías utilizadas y propenden porque los estudiantes se pregunten por su proceso evaluativo, demostrando así la participación de estos últimos en la función formativa de la evaluación:

“Él [un profe] llegaba y decía “me pareció muy triste porque sentí que yo lo que había dado en el período no los ayudé a ustedes, porque siento que en estas evaluaciones perdieron demasiados, sabiendo que yo me había esmerado demasiado y les había preguntado ¿quién tiene dudas? y he preguntado en muchas clases y he explicado mucho. Entonces no entiendo por qué sabiendo que yo me esmeré tanto y les pregunté a ustedes y les dije ¿en qué fallan? o el que tenga problemas que me busque, no sé, no entiendo por qué la perdieron” y hablamos al respecto” (E8G3. Hombre 16 años).

Por su parte, los estudiantes reclaman que si los profesores detectan dificultades o problemas, deben implementar acciones que permitan una verdadera reflexión de esos resultados, en aras de la superación de las dificultades individuales y colectivas. Claramente lo exponen al afirmar:

“Pero yo pienso que la mejor forma de aprender es poder discutir con alguien que le lleve la contraria y que le diga que eso no es así. Tú haces la respuesta mala, la encierran y ponen la X, pero no te ponen el procedimiento exacto” (E7G3. Mujer. 17 años).

“Con el desarrollo de las evaluaciones es bueno que un profesor, cuando le haga a uno una evaluación determinada, le diga: “Usted se equivocó en esto, esto, y este fue el error”, pero hay profesores que simplemente le hacen a uno las evaluaciones y se las entregan. Cuando toca clase con él, dice: “Es imposible que el estudiante no sepa dónde está parado, tal país en tal región o cuáles son los grados de latitud en el trópico de cáncer”. En vez de llegar a regañarlo a uno, a decirle en qué se equivocó, llegue a uno a decirle por qué se equivocó, vea le explicó cuáles fueron sus posibles causas de que se equivoque para que uno en la próxima evaluación que tenga sepa desarrollar” (E8G3. Hombre. 16 Años)

Así, los estudiantes reconocen que luego de resolver las pruebas y/o demás instrumentos con que se son evaluados, es necesario abrir espacios de análisis de los aciertos y desaciertos, de las estrategias implementadas, con miras a garantizar un aprendizaje significativo; pues cuando el estudiante se involucra activamente en su proceso de formación, reflexiona sobre sus posibilidades y limitaciones y reconoce las estrategias que le permitan apropiarse de los contenidos, autorregulándose y mejorando su aprendizaje y su formación.

5.1.3.4 La evaluación como medio de control

Se develó cómo la evaluación se utiliza como herramienta de control para mantener el orden y captar la atención de los estudiantes a través de un instrumento escrito. Se lee en los relatos de varios de los estudiantes:

“A mí me da a entender eso, que es como que quieren como corcharlo a uno (...) Porque la verdad de repente nunca hacen una evaluación, a no ser de que nosotros

nos estamos manejando muy mal en el salón. Si hay indisciplina, evaluación, y no le importa si usted sabe o no” (E2G3. Mujer 17 años).

En los relatos de algunos estudiantes se evidencia la posición del profesor como la máxima autoridad, el dueño del saber, propiciador de una relación asimétrica mediada por el miedo:

“La mayoría de los profesores de la mañana me dan a entender que quieren es que uno les tenga miedo y uno les tiene que hacer todo como ellos quieran y no aceptan que uno les diga las cosas como son sino que si ellos dijeron esto, eso tiene que ser así porque ellos dijeron que es así” (E2G3. Mujer. 17 años).

“Yo tengo el conocimiento, pero yo quiero es que vos aprendas. En cambio hay unos que: ¡Yo soy la autoridad!, ¡soy el Profesor y yo soy el que sé!, ¡Si vos no aprendiste, no me importa porque yo ya sé!; ese no es el hecho” (E1G3. Hombre. 17 años).

“Es otra forma de demostrar que son autoridad y si no quieren hacer caso, con una evaluación todos se calman” (E9G3. Mujer 16 años).

Bajo esta situación la evaluación en la IE JOMAR se convierte en un recurso “eficaz” para el control en el aula, pero es una función de ésta en un sentido tradicional que se emplea para mantener el orden establecido, que entorpece las interacciones entre los sujetos y poco favorece el aprendizaje.

Paralelo a la valoración de los conocimientos se mencionan otros asuntos que son objeto de evaluación por parte de los profesores; éstos son: el trabajo en clase, la participación, el desempeño de los estudiantes y el esfuerzo que manifiestan en el cumplimiento de las actividades propuestas en clases. Así lo expresan:

“Las salidas al tablero cuentan mucho; la participación en clase es lo más rico porque uno está entendiendo la clase en ese instante y uno participa y pregunta y la profesora ve el desempeño y el esfuerzo que uno tiene y también le dice: “te sacaste un porcentaje bajito al

final del periodo, pero vos me participaste, vos me hablaste”, le tienen en cuenta eso, o “vos me hablaste mucho, vos me preguntaste” (E8G2. Mujer. 15 años).

La actitud y el comportamiento en clase se convierten en un factor determinante a la hora de dar la valoración definitiva, como lo exponen los estudiantes:

“Cuarenta por ciento de concepto [opinión del profesor acerca del comportamiento del estudiante], o sea que si usted se puso a hablar en clase, si el profesor dice que usted está muy indisciplinado en clase hablando, le va mal” (E3G2. Hombre. 15 años).

“Así ganes los *quizes* y te mereces un sobresaliente o excelente al final del período te dicen: no, como me neceaste todo el período te pongo aceptable” (E4G3. Hombre. 17 años).

“Ahí estaba evaluando la actitud en clase” (E8G3. Hombre. 16 años).

“Te evaluó la actitud en clase, la responsabilidad...” (E1G3. Hombre. 17 años).

El juicio por parte del profesor, acerca del comportamiento de los estudiantes, se convierte en un juicio de valor que conlleva unas implicaciones éticas que al no tenerse presentes constituyen la evaluación en un mecanismo de poder, revistiéndola de autoritarismo para controlar a los estudiantes. Aquí se reafirma lo dicho por los estudiantes en cuanto a la definición de evaluación de aprendizajes, pues reiteran que esta es una función exclusiva del profesor y que solo este último tiene la posibilidad de realizarla y emitir su veredicto.

En suma, utilizada la evaluación como un mecanismo para sancionar a los estudiantes dentro del aula de clase, configurada como la única herramienta para mantener el buen comportamiento y recurrir a ella para regular situaciones conflictivas entre estudiantes y profesores, tiene implicaciones éticas que coartan la participación de los primeros, ya que los segundos imponen las reglas de juego.

Además el profesor al hacer emanar su autoridad del poder que le otorga su rol de evaluador, convierte la evaluación en un fin de carácter punitivo y desconoce que ésta es un medio para el aprendizaje, lo que dista mucho de una evaluación formativa, pues no genera reflexión en cada uno de sus protagonistas.

5.2 Sentidos de la evaluación de los aprendizajes en los profesores

En este apartado se presentan los hallazgos relacionados con los profesores, al igual que con los estudiantes se analizó y organizó la información obtenida de las entrevistas en profundidad teniendo en cuenta las tres categorías macro ya mencionadas: definiendo la evaluación, funciones de la evaluación y características de la evaluación. Esto con el fin de ponerlas, posteriormente, a conversar con los hallazgos de los estudiantes y presentar un análisis final que presente la realidad evaluativa de la Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez, concluir y hacer algunas recomendaciones que permitan mejorarla.

5.2.1 Definiendo la evaluación de aprendizajes

Las acciones de los profesores están mediadas por el cumulo de teorías que éstos albergan y por las experiencias cotidianas, así al preguntar a los profesores cuál era la concepción que tenían sobre la evaluación, se establecieron dos tendencias que se presentan a continuación, la evaluación como medición y como proceso.

5.2.1.1 Evaluación como medición

Esta concepción presente en el discurso de algunos docentes de la Institución concibe, casi de manera exclusiva, a la evaluación como *medición y comprobación*

de conocimientos y de saberes adquiridos. Definiciones más cercanas a la evaluación sumativa que formativa.

“Si tú le pones al estudiante a que mire esa respuesta, que la sustente, ahí es donde vas a ver que tanto sabe el estudiante, que tanto no sabe y en el conocimiento... o sabes o no sabes, tienes que ser competente, no puedes saber a medias” (P9. Mujer. Sociales)

Esta evaluación determina cuáles contenidos que se desarrollaron al interior del aula de clase, han quedado anclados al saber propio de los estudiantes que, como garantía para la sociedad, deben responder a las necesidades de la misma. Se reconoce también que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar encaminado a generar el gusto y la pasión por el conocimiento, presente en el acto educativo, de manera que se genere un aprendizaje significativo y se asegure el quehacer del estudiante en su vida cotidiana. Tal como lo afirma un profesor en el siguiente relato.

“Yo diría que la evaluación ideal es la que apunta a averiguar cuánto sabe, cuánto sabe usted, porque la sociedad es eso. Es qué sabe usted y es el que necesitamos. Lo que tiene que hacer uno es, no tanto darle el conocimiento sino darle el gusto por las cosas, engolosinarlo con el cuento para que él disfrute eso” (P2. Hombre. Matemáticas).

En esta misma óptica una docente afirma que la evaluación permite la comprobación de aprendizajes de los estudiantes:

“Pero yo siempre he creído que, o sabe o no sabe, o aprendió o no aprendió, sería la mejor forma de evaluar creo yo”. (P7. Mujer. Ingles)

Conceptualizar y practicar la evaluación sumativa no es inconveniente para el aprendizaje de los estudiantes, de hecho es uno de los tipos de evaluación que han de realizarse en el proceso educativo, sobre todo en términos de la función

social que esta ha de cumplir con respecto a la promoción de los estudiantes. Lo que si sería inaceptable es que fuera el único tipo de evaluación que se concibiera y por ende se realizara pues no se trascendería a la función pedagógica de promover el mejoramiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

En suma, teniendo en cuenta el contexto de la I E JOMAR y los relatos de los profesores participantes, se puede precisar que la evaluación como medición es realizada constantemente para verificar los saberes adquiridos y la cantidad de ellos, máxime si se repasan las apreciaciones dadas por los estudiantes a este respecto, pero es de notar que el pensamiento y el actuar del profesor jomarista sigue arraigado a viejas tradiciones e hitos que defienden la perpetuación de sistemas evaluativos tendientes a la cuantificación y medición de conocimiento a pesar de los múltiples intentos por utilizar nuevas concepciones sobre evaluación.

5.2.1.2 Evaluación como proceso

En las narraciones de los profesores, la evaluación se destaca como un proceso continuo, puesto que el profesor, desde cualquier acontecimiento en el aula, tiene la posibilidad de reconocer y valorar los aprendizajes obtenidos y fortalecer los que están débiles, y de demostrar que incluye la elaboración y reelaboración del conocimiento y cómo éste es llevado a la práctica por los estudiantes.

“No solo es una evaluación escrita sino un proceso” (P7. Mujer. Ingles)

“La evaluación es un proceso, o sea, todo el tiempo vos estás en función de evaluar. No hay clases en las que uno no evalúe, así no escriba en la planilla, así no escriba es que Pablo Pulgarín se ganó esto, no, pero usted está haciendo un sondeo” (P6. Hombre. Ciencias Naturales).

Cabe resaltar que, aunque este último profesor participante la considera como una acción permanente a lo largo de todo el proceso educativo, aún se limita a un proceso de demostración por parte de los estudiantes, tal como se aprecia en su relato:

Cuando yo aplico la evaluación es un proceso, que me permite dar cuenta de la consecución de los conceptos, de los logros, de las competencias que el estudiante va adquiriendo en el transcurso del tiempo y es precisamente eso, un proceso de demostrar (P6. Hombre. Ciencias naturales)

Igualmente, la evaluación es vista como una categoría didáctica y como un proceso de valoración del quehacer pedagógico, por ser el medio a través del cual el profesor logra transformar su práctica de enseñanza y aprendizaje, pues son profesor y estudiante quienes, con sus apreciaciones, se hacen agentes activos del proceso educativo.

“...incluso me evalúan a mí, porque los monitores dicen: el tema fue claro, el objetivo que se dijo es claro, el tema se concertó de manera adecuada, la metodología que se utilizó está bien, como fue la participación, quien habló, qué tareas quedaron, entonces todo eso se revisa y se modifica. Ellos están en continua evaluación y yo también” (P10. Hombre. Filosofía).

Al destacarse la evaluación como un proceso se reconoce que implica una retroalimentación de saberes, contenidos, procedimientos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, de los que son partícipes los actores involucrados en el acto educativo suscitado, en este caso, al interior del aula de clase, además de que genera reflexión constante del proceso evaluativo y de las prácticas educativas en general.

“...pero es constante, uno tiene pensado algo desde el principio del año, pero dependiendo de los resultados que se están haciendo con los estudiantes, van cambiando” (P10. Hombre. Filosofía).

En esta concepción de la evaluación, se manifiesta la urgencia de una reorganización del acto de enseñanza que lleva al profesor, de acuerdo con los resultados obtenidos, a modificar su práctica educativa, pedagógica y formativa, y a ubicar al estudiante como agente crucial en el proceso evaluativo. Por ende, la evaluación de los aprendizajes permite que la dinámica en el aula se modifique según las necesidades de ambos sujetos.

“Para mí evaluar, es encontrar las dificultades y logros de un proceso” (P2. Hombre. Matemáticas).

En las expresiones de los profesores, la evaluación como proceso muestra las fortalezas y debilidades que surgen a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que se descubren los aciertos y desaciertos obtenidos en el acto educativo, y es a partir de este diagnóstico, cuando los estudiantes se tornan responsables y autónomos de su aprendizaje y el profesor, a través de diversas estrategias, busca el afianzamiento de los conocimientos.

“La evaluación como una metodología de proyecto; por eso en ese mero hacer del proyecto que está haciendo en el periodo, usted evalúa tantas cosas” (P5. Mujer. Español).

Finalmente, la evaluación del aprendizaje vista como un proceso despliega amplias miradas metodológicas, tanto en la evaluación como en la práctica educativa y permite potenciar las habilidades, las aptitudes, las actitudes y los objetivos de los estudiantes, añadiendo además, la comprensión de sus ritmos de aprendizaje.

5.2.2. Funciones de la evaluación

En los relatos de los profesores de la I E JOMAR se reconocen un entramado de funciones atribuidas a la evaluación de aprendizajes que direccionan los procesos educativos al interior del aula y que al ser estudiados permiten reflexionar sobre la realidad educativa de la institución. Así, al analizar la información en lo relacionado a las funciones de la evaluación se pudieron definir y develar, dos grandes tendencias, la diagnóstica y la formativa, atendiendo a elementos de carácter pedagógico y didáctico.

5.2.2.1 Función diagnóstica

En esta tendencia, la evaluación hacia finalidades de diagnóstico, le permiten al profesor controlar su práctica pedagógica y con ella su práctica evaluativa, a la vez que es un medio de información, acerca del progreso del estudiante y sirve como sustento de la calidad de los procesos.

La evaluación diagnóstica permite un acercamiento entre docentes y estudiantes para identificar la realidad de quienes participarán en el hecho educativo, así lo confirman los docentes:

“Yo inicio indagando en el tema en el que estemos, y ahí, esa es una primera evaluación que me permite a mí insertar otros conceptos diferentes a los que ya ellos manejan. Ahí ya estoy evaluando y no necesito un instrumento como tal, (...), haciendo un sondeo general del grupo. Luego ya arranca uno a construir a partir de esos conocimientos, a construir un poco más, a aumentar esa red conceptual de los muchachos. Posteriormente ya si se aplica un instrumento que me permitirá, llámelo taller, actividad, que me va a permitir darme cuenta como se están apropiando de ellos”. (P6. Hombre. Ciencias Naturales)

“Si yo no evalúo las dificultades y aciertos que tengan un estudiante en un proceso, ¿Cómo voy a continuar el proceso? Si de pronto ese terreno no está bien abonado,

no está seguro, es que ese contenido es la territa, es el piso en el que yo voy a sembrar muchas cosas, entonces para que haya soporte (...) es como un edificio, si no tiene buenas bases se nos cae el último piso y el segundo y tercero. Si no evaluó no hay nada". (P9. Mujer. Sociales)

Los profesores de la IE JOMAR reconocen en la función diagnóstica de la evaluación ventajas para mejorar, pues como ellos lo expresan da información sobre el estado actual de los procesos y a partir de allí planifican y diseñan estrategias necesarias que faciliten el logro del aprendizaje.

"Sí. Como te decía si uno no evalúa no se da cuenta cómo va el cuento, pues difícilmente se dará uno cuenta cómo va. Trabajando con el supuesto de que va bien pero es un supuesto, uno tiene que evaluar para saber cómo va". (P2. Hombre Matemáticas)

"Evaluar es diagnosticar, es poder mirar con intención de reconocer ante todo pues. Entonces conozco y reconozco qué tienes tú, qué sabes tú, qué manejas tú, hacia donde va y cómo va ese camino, cómo va ese método, esa ruta para poder aplicar correctivos a tiempo" (P9. Mujer. Ciencias Sociales).

Tal como se aprecia en los anteriores relatos de los profesores, la evaluación se convierte en una oportunidad que se tiene en el acto educativo de saber en qué condiciones se encuentra el aprendizaje de los estudiantes y donde el profesor tiene la posibilidad de intervenir de forma precisa para dar fuerza a los conocimientos aprehendidos y acomodar los que han quedado débiles; igualmente sirve para que este último haga una reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje y transforme su práctica educativa.

5.2.2.2 Función formativa

En su función formativa la evaluación aporta información valiosa tanto para el profesor como para el estudiante, quienes deben conocer no sólo la calificación de

los resultados, sino también el por qué de ésta, sus aciertos (motivación y afirmación) y sus errores (corrección y repaso).

Como se evidencia en el siguiente testimonio, la evaluación, en el sentir de los docentes, va más allá de lo sumativo, de verificar el rendimiento del estudiante y trasciende al considerarla como mecanismo que permite la evaluación de la enseñanza, de las metodologías y en general de los procesos que se llevan a cabo en el acto educativo:

“Si lo vamos a llevar a la parte educativa es mirar cómo van esos procesos de enseñanza aprendizaje y que metodologías se están aplicando para un efectivo proceso”. (P9. Mujer Sociales.)

Esta profesora concibe la evaluación como una herramienta que le permite reflexionar sobre las metodologías implementadas.

De igual forma, permite descubrir las debilidades respecto a los conocimientos que no han quedado, en su totalidad, anclados y comprendidos en los estudiantes. De esta manera, se interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje para garantizar la asimilación y acomodación de los contenidos, de modo que sean catalogados como aprendizajes significativos.

“Cuando el estudiante me comete un error con esta tarea, es más, en la evaluación les doy la oportunidad, pocos la utilizan, de vuelva y hágala, vuelva y estudie y vuelva y se prepare” (P9. Mujer. Ciencias Sociales).

La evaluación es la oportunidad de lograr la transformación del acto educativo, ya que, conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje permite dar rienda suelta a la implementación de nuevas estrategias que facilitan la adquisición de los aprendizajes. Ahora bien, la evaluación es vital para abrirle un espacio diferente a la

construcción del conocimiento y no para intentar soslayar la intención de dar una valoración acertada de los aprendizajes.

“Cada maestro tiene su forma de evaluar, de mirar si el estudiante avanzó o si hay dificultad, como va a hacer para que se cumpla con esos logros en los que tiene deficiencia” (P7. Femenino, Inglés)

“Debe permitir innovar y crear; fuera de eso es para mejorar, siempre, no debe ser nunca evaluación – sanción, nunca para reprender” (P9. Mujer. Ciencias Sociales).

Se aprecia en las conversaciones que la evaluación es vista como un mecanismo de reflexión y que facilita la mejora del acto educativo.

5.2.3. Características de la evaluación

Al igual que con los estudiantes, en este apartado se presentan las características de la evaluación de aprendizajes reveladas por los profesores en sus relatos, que dan cuenta de las particularidades o rasgos de la evaluación de aprendizajes en la institución, luego que se indagara por las metodologías, las estrategias, los instrumentos, los momentos y las dinámicas en que estaban inmersas las acciones evaluativas.

5.2.3.1 Metodologías de la evaluación del aprendizaje

En los discurso de los docentes, la evaluación se considera como un proceso en el que se tienen en cuenta diversas actividades y procedimientos realizados dentro o fuera del aula de clase. Si bien estas actividades se incluyen en el proceso evaluativo no son un factor determinante para definir las fortalezas y debilidades que poseen los estudiantes ni tampoco para determinar sus aprendizajes, Por tal motivo, son complementarias y a la postre permitirán efectuar una prueba evaluativa general de los aprendizajes obtenidos con base en los contenidos abordados, lo que

demuestra que dichas actividades no son una garantía de aprendizaje y que se requiere otro tipo de instrumento para verificarlo, tal como se aprecia en el siguiente testimonio:

“Con el taller lo obligo a que lo haga para que él pueda estudiar el examen, para que a mí me deje como mínimo una garantía de que estudió el examen” (P2. Hombre. Matemáticas).

Ahora bien, la evaluación es pensada por parte de los profesores jomaristas como un proceso en el que se incluyen estrategias, tareas, procedimientos y demás acciones que adelantan de forma conjunta profesor y estudiante, para determinar el valor del contenido enseñado y el sentido mismo de la evaluación, sin permitir que ésta se convierta en un instrumento de poder que conduzca al aprendizaje. Tal como lo expone la docente:

“Los estudiantes tienen diferentes formas de aprendizaje, o sea uno puede aprender con la evaluación escrita, otro puede aprender con la conversación, otro te puede aprender con la musiquita, otro con un juego. Entonces yo no puedo evaluar a los mismos solamente escrito” (P7. Mujer. Inglés).

Como bien se sabe, los estilos de aprendizaje se refieren a las necesidades y particularidades educativas de cada estudiante; por ende, debe pensarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje diverso, que busque diferentes estrategias, procedimientos, tareas y actividades. Ahora bien, si los estilos de aprendizaje son diferentes, la evaluación debe estar acorde con ellos y con las características y situaciones que se evidencian en el acto educativo.

La evaluación en la I E JOMAR, desde el discurso de los docentes, está cargada de un cúmulo de estrategias que permiten dilucidar los logros alcanzados y las debilidades halladas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Así identifican que hay diversas posibilidades por medio de las cuales se aprende y que

de acuerdo con los estilos de aprendizaje, es decir, las particularidades, habilidades y aptitudes; aquellas pueden ser más significativas, al igual que lo serán los logros alcanzados. Tal como lo manifestaron los mismos estudiantes en una cita referida anteriormente.

“Ella dijo: [refiriéndose a una profesora] “Yo quiero que me expresen ese libro como les dé la gana, ya sea con títeres, o una actuación, como ustedes quieran” el caso es que uno leyó el libro y le quedó como grabado y uno ya sabe de qué, pero ¿por qué? Porque uno hizo algo diferente...” (E7G3. Mujer 17 años).

Y como lo afirma un docente al hablar sobre una experiencia evaluativa,

“Al evaluar el grupo ¿Cómo se sintieron? Y es gratificante que los muchachos te digan, profe así sí se aprende. Así sí se aprende porque no sólo es mirar del libro, mirar sí es necesario, pero no sólo es mirar del libro, ver del tablero, sino que mira esto que estamos haciendo tan simple, tan bacano” (P6. Hombre. Ciencias Naturales).

Los estudiantes son vistos, por parte de los profesores, como agentes centrales en el proceso de evaluación al reconocerlos como sujetos autónomos y responsables de su propio aprendizaje, lo que permite que ellos identifiquen cuál es su manera de aprender, sus falencias y dificultades, y qué pueden hacer para enfrentarlas, a través de diversas estrategias que, apoyadas por el profesor, logran que el proceso evaluativo-formativo sea más enriquecedor y fructífero.

“...y otra cosa que hago es que me interesa que el estudiante adquiera como esa competencia desde su proceso metacognitivo propio, que él sepa cómo aprende, que él sepa cómo conoce, porque a mí, desde que yo aprendí a aprender, a mí me ha parecido eso importante” (P6. Hombre. Ciencias Naturales).

“Yo siempre he utilizado la canción en inglés porque es una forma de motivación. Si el estudiante está motivado en la materia va a trabajar y son temas y cosas que a ellos les interesa y les gusta” (P7. Mujer. Inglés).

En consecuencia, es claro en el discurso de los docentes de la IE JOMAR, que el disfrute en la construcción de conocimiento es la manera más adecuada para que los estudiantes le den significado a los aprendizajes que están adquiriendo, de allí que el ejercicio evaluativo quede como un momento complementario y no determinante del proceso de aprendizaje.

5.2.3.2 La participación y el diálogo

Uno de los profesores participantes afirma hacer concertaciones y propiciar el diálogo con los estudiantes, reconociendo en la evaluación un mecanismo que permite, entre otras cosas, la valoración de las estrategias y metodologías llevadas a cabo en los procesos de enseñanza del aprendizaje:

“incluso me evalúan a mí, porque los monitores dicen: el tema fue claro, el objetivo que se dijo es claro, el tema se concertó de manera adecuada, la metodología que se utilizó está bien, como fue la participación, quien habló, que tareas quedaron, entonces todo eso se revisa y se modifica. Ellos están en continua evaluación y yo también.”(P10. Hombre. Filosofía)

En otro testimonio, un docente afirma entablar un dialogo con los estudiantes para concertar la valoración definitiva del periodo.

Entonces lo llamo, Agudelo Sebastián, estas son sus notas del periodo, aparte, solo, individual, este es su seguimiento de clase, estos son los quices, estas son las evaluaciones; ¿cuál cree usted que es su definitiva para el periodo? “No profe yo no sé”, no se no, mire; “yo creo que es una A”, estamos de acuerdo, es una A. “Profe yo creo que es una S”, no eso es mucho

En suma, si se vislumbran algunas acciones encaminadas a facilitar la participación y el dialogo con los estudiantes pero siguen siendo limitadas en cuanto a su intensidad y la manera como se realizan y contribuyen muy poco en la formación de los estudiantes.

5.2.3.3 La reflexión

En los testimonios de los docentes se evidencia que el profesor asume la evaluación para analizar los contenidos, los métodos y los objetivos, y que regula la participación en el aula de clase.

“Ahora, la evaluación tiene siempre tres elementos para analizar: cómo lo hice, qué dice y si al final se respondió el objetivo de la pregunta o de la evaluación, entonces, siempre ellos están conscientes de que uno les está tomando nota” (P10. Hombre. Filosofía).

De acuerdo con este testimonio, se destacan las posibilidades y alcances que se logran desde la acción valorativa de los aprendizajes, al pretender, desde tres elementos diferentes, brindar la coherencia formativa entre saber, hacer y ser, respecto a la finalidad y aplicabilidad del conocimiento, a la vez que se le aporta sentido al acto de evaluar y se lo reviste de valor desde un ámbito singular de quien adquiere el saber, problematizado en el ejercicio académico, que sin duda encontrará un punto referencial en la realidad contextual.

Así mismo, una profesora en su relato corrobora la evaluación como posibilidad de autoevaluarse:

...”Pero si ya es en mi materia, me tengo que autoevaluar yo, bueno qué estoy haciendo yo, qué no le estoy dando a él para que esté así o no esté trabajando” (P7. Mujer. Inglés).

Si bien para la profesora la evaluación tiene como fin identificar las dificultades y alcances de los aprendizajes de los estudiantes, se convierte también para él, en el medio con el que repiensa su trabajo en el aula y transforma, de esta manera, su práctica educativa para así favorecer nuevas posibilidades de formación que propicien el fortalecimiento de los aprendizajes creados y la generación de unos nuevos.

Por su parte otra profesora afirma, con relación a algunas experiencias relacionadas con la aplicación de instrumentos evaluativos:

“La reestructuro, vuelvo retomo los temas, vuelvo y los explico, vuelvo y hago otra y la reestructuro, porque de nuevo hacer, de nuevo, la misma evaluación, cuando sé que fallaron y que no entendieron de pronto un enunciado” (P5. Mujer. Español).

La evaluación del aprendizaje facilita que el profesor jomarista reflexione y se autorregule en cuanto a sus estrategias evaluativas pero también en lo que respecta a sus estrategias de enseñanza. Permite además el rediseño de los instrumentos evaluativos, a la vez que posibilita el mejoramiento de las prácticas educativas, la verificación del aprendizaje de los estudiantes y el análisis de la parte del proceso en la cual los estudiantes aprendieron o no.

Agrega la misma docente:

“Se sienta uno a reflexionar eso, para qué lo voy a evaluar, eso lo hace uno en la clase cotidianamente, para qué le está sirviendo esto, para que usted sea el gerente o el próximo supervisor, el que va a dar la orden y no el que la va a recibir, para que usted tenga liderazgo, para que usted haga las cosas bien hechas y vaya progresando, para que le reconozcan en su trabajo” (P5. Mujer. Español).

Además de la reflexión sobre las prácticas evaluativas, la evaluación del aprendizaje acerca al profesor a un rehacer de sus estrategias educativas y a la

intención pedagógica, social y cultural de los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes, que los llevarán a tener un rol en la sociedad; corroborando con este testimonio como el sentido y la función de la evaluación se relacionan de manera directa con los fines e intenciones educativas, pues la pregunta por el para qué evaluar transversaliza todas las prácticas educativas y su respuesta apunta a la finalidad de la educación.

5.2.3.4 La evaluación como medio de control

Cuando la evaluación se convierte claramente en un mecanismo que reviste al profesor como figura de poder y autoridad y en una herramienta para ejercer presión, la evaluación no cumple con ser un proceso valorativo del aprendizaje, sino una función disciplinar, y carga con un sentido instructivo para el profesor.

“Si vos no evalúas entonces ellos no van a tomar en serio tu materia” (P7. Mujer. Inglés).

Cuando se pone de manifiesto la relación entre evaluación y poder, como en este testimonio, la evaluación se visualiza como el eje central del acto educativo y no el aprendizaje, como es de esperarse ante un proceso evaluativo, dejando que sea sólo este último ejercicio, el que ponga en sintonía al estudiante con el aprendizaje. Además, recordando lo dicho por los estudiantes, se confirma que algunos profesores creen que su autoridad se deriva, en gran parte, del poder que les da el rol de evaluadores; en todo caso, hay una preponderancia de la función coercitiva de la evaluación que se aleja de su función formativa.

Es llamativo que en el discurso de los docentes participantes se niega hacer uso de la evaluación como mecanismo de control y poder, considerándolo como injusto, sin embargo reconocen su uso por parte de otros docentes como medio para mantener el orden o la disciplina, tal como se aprecia en estos testimonios.

“...No dejaron dar tema, entonces saquen una hoja pues... No” (P10. Hombre. Filosofía).

“Nunca los he amenazado con eso, me parece contraproducente aunque se ordena, porque lo veo con otros compañeros, pero el orden no debe depender de eso” (P6. Hombre. Ciencias Naturales).

“la evaluación es un órgano de poder desafortunadamente si porque no estamos sembrando convicción, no estamos enseñando deseo de conocer el mundo desconocido, entonces si no estamos sembrando eso ...nuestros estudiantes necesitan algo que los someta pero obviamente hay otros mecanismos, o sea hay momentos en que al evaluación es un órgano de poder, es innegable.” (P9. Mujer. Ciencias Sociales).

Así pues, se cuenta de la disponibilidad de los docente de tornar la evaluación en una herramienta de valoración continúa de los aprendizajes de los estudiantes y en una forma para que el profesor retroalimente su práctica educativa, manifestándose una transición hacia la evaluación formativa.

Ya develados los sentidos atribuidos a la evaluación por parte de los actores de la Institución Educativa “José Manuel Restrepo Vélez”, se buscaron los puntos de encuentro y divergencia entre los profesores y estudiantes, evidenciados en los testimonios, y se halló que, en cuanto a los ítems en común, según los estudiantes, en ocasiones, la evaluación se utiliza como instrumento de poder, pues los profesores valoran su comportamiento para conservar la disciplina de la clase y la tienen en cuenta en la valoración definitiva, además, los profesores afirman utilizar la evaluación como un instrumento para mantener el orden, como mecanismo de poder en el acto educativo y por ende, del aprendizaje.

Por otra parte y de acuerdo con los discursos de los estudiantes, algunos profesores se acercan a una evaluación formativa pues, cuando aseveran que practican la auto, co y heteroevaluación, promueven la interacción entre ambos y

entre estudiantes, potenciando sus habilidades y capacidades. Además, aprenden a identificar el estado actual de su aprendizaje, se aproximan a la forma cómo fue adquirido y reconocen las estrategias de enseñanza y ambientes que facilitan la adquisición de conocimientos y su desarrollo.

Por su parte, algunos profesores y estudiantes perciben la evaluación como un proceso que retroalimenta las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la dinámica del aula, que se modifica de acuerdo con las necesidades mutuas. Así, la evaluación como proceso muestra las debilidades y fortalezas a lo largo del mismo, pues consiente que los estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje, enfrentando y permitiendo que el proceso sea más productivo y que el profesor intervenga en el afianzamiento de los conocimientos adquiridos. Adicional a ello, los profesores afirman estar evaluando de manera constante y propician la construcción del conocimiento, para que así el ejercicio evaluativo no determine el aprendizaje.

En cuanto a las divergencias, se observó que los estudiantes afirman que los profesores realizan las evaluaciones para indagar su nivel de atención en las actividades educativas; que emiten juicios sobre los conocimientos que ellos adquieren, es decir miden su aprendizaje, y que las prácticas evaluativas están direccionadas por los profesores hacia los estudiantes, es decir, sólo se evalúa desde la perspectiva del profesores y son éstos quienes definen la promoción y el grado de aprendizaje.

Además, afirman que la evaluación es tradicional y por tanto, la enseñanza también lo es y no se adapta a las necesidades de aprendizaje de hoy. Aseguran que los profesores no valoran lo suficiente las diversas actividades que facilitan la enseñanza y el aprendizaje en el acto educativo y que pueden ser posibilidades evaluativas. Por último, confunden el término evaluación con uno de los instrumentos que la permiten.

Entretanto los profesores expresaron que la evaluación permite:

- Reflexionar acerca del quehacer pedagógico y la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Transformar el quehacer en el aula para el fortalecimiento de los aprendizajes creados y la generación de nuevos.
- Regular las estrategias de enseñanza.
- Analizar en qué parte del proceso los estudiantes aprendieron o no.
- Garantizar que los conocimientos queden anclados en los estudiantes para que sean significativos y aseguren su quehacer en la vida cotidiana.
- Ampliar los saberes y sus limitaciones ya que unos aprenden de los otros y viceversa.
- Transformar el acto educativo en lugar de dar una valoración acertada de los aprendizajes.
- Facilitar el estado actual de los procesos para planificar y diseñar estrategias necesarias que conlleven al logro del aprendizaje, incluso sobre la marcha.
- Saber que cada estudiante tiene diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, y que por ende se deben diseñar evaluaciones que acudan a estas situaciones.

En cuanto a los criterios de aprendizaje, se halló que los estudiantes manifiestan que un gran número de profesores no demuestra preocupación por el aprendizaje, sino por enseñar. Desde las prácticas evaluativas y la vivencia de los estudiantes se evidencia más un interés por dar cumplimiento en los contenidos planeados para el año, que por el aprendizaje. Hay mayor preocupación por la ejecución de lo que se planea que por lo que se aprende.

Además, aunque en el discurso de los profesores se hace alusión a los ritmos de aprendizaje, en las prácticas evaluativas esto no se refleja con claridad, pues en las acciones vividas por los estudiantes no se reconocen estrategias que promuevan el aprendizaje según las condiciones de éstos, ya que la mayoría de los

profesores diseñan y aplican actividades generales a todos sin ninguna discriminación que atienda casos particulares.

Así mismo, frente a las condiciones del aprendizaje, los estudiantes reconocen el diálogo como una herramienta que facilita el aprendizaje, a pesar de que esto no sea lo común en las prácticas educativas de la Institución Educativa JOMAR, pues los profesores no propician, luego de las actividades evaluativas y al conocer los resultados de éstas, una comunicación horizontal y asertiva con sus estudiantes que facilite la reflexión y la retroalimentación de los procesos y conduzca así al aprendizaje.

Se destaca, claro está, la preocupación de algunos profesores por lograr el aprendizaje significativo de sus estudiantes y reconocen la evaluación como un medio eficaz para lograrlo. En su sentido instructivo y educativo, la evaluación permite identificar cuál es el punto desde el que se parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se aprendió y lo que no.

En lo que se refiere a las fases de la evaluación, que han de tenerse en cuenta para realizar una evaluación con fines formativos, los profesores utilizan la planificación, la recolección y la valoración, no necesariamente en un orden sucesivo, así dan cuenta de la planeación y ejecución de sus evaluaciones y de su práctica evaluativa. En cuanto a la toma de decisiones y resultados, fases imprescindibles de este proceso, de acuerdo con los testimonios de los estudiantes y profesores, no se vislumbran acciones ni conceptos claros sobre su aplicación. Dada esta situación, es necesario enfatizar en la importancia de la comunicación de los resultados, el diálogo posterior a ellos y la retroalimentación necesaria para generar cambios tanto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes como en las prácticas educativas de los profesores.

Por otro lado y para finalizar, expresamos lo que ha significado esta aventura investigativa. Iniciamos reconociendo los aprendizajes adquiridos a través de las

vivencias en cada una de las etapas en las que se desarrolló este proceso. En primer lugar, se resalta que todos los involucrados en la acción evaluativa al participar en ella en forma activa, emprenden un camino hacia el mejoramiento de su quehacer diario, tal como lo representó para nosotros este trabajo.

Así mismo, vemos en la evaluación una herramienta que permite encontrar en el ámbito educativo las preocupaciones, las disconformidades, las sugerencias, las preguntas y las críticas de y hacia los estudiantes, los profesores y la institución educativa, en general.

Queda claro que la evaluación no ha dejado de ser un mecanismo de comprobación del saber, aunque no debe ser su función exclusiva; tanto los estudiantes como los profesores encuentran en ella un aprendizaje activo de gran valor práctico para la vida.

En consecuencia, la tarea es grande y continua; y es preciso evaluar nuestras propias prácticas evaluativas, socializarlas con los pares y revisar los logros, aciertos y desaciertos con el fin de conocer lo que se está haciendo, incluso, en otros ámbitos de la sociedad, una sociedad que clama urgentes cambios a la escuela para que ésta motive a los estudiantes en las aulas, atraiga más adeptos a la formación y disminuya los miedos adquiridos por la práctica de esquemas evaluativos represivos y punitivos, que logran, en últimas el poder pero no el aprendizaje, razón de ser de la educación.

Para lograrlo, se necesitan estudiantes críticos que exijan a sus profesores, de manera adecuada y oportuna, cambios en los sentidos atribuidos a la evaluación, que conlleven a procesos de retroalimentación mutua, y a la vez, estudiantes que se interesen por conocer el estado de su proceso, que sean poseedores de pensamientos activos y positivos hacia la evaluación y que admitan los beneficios de la misma y la necesidad de ser evaluados. Esta labor estaría inconclusa sin la participación del profesor en cuanto a entablar un diálogo con el estudiante en el que

le informe qué metas ha alcanzado, le brinde la posibilidad de mejorar, y le aclare sus deficiencias y posibles formas de superación, dejando en evidencia su proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Los hallazgos que se presentan en este informe de investigación evidencian sentidos atribuidos a la evaluación de aprendizajes, que dan cuenta de las características evaluativas propias de la Institución Educativa JOMAR; por ejemplo: la unilateralidad en las dinámicas evaluativas, las relaciones verticales entre profesor y estudiante, la falta de diálogo y reflexión luego de las actividades evaluativas y la práctica, casi exclusiva, de la heteroevaluación; lo que dista de reflejar características formativas de la evaluación de aprendizajes y por el contrario, perpetúa la evaluación tradicional, concentrada en la medición.

En cuanto a las definiciones que giran en torno a la evaluación, éstas van desde un significado como medición hasta uno como proceso y mecanismo de mejora, siendo el primero de ellos el más generalizado en la institución, lo cual repercute en las prácticas evaluativas y en el proceso de enseñanza en general. De ahí que exista una preponderancia de las pruebas técnicas, entre las que prevalece la prueba escrita de selección múltiple, cuya intención es la medición del grado de conocimiento o su cantidad, con el fin de comprobar los saberes expuestos por el profesor.

La evaluación, entendida como comprobación de la medida en que se han incorporado los contenidos, como parámetro de verificación del estado del conocimiento del estudiante y como medio para conocer la eficacia de las clases dictadas por el profesor, obedecen más a un sentido sumativo de la evaluación de aprendizajes.

Puede deducirse que la intención de las prácticas educativas se concentra en la asimilación de conocimientos por parte de los estudiantes y por eso, la evaluación tiende a ser sólo sumativa. Contrario a esto, la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes deberían estar y avanzar juntas, en un proceso interactivo entre

el profesor y el estudiante, y para que ello ocurra, la evaluación de los aprendizajes debería ser un aspecto cardinal en la formación del profesorado.

La presencia en el discurso de un sentido atribuido a la evaluación como forma de selección y jerarquización del aprendizaje de los estudiantes, con miras a la promoción y juzgamiento de quiénes aprueban o no el grado escolar, genera prácticas excluyentes, pues al no trascender en la reflexión sobre las dificultades o los factores que impidieron la promoción, se opacan las posibilidades de aprendizaje y se imposibilita la integración de los estudiantes.

En consecuencia, y pese a que en la institución se está dando un tránsito hacia la evaluación con intención formativa, ya que algunos profesores la ven como mecanismo de mejoramiento y aprendizaje, se requiere una alineación con otro conjunto de políticas educativas. De ahí que algunos profesores reflexionen sobre la posibilidad que da la evaluación de corregir lo que se ha determinado, inicialmente, como dificultad; es decir, que haya una retroalimentación del aprendizaje luego de los exámenes.

Así mismo, atribuyen un sentido formativo a la evaluación del aprendizaje, al catalogarla como un proceso, pues consideran que va más allá de lo sumativo, de verificar el rendimiento del estudiante, y trascienden, al considerarla como un mecanismo que permite la evaluación de la enseñanza, las metodologías y en general, los procesos que se llevan a cabo en el acto educativo; sin embargo, de acuerdo con la información otorgada por los estudiantes y luego de un análisis riguroso, se evidencian muy pocas prácticas evaluativas que llevan a considerar las características formativas de la evaluación.

Algunos profesores reconocen en la evaluación del aprendizaje la posibilidad de mejorar, al reflexionar acerca de los errores en la enseñanza y al confrontar los aprendizajes de los estudiantes. Esta información es valiosa para ambos actores, quienes deben conocer los resultados del proceso e implementar estrategias que

corrijan las dificultades presentadas o reparen las acciones llevadas a cabo durante el mismo. Esta tendencia, presente en algunos profesores, de reconocer la evaluación como un proceso continuo y facilitar la retroalimentación de la enseñanza y el aprendizaje, vislumbra un camino hacia la evaluación con sentido formativo, aunque la mayoría aún la practica al final de los contenidos o de un periodo de tiempo.

La disposición hacia la evaluación formativa se caracteriza por valorar el proceso comunicativo que en ella interviene, aunque en los hallazgos se evidencian acciones tradicionales en las prácticas evaluativas que no se acomodan a las características y necesidades educativas de los estudiantes de hoy día, máxime cuando algunos profesores utilizan la evaluación como un instrumento de poder y control de la disciplina en el aula de clase.

La evaluación como proceso formativo, tal como la reconocen los profesores, implica estar atento a todo lo que acontece en el acto educativo, valorando al estudiante en todas sus dimensiones del desarrollo y para llegar a esto, los profesores deben adecuar sus prácticas educativas a unas más incluyentes, que propicien la participación de los estudiantes.

De acuerdo con el análisis de los datos, se observa como algunos profesores reflexionan sobre su quehacer educativo y sobre sus prácticas evaluativas, pues piensan si los instrumentos fueron los adecuados, si las estrategias estuvieron bien implementadas, acercándose a una evaluación formativa, pero no tienen en cuenta la generación de espacios participativos que faciliten el diálogo, necesario para retroalimentación y el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, es evidente que existen tensiones importantes entre los sentidos atribuidos a la evaluación y lo que realmente sucede en la práctica, pues no hay coherencia entre lo que dicen los profesores y lo que hacen y evidencian los estudiantes. En este sentido, si bien se considera importante la incorporación de

espacios específicos de reflexión sobre la evaluación, éstos no son suficientes si no se reflejan en toda la estructura académica y formativa.

Finalmente, la evaluación debe ser parte de la formación permanente de los profesores; por ello es necesario poner a su disposición una gama de formas de evaluar que puedan reflejar lo mejor posible lo que ocurre con los estudiantes. Pero ¿cuáles formas? Hay muchas. Por lo pronto, está la de lograr situaciones de desempeño abiertas por parte de los estudiantes, de manera que ellos puedan dar respuesta a situaciones mediante un pensamiento crítico y resolver problemas complejos que tengan que ver con su propia realidad.

RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta las anteriores conclusiones, los investigadores emiten las siguientes recomendaciones para la comunidad educativa de la Institución Educativa JOMAR:

- Diseñar una propuesta de formación docente que, con variadas estrategias didácticas, permita a los profesores actualizar sus saberes e implementar acciones evaluativas que, de manera contextualizada, contribuya a mejorar el proceso educativo.
- Crear foros virtuales y blogs institucionales que propicien la interacción alrededor del tema de la evaluación, los profesores en conjunto con los estudiantes e, incluso, los padres de familia, analizarían las estrategias evaluativas que el establecimiento ha tomado como guía, para profundizar en ellas y retroalimentarlas, a fin de que haya más participación y democracia.
- Utilizar recursos didácticos más atractivos para los estudiantes, haciendo uso de las tecnologías informáticas computacionales (TIC) en el proceso evaluativo, que permita formarlos además del saber específico en el trabajo colaborativo, en actitudes éticas, en habilidades para la comunicación, la autorregulación y la participación en la sociedad como sujetos autónomos.
- Considerando que la evaluación formativa tiene una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite conocer avances y dificultades de los estudiantes y le aporta elementos para la acción docente, se propone el diseño de actividades destinadas a la reflexión, como son: un instrumento que se aplique cada semana, en el cual los estudiantes consignen sus logros, aciertos y dificultades, para lograr la responsabilidad y el

compromiso del estudiante. Así mismo, implementar relatorías de cada sesión de clase, en donde se plasmen las acciones realizadas y el impacto que causaron en los estudiantes.

- Concebir la evaluación como estrategia para el logro de mejores aprendizajes y procesos de enseñanza en profesores y estudiantes, ya que ésta permite a los involucrados hacer una retroalimentación de los procesos educativos, observar su aprendizaje, reconocer sus facilidades y dificultades y elegir las metodologías de trabajo que, para el caso del profesor, más beneficien a sus estudiantes.
- Una vez concluida la tesis, se considera interesante que posteriores investigaciones involucren a todos los actores de la comunidad educativa, con el fin de analizar sus sentires y miradas acerca de la evaluación de los aprendizajes, y que además, se exploren factores que favorecen o limitan el aprendizaje desde la perspectiva del estudiante y se profundice sobre las consecuencias de realizar evaluaciones como mecanismo de control disciplinario y demostración de poder o autoridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuste, A. (2006). *Las contribuciones de Habermas y Freire a una teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo*. En: Ayuste, A. *Educación, ciudadanía y democracia*. (p. 65-101). Barcelona: OCTAEDRO-OEI.
- Barón, H. y otros (2002) *Las concepciones de profesores y estudiantes sobre la evaluación y las prácticas evaluativas de los profesores en el programa de Licenciatura en Matemáticas de la U.P.T.C. de Yopal-Casanare*. Tesis de maestría no publicada. Casanare: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barragán y otros. (2005) *Fundamentación y caracterización de las prácticas evaluativas desde el modelo de pedagogía conceptual: análisis de un caso*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Becerra, F. y otros (2005) *Concepciones y tendencias en la evaluación del profesor universitario: el caso de la Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina, Departamento de Nutrición y Terapias y la Fundación Escuela Superior Profesional Inpahu*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Blanco, R. (1994) *Estado del arte o del conocimiento sobre la investigación en evaluación del aprendizaje escolar en Colombia, en la década de los ochenta, en las diferentes áreas del conocimiento de básica secundaria y media vocacional*. Tesis de grado no publicada. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Bonvecchio, M. (2006). *Evaluación de los aprendizajes: Manual para docentes*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.

- Buitrago, I. y Ramos, J. (2006). *Descripción de los procesos evaluativos desarrollados en el aula por los docentes de matemáticas de una institución oficial de Medellín*. Tesis de grado no publicada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cajiao, F. (2008). *Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula. 2008 año de la evaluación en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Cárdenas y otros (2004). *Estudio sobre la evaluación por competencias en el currículo de ciencias sociales en noveno grado en el Colegio Gimnasio Inglés Campestre de Bogotá D.C.* Tesis de Especialización no publicada. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Castañeda, M. y otros. (2006). *Las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación*. Tesis de Maestría no publicada. Sabaneta: Universidad de Manizales-CINDE.
- Castro, S. (2008). *El proceso evaluativo en la Unidad Educativa San Marcos: La Norma y la Práctica*. Tesis no publicada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Coffey, A. y Atkinson P. (2003). *Los conceptos y la codificación*. En: Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación. Medellín: Facultad de Enfermería. Universidad de Antioquia.
- Coll, C. (2002). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Cuartas, L., Gómez, C., Ortiz, A. y Marín, E. (2006). *Las prácticas de evaluación del aprendizaje en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en el nivel de Educación Básica Secundaria del establecimiento Jesús María Valle del Colegio Vida y Paz, desde junio de 2005 hasta junio de 2006*. Tesis de especialización no publicada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Díaz, A. y Quiroz, R. (2000). Reflexiones en torno a la dependencia cultural de los procesos de

la evaluación. *Revista Avanzada*, 7. (p.86- 94)

Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Díaz, M. (1988). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Santa Fé de Bogotá: Instituto Colombiano Para el Fomento de La Educación Superior. ICFES.

Flórez, E. (2007). *El sentido de las prácticas evaluativas de los maestros de la Institución Educativa Retiro de los Indios del Municipio de Cereté*. Tesis de maestría no publicada. Sabaneta: Convenio Universidad de Manizales – CINDE.

Gadamer, H. (1997). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.

Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La carreta editores.

_____ (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

García, Y. y Herrera, D. (2007). *Evaluación de la competencia argumentativa: una propuesta aplicada a la geometría analítica*. Tesis de grado no publicada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Gimeno, J. y Pérez, Á. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ediciones Morata.

Gimeno, J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. Vols. I y II. Barcelona: Aula de innovación Educativa.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vols. I y II. Madrid: Taurus.

- Madrid, J. (2000) *La relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación*. Tesis de grado no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, T. (2007). *Evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales, desde el enfoque constructivista*. Tesis de grado no publicada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Montoya, E. (2006). *Propuesta de evaluación por competencias para estudiantes del curso de cálculo en una variable de la licenciatura en matemáticas y física de la Facultad de Educación modalidad presencialidad concentrada*. Tesis de grado no publicada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Panqueva, J. y Gaitán, C. (2005). *Contexto general*. En: Gaitán, C. Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior (p. 9-14). Serie Estado del arte. Facultad de Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pavas, O. (2008). *La evaluación de la competencia argumentativa en el área de matemáticas: diseño de una propuesta teórica en la unidad de trigonometría*. Tesis de grado no publicada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Salinas, M. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Santos, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterios del Río de la Plata.
- _____ (2000). Meta-evaluación de las escuelas: el camino del aprendizaje, del rigor, de la mejora y de la ética. *Revista Acción Pedagógica* 9 (01-02), (p.1-6).

Sierra, A. (2003) *Concepciones sobre evaluación en ciencias: un estudio con estudiantes y profesores de educación media*. Tesis de grado no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Suriani, B. (2003). *Las prácticas de enseñanzas en contextos de cambio: Características, dilemas y tensiones*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.

Taylor, J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tellez, J. (2006) *Concepciones de evaluación docente: estudio de caso en el Instituto Superior Cooperativo*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, G., Isaza, L. y Charria, B. (2000). *Evaluación y formación de valores para la convivencia: análisis de las interacciones docente-alumno en la educación secundaria*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico.

Universidad Pedagógica Nacional y Camelo, J. (1986) *Investigación en evaluación educativa, tema: metodología participativa*. Documento. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Bibliografía electrónica

Aux, L. (2009) Historia de la evaluación en Colombia - Marco Legal. Extraído el 17 de agosto de 2009, desde: http://www.simana.org.co/index.php?option=com_content&view=article&id=136&catid=39&Itemid=68

Congreso Internacional de Evaluación del Aprendizaje: Evaluar para aprender y aprender a evaluar. (2008) Chile. Extraído el 17 de agosto de 2009, desde: <http://www.mentalidadweb.com/2008/07/la-evaluacion-del-trabajo-colaborativo-con-las-herramientas-20-una-propuesta-de-aplicacion-universitaria/>

Congreso Internacional Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje. (2009) España. Extraído el 20 de noviembre de 2009, desde: <http://www.uemc.es/es/Profesores/CongresoInternacional/Paginas/Presentacion.aspx>

Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. En: Revista Iberoamericana de Educación, No. 39/7. Extraído el 10 de agosto de 2010, desde: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>

Debate sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior de la región nororiental de Colombia (2007) Bucaramanga. Extraído el 17 de agosto de 2009, desde: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-166053.html>

Decreto 0230 de 2002. Por el cual se reglamenta el currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Extraído el 17 de junio de 2009, desde: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86120_archivo_pdf.pdf

Decreto 230 de 2002 y sus implicaciones en el desarrollo de una política de educación de calidad. (2008). Secretaría de Educación de Bogotá. Extraído el 17 de junio de 2007, desde: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Foro_Distrital/2008/Guillermo_Bustamante_230.doc

Decreto 1290 de abril 16 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes. Extraído el 17 de junio de 2009, desde: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Extraído el 17 de junio de 2009, desde: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Evaluar es valorar. Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula. Información básica para una discusión sobre la evaluación escolar. (2008) Extraído el 17 de agosto de 2009, desde: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-160752_archivo_pdf.pdf

Foro Educación para todos. (1990) UNESCO. Tailandia. Extraído el 16 de agosto de 2009, desde: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

Foro Educativo Evaluar es Valorar en el nivel de educación preescolar, básica y media. (2008) Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Extraído el 15 de agosto de 2009, desde: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/propertyvalue-38699.html>

Foro Educativo sobre Evaluación de Aprendizajes (2008) Departamento del Valle del Cauca. Cali. Extraído el 15 de agosto de 2009, desde: <http://www.valledelcauca.gov.co/publicaciones.php?id=6016>

Foro evaluar para potenciar, incluir y mejorar - Lineamientos de discusión sobre la evaluación del aprendizaje y calidad de la educación (2008) Sabaneta. Extraído el 17 de agosto de 2009, desde: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-170995.html>

Foro Internacional de Evaluación del Aprendizaje. (2009) España. Extraído el 10 de marzo de 2010, desde: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DMemoria+A>

[CAP_2010_v3.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalACAP&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310753898781&ssbinary=true](#)

Foro Nacional de Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior (2008). Asociación Colombiana de Facultades de Educación. ASCOFADE. Bogotá. Extraído el 20 de noviembre de 2009, desde: www.colombiaaprende.edu.co/html/.../articles-177539_archivo.doc y desde: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-175398.html>

Foro Mundial de Educación. (2000). Senegal. Extraído el 15 de agosto de 2009, desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

Foro Regional Evaluación del aprendizaje y análisis de los sentidos pedagógicos de la evaluación del aprendizaje en la educación superior (2008) Pereira. Recuperado el 15 de agosto de 2009, desde: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-172390.html>

González, E. (2004). El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación. Sesión 2: La renovación curricular en la Universidad de Medellín. Diplomado en Didáctica universitaria. Universidad de Medellín. Extraído el 10 de mayo de 2010, desde: http://www.udem.edu.co/NR/rdonlyres/27315742-012E-4AF5-B912-1866067980E4/5230/Renovacion_Curricular_UdeM2.pdf

Jorba, J. y Sanmartín, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. Extraído el 14 de junio de 2012, desde: http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CFQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fcmappublic3.ihmc.us%2Frid%3D1JYJBG6DF-8XSB2X-1WX9%2FPI_Evaluacion_Formativa.doc&ei=PDfT-meB4aE8ASr0lyXDQ&usq=AFQjCNGkygEsnzqCqKNZex9DWjUyCzJ0OQ&sig2=BksqR1uVAKreA61wJnqB3w

Jornada sobre Evaluación. (2006) Bolivia. Extraído el 16 de agosto de 2009, desde: http://www.preal.org/Grupo5.asp?Id_Actividades=&Id_Seccion=0&Id_Seccion2=177

Ley 115 de febrero 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Extraído el 12 de diciembre de 2008, desde: <http://www.mineducación.gov.co>

Los nuevos procesos de evaluación. La fundamentación y procesos de construcción del decreto 1290. (2009) Extraído el 10 de marzo de 2010, desde: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-195435_archivo_pdf4.pdf

Mesa Redonda: Difusión y uso de evaluaciones de logros de aprendizaje en América Latina (2003). República Dominicana. Extraído el 16 de agosto de 2009, desde: http://www.preal.org/Grupo5.asp?Id_Actividades=&Id_Seccion=0&Id_Seccion2=185

Ministerio de Educación Nacional. (1997). La evaluación en el aula y más allá de ella: lineamientos para la educación preescolar, básica y media. Extraído el 20 de agosto de 2009, desde: <http://www.slideshare.net/orlimo/presentacin-congreso-403559>

Ministerio de Educación Nacional (2008) Un recorrido por la geografía de la evaluación. Bogotá. Extraído 21 de octubre de 2008, desde: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-174250.html>

Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe, PREAL, Grupo de Trabajo de Evaluación Educativa, GTEE. (2007). IX Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa –COMIE-. México. Extraído el 15 de agosto de 2009, desde: <http://www.preal.org/Grupo2.asp?Id-Grupo=3>

Proyecto 6X4. UEALC. (2005) Declaración de la Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior. México. Extraído el 15 de agosto de 2009, desde: <http://www.6x4uealc.org/site2008/indice.htm>

Reinhard Lauth, Ética. Traducción de Alberto Ciria. El concepto de sentido como el concepto que determina la relación entre valor y realidad (s.f.). Extraído el 15 de septiembre de 2011, desde: http://www.reinhardlauth.net/Instituto/Filosofia/Etica/Etica_concepto.html

Revuelta, F. y Sánchez M. (2004). Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación. Ediciones Universidad de Salamanca. Extraído el 3 de julio de 2012, desde: http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm

Salinas, M., Isaza, L. y Parra, C. (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. Proyecto de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia. Extraído el 15 de agosto de 2009, desde: <http://ayura.udea.edu.co/dependencias/investigacion/pei/proyectoRepresentaciones.pdf>

Seminario Internacional de Evaluación. (2006) Colombia. Extraído el 17 de agosto de 2009, desde: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-92042.html>

Seminario Internacional Estándares y evaluación de aprendizajes: avances y retos en América Latina. (2004) Perú. Extraído el 16 de agosto de 2009, desde: http://www.preal.org/Grupo5.asp?Id_Actividades=&Id_Seccion=0&Id_Seccion2=203

Seminario Internacional Lecciones Latinoamericanas para promover la educación para todos (2006). Colombia. Extraído el 15 de agosto de 2009, desde: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/WBI/WBIPROGRAMS/EDUCATIONL>

[P/0.,contentMDK:21033546~isCURL:Y~menuPK:460926~pagePK:64156158~piPK:64152884~theSitePK:460909~isCURL:Y~isCURL:Y~isCURL:Y~isCURL:Y~isCURL:Y,00.html](http://www.fundacion-magdalena.gov.co/sitio.shtml?apc=C-n1--&x=2888067)

Seminario-Taller: Evaluación del aprendizaje (2008) Fundación-Magdalena. Extraído el 17 de agosto de 2009, desde: <http://www.fundacion-magdalena.gov.co/sitio.shtml?apc=C-n1--&x=2888067>

Seminario-Taller: Evaluación del aprendizaje (2008) Plato-Magdalena. Extraído el 17 de agosto de 2009, desde: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-170379.html>

Valencia, C. (2007) Concepciones, criterios y estrategias de evaluación de los docentes del Departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de grado no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Extraído el 17 de agosto de 2009, desde: <http://es.scribd.com/doc/30853969/TE-08877>

Villa, A. y Henao, B. (2009). Aportes a la discusión sobre procesos metodológicos y evaluativos en el ámbito de la formación de maestros de la facultad de educación de la universidad de Antioquia. En: Uni-pluriuniversidad, Vol. 9 No. 2. Extraído el 10 de agosto de 2010, desde: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/2395/1950>

Bibliografía de apoyo

Álvarez, C. y González, E. (2003). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Berstein, B. (1988). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Santafé de Bogotá: Norma.

Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M. A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.

Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.

Escobar, J. (2007). *Evaluación de aprendizaje en el área de matemáticas: un acercamiento desde la función formativa de la evaluación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

_____ (2007). *Evaluación en educación matemática: de la teoría a la práctica*. Módulo 8. Medellín: Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación para la Cultura.

Foro Educativo: La comunidad educativa aprende a través del diálogo y las experiencias. (2008) Envigado. Memorias del foro. Documento no publicado.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

González, D. (2006). *La evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia: representaciones y efectos académicos. El caso de ocho universidades del Valle del*

Cauca. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. España: Ediciones Morata.

Latorre, H. y Suárez, P. (2000). *La evaluación escolar como mediación: enfoque sociocrítico*. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

León, T. (1997). *Indicadores, un mirador para la educación*. Colección Construcción y cambio. Bogotá: Editorial Norma.

Ministerio de Educación Nacional (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella: Lineamientos para la educación preescolar, básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Sandoval, C. (1997). Investigación cualitativa. *Módulo 4. Obra completa de la Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Santafé de Bogotá: ICFES y ACIUP.

ANEXOS

Anexo I Consentimiento informado estudiantes

Carta de consentimiento de participación en la investigación

Estudiante jomarista, le estamos invitando a una reunión el próximo ____ de junio de 2009 en la I. E. José Manuel Restrepo Vélez. La reunión comenzará a las 9:00 am y concluirá a las 11:00 am.

El objetivo de esta actividad es entrevistar a un pequeño grupo de estudiantes, para dialogar sobre la evaluación del aprendizaje, que se realiza en el JOMAR, y conocer su opinión sobre el tema.

Esta entrevista grupal se desarrolla en el marco de la investigación titulada: **“Sentido de la evaluación de los aprendizajes en la Institución Educativa “José Manuel Restrepo Vélez”**, para optar el título de Maestría en Educación y Desarrollo Humano en convenio con la Universidad de Manizales – CINDE.

Este proyecto tiene como objetivo interpretar para qué evalúan los profesores y si ésta cumple una función formativa; por tal razón nos interesa mucho saber cómo es percibida la evaluación por ustedes, los estudiantes.

Metodología

Esta entrevista se desarrollará mediante una mesa redonda donde se harán preguntas sobre la evaluación que se practica en el JOMAR y cada participante deberá responderlas a su turno. La mesa estará dirigida por un moderador. Es importante anotar que debido a que estamos hablando con un número limitado de

participantes, el éxito y la calidad de la discusión estarán basados en la cooperación de las personas que asisten y la sinceridad en sus expresiones.

La información recogida sólo será utilizada con fines académicos y los nombres de los participantes y las opiniones, permanecerán en total confidencialidad y anonimato.

Aunque su participación es voluntaria y reconocemos su capacidad para decidir, es muy importante que sus padres o acudientes den su autorización, dado que usted es menor de edad.

Profesores investigadores:

Lina María Valencia Carvajal

Alicia Tatiana Mejía Mejía

Jimmy Alexander Solano Vanegas

Jhon Henry Salazar Barco

Acepto participar de la investigación con información veraz, oportuna y confidencial.

Nombre: _____

Grado escolar: _____

Anexo II Consentimiento informado profesores

Carta de consentimiento de participación en la investigación

Profesor jomarista, le estamos invitando a participar en la investigación “**Sentido de la Evaluación de los Aprendizajes en la Institución Educativa “José Manuel Restrepo Vélez”**”; este proyecto tiene como objetivo indagar por las concepciones que giran alrededor de la evaluación en la I.E. JOMAR.

Su participación se hará a través de una técnica llamada entrevista en profundidad. Esta entrevista se desarrollará a través de una conversación abierta entre el entrevistador y el entrevistado y se dialogará de manera libre sobre la evaluación de aprendizajes que usted realiza en la institución. Por la dinámica de la técnica que se implementa, el entrevistador realizará algunas preguntas para aclarar o profundizar en ciertas temáticas.

La información que nos facilite será muy importante, pues contribuirá a futuras decisiones que tome la institución en esta materia. La conversación será grabada con la intención de no perder ningún detalle y tener mayor concentración en el diálogo.

Su nombre será reemplazado por un seudónimo con el fin de garantizar la confidencialidad y dar cuenta de una postura ética con quienes participan voluntariamente en esta investigación. Igualmente le aclaramos que el tratamiento de la información sólo tiene fines académicos.

Profesores investigadores:

Lina María Valencia Carvajal

Alicia Tatiana Mejía Mejía

Jimmy Alexander Solano Vanegas

Jhon Henry Salazar Barco

Acepto participar de la investigación con información veraz, oportuna y confidencial.

Nombre: _____

Área de desempeño: _____

Títulos académicos obtenidos: _____

Anexo III: Prueba Piloto Entrevista en Profundidad a los profesores

SENTIDO QUE LOS ACTORES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MANUEL RESTREPO VÉLEZ ATRIBUYEN A LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Buen día y bienvenido(a) a nuestra sesión. Gracias por disponer un tiempo para participar en esta entrevista sobre la evaluación de aprendizajes.

El objetivo de esta entrevista es conocer lo que los docentes piensan, vivencian y opinan a cerca de la evaluación de aprendizajes en la I. E JOMAR. La información que nos facilite, será muy importante para futuras decisiones que tome la institución en materia de evaluación de aprendizajes.

Esta entrevista se desarrollará través de una conversación abierta entre los dos y dialogaremos sobre la evaluación de aprendizajes que usted realiza en la institución.

Guía temática:

1. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes? **indagar por las metodologías, técnicas e instrumentos de evaluación**
2. ¿Cómo participan sus estudiantes de las actividades evaluativas que usted realiza?

Interacción docente estudiante (decisiones, dialogo, interactúan) si propician la reflexión, el dialogo sobre los procesos.

3. ¿Qué evalúa?

4. ¿Qué te dejan los resultados de las evaluaciones? Indagar por aquellas cosas en concreto para las que le sirven las evaluaciones que hacen los profesores y cuál es la utilidad de los resultados.
5. ¿Para qué evalúa? ¿Con que finalidad evalúa?
6. ¿Qué es evaluación? ¿Cómo definiría evaluación de aprendizajes?
7. Según tu opinión, ¿Cual crees que es la evaluación ideal? **Indagar por las expectativas de los docentes sobre las evaluaciones y encontrar algunos elementos que permitan la posible formulación de una propuesta evaluativa para la IE.**

Anexo IV: Instrumento Entrevista en profundidad a los profesores

SENTIDO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “JOSÉ MANUEL RESTREPO VÉLEZ

Esta entrevista es realizada con la intención de saber qué piensa, siente y opina usted como profesor acerca de la evaluación de aprendizajes en la I. E. JOMAR, la manera cómo evalúa y lo que sucede con los resultados de esa evaluación. La información que nos facilite será muy importante, pues contribuirá a futuras decisiones que tome la institución en esta materia.

Esta entrevista se desarrollará a través de una conversación abierta entre el entrevistador y el entrevistado y se dialogará de manera libre sobre la evaluación de aprendizajes que usted realiza en la institución. Por la dinámica de la técnica que se implementa, el entrevistador realizará algunas preguntas para aclarar o profundizar en ciertas temáticas.

Su nombre será reemplazado por un seudónimo con el fin de garantizar la confidencialidad y dar cuenta de una postura ética con quienes participan voluntariamente en esta investigación. Igualmente le aclaramos que el tratamiento de la información sólo tiene fines académicos.

Guía de preguntas:

1. ¿Qué significa para usted la evaluación? ¿Cómo evalúa a sus estudiantes?
2. ¿De qué manera participan sus estudiantes en las evaluaciones que realizan? o ¿cómo es esa participación?
3. ¿Usted planea la evaluación; tiene algún parámetro para hacerlo?, ¿Quién distinto a usted conoce la planeación de sus evaluaciones; en qué momento lo conoce?

4. ¿Con qué frecuencia planea?, ¿Cómo describiría una planeación de las evaluaciones que realiza? ¿Con qué frecuencia realiza evaluaciones?
5. ¿Hay alguien dentro de la institución que vela porque los parámetros de la evaluación sean cumplidos?
6. En esencia, ¿cómo utiliza los resultados de una evaluación respecto a los estudiantes, los colegas, los padres de familia y la institución?
7. ¿Les dice a sus estudiantes para qué los evalúa?
8. Según el Decreto 1290 de 2009 y las áreas de conocimiento que sirve, ¿qué aspectos toman en cuenta para valorar el desempeño de sus estudiantes?
9. Según su experiencia ¿Cómo cree usted que debe ser la evaluación?
10. ¿Hay algo más que desee comentar respecto al tema?

Agradecemos su colaboración.

Anexo V: Prueba piloto Entrevista Grupal a estudiantes

SENTIDO QUE LOS ACTORES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MANUEL RESTREPO VÉLEZ ATRIBUYEN A LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Buenos días y bienvenidos a nuestra sesión. Gracias por disponer un tiempo para participar en esta discusión sobre la evaluación del aprendizaje. Me llamo Jimmy Alexander Solano y soy docente de la institución, me asiste la profesora Tatiana Mejía. Cada uno de ustedes tiene experiencia en el tema y nos interesa conocerla.

En esta actividad no hay respuestas correctas o incorrectas, sino diferentes puntos de vista. Por favor siéntanse cómodos y con toda la libertad de expresar su opinión, aún cuando esta difiera (sea diferente) con la que expresen sus compañeros.

Tengan en cuenta que estamos tan interesados en los comentarios positivos como en los negativos. Por favor no hacer comentarios burlones sobre las opiniones de sus compañeros y ser muy respetuoso con los otros.

Nuestra sesión durará unas dos horas, y no tomaremos ningún receso formal. Colocaremos tarjetas en la mesa al frente de Usted, para que nos ayuden a recordar los nombres de cada cual.

Guía de preguntas:

1. Defina la evaluación y cómo los evalúan a ustedes
2. ¿Cómo es participación en las evaluaciones?
3. ¿Los profesores planean las evaluaciones; tienen algún parámetro para hacerlo?,
4. ¿Cada cuánto los evalúan los docentes?
5. ¿Les dicen los profesores para qué los evalúan?
6. , ¿cómo utilizan los resultados de una evaluación, qué pasa después de recibir los resultados de las evaluaciones?
7. ¿Qué aspectos toman en cuenta los profesores para valorar su desempeño como estudiantes?
8. Si fueras profesor, ¿evaluarías?, ¿qué evaluarías?, ¿cómo harías esa evaluación? ¿con qué frecuencia?, ¿cómo calificarías?

Muchas gracias por participar.

Anexo VI: Instrumento Entrevista Grupal a estudiantes

SENTIDO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “JOSÉ MANUEL RESTREPO VÉLEZ

Buenos días y bienvenidos a nuestra sesión. Gracias por disponer un tiempo para participar en esta discusión sobre la evaluación del aprendizaje. Me llamo Jimmy Alexander Solano y soy profesor de la institución; me acompañan los profesores Tatiana Mejía, Lina Valencia y Henry. Cada uno de ustedes tiene experiencia en el tema y nos interesa conocerla.

Esta entrevista es realizada con la intención de saber qué piensan, sienten y opinan los estudiantes acerca de la evaluación, las maneras como son evaluados y lo que sucede con los resultados de esa evaluación.

Siguiendo la intención de esta investigación, esta entrevista es realizada en mesa redonda para que cada estudiante sea visible ante los otros, y según las orientaciones de quien entrevista, todos puedan participar. Establecer un turno o momento para expresar las opiniones se hace como procedimiento organizativo, pues si alguien desea compartir sus apreciaciones en cualquier momento del ejercicio puede hacerlo, sin que prime la aplicación de la técnica.

Dada la importancia de las opiniones de cada participante, se enfatizará antes de iniciar, la importancia de escuchar al otro y considerar que lo compartido se queda en ese recinto y entre las personas presentes.

El nombre de los participantes será omitido o reemplazado por un sinónimo con el fin de garantizar confidencialidad y dar cuenta de una postura ética con quienes participan voluntariamente en esta investigación. El tratamiento de la información sólo tiene fines académicos.

En esta actividad no hay respuestas correctas o incorrectas, sino diferentes puntos de vista. Por favor siéntanse cómodos y con toda la libertad de expresar su opinión, aún cuando esta difiera (sea diferente) con la que expresen sus compañeros.

Tengan en cuenta que estamos tan interesados en los comentarios positivos como en los negativos. Por favor no hacer comentarios burlones sobre las opiniones de sus compañeros y ser muy respetuoso con los otros.

Nuestra sesión durará unas dos horas, y no tomaremos ningún receso formal. Colocaremos tarjetas en la mesa al frente de Ustedes, para que nos ayuden a recordar los nombres de cada cual.

Agenda

Para iniciar, les pedimos que observen la lámina que está sobre sus escritorios y nos digan cuál es su opinión sobre ella:

Guía de preguntas

Observación para comenzar el desarrollo de la entrevista:

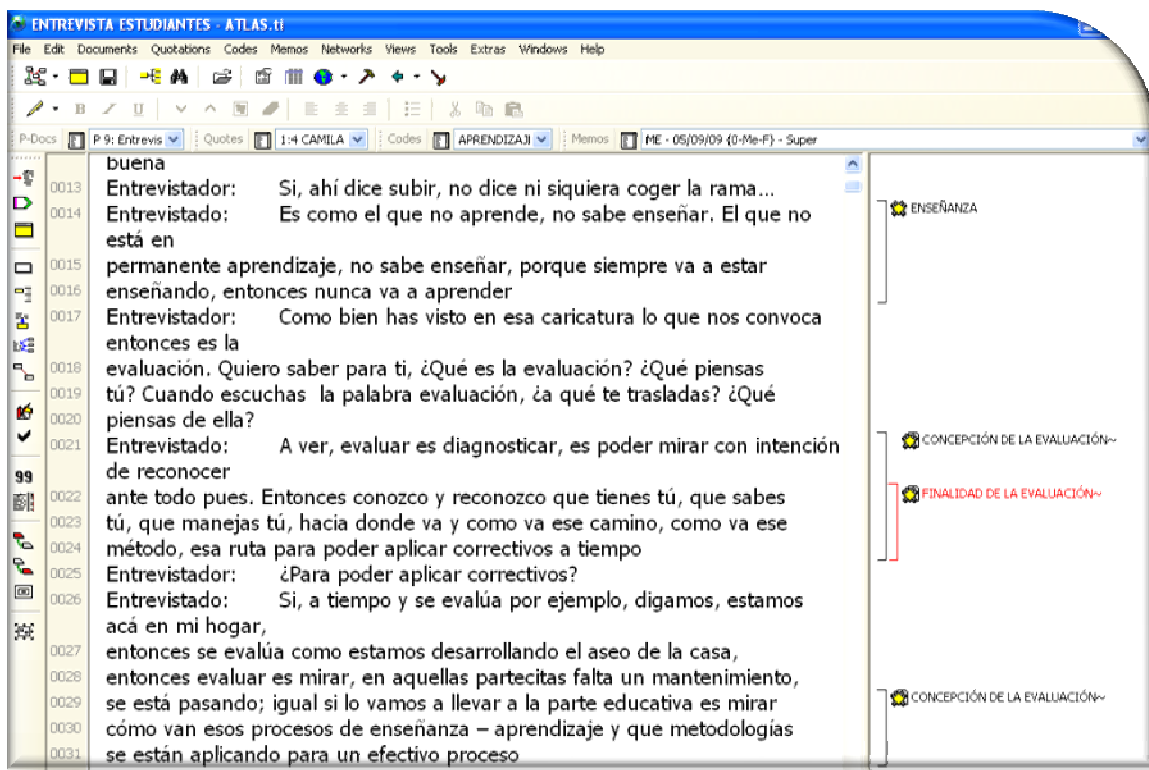
1. ¿Qué es para ustedes evaluar?, ¿qué significa para ustedes la evaluación?; ¿cómo los evalúan a ustedes los profesores?
2. ¿De qué manera participan ustedes en la evaluación?, ¿Participan en las evaluaciones que hacen todos los profesores de JOMAR?, ¿Participan en todas las evaluaciones de cada profesor?
3. ¿Todos los profesores evalúan con la misma frecuencia?; ¿hay profesores que evalúen parecido o igual, en qué materias?
4. ¿Les dicen los profesores para qué los evalúan?

5. ¿Qué ocurre entre el profesor y los estudiantes después de una evaluación que todos ganan?
6. ¿Qué sucede entre el profesor y los estudiantes después de una evaluación que todos pierden?
7. ¿Se enteran sus papás o acudientes de las evaluaciones que presentan y los resultados que obtienen?
8. Si fueras profesor, ¿evaluarías?, ¿qué evaluarías?, ¿cómo harías esa evaluación? ¿con qué frecuencia?, ¿cómo calificarías?

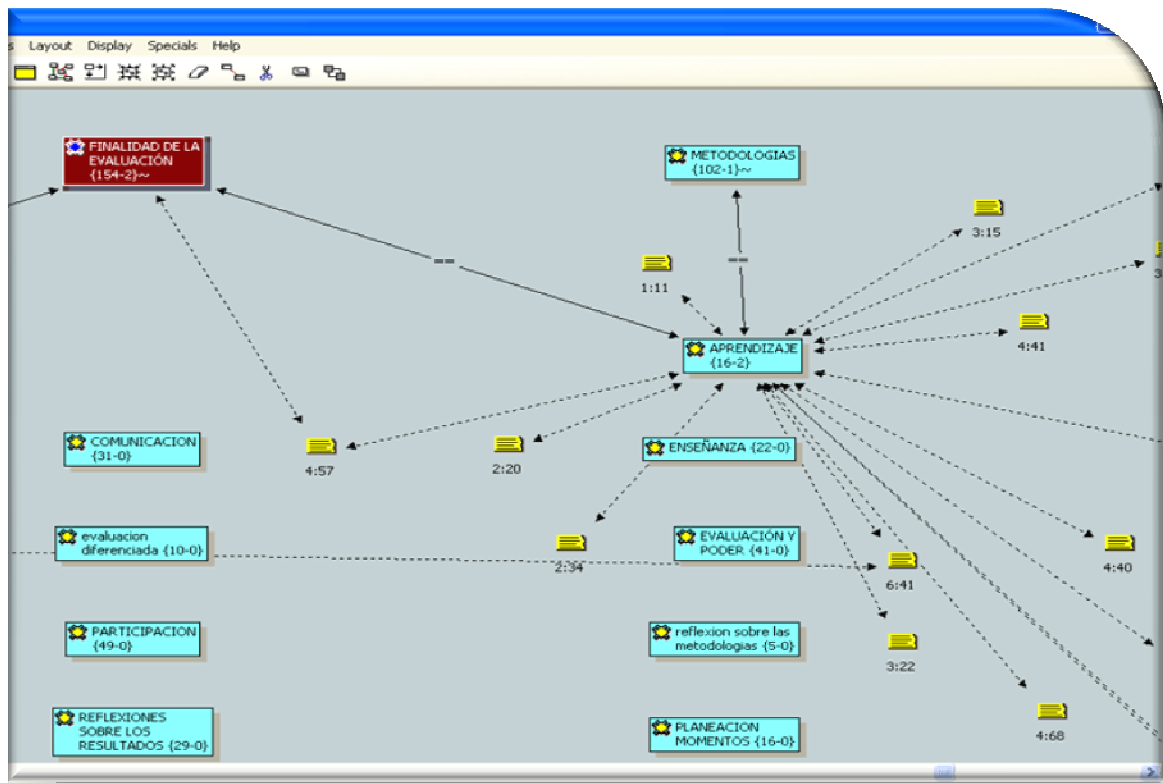
Anexo VII: Imágenes entrevista grupal.



Anexo VIII: Codificación utilizando Software Atlas Ti



Anexo IX: Networks de codificación en Atlas Ti



Anexo X: Imágenes momentos de evaluación.

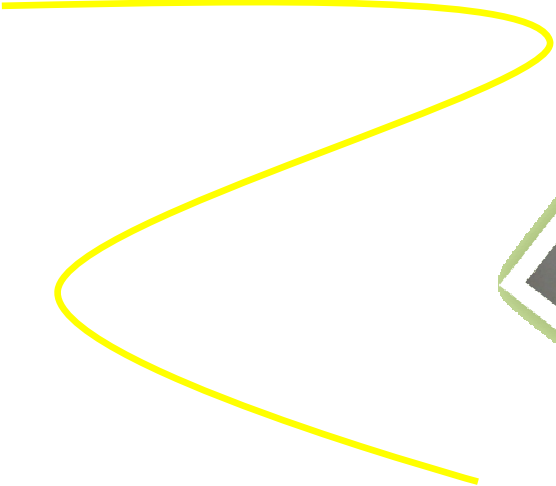




NO IMPORTA TANTO EL
TIPO DE EVALUACIÓN, ME
INTERESA MÁS QUE
REEVALUEN MIS
FALLAS CUANTO SEA
NECESARIO. LAURA.

NO ME GUSTAN
LAS EVALUACIONES
ESTUDIANTILES.

NO SE SIENTE UN POCO, PERO MUY REMOTO
POR A MI ME PARECE QUE ES BUENO QUE
A UNO LO EVALUEN, PERO HAY VECES QUE UNO
SE QUIERE SALVAR DE ESO. MARK



Para demostrar lo
que tú has aprendido
o has adquirido de lo
que te han enseñado
"Esteban"

• Para demostrar
que tengo la
capacidad de
aplicar lo que
aprendo y así
corregir mis
errores. (AU)

