

1-1-2016

Procesos evaluativos que favorecen o no la formación humanista en las instituciones educativas distritales: San Rafael y Llano Grande

Nidia Janneth Castro Herrera
Universidad de La Salle, Bogotá

Hedilza Yanet Delgado Delgado
Universidad de La Salle, Bogotá

Ana Betulia Pachón Espinosa
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Castro Herrera, N. J., Delgado Delgado, H. Y., & Pachón Espinosa, A. B. (2016). Procesos evaluativos que favorecen o no la formación humanista en las instituciones educativas distritales: San Rafael y Llano Grande. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/520

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.



**PROCESOS EVALUATIVOS QUE FAVORECEN O NO LA FORMACIÓN
HUMANISTA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES:
SAN RAFAEL Y LLANO GRANDE**

NIDIA JANNETH CASTRO HERRERA

HEDILZA YANET DELGADO DELGADO

ANA BETULIA PACHÓN ESPINOSA

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DOCENCIA

BOGOTÁ D.C JULIO 22 DE 2016



**PROCESOS EVALUATIVOS QUE FAVORECEN O NO LA FORMACIÓN
HUMANISTA EN EDUCATIVAS DISTRITALES: SAN RAFAEL Y LLANO
GRANDE**

NIDIA JANNETH CASTRO HERRERA

HEDILZA YANET DELGADO DELGADO

ANA BETULIA PACHÓN ESPINOSA

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Magister en docencia**

Tutor:

DIEGO HERNÁN ARIAS GÓMEZ

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTÁ D.C JULIO 22 DE 2016**

RECTOR:

CARLOS GABRIEL GÓMEZ RESTREPO. FSC.

VICERRECTOR ACADÉMICO:

CARLOS ENRIQUE CARVAJAL COSTA. FSC

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DANIEL LOZANO FLÓREZ

DIRECTOR PROGRAMA

FERNANDO VÁSQUEZ RODRÍGUEZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

CULTURA, FE Y FORMACIÓN EN VALORES

MACROPROYECTO:

FORMACIÓN HUMANISTA

TUTOR DE TRABAJO DE GRADO:

DIEGO HERNÁN ARIAS GÓMEZ

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C., Julio 22 de 2016

Dedicatorias

A Dios por darme la salud y permitirme seguir adelante en la construcción de este sueño, a mi esposo William y a mi familia por su amor, paciencia y apoyo incondicional para que se hiciera realidad esta gran meta.

Nidia Janneth Castro Herrera

A Dios por permitirme embarcarme en este viaje, a mi madre por sus oraciones desde la distancia y a mi esposo Oscar por no dejar que este barco naufragara.

Hedilza Yanet Delgado Delgado

A Dios por bendecirme con esta maestría, gracias a mi esposo Mario, a mis hijos Alejandro y Camila, a mis padres y familiares por su comprensión y apoyo.

Ana Betulia Pachón Espinosa

Agradecimientos

Te agradecemos Dios que con tu ayuda y sabiduría nos guiaste en este largo camino.

A cada una de las personas que conforman nuestras familias quienes con su apoyo, paciencia y aportes hicieron posible la realización de este sueño.

A los docentes y directivos docentes de las Instituciones Educativas Distritales San Rafael y Llano Grande que con sus aportes y reflexiones participaron en la construcción de esta investigación.

A los tutores que nos acompañaron y orientaron durante todo el proceso de la investigación: Diego Hernán Arias Gómez y Frank Molano Ramírez.

A la Secretaría de Educación del Distrito, quien confió en nosotras y permitió cualificar nuestro quehacer docente y hacer posible el sueño de ser magísteres en docencia.

Resumen

La presente investigación tuvo como finalidad analizar los procesos evaluativos que emplean los docentes para favorecer o no la formación humanista en las Instituciones Educativas Distritales de la localidad de Kennedy y determinar el significado que le otorgan a los procesos evaluativos. Para esta investigación se consideró pertinente el enfoque cualitativo, como método la etnometodología y como técnicas la observación directa, la entrevista semi-estructurada y el grupo focal. Este estudio evidenció que los docentes utilizan diferentes procedimientos, herramientas y técnicas para evaluar, entre estos la observación, a través de la cual se obtiene información individual y grupal acerca de las capacidades y actitudes de los estudiantes en los diferentes espacios del colegio y del aula. Por otra parte los docentes ven la evaluación como una manera de emitir juicios de valor y tomar decisiones con el fin de mejorar procesos de enseñanza- aprendizaje. Además los maestros utilizan diferentes estrategias para evaluar, tienen en cuenta el contexto en que viven los estudiantes y usan la observación como un elemento fundamental y permanente que permite identificar las fortalezas y debilidades de los educandos y así establecer planes de mejoramiento.

Palabras claves: Procesos evaluativos, evaluación integral, evaluación formativa, Formación humanista.

Abstract

This research was aimed to analyze the evaluation processes used by teachers to promote or not the humanistic training in Educational Institutions of Kennedy District, in Bogotá, and determine the importance given to the evaluation and the different procedures they use. For this research was considered qualitative approach, ethnomethodology as technical method and direct observation, the semi-structured interview and focus group considered relevant. This study showed that teachers use different procedures and tools to

assess, among this observation, through which individual and group information is obtained about the skills and attitudes of students in the different areas of the school and classroom. Moreover teachers see evaluation as a way to make value judgments and decisions in order to improve teaching and learning processes. In addition, teachers use different strategies to evaluate, take into account the context in which students live and use observation as a fundamental and permanent element that identifies the strengths and weaknesses of learners and establish improvement plans.

Keywords: Evaluation processes, comprehensive evaluation, formative evaluation
Humanist Training.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción.....	1
1.1 Justificación	3
1.2 Descripción del problema	5
1.3 Pregunta de investigación	6
1.4. Objetivos.....	6
1.4.1 Objetivo general.....	6
1.4.2 Objetivos específicos.	6
Capítulo 2. Revisión de literatura.....	6
2.1 Marco teórico.....	6
2.1.1 Humanismo.....	7
2.1.2 Formación humanista.....	8
2.1.3 Evaluación.	12
2.2 Antecedentes.....	23
Capítulo 3. Diseño metodológico	32
3.1 Población	32
3.2 Enfoque cualitativo	33
3.3 Método: etnometodología.....	35
3.4 Técnicas	35
3.4.1 La entrevista.....	36
3.4.2 Grupo focal	37
3.4.3 La observación.....	38
Capítulo 4. Interpretación y hallazgos.....	39
4.1 Análisis de contenido.....	39
4.2 La evaluación en los procesos educativos	47
4.3 Las estrategias de evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje	55
4.4 Los procedimientos para evaluar	64

4.5. Aspectos que inciden en el proceso evaluativo	71
Capítulo 5. Conclusiones y sugerencias.....	75
5.1 Conclusiones.....	75
5.2 Sugerencias	81
Referencias.....	84

Lista de gráficas

Gráfica 2.1 Las dimensiones del desarrollo humano según la evaluación integral..	21
Gráfica 4.2 Red conceptual del objetivo uno.....	44
Gráfico 4.3Red conceptual del objetivo dos.....	45
Gráfica 4.4 Red conceptual del objetivo uno y dos.....	46

Lista de tablas

Tabla 4.1 Ejemplo de transcripción de entrevista con su codificación.....	41
Tabla 4.2 Ejemplo de codificación de la guía de observación.....	41
Tabla 4.3 Ejemplo de codificación de la guía de observación.....	42
Tabla 4.4. Ejemplo de entrevista tematizada	43
Tabla 4.5. Matriz de categorías y subcategorías del objetivo número uno.....	43
Tabla 4.6. Matriz de categorías y subcategorías del objetivo número dos.....	43

Lista de anexos

Anexo 1. Tabla de indicadores.....	88
Anexo 2. Ruta de producción de la entrevista.....	89
Anexo 3. Guión de la entrevista.....	90
Anexo 4. Tematización de entrevista a un docente del Colegio Llano Grande 1....	91
Anexo 5. Tematización de entrevista a un docente del Colegio San Rafael.....	95
Anexo 6. Tematización de entrevista a un docente del Colegio Llano Grande 2...	100
Anexo 7. Ruta de producción de la observación.....	108
Anexo 8. Formato de la guía de observación.....	109
Anexo 9. Guía de observación tematizada del Colegio San Rafael.....	110
Anexo 10. Guía de observación tematizada del Colegio Llano Grande.....	111
Anexo 11. Ruta de producción del grupo focal.....	113
Anexo 12. Grupo focal tematizado San Rafael.....	114
Anexo 13. Grupo focal tematizado Colegio Llano Grande.....	120
Anexo 14. Tabla de codificación.....	128
Anexo 15. Formato de la matriz de observación de instrumentos evaluativos.....	130
Anexo 16. Matriz tematizada colegio Llano Grande 1	131
Anexo 17. Matriz tematizada colegio Llano Grande 2.....	132
Anexo 18. Tabla de filtros objetivo N° 1.....	134
Anexo 19. Tabla de filtros objetivo N° 2.....	154
Anexo 20. Concepto informado de autorización a los docentes participantes del Colegio Llano Grande.....	181
Anexo 21. Concepto informado de autorización a los docentes participantes del Colegio San Rafael.....	183

Capítulo 1

Introducción

La evaluación educativa es un proceso esencial que permite determinar las fortalezas y dificultades del desempeño de los estudiantes. A través de la evaluación los docentes pueden obtener información valiosa para ayudar a sus educandos y con base en los resultados generar estrategias de aprendizaje, de autorregulación y mejoramiento.

En consecuencia, la evaluación es un factor inherente al acto educativo que muestra el grado de avance, apropiación y uso de un conocimiento. La evaluación se constituye en objeto de reflexión permanente por parte de los miembros de una comunidad escolar ya que las prácticas evaluativas y las estrategias de enseñanza se asocian a la calidad educativa. Así mismo, la evaluación es una tarea que reclama de los maestros un acto de mediación, de potenciación de habilidades y destrezas de los estudiantes, la observación constante, el registro de cada una de las actividades, además exige el ejercicio de ver a los alumnos de manera objetiva, no solo para calificar, sino para valorar cada uno de los desempeños en los que se destaca.

Teniendo en cuenta estas ideas, el grupo de docentes investigadoras conformado por Nidia Janneth Castro Herrera, Hedilza Yanet Delgado Delgado, Ana Betulia Pachón Espinosa coincidieron en la importancia de analizar las estrategias evaluativas de los docentes en sus diferentes prácticas. Por lo antes expuesto se plantea la realización de la investigación *Procesos evaluativos que favorecen o no la formación humanista en las instituciones educativas distritales: San Rafael y Llano Grande*, tuvo como propósito analizar si los procesos evaluativos que emplean los docentes de educación primaria favorecen o no la formación humanista. Esta investigación fue realizada por tres estudiantes del programa de Maestría en Docencia de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle dentro del macroproyecto *Formación Humanista*.

Este informe de investigación se desarrolla en cinco capítulos. En el primer capítulo se encuentra la introducción; el segundo capítulo hace referencia al marco teórico, para lo

cual se acudió en primer lugar al concepto de humanismo según Botero (2004), el cual invita a reflexionar acerca del hombre como un ser integral, con saberes humanos, científicos, tecnológicos e interrelacionados, que posee dignidad y por tanto se hace acreedor a derechos que los dignifican. En segundo lugar, para crear un puente entre educación y humanismo es necesario atender a Nussbaum (2005), quien propone la formación humanista y hace manifiesta la necesidad de cultivar la humanidad en el mundo, desde el desarrollo de tres habilidades: el autoexamen, ciudadanos del mundo e *imaginación narrativa*. Por último, se tiene en cuenta la formación humanista, propuesta de Gimeno (2005), quien plantea la importancia del humanismo y las humanidades, considerando que estas han permitido la sensibilización y transmisión de lo humano.

Asimismo, para hablar de evaluación es necesario atender al desarrollo histórico de este concepto, cómo fue allegado a la educación y las diferentes concepciones que tiene los autores respecto a la misma, por lo tanto se toma a Iafrancesco (2005), Gimeno & Pérez (2008), Sánchez (2008), López (2014) y Flórez (2000), esto con el fin de sustentar este proyecto investigativo.

El tercer capítulo referencia el diseño metodológico. Este trabajo se realizó con doce maestros del ciclo II de los colegios San Rafael y Llano Grande, se centra en un enfoque de tipo cualitativo y con la etnometodología como método. Las técnicas que se utilizaron para la recopilación de datos fueron la entrevista semi-estructurada, la observación directa y el grupo focal.

El análisis de datos y los hallazgos se presentan en el cuarto capítulo. Donde se encuentra, en primera instancia, los referentes teóricos que sirvieron de sustento para llevar a cabo todo el proceso de análisis de la información recolectada, tales como Krippendorff (1990) y Bardin (1986). Como parte del análisis de contenido y como recurso procedimental se acudió a la propuesta de Vásquez (2013), el cual proporciona una metodología sencilla para analizar los datos, crear redes semánticas a partir de la información y de este modo hacer una adecuada interpretación.

En el capítulo quinto se encuentran las conclusiones y sugerencias. En este se mencionan cada uno de los hallazgos de la investigación y se plantean algunas

recomendaciones a docentes e instituciones interesadas en futuras investigaciones acerca de la evaluación desde la formación humanista.

1.1 Justificación

En los últimos años, Colombia se ha transformado en el ámbito de la educación: procesos, metodología y, por supuesto, en la forma de evaluar. Dada estas circunstancias el tema de la evaluación y la calidad de la educación es hoy una de las grandes preocupaciones que interesa a investigadores, pedagogos, docentes, estudiantes y padres de familia. Vale la pena mencionar que la evaluación ha sido vista como un medio de control externo para saber lo que hace el estudiante y no de la manera en que lo hace, es así, que en algunos casos, los docentes se centran en los resultados finales y no en los procesos, con el propósito de colocar una nota cuantitativa. Por otro lado, antiguamente, el docente era quién tenía la palabra y decía lo que estaba bien, sin que el educando tuviera derecho a expresar su opinión.

A partir de la década de los noventa del siglo pasado surgen reformas en todo el mundo centradas en la evaluación. La evaluación ya no se hace con el fin de sancionar o como forma de amenaza, sino, por el contrario es un mecanismo de orientación y formación. Hoy por hoy, la evaluación tiene diferentes acepciones; es un medio de diagnóstico que ayuda a conocer la parte cognoscitiva y actitudinal del niño, así mismo “la evaluación cumple su función selectiva y jerarquizadora en todos los niveles escolares, aunque algunos de ellos, como la educación infantil o la primaria no tengan asignado explícitamente tal cometido” (Gimeno & Pérez, 2008, p. 367).

En consecuencia, en el acto educativo, donde emergen varios factores se establecen relaciones entre el docente, el educando y el sistema evaluativo. Este último debe tener diferentes características para verificar el proceso y el progreso de los estudiantes en su acercamiento al conocimiento, se entiende entonces que, tiene que ser un proceso continuo, sistemático, coherente, permanente, flexible y participativo. Todos estos aspectos se abordan con el fin de abarcar y comprender al ser humano como sujeto íntegro, que necesita del desarrollo de cada una de sus capacidades y aptitudes.

En esta investigación fue importante la evaluación formativa, la cual se caracteriza por tener como objetivo la construcción y aplicación de un sistema de autorregulación en los aprendizajes de los estudiantes; dicha evaluación pretende ayudar a responder a la pregunta acerca de cómo están aprendiendo y progresando, solo así se podrán introducir correcciones, añadir acciones alternativas y reforzar ciertos aspectos encaminados hacia una evaluación de carácter humanista. Por otro lado, para hablar de evaluación integral fue necesario tomar los planteamientos de Iafrancesco (2005), Gimeno & Pérez (2008), que hacen referencia a la necesidad de implantar una forma más humana de entender a los alumnos, rechazando modelos academicistas centrados solo en aspectos intelectuales, olvidando otras dimensiones afectivas, sociales, morales y psicomotoras; en pocas palabras, resaltando total atención a la personalidad del alumno.

Según Nussbaum (2005), actualmente la educación humanista está en crisis debido a que los contenidos se están potenciando desde la perspectiva del crecimiento económico y desde la competitividad en el mercado global, lo que desmerita las carreras relacionadas con las artes y las humanidades; pero la escuela, a pesar de esto, todavía mantiene vigente el cuidado y la transformación del modo de ser, de ahí que se haga urgente una formación humanista.

Por todo lo anterior se justifica esta investigación, que consiste en realizar un análisis de los procesos evaluativos que emplean los docentes del ciclo II para favorecer o no la formación humanista en los colegios San Rafael y Llano Grande, para lo cual se parte de la reflexión pedagógica sobre las prácticas evaluativas y la forma cómo estas afectan el rendimiento escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la calidad de la educación en los alumnos y sus efectos negativos a nivel emocional, social, afectivo y familiar en los niños y niñas.

Cabe señalar que algunos momentos, en la realidad del aula, los maestros se ven obligados a realizar evaluaciones inadecuadas o ineficaces, esto se debe a diferentes factores: políticas educativas, políticas institucionales, sus colegas, el contexto familiar y social y la cotidianidad del aula. De otro lado, la evaluación se ha caracterizado por ser un elemento de control y poder ya que suele realizarse con el fin de expresar en una nota que

se hace pública, más que en mostrar una verdadera autorregulación de los aprendizajes. Es así que, de acuerdo con Gimeno & Pérez (2008), la evaluación debe asumir el reto de encontrar las reales causas de por qué cada niño no quiere o no puede aprender, evaluar sus actitudes, pero no para sancionarlo o sacarlo del sistema, sino para cambiar, adecuar o crear nuevas estrategias de evaluación.

1.2 Descripción del problema

Se debe reconocer que la evaluación abre un vasto campo de investigación que permite innovar la profesión docente y resignificar el ejercicio de la enseñanza, y a la vez construir discurso pedagógico, como lo demuestran las diferentes investigaciones que se han realizado sobre el tema, las cuales indican que la problematización de la evaluación en el campo de la educación, debe llevar al profesor a buscar nuevas estrategias evaluativas.

El sistema educativo para validarse requiere de unos criterios de evaluación mediados por diversos aspectos como: el PEI (Proyecto Educativo Institucional), el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes), los cambios en la normatividad, las diversas problemáticas sociales y familiares de los estudiantes e incluso, las distintas prácticas pedagógicas de los maestros.

De igual forma en las instituciones en las que laboran las investigadoras se percibe de acuerdo con la realidad observada, en diálogos con los colegas realizados en jornadas pedagógicas y comités de evaluación, que esta es vista como un mecanismo para examinar, medir, calificar comportamientos, conceptos, conocimientos y habilidades del estudiante, una práctica en la que prevalecen los resultados finales para adjudicar una nota, lo cual no permite en primera medida analizar los logros y dificultades de los educandos, así como su progreso en el desarrollo de sus capacidades y actitudes; y en segunda instancia no se puede realizar una reflexión y un replanteamiento de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje para mejorar los resultados. Así mismo, dentro de las aulas y en un encuentro más cercano entre maestro y alumno, se evidencia a través de las comisiones de evaluación y en diálogos informales con padres de familia y estudiantes el temor a la evaluación, desmotivación por aprender, la deserción y repitencia escolar y la escasa innovación en las estrategias evaluativas de los maestros en estas instituciones. Por todas estas razones, surge la

inquietud de las investigadoras sobre si los procesos evaluativos que llevan a cabo los maestros de las instituciones San Rafael y Llano Grande, especialmente en el ciclo II (grados tercero, cuarto y quinto), responden a las necesidades e intereses de los estudiantes, o si han dado prioridad a las normas metodológicas y legales de acuerdo con las políticas educativas vigentes, desatendiendo la evaluación integral que garantiza una formación más humana.

1.3 Pregunta de investigación

¿Los procesos evaluativos que utilizan los docentes del ciclo II favorecen o no la formación humanista de los colegios San Rafael y Llano Grande?

1.4. Objetivos

1.4.1 Objetivo general. Analizar los procesos evaluativos que favorecen o no la Formación humanista empleados por los docentes del ciclo II de los colegios San Rafael y Llano Grande.

1.4.2 Objetivos específicos.

- Determinar el significado que otorgan los docentes a los procesos evaluativos en sus prácticas educativas.
- Identificar los procedimientos que utilizan los docentes en sus procesos evaluativos.

Capítulo 2

Revisión de literatura

A continuación se detallan referentes teóricos sobre el humanismo, la formación humanista y la evaluación educativa y se enumeran una serie de investigaciones relacionadas con el tema de investigación.

2.1 Marco teórico

Para sustentar este trabajo de investigación se tomó para humanismo y formación humanista los aportes teóricos de Botero (2004), Nussbaum (2005) y Gimeno (2005) respectivamente y con referencia a evaluación educativa, evaluación formativa y evaluación

integral se tuvo en cuenta los aportes de autores como Iafrancesco (2005), Gimeno & Pérez (2008), Sánchez (2008), López (2014) y Flórez (2000).

2.1.1 Humanismo. Es una tendencia de pensamiento que coloca como centro de acción al hombre en torno a sus valores, dignidad y esencia social. Esto ha ocupado la forma de pensar de muchos filósofos, escritores, pedagogos, políticos que muestran un gran interés por la vida y la posición del ser humano en el mundo. En consecuencia, Botero (2004) afirma que el humanismo es “un conjunto de movimientos históricos de defensa de la condición humana ante distintas amenazas y violaciones” (p. 1).

En este sentido, Botero (2004) se apoya en la pluridimensionalidad del hombre, es decir, lo animal y lo humano; el hombre pertenece a la naturaleza en la que evolucionó haciéndose un ser transnatural gracias al pensamiento humano, el cual se fortaleció con el lenguaje; y fue precisamente el uso del lenguaje lo que le permitió relacionarse socialmente, generando cultura, producción, trabajo, civilización, instituciones, arte, ciencia y filosofía.

Por otra parte en su libro *El discurso sobre el humanismo*, el autor dejar ver como el hombre se deshumaniza cuando por el uso de la razón (socializar) y la no-razón (desocializar) genera cambios que lo afectan positiva o negativamente. Para ser más claros, la razón permite al hombre generar espacios y formas de crecimiento y de dignificación del mismo ser humano, como el arte, la cultura y la acomodación dentro del medio. Y el uso de la no-razón destruye todo lo anterior a través de conflictos, guerra, deshumanizando al hombre, y es allí cuando surge la necesidad de dignificarlo. De acuerdo con Kant (citado por Botero 2004) el hombre no tiene precio sino dignidad. La dignidad no nace con el hombre sino que se le atribuye según sus actos. En consecuencia “el humanismo concibe al hombre como valioso, sujeto de dignidad, poseedor de derechos inherentes a su personalidad que tiene que ser defendida de las amenazas a su libertad y su dignidad” (Botero, 2004, p. 202). Del mismo, el autor considera que uno de los mayores problemas de la deshumanización se debe a que el hombre se ha pensado como dueño del mundo, razón por lo que ha hecho mal uso de los recursos naturales hasta agotarlos por todo lo anterior, Botero (2004), plantea un cambio en la mentalidad del hombre, al proponer que éste se vea

como parte del medio ambiente y como principal responsable de todos sus procesos, a lo que él llama Teoría vital cósmica.

Todos los anteriores planteamientos permiten reflexionar sobre el ser humano, no como algo incompleto e individual que llevaría a retrocesos en aspectos del crecimiento, sino como un ser integral, con saberes humanos, científicos, tecnológicos e interrelacionados.

2.1.2 Formación humanista. Es preciso reconocer que, el mundo ha tenido una serie de transformaciones favorecidas por los desarrollos tecnológicos, los cuales han permitido la globalización pero esto no garantiza que el mundo futuro vaya a estar más unido, más equitativo, más solidario y culturalmente más rico. Lo que realmente lo garantiza es una educación basada en valores, en la cultura, el respeto por el otro y por el medio ambiente, el compromiso moral, el aprendizaje y la aceptación de las diferencias étnicas, religiosas y sexuales.

Para ampliar estos planteamientos sobre humanismo, Nussbaum (2005) en su libro *El Cultivo de la Humanidad una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, destaca elementos importantes acerca de esta formación. La autora afirma que con el fin de cultivar la humanidad en el mundo actual, se requieren tres habilidades: “la primera habilidad es el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, que nos permita experimentar lo que siguiendo a Sócrates podríamos llamar vida examinada” (p. 28). La enseñanza socrática no sólo propició la creación de diversas escuelas filosóficas en la antigüedad, sino que, en la actualidad, ha sido retomada en la relación entre filosofía, política y educación. El diálogo socrático implicó una nueva disciplina, una nueva educación que invitaba a pensar de manera crítica sobre los orígenes sociales de las normas morales y a distinguir entre lo convencional y lo natural. Según la autora, para Sócrates, uno de los retos de los maestros es enfrentar la pereza de pensamiento del alumno pues hay que llevarlo a que piense por sí mismo y defienda con argumentos sus ideas.

Con respecto a esta habilidad, Nussbaum (2005) plantea cuatro enunciados que deben acogerse en los programas de educación formal, estos son: a) La educación socrática es para todos los seres humanos; b) La educación socrática debe adaptarse a las

circunstancias y al contexto del alumno, debe ser muy personal, preocuparse de la situación real del alumno, del estado de sus conocimientos y creencias, de los obstáculos para que alcance la introspección y la libertad intelectual; c) La educación socrática debe ser pluralista, en otras palabras, atenta a una diversidad de normas y tradiciones. Esto no significa caer en una especie de relativismo cultural, sino tener una mente abierta y aceptar cualquier atisbo venga de donde venga; d) La educación socrática requiere garantizar que los libros no se transformen en autoridades.

La segunda habilidad que propone Nussbaum (2005), se refiere a:

Los ciudadanos que cultivan su humanidad necesitan, además, la capacidad de verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación (p. 29).

Para esta autora, la formación como ciudadano del mundo se debe implementar desde los primeros años de escolaridad, apoyados en un currículo pertinente y oportuno donde los niños pueda empezar a descubrir las distintas culturas y tradiciones del mundo que lo rodea, para que cuando avancen a la educación superior estén preparados con sensibilidad y empatía hacia el conocimiento de otras culturas lejanas. Visto de este modo, se puede entender que el propósito antes mencionado no es una labor fácil y es por tal razón que los docentes están llamados a despertar interés por la belleza del mundo en toda su variedad y complejidad, no obstante se requiere que un verdadero ciudadano conozca la historia y los hechos sociales que han marcado el desarrollo de los pueblos y del suyo propio.

Por otra parte, para la autora de referencia, las diferentes formas de ver el mundo están relacionadas directamente con las artes que desempeñan un papel fundamental. La música, la danza, la arquitectura y la escultura permiten conocer la gente que nos rodea. Así mismo, la literatura contribuye a la formación del ciudadano del mundo por su capacidad de representar las situaciones y problemáticas de las personas de distintas clases, siendo ésta un recurso valioso, razón por la cual la autora propone una tercera habilidad que debe poseer el ciudadano, estrechamente relacionada con las dos primeras a la cual llama

imaginación narrativa. Para Nussbaum (2005), el niño comienza a adquirir capacidades morales a partir del momento en que su padre o madre inician contándole historias, pues es a través de éstas que se puede ver a otras personas; a medida que el niño crece estas historias se hacen más complejas permitiéndole reconocer en él mismo y en los demás sentimientos de esperanza, miedo, felicidad y aflicción, pero también algunas habilidades como la dignidad, la perseverancia y la rectitud. En este ejercicio narrativo junto con los adultos próximos explora ideas de imaginación cívica, que se puede denominar principios de ciudadanía. Según la autora, para educar al niño como ciudadano del mundo, con más sensibilidad y capacidad de comprensión es ideal que el concepto de ciudadanía se desarrolle en forma vivencial, a través del análisis y la crítica de sus experiencias, aprendiendo también a respetar a los demás, sus tradiciones y sus distintas formas de pensar.

Una de las propuestas de Nussbaum (2005), con respecto a la formación humanista, es que los maestros deben mostrar a los estudiantes toda la diversidad del mundo, de una forma abierta, para que analice, cuestione, tome sus propias decisiones y no se deje llevar por estereotipos superficiales, creando así una persona autónoma que fortalezca la democracia futura. El ejercicio democrático se aprende desde el seno del hogar, se fortalece en la escuela y se debe desarrollar plenamente en la juventud, para que la democracia no se restrinja al simple hecho de votar sin criterio ni compromiso con el resto de la humanidad.

En este sentido, Nussbaum (2005) hace un llamado a la labor docente:

Nos corresponde a nosotros, como educadores mostrar a nuestros estudiantes la belleza y el interés de una vida abierta al mundo entero, mostrarles que, después de todo hay más alegría en el tipo de ciudadanía que cuestiona que en la que simplemente aplaude, más fascinación en el estudio de los seres humanos que en toda su real variedad y complejidad que en la celosa búsqueda de estereotipos superficiales, que existe más amor y amigos verdaderos en la vida del cuestionamiento y de la autonomía que en la sumisión a la autoridad. Es mejor que les mostremos esto, o el futuro de la democracia en el mundo lucirá más sombrío (p. 115).

Por otra parte, en el documento *La educación que aún es posible. Ensayo acerca de la cultura para la educación*, Gimeno (2005), expone la importancia del humanismo y las humanidades, considerando que estas han permitido la sensibilización y transmisión de lo humano. La educación ha dejado de lado la esencia del ser humano al fraccionar el conocimiento y homogenizarlo, por consiguiente, “la mirada humanística tiene que cubrir a modo de veta transversal todo el curriculum. Se trata de aprender sobre el hombre y, por lo tanto sobre sí mismo” (Gimeno, 2005, p. 70-71).

Adicionalmente, según el autor, la fragmentación del currículo se debe a la contraposición de ideas políticas que ignoran el contexto cultural, esto no significa que el poder político no pueda opinar en un tema tan importante como este, sino que las decisiones sobre los contenidos de las enseñanzas deben ser consensuadas con la sociedad. Todas estas características han deformado el fin esencial de la educación que es llevar al individuo a conocerse así mismo y a establecer relaciones con la naturaleza.

En consecuencia, continuando con Gimeno (2005), los aprendizajes resultan ser desmotivantes, al no revitalizar la verdadera esencia del discurso sobre la educación, basándose únicamente en el pasado y el presente, olvidándolos para la construcción de un futuro. Este autor sugiere otro aspecto importante, el lenguaje, como elemento fundamental para una sociedad con pensamiento crítico, el cual proporciona tres grandes posibilidades: como instrumento del pensamiento, como lenguaje oral, el que tenemos interiorizado y por último el lenguaje escrito que constituye el depósito de la memoria. Por todo lo anterior, el lenguaje es básico en cualquier área del saber, pero lo es casi todo para las humanidades. Igualmente, la lectura es también una herramienta básica de transmisión y aprendizaje de la cultura.

Del mismo modo que Nussbaum (2005), Gimeno (2005) hace énfasis en la importancia de un discurso que resalte el pensamiento crítico y reflexivo en la educación de hoy. Es por esto que la formación humanista en la escuela es urgente y necesaria porque lo que está en juego es la dignidad humana y la posibilidad de construir verdaderas sociedades democráticas.

Para efectos de esta investigación relacionada con los procesos evaluativos y la formación humanista, los autores citados anteriormente invitan a reflexionar acerca de la necesidad de realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el alumno sea quien autorregule sus aprendizajes de manera crítica y analítica para contribuir con su formación, orientado por un maestro que le permita visualizarse como ser del mundo. Todo lo anterior requiere que el sistema educativo realice cambios contundentes a nivel general, lo que puede llegar a ser una tarea a largo plazo.

2.1.3 Evaluación. La evaluación es un tema tan amplio y de tan diversas miradas que para efectos de esta investigación se habla de la evaluación educativa: transformación, conceptos y características.

Para empezar se abordará el tema de evaluación educativa desde un enfoque histórico a través de las diferentes épocas en Colombia, para lo cual se acude a Sánchez (2008). Se puede decir que la evaluación no tuvo su origen en el ámbito educativo como podría pensarse, su aparición fue allegada a ella por movimientos sociales, económicos, políticos, culturales, es así, que se contemplaba al individuo en otros aspectos y en otros contextos. Así lo expone el autor en mención:

Historiar la evaluación en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX, es indagar por el presente, por las condiciones históricas, por la actualidad de un saber, de un campo disciplinar, que ha venido acomodándose, instalándose, no solamente en la educación, sino en el conjunto de las prácticas sociales, gracias a una pluralidad de razones, eventos y modos de acontecer, que precisan ser develados (p. 45).

Continuando con las ideas del autor (2008), en Colombia se hablaba del término exámenes y sus diferentes momentos como un mecanismo de control, de vigilancia y comprobación de la disciplina y del comportamiento de los estudiantes, más que de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Bajo la modificación de muchas disciplinas y el surgimiento de varios pensamientos o paradigmas, el examen cede espacios a la evaluación, aunque hoy en Colombia mantiene su vigencia bajo la denominación de pruebas estandarizadas ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior), entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional, encargada de promover y

evaluar la educación colombiana en todos sus niveles a través de las pruebas de estado SABER, aplicadas a los grados tercero, quinto, séptimo, noveno y once. Y la prueba ECAES, la cual se aplicaba a estudiantes que estaban en los últimos semestres de pregrado como requisito para obtener el título. Esta prueba cambia de nombre por la de Saber PRO, a partir de la Ley 1324 del 2009. Todas estas pruebas mencionadas mantienen sus características de selección, control, promoción y comparación. Para Sánchez (2008):

Una vez regularizados, normatizados e instalados los exámenes de selección, aparece la evaluación del trabajo escolar la cual pretende acompañar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, todas las labores y actividades escolares, emitiendo juicios de valor (calificaciones) que determinan la aprobación o reprobación escolar. Pero además de los contenidos se evaluaba otros aspectos como asistencia, lecciones, tareas, presentación de cuadernos y trabajos de clase. Fue de este modo como surgieron nuevos dispositivos de control como cuadernillos, libretas y boletines, los cuales registraban el desenvolvimiento de los niños en sus actividades escolares y así mismo tenían la función de homogenizar, comparar, diferenciar y excluir. (p.59).

Este enfoque histórico propuesto por Sánchez (2008), conviene vincularlo para efectos de esta investigación con una perspectiva normativa emanada desde el MEN (Ministerio de Educación Nacional) con el fin de comprender mejor las distintas reformas que han surgido en educación con respecto a evaluación educativa. En la década de los sesenta en Colombia comenzó la ola de la tecnología educativa donde se cambió la evaluación de los contenidos por la evaluación de los objetivos. Avanzando una década aparece la evaluación cualitativa y cuantitativa, que hace referencia al conjunto de las acciones del aprendizaje y con ello surge la presentación de informes de manera descriptiva. Paralelamente, entra en escena la promoción automática, que consistió en una estrategia de seguimiento y evaluación permanente para promover a los educandos al grado siguiente de acuerdo con sus capacidades y logros, sin embargo, no fue interpretada de manera pertinente ya que se comprendió como la manera de pasar de un grado a otro, indiferentemente de las motivaciones, conocimientos y valores que tuviesen los estudiantes. Hacia los años ochenta, se hizo necesario aclarar el concepto de promoción, como el paso

de un grado o nivel a otro superior, debía ser el resultado de logros determinados por objetivos de aprendizaje, que fuesen comprobados en un proceso de evaluación. Para la promoción escolar, se consideró necesario como aspectos evaluables: lo teórico, lo práctico, los hábitos, los valores, las habilidades y las destrezas, en todas las asignaturas encaminadas a la formación de educando.

Finalizando la década de los ochenta, el proceso de evaluación hacía referencia a la consecución de los logros y dificultades y a la aplicación de estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa. Con esta renovación curricular aparece la palabra competencia, que se retomará nuevamente debido a otras reestructuraciones. En adelante el objetivo de la evaluación será responder a elementos propios del aprendizaje y del contexto educativo, social, económico y político en general, esta dejará de estar reducida a una simple calificación y tomará un enfoque integral, formativo, inherente al proceso educativo.

A través de este recorrido, el MEN ha planteado diferentes normas para la promoción y la evaluación en la enseñanza-aprendizaje con el fin de cualificar la educación, es así que en 1994 surge la ley 115 que se expide la Ley general de educación, la cual define la educación como: “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes” (p. 37). Con esta ley se realiza una reestructuración curricular con el fin de fundamentar la constitución de nuevos lineamientos curriculares, para este entonces, había claridad con respecto a los logros y dificultades como proceso de evaluación y acerca de cómo se debían presentar a los padres de familia de una manera comprensible.

En el mismo año surge el Decreto 1860 de 1994 en el que se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. En este Decreto se plantea que la evaluación de los logros del alumno debe ser entendido como el avance en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico, con esto la evaluación debía ser continua, integral, cualitativa y expresada en informes descriptivos, que permita a su vez apreciar el avance en la formación de los educandos y proponer estrategias necesarias para avanzar en

el proceso educativo. La interpretación de este decreto era diversa en todo el contexto nacional ya que se referían a logros muy generales

Sin embargo, un poco más adelante se expide la Resolución 2343 de 1996, en la que se establecen indicadores de logros y logros curriculares para educación formal. Esta preocupación por adoptar un lenguaje común de carácter nacional llevó a plantear el Decreto 230 de 2002 adoptando categorías universales de calificación (excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente y deficiente) y se propone un máximo de reprobación del 5%. Con este decreto se empieza a trabajar a partir del plan de estudios, los logros, las competencias y los conocimientos que los educandos debían alcanzar al final de cada periodo del año escolar, en cada área y en cada grado. Iniciando el siglo XXI, se avanza en el trabajo por competencias y desempeños.

De acuerdo con el documento N° 11 del MEN:

Desde la expedición del Decreto 230 de 2002, al Ministerio llegaron múltiples solicitudes para su reforma provenientes de diferentes sectores de la comunidad educativa, en las que se manifestaba el inconformismo básicamente con la asignación del porcentaje mínimo de promoción, que según sus mayores detractores generó mediocridad, facilismo y desinterés en los educandos (p. 9).

En respuesta a estas solicitudes, surgió el nuevo Decreto de evaluación (1290) en el Plan Decenal de Educación (2006-2016) en donde se convocó a la ciudadanía, docentes, padres de familia, estudiantes, instituciones sociales y la comunidad educativa en general para registrar sus aportes y propuestas sobre las modificaciones que debía hacerse al Decreto 230 del 2002, movilización que permitió la transformación de la educación en Colombia. Así se expone en el documento N° 11 del MEN:

Como resultado y en aras de adelantar un proceso democrático y participativo, el Ministerio de Educación Nacional declaró el 2008 como el año de la evaluación bajo el lema “*Evaluar es valorar*”. Como puede apreciarse, el Decreto 1290 de 2009, tuvo un proceso de construcción colectiva donde participaron todos los estamentos de la comunidad educativa, convirtiéndolo en una norma donde el

Ministerio de Educación Nacional recoge el sentir nacional y ratifica su confianza frente al profesionalismo de los docentes del país y de sus instituciones educativas (p. 10)

El Decreto 1290 de 2009, reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media. En este Decreto la evaluación es entendida como un proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes. Así mismo, este establece la creación del sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEE) en cada institución educativa, en el cual para su elaboración se debe cumplir con ciertos propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional tales como: 1) identificar las características personales, interés, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances; 2) proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante; 3) suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en sus procesos formativos, 4) decretar la promoción de los estudiantes 5) aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional. Actualmente el sistema de evaluación Colombiano se rige por este decreto.

A través de la historia y de las distintas normas que han regulado la educación en Colombia se ha podido evidenciar las transformaciones de la evaluación educativa. Inicialmente se caracterizó por la aplicación de pruebas que permitían valorar la memorización lo cual no garantizaba construcción y significación de saberes, de ahí que se propuso una evaluación continua y formativa; por ende, que esta no solo facilite evidenciar procesos de aprendizaje, sino, que sea pertinente con el modelo pedagógico de la institución educativa, con las diferentes situaciones y que se ajuste a las necesidades del aula y al contexto socio-cultural del estudiante en búsqueda de una evaluación integral.

Hasta el momento se ha hecho referencia a la evaluación educativa desde una perspectiva histórica propuesta por Sánchez (2008) y la normatividad establecida por el MEN, ahora se hace necesario realizar una conceptualización sobre evaluación educativa a

partir de diferentes planteamientos. Se hará alusión a Iafrancesco (2005) y Gimeno & Pérez (2008) quienes abordan la evaluación educativa con una perspectiva antropológica, es decir, desde una visión más holística e integral del ser humano. Por otra parte es pertinente reflexionar sobre el enfoque cognitivista de la evaluación en educación propuesto por Flórez (2000), ya que para este autor el proceso evaluativo requiere de estrategias metacognitivas que le permitan al estudiante aprender a aprender y aprender a pensar siempre.

El término evaluación por ser tan amplio se le puede adjudicar varios significados de acuerdo con las diferentes necesidades y concepciones ya que en el ámbito escolar se evalúan distintos aspectos: rendimiento de los alumnos, desempeño de los maestros, la calidad de los materiales didácticos o el buen funcionamiento de los centros educativos; todas estas son diferentes ya que todo en el ámbito educativo puede ser evaluado..

Para el Ministerio Nacional de Educación de Colombia (MEN) (1997):

La evaluación es una acción por medio de la cual se busca emitir un juicio valorativo sobre el proceso de desarrollo del estudiante, previo un seguimiento permanente que permita determinar qué avances ha alcanzado con relación a los logros propuestos, qué conocimientos ha adquirido o construido y hasta qué punto se ha apropiado de ellos, qué habilidades y destrezas ha desarrollado, qué actitudes y valores ha asumido y hasta dónde estos se han consolidado. (p. 84).

Por otra parte Iafrancesco (2005), define la evaluación del aprendizaje como:

Un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes a cerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente que orienten a la toma de decisiones y al mejoramiento de la gestión docente (p. 29).

Así mismo Gimeno & Pérez (2008), plantean la evaluación como:

El proceso por medio del cual los profesores, en tanto que son ellos quienes la realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a

un juicio de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta particular del mismo (p. 343).

Igualmente estos autores desde su perspectiva holística, manifiestan que en el proceso de evaluación, el maestro cumple un papel fundamental ya que en sus manos está el modo de realizarla, determinando sus contenidos y los instrumentos a utilizar, estas evaluaciones tienen repercusión en el ambiente educativo en general y en las actividades que se desarrollan. De igual forma, es importante destacar que el maestro debe responder a una serie de exigencias sociales, institucionales y gubernamentales, he aquí que, “la evaluación es un recurso para propiciar en los docentes la sensibilización ante los elementos comunes del proyecto educativo y una forma de iniciarse en la investigación sobre la propia práctica para reconstruirla de forma permanente” (Gimeno & Pérez, 2008, p. 302).

De acuerdo con el MEN (1997) se presentan las siguientes características de la evaluación: *continua*, es decir, que se realice de manera constante llevando a cabo un seguimiento de los progresos de los educandos y las dificultades que puedan presentarse en los estudiantes; *integral*, o sea, que tenga en cuenta las diferentes dimensiones del desarrollo del alumno; *sistemática*, es otras palabras, que sea organizada y que guarde relación con los fines y los objetivos de la educación; *flexible*, que atienda a los ritmos de desarrollo de los estudiantes, sus intereses, capacidades y limitaciones; *interpretativa*, que busque comprender el resultado de los procesos de los estudiantes; *participativa*, que involucre a todos los sujetos del proceso educativo; *formativa*, que permita orientar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo integral de los estudiantes.

En el ámbito de la evaluación educativa cabe resaltar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Para Iafrancesco (2005), la evaluación diagnóstica determina la situación del educando, identificando sus fortalezas y debilidades antes de iniciar el proceso académico, lo cual permitirá tomar decisiones convenientes, rediseñar programas o profundizar según el caso. Por otra parte la evaluación formativa, como su nombre lo indica, tiene el carácter de formación que busca el desarrollo de las capacidades, el mejoramiento del desempeño y el rendimiento de los educandos. La evaluación formativa

consiste en la apreciación continua y permanente de las características y rendimiento académico del estudiante, a través de un seguimiento durante todo su proceso de formación. Según Iafrancesco (2005), “esto permite verificar en el alumno la capacidad de aplicar lo aprendido en el momento de la toma de decisiones y en la solución de problemas propios del área relacionados con su vida personal y cotidiana” (p. 116). Lo anterior quiere decir que los estudiantes sean capaces de autorregular sus aprendizajes y autoevaluarse de forma permanente, conociendo sus fortalezas y debilidades. Ahora bien, la autoevaluación pedagógica con sentido formativo requiere una orientación por parte del maestro para que el aprendizaje autorregulado sea significativo, al hacer una autoevaluación oportuna, esto favorece el seguimiento y aplicación de estrategias.

Según Flórez (2000), desde su perspectiva cognitivista manifiesta que la evaluación para que sea realmente formativa debe estar en un proceso de mejoramiento continuo que le permita al estudiante aprender a aprender y aprender a pensar siempre, ya que no solo será un proceso de formación sino que también será un recurso de aprendizaje. Conviene decir que la evaluación formativa es una aspiración exigente, que requiere que el docente desempeñe un papel de tutor con su estudiante evitando así el uso de pruebas o instrumentos técnicos complicados que cambien la esencia de evaluación formativa. Como diría Gimeno & Pérez (2008) “el carácter formativo de la evaluación está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene que en las técnicas concretas” (p. 372).

Por otro lado López (2014) afirma que:

El propósito principal de la evaluación formativa es promover el aprendizaje. Para alcanzar este objetivo, se sugiere tener en cuenta la interrelación entre tres aspectos fundamentales: evaluación del progreso de los estudiantes, la retroalimentación permanente, inmediata y específica a sus desempeños, y las respectivas acciones correctivas que se comprenden en la enseñanza para responder efectivamente a las necesidades de los estudiantes (p. 24).

Este autor insiste que para que la evaluación formativa cumpla con su cometido debe tener en cuenta la retroalimentación continua de los estudiantes, para que ellos puedan

estipular en qué parte del proceso están, hacia dónde deben dirigirse y qué necesitan para poder cumplir con las metas.

De otro lado, la evaluación sumativa, según Iafrancesco (2005) pretende valorar el alcance total de los objetivos planteados, con esto se quiere decir que, se lleva a cabo la verificación respecto a la obtención o no de lo propuesto inicialmente y de su valoración depende la toma de decisiones con referencia al estudiante y a sus procesos. La evaluación sumativa tiene una función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema.

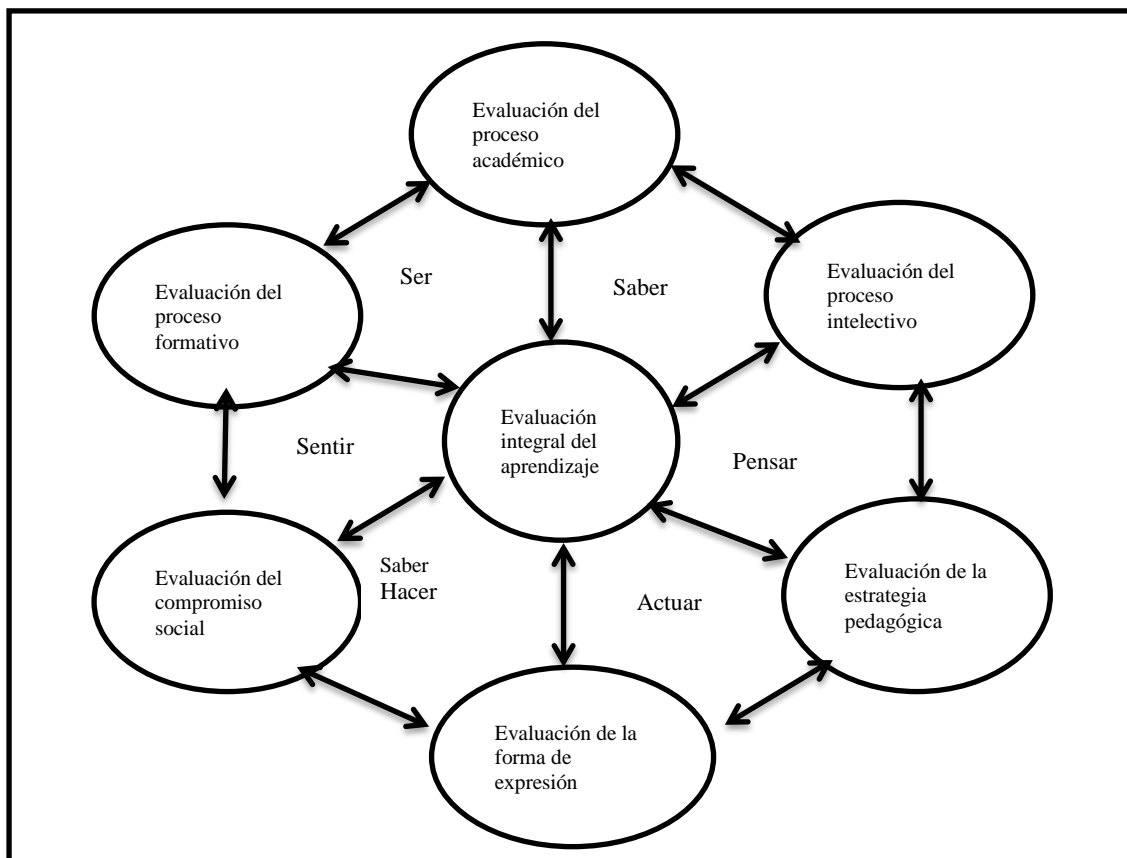
Para continuar, cabe destacar como parte fundamental de la evaluación del aprendizaje la evaluación integral, la cual, para Iafrancesco (2005), se convierte en un verdadero proceso de valoración, cuando abarca ciertas dimensiones como el proceso académico, el proceso formativo, el compromiso social, la forma de expresión, la evaluación de la estrategia pedagógica y el proceso interactivo; todos estos elementos constituyen el ser, el sentir, el saber hacer, el actuar, el pensar y el saber del estudiante.

Como ya se ha dicho, el autor indica que a la hora de evaluar se debe tener en cuenta distintos factores, por esto conviene definir ciertas dimensiones y reflexionar acerca de las metodologías, los modelos pedagógicos, la didáctica, las posturas de los maestros frente a la educación, los procesos de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente para la construcción de un nuevo modelo de carácter formativo e integral, que contribuyan el proceso de humanización. En el siguiente diagrama se pueden ver representadas las dimensiones a las que se refiere Iafrancesco (2005) (ver Gráfica 3.1).

Iafrancesco (2005), propone algunos principios evaluativos como son: la evaluación es un elemento que fortalece y retroalimenta la acción educativa en todos sus aspectos; los objetivos le dan significado a la evaluación puesto que permite emitir juicios y tomar decisiones en el proceso de aprendizaje; todos los elementos o factores involucrados en la práctica educativa deben ser evaluados; la evaluación al ser un medio debe ser también evaluada para ser corregida y mejorada durante todo su proceso; la evaluación debe ser un proceso continuo, de retroalimentación y seguimiento; la evaluación debe tener en cuenta

las diferencias individuales del educando, sus características y su contexto; la evaluación requiere de una gran variedad de técnicas e instrumentos, las cuales deber ser planteadas atendiendo a un objetivo propuesto, a los estudiantes y a las diferentes circunstancias esto con el fin de recoger información; la evaluación debe ser participativa, democrática para involucrar procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación; la evaluación se realiza con el fin de identificar las situaciones que afectan el aprendizaje para mejorarlo y corregirlo.

Gráfica 2.1 Las dimensiones del desarrollo humano según la evaluación integral



Fuente: Iafrancesco, Giovanni (2005), p. 118

Dicho de manera breve en relación con la evaluación integral se puede decir que esta debe ser “integradora, objetiva, estructural, recursiva, retroalimentadora,

individualizada, mejorable, participativa, versátil e investigativa” (Iafrancesco, 2005, p. 44).

Iafrancesco (2005) propone de otra parte la evaluación participativa, en la que hacen parte los estudiantes, los docentes y los padres de familia; en estos procesos intervienen la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Con respecto a este tema López (2014), plantea la autoevaluación como un proceso que requiere que el alumno reflexione a cerca de su propio aprendizaje, lo lleva a usar la información de una manera formativa, generando en él sensación de seguridad y control de su propio aprendizaje, permitiendo que los educandos desarrollen la habilidad de solucionar problemas y el pensamiento crítico. En este sentido de Nussbaum (2005), expone que:

La argumentación crítica es necesaria para enseñar a los estudiantes cómo analizar los argumentos propios y los de otros. Debido a la gran importancia que tiene para la ciudadanía y para la vida, la formación de estudiantes capaces de pensar claramente y justificar sus puntos de vista (p.66).

Dentro de este contexto, López (2014) señala la autoevaluación permite que la evaluación cumpla una función más formativa ya que le da al estudiante mayor responsabilidad en sus procesos de aprendizaje, conjuntamente le ayuda a detectar sus fortalezas y debilidades trazándole un camino para que mejore en sus procesos; usada adecuadamente por el docente puede motivar a los estudiantes para que sean agentes activos de su aprendizaje. Siguiendo con el autor, la coevaluación permite a los estudiantes evaluar los desempeños de sus compañeros, fomentando de este modo la autonomía y mayor sentido de pertenencia, ya que el estudiante debe utilizar competencias de pensamiento que lo llevan a mejorar la calidad de sus aprendizajes, reforzando la autoevaluación y promoviendo la colaboración.

Así mismo López (2014), afirma que la heteroevaluación es la que se lleva a cabo en el aula entre el maestro y el estudiante y es la que más se utiliza en los procesos evaluativos. La heteroevaluación se complementa con la autoevaluación y la coevaluación para desarrollar el sentido crítico y participatorio.

En este sentido, Gimeno & Pérez (2008), sostienen que la autoevaluación y la heteroevaluación favorecen la toma de conciencia de los estudiantes, la interacción con sus compañeros, logran mejores apreciaciones del trabajo que hacen diariamente, reflexionan sobre el modo en que se desempeñan en sus clases y la forma en que actúan frente a distintas situaciones escolares.

Otro aspecto que complementa la evaluación integral es el desarrollo de las competencias y según lo planteado en la Ley general de educación de Colombia, en la Resolución 2343 de 1996, se plantea que:

Solo a partir de la constitución y aplicación de un conjunto relacionado o sistema de indicadores es posible dar cuenta o hacer inferencias acerca de aspectos o dimensiones específicos del desarrollo humano , integral y continuo, tales como valores, actitudes, competencias, conocimientos, sentimientos, autoestima y visiones del futuro (p. 145)

De otra parte Iafrancesco (2005), considera que:

Las competencias están relacionadas con el uso apropiado de las aptitudes intelectivas y de las capacidades mentales para comprender lo que se hace y con el manejo eficiente, eficaz y efectivo de métodos, técnicas, proceso y procedimientos con habilidad y destreza para saber hacer lo que se comprende y, en utilizar, este saber y este saber hacer, con pertinencia, en la solución de problemas relevantes. Una competencia entonces podría ser, de forma más sencilla pero estructurada: un saber ser, un saber pensar y un saber hacer en contexto (p. 64).

Retomando la Resolución 2343 de 1996, en la cual se fundamentan los contenidos de la evaluación (actitudinal, procedimental y conceptual) como una forma de retroalimentar el proceso formativo planteado y da un nuevo enfoque a la evaluación cualitativa al trabajar por criterios, logros e indicadores. Iafrancesco (2005) hace referencia a las competencias cognitivas básicas: interpretar, argumentar y proponer, estas deben desarrollarse en forma transversal en todas las áreas.

2.2 Antecedentes

A continuación se presenta una síntesis de once investigaciones encontradas, las cuales abordan el tema de evaluación, evaluación formativa y formación humanista. Algunas de estas investigaciones se han realizado en Colombia y otras en países como Venezuela y México. Estos trabajos se han organizado en orden cronológico, del más antiguo al más reciente.

La primera investigación de referencia, es la que realizó Barajas (2003), titulada *La Evaluación en preescolar, su registro, análisis e interpretación*, cuya finalidad fue analizar cómo se llevaba a cabo la evaluación en el nivel preescolar e identificar la utilidad de ésta para la educadora en su quehacer diario, además, conocer algunas de las formas y registros de evaluación que usan las maestras y su relación con los lineamientos marcados en el Programa de Educación Preescolar. El problema de investigación radica en determinar cuál es el papel que juega la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en nivel preescolar. La población con la que se trabajó fueron 23 docentes de la misma zona escolar de la ciudad de Colima en Colombia. Este trabajo, para su desarrollo siguió un enfoque cualitativo pues el interés de este se centra en el significado humano, así mismo se acudió al método etnográfico.

Como conclusiones de este trabajo se estableció que en el nivel de preescolar la función de la evaluación es la de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para lo cual la educadora necesita poseer información suficiente y pertinente de cada uno de los alumnos a su cargo, tener conocimiento de los programas de educación preescolar, de los propósitos que persigue y que sus parámetros estén bien definidos.

El segundo documento rastreado fue el de Villamizar (2005), titulado *La evaluación cualitativa, una experiencia en la tercera etapa de la educación básica*, tuvo como objetivo conocer algunas concepciones y definiciones sobre los procesos y el significado de la evaluación educativa. Este proyecto se trabajó a partir de la investigación- acción en Trujillo Venezuela, la cual hace referencia a la concepción sobre evaluación que tenían los docentes, estableciendo diferencias en sus prácticas educativas desde la concepción tradicional y la tendencia conductivista- cualitativa.

La investigación presentó como resultado, que una buena evaluación es la que se hace desde adentro, desde el propio estudiante (autoevaluación), y debe ser complementada con la evaluación externa realizada por el docente. La autoevaluación da pie a la autorregulación y la evaluación del docente a la formación. Según el autor, la unión de estas dos produce un juicio sobre el concepto de proceso.

En tercer lugar se cita la investigación hecha por Gómez & Seda (2008), titulada *Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso*. Tuvo como finalidad contemplar las creencias de las educadoras acerca de la evaluación que realizan a sus alumnos, la relación de aquellas con su práctica cotidiana y con sus planes de clase y comprobar si es oportuna en el contexto de la reforma educativa que experimenta el nivel de preescolar. Para esta investigación se eligieron seis jardines de niños y 8 educadoras. Los jardines de niños se ubican en colonias pertenecientes a los municipios de Netzahualcóyotl, Los Reyes y La Paz, en el Estado de México. La investigación se hizo desde una perspectiva cuantitativa, pues permitió indagar las narraciones de los individuos desde el entorno donde suceden los acontecimientos tal y como se encuentran. Así mismo se utilizaron técnicas como los estudios de caso, la entrevista, la observación y los planes escritos.

Los resultados finales de la investigación arrojaron que la evaluación de los alumnos preescolares es cualitativa, ausente de exámenes y de calificaciones, lo cual resulta congruente con el modelo de evaluación formativa de los programas establecidos, manifestando que en lugar de poner una nota numérica sobre algún logro, resulta más importante registrar descriptivamente lo que realizan sus alumnos, observando las manifestaciones de sus trabajos, su creatividad, autonomía, su comportamiento, el logro de las competencias, los cambios en sus actitudes, aprendizajes, en las actividades que van realizando. También en esta investigación se sugirió la necesidad de implementar la evaluación cuantitativa y realizarla con la aplicación de exámenes y entrega de calificaciones, pues fue la que reconocieron los padres de familia y la que permitió identificar el conocimiento aprendido en los alumnos preescolares.

Otra de las tesis rastreada fue la de Aponte, Contreras & Rondón (2009), titulada *Evaluación Formativa y su aplicación en la segunda etapa de Educación Básica*, tuvo como finalidad determinar el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre la evaluación formativa de la segunda etapa de educación básica de la Unidad Educativa José Antonio Páez, así mismo, pretendió identificar los instrumentos que utilizan los docentes cuando realizan la evaluación formativa en los alumnos de la segunda etapa.

Esta investigación fue realizada de forma descriptiva, se utilizaron diferentes técnicas como: entrevistas a docentes y estudiantes, observación directa y estudios de caso. Este trabajo determinó que había desacuerdos entre las opiniones expresadas por los docentes y la realidad observada en cada una de las aulas. Los docentes tenían el sustento teórico pero no aplicaban la evaluación formativa de manera adecuada.

Por otra parte, también se demostró que los docentes presentaban confusión sobre los diferentes conceptos de las formas de evaluación, y la manera como debían aplicarlas en las aulas para realizar la evaluación formativa, además, los docentes desconocían los artículos de la Ley Orgánica de Educación de Venezuela, que establecían la aplicación de la evaluación formativa.

Otra investigación rastreada fue el trabajo de Linero & Velosa (2009), titulada *Creencias y estrategias sobre la evaluación del aprendizaje en niños y niñas en edad preescolar*. La investigación partió del siguiente interrogante ¿qué tipos de prácticas pedagógicas construyen conocimiento colectivo en el aula de clase en estudiantes de pregrado de las Universidades Nacional de Colombia, Politécnico Grancolombiano y de La Salle en Bogotá El objetivo de este trabajo era determinar los fundamentos teóricos y prácticos que subyacen en las prácticas evaluativas en el nivel preescolar, para generar una propuesta que favoreciera el aprendizaje en este nivel, así mismo, describir los aspectos y criterios que tienen en cuenta el docente en las prácticas evaluativas en el grado preescolar; establecer las creencias de las maestras de preescolar sobre evaluación y cómo estas se reflejan en sus instrumentos y estrategias de evaluación. Asimismo buscó identificar los roles que cumplen los maestros y los estudiantes en la práctica evaluativa. Para el presente trabajo, se estableció la investigación descriptiva como el método de desarrollo más idóneo.

Las técnicas utilizadas fueron: la entrevista de carácter semi-estructurada, la observación que tuvo como objetivo contrastar lo dicho por las maestras con el trabajo hecho en aula y el taller con estudiantes y maestros como una estrategia pedagógica que permitió la reflexión y la crítica constructiva.

Acorde con los resultados obtenidos en esta investigación, se evidenció dificultades entre el plano del decir y el plano del hacer del trabajo del docente en el aula, pues los registros realizados por las maestras indagadas no dan cuenta de un proceso sistemático y continuo. En relación con lo anterior, las maestras señalan como posibles causas: la falta de tiempo, el número de estudiantes y el dispendioso diligenciamiento de ciertos formatos propuestos por la institución. Todo lo anterior, anteponiéndose de ésta manera al verdadero sentido que deben tener los instrumentos y herramientas evaluativas, como insumos valiosos para la reflexión continua y permanente, que posibiliten al maestro el uso de nuevas estrategias para reorientar su proceso de enseñanza, en otras palabras, permitir la meta-evaluación.

Para continuar, se encontró una sexta investigación, cuya autoría es de Martínez & Rochera (2010), llamada *Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular*. Este trabajo pretendió presentar y discutir algunos resultados de un estudio de caso dirigido a comprender las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana, partiendo de un modelo de orientación socio-constructivista que integra dimensiones referidas a las creencias del profesorado.

Este trabajo constituyó un estudio de orden cualitativo basado en el análisis de profundidad de un caso en situación natural. Como resultado de la investigación realizada, y gracias a las evidencias obtenidas, los investigadores evidenciaron que el cambio educativo es mucho más complejo y difícil de lograr que lo imaginado. Adicionalmente, se consideró que era fundamental seguir impulsando la formación continua del profesorado para incidir tanto en su pensamiento como en su quehacer educativo, partiendo de lo que piensa y hace actualmente; planteándole retos que estén en posibilidades de asumir para

transformar progresivamente sus prácticas educativas y de evaluación en la dirección que marca la reforma curricular.

La séptima investigación encontrada fue la de Flórez & Arias (2010) titulada *Evaluación de conocimientos previos de aprendizaje inicial de la lectura*. Esta tuvo como finalidad caracterizar los conocimientos alfabéticos previos de base que han alcanzado los niños para consolidar su aprendizaje de la lectura convencional.

Para esta investigación se llevó a cabo un estudio comparativo de las diferentes variables como socioeconómicas, de género y de conocimientos previos. Se evaluaron 491 niños entre 4 y 7 años de edad que cursaban grados de transición en instituciones educativas de todos los estratos socioeconómicos de la ciudad de Bogotá y del municipio de Chía. Se realizaron diferentes pruebas de inteligencia, pensamiento fonológico, lenguaje y producción narrativa. Estas fueron sometidas a cálculos de validez y confiabilidad.

Como conclusión de este trabajo investigativo se estableció que la falta de riqueza de las prácticas educativas que parecen darse con mayor énfasis en los estratos bajos, no permitían que los niños desarrollaran conocimientos o hitos claves de la decodificación lectora. Los niños tenían conocimientos importantes sobre narración de historias, en especial sobre conflicto. La investigación demostró que el nivel de vocabulario mostrado por los niños fue bajo y el estrato socioeconómico era uno de los factores que más diferencia mostraba en los rendimientos de los niños.

El siguiente documento fue el trabajo de López y otros (2011) titulado *Las prácticas evaluativas conducentes a la formación integral en los estudiantes de la institución educativa Barrio Santa Margarita de la ciudad de Medellín*. Esta investigación surgió de la necesidad de identificar cómo se desarrollaba la evaluación y la formación integral en la Institución Educativa barrio Santa Margarita, y estuvo enmarcada en los aportes teóricos, metodológicos y pedagógicos ofrecidos por la Universidad Católica de Manizales, con el ánimo de cualificar el proceso evaluativo de los educandos. La población con la que se trabajó fue 3.900 personas conformados por todos los entes de la institución. Este trabajo está diseñado bajo el método de investigación- acción pedagógica y como técnicas se

utilizaron la encuesta, la observación y la revisión documental con el fin de indagar acerca de las prácticas evaluativas y su relación con la formación integral.

La propuesta buscó fortalecer las prácticas evaluativas con un enfoque cualitativo para trascender de lo conceptual a lo dimensional de la formación, a través de unas estrategias evaluativas que involucraran tanto a docentes como estudiantes en el desarrollo de la formación integral.

Como conclusión, se evidencia en esta investigación que es importante concientizar y motivar al estudiante, acercándolo a expectativas y desarrollando nuevas estrategias y métodos evaluativos. Su formación, según los autores, debería ir enfocada hacia nuevas generaciones que sin duda contribuirán al logro de la calidad educativa regional, nacional y mundial. Otro hallazgo de esta investigación muestra que las prácticas evaluativas tienen en cuenta las dimensiones y capacidades individuales, promueven la autoevaluación en forma continua del estudiante a través de su participación en el desarrollo de la clase y durante todo el proceso de aprendizaje.

Siguiendo el orden, la investigación de Gómez & Lopera (2011) titulada *Concepciones y prácticas evaluativas en la Institución Educativa Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros Antioquia*. La pregunta sobre la cual giro la investigación fue: ¿cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas actuales de la institución educativa Pio XII?. El objetivo general buscó reconocer las concepciones y prácticas evaluativas de la institución, para construir una propuesta evaluativa que fortalecieran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se inició con un diagnóstico desde la observación de las prácticas evaluativas llevadas a cabo en la institución, del mismo modo se analizaron los aspectos del modelo pedagógico que sustentan los procesos evaluativos. Este estudio es de carácter cualitativo y como metodología se aplicó la investigación-acción educativa, que busca analizar situaciones en la que están involucrados los docentes para mejorar las prácticas educativas.

La población con la que se trabajó estaba conformada por 5 docentes de los grados 2°, 5°, 6° y 11° de la institución, 150 estudiantes e igual número de padres. Se aplicaron como técnicas la observación directa, las encuestas, revisión de documentos para reconocer

las diferentes formas de evaluación y se concluye que en la Institución Educativa Pio XII, se concibe la evaluación de manera integral incluyendo los aspectos cognitivos y actitudinales. Para el estudio se asumieron diversas estrategias evaluativas pero persistieron concepciones y formas tradicionales de evaluación no acordes con el modelo pedagógico institucional.

Como conclusión se determinó que para establecer nuevas formas de evaluación al interior de la institución, es necesario, considerar los factores internos y externos tales como: la actitud personal del estudiante, el ambiente familiar, escolar y social, que según las respuestas dadas inciden de manera importante en los resultados. Esto requiere por parte de los maestros abandonar las pruebas estandarizadas, planteando estrategias que estén de acuerdo con los ritmos individuales de aprendizaje.

La décima investigación del rastreo realizado fue de la autoría de Laindriago y otros (2012), titulada *El proceso de evaluación formativa de los aprendizajes desarrollados en la etapa II de educación primaria de la Unidad Educativa San Félix. Ubicada en el corregimiento del mismo nombre del Departamento de Caldas Colombia*. El objetivo fundamental de este trabajo fue describir el proceso de evaluación formativa de los aprendizajes en los alumnos de la etapa II de la Unidad Educativa San Félix, así mismo, identificar los instrumentos, técnicas u otros procedimientos que utilizaron los docentes para realizar la evaluación formativa de los estudiantes. Este trabajo se hizo mediante el estudio descriptivo, estudios de caso, observación directa y entrevistas a docentes y estudiantes. En las observaciones se encontró que los docentes tendían a hacer una práctica evaluativa habitual, con ausencia en la variedad de estrategias y se centraban más en los resultados que en los procesos cognitivos.

Se percibió que los docentes no planificaban sus evaluaciones recurriendo a las diferentes estrategias que se podían utilizar para evaluar y evitaban considerar las necesidades que presentaba la población estudiantil al momento de efectuar las evaluaciones.

La siguiente investigación de Hernández (2012), titulada *Guía técnica para orientar el proceso de evaluación en el desarrollo integral de los niños y niñas del nivel preescolar*.

Este estudio de caso se llevó a cabo con docentes de educación inicial de la Parroquia Barinitas, municipio de Bolívar, del estado de Barinas Venezuela. Surgió a partir de la pregunta investigativa: ¿cuáles son los instrumentos que permiten ejecutar la evaluación en la etapa de preescolar para conseguir los resultados esperados? Dicha investigación pretendió ofrecer una herramienta metodológica con estrategias educativas para una evaluación del desarrollo integral y de los aprendizajes en los niños y niñas de este subsistema educativo. La investigación de campo fue de carácter descriptivo y se aplicó la técnica del cuestionario a docentes.

A manera de conclusión se estableció la importancia de la evaluación en el desarrollo integral de los niños en el nivel preescolar a través de la valoración de los cambios de conducta experimentados por ellos. Según el autor, la evaluación se debe hacer de manera continua y sistemática, para obtener sus logros en un tiempo previsto, en función a los objetivos establecidos para ellos.

Desde los resultados obtenidos se dedujo que un porcentaje de los docentes no tomaron en cuenta el cómo, dónde y cuándo evaluar todos los aspectos que conforman el proceso de evaluación en el nivel preescolar. A pesar de que los docentes afirmaron llevar a cabo una evaluación integral con los niños, estos se limitaron a trabajar en una o dos áreas del aprendizaje obviando las demás.

Remitiéndose a la información alcanzada se pudo establecer que los docentes en un alto porcentaje presentaron limitaciones en el manejo conceptual que fundamentan el proceso de evaluación de los aprendizajes, lo que trajo como resultado que el desarrollo integral de los estudiantes no fueran valorados de manera continua y efectiva, siendo este un motivo por el cual no se evaluaba de manera pertinente.

A manera de síntesis con respecto a las investigaciones rastreadas acerca de evaluación y evaluación formativa, se puede establecer que la mayoría de estas hacen referencia a la evaluación de los aprendizajes en diferentes contextos, la importancia de la evaluación y las formas e instrumentos que utilizaron los docentes en sus procesos evaluativos. Los objetivos principales de estas investigaciones fueron aportar estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y analizar el nivel de conocimiento de

los docentes sobre aspectos importantes de la autoevaluación, autorregulación, la evaluación y la evaluación formativa.

La mayoría de estos estudios indican que el maestro está llamado a asumir la evaluación no solo como un proceso que le permite valorar el avance del estudiante, sino también a la reflexión sobre su práctica pedagógica desde la enseñanza. Los documentos consultados resaltan que no basta con modificar el sistema evaluativo, sino, además atender a la manera de enseñar, pues la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos inseparables.

Por otra parte, las investigaciones concluyen además que la evaluación no es un hecho aislado del aprendizaje y restringido a acciones de tipo memorístico y cuantitativo, sino que se refiere a prácticas evaluativas permanentes y formativas.

Las diferencias entre los anteriores rastreos y la presente investigación denominada: *los procesos evaluativos que favorecen o no la formación humanista*, radica principalmente en analizar los procesos, estrategias e instrumentos evaluativos utilizados por los maestros para saber si estos realizan una evaluación formativa que implica ver al estudiante de una manera integral y holística. Así mismo esta investigación se centra en el trabajo con docentes de dos instituciones educativas en los grados tercero, cuarto y quinto de básica primaria lo cual permite establecer distinciones en los procesos evaluativos de cada una. Por otra parte se puede notar que en esta investigación se hace uso de la etnometodología como método que permite acercarse a la población para establecer relaciones más directas y espontáneas con los docentes participantes.

Capítulo 3.

Diseño metodológico

En este capítulo se describe la población de docentes con los cuales se contó para este proyecto, el enfoque trabajado el cualitativo y el método usado la etnometodología y como técnicas de investigación aplicadas: la entrevista semi-estructurada, el grupo focal y la observación.

3.1 Población

La población con la que se desarrolló la investigación fue de 12 docentes de los cuales 2 son hombres y 10 son mujeres, quienes trabajan en el ciclo II, que corresponde a los grados tercero, cuarto y quinto, tanto de la jornada de la mañana como de la tarde, vinculados a los colegios distritales San Rafael y Llano Grande, los cuales están ubicados en los barrios Catalina y Llano Grande respectivamente, pertenecientes a la localidad octava de Kennedy de Bogotá. Los maestros que participaron en la presente investigación son licenciados en diferentes áreas de educación, algunos con especializaciones e incluso maestrías, la mayoría de ellos cuentan con más de 10 años de experiencia en la labor docente a nivel público y privado, y están vinculados a estas instituciones hace más de 5 años sin contar con algunos que han permanecido en la mismas institución desde su creación.

Por otra parte para llevar a cabo esta investigación se hizo necesario convocar a una reunión a los docentes y directivos de las instituciones: San Rafael y Llano Grande, con el fin de socializar los objetivos de este proyecto e invitarlos a participar del mismo, formalizado a través de la firma de un documento escrito (ver Anexos 20 y 21). Así mismo, el grupo de investigadoras al terminar dicha investigación se comprometió a presentar los resultados para establecer junto con ellos espacios de reflexión y estrategias de mejoramiento con respecto a los procesos evaluativos.

3.2 Enfoque cualitativo

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos para esta investigación y las características de la misma, se utilizó el enfoque cualitativo. La investigación de tipo cualitativo se enfatiza primordialmente en la comprensión e interpretación de los hechos desde el punto de vista de los implicados. Este tipo de enfoque se caracteriza por “la inferencia inductiva y el análisis de datos, la credibilidad, transferibilidad, como formas de hacer creíble y confiables los resultados de un estudio, teniendo en cuenta preferiblemente la observación y la entrevista abierta como técnicas de recolección de datos” (Cerdeña, 2011, p. 48). La investigación cualitativa es un proceso que puede estar orientado al cambio social con una participación activa y democrática de los docentes y estudiantes en la toma de decisiones.

Este tipo de investigación es importante porque contempla diferentes disciplinas pasando por las humanidades y las ciencias sociales. Es preciso decir que los enfoques cualitativos son humanistas y naturalistas puesto que contemplan al ser humano dentro de todas sus dimensiones. Así mismo, el papel del investigador cualitativo es alcanzar una visión sistémica, amplia e integral y desarrollar una sensibilidad hacia situaciones o experiencias causadas por su presencia en el contexto donde se realiza la investigación.

En palabras de Aravena y otros (2006), el enfoque cualitativo en las investigaciones educativas surgen del reconocimiento del carácter reflexivo de la investigación social; el investigador hace parte del mundo que estudia y es el principal instrumento de investigación. Este enfoque cualitativo tiene origen en un acontecimiento real acerca del cual se pretende construir un concepto, el investigador observa para luego reunir y ordenar los datos y poder construir una interpretación comprensible del problema. Desde esta visión se debe identificar la mayor cantidad posible de cualidades del tema de investigación, se selecciona la información con ciertos aspectos partiendo de una perspectiva teórica, por lo tanto, se realiza una construcción teórica de lo observado.

Este enfoque se basa en un modelo conceptual inductivo que contempla ciertos pasos a saber; primero, delimita el fenómeno a estudiar, luego determina otros interrogantes del fenómeno problema y por último después se contactan los casos a estudiar con el fin de realizar las observaciones que servirán de base para conformar el concepto.

La investigación cualitativa, según Aravena y otros (2006) “se caracteriza por la visión de los eventos o acciones, valores, normas desde la visión particular de las personas que están siendo observadas; igualmente trata de ver a través de los ojos que se están estudiando” (p. 16).

Una característica fundamental y claramente aplicada a la presente investigación es el uso del enfoque cualitativo, que da la posibilidad de estudiar el objeto en contexto, que para este caso en particular hace referencia a las diferentes prácticas evaluativas, las estrategias utilizadas, los instrumentos aplicados e instrumentos de registro entre otros, que utilizan los docentes en las instituciones: San Rafael y Llano Grande. Siendo fundamental en este proceso la visión de las investigadoras que se encuentran inmersas en el mismo

contexto, lo cual facilita un acercamiento con sus colegas para establecer diálogos y discusiones en torno a su quehacer pedagógico, su sentir, expectativas y preocupaciones, esto mismo implica que la etnometodología como método utilizado para esta investigación sea el más pertinente porque facilita una interacción con la población.

3.3 Método: etnometodología

La etnometodología surgió durante los años sesenta y setenta, pero no es sino hasta 1967 que nace como una corriente definida con la obra de Harold Garfinkel, *Studies in ethnomethodology*, en la que este autor sistematiza ideas de trabajos anteriores. Su base teórica y metodológica parte de la sociología. Los estudios de etnometodología analizan las actividades cotidianas como métodos que realizan los miembros de una comunidad para hacer que esas actividades sean visiblemente racionales y comunicables. Así mismo, los investigadores etnometodológicos deben integrarse a la cotidianidad del grupo investigado, aprender sus rutinas y adaptarse a ellas, para lograr comprender la acción e interacción y cómo las personas construyen sus vidas y sus reglas sociales.

La etnometodología:

Está construida sobre fundamentos básicos y ofrece una única y desafiante perspectiva sobre la sociedad humana; sus metodologías de investigación son eclécticas, contando con un amplio campo de trabajo etnográfico, audio y vídeo-grabaciones, experimentaciones, notas de campo, transcripciones, observaciones de primera mano, y demás (Firth, 2010, p. 611).

Este método se fundamenta en las conversaciones cotidianas para revelar las formas en que la interacción social se da, allí donde la conversación tiene lugar. El análisis conversacional se centra en la organización del diálogo en las actividades cotidianas y en cómo se presenta la ordenación y coherencia en estos intercambios.

De este modo, se puede decir que la etnometodología está interesada en la acción social, la intersubjetividad y la comunicación lingüística.

3.4 Técnicas

En la presente investigación se aplicaron técnicas de recolección de información, las cuales ayudaron a analizar y reflexionar acerca de los instrumentos de evaluación que utilizaron los docentes de los colegios San Rafael y Llano Grande en los procesos evaluativos. Para el primer objetivo que pretende determinar el significado que otorgan los docentes a los procesos evaluativos en sus prácticas educativas, las técnicas implementadas fueron la entrevista y la observación directa. Para el segundo objetivo que busca identificar los procedimientos que utilizan los docentes en sus procesos evaluativos se recurrió al grupo focal y a la observación.

Los instrumentos que se emplearon para recopilar los datos nacieron de una tabla de indicadores de construcción propia del grupo investigador (ver Anexo1), cuya fortaleza radica en que cada indicador cruza la información teórica sobre el humanismo y la evaluación, estos instrumentos fueron el guión usado en la entrevista, la matriz de observación de instrumentos evaluativos, la guía de observación y el dilema.

A continuación se describe las características de cada una de estas técnicas en función de la investigación cualitativa.

3.4.1 La entrevista. La entrevista es una de las técnicas más utilizadas en las diversas investigaciones; tiene por propósito alcanzar un tipo de información específica. Por medio de la entrevista se obtiene información que no se logra con la sola observación. A través de ella se puede conocer la interioridad del ser humano mediante la interacción verbal entre pares; es una técnica pertinente en situaciones donde existen diferentes relaciones sociales, además “es un proceso de transacción de dar y recibir información, de pregunta-respuesta, de emisor-receptor, hasta alcanzar los objetivos que se propongan los investigadores” (Cerdeña, 2011, p. 259).

La entrevista, como técnica, tiene fortalezas de atender a las variables de la comunicación oral debido al constante intercambio de ideas, ya que en la entrevista son valiosas las señales de emociones y sentimientos expresados con los gestos y tono de voz. Esto proporcionan una información clara acerca de los relatos y de los contextos, generando entre entrevistador y entrevistado un vínculo progresivo de confianza, interés y motivación por lo que se está investigando.

En la investigación cualitativa se pueden utilizar diferentes tipos de entrevista: entrevista individual, que puede ser semi-estructurada o en profundidad y la entrevista de grupo. En esta investigación se utilizó la entrevista semi-estructurada, que, según Aravena y otros (2006), consiste en un diálogo libre entre el entrevistador y el entrevistado, tomando como base una guía para la conversación evitando así desviaciones del tema.

Se realizaron doce entrevistas a docentes del ciclo dos de las instituciones San Rafael y Llano Grande. Inicialmente la entrevista requirió de un guión con diez preguntas abiertas, las cuales seguían una ruta de construcción de instrumentos para su validación, después, se hizo necesario cuatro preguntas más (ver Anexos 2 y 3).

3.4.2 Grupo focal. El grupo focal es una técnica utilizada en la investigación cualitativa que permite recoger información de primera mano ya que posee un carácter exploratorio. Como su nombre lo indica es la reunión de un grupo de personas con un perfil específico, aquí se discute y analiza libremente un tema propuesto y sobre una población en particular.

Antes de iniciar la sesión del grupo focal, se debe hacer una pequeña introducción para informar a los participantes los fines por los cuales se han reunido. Para esta actividad es necesario nombrar un moderador, el cual debe estar preparado para este rol, es así que, debe tener conocimiento de los propósitos de la investigación que se está realizando, además otra de sus funciones es mantener una conversación organizada, abierta y fluida de todos los participantes. La información recogida en las conversaciones se registra por escrito.

Al finalizar se expone de forma oral el tema que se ha discutido junto con las conclusiones a las que se ha llegado. Según Aravena y otros (2006), esta es una técnica utilizada en el campo de la educación porque arroja conceptos amplios y detallados que permiten proponer estrategias para su mejoramiento.

En el grupo focal se utilizan los dilemas, los cuales “consisten en una serie de preguntas que contienen situaciones conflictivas que se producen habitualmente en los centros escolares y que deben ser respondidas eligiendo una entre varias alternativas, las

que incluyen la argumentación que la justifica” (Pérez y otros, 2006, p. 289). Este instrumento permitió acceder a niveles más implícitos de las representaciones que lo que se consigue con otros instrumentos, por tres razones que plantea Pérez y otros (2006): en primer lugar, se trata de situaciones hipotéticas que enfrenta un profesor, en segundo lugar, obliga a elegir una sola alternativa, la que más se aproxima a su concepción del problema planteado y finalmente, los dilemas incluyen los argumentos que suelen pensarse pero no decirse.

En este trabajo se realizaron dos grupos focales, uno en cada institución investigada, que estaban orientados por un dilema, por medio del cual se pretendió conocer y analizar los juicios, opiniones, el actuar y la posición de los docentes acerca de una situación (ver Anexo 11).

3.4.3 La observación. La observación es una de las destrezas de la vida cotidiana que se sistematiza metodológicamente y se aplica en la investigación cualitativa como una herramienta de las diferentes prácticas del investigador y que permite registrar datos para su posterior análisis, por lo tanto, “el acto de observar se asocia con el proceso de mirar con cierta atención una cosa, actividad o fenómeno, o sea, concentrar toda su capacidad sensitiva en algo por lo cual estamos particularmente interesados” (Cerdeza, 2011, p. 237).

La observación es un proceso sistemático donde el investigador recoge por sí mismo información relacionada con situaciones cotidianas del contexto que se investiga, exige una actitud, una postura y un fin específico en relación con aquello que se observa.

Es importante tener en cuenta que para realizar una adecuada observación esta debe estar orientada por una pregunta, propósito o problema, lo que le da sentido a la observación y determina aspectos tales como:

Qué se observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo se observa, dónde se observa, cuándo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos procedentes de la observación o qué utilidad se le da a los datos” (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 150).

Para realizar la observación se construyó una guía (ver Anexo 8) que nació de una tabla de indicadores (ver Anexo 1). El grupo investigador realizó dicha observación en periodos de evaluación planeados por los docentes que participaron en la investigación.

Luego y como complemento para la guía de observación, se diseñó una matriz de observación de instrumentos evaluativos de doble entrada (ver Anexo 15), que permitió caracterizar algunos instrumentos de evaluación utilizados por los docentes, para lo cual se contó con la colaboración de los profesores que facilitaron revisar y conocer dichos instrumentos.

Capítulo 4

Interpretación y hallazgos

En este capítulo se aborda el análisis de contenido propuesto por Krippendorff, (1990), Bardín (1986) y Vásquez (2013), teniendo en cuenta la parte teórica y procedimental, los cuales permitieron obtener los resultados de los instrumentos utilizados en la investigación. Luego se inicia la interpretación de los hallazgos haciendo una triangulación entre los referentes teóricos, los hallazgos y los puntos de vista de las investigadoras.

4.1 Análisis de contenido.

Después de recolectar la información por medio de las entrevistas, el grupo focal y la observación, fue necesario sistematizarla, analizarla e inferirla abriendo espacios de interpretación y comprensión.

Para Krippendorff (1990), el análisis de contenido es un conjunto de métodos y técnicas de investigación orientados a establecer la descripción e interpretación sistemática de los componentes de los textos revisados en una investigación y la formulación de inferencias a partir de las mismas.

Para el autor, el análisis de contenido tiene como finalidad aportar conocimiento, nuevas comprensiones, representaciones de hechos y una guía para la acción. Esta técnica

es fiable y reproducible, esto significa que, si es aplicada por otros investigadores en tiempos y momentos diferentes, se obtendrán los mismos resultados.

Por su parte Bardin (1986), aporta una serie de herramientas para el análisis y sistematización de la información, enfoca el análisis de contenido desde la comunicación, aunque afirma que este es un método muy empírico y depende del tipo de discurso en que se centre y del tipo de investigación que se persiga. Este autor define el análisis de contenido como:

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendiente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes (Bardin 1986, p. 32).

Este autor describe las siguientes etapas técnicas:

1. Análisis previo a la lectura del documento. Hace referencia a leer los documentos, a estudiarlos para que el investigador se familiarice con el contenido y con los diferentes temas.
2. La preparación del material. Es desglosar los documentos en unidades de significación, que se clasifican en categorías definidas, por lo que esta etapa pretende la selección de documentos a analizar, la formulación de las hipótesis y los objetivos, y la definición de pautas para la interpretación definitiva.
3. La selección de la unidad de análisis, que se refiere al espacio y el tiempo en los que se valora el objeto de investigación.
4. Exploración de los resultados (análisis cuantitativos o cualitativos). Es la administración sistemática de las decisiones tomadas, codificar el material lo que permite llevar una representación del contenido (Bardin, 1986).

Krippendorff (1990) y Bardin (1986) ofrecen una propuesta metodológica para el análisis de contenido, mientras que Vásquez (2013), presenta una propuesta procedimental para organizar la información obtenida a través de los instrumentos utilizados. Al margen de la propuesta de Vásquez (2013) el grupo de investigadoras realizó el paso a paso, a saber.

Primero la transcripción, que consistió en pasar de lo oral a lo escrito manteniendo la fidelidad a las respuestas dadas por las personas entrevistadas. Así mismo se llevó a cabo la transcripción del grupo focal para dar respuesta al primer objetivo. Se aplicaron doce entrevistas a docentes del ciclo dos de los colegios Llano Grande y San Rafael de la localidad de Kennedy (ver Anexos 4, 5 y 6)

Igualmente se realizó la transcripción de los dos debates de los grupos focales de los colegios mencionados (ver Anexos 12 y 13).

Posteriormente se realizó la transcripción a la observación directa utilizando dos instrumentos construidos para indagar acerca del objetivo dos (ver Anexos 9 y 10).

El segundo paso consistió en codificar la información, la cual permitió la organización de la información de los datos obtenidos en las técnicas utilizadas en la investigación; el fin primordial fue identificar y referenciar la información para más adelante utilizarla en el proceso de análisis e interpretación, gracias a las fuentes primarias, las entrevistas, grupos focales y la observación. A continuación, se presenta un ejemplo de transcripción de una entrevista con su codificación (ver Tabla 4.1 y Anexo 14).

Tabla 4.1

Ejemplo de transcripción de entrevista con su codificación

Entrevistadora: *¿Qué hace con los resultados que obtiene de sus estudiantes?*

Ana: *Nosotros las registramos en una planilla, con esos resultados lo que yo tengo planteado con el curso es que tiene una nota inicial de la actividad, pero tiene la posibilidad de recuperar, ellos vienen y piden refuerzo una recuperación y se les tiene en cuenta para mejorar la nota inicial. (ENT4CSR)*

Fuente: elaboración propia (2015)

Para la matriz de observación, varió la codificación con relación a las primeras iniciales igualmente como se ve en el siguiente ejemplo (ver Tabla 4.2 y Anexo 14).

Tabla 4.2

Ejemplo de codificación de la guía de observación

CARACTERÍSTICAS INSTRUMENTOS	CLARIDAD EN OBJETIVOS	PLANEACIÓN ANTICIPADA	INSTRUMENTO DE REGISTRO	ATENCIÓN A LA INDIVIDUALIDAD
EVALUACIÓN ESCRITA	Reconoce cual es el objetivo de la evaluación para saber cómo va cada estudiante en el proceso académico. MTO3CSR.	Se realiza teniendo en cuenta el plan de estudios y periodo correspondiente MTO3CSR.	La planilla y el boletín MTO3CSR.	Atiende de forma personalizada conforme al ritmo de los educandos, buscando estrategias para mejorar. MTO3CSR.

Fuente: elaboración propia (2015)

Igualmente se realizó la codificación de la guía de observación. (Ver Tabla 4.3)

Tabla 4.3

Ejemplo de codificación de la guía de observación

NIVELES	ASPECTOS A OBSERVAR	CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS
VIDA EXAMINADA	Planea con anticipación los instrumentos evaluativos que aplicará a sus estudiantes OBS7CLLG	Planea con anticipación los instrumentos que va a aplicar: evaluación, taller, guía, exposición, tarea. Cada estudiante preparó la narración de un mito o leyenda OBS7CLLG

Fuente: elaboración propia (2015)

Continuando con este proceso, las entrevistas y guía de observación que corresponden al objetivo número uno, la matriz de instrumentos evaluativos y el grupo focal que corresponden al objetivo número dos, se realizó una lectura minuciosa a la cual se le realizaron recortes con sentido que aportaran al objetivo planteado. Dichos recortes fueron registrados en una tabla (ver Anexos 18 y 19) y se nombraron como comentarios. Para el objetivo uno resultaron 310 comentarios y para el objetivo dos 300 comentarios. A continuación, se presentan una parte de la transcripción de una entrevista, con su respectivo comentario al margen de texto (ver Tabla 4.4).

En el paso siguiente, se eligieron convenciones por colores de acuerdo con las frases claves y a la temática propuesta en cada objetivo. Luego se realizó una selección teniendo en cuenta la pertinencia de las frases escogidas y a la vez se excluyó algunas que no eran relevantes para la investigación o que se repetían mucho. Para cada objetivo fue necesario

realizar tres filtros hasta llegar a unos temas que formarían las categorías a trabajar en cada objetivo como se detalla a continuación (ver Anexos 18 y 19).

Tabla 4.4.

Ejemplo de entrevista tematizada

Entrevistada: Ahí tengo diferentes tipos de evaluación, puede ser evaluación escrita, evaluaciones orales, la observación directa del proceso que está manejando el estudiante, cómo se desenvuelve en las diferentes actividades que yo estoy realizando ENT8CLLG

Evaluación oral y escrita como estrategia de evaluación en el aula.

Elaboración propia (2015)

El último filtro realizado permitió realizar las redes conceptuales (ver Gráficas 4.2, 4.3 y 4.4) y establecer relaciones entre los conceptos claves y los objetivos de la investigación. A continuación, se presenta la matriz de campos temáticos donde el referente es cada objetivo (ver Tablas 4.5 y 4.6).

Tabla 4.5. Matriz de categorías y subcategorías del objetivo número uno.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Evaluación en el proceso educativo	a. Evaluación como proceso continuo b. Estilos y ritmos de aprendizaje c. Niveles de competencia que hacen parte del proceso evaluativo
2. Estrategias de evaluación	a. Actividades que facilitan el proceso de evaluación b. Momentos de la evaluación: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación c. Actividades complementarias y de mejoramiento que fortalecen el proceso de evaluación

Fuente: elaboración propia (2015)

Tabla 4.6 Matriz de categorías y subcategorías del objetivo número dos.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS
1. Procedimientos para evaluar	a. Instrumentos de registro utilizados en los procesos de evaluación b. La observación evaluativa en el aula
2. Aspectos que inciden en el proceso evaluativo	a. Incidencia del contexto socio-cultural del estudiante en los procesos de evaluación b. Importancia del maestro como generador de alternativas

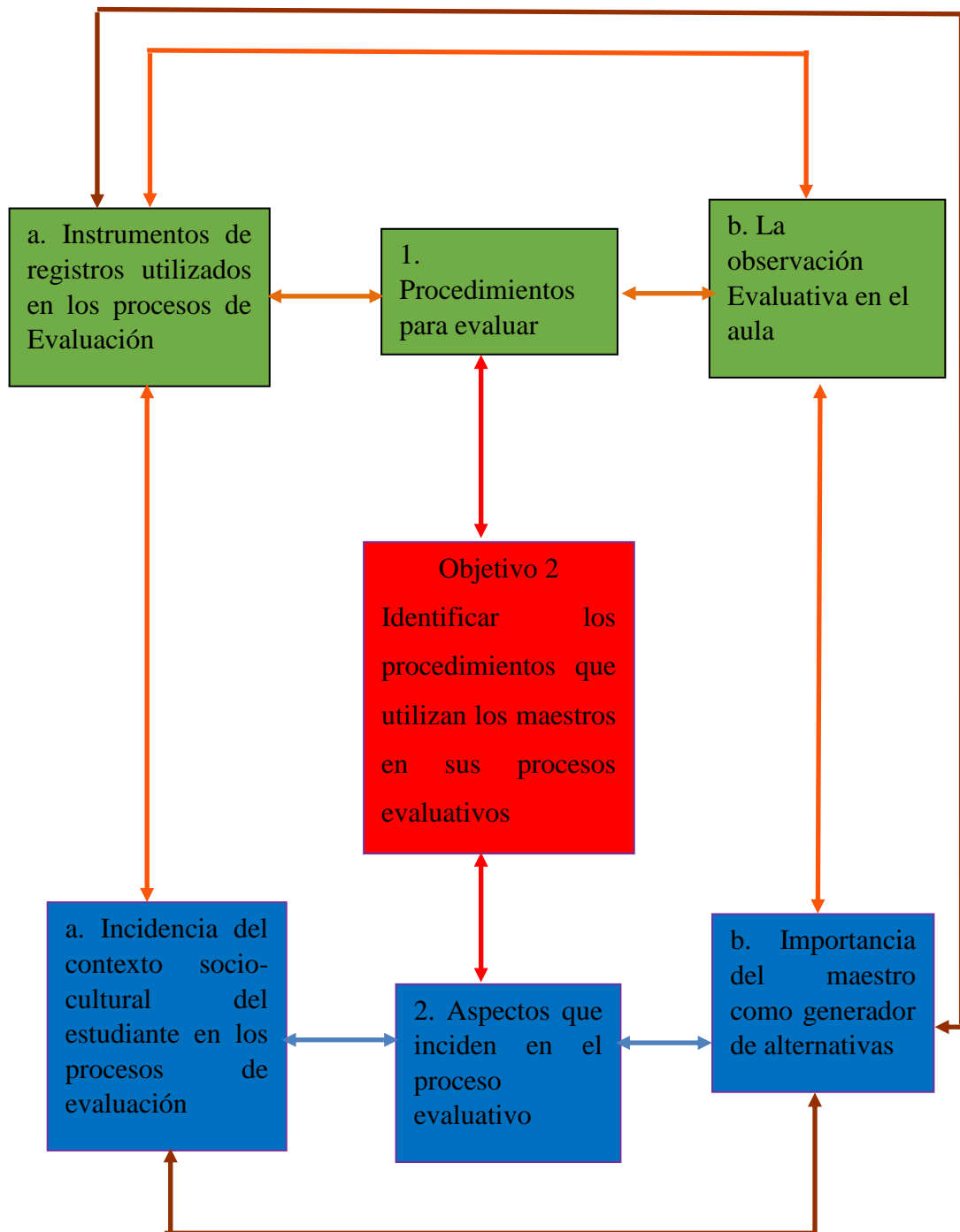
Fuente: elaboración propia (2015)

De esta forma se ha explicado cada una de los pasos realizados que permitieron encontrar las categorías y los temas propuestos para cada uno de los objetivos planteados para esta investigación. En el siguiente capítulo se realizará el análisis y la interpretación de los datos encontrados mediante una reflexión cuidadosa y en directa relación con el marco teórico, los conocimientos propios de las investigadoras, en búsqueda de darle sentido a todo lo encontrado en la investigación.

Gráfica. 4.2. Red conceptual del objetivo uno

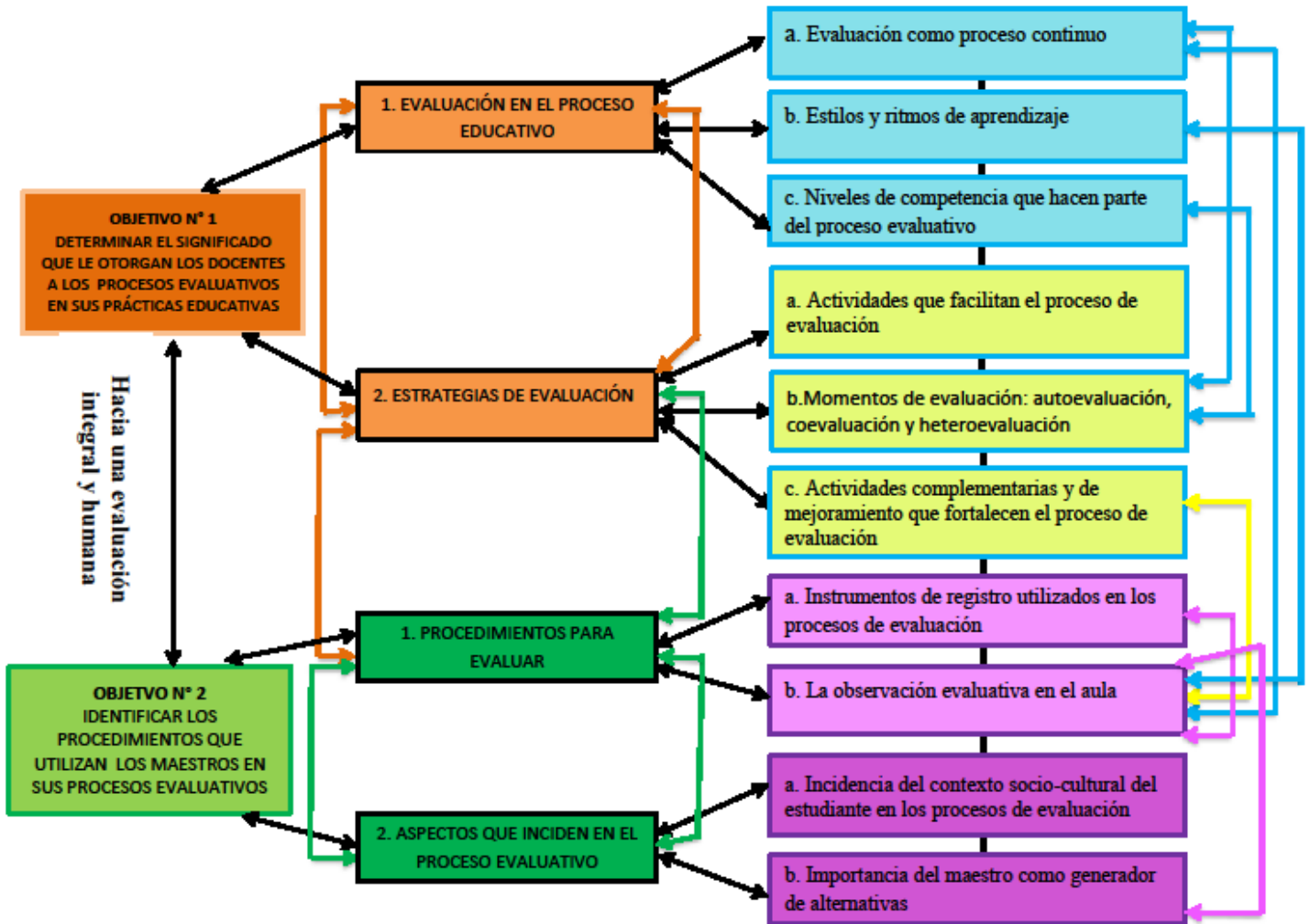


Gráfica 4.3. Red conceptual del objetivo dos



Fuente: Elaboración propia (2015)

Gráfica 4 4. Red conceptual del objetivo N° 1 y 2



Fuente: Elaboración propia (2015)

Continuando con este capítulo, se abordará la interpretación de los datos y los resultados de la investigación apuntando al objetivo general que se ha planteado y que tiene como propósito analizar los procesos evaluativos que favorecen o no la formación

humanista empleados por los docentes del ciclo II en los colegios San Rafael y Llano Grande.

En el capítulo anterior, se describió la manera en que se recolectó la información proveniente de los diferentes instrumentos aplicados (entrevista, guía de observación, grupo focal y matriz de instrumentos). Para realizar el proceso de interpretación y hallazgos se realizó una triangulación entre el análisis de los datos obtenidos de los docentes participantes, los referentes teóricos, el estado del arte y el pensar desde el ejercicio del quehacer docente del grupo de investigadoras. Este trabajo de interpretación pretendió ofrecer una visión del tema ya planteado desde la perspectiva humanista, aquí lo que se persigue es conectar los datos analizados y las teorías sobre las que se indagó, de la cual surgieron una serie de categorías y a su vez unas subcategorías que dieron cuenta de los hallazgos y que apuntan a los objetivos planteados. Así lo reafirma Torres (1998):

La interpretación busca ir más allá del análisis de los datos para tratar de establecer una conexión entre la información organizada analíticamente y el conocimiento teórico acumulado sobre el tema en cuestión, con el fin de construir un nuevo ordenamiento lógico del tema estudiado (p. 190).

Esta interpretación se inicia abordando el primer objetivo específico que pretendió determinar el significado que otorgan los docentes a los procesos evaluativos en sus prácticas educativas, de allí surgieron dos grandes categorías, la primera es *la evaluación en el proceso educativo* y la segunda *las estrategias de evaluación*. A continuación se explican cada una.

4.2 La evaluación en los procesos educativos

Analizando los relatos de los docentes participantes, para esta categoría se lograron mostrar tres subcategorías, las cuales en adelante serán denominadas hallazgos: 1) la evaluación como proceso continuo, 2) estilos y ritmos de aprendizaje y 3) los niveles de competencia que hacen parte del proceso evaluativo.

En el marco de la información recolectada, el primer hallazgo corresponde a la evaluación como proceso continuo. Este hace referencia a la evaluación vista por los

docentes participantes como un seguimiento permanente durante todo el periodo escolar, desde el principio hasta el final, donde se pueda evidenciar el desempeño que han tenido sus estudiantes. Esto requiere de la observación constante en las distintas actividades que den cuenta de las fortalezas y debilidades del alumno y de la manera de cómo se pueden hacer valoraciones más apropiadas en los procesos.

Para los maestros que participaron en la presente investigación, especialmente a través de la entrevista y con quienes se llevó a cabo la guía de observación, se comprobó que los docentes reconocen la importancia de la evaluación como un proceso continuo, que permite hacer seguimientos incluso, de la disposición frente a la clase, pero que teniendo en cuenta las posturas de Iafrancesco (2005), Gimeno & Pérez (2008) requiere, que sea al mismo tiempo, permanente, flexible e integral y cumplir así con el propósito fundamental de la evaluación que es mejorar procesos de formación, de aprendizajes y validar las diferentes experiencias que se obtienen a través de ella. Así lo expresó la docente Ana Milena:

Evalúo siempre, durante todos los momentos de la clase, evalúo desde la entrada hasta el final. No necesariamente debo hacer una evaluación escrita, ya que en todo momento de la clase estoy evaluando. Si un niño trabajó adecuadamente durante la jornada, eso lo tengo en cuenta, voy observando y lo tomo como punto de partida para mi valoración (ENT4CS).

Algo similar afirma Flor, otra de las docentes entrevistadas:

Lo que pasa es que en la evaluación debo tener en cuenta todo el proceso desde el momento en que inicio a enseñar el tema hasta el momento que culmina; la calificación no es determinante solo por el resultado de una la tarea (ENT11CLLG).

En este sentido, y acorde con los aportes de las profesoras, conviene decir que, para ellas, es claro que la evaluación continua permite verificar y mejorar los aprendizajes del estudiante. El MEN en su documento *La evaluación en el aula y más allá de ella* le atribuye a la evaluación la propiedad de ser continua, lo que significa que se realiza de

manera permanente, guiada por el seguimiento, el cual permite apreciar el progreso y las dificultades que puedan presentarse en el proceso de formación de cada alumno.

En síntesis se puede decir que, en relación con el primer hallazgo *la evaluación es un proceso continuo* pero que a la luz de los teóricos mencionados requiere que sea permanente, flexible e integral para cumplir con el propósito fundamental de la evaluación.

En el segundo hallazgo al que se ha denominado estilos y ritmos de aprendizaje, se pudo identificar que los docentes entrevistados reconocen que hay estudiantes con diferentes ritmos pero generalmente los relaciona con dificultades de aprendizaje, proponiendo estrategias que generalmente no contemplan estas diferencias.

Acerca de este tema, expresó la docente Flor:

Claro que yo tengo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje que presentan mis niños porque todo el grupo no es uniforme, porque siempre uno tiene cinco, seis y hasta siete estudiantes que tienen dificultades y con ellos se deben realizar otro tipo de actividades (ENT11LLG).

Es preciso decir que la maestra entiende los estilos de aprendizaje como algún tipo de dificultad y no como las distintas maneras que tiene el alumno de aprender.

Es necesario decir que todo proceso de evaluación requiere que el maestro sea consciente y reconozca que cada estudiante avanza según su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Partiendo de estas ideas es necesario clarificar los conceptos de estilo y ritmos. Desde el punto de vista de Lozano (2006), las diferencias individuales se pueden clasificar en tres categorías:

De carácter psicológico (como el nivel de motivación, el flujo de emociones, el grado y mantenimiento de la atención y la agudeza de la percepción), de carácter sociológico (como los niveles de interacción hacia los demás sujetos, la empatía social, el aislamiento y la colaboración) y de carácter intelectual (como las preferencia por el análisis, la creatividad, la combinación acertada de la información, la intuición y la perspicacia) (p.14).

Todas estas diferencias comprueban la concepción de lo que se denomina estilo.

Con lo expuesto anteriormente se puede concluir en que:

Si bien es cierto, que un estilo implica preferencias, tendencias y disposiciones, también lo es el hecho de que existan patrones conductuales y fortalezas que distinguen a un sujeto de los demás en la manera en que se conduce, se viste, habla, piensa, aprende y enseña (Lozano, 2006, p. 17).

Ahora bien, para hablar de ritmos de aprendizaje, Bravo (2009), plantea que cada estudiante posee diferentes ritmos de aprendizaje, entendidos como la capacidad que tiene cada alumno para aprender la información de un contenido de forma rápida o lenta. Los ritmos de aprendizaje tienen relación con distintos factores como: la edad del estudiante, la madurez psicológica, el nivel de desarrollo neurológico, la motivación, los conocimientos previos, el desarrollo de habilidades cognitivas, el uso de inteligencias múltiples, la estimulación hemisférica cerebral, la nutrición, entre otros. Para este autor los docentes deben hacer uso de estrategias creativas para evaluar, con el fin de respetar los ritmos de aprendizaje y mejorar su rendimiento académico. Es importante tener en cuenta que cada actividad debe permitir el avance de los niños teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje para evitar las etiquetas (perezoso, lento, inútil, bruto, niño problema o prodigio, etc.) que se acostumbran usar cuando se ignoran estos aspectos, ya que discriminan, afectan la autoestima y la capacidad de relacionarse consigo mismo y con los demás.

Según lo expresado por los docentes no solo se debe pensar en enseñar, profundizar o comprobar conocimientos, sino que se debe ir más allá, descubrir cuáles son los factores que pueden afectar a los estudiantes y que muchas veces son ajenos a ellos. Por todo lo mencionado se puede inferir que los docentes necesitan acompañamiento desde orientación escolar y psicología para generar estrategias que permitan atender a la individualidad y hacer distintos procesos evaluativos.

Por otra parte, la docente Sandra expresó acerca de este tema en su entrevista: Normalmente en todos los procesos académicos el ritmo de cada estudiante es distinto, entonces lo que hago es que planteo una actividad para realizar con un tiempo determinado pero no todos la presentan al mismo tiempo, ni en el mismo

espacio, algunos tardan más que otros en conseguirlo, pero a todos se les da la oportunidad (ENT2CSR).

Como se puede ver la docente entrevistada tiene claridad con lo que respecta a los ritmos de aprendizaje y de esta manera planea sus estrategias de trabajo.

De otra parte, gracias al proceso de observación que se realizó a través de la guía, se evidenció que las docentes Magali y Jazmín en el desarrollo de sus clases, generan algunas estrategias que les puedan ayudar a atender a los ritmos de aprendizaje de una forma parcial. Así se observó en las clases de las docentes:

Las maestras entregaron a sus estudiantes una evaluación escrita que traían ya diseñada con anticipación, este instrumento evaluativo era el mismo para todos, ya que según indicaron las docentes, este debe responder a los objetivos propuestos previamente en el plan de estudios (OBS6CLLG) (OBS9CLLG).

Por lo anterior se puede afirmar que estas dos maestras, en realidad no tienen en cuenta del todo las individualidades, ni generan estrategias adecuadas que lo garanticen.

Continuando con este hallazgo que hace referencia a la necesidad de identificar diferentes ritmos y estilos de aprendizaje a la hora de evaluar, ha de considerarse la importancia de ver al estudiante como un ser integral, con capacidades individuales. Estos principios son reafirmados en la investigación de López & otros (2011) quienes dicen que:

En tal sentido el maestro, debe resignificar el para qué de la evaluación restableciendo los ritmos individuales del aprendizaje. Promover una evaluación desde una concepción de educación integral debe partir por reconocer que esta pretenda mostrar las fortalezas más que las debilidades, identificar el proceso en el que se encuentra el estudiante, respetar estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas y las experiencias individuales, permitir evidenciar la habilidad para usar e integrar el conocimiento en nuevos contextos (p. 55).

Para concluir este hallazgo que hace referencia a los ritmos y estilos, es importante ratificar que los maestros participantes reconocen que hay diferentes ritmos, más no tiene suficiente claridad acerca de los diversos estilos de aprendizaje que se presentan en un

grupo de estudiantes. Por otra parte, las estrategias planteadas por ellos no responden adecuadamente a las individualidades, porque deben darle prioridad a la consecución de logros y metas propuestas en un plan de estudios, desatendiendo de este modo a la necesidad de ver al estudiante como un ser humano integral.

Continuando con la primera categoría sobre evaluación en los procesos educativos, correspondiente al primer objetivo específico, se hará alusión al tercer hallazgo, el cual concierne a los niveles de competencia que hacen parte del proceso evaluativo. Para hacer referencia a este tema y que acudiendo a lo encontrado se puede decir que las evaluaciones que llevan a cabo en los colegios San Rafael y Llano, incorporan aspectos de carácter formal e informal, los maestros indagados se refieren a esto como niveles de competencia que hacen alusión a los procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales, es así como en estas instituciones educativas tienen en cuenta no solo los resultados académicos, sino también los comportamientos y actitudes de los educandos.

En las instituciones anteriormente mencionadas se encontraron algunas diferencias en este hallazgo. Se comprobó que en la escuela San Rafael tienen en cuenta en las valoraciones los tres niveles de competencia que ya están establecidos y sistematizados desde el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes) que corresponden a los aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales. Por otra parte, en la escuela Llano Grande no ha sido establecido aún el instrumento de registro de estos aspectos desde su SIEE, las maestras llevan estos procesos de manera diferente y plasmando las concepciones que tienen ellas sobre evaluación.

Para poder establecer esta diferencia veamos lo que comentó la docente Sandra del Colegio San Rafael en la entrevista:

Yo valoro la participación, la organización, la manera como los niños se dirige a sus compañeros y la convivencia en general pero también evaluó los conceptos o temas que enseñé. Esto yo lo dejo registrado en las planillas las cuales están diseñadas desde el SIEE de la institución con casillas donde se puede registrar en cada materia los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, aparte que cada uno de estos aspectos tiene un porcentaje diferente (ENT2SR).

Como se puede ver en el comentario de la docente, en la escuela San Rafael desde el SIEE, se trabajan las planillas en las que se registran las valoraciones correspondientes a las distintas competencias, es decir, están estructuradas de manera que dan cuenta de las habilidades de sus estudiantes y de las destrezas. El SIEE de la escuela San Rafael define las competencias en: cognitivas, procedimentales y actitudinales; *la competencia cognitiva* orienta el desarrollo de las operaciones mentales, el procesamiento de la información para la construcción de conceptos y el avance en el dominio conceptual en los diferentes campos; así mismo *la competencia procedimental* referida a las formas de cómo se hace una serie de procedimientos y métodos para el caso particular de cada asignatura, que permita comprender sus práctica y formar hábitos hacia la misma, a través de la expresión del sentir y pensar y en donde se promueva la creatividad, la investigación y el cuestionamiento permanente; para finalizar, *la competencia actitudinal*, la cual orienta al desarrollo de las actitudes, de las posturas específicas hacia una realidad, operaciones afectivas tales como: valorar, optar, proyectar; y autodemandas como: los anhelos, las expectativas, las necesidades que existen en la mente y que son susceptibles de ser enseñadas, aprendidas, moldeadas y transformadas para el beneficio de los estudiantes.

De otro lado, en el colegio Llano Grande la docente Jazmín expresó acerca de este tema relacionado con las competencias: “yo evaluó muchas cosas: evaluó su comportamiento, el trabajo en clase, trabajo en equipo, hago evaluaciones escritas, evaluaciones orales especialmente en inglés con diálogos, en español ejercitando memoria, aprendiendo poemas, canciones; evaluó el orden, la letra, el coloreado” (ENT9LLG).

Lo anterior permite inferir que la docente tiene en cuenta estos tres niveles de competencia, ya que los consideran necesarios para llevar a cabo una valoración más amplia a pesar de que no se lleva un registro sistematizado y el SIEE aún no se ha propuesto como una normatividad dentro de la escuela Llano Grande.

Con respecto a este punto, Iafrancesco (2005) explica:

Las competencias están relacionadas con el uso apropiado de las aptitudes intelectivas y de las capacidades mentales para comprender lo que se hace y con el manejo eficiente, eficaz y efectivo de métodos, técnicas, proceso y procedimientos

con habilidad y destreza para saber hacer lo que se comprende y, en utilizar, este saber y este saber hacer, con pertinencia, en la solución de problemas relevantes. Una competencia entonces podría ser, de forma más sencilla pero estructurada: un saber ser, un saber pensar y un saber hacer en contexto (p. 64).

Para complementar este hallazgo referente a los niveles de competencia se cita a Gómez & Lopera (2011), quienes en su investigación afirman:

De acuerdo a las políticas del Ministerio de Educación Nacional sobre la evaluación de competencias, el aprendizaje se torna más personalizado que estandarizado; se valoran en el educando los avances, acciones, habilidades, actitudes y capacidades que posee para la aplicación de su saber, de acuerdo a sus destrezas cognitivas, emocionales, sociales y culturales (p. 44).

Para concluir el hallazgo que hace referencia a los niveles de competencia se puede decir que el SIEE implementado en la escuela San Rafael ha diseñado la planilla en donde se registra los niveles de competencia garantizando que los docentes realicen la evaluación de manera sistematizada. Por el contrario, en la escuela Llano Grande no se ha formalizado el instrumento para que se lleve de manera unificada dichos procesos.

A manera de síntesis de esta primera categoría relacionada con *la evaluación en el proceso educativo*, se puede decir que surgieron tres hallazgos relevantes: el primero, con respecto a la evaluación continua que es vista por los docentes como un proceso de seguimiento la cual facilita recoger información importante, emitir juicios de valor y tomar decisiones con el fin de mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje; mas no para mejorar los procesos evaluativos. En el segundo hallazgo las docentes de las instituciones investigadas consideran importante atender a la individual de los estudiantes pero requieren acompañamiento y actualización del tema y así, implementar estrategias pertinentes. El tercero y último hallazgo recoge la importancia de valorar lo aprendido y la manera en que el estudiante lo aplica en su contexto. Visto de este modo, algunos docentes orientan sus prácticas evaluativas teniendo en cuenta los niveles de competencia: cognitivo, procedimental y actitudinal, a pesar de realizarlo de diferente manera en cada institución.

4.3 Las estrategias de evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Esta segunda categoría correspondiente al primer objetivo que pretendió determinar el significado que otorgan los docentes a los procesos evaluativos en sus prácticas educativas, arrojó tres hallazgos: 1) actividades que facilitan el proceso de evaluación; 2) momentos de la evaluación: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación; y 3) actividades complementarias y de mejoramiento que fortalecen el proceso de evaluación. Estos hallazgos, surgieron al momento de indagar con los participantes de esta investigación acerca de cómo son los procesos evaluativos que emplean con sus estudiantes, buscando dar respuestas que permitieran indagar en qué medida estos procesos evaluativos favorece o no una formación humana.

En esta categoría se hace necesario clarificar algunos conceptos utilizados a lo largo de los hallazgos, las conclusiones y sugerencias, tales como estrategia, técnica y actividad. Por una parte de acuerdo con Díaz y Hernández (2002), la estrategia son pautas de acción a seguir, se realizan de manera conscientes e intencionadas encaminadas a lograr un objetivo relacionado con el aprendizaje, las técnicas son elementos que se utilizan de una forma mecánica sin que sea fundamental para su aplicación un propósito de aprendizaje por parte de quien la utiliza. De otro lado las actividades son acciones que realiza el alumno como parte del proceso de aprendizaje. Las estrategias pueden incluir varias técnicas para lograr su propósito, estas son instrumentos que ayudan a potenciar las actividades de aprendizaje y evaluación.

El primer hallazgo de esta categoría corresponde a las actividades que facilitan los procesos de evaluación. Se puede decir que son múltiples las estrategias que utilizan los docentes al llevar a cabo la evaluación de sus estudiantes, ellos recurren a diferentes actividades las cuales posibilitan la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades de los educandos. La evaluación para los docentes es vista como un proceso que depende de la comunicación efectiva, que requiere del apoyo en trabajo de pares, del trabajo en grupo y de diferentes actividades. A partir de lo expresado por algunos docentes aprovechan estas actividades para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y reforzar

aquello que aún no se ha logrado a partir de planes de mejoramiento. Así lo expresó la docente Rosalba:

Yo evaluó a través de actividades escritas y también hago evaluaciones orales, algunas veces evaluó en grupos de trabajo, aquí aprovecho la lectura del periódico, con el que espero reflexionen desarrollando el pensamiento crítico de noticias, datos curiosos y experiencias vividas, también realizo actividades lúdicas, sopas de letras, crucigramas, algo que sea divertido para ellos, como que están jugando pero a vez están aprendiendo (ENT5SR).

Como se puede evidenciar, existe una gran variedad de actividades que se pueden llevar a cabo al momento de hacer valoraciones y en este caso la docente hace énfasis en el juego como una manera de aprender y de evaluar a partir de la lúdica, también como se puede entender, utiliza algunas estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico en donde los educandos manifiestan sus opiniones con respecto a un tema o situaciones. En éste sentido, Nussbaum (2005), plantea la necesidad de cultivar la capacidad de reflexión y el pensamiento crítico para mantener la democracia con vida y estado de alerta.

Continuando con este hallazgo se puede determinar que cada docente tiene diferentes caminos para abordar o llegar a utilizar actividades que facilitan el proceso evaluativo determinadas por su saber y su quehacer docente. Veamos lo que dice la docente Cristina:

Con mis estudiantes siempre estoy mirando cómo van evolucionando, sobre todo lo que es procesos matemáticos y procesos metalingüísticos o lingüísticos como tal, entonces como estrategias se trabaja en grupo, estoy pendiente revisando los cuadernos, las guías que se desarrollan y estoy mirando como tal la evolución que se va dando en el proceso (ENT10CLLG).

Según lo expresado, la docente utiliza el trabajo en grupo, los cuadernos, las guías, entorno a dos áreas que en consideración de ella son las más importantes, matemáticas y español.

Por otro lado la profesora Rosalba dice:

Utilizo estrategias de evaluación diferentes dependiendo del niño, del tema, a veces individualizado, a veces en grupo para todo el curso. Como tenemos poco recursos en la institución, utilizo mucho el tablero y las guías de trabajo individual para que el niño logre superar su obstáculo (ENT5CSR).

Como se puede inferir esta docente establece como estrategia el uso del tablero y las guías para facilitar la masificación de los procesos de enseñanza y de evaluación.

Así mismo, la profesora Jazmín afirma:

Cuando se inicia el periodo yo les doy los temas que se van a desarrollar y las formas de evaluación, entonces ellos escriben durante este periodo la maestra me va a evaluar: las tareas, los trabajos en grupo, lecciones orales, evaluaciones escritas, ellos escriben todo eso en sus cuadernos en cada una de las áreas (ENT9CLLG).

Para complementar los comentarios de las maestras, Gimeno & Pérez (2008) expresan:

No hay estilos docentes, ni comportamientos concretos válidos y transferibles universalmente, por ello de poco o nada sirve el aprendizaje mecánico en los mismos y su reproducción automática posterior. La base de la eficacia docente se encuentra en el pensamiento del profesor/a capaz de interpretar y diagnosticar cada situación singular y de elaborar, experimentar y evaluar estrategias de intervención (p. 87).

Para concluir este hallazgo referente a la primera subcategoría, las actividades que facilitan el proceso evaluativo, correspondiente a la segunda categoría del primer objetivo, se puede afirmar que los maestros utilizan diferentes actividades de aprendizaje, las cuales constituyen el eje central del desarrollo curricular y dentro de estas actividades se encuentran inmersas las actividades de valoración como: trabajos individuales y grupales, que le permiten identificar los progresos de sus estudiantes así como las dificultades que presentan, logrando de esta forma establecer un nivel de comunicación para desarrollar acciones individuales y colectivas que les faciliten a los educandos avanzar en sus procesos

de aprendizaje. Según el desempeño del estudiante los docentes plantean actividades de refuerzo o de profundización.

El segundo hallazgo de esta categoría corresponde a los momentos de la evaluación, teniendo en cuenta las voces de los participantes y lo observado en las dos instituciones en las cuales se hizo la investigación, se pudo comprobar que se llevan a cabo procesos en donde el estudiante junto con sus maestros y el resto de sus compañeros participan activamente en la valoración de sus aprendizajes, así como de sus actitudes y comportamientos frente al grupo y al área. Cabe señalar que estos procesos corresponden a la autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación. Por su parte, la autoevaluación permite que cada estudiante haga valoraciones de sus actuaciones, de sus aprendizajes y que reconozcan sus habilidades pero también sus dificultades. Así mismo, la heteroevaluación, según lo evidenciado, se lleva a cabo entre el docente y el estudiante, aquí se busca que entre los dos identifiquen fortalezas y debilidades para que a través del diálogo se fortalezcan y pueda seguir avanzando en sus procesos.

De igual forma, se lleva a cabo la coevaluación, que, por lo observado, se realiza entre el estudiante y el resto de sus compañeros, esta es una actividad compleja ya que cada estudiante se encuentra sujeto a los criterios que tienen los otros acerca de él. Es interesante advertir que esta es una actividad en la que los estudiantes son partícipes de sus propias valoraciones y de las de los demás, donde afianzan la autoestima, el respeto, la tolerancia y el diálogo, entre otros valores.

Acerca de este hallazgo, se observó en una de las clases de la docente Sandra del colegio San Rafael:

La maestra entregó un formato a sus estudiantes, el cual contiene unos criterios para llevar a cabo la autoevaluación. Este formato, según su testimonio, fue diseñado en trabajo de equipo del grupo de docentes de la institución. Los estudiantes colocaron valoraciones numéricas en cada uno de los ítems a evaluar, los cuales están relacionados con su comportamiento en la clase, la manera en cómo actúa con sus compañeros y la forma de proceder en cada una de las actividades propuestas.

Igualmente se observó que en este formato se valoran aspectos como la responsabilidad y el cumplimiento, entre otros (OBS2CSR).

De la misma manera, la actividad de heteroevaluación y coevaluación se hacen a través del diálogo y la comunicación directa entre estudiante, maestro y compañeros, adicionalmente se puede evidenciar los registros numéricos como resultado de este seguimiento. La maestra Sandra manifiesta que estas actividades se llevan a cabo al finalizar cada uno de los periodos académicos.

A partir de lo observado en el trabajo de autorregulación con los estudiantes, los maestros hacen un proceso de reflexión en el cual permiten a los estudiantes expresarse de forma escrita sobre aquello que desean mejorar y la manera en que lo harán, haciendo de esta actividad un momento pertinente para pensar acerca de sus actuaciones, de sus logros, y reconociéndose como seres humanos que tiene dificultades pero con la posibilidad de superarse. Todas estas actividades contribuyen además a desarrollar el pensamiento crítico, en el sentido que se busca que el estudiante analice su actuar y el de los demás y sustente con argumentos válidos sus opiniones. En perspectiva de Nussbaum (2005):

La argumentación crítica es necesaria para enseñar a los estudiantes cómo analizar los argumentos propios y los de otros. Debido a la gran importancia que tiene para la ciudadanía y para la vida, la formación de estudiantes capaces de pensar claramente y justificar sus puntos de vista. (p.66).

De esta manera, el desarrollo del pensamiento crítico contribuye a una evaluación formativa en la relación entre alumno-maestro, la ratifica Villamizar (2005) quien concluyó en su investigación que:

Una buena evaluación es la que se hace desde adentro, desde el propio estudiante (autoevaluación), y que esta debe ser complementada por la evaluación externa realizada por el docente. La autoevaluación da pie a la autorregulación y la evaluación del docente a la formación (p.113).

El colegio San Rafael, donde se encontraron estos hallazgos, ha establecido dichos procesos a través del SIEE para que sea llevado de forma sistemática, organizada y

continua. Así mismo se ha asignado un porcentaje distinto para cada uno de estos procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

De otra parte, en el colegio Llano Grande se halló que, a pesar de no tener establecido de manera formal este proceso de autorregulación, varias de las maestras lo llevan a cabo en sus prácticas ya que sus experiencia y formación les ha mostrado que es una manera de contribuir al proceso de humanización de los estudiantes, teniendo en cuenta que estas actividades permiten conducir a espacios de reflexión y críticas constructivas de aprendizaje, motivarse y motivar a sus compañeros en la consecución de sus logros.

Así explicó la docente Aura en su entrevista acerca de la manera como hace este proceso:

Al final de cada periodo se hace una autoevaluación. Cuando uno tiene primerito uno lo que hace es cambiarle el instrumento y se le pide a los niños que piensen qué carita debe colocarse, si una feliz o una triste, dependiendo de cómo ha cumplido con sus actividades. Cuando los niños son más grandes, de tercero o cuarto por ejemplo, lo hacemos de forma numérica, guiándolo a través de la reflexión, que haga un autoexamen acerca de la manera como ha cumplido con sus deberes, del esfuerzo que cree que ha hecho. No siempre lo hacemos al final del periodo, a veces lo hacemos también diariamente al terminar una actividad en la clase (ENT7CLLG).

Como se puede entender, esta docente lleva a cabo procesos en los cuales los niños realizan la autoevaluación utilizando diferentes estrategias, dependiendo del grado y del nivel de desarrollo de sus estudiantes, esto indica que con los años se va fortaleciendo a través de la reflexión, haciendo de este un proceso habitual, incluso, en cada clase, pues no necesariamente se debe esperar un periodo de dos o tres meses para hacerlo, por lo dicho, la autoevaluación también es continua. La diferencia en este hallazgo radica en el manejo de una planilla establecida por el SIEE en el colegio San Rafael en la cual también se evalúa los niveles de competencia como se nombró en un hallazgo anterior. De otro modo en la escuela Llano Grande falta diseñar el instrumento que permita hacer estos registros.

Al respecto de estos comentarios conviene decir que la autoevaluación tiene como función no solo que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y debilidades, sino a demás llevar acabo procesos complejos, como diría Flórez (2000):

La estrategia autoreguladora a través de la cual el estudiante dirige con eficacia su aprendizaje es el primer y más importante objetivo de la enseñanza en cada área, y constituye el procedimiento clave mediante el cual el alumno autoevalúa de forma permanente su progreso como aprendiz de pensador competente (p. 113).

Así mismo Gimeno & Pérez (2008) plantean la autoevaluación como una estrategia pedagógica ya que esta favorece la toma de conciencia del estudiante acerca de su aprendizaje y además porque él puede dar cuenta de situaciones y procesos que solo él conoce. De otra parte la heteroevaluación permite al estudiante interactuar con sus compañeros ya que entre ellos logran hacer mejores apreciaciones acerca del esfuerzo, la colaboración, la mediación en los conflictos entre otros.

De este hallazgo que se ha denominado momentos de la evaluación se puede concluir que de acuerdo a lo observado y a las respuestas de los docentes, son varios los momentos que pueden intervenir en la evaluación, siendo el estudiante junto con su maestro y el resto de compañeros los actores principales de este proceso, los cuales a través de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación se comprometen en el desarrollo de actitudes, aptitudes, valores y virtudes como también en el mejoramiento de sus dimensión cognitiva, la cual no se puede descartar en un proceso educativo. Los docentes de las instituciones investigadas ven a sus estudiantes como seres humanos responsables, capaces de desarrollarse crítica y reflexivamente a pesar de que cada institución realiza procesos diferentes.

Con respecto al tercer hallazgo titulado actividades complementarias y de mejoramiento que fortalecen el proceso de evaluación, y partiendo de lo evidenciado en la entrevista y la guía de observación, se pudo inferir que cada maestro coincidiendo con su saber y teniendo en cuenta unas directrices desarrolla su currículo, establece relaciones con sus estudiantes, aplica estrategias de aprendizaje, con lo cual crea su propio estilo de enseñanza y con base en esto realiza el proceso de evaluación. De acuerdo a estas

manifestaciones se puede deducir que los docentes pretenden ser un guía para que el educando aprenda, piense, actúe e interactúe con los demás en un clima de motivación, tolerancia y respeto, y en esa búsqueda de superación los maestros crean y aplican diferentes actividades de mejoramiento que le ayudarán a los estudiantes a superar sus dificultades.

Se logró verificar a través de la entrevista, que los docentes siempre están en la tarea de generar diferentes actividades de mejoramiento aprovechando todos los recursos que tienen en sus manos, que por lo general muestran la disposición de reflexionar acerca de ellas y cambiarlas si es necesario. De la siguiente manera lo expresó la docente Vicky:

Conociendo las distintas situaciones que rodean a los estudiantes, si se me presenta una dificultad con alguno, sin tantos rodeos y sin tantas vueltas lo que yo haría es que el niño haga tareas en el colegio y bajo mi supervisión, lo importante es que él cumpla con su actividad y que se le pueda valorar, se le ayuda, se le anima, se le motiva para que siga adelante (ENT8CLLG).

Analizando lo expresado por esta docente, se puede decir que en la cotidianidad del aula se presentan estudiantes con dificultades en sus procesos académicos, por esta razón ellos se ven en la necesidad de buscar y aplicar actividades de refuerzo y de superación, esto ya que no todos adquieren los conocimientos en el mismo nivel. Por esta razón es necesario desarrollar actividades distintas con los estudiantes que se encuentran rezagados en los procesos. Los docentes expresan que las actividades más usadas para reforzar y mejorar procesos son: lecturas, solución de ejercicios, solución de problemas, exposiciones y nuevas tareas.

En uno de los rastreos acerca de este tema se encontraron aportes de Linero & Velosa (2009) que expresan lo siguiente:

La retroalimentación como parte del proceso evaluativo, permite al estudiante corregir y afianzar un conocimiento o concepto con respecto a una situación o un tema en particular. De igual forma le permite al estudiante tomar conciencia de sus dificultades en la aprensión del conocimiento. Por parte del que retroalimenta

conlleva a tener mayor dominio y conocimiento de sus estudiantes, de la forma cómo enseña y evalúa. La retroalimentación se convierte en una acción que genera una planificación, una intencionalidad, tanto del que enseña como del que aprende para lograr cambios significativos en el proceso enseñanza-aprendizaje (p. 106).

La docente Jazmín manifiesta:

Realizamos actividades de refuerzo y nivelación con los niños que tienen dificultades en sus procesos educativos o que se encuentran en un nivel bajo, eso lo hacemos tres días a la semana, media hora antes de empezar la jornada escolar y normalmente citamos a los papás para que en casa apoyen de la misma forma al estudiante (ENT9CLLG).

De acuerdo con lo expuesto por los docentes se puede determinar que ellos tienen la disposición para generar alternativas en beneficio de sus estudiantes con que presentan algunas dificultades, facilitando nuevas actividades en las que involucra a la familia.

Continuando con lo referente a actividades complementarias y de mejoramiento que fortalecen la evaluación, se puede concluir que los maestros tienen la disposición de ayudar a sus estudiantes generando estrategias, planes de mejoramiento, actividades de refuerzo en espacios diferentes a la jornada académica para buscar los mejores caminos que contribuyan a fortalecer los procesos educativos vinculando a la familia.

Finalizando con los hallazgos de esta segunda categoría correspondientes al primer objetivo y que el grupo de investigación llamó *estrategias de evaluación*, se puede decir que las actividades que permiten realizar el proceso de evaluación están permeadas por un plan de estudios y una malla curricular donde los docentes plantean como estrategias de evaluación: los trabajos individuales y grupales y de acuerdo a los resultados, los maestros proponen estrategias de mejoramiento. Por otra parte, el proceso evaluativo requiere de unos momentos: la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación que propenden por la autorregulación de los aprendizajes.

Retomando el primer objetivo que consistió en determinar el significado que otorgan los docentes a los procesos evaluativos en sus prácticas educativas y de acuerdo

con los instrumentos aplicados, la entrevista y la guía de observación surgieron dos categorías: la primera hace referencia a *la evaluación en el proceso educativo* la cual arrojó tres hallazgos: la evaluación como proceso, ritmos y estilos de aprendizaje y niveles de competencia; por otra parte la segunda categoría denominada *estrategias de evaluación* con tres hallazgos: actividades que facilitan el proceso de evaluación; momentos de la evaluación y las actividades complementarias y de mejoramiento que fortalecen el proceso evaluativo. Cada uno de los hallazgos mencionados anteriormente se relacionan de manera directa con la forma en que el maestro realiza sus procesos evaluativos, los cuales de acuerdo con los relatos encontrados en los docentes participantes de la investigación deben responder a la normatividad que regulan las instituciones, las relaciones con los alumnos y el proceso autónomo del aula. Todo esto requiere de las habilidades de los profesores, quienes en última instancia son los que manejan los procesos evaluativos pretendiendo dar con ello el mejor de los resultados. Por otra parte los docentes reconocen el significado y la importancia que cumplen los procesos evaluativos en el aprendizaje de sus estudiantes.

Para continuar con la interpretación de hallazgos de este trabajo de investigación se abordará el segundo objetivo específico el cual pretendió identificar los procedimientos que utilizan los maestros en sus procesos evaluativos. De este objetivo surgieron dos categorías las cuales consisten en: *los procedimientos para evaluar* y *los aspectos que inciden en el proceso de evaluación*. Cada una de estas categorías se desglosa a continuación.

4.4 Los procedimientos para evaluar

Partiendo del análisis de los datos recopilados en el grupo focal y en la matriz de instrumentos, se obtuvieron dos hallazgos: 1) instrumentos de registro utilizados en los procesos de evaluación y 2) la observación evaluativa en el aula.

A partir de la matriz de observación diseñada por el grupo investigador, se encontró el primer hallazgo denominado instrumentos de registro utilizados en los procesos de evaluación. En esta matriz se tuvo en cuenta aspectos como: la evaluación escrita, el trabajo en grupo, el trabajo individual y la evaluación por observación directa, a la vez se observaron elementos como la planeación y la claridad de los objetivos planteados, las herramientas de registro y la manera como atendían estas a la individualidad. En términos

generales y de conformidad con lo observado se pudo determinar que los maestros tienen un objetivo claro cuando utilizan sus herramientas evaluativas, que son planeadas con anticipación. Con respecto de cómo atendían la individualidad se percibió que homogenizan al grupo de estudiantes porque las actividades evaluativas son iguales para todos. Así se observó en el trabajo de aula de la docente Flor:

Se evidenció que la docente ya traía elaborada la evaluación escrita, la cual se pudo ver respondía a un objetivo planteado; esta evaluación fue aplicada para todos los niños sin tener en cuenta las características individuales y utilizó como instrumento una hoja. La evaluación escrita, el trabajo en grupo y el trabajo individual que realizó la maestra fueron valorados al final del procedimiento de forma cuantitativa, registrando las notas o calificaciones en la planilla que más adelante, de acuerdo a lo expresado por ella, harán parte del resultado del informe de notas que se entrega a los padres de familia. (MT11LLG).

Para ubicar un diálogo de este hallazgo con los referentes teóricos, vale mencionar a Montenegro (2009), quien afirma que los instrumentos de evaluación son “aquellas herramientas que sirven para registrar y procesar la información que se utiliza dentro del proceso evaluativo, entre los instrumentos principales están: registro permanente del estudiante (planillas), informes de evaluación, registro escolar de evaluaciones y certificaciones” (p. 156). En relación con esta idea, se comprobó también que el cuaderno es otro instrumento que utilizan algunos maestros para registrar o consignar temas de la clase, realizar actividades que básicamente son tareas para desarrollar en casa y así definir una calificación. Sin embargo no se han percatado de la importancia del uso pertinente del cuaderno como instrumento fundamental en el seguimiento de los procesos evaluativos y metacognitivos de los alumnos.

La investigación de Linero & Velosa (2009) suman a este hallazgo que:

Las guías en los cuadernos deben ser bien seleccionadas y motivantes para que permitan a los alumnos observar su progreso, reflexionar, profundizar y practicar los conceptos o procedimientos que están aprendiendo. No es una práctica sin sentido, por el contrario es una oportunidad tanto para el maestro como para el alumno de

valorar, estimar el nivel en el cual se encuentra la construcción de conceptos y tomar decisiones en pro de su regulación interactiva, retroactiva o proactiva (p. 118).

Así se observó con la docente Aura quien “realiza un registro en el cuaderno de los estudiantes sobre el proceso llevado durante la clase para que los padres hagan acompañamientos” (MTO7LLG).

Del mismo modo, viendo lo que realiza la docente Vicky que “hace registro en las planillas de las valoraciones y paralelamente en el cuaderno le escribe al estudiante lo que debe mejorar” (MTO8LLG).

Al respecto de este tema, nuevamente Linero & Velosa (2009) mencionan que:

Los cuadernos, guías o trabajos no son simples útiles o tarea escolares para la consignación de contenidos, sino, valiosos registros que permiten al alumno hacerse consciente de sus avances y dificultades mediante la observación, el diálogo y la retroalimentación continua del maestro. El estudiante se autoevalúa y el maestro en su acompañamiento busca las formas más apropiadas de comunicar los éxitos y fracasos para fortalecer al estudiante y no afectar su motivación y autoestima (p. 121).

Dentro del proceso de observación de los instrumentos que se llevó a cabo con los docentes de las instituciones mencionadas, se comprobó que la carpeta de observación de cada estudiante hace parte de los documentos reglamentarios de las instituciones, donde se consignan observaciones relacionadas con las diferentes competencias del estudiante y hacen alusión al comportamiento en general, la disciplina, el rendimiento escolar, entre otros aspectos y todo aquello que da cuenta de sus fortalezas y debilidades. Esto se pudo confirmar en el grupo focal en el que participó la docente Magaly cuando expresó: “yo me remito al observador para ver la continuidad de un estudiante, para verificar si algunas situaciones académicas o de comportamientos han ocurrido con anterioridad y de este modo buscar soluciones” (GF2CLLG).

Se puede resumir, por lo tanto, que el observador es un instrumento establecido desde el Ministerio de educación nacional (MEN), utilizado por los docentes para registrar

información personal del estudiante, que da cuenta de distintos aspectos para reorientar, de ser necesario, los procesos de formación desde la institución y con el apoyo de la familia.

Como breve conclusión de este hallazgo que tiene que ver con las herramientas utilizadas en los procesos de registro, se puede inferir que son varios los instrumentos utilizados por los maestros en los procesos evaluativos, que la planilla es usada como un instrumento para registrar los valores cuantitativos que más adelante se verán reflejadas en las notas de un boletín académico. El cuaderno es utilizado no necesariamente para seguir procesos sino para registrar tareas, calificar y verificar de este modo aprendizajes de contenido.

En el tercer hallazgo que corresponde a la observación evaluativa en el aula, se estipuló que la observación a los estudiantes es una de las formas más usadas por los docentes para recoger información sobre los procesos de aprendizaje, ya que favorece a la hora obtener información acerca de ellos, tanto en la clase, como en la institución escolar en general, ya que en estos espacios ocurren situaciones realmente complejas e interesantes, con las que se pueden hacer una evaluación informal e identificar las fortalezas, habilidades y destrezas pero también las debilidades de los educandos, de este modo tomar decisiones importantes para el planteamiento de otras alternativas y el para el mejoramiento de las prácticas educativas. Los docentes participantes en esta investigación manifiestan que constantemente están observando el desempeño de sus estudiantes y la manera en que desarrollan las distintas actividades, ya sean individuales o en grupo, cómo aprenden e interactúan con los demás y cómo intervienen ante situaciones o problemáticas de su contexto.

Por otra parte, los maestros expresan que la observación de los estudiantes en el aula de clase puede ser directa, informal y flexible, complementando en todo caso cualquier otro instrumento de evaluación que se aplique. A través de esta, los docentes pueden tener en cuenta toda una multitud de actividades que se dan en un entorno escolar y que pueden escaparse al momento de aplicar otra herramienta evaluativa. Sería muy difícil evaluar las actitudes, los intereses de los estudiantes y los valores que ellos han desarrollado a través de sus procesos sin la observación atenta de sus estudiantes.

Así mismo, se debe tener en cuenta que en un salón de clases se presentan diferentes situaciones de interacción y una serie de dinámicas propias de un grupo escolar que van más allá del simple trabajo académico y que dan cuenta del estudiante como ser humano, por estas razones, para los docentes participantes la observación es un procedimiento que permite tener una mirada más integral del proceso evaluativo.

Para los maestros que participaron en esta investigación a través del grupo focal y de la matriz de observación se detectó que utilizan la observación como una forma de identificar y valorar los avances y dificultades de los estudiantes. En el momento de diligenciar la matriz en la clase de la docente Aura se pudo evidenciar que:

La maestra realiza la observación con el fin de identificar los rasgos, las necesidades, el comportamiento de los educandos y así facilitar el vínculo con los padres, además planea con anticipación la observación y registra los datos recolectados en un diario de campo, en las planilla o en informes a padres (MTO7CLLG).

De esta misma manera lo reafirmó en las respuestas del grupo focal que se le realizó, véase el siguiente fragmento:

Lo que pasa es que uno todo el tiempo está en proceso de evaluación, es decir no hablo de la evaluación solamente como prueba, sino que utilizo la observación como criterio evaluativo. Observo los resultados de los niños a lo largo del periodo y muchas veces puede que el niño no haya presentado todas las evaluaciones, a veces ni siquiera son necesarias, ya que uno puede dar cuenta de algunos procesos de esos niños a través de la observación (GF2CLLG).

En relación con este hallazgo Gimeno & Pérez (2008) lo complementan al decir que no toda evaluación se expresa en una nota, juicio o informe, que muchas de las evaluaciones cotidianas que realiza el maestro son de tipo informal, como es la observación y las valoraciones que se hacen de forma natural durante el desarrollo de la clase, con el fin de corregir los procesos de enseñanza y el trabajo de los estudiantes.

Adicionalmente, en la investigación rastreada de Linero & Velosa (2009), se encontraron las siguientes apreciaciones que hacen referencia a este hallazgo:

La observación en el proceso de valoración del aprendizaje y progreso de los alumnos exige al maestro desarrollar una cierta sensibilidad para captar la información que ocurre en las diferentes experiencias de aprendizaje y sistematicidad para comprender, interpretar, evaluar y tomar decisiones oportunas y eficientes (p. 120).

De este modo la observación directa se incorpora al acto evaluativo como una técnica para valorar, usada por los docentes, porque tiene la cualidad de ser intangible en su manejo para al final volverse tangible a través de una nota.

De otra parte evidenciado que a pesar de la importancia que tiene observar a los estudiantes en el aula de clase, algunos de los docentes en sus prácticas no registran los resultados de esas observaciones; es el caso de la docente Jazmín, en el que a partir del ejercicio de observación en el aula se pudo ver que ella “utiliza la observación de forma constante para analizar los procesos y desempeños de sus estudiantes, pero esta no es planeada ni registrada” (MT09LLG9).

Esto permitió establecer que los maestros utilizan constantemente la observación de acuerdo al objetivo propuesto pero no siempre la registran, y al no ser sistematizada a través de documentos como el observador, diarios de campo o formatos especiales se pierde gran cantidad de información tanto individual como grupal, que puede ser utilizada para establecer nuevas estrategias de evaluación. En relación con esta idea Linero & Velosa (2009) sugieren que:

La sistematicidad en la observación permite determinar los aspectos que se van a observar, los instrumentos más apropiados para registrar los datos y sesgar la subjetividad e irregularidad. Los maestros pueden hacer uso de registros anecdóticos, listas de control o diarios de campo. El objetivo es registrar la información necesaria y pertinente para generar la reflexión sobre la enseñanza y el proceso de aprendizaje de cada uno de los niños (p.120).

Para concluir este hallazgo referente a la observación evaluativa en el aula, correspondiente al segundo objetivo, se puede afirmar que esta es una de las formas más usadas por los docentes para recoger información sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Si bien es cierto, hay distintos tipos de observación y con diversos propósitos, algunas muy sistemáticas o técnicas, la que utilizan los maestros de las instituciones investigadas en su cotidianidad es la observación directa, informal y a veces intencionada.

Así mismo los docentes utilizan la observación como una herramienta esencial para obtener información individual y grupal acerca de las capacidades, actitudes y aptitudes que los estudiantes manifiestan en diferentes contextos en donde se realizan las actividades. Esta información recolectada se tiene en cuenta al momento de emitir valoraciones a partir de los aprendizajes esperados y mejorar el proceso de aprendizaje. Por otra parte es necesario expresar que los docentes entrevistados aún necesitan asumir la observación en el aula como una técnica que permite cualificar los procesos evaluativos para hacerla más integral y humana. En este sentido Díaz y Hernández (2002) afirman que la observación es una técnica que utiliza el maestro en forma intencional al enseñar o cuando los estudiantes aprenden y en la medida que sea más informal y menos instrumentada, los estudiantes se sentirán menos observados y evaluados.

Para concluir la presente categoría denominada *procedimientos para evaluar*, perteneciente al segundo objetivo el cual buscó identificar los procedimientos que utilizan los docentes en sus procesos evaluativos, se puede decir que los instrumentos de evaluación y registro utilizados por los maestros son diversos y sus valoraciones se registran en la planilla, el observador y el boletín. Es importante destacar que el cuaderno para algunos docentes participantes es necesario, pues a través de este se hacen seguimiento de las tareas y registros cuantitativos y además permite establecer un puente de comunicación con los padres. Por otro lado el cuaderno aún necesita ser visto por los maestros como una herramienta para realizar seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos. Por su parte la observación en el aula de clase es utilizada por los docentes como estrategia y como instrumento que permite recoger información del desempeño de los estudiantes, de sus habilidades y destrezas y de este modo emitir juicios valorativos.

A continuación se presenta la segunda categoría correspondiente al segundo objetivo.

4.5. Aspectos que inciden en el proceso evaluativo

Puede afirmarse que, con el segundo objetivo específico cuyo propósito era identificar los procedimientos que utilizan los maestros en sus procesos evaluativos y el análisis de los datos recopilados en el grupo focal y en la matriz de instrumentos, surgió la categoría *los aspectos que inciden en el proceso de evaluación*, en la cual se establecieron dos hallazgos: 1) la incidencia del contexto sociocultural del estudiante en los procesos de evaluación y 2) la importancia del maestro como generador de alternativas.

El primer hallazgo hace referencia a la incidencia del contexto sociocultural como un aspecto fundamental que incide en los procesos educativos y evaluativos a los que se deben enfrentar a diario los estudiantes. Teniendo en cuenta este tema, en los relatos de los docentes participantes de los grupos focales, se percibieron sus apreciaciones con respecto al entorno que rodean a los estudiantes, afirmando que hoy por hoy los educandos viven en una sociedad compleja llena de obstáculos que afectan especialmente a los más pequeños. Según sus manifestaciones, muchos estudiantes tienen que pasar por dificultades que hacen más complicada la permanencia en las diferentes instituciones educativas, estos obstáculos están asociados con el contexto familiar, cultural, social, económico e histórico en general en el que se encuentran inmersos los estudiantes. Al respecto Gimeno & Pérez (2008) expresan:

Se asume que el aula es el espacio social de intercambios y que los comportamientos del alumno/a y del profesor/a son una respuesta, no mecánica a las demandas del medio. El contexto físico y el psicosocial no solo imponen límites, sino que también inducen a determinados comportamientos (p. 89).

Por tal motivo los maestros tienen presente que trabajan con personas de las que no se pueden desconocer estos aspectos, así lo manifiesta la docente Andrea, participante del grupo focal:

Hay ocasiones en las que los niños faltan a las actividades, no porque quieran, sino porque de verdad hay una situación, que incluso, puede llegar a ser más importante en solucionar en sus casas más que el desarrollo de una actividad académica la cual se puede postergar para otro momento” (GF1CSR).

Esta afirmación de la docente, deja notar claramente que para ella el contexto familiar del estudiante es realmente importante, mucho más que los requerimientos académicos solicitados por los establecimientos educativos, y lo reafirma la docente Vicky del colegio Llano Grande:

Tenemos que ver que hay situaciones que se presentan muy frecuentemente con los niños, por ejemplo, los niños que no viven con sus papás, que viven con la abuela, con un tío, se quedan solos o con personas que ni siquiera son familiares y no están pendientes del niño ni de sus actividades (GF2CLLG).

Es evidente que las docentes se esfuerzan por comprender al estudiante en sus distintas situaciones, no son indiferentes, especialmente con aquellas realidades que ocurren en sus hogares, las cuales impiden un mejor desempeño de las actividades escolares y exigen de los maestros la búsqueda de diferentes alternativas permitiendo llevar a cabo los procesos evaluativos sin que los estudiantes se vean afectados.

En relación con las anteriores afirmaciones, veamos cómo se ven expuestas por Nussbaum (2005):

Si se entiende la educación de forma socrática como el hacer aflorar la actividad del alma de cada uno, resulta natural concluir, al igual que lo hizo Sócrates, que la educación debe ser muy personal. Debe preocuparse de la situación real del alumno, del estado de sus conocimientos y creencias, de los obstáculos para que el alumno alcance la introspección y la libertad intelectual (p.54).

Esta autora exalta, en su teoría de la *imaginación narrativa*, la capacidad que debe tener el ser humano de ponerse en el lugar del otro, aspecto que los maestros expresaron tener en cuenta al momento de evaluar en el aula, ya que los docentes no son ajenos a la

realidad que viven los estudiantes, buscan ante todo comprender su vida cotidiana y todas las situaciones familiares, sociales y culturas que los afectan.

A manera de conclusión parcial se puede afirmar que el contexto familiar de los estudiantes de las instituciones investigadas incide de algún modo en los procesos evaluativos. Los docentes de estas instituciones se apropian de estas situaciones buscando estrategias de recuperación que favorezcan a los estudiantes y que faciliten los procesos evaluativos. Así mismo los maestros no desconocen su misión de educadores, formadores y facilitadores, ni la realidad social de los estudiantes y sus familias.

Continuando con los hallazgos correspondientes a esta categoría se hará alusión a lo que se denominó la importancia del docente como generador de alternativas. A través del grupo focal se identificó que los docentes generan distintas opciones en los procesos evaluativos, son observadores, analíticos, organizados y sistemáticos en cada uno de los procesos, relaciones, interacciones y espacios de formación que se generan dentro de aula. Igualmente la formación académica de cada uno le permite realizar procesos evaluativos, por medio de diversas estrategias y con diferentes herramientas, buscando que los alumnos desarrollen la capacidad de análisis y que asuman una posición crítica a partir de los temas propuestos, eventualidades propias de la cotidianidad o situaciones actuales.

En relación con este mismo hallazgo, Flórez (2000) resalta el papel del docente dentro del proceso de evaluación, cuando afirma que “lo primero que debe evaluarse antes de calificar cualquier examen de conocimientos puntuales es cuanto aportan los profesores al proceso de humanización de sus alumnos” (p. 113).

Un aspecto fundamental en los docentes participantes y que se logró inferir a través de sus comentarios es la claridad que tienen algunos de ellos en su metodología de enseñanza y en los procesos evaluativos, como lo expresa la docente Luz Marina, “la mejor manera de atender y valorar a un alumno es trabajando en espacios generados especialmente para el estudiante que presente dificultades, acercarse a él y poder establecer en esta cercanía cuáles son sus dificultades” (GF2CLLG).

Gimeno (2007), amplía este hallazgo cuando expresa:

La literatura sobre la toma de decisiones del profesor resalta el hecho de que éstas no se elaboraran según un modelo teórico altamente estructurado sino que tienen mucho que ver con las apremiantes exigencias institucionales y con las demandas que la situación ambiental de clase le reclama en momento determinado (p. 377).

Por el contrario, otras maestras como es el caso de la docente Jazmín expresa: “yo soy totalmente conductista, porque creo que en estas edades, los chicos necesitan aprender hábitos y normas y este es un buen método para fortalecerlas” (GF2CLLG).

Como se puede ver esta maestra prefiere el conductismo como una manera de disciplinar a los estudiantes para lograr un cambio en ellos, sin embargo, estos principios conductistas no son muy acordes con la autoevaluación y la autorregulación que dice ella aplicar. Con referencia a este tema Gimeno & Pérez (2008) plantean que.

El profesor(a) debe actuar como el clínico que diagnóstica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención especificadas y adaptadas a la situación concreta del aula, comprobando las reacciones, esperadas o no, lógicas o irracionales, de los alumnos/as y evaluando el significado de los intercambios que se han producido en consecuencia (p.100).

Todo lo expresado anteriormente permitió inferir que los maestros que participaron de esta investigación son autónomos en el trabajo del aula, esa autonomía está caracterizada por su formación, su experiencia, su saber pedagógico y con su historia. Todo lo anterior marca la labor docente, estableciendo diferencias individuales que se ven reflejadas en sus prácticas docentes.

Los anteriores testimonios permiten ver a los maestros desde sus individualidades y al respecto Gimeno & Pérez (2008) expresan las siguientes ideas:

El esquema mediador tiene fuertes proyecciones de la personalidad de los profesores y se traduce en las relaciones que establece con sus alumnos; es un producto de una biografía personal, de una formación, de una capacidad de apertura o sensibilidad hacia el medio ambiente, etc. (p. 382).

A manera de conclusión de este hallazgo denominado importancia del maestro como generador de alternativas, se puede decir, que los docentes de estas instituciones tienen la disposición de atender a los diferentes tipos de población pero deben manejar variables externas como: grupos numerosos, exceso de documentos requeridos por las instituciones, la incomprensión de los padres de familia y colegas que le impiden abrir espacios para construir nuevas estrategias en beneficio de los estudiantes.

Retomando el segundo objetivo específico el cual pretendió identificar los procedimientos que utilizan los maestros en sus procesos evaluativos y observando el análisis de los datos recopilados en el grupo focal y en la matriz de instrumentos, se decretaron dos categorías, la primera que hace alusión a *los procedimientos para evaluar* en la cual surgieron dos hallazgos: instrumentos utilizados en los procesos de evaluación y registro y la observación evaluativa en el aula. La segunda categoría que hace referencia a *los aspectos que inciden en el proceso evaluativo* contiene como hallazgos: la incidencia del contexto sociocultural del estudiante en los procesos de evaluación y la importancia del maestro como generador de alternativas.

Los maestros que participaron en esta investigación permitieron concluir que en sus prácticas evaluativas a nivel procedimental recurren a una serie de instrumentos, para recoger información y otros documentos que son de registro de los procesos que llevan a cabo los estudiantes, los cuales al ser implementados y de acuerdo al resultado que estos den les permiten trazar el camino para elaborar planes de mejoramiento y tomar decisiones.

Capítulo 5

Conclusiones y sugerencias

5.1 Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones que surgieron de esta investigación y que se encuentran organizadas a partir de los objetivos específicos propuestos. Acerca del primer objetivo que consistió determinar el significado que otorgan los docentes a los procesos evaluativos en sus prácticas educativas se llegó a las siguientes conclusiones. La

evaluación educativa no es un proceso ni bueno ni malo, sino necesario, sin embargo, la evaluación en el aula ha perdido paulatinamente su sentido formativo debido a la normatividad que influye directamente en las instituciones educativas, en las estrategias y criterios que deben utilizar los maestros para efectos de promoción.

La evaluación es un proceso continuo pero ésta a su vez y de acuerdo con Iafrancesco (2005) y Gimeno & Pérez (2008) requiere además que sea permanente, flexible e integral para mejorar procesos de formación y de aprendizaje. En este mismo orden de ideas el maestro tiene la responsabilidad de valorar al estudiante en todas sus dimensiones, por lo tanto de manera integral, convirtiéndose en un proceso más humano. Ahora es oportuno afirmar que la evaluación es un acto complejo donde el maestro decide su eficacia y le proporciona cierto grado de humanización (Flórez, 2000), ya que sobre el maestro recae la responsabilidad de hacer de la evaluación un acto más humano, valorando cada una de las dimensiones de los estudiantes: psicomotor, social, afectivo y cognitivo y lograr así el desarrollo de sus capacidades y habilidades.

Los maestros participantes en la presente investigación reconocen que hay diferentes ritmos de aprendizaje en su grupo de estudiantes pero algunas veces los relacionan con dificultades de aprendizaje y las estrategias planteadas por ellos no responden a estas individualidades. Bravo (2009), afirma que los docentes deben hacer uso de estrategias creativas para evaluar, con el fin de respetar los ritmos de aprendizaje y mejorar su rendimiento académico. Es importante tener en cuenta que cada actividad debe permitir el avance de los niños considerando su ritmo de aprendizaje para evitar rotularlo con adjetivos inapropiados y que afecten su autoestima.

Con relación al tema de estilos de aprendizaje, los docentes no tienen suficiente claridad y es necesario que los maestros que participaron en esta investigación reciban apoyo pedagógico y capacitación sobre estos asuntos.

Desde el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes) de unas de la escuela en las que se llevó a cabo la investigación se ha diseñado una planilla, en donde se registran los niveles de competencia: cognitivos, procedimental y actitudinal, dentro de esta última competencia se incluyen lo que durante la investigación se denominó momentos de

la evaluación, correspondientes a autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, garantizando que los docentes realicen la evaluación de manera sistematizada. En relación con lo anterior, Gómez & Lopera (2011), hacen alusión a las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional para clarificar la importancia de la evaluación de competencias, lo cual implica y como lo ha expresado Iafrancesco (2005) que los estudiantes deben saber ser, saber pensar y un saber hacer en un contexto a través del uso de diferentes técnicas, procesos y procedimientos, las cuales permiten hacer evaluaciones más personalizadas y menos estandarizadas, valorando otro tipo de habilidades, actitudes y capacidades en los estudiantes.

Los maestros de las instituciones San Rafael y Llano Grande utilizan diferentes actividades de aprendizaje, las cuales constituyen el eje central del currículo y dentro de estas se encuentran inmersas las actividades de valoración como: trabajos individuales y grupales, que facilitan reconocer los progresos y las dificultades que presentan los estudiantes para desarrollar acciones que posibiliten el progreso de los estudiantes. De acuerdo con el desempeño del estudiante, los docentes plantean actividades de refuerzo o de profundización en las que juega papel importante el pensamiento del profesor que, mencionando a Gimeno & Pérez (2008), debe ser capaz de interpretar y diagnosticar cada situación del alumno para elaborar, aplicar y evaluar diferentes estrategias de intervención, las cuales se esperan conduzcan a avances significativos, puesto que los maestros las desarrollan según las necesidades de sus estudiantes.

De conformidad con lo encontrado en esta investigación se pudo comprobar que en las dos instituciones se dan tres momentos que hacen parte del proceso evaluativo: la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, es pertinente recordar que estos momentos hacen parte de la competencia actitudinal dentro de la planilla de registro en una de las instituciones, sin embargo, en la otra institución se llevan a cabo de una manera más informal, debido a que no existe un instrumento similar. En estos momentos de evaluación, el estudiante junto con su maestro y el resto de compañeros son actores principales de este proceso, los cuales participan activamente en la valoración de sus aprendizajes, actitudes, aptitudes y valores.

Dentro de este marco de ideas, ha de considerarse los planteamientos de Gimeno & Pérez (2008), cuando manifiestan que la autoevaluación y la heteroevaluación favorecen la toma de conciencia de los estudiantes, la interacción con sus compañeros, lograr mejores apreciaciones del trabajo que hacen diariamente, reflexionar sobre el modo en que se desempeñan en sus clases y la forma en que actúan frente a distintas situaciones escolares.

Los docentes de las instituciones investigadas ven a sus estudiantes como seres humanos responsables, capaces de desarrollarse crítica y reflexivamente; sin embargo, las actividades propuestas por los docentes no favorecen eficazmente al desarrollo del pensamiento crítico, tal como lo plantea Nussbaum (2005) quien expresa que es necesario enseñar a los estudiantes a argumentar con ideas propias y en ocasiones a hacer uso de las ideas de sus compañeros.

Para el grupo investigador la formación humana debe ser integral, por ende, atender todas las dimensiones del ser humano: psicomotor, social, afectivo y cognitivo, para potenciar las habilidades de los alumnos, pero atendiendo a los resultados de la investigación, conviene advertir que, en estas dos instituciones se ocupan primordialmente de evaluar contenidos. Al mismo tiempo, es necesario afirmar que la evaluación integral encaminada al desarrollo del humanismo no solo depende del trabajo del docente, sino, del educando y su familia. Con todo esto se pretende recuperar el papel del ser humano como actor principal del proceso educativo.

Los maestros participantes tienen la disposición de atender a sus alumnos en medio de sus diversidades e individualidades, además generan estrategias, planes de mejoramiento, actividades de refuerzo en espacios diferentes a la jornada académica para buscar mejores caminos que contribuyan a fortalecer los procesos educativos, vinculando también a la familia.

Continuando con las conclusiones acerca del segundo objetivo que pretendió identificar los procedimientos que utilizan los maestros en sus procesos evaluativos, se infirió que los docentes en los procesos evaluativos utilizan diferentes instrumentos de registro como la planilla, la cual es usada para consignar valores cuantitativos que más adelante se verán reflejadas en las notas de un boletín académico. El cuaderno es un

instrumento utilizado por los maestros para consignar temas de la clase, realizar actividades que básicamente son tareas para desarrollar en clase o en casa y así estipular una calificación. Agregando a lo anterior, Linero & Velosa (2009) se refieren a la importancia que tiene el uso del cuaderno para trabajar actividades que despierten el interés de los educandos y complementar así sus procesos de aprendizaje y autorregulación.

Existe otras maneras de evaluar y, parafraseando a Gimeno & Pérez (2008), no todas las evaluaciones se expresan en una nota, ya que existen evaluaciones de tipo informal y natural como es la observación. La observación evaluativa en el aula es una de las formas más usadas por los docentes para recoger información sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Si bien es cierto hay distintos tipos de observación y con diversos propósitos, algunas muy sistemáticas o técnicas, la que utilizan los maestros de las instituciones investigadas en su cotidianidad es la observación informal, directa y algunas veces intencionada.

Así mismo, se puede decir que la observación para los docentes participantes es una herramienta esencial más no la ven como una técnica, para obtener información individual o grupal acerca de las capacidades, aptitudes y actitudes que los estudiantes manifiestan en diferentes contextos en donde se realizan las actividades. Esta información recolectada se tiene en cuenta al momento de emitir valoraciones. Al respecto Linero & Velosa (2009) expresan que además la observación debe ser un proceso que exige del maestro adquirir cierta sensibilidad para estar atento a cada una de las manifestaciones de sus estudiantes y hacer valoraciones oportunas y pertinentes.

El contexto familiar de los estudiantes incide de algún modo en los procesos evaluativos ya que al interior de las familias se presentan múltiples situaciones como: falta de acompañamiento, abandono y familias desintegradas, las cuales impiden un desarrollo adecuado en los procesos educativos. Cabe señalar que los docentes de las escuelas San Rafael y Llano Grande se preocupan por estas situaciones, realizando estrategias de recuperación que favorezcan a los estudiantes y que faciliten los procesos evaluativos. Así mismo los maestros no desconocen su misión de educadores, formadores y facilitadores, ni la realidad social y familiar de los estudiantes. Los docentes atienden a lo expuesto por

Nussbaum (2005) cuando cita que la educación se puede tornar en algo personal, que involucra la situación real del alumno, sus conocimientos, sus creencias y los obstáculos que se presentan para que el estudiante alcance su libertad intelectual.

Los docentes de estas instituciones tienen la disposición de atender a los diferentes tipos de población pero se encuentran limitados por el tiempo, por el número de estudiantes y por una serie de requisitos institucionales a los cuales deben responder, que le impiden abrir espacios para construir nuevas estrategias en beneficio de los estudiantes con distintas necesidades, por lo cual se hace fundamental establecer acompañamiento interdisciplinar.

Los maestros que participaron de esta investigación son autónomos en el trabajo del aula, esa autonomía está caracterizada por su formación, su experiencia, su saber pedagógico y con su historia. Todo lo anterior marca la labor docente estableciendo diferencias individuales que se ven reflejadas en sus diferentes prácticas. De ahí que urge, atender a lo expuesto por Nussbaum (2005), cuando explica que a los maestros les corresponden mostrar a sus estudiantes la belleza del mundo, que aprendan a reflexionar y a pensar de manera crítica ante los hechos, a aceptar a los otros y así mismo en toda su diversidad para mantener viva la democracia universal.

Teniendo en cuenta que la pregunta de esta investigación es: ¿los procesos evaluativos que utilizan los maestros favorecen o no la formación humanista? Encontramos que:

Para los docentes participantes de esta investigación, la evaluación es vista como un proceso de seguimiento, la cual facilita recoger información importante, emitir juicios de valor y tomar decisiones con el fin de mejorar procesos de enseñanza aprendizaje. Además los maestros utilizan diferentes estrategias para evaluar, teniendo en cuenta el contexto en el que viven los estudiantes y la observación como un procedimiento fundamental y permanente que permite identificar las fortalezas y debilidades de los educandos y así establecer planes de mejoramiento.

Sin embargo, durante la investigación se pudo establecer que los procesos evaluativos que utilizan los maestros no favorecen la formación humanista, ya que se

requiere que los docentes vean la evaluación como un proceso formativo a través del cual pueda cualificar sus aprendizajes y además ver al estudiante en forma integral, es decir, en todas sus dimensiones: psicomotor, social, afectiva y cognitiva para potencializar las habilidades y desempeños de los alumnos, proyectándolos como seres humanos autónomos, como ciudadanos del mundo, capaces de comprenderse a sí mismos y a los demás, responsables y críticos de sus aprendizajes (Nussbaum, 2005)

5.2 Sugerencias

A partir del proyecto de investigación realizado por el grupo de maestrantes, se considera importante dar a conocer una serie de sugerencias que los docentes de las instituciones investigadas y otros interesados en este tema puedan utilizar en su práctica pedagógica.

La evaluación implementada en las instituciones deber ser coherente con el enfoque pedagógico, el SIEE y el PEI establecidos. Puesto que se pudo inferir durante esta investigación que las estrategias de evaluación aplicadas por los docentes no son del todo pertinentes con el currículo, ya que cada docente lleva a cabo sus prácticas evaluativas de acuerdo con su criterio, a la autonomía que manejan en el aula y a las características del grupo que estén manejando. Sumado a esto algunos maestros confunden entre enfoque, modelo y método pedagógico para lo cual se requiere capacitación y que los docentes asuman una postura clara con respecto a estos temas.

Es fundamental que los maestros comprendan la evaluación como un proceso y no solo como el resultado de una nota final, es decir que este proceso implica un encuentro personal con el alumno en el cual se le oriente a hacer una autoevaluación de su aprendizaje, o sea generar procesos metacognitivos para cualificar sus aprendizajes que hacen parte de una evaluación formativa, esto permitirá realizar una sistematización cualitativa y cuantitativa que arroje resultados más cercanos a la realidad del estudiante.

Todo esto se puede complementar a través de la implementación de las rúbricas en las diferentes áreas, orientadas por criterios que fortalezcan los procesos de evaluación,

para hacer de estos un proceso integral y humano. Esto implica capacitación a la comunidad educativa en general.

Las instituciones educativas deben fortalecer desde los primeros grados los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a partir de unos criterios ya definidos y que tengan continuidad en todos los grados siguientes para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico.

El grupo investigador sugiere que las tareas o actividades asignadas a los estudiantes en sus cuadernos, cumplan con requisitos tales como: instrucciones claras por parte del maestro, favorecer procesos cognitivos, que sean motivantes, que exijan al estudiante superar retos de aprendizaje, para ser calificadas permanentemente por el alumno con las orientaciones del docente.

Los docentes deben continuar utilizando la observación como una técnica que les permita ver al estudiante de forma integral, para lo cual es necesario tener un objetivo claro, que ésta se realice de manera intencional, con criterios precisos establecidos en un formato o rúbrica para hacerla de una forma objetiva.

Es importante que los docentes permitan a los estudiantes ser partícipes de sus procesos evaluativos, que ellos mismos diseñen y propongan distintas formas de evaluar para que puedan comprobar que han aprendido y de este modo empoderarlos de sus procesos formativos y autodidácticos.

Es necesario buscar caminos que permitan mejorar las herramientas ya existentes y crear otras que faciliten la evaluación, no solo de los contenidos escolares, sino otros aspectos como el clima escolar, el desarrollo afectivo y los procesos de participación. Además es fundamental tener en cuenta que dichas herramientas deben responder a las necesidades de los niños, las características propias de su edad, las etapas de desarrollo y las habilidades sociales y afectivas para que se sientan seguros de su capacidad para aprender.

Es muy importante comprender que los procesos pedagógicos y la evaluación exigen una enorme responsabilidad ética, ya que implican emitir un juicio de valor sobre

los estudiantes de quien sólo se conocen algunas manifestaciones observables. Por lo tanto deben ser asumidas con total compromiso.

Así mismo, se hace necesario que los maestros sistematicen sus prácticas pedagógicas, las analicen a la luz de las nuevas teorías vigentes para reflexionar y mejorar sobre su quehacer docente.

De otra parte, es primordial que las instituciones participantes en esta investigación socialicen de manera clara y oportuna el SIEE establecido para que comprendan como se llevan a cabo los procesos evaluativos dentro de cada institución y esto le permitirá a su vez reflexionar acerca de las mismas y proponer estrategias de mejoramiento.

Finalmente se recomienda para próximas investigaciones sobre este tema se incluyan las voces de los estudiantes y padres de familia ya que ellos son los directamente afectados en un proceso de evaluación.

Referencias

- Aponte, N, Contreras, M, & Rondón, E. (2009). *Evaluación Formativa y su Aplicación en la segunda Etapa de Educación Básica*. Caso: Unidad Educativa José Antonio Páez. Universidad Central. Venezuela.
- Aravena, M, Kimelman, E, Micheli, B, Torrealba, R. & Zúñiga, J. (2006). *La investigación educativa I*. Universidad Arcis: Chile.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenidos*. 3ª edición. Madrid: Akal.
- Barajas, F. (2003). *La evaluación en preescolar, su registro, análisis e interpretación*. Universidad del Tolima. Colombia.
- Botero, D. (2004). *Discurso sobre el humanismo*. Bogotá: Ecoe.
- Briones, G. (1982). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Bravo, L. (2009). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: El Búho.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2º edición. México: Mc. Graw-Hill.
- Firth, A. (2010). Etnometodología. *Discurso & Sociedad*. España. Vol. 4. N° 3, pp 597-614
- Flórez, R. (2000). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá: Mc. Graw-Hill.
- Flórez, R. & Arias, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos de aprendizaje inicial de la lectura. *Revista Magis*. Universidad Javeriana. Vol.2 No. 4, pp. 329-343.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood cliffs: Prentice Hall.
- Gimeno, J (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Gómez, R. & Seda, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles educativos*. México. Vol. 30. N° 119, pp.33-54
- Gómez, C. & Lopera, L. (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas en la institución educativa Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros*. Tesis de especialización. Universidad de Manizales. Colombia
- Hernández, A. (2012). Guía técnica para orientar el proceso de evaluación en el desarrollo integral de los niños y niñas del nivel preescolar. *Revista Investigaciones Interactivas*. Coband: Barinas, Venezuela. Vol 2. N° 1, pp. 64-80.
- Iafrancesco, G. (2005). *Evaluación integral y del aprendizaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Krippendorff, k. (1990). *Metodología del análisis de contenidos .Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós. Ibérica, S.A.
- Laindriago, L, Arenas, M. & Pedroza, M. (2012). *El proceso de evaluación formativa de los aprendizajes desarrollados en la etapa II de educación primaria de la unidad educativa San Félix*. Universidad experimental de Guayana. Venezuela
- Linero, M., & Velosa, J. (2009). *Creencias y estrategias sobre la evaluación integral del aprendizaje en niños y niñas en edad preescolar*. Tesis de Maestría. Universidad de La Salle. Bogotá.
- López, M., Mesa, R., Mesa, J., Montoya, S. & Restrepo, E. (2011). *Las prácticas evaluativas conducentes a la formación integral en los estudiantes de la institución educativa barrio Santa Margarita de la ciudad de Medellín*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica de Manizales, Colombia.
- López, A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones*. Bogotá: Magisterio
- Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.

- Martínez, S. & Rochera, M. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar Mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socio-constructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación educativa. RMIE* Vol.15. N°47, pp.1025-1050.
- Montenegro, I. (2009). *Cómo evaluar el aprendizaje. Aplicación del decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, M. & Pozo, J. & Pecharromán, A. & Cervi, J. & Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores en educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos*. Barcelona: Grao.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 115(8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. Bogotá
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1860 (agosto 3 de 1994). Por la cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Bogotá
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional .Resolución 2343 (junio 5 de 1996). Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Bogotá.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1997). Serie de documentos de trabajo: La evaluación en el aula y más allá de ella. Bogotá: Impreandes. Presencia
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 230 (febrero 11 de 2002). Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Bogotá

- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional .Decreto 1290 (16 de abril de 2009). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de básica y media. Bogotá, pp 1-5
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2009). Revolución educativa Colombia Aprende. Documento N° 11. Fundamentos y orientaciones para la implementación del documento 1290 del 2009. Bogotá.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de a investigación cualitativa*, Málaga: Aljibe.
- Sánchez, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. Tesis de Doctorado. Centro de Estudios avanzados en niñez y juventud. CINDE. Universidad de Manizales. Manizales. Colombia
- Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: UNAD
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Villamizar, J. (2005). Los procesos en la evaluación Educativa. *Revista Educere*. Venezuela. Vol. 9 N° 31, pp. 541-544