

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO RURAL GERVASIO RUBIO**

**EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS A NIVEL DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA: HACIA SU CONSOLIDACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA**

Autora: Mary Estela Vega.

Tutora: Yusbeth Medina.

Rubio, noviembre de 2021

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO**

**EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS A NIVEL DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA: HACIA SU CONSOLIDACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al grado de doctor
en Educación**

Autora: Mary Estela Vega

Tutora: Yusbeth Medina

Rubio, noviembre de 2021



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
 SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día viernes, veintiséis del mes de noviembre de dosmil veintuno, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: YUSRETH MEDINA (TUTORA), FREDY BENTTI, LUCRÉS OCHOA, MARÍA TRISIDAD GARCÍA Y ÓSCAR BLANCO, Cédulas de Identidad Números V.-16.421.214, V.-1.583.804, V.- 9.461.392, V.- 11.106.799 y V.-3.836.474, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 527, con fecha del 22 de septiembre de 2020, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conalcentex a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS A NIVEL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: HACIA LA CONSOLIDACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA", presentado por la participante VEGA TORRES, MARY ESTELA, cédula de ciudadanía N° CC.-60.327.904 / pasaporte N° P.- AT860854, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: APROBADO, en fe de lo cual firmamos.

DR. YUSRETH MEDINA
 C.I. N° V.- 16.421.214

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
 TUTORA

DR. FREDY BENTTI
 C.I. N° V.- 1.583.804

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. LUCRÉS OCHOA
 C.I. N° V.- 9.461.392

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
 NÚCLEO TÁCHIRA

DR. MARÍA TRISIDAD GARCÍA
 C.I. N° V.- 11.106.799

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. ÓSCAR BLANCO
 C.I. N° V.- 3.836.474
 UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
 NÚCLEO TÁCHIRA



INDICE GENERAL

	Pp
LISTA DE CUADROS.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
RESUMEN.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULOS	
I. EL PROBLEMA.....	4
Planteamiento del Problema.....	4
Objetivos del Estudio.....	15
Justificación e Importancia.....	16
II. MARCO TEÓRICO.....	19
Antecedentes del Estudio.....	19
Bases Teóricas.....	26
Referentes Ontoepistemológicos.....	53
Fundamentación Legal.....	53
III. MARCO METODOLÓGICO.....	63
Naturaleza del Estudio.....	63
Método de Investigación.....	65
Tipo de Investigación.....	67
Nivel de Investigación.....	68
Contextualización e Informantes Clave.....	68
Credibilidad de la Investigación.....	70
Análisis de la Información.....	71
Descripción del Proceso de Investigación.....	74
IV. LOS HALLAZGOS.....	76
Análisis e Interpretación de los Hallazgos.....	76
Presentación de Categorías.....	78
Contrastación de los Hallazgos.....	157

V. CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA LA ADMINISTRACIÓN DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.....	160
Presentación.....	160
Sistematización de las Consideraciones Teóricas.....	164
Anclaje Emergente.....	168
Reflexiones Finales.....	173
REFERENCIAS.....	175
ANEXOS.....	183
A. Transcripción de los Cuestionarios Abiertos.....	184
B. Evidencias del Tratamiento de la Información.....	200

LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp
Identificación de los Informantes Clave.....	78
Codificación de la Categoría de Análisis: Evaluación de los Alumno	80
Codificación de la Categoría: Competencias Docentes para la Administración de la Evaluación por Competencias.....	107
Codificación de la Categoría de Análisis: Rol Evaluador del Docente...	131
Matriz Triangular para la Contrastación de los Hallazgos.....	157

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	pp
1. Proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes en el aula de clase.....	81
2. Características en el proceso de evaluación.....	88
3. Proceso evaluativo de los aprendizajes de estudiante.....	93
4. Desempeño como evaluador de aprendizajes.....	100
5. Aplicación de las Competencias en la administración de la evaluación.....	108
6. Administración de la evaluación en las prácticas pedagógicas	114
7. Evaluación de los aprendizaje.....	120
8. Habilidades para evaluar el aprendizaje de estudiante.....	126
9. Rol de evaluador en el desempeño de estudiantes.....	133
10. Estrategias empleadas en el rol de evaluador para valorar el aprendizaje de estudiantes de educación media.....	138
11. Desempeño docente para valorar los aprendizajes de estudiantes.....	148
12. Actuación de los estudiantes al recibir los resultados de sus evaluaciones.....	151
13. Sistematización de las Consideraciones Teóricas.....	164
14. Anclaje Emergente.....	168

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
Programa de Doctorado en Educación
Núcleo de Investigación: Evaluación, Innovación y Cambio

**EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS A NIVEL DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA: HACIA SU CONSOLIDACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA**

Autora: Mary Estela Vega
Tutora: Yusbeth Medina
Fecha: noviembre de 2021

RESUMEN

La práctica de la evaluación educativa a nivel de educación media parece mantenerse apegada, en los sistemas educativos latinoamericanos, a la evaluación tradicional de los aprendizajes. Por esta razón, el presente estudio se planteó como objetivo general: Generar consideraciones teóricas en relación con el desarrollo eficaz de la evaluación por competencias. Al respecto, se desarrolló un estudio enmarcado en el paradigma interpretativo, desde un enfoque cualitativo orientado desde el método fenomenológico. Para ello, se seleccionó a docentes y estudiantes de la institución educativa Santo Ángel, ubicada en Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. A pesar de un funcionamiento institucional muy limitado dada la época de pandemia sanitaria por la Covid 19, a los informantes clave se les aplicó la emergente técnica de encuestas mediante cuestionarios de preguntas abiertas con el apoyo o la mediación de las nuevas tecnologías. El análisis de los datos duros, se llevó a cabo mediante el método de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin, con base en el programa ofimático Atlas. Ti. Los resultados establecieron que los docentes desempeñan su rol de evaluador por competencias, aunque en algunos casos anclados a estrategias tradicionales, con lo cual los estudiantes no se encuentran de acuerdo; se disgustan en relación con la calificación que alcanzan por no serles favorable. A pesar de ello, la comunidad académica aprecia el trabajo evaluador que los docentes desarrollan. En el mismo sentido, los docentes están conscientes que es la evaluación el principal proceso que contribuye con la construcción de aprendizajes. Por este motivo, se planteó una serie de consideraciones teórico prácticas en relación con el desarrollo o dominio de la evaluación por competencias en docentes de educación secundaria para la valoración de los aprendizajes estudiantiles.

Descriptores: Formación por competencias, competencias evaluativas, educación secundaria, valoración de competencias.

INTRODUCCION

La sociedad a través de la historia ha experimentado transformaciones que de alguna u otra manera han obligado al ser humano a buscar distintas vertientes hacia donde debe enfocar sus conocimientos, debido a que él, en su accionar del día a día se enfrenta a situaciones que planificadas o no, suelen darse escenarios donde se actúa bajo improvisaciones, que conllevan a la obtención de dos procesos de gran relevancia para los individuos como lo son: la interacción social y la influencia de la educación desde la óptica pedagógica.

Sin duda alguna, el mundo está lleno de cambios y transformaciones radicales que de alguna u otra manera ameritan una figura docente totalmente integral y creativa. Siendo así, la figura docente debe estar consciente de su papel frente a las características individuales y colectivas que presentan los estudiantes y, aún más, desempeño de éstos en el contexto que les rodea. Para ello es necesario que genere todos los días ambientes adecuados para su trabajo donde todo gire en torno a las competencias docentes, particularmente, la evaluación estudiantil por competencias como enfoque oficial en Colombia y la mayoría de países de la América Latina. En este caso, basados en enseñanzas y aprendizajes significativos que permitan el avance integral y el desempeño de los estudiantes como indicadores de la calidad educativa que se aspira alcanzar.

Siguiendo con el orden de ideas, el proceso educativo se plasma en una serie de conocimientos, habilidades y valores, que producen cambios estudiantiles intelectuales, sociales y cognitivos. De allí, requieren de orientación adecuada para lograr el aprendizaje ideal multidimensional, práctico y eficiente; la administración de este complejo proceso recae en el docente. Siendo así, los espacios educativos son entornos pedagógicos que ameritan un diagnóstico integral, así como el monitoreo y control de la actuación o desempeño estudiantil que conlleven al avance progresivo del

individuo para que, en la práctica, se desenvuelva eficazmente en una sociedad dinamizadora.

En la actualidad, se le da mucha importancia en los programas de formación docente al estudio de la evaluación por competencias en los procesos educativos, sobre todo en la relación que mantienen los docentes con sus educandos, dentro y fuera de las aulas de clase y demás ambientes didácticos. Pues, con la misma se pueden diagnosticar inquietudes, problemas o vicisitudes de los estudiantes en un momento dado y, de igual modo, desarrollar su autoestima y establecer vínculos afectivos y de consideración entre ellos mismos. Es de hacer notar que el docente debe poner en práctica su rol evaluativo para encaminar desde las aulas de clase las enseñanzas o actuaciones que demanda la sociedad y se contemplan en el currículo.

Con respecto a ello, se consideró la necesidad de adentrarse en el desarrollo de una investigación que se amparó en los postulados del método científico. Por ello, el presente escrito reporta los momentos que atraviesa toda investigación estructurados en cinco capítulos: el primero de ellos se denomina el problema o momento lógico; en el cual se asume el planteamiento del problema; se manifiestan situaciones tales como la definición del objeto de estudio, desde su composición ideal. Además de ello, es necesario evidenciar que en éste se contempla una serie de causas y consecuencias que se hacen presente en el comportamiento del fenómeno desarrollado dentro del estudio. Asimismo, se darán a conocer los objetivos del estudio, donde se desarrolla el objetivo general con sus objetivos específicos, con su reflexión de la autora sobre su justificación e importancia para destacar la relevancia del estudio.

En el segundo capítulo, se orienta hacia el marco teórico referencial, donde se considerarán los antecedentes de la investigación; es decir, estudios doctorales previos que han trabajado el objeto de estudio a nivel internacional, nacional, regional o local. De igual forma, se evidencia la fundamentación teórica sustantiva, en el cual se consideran todos los elementos a nivel conceptual del objeto de estudio.

A ello, se le suman las consideraciones que asumiera la autora es lo concerniente a la visión filosófica, orientada a un conjunto de tendencias de este orden para poder definir el objeto de estudio. Así, se hace mención a los aspectos epistemológicos; en los cuales, se manifestaron las orientaciones que conducen a revalorizar el conocimiento desde la parte ontológica, donde se evidencia la concepción del objeto de estudio y la realidad seleccionada.

El tercer capítulo, denominado marco metodológico, presenta la naturaleza de la investigación, el escenario y los informantes clave, así como los criterios de rigor cualitativos que definen la calidad de las técnicas de recolección y análisis de los datos, los testimonios, así como la triangulación de los mismos. Es decir, se considera el proceso para la recolección de la información, en el cual se definen los instrumentos que se emplearon para constituir la recopilación de los testimonios y finalmente se describe la manera como se llevó a cabo el análisis de la información. Es importante reconocer la sistematicidad de estos capítulos, en razón de la definición del objeto de estudio.

Ya dentro de la fase de ejecución del presente proyecto de investigación, el cuarto capítulo se centra en reportar los hallazgos. Para ello, se asumió el análisis y la interpretación de los resultados, junto a los procesos de triangulación y contrastación de la información recolectada. Mientras que, en el quinto capítulo, se aprecia el aporte de esta tesis doctoral, concentrado en la construcción de una serie de consideraciones teóricas y prácticas para la consolidación del enfoque vigente sobre la evaluación por competencias para la administración de los avances y las dificultades estudiantiles. Su estructura parte de un preámbulo, para seguidamente sistematizar dichas consideraciones y cerrar con las consideraciones finales sobre la investigación

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

En los actuales momentos, el hombre se encuentra inmerso en un mundo en que la educación cumple un gran rol en su formación con el propósito de socializarlo. Pues, se trata de prepararlo para la vida en un sentido amplio, al igual para el mundo del trabajo que requiere el desarrollo social y económico del país.

La educación en su sentido general es un hecho social, que de acuerdo a Luzuriaga (1966), se vincula con la visión del mundo y con los ideales de cada época y pueblo. Durkheim (s/f), por su parte, considera que “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social” (p. 72). De manera que, en la contemporaneidad, no todas las personas están preparadas para cumplir con el rol de ser docentes, pues, para ello se requiere de docentes con vocación y con alto nivel de formación.

Para ser docente a nivel de educación secundaria, generalmente, se requiere formarse en centros educativos especializados destinados a la formación de docentes, a fin de dotarlos de competencias y conocimientos para el ejercicio cabal de su labor pedagógica. El proceso educacional que implica los procesos de enseñanza y aprendizaje debe hacerse énfasis en la relación que tienen los docentes con los estudiantes a través de la didáctica implementada, donde se aplican las diferentes estrategias que permiten el andamiaje entre los contenidos y los objetivos que se van a impartir en pro de aprendizajes significativos y para la vida

Para ello es importante reconocer el trascendente papel educativo en el desarrollo psicosocial del individuo. Al respecto, la UNESCO (2016) define la educación como: “...un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve libertad y la

autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo...” (p. 3).

Meléndez (2014), por su parte, plantea que la educación cubre la necesidad de difundir el conocimiento, de generación en generación, que le permita a cada ser humano un desempeño eficaz en la actividad productiva de su preferencia en el contexto que le rodea. Desde que el hombre nace, es educado para convivir socialmente, iniciando tal proceso en el ambiente familiar y contextual donde convive realizándose de manera espontánea y no planificada; a la cual se le denomina como la educación informal.

Con relación a la educación formal, ésta se realiza en espacios institucionales destinados para tales fines como, las escuelas, liceos, universidades, y otros centros educativos; es reglada por el Estado, de forma gradual y obligatoria hasta cierto nivel educativo. A través de ellas se transmiten los conocimientos y las habilidades que el Estado pretende, así como también prepararlos para ingresar al campo laboral que requiere el país. La Ley 115 de 1994 en su Artículo 10: la describe “Aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos.”

Desde estos planteamientos, la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje requiere considerar los elementos básicos de todo currículo: los cuales, de acuerdo a Casanova (2006), constituyen: los objetivos, los contenidos, las estrategias didácticas y el proceso de evaluación.

En relación a la evaluación de los aprendizajes, el rol del docente y el propósito de la evaluación han venido evolucionando a través de las diversas épocas. Hidalgo y Silva (2003) conciben cuatro (4) generaciones de la evaluación.

a) Primera generación (medición), la evaluación se centraba en medir los conocimientos de los alumnos, el docente es un técnico que se apoya en pruebas escritas y orales para determinar en qué

medida se han logrado los objetivos programados; b) Segunda generación (descripción), la evaluación forma parte del proceso educativo, el evaluador es un especialista que selecciona, organiza y formula objetivos, estrategias y procedimientos evaluativos; c) Tercera generación (juicio) , el evaluador es proveedor de información para la toma de decisiones , intenta actuar dentro del propio proceso de desarrollo del curso sin esperar que el mismo haya finalizado; d) Cuarta generación (negociación) , se apoya en la teoría constructivista, el evaluador es un líder que busca negociar y promover el debate.

A través de las diversas generaciones de la evaluación, el docente en su práctica educativa requiere de ciertas competencias profesionales y personales a fin de cumplir con el rol que le asigna la concepción de evaluación que rige para cada generación o modelo evaluativo. Particularmente, por medio de la evaluación de los aprendizajes, se busca valorar el rendimiento y progreso de los estudiantes respecto a unos contenidos y objetivos establecidos en la planificación de la asignatura. En tal sentido, es un proceso que se efectúa de manera sistemática, permanente, integral, cualitativa y/o cuantitativa, individualizada, transdisciplinaria y comprometida con la diversidad social en el aula. Para tales efectos, se apoya en técnicas e instrumentos que sean válidos y confiables, es decir, ampliamente aceptables. Por tanto, el docente debe tener las competencias evaluativas profesionales para desempeñarse con probidad su labor formativa.

En relación con las competencias hay diferentes acepciones. En general, para Ramírez, Molina, Ramírez y Orozco (2005), se refieren a un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que los sujetos desarrollan para integrarse a un mundo cambiante, inestable y complejo. Desde la visión laboral, se conceptualiza, en Blanco (2009), “como una capacidad que sólo se puede desplegar en una situación de trabajo. Este despliegue tiene sus reglas, procedimientos, instrumentos y consecuencias” (p. 18).

En síntesis, las competencias tienen que ver con conjuntos o bloques de conocimientos, habilidades procedimentales, maneras de hacer y ser, ´para

capacitar o perfilar a los seres humanos para una vida feliz y satisfactoria en los diversos ámbitos: personal, social y laboral. En este sentido, las competencias del docente respecto a la evaluación vigente, se vinculan con su implementación en el desarrollo de sus labores docentes más allá del aula de clases; pues, existen diversas perspectivas que contemplan elementos teóricos que expresan en gran medida competencias del docente para evaluar la aplicación de las competencias en contextos sociales o laborales para el monitoreo del ejercicio como evaluador eficaz.

Por su parte, Cabra (2007) contempla tres (3) grandes dimensiones de las competencias: a) la axiológica, vinculada con “los valores y las concepciones desde el cual (*sic*) se emiten los juicios y las recomendaciones en las acciones evaluativas” (p 14). Es decir, la evaluación no es algo unilateral, tomando como base tan solo la opinión del docente. En contraste, esta práctica unilateral o arbitraria se observa aún en la cotidianidad de las instituciones educativas. Pues, prevalecen las opiniones de los docentes, en vez de ser un proceso basado en el dialogo y la comprensión del alumno como función formativa y de ayuda de la evaluación en los procesos de aprendizaje y de desempeño en situaciones realísticas.

La dimensión teórica, significa aportar conocimientos teórico-conceptuales que le sirven de base para emprender procesos de evaluación por competencias. A su vez, Cabra (*op.cit.*) destaca cuatro aspectos fundamentales que tienen que ver con: definir el objeto y problema de la evaluación estudiantil; aclarar concepciones relativas al campo disciplinar del conocimiento o del ejercicio profesional; precisar aspectos relativos a la propia evaluación como práctica educativa; y contribuir a dar sentido e integrar la información obtenida. Las competencias teóricas ilustran al docente con respecto a conocer las bases y estrategias en correspondencia con el enfoque vigente de la evaluación por competencias de los alumnos.

En relación a la dimensión metodológica, la misma se refiere al conjunto de estrategias sobre cómo realizar la evaluación y cuándo llevarla a cabo con

el propósito de recabar informaciones válidas y confiables que lleven a la toma de decisiones, ajustadas a los eventos suscitados intra y extrainstitucionales. En este marco, el docente debe conocer de técnicas y tácticas de evaluación a emplear al inicio, durante el proceso y al final del mismo, este último, vista la feliz aplicación práctica en ejercicio técnico o profesional.

En este mismo orden de ideas, Martinis y Veliz (2010) señalan: “Desde el punto de vista de la enseñanza y aprendizaje, evaluar las competencias del educador en su rol como evaluador es estar al tanto de cómo se desempeña él en esta área y como podría perfeccionar su práctica evaluativa” (p. 5). La autoevaluación constituye una alternativa que facilita al profesorado procesos de auto análisis y valoración de su práctica docente. Esta actividad es individual; a través de un cuestionario, realiza un autoanálisis y valoración de su práctica pedagógica. También se puede efectuar mediante procesos de reflexión de la acción realizada.

En su acción educativa en el aula el profesor, de acuerdo a los autores antes mencionados, en el desempeño de sus funciones como evaluador debe conocer y manejar las concepciones psicopedagógicas acerca de cómo se aprende y cómo se enseña, así como también cómo, cuándo, porqué y para qué evaluar. Es decir, debe conocer los fundamentos teóricos, técnicos-instrumentales y legales que rigen para la evaluación de los alumnos.

Con relación a las competencias personales, las mismas están en concordancia con su labor. Jofre (2009) las conceptualiza como aquellas que implican manifestar una conciencia profesional, en su labor, e interactuar de manera responsable con alumnos, dentro y fuera de los espacios educativos. Entre esas competencias, señala lo concerniente a la ética de la profesión. Al respecto, comenta que los profesores tienen un compromiso ético con la profesión de educar bien a sus alumnos. En tal sentido, hay que respetar y comprender las opiniones de los alumnos al participar en clase; además, debe evitar cualquier forma de discriminación o preferencia hacia los alumnos.

Así mismo, en el marco del desarrollo de sus labores, considera la responsabilidad como otra competencia afín con el ejercicio profesional. Para la cual, se deben analizar los logros y fracasos en su labor, que son producto de su intervención y, también, asumir las posibles falencias de su proceso de formación. Desde esta perspectiva, el profesor para el desarrollo de sus labores educacionales, debe poseer unas competencias como las descritas en los párrafos antes mencionados. Para las cuales requieren actualizarse de manera continua, es decir, estar al día con los cambios y las innovaciones que emergen en este campo del saber, como también es importante la identificación con su quehacer.

No obstante, en la práctica pedagógica, la autora ha podido observar la realidad que se vive en los espacios educativos con relación a la evaluación estudiantil a nivel de bachillerato. Esta es una de las actividades más difíciles de desarrollar cabalmente en las instituciones educativas, porque la evaluación es asumida aún como castigadora o punitiva. Sobre todo, cuando los estudiantes alcanzan en menor medida los resultados deseados, es lamentable observar cómo, incluso, algunos docentes muestran satisfacción de que los estudiantes no logren resultados satisfactorios.

Como reseña Cely (2016), existen situaciones adversas en relación con el comportamiento de los estudiantes cuando reciben un resultado que les parece poco favorable; el cual no sólo refleja la falta de preparación estudiantil para la prueba. Ante ello, se enfrentan a situaciones inciertas como el caso de la reacción de los padres; ésta ocurre porque recibir un resultado negativo incide, incluso, en el comportamiento de los estudiantes y de los padres de familia.

Con semejantes experiencias, el estudiante suele mostrarse temeroso ante la evaluación. Como lo expresa Ortega (2018), “el temor de los seres humanos a ser evaluados, es el común denominador del fracaso en las aulas de clase” (p. 72). De manera que el miedo a presentar un examen, constituye un aspecto que afecta la evaluación. Pues los estudiantes, al saberse encima

de la fecha programada para ser evaluados, sobre todo con pruebas escritas, evidencian temor y esta emoción puede bloquear su capacidad intelectual para responder las preguntas que se les realiza, ocasionando resultados insatisfactorios.

Pero, no toda la responsabilidad es del estudiante; también, se evidencia responsabilidad por parte de los docentes. Pues, durante su desempeño como evaluadores, persisten en asumir técnicas e instrumentos evaluativos poco adecuados al enfoque vigente; los cuales perjudican a los estudiantes. Tal sería el caso del uso de pruebas estructuradas e, incluso, estandarizadas, propias del enfoque psicométrico o centrado en “mediciones”; las cuales muestran falencias en su construcción, además de su fundamentación en situaciones relacionadas con estrategias conductistas.

Como lo advierte Pérez (2011), los docentes en el proceso de evaluación aplican técnicas e instrumentos, que en la mayoría de los casos no reflejan lo que los estudiantes han aprendido. Es decir, se evidencia el empleo preferente del examen como medio de evaluación cuando, en el caso de la formación por competencias, éste puede ser sólo un instrumento más y ser empleado de manera esporádica. Pero, en las realidades educativas ocurre una práctica reiterativa o monótona en materia de técnicas evaluativas. A ello se le suma el tiempo de respuesta como criterio de evaluación; por lo que los estudiantes se sienten presionados por el lapso de tiempo fijado para resolver un examen, en suma, es así como obtienen un resultado poco satisfactorio.

Otra de las situaciones paradójicas presente en la realidad y cotidianidad educativa, es cuando el docente explica su clase de manera sencilla, con postulados muy básicos, donde el estudiante siente que logra entender e, incluso, construye un aprendizaje. Sin embargo, a la hora del examen los planteamientos son complejos, no se logran apreciar o entender las preguntas o exigencias docentes. De esta manera, el estudiante prefiere no darle respuesta porque es una situación de la cual el mismo siente que no tiene los conocimientos para resolverla. Todo lo cual ocasiona que los estudiantes se

vean afectados en su rendimiento académico por falta de validez en la construcción o el diseño de los exámenes.

Ciertamente, cuando el docente aplica la evaluación en el aula de clase sigue prácticas y errores tradicionales que, en lugar de ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje, lo llevan a abandonar sus estudios. Entre otros errores, muchos de los profesores, incluso, sostienen la creencia que serán considerados mejores docentes cuando reprueban un número considerable de estudiantes; por lo cual, se toma como natural que repruebe la mitad de sus grupos de estudiantes y que sólo una minoría o élite alcance el dominio o nivel de excelencia.

Tal es la herencia de la cultura psicométrica transferida y aplicada durante décadas hasta mediados del siglo XX en educación y la evaluación estudiantil, con base en la noción de normalidad y el paradigma estadístico de la Curva Normal. Se puede evidenciar, entonces, la falta de conocimiento sobre la evaluación por competencias de los docentes, es decir, los mismos escasamente reiteran la práctica o generación de la evaluación como medición que vivieron como estudiantes, lo que ocasiona desinterés, repitencia y deserción escolar.

Otro de los factores que se presentan en la realidad, es el caso contrario de los docentes que uniforman la evaluación todo el tiempo aplicando una sola técnica de recolección de datos o medición de los aprendizajes, aunque existen profesionales que realizan diversas pruebas. Pero, los estudiantes poco rinden, por lo que pierden la paciencia y prefieren continuar con evaluaciones cerradas.

A ello, se le suma lo expresado en Ortega (*op.cit.*), en cuanto a que los docentes se muestran desmotivados al evaluar. Por cuanto, los estudiantes ni los padres valoran los esfuerzos para la diversificación y prefieren la misma prueba para todo el curso o grupo.

Similarmente, otro de los factores que se presenta en las realidades educativas con énfasis en la evaluación tradicional es la escasa importancia

que la familia le da a este tema, quienes están pendientes del resultado sin atender mejoras en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. De hecho, poco se les exige a los docentes la mejora de dichos procesos; por el contrario, los padres sólo asisten a la institución educativa cuando se debe comunicar un resultado estudiantil que saben o anticipan como poco satisfactorio.

Además, la realidad de la evaluación educativa, es que la misma en la mayoría de los casos es muy subjetiva; pues, los docentes corrigen los exámenes de acuerdo con el grado de relación que poseen con los estudiantes. Si existe una afinidad de cariño, los estudiantes serán evaluados con ciertos privilegios, donde a pesar de que no hayan rendido lo suficiente puedan alcanzar un resultado satisfactorio. En contraposición a ello, existe el otro grupo que no es del agrado del docente y éste lo evalúa con mayor rudeza; un factor más que se debe agregar a las barreras que les impiden superar el examen. Así, se pone en entre dicho la objetividad de la evaluación, debido a que el docente se deja llevar por las inclinaciones que siente por sus estudiantes o sus primeras impresiones (i.e. efecto halo, predicción auto-realizadora).

En el caso de Colombia, en la actualidad, se establece oficialmente la evaluación por competencias. Sin embargo, la misma no está consolidada por la notable resistencia al cambio o la persistencia de la evaluación tradicionalista, es decir, estancada en cualquiera de las generaciones en cuestión. Así, más concretamente, la evaluación propuesta o emergente está siendo desviada de sus propósitos.

Tal como lo refleja el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), la evaluación por competencias no se ha establecido o implantado cabalmente. Pues, se agrava por la queja de las comunidades educativas que se sienten subvaloradas, el recibir, “una evaluación repetitiva que no desarrolla competencias” así como por el desinterés de los docentes en la innovación evaluativa.

Ello se refleja una situación de crisis desde el hecho que los docentes no dominan cabalmente los principios de la evaluación por competencias y su debida aplicación. Por ello, se aplican aún protocolos valorativos poco motivantes; los cuales, hacen que el estudiante esté pasivo, sin opciones para producir avances en su conocimiento, habilidad intelectual ni aplicación práctica o desempeño. De igual manera, los docentes prefieren seguir utilizando evaluaciones tradicionales y valorando la actuación estudiantil conforme a las mismas, sin promover el cambio demandado por la sociedad, transcurrida más de una década de su difusión y promulgación.

Desde esta perspectiva, las competencias de los docentes como evaluadores, no se muestran en concordancia con su labor formativa. Pues, la instrumentación de las mismas, se manifiesta en función de una serie de aspectos como los enunciados. Peor aún, priva el hecho que la capacitación y la actualización del personal docente en relación con la evaluación han sido poco efectivas, tal vez, por cuanto se le presta mayor atención a las experiencias vividas desde su infancia como estudiantes y, durante la formación docente, al campo de las prácticas pedagógicas.

Así, la vigente evaluación estudiantil por competencias, es marcadamente desestimada o subestimada. Incluso, las autoridades educativas apenas ofrecen eventualmente cursos de perfeccionamiento en esta área, lo que pone en riesgo o debilita el ejercicio del docente como evaluador a nivel de educación media.

A esta realidad, no escapa la Institución Educativa Santo Ángel, ubicada en Cúcuta, Norte de Santander, Colombia, donde los docentes evidencian que evalúan para medir conocimientos aislados. Así, dejan de lado la valoración integral de la actuación o el desempeño estudiantil. Por tanto, realizan una evaluación que es reduccionista o parcelada. Pues, aunque desarrollan los procesos pedagógicos, cuando van a aplicar la evaluación carecen, en primer lugar, de una planificación de la misma por competencias o bloques de objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales así como

en el desempeño o ejercicio técnico-profesional del estudiante adolescente. Tanto peor, tal omisión hace que se presente una falta de correspondencia entre los objetivos y contenidos manejados en el aula de clase y lo que ulteriormente se evalúa.

A ello, se le suma que el docente no prevé los recursos a emplear para el desarrollo de la evaluación –incluidos aquellos intangibles como el tiempo, el acceso a la información y el apoyo interinstitucional--, así como el escaso dominio de instrumentos de evaluación por competencias como son: listas de cotejo y escalas de estimación, por una parte, así como registros anecdóticos y portafolios, por la otra; los cuales le permiten valorar cuantitativa y/o cualitativamente cada competencia lograda por los estudiantes.

Se hace presente, también, la improvisación en los procesos de la evaluación, por: falta de objetividad al calificar el desempeño de los alumnos en desconocimiento de la normativa; el escaso acompañamiento al docente; la falta de seguimiento; la aplicación inadecuada en los procesos evaluativos. Por las razones antes descritas, es fundamental para la institución estudiar las competencias de los docentes para la administración del vigente enfoque de la evaluación estudiantil, de manera que sus aportes ayuden a mejorar la práctica del docente como evaluador.

Por lo expresado previamente, es preciso enunciar el planteamiento del problema de la presente investigación con la siguiente interrogante básica o general: ¿Qué construcciones teóricas harían falta en la consolidación del perfil docente como evaluador por competencias a nivel de educación media de la Institución Educativa Santo Ángel, ubicada en Cúcuta, ¿Norte de Santander, Colombia?

A tales efectos, se sistematiza o secuencia la información necesaria para resolver el problema, con base en interrogantes más específicas o subpreguntas en cuanto a: ¿Cómo es el proceso de evaluación estudiantil desarrollado en la institución educativa?, ¿cuál es el rol de evaluador por competencias que el docente desempeña en la realidad educativa institucional

seleccionada?, ¿De qué manera construir consideraciones teóricas para el fortalecimiento de la evaluación por competencias a nivel de educación media como innovación educativa?

Estas interrogantes serán el punto de partida de la presente investigación y, mediante las cuales, se formulan los objetivos de la presente investigación doctoral.

Objetivos del Estudio

Objetivo General

Generar consideraciones teóricas en relación con el desarrollo de la evaluación por competencias de los estudiantes a nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Santo Ángel, ubicada en Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar el proceso de evaluación estudiantil desarrollado por los docentes en la institución educativa seleccionada.
2. Interpretar el rol de evaluador por competencias que el docente desempeña a la luz de los lineamientos teórico-legales y la realidad educativa institucional seleccionada.
3. Construir consideraciones teóricas para el fortalecimiento de la evaluación por competencias a nivel de educación media como innovación educativa.

Justificación e importancia

Es necesario destacar la relevancia de la investigación para la comunidad educativa donde se emprende el estudio, ya que el mismo devela las actuales competencias del profesor al evaluar los aprendizajes de los alumnos y los procesos que ello implica. Pues, la evaluación es un punto de encuentro entre las actividades de enseñanza que desarrolla el profesor y las actividades de aprendizaje que efectúa el alumno.

En la práctica pedagógica en el aula, se observan muchas falencias de los profesores relacionadas con conocimientos teórico-conceptuales, técnicos e incluso legales para realizar pedagógicamente tal actividad en consonancia con los lineamientos oficiales vigentes. Pues, desde la contemporaneidad educativa, se han suscitado cambios en la configuración del proceso de evaluación de los alumnos. Sin embargo, los profesores parecen anclados en prácticas tradicionales, punitivas, discriminantes e injustas.

Dichos conocimientos emergentes están centrados oficialmente en Colombia respecto a la evaluación por competencias. Así, el docente colombiano requiere actualizarse de manera permanente, para que sus competencias como evaluador se renueven y dominen técnicas nuevas que vienen emergiendo en la sociedad del conocimiento y de este mundo globalizado que delinear transformaciones en las propuestas educativas, muy especialmente, en esta disciplina evaluativa.

De allí, el objeto de estudio formulado por la presente autora correspondió a las exigencias y posibilidades que tiene establecidas el Programa de Doctorado del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), y ubicado en la ciudad de Rubio, Estado Táchira, Venezuela, para optar al título de Doctora en Educación. Efectivamente, la presente investigación es pertinente ya que estudia la realidad de lo que sucede en la segunda década

del siglo XXI dentro de las aulas de clase de las instituciones de educación secundaria en la América Latina, especialmente, tanto de Colombia como de Venezuela, al evaluar la actuación de los alumnos por parte del plantel profesoral.

De hecho, se seleccionó como contexto la educación media de la ciudad de Cúcuta, capital del Departamento Norte de Santander, Colombia, como es el caso de la Institución Educativa Santo Ángel, tomada como escenario. Pues, conociendo la manera como se desarrolla el proceso de evaluación estudiantil, ello debe ayudar a develar las competencias implicadas en tales prácticas, y contribuir a mejorarlas de ser necesario.

A nivel teórico, la investigación permitió revisar diversos referentes que han servido para presentar marcos relacionados con las concepciones, estrategias de evaluación y las deficiencias en las prácticas al evaluar a los alumnos de manera tradicional. Pues, la evaluación como disciplina pedagógica es un área donde se dice mucho a nivel teórico; pero, en la práctica, los cambios suelen quedarse rezagados en buena parte por la rutinización del quehacer profesoral.

En tanto que, desde la práctica, es más fácil seguir haciendo lo que se sabe a cambiar de perspectiva e instrumentación de la jornada escolar diaria. Además, opera la falta de formación en buena parte de los docentes no sólo para ponerse al día o familiarizarse sino para dominar cabalmente los nuevos principios, así como los mecanismos y tácticas de evaluación actualizados; todo ello, sin olvidar o desestimar la desmotivación por la desvalorización de la profesión docente ante la débil protección social y los bajos salarios.

En conjunción con los aportes teóricos que se derivan como resultado de la investigación deben, éstos deben servir como apoyo para emprender actividades que ayuden a mejorar y enriquecer muchos aspectos de la práctica de la evaluación de los alumnos, de conformidad con la educación por competencias. Además de los visos formativos para los docentes, el desarrollo de la presente investigación también incidirá en la mejora de las experiencias

de aprendizaje, así como en el desarrollo integral de la personalidad del alumno.

Finalmente, las pautas metodológicas a seguir en el presente proceso investigativo pueden servir de apoyo a otras investigaciones en otros contextos que estudien temáticas y abordajes similares en el campo de la evaluación de los aprendizajes, especialmente en época de pandemia sanitaria como la del Covid 19 con sus mutaciones que agravan su impacto. Así, el trabajo de campo en la investigación educativa tampoco debe paralizarse y las nuevas tecnologías lucen adecuadas para mediar la comunicación con los sujetos de investigación dentro de las comunidades educativas a todos los niveles y en todas las regiones, especialmente, cuando no se considera esencial una interacción personal en la información a recolectar.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes del Estudio

Los antecedentes de la investigación subyacen dentro de la realidad asociada al desarrollo del objeto de estudio en el entorno regional y otras latitudes geográficas. Por ello, se refirieron otras investigaciones que tuvieron como base común con la presente los descriptores o términos clave: Evaluación estudiantil, competencias y educación media colombiana.

Además, se revisaron otras referencias para sustentar el presente estudio en su relevancia temática y pertinencia del abordaje metodológico. Además, la revisión de la literatura especializada permitió la consulta de diversas referencias con el propósito de darle soporte. Tal como lo refiere Bautista (2004) "... es el espacio de la investigación destinado a ilustrar los fundamentos teóricos, los cuales se enmarcan el problema de investigación en sus múltiples dimensiones..." (p.37); tal como se relacionan y describen a continuación desde la perspectiva internacional hasta lo regional y local.

A nivel Internacional, Molina (2018), en Madrid, realizó una investigación denominada ***En la agenda de cambio y transformación de las instituciones educativas en los procesos evaluativos y la vinculación con la sociedad.*** Durante su desarrollo se hizo un análisis desde una perspectiva holística de las prácticas educativas e institucionales que subyacen en el modelo curricular. Fue de orientación metodológica de carácter cualitativo. Se caracterizó por ser descriptiva, interpretativa y analítica e inspirada en el modelo de la variabilidad de la investigación educativa de Padrón.

El trabajo de campo se realizó mediante la aplicación de instrumentos y técnicas específicas, dirigidas a 28 actores docentes, representado por asesores académicos de la institución. La integración de las categorías y de

bloques temáticos que tuvo lugar en el tratamiento de los resultados condujo a la investigadora a proponer meta categorías de análisis para la discusión de los resultados, que se obtuvo de manera concluyente a las competencias evaluativas docentes.

En concordancia con la investigación planteada, el presente antecedente se relaciona notoriamente con el objeto de estudio porque la educación y el desarrollo cognitivo deben tenerlo los seres humanos día a día. Desde que nace debe existir la transformación que conlleve a los procesos de enseñanza y de aprendizaje continuos. Pues, se requiere que se dé la interacción de ambos lados para favorecer a las acciones docentes, a los elementos que subyacen en las aulas de clase y, por ende, a los indicadores evaluativos para poder generar objetivos y contenidos.

La búsqueda de los trabajos o las investigaciones previas sobre el presente objeto de estudio, se decantó con base en los descriptores o términos clave en común: Evaluación estudiantil, competencias básicas y educación media. Al respecto, se reportan varios estudios con una gran coincidencia también en su carácter de tesis doctoral y abordaje epistemológico comenzado a nivel internacional.

Monteagudo Fernández (2014) realizó su tesis doctoral bajo el título: *Las prácticas de la evaluación en la materia de Historia de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Murcia, España*. En la cual reconoce, de entrada, que:

La introducción de las competencias básicas con la LOE ha supuesto un nuevo replanteamiento de la misma hacia nuevas formas de evaluar que tengan en cuenta conceptos, procedimientos y actitudes, y al empleo de nuevos instrumentos de evaluación más cercanos a la realidad del alumnado que consigan una verdadera evaluación formativa ayudando de esta forma a los discentes a aprender a desarrollarse personal y socialmente. (Op.cit., Resumen)

En este sentido, dicho autor recogió abundante información desde el estudio del currículo autonómico y de las programaciones docentes hasta el análisis de los exámenes aplicados en conjunto (análisis de contenido) con la opinión de los propios profesores (Entrevistas focales) y de los inspectores educativos (cuestionarios) sobre la evaluación que ocurre en las aulas de clase. Todo un abordaje como investigación descriptiva bajo un diseño mixto o multimétodo.

Todo lo cual sirvió para demostrar que las concepciones y las prácticas de evaluación siguen distanciadas o incoherentes. Así, no dejó de resaltar para entonces el largo camino por recorrer en España para adaptarse a los nuevos planteamientos y necesidades que las leyes y la sociedad de entonces han demandado de la escuela.

De hecho, Monteagudo Fernández (*op.cit.*) reafirma que la introducción de las competencias básicas en el currículo ha supuesto la mayor novedad educativa a principios de siglo XXI. Su aparición—sostiene—“conlleva una serie de cambios didácticos en el proceso enseñanza-aprendizaje de todas las disciplinas escolares, incluidas las ciencias sociales.” Pues, explica que ya no se trata de enseñar sólo conocimientos conceptuales sino destrezas, habilidades, actitudes y valores para un completo desarrollo social y personal. Al tener ello en cuenta, la evaluación de los aprendizajes —advierte tal autor— no puede sostenerse solamente en verificar la adquisición de conocimientos disciplinares o evaluación de contenidos a través de exámenes, “sino que debe orientarse hacia la aplicación de dichos conocimientos en situaciones cotidianas” (Tiana, citado en Monteagudo Fernández, *op.cit.*).

Ello supone abandonar la tradicional concepción de la evaluación como un hecho final y pasar a considerarla como un proceso que recorre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esencia, citando a Algageme y Miralles, la obra en referencia reseña que “sirve además de calificar, para orientar y motivar” (*Ibidem*). Igualmente, comparte la autora que estos cambios legislativos y didácticos redimensionan el papel de la evaluación como eje

central de soporte de todo cambio e innovación educativa. En efecto, la evaluación hace varias décadas que mutó en la legislación a favor de una concepción más moderna de la misma. Pero, “la realidad es que el ritmo de puesta en práctica de esas concepciones ha sido y es lento en los centros escolares.” (*op.cit.*, p. 63) Dado lo cual, la autora coincide con Monteagudo Fernández, casi una década después, es que es necesario analizar los marcos legales y normativos que se dictan a nivel ministerial para conocer más a fondo el calado de dichas modificaciones en lo que respecta a la evaluación y la realidad socioeducativa latinoamericana seleccionada.

A nivel regional, Hilario Bacilio (2021) publica un ensayo crítico desde la Universidad Cesar Vallejo de Perú, titulado: *Aprendizaje basado en proyectos mediados por TIC para desarrollar competencias matemáticas en estudiantes de secundaria*. Dicho estudio tuvo como finalidad determinar la influencia del aprendizaje basado en proyectos mediados por la TIC en el desarrollo de competencias matemáticas de estudiantes del quinto grado del nivel secundario de la institución educativa “José Antonio Encinas” de Trujillo. Para tal fin, se realizó una investigación tipo aplicada, con el enfoque cuantitativo y el diseño cuasi experimental. La población estuvo conformada por 57 estudiantes del III Ciclo, quinto grado, de la institución educativa seleccionada dividido en dos grupos: el grupo control con 27 estudiantes (5^o A) y un grupo experimental con 30 estudiantes (5^o B).

La técnica para la recolección de datos fue la encuesta y el instrumento una prueba escrita que constó de 16 ítems, validado por cinco jueces experto y con un análisis de la fiabilidad con el test KR20=0.8079. Se aplicó mediante formulario Google al inicio del estudio a ambos grupos y después de 22 sesiones, tiempo que duró el programa, se aplicó al grupo experimental. Se calculó la prueba de hipótesis usando el test de U de Mann Whitney obteniéndose p: valor $0,00 < 0,01$ en competencias matemáticas y dimensiones, concluyendo que el aprendizaje basado en proyectos mediados por TIC influye positiva y significativamente en las competencias matemáticas.

Aunque tal estudio se realizó con un abordaje metodológico muy distinto al presente interés, se incluyó sólo a modo de ilustración del sentir o la preocupación regional sobre el tema.

Continuando a nivel regional, Hernández Nodarse (2017) adelantó desde Heredia, Costa Rica, una investigación bajo el título: *¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo?* Dicho artículo se publicó en el Revista Electrónica Educare como un ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. Se formuló como objetivo compartir algunas ideas y reflexionar críticamente sobre la persistencia de las prácticas evaluativas de carácter tradicional; una especie de patología pedagógica que es recurrentemente objeto de numerosas críticas por estudios y especialistas. En tal sentido, se valoraron cuestiones subyacentes que están asociadas a la relación entre las prácticas y las concepciones que las sustentan.

Se concluyó que el cambio educativo y de mentalidad necesario es decisivo para transformar las prácticas, lo que sería posible si se replantean las políticas, las prácticas, implementaciones y acciones que permitan una mejor capacitación pedagógica del personal directivo y docente, para el logro de una mayor eficacia y un efecto formativo real. Así, se abre toda una interesante línea de investigación para validar estrategias de capacitación docente en materia de evaluación por competencias.

A nivel de Colombia, Blanco Salas (2018) realizó su tesis doctoral, desde el seno de la Universidad Simón Bolívar, bajo el tema: *La evaluación formativa: Visión transformadora en la educación básica secundaria*. Tal investigación asumió el paradigma sociocrítico con el método de la investigación acción y ahondó en la compleja y reciente problemática de la evaluación educativa. Pues, aspiró develar elementos de reflexión que permitan, desde una perspectiva formativa y multidimensional transformar la educación en Colombia. Pues, se consideró que la evaluación enmarcada en una ineficiente práctica, ha llevado la educación a perder su fin principal de la

formación integral en valores y para la vida. Así, se formula la pregunta: “¿Cómo a partir de una manera diferente de entender la evaluación, es posible atender los requerimientos de una sociedad que le solicita su colaboración con la tarea de la formación y desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones?”

Con base en la cual, dicha investigación explicita el análisis de las concepciones de los docentes y su articulación con la práctica evaluativa. Con base en estos resultados preliminares, se diseñó una estrategia de formación pedagógica permanente APREIA (*autoreflexión de la práctica evaluativa mediante la investigación acción participativa*). Los resultados evidenciaron la transformación de la concepción de evaluación que soporta la actuación de los docentes de secundaria, hacia la concepción de evaluación como proceso multidimensional a través del cual se requieren conocimientos, con el fin de refractarlos en la práctica.

Aunque no se parte del mismo paradigma, se comparte el enfoque cualitativo que se enriquece con los testimonios recolectados. Pues, aun cuando no se aspira desarrollar ninguna acción de cambio, estos resultados sirven de inspiración para adelantar esfuerzos hacia la transformación de actitudes sobre la práctica pedagógica desde los resultados progresivos o permanentes de la evaluación por competencias o desempeños.

Barajas, Mayerly (2020) realizó una investigación como tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio titulada: ***Representaciones Sociales Y Prácticas Evaluativas De Los Docentes De Básica Primaria En El Colegio De Santander***. En su resumen señala que las representaciones Sociales (RS) constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer estereotipos, opiniones, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal y vinculada al ámbito educativo representan una estrategia que permite sistematizar la comunicación, como una técnica integradora del conocimientos Por su parte las Prácticas Evaluativas (PE) se asumen como un instrumento de regulación

del quehacer pedagógico del docente, para dar sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El estudio se sustentó teóricamente en Moscovici (1979), Jodelet (1986) y la Teoría Sociocultural de Vygotsky. El objetivo general fue generar un aporte teórico desde las representaciones sociales y las prácticas evaluativas de los docentes en relación con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la Educación Básica Primaria del Colegio de Santander. Desde una perspectiva epistemológica, se asumió el enfoque introspectivo vivencial y el método el estudio de casos.

El proceso de recolección de la información, se procesó con la aplicación de la Teoría Fundamentada de Glasser y Strauss (1967). Las técnicas utilizadas fueron: análisis documental, observación y entrevista. El proceso de teorización se llevó a cabo según el método de Corbin y Strauss (1990). El escenario de estudio fue el Colegio de Santander, sede C, Barrio Comuneros, Bucaramanga, Santander. Colombia. Los resultados y las conclusiones revelan que la evaluación de los aprendizajes es un proceso complejo, marcado por una disociación entre la teoría y la práctica, donde convergen conocimientos, prácticas, técnicas y la naturaleza humana del docente revelado por su sensibilidad y sentimientos. El estudio es importante, ya que revela las prácticas de evaluación que realizan los profesores de la institución objeto de estudio en el nivel de educación primaria, que está en concordancia con este.

Bases Teóricas

Para el desarrollo de la presente investigación, se tienen en cuenta ciertas perspectivas teóricas que permiten conducir, sustentar y demarcar la temática aquí propuesta, la necesidad de abordarla y la importancia que tiene dentro del ámbito educativo. Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se registran las diversas teorías que se tienen en cuenta para la sustentación de este proyecto:

La Educación por Competencias

El actual escenario educativo está inmerso en procesos de cambios e innovaciones producto de los avances en la sociedad del conocimiento y la tecnológica. Esto se ha visto reflejado en enfoques educativos. Uno que se viene desarrollando en el marco de la globalización es el de competencias.

Blanco (2009) define las competencias como:

Una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Por atributos se entienden los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que se ponen en juego para que los estudiantes interpreten la situación específica en que se encuentran y actúen en consecuencia. (p.20)

Así Blanco coincide con Muñoz (2010), quien describe que una persona tiene competencia cuando ésta muestra una estructura determinada y coherente de conocimientos, habilidades, actitudes, esquemas de percepción, tomar decisiones y realizar una actividad específica. Por tanto, una competencia no refleja dominio de conocimientos mínimos, aislados o atomísticos, sino conjuntos de conocimientos particulares de cada persona, constituyendo una habilidad, como producto de la suma de la experiencia, cualidades personales, sapiencias, destrezas que en su conjunto capacitan y potencian el desarrollo de una labor. Es decir, las competencias constituyen

pilares básicos en los procesos de formación, ya que cualifican e impregnan de saberes a los sujetos para realizar actividades vinculadas a una profesión u oficio.

Tipos de competencia

Existen diversas clasificaciones con relación a este aspecto. Blanco (2009) considera dos tipos: las generales y las específicas: En tanto Tobón (2006) describe tres (3) clases: básicas, genéricas y específicas. De ellas vamos a reseñar los aspectos fundamentales:

Competencias básicas. Para Tobón (*op.cit.*), éstas se refieren a aquellas competencias que son fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier campo laboral. Se forman a través del tránsito educativo en los niveles de educación básica y secundaria; constituye las bases sobre la cual se construyen las otras competencias; posibilitan analizar, comprender y resolver problemas. Entre estas competencias, se distinguen: la comunicativa, matemática, de autogestión del proyecto ético de vida, manejo de Tics, apertura a los cambios y liderazgo.

Competencias genéricas. Son aquellas competencias que son usuales a varias ocupaciones o profesiones. En el caso de la formación de educadores, existen elementos comunes como la didáctica general, la psicología general, la evaluación educativa, la investigación.

Este tipo de competencias, de acuerdo con Tobón (*op.cit.*):

Aumentan las posibilidades de ingresar al mercado laboral, aun cuando las personas no son especialistas en un área; tiene la suficiente formación para realizar una labor; la persona se adapta fácilmente a diferentes entornos laborales; no están vinculadas con un trabajo en particular, se adquieren a través de actividades de enseñanza y aprendizaje establecidas en los currículos, sus adquisiciones pueden ser evaluadas.

Entre estas competencias se contemplan: el emprendimiento, la gestión de recursos, el trabajar en equipo, la gestión de información, comprensión sistémica, resolver problemas y planificar el trabajo.

Competencias específicas. Como su nombre lo indica, son aquellas competencias técnicas propias de una profesión. Como tal tienen un alto grado de especialización y de formación llevados a cabo en instituciones educativas creadas para tal fin, como universidades, institutos tecnológicos, centros de formación permanente y de capacitación para el trabajo. Son competencias relacionadas con el saber y el hacer de los profesionales en su mundo laboral.

Competencias Docentes

El proceso de formación inicial de los docentes en Colombia, de acuerdo a la resolución 02041 de 2016, establece lineamientos específicos a las instituciones de Educación Superior para obtener, renovar o modificar el registro calificado, en cuanto a que deberán diseñar su propuesta curricular en base al desarrollo de competencias

El perfil del educador que se espera, apunta a un profesional con formación en valores, conocimientos y competencias, y en la utilización de buenas prácticas en la enseñanza de las disciplinas o áreas bajo su cargo, en el nivel educativo para los cuales se está formando. Por consiguiente, se define que los valores, conocimientos y competencias del educador comprenderán cuatro componentes: 1. De fundamentos generales; 2. De saberes específicos y disciplinares; 3. De pedagogía y ciencias de la educación, y 4. De didáctica de las disciplinas.

Durante su proceso formativo, se contempla entre los componentes de pedagogía y ciencias de la educación, lo concerniente a evaluación educativa. En ella, el estudiante docente en formación adquiere fundamentos teóricos y prácticos para valorar el aprendizaje de los alumnos. En tal sentido, Moncada (2012) resalta que:

Es importante reconocer la necesidad de que cada maestro y maestra tenga la claridad de la multiplicidad de formas en que sus estudiantes aprenden, de manera que al determinar los procesos de aprendizaje que ellos deben realizar, también estén atentos a las particularidades de la didáctica de su área disciplinar y de las formas propias de cada uno de los alumnos del grupo en que se desarrolla dicho aprendizaje. Solo así tendrán elementos fundamentales para realizar un proceso de evaluación pertinente y eficaz. (p. 48)

Así, Mocada (*op.cit.*) destaca la responsabilidad docente para adecuar las estrategias de enseñanza a las características de los estudiantes. De tal manera advierte que, de no haber tal distinción, en cuanto a las particularidades de la didáctica a aprovechar, mucho más difícil será realizar un proceso de evaluación pertinente y eficaz.

De las Competencias como Evaluadores

Existen varias configuraciones entre las que se describen las de Hidalgo (2005), quien se apoya en una visión paradigmática a fin de describir el rol en las diferentes generaciones de la evaluación suscitadas en el acontecer educativo.

En el paradigma positivista. El rol del evaluador se caracteriza por: a) técnico constructor, se interesa por verificar el dominio de los contenidos y toma decisiones.

En el paradigma postpositivista. El evaluador cumple funciones como: a) describe información, b) especialista que selecciona, organiza y formula objetivos estrategias de instrucción y de evaluación; se interesa por verificar el logro de los objetivos y toma decisiones.

En el paradigma crítico. El evaluador es un sujeto proveedor de información, también emite juicios valorativos para que sean otros quienes tomen las decisiones pertinentes.

En el paradigma emergente. Desde esta cosmovisión, el evaluador es un individuo con capacidad para negociación, liderazgo, conocimiento personal y visión de conjunto. El alumno es el propio instrumento del evaluador. Pues, toma decisiones dirigidas a orientar, mejorar, reafirmar y transformar la realidad del estudiante y las decisiones se toman de manera conjunta a través de la discusión y el consenso.

Martins y Veliz (2010) desde la consideración de las competencias como modelo educativo, la acción docente se revela en las cuatro dimensiones de formación:

En relación al conocer, el profesor al realizar la evaluación de los alumnos debe comprender que la evaluación es un proceso permanente de valoración de los progresos y detección de debilidades de los estudiantes en función de los objetivos establecidos; la finalidad es obtener información sobre los aprendizajes logrados por el alumno desde lo conceptual, procedimental y actitudinal, conocer las limitaciones que presentan los alumnos, para darles el apoyo que permita consolidar los aprendizajes, los resultados de la evaluación de los alumnos han de servir para mejorar su práctica profesional y conocer el ritmo de aprendizaje de los alumnos para ayudarlos a aprender del error y fortalecer la interacción con el profesor.

Estos autores destacan la importancia de la evaluación como valoración de progresos y limitaciones de los estudiantes tanto en lo conceptual como procedimental y actitudinal. Con base en dicha información evaluativa, se podrá reorientar los aprendizajes que han de servir en la práctica, gracias al monitoreo y la comunicación continua con el profesor. Así, está remotamente lejos bajo esta concepción que la responsabilidad docente termine con la aprobación de un examen sobre elementos conceptuales aislados entre sí y con respecto al entorno.

En relación con el hacer. Es decir, el profesor en su rol como evaluador, se destacan: comunicar, orientar y hacer reflexionar sobre el proceso educativo; participar y propiciar actividades de interacción constructiva;

atender la diversidad de los alumnos; informar de los progresos del alumno a él mismo y a sus representantes; reorientar la planificación haciendo los ajustes necesarios para lograr los objetivos; conocer e implementar diversas estrategias para evaluar; elaborar informes para dar a conocer sobre los progresos y las dificultades a fin de fomentar el dialogo, que permita reflexionar sobre las situaciones abordadas.

En relación con el convivir. El profesor debe desarrollar herramientas que permitan aprender a vivir juntos. En tal sentido, se debe considerar: Impulsar el trabajo en equipo; demostrar capacidad para negociar y buscar el consenso respetando las ideas de los demás; delegar funciones; promover el dialogo y la búsqueda de solución a problemas que se presenten; permitir el intercambio de ideas entre los participantes; asignar responsabilidades que corresponden a cada uno en el proceso de aprendizaje; y fomentar procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En relación al ser. El ser como evaluador se debe orientar a través de principios como: Competencias reflexivas. Reflexionar ante los resultados que refleja la evaluación, propiciador de la negociación, poseedor de actitudes y valores orientados al respeto de sí mismo y de los demás. Conductas no verbales, el profesor debe tener un tono de voz y gestos que no expresen irritabilidad y amenazas, hablar en tono de voz clara, una actitud positiva ante la evaluación. Personalidad equilibrada, inteligente para hallar soluciones válidas y expeditas a situaciones que se presenten el desarrollo de la evaluación, imaginativo, para buscar soluciones a los problemas, autónomo, abierto al cambio, aceptar las innovaciones y ser justo al emitir la calificación de los alumnos.

Evaluación en el Proceso de Enseñanza y de aprendizaje

Tradicionalmente, la evaluación de los alumnos ha sido una actividad que ha estado ligada a los modelos educativos que han servido como orientadores de las labores docentes. Castillo (2004), al respecto, acota: “El profesor programa qué va a enseñar y planifica cómo lo va a conseguir, y el alumno, por su parte, intenta progresar en la dirección que le muestra el profesor con más o menos esfuerzo y dedicación.” (p 15) La evaluación del aprendizaje, por su parte, se le ubica en el intermedio de estos dos procesos (la enseñanza y el aprendizaje), actuando como mecanismo de acompañamiento y regulador de los mismos.

La evaluación no se puede circunscribir a ser realizada al final del proceso didáctico. En la realidad educativa, Blanco (2004) describe que el positivismo como corriente filosófica y el conductismo como base psicopedagógica han orientado un enfoque de evaluación de los aprendizajes que aún persiste en las prácticas de los profesores. Pues, la comprobación de los aprendizajes se realiza cuando la actividad de enseñanza ha finalizado; es decir, constituye un apéndice final y la calificación se emite como un veredicto casi que sin modificaciones.

Este enfoque de evaluación ha sido cuestionado por diversos autores como Santos en 1995, (citado en Castillo, 2004), cuando ambos autores señalan algunas críticas a esta forma de llevar la evaluación. Pues, se aspira controlar al alumno utilizando las calificaciones para premiarlo o castigarlo dependiendo de su participación o conducta en la clase.

Además, critican que la evaluación es igual para todos lo que constituye algo despersonalizado y selectivo. En tanto, relacionado con lo primero, no se atiende a las diferencias individuales de los alumnos y, con respecto a lo segundo, le permite clasificarlos de acuerdo al rendimiento de ahí que se organicen para ubicarlos en filas acordes a su rendimiento.

Otro aspecto relevante es que el medio fundamental para determinar el desempeño de los alumnos es el examen. De ahí, se dice que es un proceso marcadamente tecnicista, donde lo que priva es la cuantificación de los

aprendizajes. La unidireccionalidad del profesor prevalece en la asignación de la calificación de los alumnos.

En la actualidad, la evaluación de los aprendizajes ha cambiado su postura paradigmática con relación al aprendizaje. La nueva cultura evaluadora apunta a cambios en la concepción y en la práctica de la evaluación; la evaluación se le ve como algo que forma parte del mismo proceso didáctico, de manera que se puede realizar en cualquier momento de la labor educativa. Blanco (*op.cit.*) señala que el constructivismo y las corrientes psicológicas cognitivas han servido como base para concebir una evaluación de orden procesual, es decir, que se realice a lo largo del proceso y con diferentes finalidades como la diagnóstica y para la mejora.

En esta perspectiva, se observan algunos cambios; entre los que destacan: (a) la naturaleza del examen pasa de ser actividades reproductoras hacia otras actividades donde se observe la producción de conocimientos; (b) se pueden determinar conocimientos previos para estar al tanto de lo que el alumno ya sabe; (c) las actividades de enseñanza deben inducir hacia un aprendizaje significativo; (d) en el aula, se pueden desarrollar las actividades de forma grupal, en equipo; (e) la evaluación debe ser formativa y correctiva para que el alumno aprenda lo que se pretende; y (f) se pueden incluir evaluaciones cualitativas como parte de la calificación final.

En síntesis la evaluación, de acuerdo con Santos (*op.cit.*), debe convertirse en una herramienta para el profesor ayudar a aprender. En el sentido que los resultados de los alumnos deben servirle para conocer en qué está fallando en aras del perfeccionamiento. Pues, tal insumo sirve para reflexionar e investigar sobre su práctica; promover la discusión asertiva con los otros docentes; compartir nuevas estrategias e innovaciones educacionales, entre algunos de los aportes. En cuanto al alumno, le ayuda a sentirse ante todo como un ser humano que tiene sus virtudes y dificultades, y no como un objeto del cual ni el nombre recuerda del profesor; así mismo, la

interacción en el aula ayuda a construir y reconstruir los aprendizajes de manera natural y no de forma impositiva.

Enfoques Predominantes

En el campo de la evaluación a lo largo de la historia han emergido diversos enfoques teóricos acerca de cómo realizar el proceso de evaluación; los cuales se han reflejado en los diferentes estamentos legales que orientan y regulan lo concerniente a la evaluación de los alumnos. Entre ellos destacan: evaluación como medición, logro de objetivos, constructivista y por competencias. De las cuales se reseñarán, de seguidas, los aspectos más significativos en cuanto a sus aportes históricos.

Enfoque de evaluación como medición de los conocimientos. Esta concepción de la evaluación estudiantil prevaleció hasta la década de los años de 1960 en los modelos educativos a nivel general; la misma se centra en la aplicación de exámenes en las materias para averiguar cuánto es lo que sabe el alumno. Esta medición constituye el aprendizaje que se refleja mediante una calificación, cuya función es la de promover o no al alumno. Al respecto, Hidalgo y Paz (2003) “señalan que la medición simplifica el proceso de aprendizaje través de la asignación de un valor numérico o nominal en la comprobación de los resultados de un conocimiento mediante el empleo de pruebas.” (p. 10) Esta actividad evaluativa suele ser realizada al final del proceso de enseñanza-aprendizaje; en todo caso, lo que interesa es el resultado final que el alumno muestra como conocimientos. Los métodos y procedimientos de este tipo de evaluación buscan es la cuantificación de esas sapiencias de los estudiantes; pero, no dicen nada de cómo aprenden.

Enfoque de evaluación cómo logro de objetivos. Durante la década de 1980, reportan Hidalgo y Paz (*op.cit.*), es cuando se aprecia un cambio en la concepción en la evaluación de los aprendizajes. Entonces, la misma se

concibe como parte del proceso educativo, donde los objetivos específicos que se planifican, se convierten en un medio para orientar sobre sus logros.

En palabras de uno de sus más destacados fundadores o promotores, para Tyler (1979), la evaluación tiene como objeto: “Descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje tales como se les proyectó, producen realmente los resultados apetecidos” (p.108); en esta acepción, resalta como foco la valoración cabal de los cambios de conducta suscitados en el alumno. Pero, según Tejada (1999), para tales efectos es fundamental la operativización fiel y exacta de los objetivos; los cuales, además, constituyen la fuente del criterio de evaluación, es decir, del patrón mínimo de rendimiento aceptable. Los resultados de la ejecución de los alumnos, se expresan de forma cuantitativa y representan el nivel de logro alcanzado acorde a la escala de calificación correspondiente.

Este aspecto representa un aporte significativo a nivel teórico-conceptual en el campo de la evaluación. Dado que en las que las pruebas de ejecución (oral o escrita), constituyen el mecanismo predilecto que utilizan los profesores como medio para valorar los supuestos aprendizajes de los alumnos. Se habla de supuestos en atención a que en muchas ocasiones la evocación de las respuestas proviene de la memorización de conceptos y hechos; lo cual no constituye un verdadero aprendizaje, en concordancia con las nuevas teorías psicológicas emergentes sobre lo que es el aprender.

Enfoque de evaluación constructivista. A diferencia de los enfoques de evaluación basados en la medición y/o el logro de los objetivos en el que el aprendizaje es reducido a un número, las bases conceptuales de esta perspectiva evaluativa, se consiguen en la psicología cognitivista y las corrientes constructivistas acerca de cómo aprenden las personas, entre las que se contemplan el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, el aprendizaje significativo de Ausubel, la zona de desarrollo potencial de Vygotsky y los aportes de Piaget, entre otros.

El constructivismo para Alfaro, (2000), “concibe al aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados por parte de los alumnos con el apoyo del docente.” (p. 184) Marchesi y Martin (1998), por su parte, conciben el aprendizaje como un proceso de transformación de las estructuras epistémicas del alumno como producto de la incorporación de nuevos conocimientos; los cuales no se adquieren como una copia de la realidad, sino que son modificados durante el proceso de interacción en el aula o por el impacto de la acción docente.

Esto indica que no todos los alumnos aprenden al mismo tiempo los contenidos compartidos. Pues, hay factores que inciden en ello como son los conocimientos previos que tengan sobre el tema; las orientaciones y explicaciones del profesor; el grado de complejidad de los contenidos; los vacíos en su proceso formativo; la condición física y mental e, incluso, los recursos bibliográficos y tecnológicos con que cuenten.

Es decir, hay factores internos y/o externos que afectan la construcción de conocimientos. En tal sentido, el docente en su acción educativa debe promover actividades que lleven al alumno a reflexionar sobre los contenidos que manifiesta saber e impulsarlo a reconstruirlo a través de procesos de interacción que se dan en el aula. La evaluación constructivista es una evaluación dinámica que está integrada al proceso didáctico; en tanto, actúa desde un punto de vista formativo, corrigiendo y revisando lo que se considere como inapropiado o desafortunado.

Las técnicas e instrumentos de evaluación son diferentes a los que se emplean para evaluar conocimientos reproductivos basados en pruebas u otros medios de control como listas de cotejo y escalas de estimación. Se busca aquí que el alumno, a través de sus realizaciones, muestre cómo entiende y estructura un conocimiento; para lo cual, se apoya en mapas conceptuales, V de Gowling, ensayos e investigaciones.

Evaluación por competencias

La Unesco a mediados de la década del 2000 a raíz del informe Delors de 1996 (citado en Martins y Veliz, *op.cit.*) señala que: “la formación de las personas debe orientarse desde el conocimiento en lo personal y su interrelación con los demás.” (p. 99) Así, se sugirió que los modelos educativos deben fundamentarse en cuatro saberes fundamentales, llamados también pilares educativos, como son: Conocer, Hacer, Ser y Convivir. Esta ampliación y estructuración de saberes tienen como fin mejorar la calidad educativa en los procesos de formación de los ciudadanos. Esta perspectiva educativa para Ramírez, Molina, Ramírez y Orozco (*op.cit.*) está relacionada con el enfoque psicopedagógico por competencias, apegado al constructivismo, a través del cual se conciben la educación, el aprendizaje y la relación que las instituciones educativas tienen con la sociedad y sus formas de trabajar.

Las competencias son un concepto que tiene diversas interpretaciones acordes al área o campo donde se aplique; sus orígenes se vinculan con el mundo del trabajo. De acuerdo con Cerda (2000), una competencia es “todo un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos, y valores que se requieren para desempeñar con éxito o con un determinado nivel de perfección, una tarea o conjunto de tareas.” (p. 240); es decir, se relacionan con los perfiles ocupacionales. El mismo autor considera que la competencia no es un conocimiento, ni una habilidad o un comportamiento aislado sino la integración de todos estos aspectos.

En el caso de la actuación de alumnos, la manera de evaluarla es cuando se está ejecutando la actividad. De tal manera, se enmarca intrínsecamente en la acción educativa que se desarrolla en las aulas. Conforme a los citados pilares de la educación promovidos por la UNESCO, hay varios tipos de competencias relacionadas con las competencias de aprendizaje.

Aprender a Conocer: Se relaciona con contenidos de carácter cognoscitivo. En este orden de ideas, Chacín (2007) considera que, “el aprender a conocer implica adquirir, procesar y producir información a partir

de una realidad” (p. 26). La información se construye a partir de la mediación docente e interacción con los otros alumnos en el proceso didáctico. Entre los indicadores de tal competencia, éstos se observan cuando el alumno en sus acciones describe características fundamentales, establece diferencias y semejanzas, resuelve ejercicios, participa en debates y exposiciones, aplica el conocimiento a situaciones reales, expresa sus ideas, produce textos escritos, orales y/ o esquemas propios.

Aprender a Hacer. Esta competencia implica desarrollar competencias relacionadas con los contenidos procedimentales, con los procesos, practicando o ejecutando esquemas y acciones que se aprenden casi de forma automática al ejecutarlas como en el caso de los deportes. Martinis y Vélez (2010) sostienen que el aprender a hacer requiere adquirir técnicas y métodos para interactuar con el medio y no pueden ser recetas o fórmulas para resolver situaciones. Entre los indicadores que sirven de referencia para apreciar tal competencia, cabe citar: el trabajar en equipo, al ayudar a sus compañeros a ejecutar una acción; al diseñar, construir algo, simular y hacer demostraciones.

Aprender a Ser. Esta competencia contempla la parte afectiva y actitudinal del sujeto. Martinis y Vélez (*op.cit.*) consideran que el individuo debe formarse “desde la perspectiva de valores como forma de vida” (p. 18). Entre los indicadores que orientan el desarrollo de tal competencia, se aprecia mediante la responsabilidad, puntualidad, cumplimiento de las normas, autonomía, autoestima, compromiso, confianza en sí mismo, sinceridad.

Aprender a Convivir. Esta es otra competencia vinculada con el desarrollo socioafectivo de los sujetos; pues, se debe aprender a coexistir con los demás, a construir relaciones interpersonales sinceras y positivas para el grupo. Según Martinis y Vélez (*op.cit.*), hay que buscar la comprensión del otro, así como también el entendimiento y equilibrio natural y social del grupo. Entre los indicadores que revelan tal competencia, se mencionan: tolerancia, respeto al otro, reconocimiento y respeto a la diversidad, solidaridad, generosidad, empatía, justicia, protección del medio ambiente, entre otros.

Características de los Enfoques de Evaluación

A manera de síntesis, se resaltan las características básicas de las perspectivas tradicional y alternativa, en cuanto a las técnicas e instrumentos de evaluación de los alumnos.

Técnicas e Instrumentos de Evaluación de los Aprendizajes

En todo proceso de evaluación, se requiere el apoyo de técnicas e instrumentos para recabar las informaciones que ayuden a establecer la evaluación de los alumnos acorde con los cambios en la perspectiva contemporánea educativa, a continuación.

El portafolio: Es un instrumento que permite ir recolectando las diversas actividades que realiza el alumno progresivamente durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, Alves, E y Acevedo, R (2000) lo conceptualiza como “la recolección de trabajos escritos, ordenándolos, con la finalidad que el estudiante observe su progreso durante todo el proceso de la acción pedagógica” pág. 39, por su parte Hidalgo, L (2005) considera que el portafolio tiene diversas utilidades desde evaluar los logros de aprendizajes de los alumnos, así como también como herramienta de autoevaluación ya que se tiene evidencias de los avances y mejoras, en los trabajos y asignaciones que se establecen.

El portafolio actúa como un archivo que permite ir acumulando las producciones construidas durante el proceso y que representan lo que él ha aprendido. Las producciones generadas evidencian lo que el alumno sabe, las mismas pueden ser utilizadas para establecer reflexiones entre los alumnos, profesores y/o comunidad educativa. El portafolio puede ser realizado en forma grupal o individual, los criterios de valoración deben ser establecidos con antelación y negociados en común acuerdo entre las partes (docente, alumnos). Igualmente sirve para valorar la responsabilidad, calidad, pulcritud, creatividad del alumno.

Los mapas conceptuales: Es una herramienta de acuerdo con Barbera, E (1999) que tiene como finalidad sintetizar y relacionar conceptos contemplados en un tema. Es decir, constituye un recurso esquemático en el que se relacionan los conceptos fundamentales o incluyentes con otros más específicos, pudiendo concluir con algún ejemplo, los conceptos se unen a través de conectores o enlaces de palabras para darle sentido y organicidad al bosquejo construido, de manera que el producto final es algo muy personal. Los conceptos se representan mediante un círculo, las palabras de enlace se escriben en un cuadro o en la línea que los vincula. En los mapas conceptuales se puede evaluar: a) la jerarquización de los conceptos, b) el sentido que le da el enlace, c) la creatividad, d) la producción final, e) la explicación del mismo en caso de pedírsele.

Asignaciones o tareas: Son aquellas actividades que el alumno deberá realizar para reforzar y mejorar mediante trabajos, ensayos, ejercicios sus aprendizajes. Para Hidalgo, L (2005), esta herramienta “ofrece información continua sobre las construcciones realizadas por el alumno” pág. 98, de ahí que resulta importante que el profesor las considere al establecer el proceso de evaluación de los alumnos y la construcción de competencias en lo que concierne a los contenidos respecto al saber, al hacer y al ser y convivir. Se puede decir que la responsabilidad del aprendizaje se traslada al alumno, principio propio del enfoque constructivista de aprender a aprender haciendo.

Pruebas: Hablar de pruebas es hacer referencia los exámenes tradicionales que se utilizan en el campo de la evaluación entre esto tenemos las pruebas escritas, las objetivas y las orales. Las escritas consisten en un conjunto de preguntas que se les formulan a los alumnos para que respondan de la misma manera. Hidalgo, L y Paz, M (2003) las denominan como de ensayo o libre respuesta, señalan que mediante ellas se pueden medir niveles complejos del aprendizaje como: (análisis, síntesis, comprensión y evaluación), la respuesta puede ser corta y ensayo, en la primera cuando

pregunta exige una respuesta entre seis y ocho líneas; ensayo cuando el escrito requiere una descripción más compleja y extensa. Este tipo de prueba es importante ya que obligan al estudiante a escribir por lo que repercute en el desarrollo de esta competencia lingüística y en manejo de la ortografía.

En cuanto a las pruebas objetivas, estas consisten en un conjunto de preguntas que se realizan para que el alumno escoja y marque la respuesta entre las diferentes opciones que el profesor establece, existen varios tipos como son (V-F, Completación, Selección Simple o Múltiple, Pareo, Identificación, Ordenamiento) Este tipo de pruebas se prestan para evaluar niveles de aprendizaje poco complejos, con ellas se cubre gran cantidad de contenidos, inducen al estudiante a recordar, interpreta y aplicar lo aprendido, además son muy fáciles para copiarse entre los alumnos ya que con una señal se transmite la respuesta, también limita la construcción de conocimientos ya que los lleva es a reproducir mediante el reconocimiento de las respuestas.

Las Pruebas Orales por su parte Blanco, O (1995) señala que es un conjunto de preguntas realizadas en forma directa por el profesor o el jurado para que el alumno o participante y en el lenguaje hablado responda lo que se formula. Este tipo de pruebas ya casi no se utiliza por el tiempo requerido para su ejecución en la gran mayoría de las materias, sin embargo en la práctica los docentes hacen interrogatorios para así motivarlos a hablar en público, pierdan el miedo escénico y adquieran la competencia de la oralidad.

Listas de Cotejo o Control: Para Hidalgo, L (2005) es un instrumento de observación útil para evaluar aquellos comportamientos que implican ejecuciones prácticas, en el cual se recolectan informaciones mediante observaciones, de manera precisa y directa. Consisten en la presentación de un conjunto de preguntas que contemplan rasgos referidas a situaciones o procesos educativos que se consideran importantes para determinar la presencia o ausencia del mismo mediante una escala dicotómica que puede ser de: Si o No, Presenta o Ausente, Bien o Deficiente.

Escalas de valoración: De acuerdo con Hidalgo, L y Paz, M (2003) consiste en un instrumento que contempla algunas preguntas para estimar el grado o intensidad de la presencia o manifestación de la conducta, hecho o fenómeno mediante una escala que puede ser numérica, literal, categorial o gráfica.

Ejemplo de Escala numérica se evalúa 1-2-3-4-5.

Escala Literal: A-B-C-D-E

Ejemplo de Escala Categorial: Sobresaliente-Excelente- Bueno-Regular-Deficiente.

Escala Combinada. Cada categoría se corresponde con un número

Deficiencias en la Práctica Evaluativa

La ejecución del proceso de evaluación como parte de las labores docentes, lleva consigo algunos casos deficiencias o limitaciones heredadas de las concepciones tradicionales que aún se observan en las labores formativas, al respecto Rodríguez, y otros (2000) señala que “aún subsisten en una extraña convivencia muchos de los enfoques o modos de evaluar conductuales, neoconductuales y cognitivos que han ido apareciendo a lo largo de la historia de la educación” (p. 44), aun se observan en la cotidianidad.

Teóricamente los aportes en esta disciplina han sido para mejorar e innovar en la misma. Sin embargo, en la práctica los cambios en los docentes no van parejo a esta perspectiva de cambio, en parte debido a la falta de actividades formativas o bien porque es más fácil seguir haciendo lo que se sabe o constituye una rutina. Los aportes de Santos (1995); Rodríguez Coordinador y otros (2000) y Castillo (2004) constituyen el eje conductor para describir algunas de las deficiencias en la investigación emprendida.

Del examen

Es el instrumento por excelencia para realizar la evaluación de los alumnos, ya que mediante una prueba generalmente escrita o con cuatro o cinco problemas, que no son más que ejercicios para resolver, se tiene una valoración sobre todos los alumnos a la vez.

- Es un mecanismo intimidador el solo hecho de decir vamos a hacer un examen asusta ya que no estamos acostumbrados es que es algo natural que se efectúa en la misma medida que se realiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje
- El examen es un medio utilizado con fines represivos, pues si se portan mal los alumnos los amenazo con realizar un examen, esto nos lleva a señalar que es un instrumento de poder que refleja un estilo de enseñanza autoritario, que produce ansiedad y provocan secuelas negativas en la personalidad y desarrollo de los alumnos, a veces se ve como una amenaza que desmotiva, llegando a afectar y dañar el autoconcepto que se tiene de sí mismo

Del Profesor

- Constituye otro factor que puede llegar a afectar el proceso de evaluación, hay un desfase entre los cambios en las concepciones teóricas y la práctica para emprender el proceso de evaluación, esto puede deberse a carencias en su formación inicial y/o permanente.
- La diáspora docente ha conllevado a incorporar a dar clases a sujetos sin la titulación correspondiente, por ende, carentes de formación pedagógica. aparte de ello, los bajos sueldos percibidos como remuneración al trabajo efectuado no alcanzan para pagarse un curso de actualización a menos que sean los que el estado privilegia por cuestiones políticas, esto afecta la práctica evaluadora del profesorado.
- Los años de experiencia crean rutinas en las técnicas y procedimientos de evaluación que se hacen habituales en la práctica.
- Generalmente el profesor es quien asigna la calificación y establece los criterios sin tomar en cuenta que en la normativa se establece la autoevaluación y la coevaluación como aspectos a considerar en la conformación de la calificación final, ni comparte con los alumnos los criterios a tomar en cuenta para realizar el proceso de evaluación.
- Generalmente tienen poca formación en el campo de la psicología, lo que afecta no saber valorar de manera clara las competencias relacionadas con el ser y el convivir.

Del Alumno

Es el único de los partícipes que es evaluado. Pues, es él quien tiene que aprender, muy a pesar que el docente, es otro de los participantes principales. Sin embargo, no hay reciprocidad en tales acciones a pesar de la heteroevaluación como un mecanismo regulador y conciliador en el proceso didáctico en pro de conocer las fallas para mejorar.

- Si el alumno sale deficientemente o es aplazado, el único culpable es él, aduciendo la falta de conocimientos o dedicación al estudio. Indudablemente que tiene una gran responsabilidad, pero la actuación del profesor que es importante no se evalúa para determinar su calidad académica, ni tiene efectos en su permanencia en el subsistema educativo. Pues, los cargos desde su ingreso son fijos e inamovibles a menos que sean faltas graves que afecten la moral y las buenas costumbres como puede ser: embarazar a una menor, robo, tráfico de drogas y estupefacientes
- De igual manera, el apoyo de recursos bibliográficos y técnicos como ayuda para el aprendizaje, no se toman en cuenta

Del Proceso de Evaluación

- El alumno desconoce el plan de evaluación que debe regir para el lapso o trimestre.
- De las competencias a construir el mayor porcentaje de las que se evalúan se relacionan con contenidos del saber y el hacer; pues, de estos, se pueden tener evidencias palpables a través de los exámenes y asignaciones.
- La evaluación no es continua. El profesor la realiza de acuerdo a su parecer, con los mecanismos que considera, centrándose fundamentalmente en la parte cognoscitiva. Además, muchas veces, el tema ha culminado y es a las dos semanas que evalúa los contenidos vistos en la clase a destiempo, no parejo al proceso didáctico
- La evaluación no es realmente formativa. Las actividades para la mejora de las calificaciones suelen estar ausentes. La nota que se sacó es esa y no hay posibilidades de mejorarla; es decir, se considera como un veredicto final.

- Al corregir los exámenes, se coloca una calificación numérica. Sin explicar en qué se equivocó, ni colocar en el pizarrón cómo se resuelven las actividades fallidas, al menos, aquellas en las cuales fracasó la mayoría a fin de sirva como clase remedial, es decir, a los fines recuperativos.

Enseñanza y Aprendizaje

La educación es un proceso transformador que día a día amerita de elementos nuevos para que de alguna u otra manera la didáctica docente evolucione y de avances en cuanto al proceso pedagógico se refiere. Por tal razón, para el ser humano es de suma relevancia contar con facilitadores que constantemente ayuden al crecimiento intelectual determinado por sus necesidades primarias en el contexto donde vive y convive. Siendo así, es inevitable la relación existente que tiene la enseñanza y el aprendizaje: Son dos procesos semejantes y, a su vez, diferentes donde los papeles de emisor y receptor se cambian de manera continua.

Como lo sostiene González (2003), "...el aprendizaje y la enseñanza son dos procesos distintos que los profesores tratan de integrar en uno solo: el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, su función principal no es sólo enseñar, sino propiciar que sus alumnos aprendan..." (p.1). Tomando en consideración las ideas del autor, la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos totalmente complejos y complementarios porque a pesar de ser diferentes se da a razón uno del otro. Es decir, cuando se da una enseñanza es porque hay paso de información y trae consigo un aprendizaje que viene siendo la receptoría de esos conocimientos que de alguna u otra forma se asimilan y reconocen para dar origen a las transformaciones conceptuales.

En cualquier contexto que se dé la interacción de dos o más personas están prácticamente presentes los procesos antes mencionados. Pues, a diario, el individuo vive en una constante búsqueda hacia el aprendizaje,

destacando que cada persona aprende de una manera particular. En relación a lo anterior, la relación entre enseñanza y el aprendizaje no es de causa y efecto; pues, hay aprendizaje sin enseñanza formal y enseñanza formal sin aprendizaje. La conexión de ambos consiste en una dependencia ontológica. Es decir, de acuerdo a las circunstancias del entorno, se puede hablar de un aprendizaje sin enseñanza cuando no hay un facilitador guiando las acciones. En este caso, el individuo a través de sus experiencias por si solo va forjando los aprendizajes que podrían ser causados por la asociación o por descubrimiento.

En segunda instancia, la enseñanza sin aprendizaje puede darse cuando las mismas no han sido orientadas de manera satisfactoria, no hubo empleo de estrategias, recursos y técnicas adecuadas para obtener aprendizajes significativos. Pero, lo importante es que las enseñanzas generen aprendizajes organizados para que las acciones sean dirigidas bajo estructuras mentales equilibradas en cuanto a gustos y necesidades. Pues, los aprendizajes se realizan de forma progresiva a través de articulaciones que el individuo percibe de su entorno y que, de una u otra manera, causan cambios permanentes en la conducta a raíz de las experiencias. Indiferentemente, el buen docente para que se den ambos procesos, debe tener un equilibrio en su formación. Porque no sólo bastan los conocimientos teóricos sino también el andamiaje hacia la práctica mostrando lo integral y holístico de las situaciones dadas en la labor formativa.

Dados los procesos de enseñanza y aprendizaje, la didáctica se concibe como un proceso que permite el desarrollo de contenidos programáticos, mediante la administración certera de herramientas que permitan impactar en el desarrollo del aprendizaje. En este sentido, Flórez (2008) sostiene: “Enseñar y aprender surgió como una necesidad desde los tiempos más primitivos. Por ello surgieron los métodos para estos procesos, entre ellos, la imitación, la acción y observación” (p. 12). La didáctica surgió

como una necesidad del acto de enseñar y aprender; la cual se ha ido perfeccionando a través del tiempo.

En este caso, es justo asumir lo sugerido por Mallart (2000) al ubicar la didáctica: “Cuando surgen las primeras religiones, los contenidos y sus formas rituales fueron transmitidas en forma indiscutible a través de muchos siglos”. La didáctica, al igual que los demás procesos implícitos en la realidad educativa, tiene su origen en la religión y en las bases filosóficas del pensamiento humano; esos aportes se pueden distinguir de acuerdo a ciertos estudiosos que brindaron sus aportes.

En este sentido, Rajadell (1992) señala:

Sócrates (siglo IV a. de C) creó la mayéutica o el arte de hacer nacer ideas mediante preguntas, con esto lograba provocar la reflexión para que el interrogado descubriera por sí mismo la verdad, guiado por las preguntas a que lo sometía (p. 32).

En este caso, se denota como Sócrates plantea la generación de ideas que surgen en función de las preguntas que resultan de las expectativas de los seres. Un elemento que en didáctica cobra una connotada importancia, porque sólo ello permite el desarrollo de la misma en la realidad. Seguidamente plantea el mismo Mallart (ob. cit) plantea: “Aristóteles (siglo IV a de C) señaló este pensamiento que después fue repetido por otros: “nada hay en el entendimiento que antes no haya entrado por los sentidos.”

Allí toma connotación sensible la didáctica, cuando Aristóteles propone el entendimiento mediante los sentidos, y es allí donde comienza a entrar en juego la espiritualidad del docente para el desarrollo de los contenidos.

A ello se le suma lo expuesto por Medina (2009) quien expone que:

Séneca (siglo I a de C) expresó: Enseñamos para la vida y el ejemplo es uno de los mejores medios educativos. Quintiliano (siglo I a de C) se interesó por una enseñanza atractiva que aproveche el juego y las capacidades de los niños. Bacon (1214-1294), afirmó que hay dos modos de alcanzar el conocimiento, por la razón o por la experiencia. Rodolfo Agrícola (1443-1485)

hizo hincapié en la necesidad de pensar, juzgar rectamente y recomendó la observación de los fenómenos naturales. Dijo que para aprender es necesario comprender con claridad lo que se estudia y que el aprendiz produzca algo de sí mismo. (p. 54)

Posteriormente, se desarrolló en los siglos XVI, XVII y XVIII, donde imperaba la didáctica del dolor, debido a la imposición, el castigo, y la represión, cuyas características son propias de la didáctica de esos siglos, en su devenir. Tal como se puede verificar, se denota una evolución de la didáctica en el plano social. La misma se ha ido perfeccionando pero, aún en la actualidad, se continua transformando día con día y de esta manera se logró consolidar el rol importante de la misma dentro de la formación docente universitaria.

Didáctica, es acepción escolar, que etimológicamente quiere decir “arte de enseñar” del griego Didaktiké y del verbo Didaskein-didasco, puesto que se dependía de la habilidad y del conocimiento para enseñar. Con Ratke, el aforismo “didáctico” y con Juan Amos Comenio, en “Didáctica Magna”, se hace presente la teoría de un método explicativo pedagógico que busca introducir al aprendiz en lo evidente del conocimiento de las cosas, objetos de estudio, lo que da paso a la concepción realista de la didáctica (S: XVII) la cual se basa en el principio de enseñar e instruir útil, integral y acorde con la vida.

La didáctica, posteriormente y con el surgimiento del iluminismo, movimiento cultural (S: XVIII) se sitúa en este enfoque. Su punto de partida es la razón, como camino para estructurar el conocimiento, la ciencia y la sociedad. Rousseau: autor y hombre de la ilustración, concibe una educación impregnada de lo natural, donde la didáctica es activismo normativo sostenido en el instinto, sentimiento, impulso y espontaneidad de la naturaleza humana. El desarrollo de la sistematización pedagógica, (S: XIX) con Peztaozzi y Herbart; da inicio a una visión más estructurada, científica y psicologista de la didáctica. Su orientación doctrinal es senso-empirista, donde las lecciones

escolares adquieren significado en la observación, la experiencia y la influencia intencional y sistemática del enseñar-instruir

El siglo XX irrumpe con un movimiento teórico-práctico en educación, que se conoce con el nombre de “Educación Nueva”. Sus postulados ideológicos se impregnan de una diversidad doctrinal: Empirismo, Positivismo, Pragmatismo, etc., que ha dado lugar a una didáctica de la escuela nueva en múltiples variantes, a saber. Didáctica psicologística de W.A.Lay; Didáctica instrumentalista de J. Dewey; Didáctica funcional de E. Claparede; Didáctica de la disciplina mental de G. Kerschensteiner, y una didáctica de la escuela Activa de A. Ferriere, entre otros.

En el siglo XXI nace con la herencia de fines del siglo XX, arropado con los plurales convencimientos de una “realidad en crisis” que no sólo afecta a la condición humana, a sus cosas fundamentales, sino a los fundamentos del conocimiento científico y el pensamiento en general. Se expresa lo humano en el significado resquebrajadura-valores-tradición, y el pensamiento en el cuadro duda-perplejidad. Siendo así, La didáctica, en el escenario de esa “realidad en crisis” que apunta hacia un pensar complejo y sistemático, debe confrontar-asimilar un “nuevo orden paradigmático”, caracterizado por el contextualismo, la dinamicidad real-procesual, el holismo, la incertidumbre, el globalismo, el subjetivismo, el informatismo, la instantaneidad del conocimiento, el interconexionismo de los fenómenos y el virtualismo.

La didáctica se ha concebido en su desarrollo y en su evolución, como teoría general de la enseñanza, en cuanto trata el problema de la enseñanza como desempeño eficaz y específico en el contexto del proceso educativo; como una “metodología de la instrucción”, en cuanto atiende y regula la actividad del maestro y del alumno en función al modo-método más adecuado para abordar y asimilar la ciencias y el saber, reflejo de la realidad; como recurso Técnico y directriz del aprendizaje, ya que representa y precisa el cómo y el empleo racional de los medios y procedimientos para el aprendizaje; como “tecnología de la enseñanza o tecnología educativa”, en razón a que

sustenta, conduce y evalúa los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en atención a métodos instructivos, recursos, procedimientos en la aplicación de saberes científicos-empíricos y más recientemente como disciplina pedagógica explicativa y aplicativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje que guía y media el proceso formativo.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que en el acontecer la educación, formal, surge de la proyección de dos fenómenos de objetivos trazados a la escuela: los explícitamente revelados y amparados en las supuestas necesidades de la sociedad y los que implícitamente (no revelados), apuntan a conducir el sistema educativo a merced de poderes económicos o estatales. Si se repasa en acontecimientos históricos que han marcado las distintas épocas, desde la edad antigua (Griegos: pensamiento, palabra), edad Media (religión), Renacimiento (antropocentrismo, humanismo), edad Moderna (modos de producción), hasta la época actual, post-modernidad (orden económico capitalista: mercado-consumo), encontramos en ellas movimientos de orden socio-político y estatal muy arraigados, los cuales han sido determinantes para extraer de estos los objetivos que rigen la comunidad escolar de las naciones: Formar los ciudadanos de las nuevas generaciones.

Siguiendo con el orden de ideas, la didáctica practicada en la escuela ha reflejado de esta forma su orientación apoyada mayormente en los cambios sociales, desde la llamada escuela tradicional hasta la escuela progresista Nueva de finales del siglo XX. Así, la escuela se ha tornado vulnerable en el transcurrir de los tiempos a los cambios y movimientos ideológicos, sociales, políticos y tecno-científicos de cada momento histórico provocando un devenir de vicisitudes dentro del sistema escolar que en gran medida pretenden obnubilar su fin supremo: educación para la formación y participación del hombre en la sociedad. Sobre este particular Fernández (1990), expresa esta realidad se caracteriza porque:

...no existe ninguna institución hoy en día tan omnicomprendiva como la escuela...no hay manera de escapar de la escuela pesar de ello, la escuela es una institución débil..., no consigue formular sus propios objetivos a diferencia de otras instituciones (militar, iglesia, empresas)... ¿es el objetivo de la escuela la educación? Respuesta tautológica. ¿Es su objetivo convertir a los niños en personas? ...¿En qué consiste ser persona al margen del Estado, la economía y el entramado de la sociedad civil? ¿Se puede llegar a ser persona sin la escuela? (p. 97).

Este relato, hace entrever uno de los problemas que la escuela ha confrontado a lo largo de la historia como es el tipo de vinculación o desvinculación de la misma con el contexto y con una formación idónea de la persona para la vida en sociedad y reconocimiento de sí misma. La literatura ha hecho conocer los saberes y procesos ideales que deben regir la educación y el hacer en el aula de clase, otra visión han sido los valores, creencias, formación, habilidades y competencias del docente y su propio “saber” y “hacer” en su práctica cotidiana escolar

Como un renacer de la educación, surge la Escuela Nueva o Escuela Activa o Nueva Educación (Jhon Dewey, Tolstoi), como se le ha denominado a esta corriente pedagógica, surgida a finales del siglo XIX y continuada a mediados del siglo XX como reacción a la escuela tradicional de ideología magistral central, disciplinaria, controladora, transmisora de saberes, rígida verbalista, mecanicista, repetitiva, la cual viene a proponer nuevos roles de interacción entre maestro y el alumno. La Nueva Escuela basa sus postulados en las ideas filosóficas y pedagógicas mayormente de la “etapa romántica” filosófica de apertura durante el siglo XVIII con Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, y luego Key, Herbart, Willmann a comienzos del siglo XX. Este fue realmente un gran salto de la escuela hacia una renovación y replanteamiento de una pedagogía centrada ahora en el niño y sus necesidades. Los postulados de la Escuela Nueva: nuevo reto es de los participantes del proceso educativo, educación centrada en el niño, necesidades e intereses del niño.

Referentes Ontoepistemológicos

Dimensión Ontológica

La Ontología como disciplina filosófica, se refiere al estudio de cómo se concibe la realidad del objeto de estudio seleccionado para llevar a cabo una investigación científica, en el presente caso, desde lo social o humanístico. En este sentido, de acuerdo con Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995), la realidad es relativa; la misma se construye social y experiencialmente; existe en la forma de múltiples construcciones mentales y sociales. De tal manera, la misma se concibe de manera compleja, divergente, múltiple y holística. No es, pues, de extrañar que cada uno de los sujetos participantes del estudio tenga una concepción propia sobre esa realidad. De allá, no cabe esperar una sola realidad; pues, siempre es diversa, ya que son diversos los profesores que laboran en la institución objeto de estudio.

Al respecto Vasilachis (2007) señala, “La realidad es construida por las personas de la situación que él analiza. Por ende, existen múltiples realidades: las de los actores, las del investigador y la de los que leen el estudio o interpretan el estudio” (p. 44). Es decir, tanto los profesores informantes, como el investigador tienen un enfoque previo acerca del objeto de estudio. En la investigación de la realidad sobre las actividades evaluativas a nivel de educación media, éstas se convierten en un ambiente en el que participan: directivos, profesores, alumnos. Así, los contenidos de la enseñanza, las estrategias como se imparten, el proceso de evaluación y las TIC, convergen en el estudio de la acción educativa.

Dimensión Epistemológica

La epistemología se define según Fernández (2008) como: “... disciplina cuyo objeto de estudio es la naturaleza el origen y validez del conocimiento...” (p.124). Siendo así, la misma se encarga de cuestionar el conocimiento que es producido a través de las informaciones que el sujeto recibe, destacando

que el mismo no tiene la verdad absoluta siempre en sus conocimientos, porque constantemente debe estar actualizando para estar a la vanguardia de la ciencia. Es por ello, que las enseñanzas y los aprendizajes están sujetos a una serie de teorías que ayudan al mejoramiento de dichos procesos con la finalidad de entender el razonamiento humano.

Pues, el individuo desde que nace experimenta cambios que de alguna u otra manera modifican las enseñanzas y los aprendizajes que ha obtenido con el pasar de los años; en este caso, lo que sucede con las competencias docentes, en las realidades que se viven en las aulas de clase. Pues, el conocimiento es totalmente dinámico y transformador, no sólo para el docente sino para los estudiantes, los procesos de enseñanza y de aprendizaje no son constantes.

Por ello, se necesitan investigaciones que vayan paso a paso para lograr los objetivos a corto, mediano y largo plazo. Siguiendo con el orden de ideas, en primera instancia el hombre adquiere aprendizajes del medio que lo rodea, centra sus enseñanzas en la observación y en los refuerzos. Así, se sostiene que los seres humanos adquieren destrezas y conductas de modo operante y cognitivo, lo que genera los modelos a seguir. Vinculado con el aspecto epistemológico, el ser humano observa, asimila y acomoda. Las teorías del aprendizaje sustentan que cada sujeto experimenta y promueve cambios con base a las edades, al contexto, a ese aprendizaje por asociación que lo da el día tras día, no sólo en las aulas de clase dentro de la evaluación por competencias sino también a los diferentes roles que cumple el docente frente a las necesidades sociales que rodean el mundo operante. Por ende, la epistemología busca informaciones, busca vertientes que conlleven a aprendizajes significativos que generen conocimientos para la vida y no para el momento.

Se advienen a explicar cómo se origina el conocimiento a partir de la relación que se establece entre el investigador y los profesores informantes en el ámbito en que se realiza la investigación. En tal sentido, el investigador está

inmerso en el contexto a estudiar, el mismo forma parte del personal docente; lo cual facilita establecer el contacto con los informantes de manera personal. Cada uno de ellos respondió las preguntas que se le hizo, narrando las concepciones y experiencias sobre el proceso de evaluación que efectúan en sus propias palabras.

El proceso seguido por el investigador de acuerdo a Latorre, Del Rincón y Arnal (1997) es de carácter holístico, inductivo e ideográfico, buscando la comprensión global de los fenómenos y hechos que indaga, utiliza los conceptos, la comprensión de la realidad y las interpretaciones que se elaboran a partir de las informaciones recabadas. Es inductiva, al analizar los señalamientos de cada de los informantes por separado, para posteriormente ir determinando las dimensiones y categorías que emergen. A partir de lo cual, elabora un constructo teórico que lleve a interpretar y comprender el significado de lo narrado. Es ideográfica, porque está orientada a comprender e interpretar los fenómenos y hechos.

De allí que, la postura epistemológica asumida se apoya en los aportes que se generen de las informaciones que proporcionan los informantes sobre su apreciación en relación a la evaluación por competencias que ejerce el docente como evaluador de los aprendizajes a nivel de la educación secundaria en la Institución Educativa Santo Ángel, ubicada en Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. Mediante las preguntas contempladas, se asumieron desde el planteamiento del problema que dieron pie a los objetivos específicos y de allí surgieron los análisis posteriores del estudio. El aporte teórico que se genera es algo compartido, ya que parte de la contribución de los informantes

De allí, el asumir como sustento epistemológico el paradigma humanista, se centra la atención en lo humano. Es el individuo el centro de toda acción que implica la transformación, dada desde la misma esencia del ser y del contexto en la que hace vida. El humanismo como paradigma atribuye elementos esenciales como la comunicación, el dialogo y la interacción desde una visión integral, donde el hombre vive en relación con otras personas y por

lo general tiende naturalmente a su autorrealización formativa. El ser humano es un ser inserto en un contexto propio, consciente de sí mismo y de su existencia, se conduce de acuerdo con lo que fue en el pasado y preparándose para el futuro, además está provisto con facultades de decisión, libertad y conciencia para elegir y tomar sus propias decisiones, estas facultades lo convierten en un ser activo, constructor de su propia vida.

Bajo este paradigma la investigación centra su estudio en el docente como sujeto principal que desarrolla una práctica evaluativa, la cual determina el avance y logro de los procesos educativos en los estudiantes. De allí que Hernández (1997) aclara que el humanismo sustenta el proceso de evaluación en la autoevaluación, la autocrítica y la autorrealización como elementos idóneos que fomenta la creatividad y la autoconfianza.

Aunado a lo anterior, se presenta lo referido al paradigma sistémico, donde el mundo tal y como se percibe está constituido por sistemas, desde el macrocosmos, pasando por todas las estructuras que lo conforman hasta lo más elemental de la materia. En tal sentido, lo sistémico se define como algo muy complejo y lo complejo exige ser estudiado en forma transdisciplinaria, en cuanto esté presente elementos de diversas naturalezas que hacen que funcione gracias a la articulación armónica de sus partes. De ahí que el paradigma sistémico es integrador, tanto en el análisis de las situaciones como en las conclusiones que nacen a partir de allí, proponiendo soluciones en las cuales se tienen que considerar diversos elementos y relaciones que conforman la estructura de lo que se define como "sistema", así como también de todo aquello que conforma el entorno del sistema definido.

El paradigma sistémico establece una relación muy estrecha entre el observador y el objeto observado, de manera que su "realidad" es producto de un proceso de co-construcción entre él y el objeto observado, en un espacio tiempo determinados, constituyéndose dicha realidad en algo que ya no es externo al observador y común para todos, como lo plantea el enfoque tradicional, sino que esa realidad se convierte en algo personal y particular,

distinguiéndose claramente entre lo que es el mundo real y la realidad que cada observador concibe para sí.

Para Martínez (2011) refiere que los diferentes niveles en que se nos presenta la realidad, en todos los campos, pero, de una manera especial, en la realidad de los seres vivos, exige también diferentes niveles de la lógica a aplicar, y, en nuestro caso, una dialógica transdisciplinaria y unos métodos también transdisciplinarios; todo lo cual nos introduce en el paradigma sistémico, pues el mundo está lleno de sistemas (p.10) Para la investigación resulta fundamental pues la educación y en especial la evaluación está inmersa en un complejo sistemas de interrelaciones.

Asimismo, se establece como otro de los sustentos epistemológicos el paradigma constructivista, el cual se enfoca en el ser como individuo capaz de construir el conocimiento a través de actividades basadas en experiencias ricas en contexto. En el constructivismo el aprendizaje es activo, no pasivo, las personas aprenden cuándo pueden controlar su aprendizaje y están al corriente del control que poseen.

Para Hernández (1997), el sujeto siempre conoce en función de sus marcos asimilativos, y en este sentido se dice que tiene referencia de lo que puede conocer en un momento relativo de su desarrollo. De igual manera nunca existe un nivel de conocimientos donde ya no se puede conocer más del objeto, sino que siempre se le puede entender todavía más. Cualquier nivel de conocimientos en un momento determinado es simplemente un estado de equilibrio transitorio, abierto a niveles superiores de conocimiento (p.5).

Es por ello que la investigación del Desempeño de los Docentes en el proceso de evaluación, requiere de analizar e interpretar los elementos y factores que intervienen en este complejo proceso y solo mediante la construcción del conocimiento de su realidad es posible acercar las explicaciones que conceptualizan el hecho.

La teoría de Vigotsky se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual interactúa,

así el aprendizaje es considerado como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. De esta manera, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo; de allí el concepto de zona de desarrollo próximo, que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. En relación a este aspecto Vigotsky plantea cinco conceptos fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación.

Siendo así las cosas esta teoría viene a fortalecer el estudio, por cuanto orienta el conocimiento y la forma en que este es adquirido, tomando en consideración los elementos propios del sujeto cognoscente y el contexto en la que ocurre el mismo, así como el dialogo como herramienta indispensable en el proceso de comunicación.

De esta forma expresa Chaves (2001) que:

El docente es un mediador del aprendizaje, de la cultura social e institucional y un arquitecto del conocimiento, ha de considerar que no solo, deberá promover la colaboración y el trabajo grupal, para establecer mejores relaciones con los demás, para aprender más, tener alumnos más motivados, con un aumento de su autoestima y que aprenden habilidades sociales más efectivas como es el saber convivir, la enseñanza debe individualizarse, permitiendo a cada alumno estudiar o trabajar con independencia y a su propio ritmo.

De acuerdo con lo señalado, se evidencia un proceso de mediación de parte del docente, para la construcción de aprendizajes, con énfasis en la promoción de actividades en grupo, donde se reconoce la cultura social como uno de los elementos relacionados con el aprendizaje colaborativo, por tanto, se manifiesta el interés por establecer interrelaciones, con base en las motivaciones de los estudiantes, para que se desarrollen las habilidades sociales de una manera efectiva, a partir de la valoración individual, y así promover el desarrollo autónomo e independiente del sujeto.

Fundamentación Legal

Es crucial para el presente objeto de estudio, demostrar que no hay restricciones legales para el desarrollo de la presente investigación. Máxime aún, cuando se parte de la premisa que la educación colombiana también está inspirada en los principios de la formación basada en competencias y, por ende, también debe estarlo la evaluación estudiantil; cosas que, como se examinó en algunos antecedentes internacionales y regionales, no marchan a la par. De allí, es posible que la educación media en Colombia tampoco esté cumpliendo con los preceptos u obligaciones legales al respecto, vista desde su ordenamiento jurídico.

En tal sentido, valga recordar que para el presente estudio, se han tomado como descriptores los términos: (a) evaluación, (b) competencias y (c) educación media o secundaria. Resta precisar a continuación los respectivos referentes legales.

En efecto, se podría precisar que dentro del ordenamiento jurídico colombiano está contemplado el artículo 13 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994); el cual fue ratificado dentro del artículo 1 de la Ley 1651 de 2013. Así, quedó establecido el mandato expreso de desarrollar competencias dentro de los objetivos comunes para todos los niveles de la estructura del sistema educativo. Concretamente, se emana:

Artículo 13. Objetivos comunes de todos los niveles. (...). j) ADICIONADO, Art. 1, Ley 1651 de 2013. Desarrollar competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior y a oportunidades en los ámbitos empresarial y laboral, con especial énfasis en los departamentos que tengan bajo nivel de cobertura en educación. (Subrayado agregado)

De esta manera, queda estipulado taxativamente para regir todas las estructuras del sistema educativo colombiano el compromiso de cumplir con una educación basada en competencias. En consecuencia, en materia de evaluación estudiantil, contempla el artículo 2.3.3.3.7.1 del Decreto 1075 del

2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación); Sección 7: EXÁMENES DE ESTADO DE LA EDUCACIÓN MEDIA, como objetivos de los mismos, muy particularmente, entre otros:

(a) Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar... (c) Proporcionar a las instituciones educativas información permanente sobre las competencias de los estudiantes a ingresar a programas de educación superior...(d) monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional. (Subrayado agregado)

Antes de continuar con el ordinal (d), se puede apreciar cómo la mitad de los objetivos enunciados en materia de evaluación estudiantil externa está centrada expresamente en la evaluación por competencias que, además, continuando con los objetivos de los Exámenes de Estado, debe servir para:

(...) (g) Proporcionar información a los establecimientos educativos que ofrecen educación media para el ejercicio de la autoevaluación y para que realicen la consolidación o reorientación de sus prácticas pedagógicas.

(h) Ofrecer información que sirva como referente estratégico para el establecimiento de políticas educativas nacionales, territoriales e institucionales (Decreto 869 de 2010, artículo 1).

Precisamente, el presente estudio se vuelca sobre el tema de la evaluación estudiantil, en cuanto que la autora parte de la premisa que no se está cumpliendo con la autoevaluación prescrita, a los efectos de reorientar las prácticas pedagógicas e, incluso, aquellas propias de una evaluación tradicionalista. Mucho menos aún, se han adelantado políticas educativas nacionales para, por ejemplo, desarrollar talleres de capacitación docente que, como se vio entre los antecedentes del presente estudio, sirva para disminuir esa marcada brecha entre el deber ser (la normativa legal) y la realidad (cotidianidad pedagógica en los centros escolares).

Volviendo al ordinal (d) antes enunciado, más concretamente, la Resolución del MEN 2343 de 1996 ya había adelantado o pre4scrito en el artículo 7 el currículo común de la educación básica y media como.

Artículo 7. Currículo común. Se establece el currículo común de la educación básica y media como un conjunto de procesos, saberes, competencias y valores básicos y fundamentales para el desarrollo integral de las personas y de los grupos en las diversas culturas que integran la nacionalidad colombiana.

Además de destacar el compromiso con la orientación de la educación colombiana basada en competencias, la misma normativa ya adelantaba la indispensable inclusión de los estándares de logro curriculares; a través de los cual, se operacionaliza la evaluación por competencias. En efecto, el artículo 8. Concepto. “pauta el establecimiento de los indicadores de logros curriculares como medios para constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo.”

En tanto que la interpretación y evaluación de las competencias deben relacionarse necesariamente con un conjunto o sistema de indicadores determinado para dar cuenta o hacer inferencias acerca de aspectos o dimensiones específicas del desarrollo humano integral; e identificar indicios o evidencias concretas y tangibles de la forma como las competencias en desarrollo durante las jornadas educativas evolucionan y afectan al estudiante.

Como señala dicha normativa, alrededor de esta cuestión gira la esencia del cambio de enfoque en las prácticas educativas y evaluativas. Así, el artículo 9 de la misma Resolución 2343 reconoce el alcance de los indicadores de logros curriculares por conjuntos de grados que se deben alcanzar a nivel nacional, por todos los educandos del país, así como por logros específicos contenidos en el proyecto educativo institucional, es decir, de forma autónoma por cada comunidad educativa.

Con todo lo cual, queda plenamente instrumentado legalmente en Colombia un sistema de evaluación estudiantil por competencias; la cuestión es que, parece repetirse la historia de otros países. Pues, persiste la

contradicción o inconsistencia con la práctica pedagógica y evaluativa en los centros escolares que se supone debe regular.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico hace referencia al plan que ha de seguir el investigador al indagar en torno a un objeto de estudio para alcanzar los objetivos establecidos. Por tanto, de acuerdo con Palella y Martinis (2010), señalan “En la investigación el método implica la elaboración de un plan y la selección de las técnicas más idóneas para su desarrollo.” (p. 79). Ello implica tener claridad en relación con el tipo de investigación a emprender, determinar los instrumentos que se utilizarán, el método a seguir, el escenario sobre el cual se recolectará la información y el análisis y presentación de los hallazgos.

Naturaleza del Objeto de Estudio

Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) señalan algunos criterios que orientan al investigador durante el proceso investigativo sobre el objeto de estudio. En síntesis, estas dimensiones comprenden las visiones en relación a la dimensión ontológico (¿Cuál es la naturaleza de lo cognoscible o de la realidad social), epistemológico (¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocido? ¿Cómo se conoce?), y metodológico (¿Cómo debería proceder el investigador para descubrir lo cognoscible?)

Dada la presentación de las visiones de la presente autora en las dimensiones ontológica y epistemológica, sólo queda por describir a continuación la *Dimensión Metodológica* desde el paradigma epistemológico interpretativo. Para Buendía, González, Gutiérrez y Pegalar (1999), la investigación interpretativa “parte del supuesto que la realidad educativa sólo puede estudiarse recurriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados en las situaciones educativas, y su finalidad principal es comprender cómo los

alumnos, profesores, padres y demás agentes experimentan, perciben e interpretan su realidad.” (p.34) En este caso, las competencias del docente al evaluar por competencias de los alumnos.

En este mismo sentido, Martínez (2012) señala que, la investigación cualitativa es de naturaleza interpretativa, debido a que el investigador se plantea comprender la totalidad de los significados del fenómeno para los investigados, sin aspirar a generalizaciones. Pues, lo que ocurre es particular y responde a las vivencias de las personas estudiadas, lo que se busca es entender y describir la realidad investigada.

Efectivamente, esta investigación procede operativamente desde los postulados o enfoques de la investigación cualitativa. Al respecto, Vasilachis (2006) señala que la misma aborda la vida de las personas, y está fundada en la comunicación de perspectivas y experiencias de las personas. En tal sentido, no debe analizarse de manera aislada respecto al contexto demográfico donde ocurre.

Según Latorre, Del Rincón, y Arnal (1997), esta metodología se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, entre ellos los educativos; se centra en el estudio de los significados, experiencias y vivencias de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios protagonistas. El proceso comprende identificar y determinar las dimensiones y formar las categorías, analizarlas e interpretarlas de manera fundamentada, para la comprensión del objeto investigado.

Por tanto, el trabajo cualitativo, en esta investigación, se inicia con la descripción detallada de la problemática, se emprende a través de los instrumentos aplicados, que dan origen a la creación de los códigos, dimensiones y categorías de análisis. El proceso se va haciendo de manera inductiva y describiendo de forma fundamentada progresivamente para ir descubriendo los significados que le dan a fenómenos y hechos en la cotidianidad de su labor educativa, interpretarlo y comprenderlos, desarrollando una aproximación teórica sobre el caso en cuestión.

Método de investigación

En el caso de la presente investigación, valga reiterar, se asumió la investigación cualitativa, debido a que se estudiaron fenómenos inherentes a la relación entre las prácticas pedagógica y de la evaluación estudiantil por competencias a nivel de educación media. Dentro de dicho objeto intervienen una serie de fenómenos, algunos preestablecidos, otros por discernir. De allí la importancia de asumir la metodología fenomenológica, la cual ubica los fenómenos, los interpreta a la luz de la realidad, estableciendo las interrelaciones con el objeto de estudio y proponiendo el conocimiento de manera efectiva.

En este sentido, Carrasco y Calderero (2000) destacan que la fenomenología es la investigación ordenada de la realidad. Su propósito es estudiar el mundo tal como se presenta en y a través de la conciencia, es decir como las personas comprenden el significado de lo que sucede.

La fenomenología de acuerdo con Ríos, (2018) es una escuela del pensamiento que estudia como las personas interpretan el mundo, para lo cual utiliza las descripciones y opiniones de los sujetos para llegar a comprender los significados que tiene un fenómeno o hecho del cual tienen vivencias. En tal sentido, su finalidad se centra en las opiniones de los sujetos informantes; es decir, se describen sus experiencias y rutinas con el propósito de interpretar su significado. El proceso de interpretación no es una respuesta inmediata sobre la situación, sino que es algo dinámico, producto de una reflexión en la que se analizan los diversos aspectos que emanan con la finalidad de ayudar a la comprensión de lo que ocurre en la realidad.

Para Martínez (2012), el método fenomenológico es el más adecuado para comprender las realidades cuya naturaleza y estructura sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta, “cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida

por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano” (p.167). Es decir, cada profesor tiene en su mundo unas concepciones acerca de las cosas y unas prácticas en ocasiones rutinarias; las cuales son importantes para develar el significado subyacente de ellas.

Por otro lado, Latorre, Rincón y Arnal (1997), por su parte, señalan que en el ámbito educativo “estos estudios se orientan a buscar los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias como miembros de las instituciones” p.221. Por ello, es importante conocer y comprender el significado que los profesores le asignan a su labor como evaluadores al efectuar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de la Institución Educativa Santo Ángel de la Ciudad de Cúcuta- Colombia

Pasos del Método Fenomenológico

Esta investigación se enmarca dentro de los enfoques cualitativos. Como tal, es flexible ya que durante su ejecución se realizaron ajustes para recabar las informaciones puesto que las clases presenciales fueron suspendidas por medidas de preservar la salud de los miembros de la comunidad educativa; lo cual interfirió o impidió los procesos de observación de la actuación de los informantes. De ahí la importancia de acoger los pasos del proceso fenomenológico presentados en Carrasco y Calderero (2000), como una serie de fases que están interconectadas de forma secuencial; entre las que se utilizaron las siguientes:

- a) La información comenzó a ser analizada en cuanto se hubo obtenido. Pues, se recomienda, que ésta le sirva al investigador para aclarar sus propias concepciones y significados del fenómeno que se estudia y dejarlas a un lado de manera que no constituyan un aspecto que interfiere en la investigación.

- b) Se analizaron las concepciones y significados que ese fenómeno tiene en cada persona consultada, haciéndose cargo de su mundo interior.
- c) La investigadora leyó repetidas veces toda la información que se dispuso hasta conseguir una comprensión global de las distintas concepciones y significados obtenidos.
- d) Se identificó en esa comprensión general todas las unidades de significado y decidió cuales de ellas eran importantes para la investigación.
- e) El resultado describió lo sustancial de cada experiencia humana particular y las coincidencias de los sujetos a la hora de interpretar los fenómenos.

Tipo de investigación

El origen de los datos del objeto de estudio, emanan y se recogen dentro de la propia realidad institucional por parte de la investigadora, quien es docente en la institución objeto de la investigación; por tanto, forma parte de ella e interactúa en el contexto estudiado. Como cabe esperar, tal circunstancia facilitó acceder a los informantes con la finalidad de recabar datos aportados por los informantes.

En consecuencia, el presente estudio es de campo. Pues, este tipo de investigación se realiza directamente en la realidad socioeducativa de la Institución Educativa Santo Ángel de la Ciudad de Cúcuta- Colombia. Por lo cual, la investigadora debió centrarse en ese escenario educativo para recabar de forma directa las informaciones a través de los instrumentos aplicados.

A su vez, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales (2016), conceptualiza la investigación de campo como:

El análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo (p.18).

Valga reiterar, esta investigación se correspondió con los elementos de la investigación de campo. Pues, la investigadora realizó su actividad de investigación de manera directa, aunque no fuera en forma participante. Pues, la época de pandemia sanitaria escasamente ha permitido el contacto y la comunicación con los informantes clave atendiendo al protocolo establecido por los organismos sanitarios nacionales e internacionales. Afortunadamente, no se consideró esencial para la recolección de la información de interés una interacción personal con los informantes.

Nivel de Investigación

El nivel de investigación se refiere de acuerdo a Arias (1997) a la profundidad con que se analiza un fenómeno. En este caso, el énfasis se centró en la exploración y descripción de una realidad compleja. Dado que la investigadora y el objeto de investigación se encuentran vinculados estrechamente de manera interactiva, se salvaguardaron ciertos criterios de rigor para garantizar la objetividad durante los procesos de recolección y análisis de los datos duros.

Contextualización e Informantes Clave

Para el desarrollo de la investigación, fue pertinente ubicar el objeto de estudio dentro de un contexto determinado de la ciudad de Cúcuta, capital del Departamento Norte de Santander, Colombia. En este contexto, para la ubicación de los informantes de la investigación, fue preciso manifestar que

los mismos se encontraran en un escenario institucional específico denominado Institución Educativa Santo Ángel. Tal es el ambiente escolar en el cual laboran a tiempo completo los profesores informantes que suministraron la información, mediante los instrumentos diseñados por la autora.

Valarino, Yaber y Cemborain (2015) conceptualizan el contexto como “El ambiente donde se realiza el estudio.” (p. 10) Con ello se ofrece al lector una ubicación geopolítica donde se realizó la investigación además que da una idea de los límites o alcances del trabajo realizado. El contexto de esta investigación, está ubicado en uno de los sectores más empobrecidos de los barrios aledaños: San Rafael, Santo Domingo, Alfonso López y Cuberos Niño, San José de la ciudad de Cúcuta; por lo que atiende es fundamentalmente niños y jóvenes de bajos recursos.

En cuanto a los informantes, en dicho escenario fue pertinente ubicar a los informantes clave, o sujetos de la investigación. Por cuanto, son los informantes clave que, considerados como colegas, amigos y expertos, brindaron la información necesaria para comprender el objeto de estudio. En este sentido, fue pertinente asumir la definición de los informantes clave, según Osorio (2010), como: “aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de relaciones pueden ayudar al investigador, convirtiéndose en una fuente importante de información y a la vez les va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios” (p. 37).

De manera que los informantes clave dentro de la presente investigación están conformados por miembros de la comunidad educativa que tienen incidencia directa con el fenómeno abordado. El criterio de selección fue intencional, tomando así a aquellos sujetos que tuvieran información sobre el tema planteado. De acuerdo con lo establecido en la investigación cualitativa, los mismos estuvieron constituidos de la siguiente manera: 2 docentes de aula con al menos cinco años de servicio; 2 coordinadores y/o la rectora quienes ejercen funciones de dirección académica; 3 estudiantes de los delegados de

curso o elegido por sus compañeros. En total fueron siete (7) los informantes clave.

Cada uno de estos informantes, otorgó la información necesaria para el abordaje de las competencias docentes para la administración de la evaluación por competencias en educación secundaria. De tal manera, la selección obedeció a que estos sujetos poseen conocimientos significativos acerca de este fenómeno y la información que otorgaron permitió la definición significativa del fenómeno estudiado. Por ello, la labor de selección, se ubicó en función del desarrollo de la labor investigativa; el criterio fue intencional, debido a que, por familiaridad de la autora, se seleccionaron aquellos que poseyeran información valiosa sobre el tema en investigación. Además de lo anterior, fue necesario que cada uno de los informantes tuviera la buena disposición para el desarrollo del presente estudio.

Credibilidad de la Investigación

Otorgarle credibilidad a la investigación, es un proceso complejo puesto que se asume, desde el hecho mismo de un compromiso con la visión ética que plantea el desarrollo del método científico. Pues, de allí emergería un estudio significativo que impacte en el campo del saber, en las investigaciones cualitativas. Así, el asunto de la credibilidad es un tanto agudo porque puede en algunos casos convertirse en simple subjetividad y hacer que la visión de conjunto en la investigación se pierda de vista. Sin embargo, fue necesario asumir ciertas técnicas que pueden generar credibilidad de una investigación cualitativa, como es el caso de la triangulación.

En este sentido, Villa y Álvarez (2007) definen la triangulación como: “una de las técnicas más empleadas para el procesamiento de los datos en las investigaciones cualitativas, por cuanto contribuye a elevar la objetividad del análisis de los datos y a ganar una relativa mayor credibilidad de los hechos” (p. 98). En efecto, la triangulación incrementó el nivel de veracidad de la

investigación, si las informaciones recabadas, directamente sobre la realidad seleccionada, se corresponden a lo dicho por los informantes, sin que sean manipulados o tergiversados por el investigador. En tal sentido, lo expresado por los informantes una vez revisada su transcripción se les presentó a los mismos para que corroboraran el testimonio dado. Cada uno de los cuales corroboró y confirmó la fidelidad de su testimonio como reflejo de la realidad.

De esta manera, se logró incrementar la credibilidad al estudio emprendido, debido a que se confirmó la correspondencia entre los testimonios para tal fin. De igual manera, se logró demostrar que los hechos que de allí surjan, realmente pueden ser empleados para incorporarlos en la generación de conocimientos científicos.

En la investigación se va a realizar también la triangulación entre informantes, conocida como triangulación de fuentes o datos. En tal sentido, se cuenta con la información de los profesores, de los directivos y de los alumnos y los contrastes de opiniones sirven para crear las coincidencias y discrepancias en sus opiniones respecto al ejercicio auténtico de la evaluación por competencias, por parte de la institución seleccionada en su nivel de educación media.

Recolección de la Información

Para la recolección de información, se aplicó como técnica el cuestionario con preguntas abiertas, es decir, con base en un guion de preguntas o temario al estilo de la entrevista.

Por el hecho que debe producir ruido o una disonancia cognoscitiva, la propuesta de usar el cuestionario dentro de una investigación cualitativa, se debe aclarar que, como han advertido Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), desde finales del siglo pasado, ciertamente, el cuestionario como técnica de recolección de datos tiene una fuerte esencia sembrada en la tradición positivista, es decir, de la investigación cualitativa. Pues, en principio, "los cuestionarios se construyen para contrastar puntos de vista, no

para explorarlos...en fin, suelen diseñarse y analizarse sin contar con otras perspectivas que aquella que refleja el punto de vista del investigador” (p. 185)

“No obstante, el cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa (*Ibidem*). Por definición, señala la misma fuente, el cuestionario se caracteriza por la ausencia del investigador y “por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal” (*op.cit.*, p. 186), para realizar un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos,” (*Ibidem*)

Tal es el presente caso en el cual se aspira utilizar “los cuestionarios que buscan una información de carácter cualitativo” (*op.cit.*, p. 189) Al respecto, se deben tener presentes los cuidados al formato en el que se incluyen las preguntas, así como también al título, instrucciones y agradecimientos sin dejar de indicar o aclarar “el modo en que el encuestado puede devolver el instrumento una vez complementado” (*op.cit.*, p.191)

Igualmente, se tendrá presente en esta investigación la redacción exclusivamente de “preguntas abiertas (que) se formulan para obtener respuestas expresadas en el propio lenguaje de la persona encuestada y sin un límite preciso en su contestación.” (*op.cit.*, p. 193) En este sentido, los autores citados exhortan a pensar “qué formatos de preguntas que plantearíamos en una entrevista podríamos también plantearlos en un cuestionario. En principio, no hay demasiadas objeciones a esta idea.” (*Ibidem*)

En suma, ésta sería la manera de realizarse este proyecto investigativo en lo que abarcaría el primer o hasta inclusive; el segundo trimestre del año 2021. Así, por seguridad en tiempos de pandemia sanitaria, la presente investigadora propone emplear como medio de contacto interactivo medios tecnológicos comunicacionales. Esto, en el caso de la herramienta *google meet*, y *zoom* como del *whatsapp* recordando que en todo el territorio nacional

para enero de 2022 continúan agudizados los casos por la pandemia mundial ocasionado por el COVID 19. Por consiguiente, dicha estrategia permitiría un resguardo entre los informantes claves con la investigadora y valorando las medidas de salubridad acatadas y reforzadas por el presidente de Colombia Iván Duque Márquez en el último mes del 2020.

Análisis de la Información

Para llevar a cabo el análisis de la información, fue pertinente referir el proceso de categorización; el cual, permitió la sistematización de la información de una manera específica y en correspondencia con lo que se generó en la realidad que definen los objetivos de la investigación.

Al respecto, Martínez (2009) señala que:

La categorización consiste en la segmentación en elementos singulares, o unidades, que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista de nuestro interés investigativo. Se realiza por unidades de registro, es decir, estableciendo una unidad de sentido (otra posible definición de categoría) en un texto registrado por algún medio (usualmente grabado), por lo tanto, es textual y a la vez conceptual. (p. 21).

Con atención en lo anterior, fue preciso sostener que cada uno de los objetivos dio paso a la segmentación. Desde allí se originaron las categorías que fueron fundamentales para comprender el desarrollo de la investigación. Al respecto, fue preciso considerar que dichas categorías debieron ser de un contenido relevante y significativo, para que se logaran aportes fundamentales en el desarrollo de acciones investigativas que apuntaran hacia el establecimiento de unidades de análisis, donde se sistematizó la información de una manera adecuada.

Aunado a lo anterior, es importante referir que el análisis de la información se llevó a cabo por medio del uso del paquete ofimático Atlas. ti, para lo cual, Álvarez y Jurgenson (2003) refieren que: “Una de sus fortalezas

consiste en la capacidad de mostrar interconexiones entre los datos y la posibilidad de relacionarlos con otras fuentes y paquetes. Lo cual es indicativo de su creciente uso en investigaciones en las ciencias sociales” (p. 29). Con atención en lo anterior, es necesario referir que dicho software permitió la consecución de la codificación.

Asimismo, es importante referir que una vez se contó con los datos crudos, como los define Strauss y Corbin, éstos se transcribieron, se pasaron a un archivo sin texto; con el cual, se alimentó el programa. Todo ello sirvió de base para la producción de cada uno de los códigos que definieron las categorías emergentes.

Descripción del Proceso de Investigación

El desarrollo de la investigación permitió llevar a cabo una serie de elementos de carácter sistemático, con énfasis en las demandas propias de la investigación; en atención a ello, se desarrollaron los siguientes pasos:

1. Se constituyó el instrumento de recolección de la información, con base en los procedimientos propios de los cuestionarios de preguntas abiertas. Se partió de las áreas de estudio, es decir, desde las categorías centrales que definen el objeto de estudio.
2. Una vez recolectada la información, se procedió con la revisión de los cuestionarios respondidos y se registró en formato sin texto para alimentar el programa Atlas Ti y de esta manera, se logró constituir códigos que emergieron desde el proceso seguido en el análisis.
3. Seguidamente, se procedió con el establecimiento de las tablas de codificación en función del producto del Atlas Ti
4. Posterior a ello, se procedió con el análisis y la interpretación de cada una de las redes semánticas que emergieron desde el programa; lo cual se respaldó en fundamentos del marco teórico..

5. Seguidamente, se procedió con el establecimiento de la contrastación teórica para fijar la científicidad de la información.
6. Se procedió con la concreción de la teorización por medio del establecimiento de consideraciones emanadas de los datos sobre el ejercicio de las competencias docentes para la administración de la evaluación por competencias.

CAPÍTULO IV

LOS HALLAZGOS

Análisis e Interpretación de los Hallazgos

Constituir los hallazgos de una investigación, permite reconocer como la sistematicidad impone la comprensión de la realidad; para ello, es necesario considerar que en esta indagación se asumió como objetivo general: Generar consideraciones teóricas en relación con el desarrollo de la evaluación por competencias por parte de docentes de educación secundaria para la valoración de los avances y las limitaciones estudiantiles. Desde allí se partió en un proceso riguroso que dio paso a los objetivos específicos: Caracterizar el proceso de evaluación desarrollado por los docentes en la institución educativa. Analizar las competencias docentes para la administración de la evaluación por competencias. Interpretar el rol como evaluador por competencias que el docente desempeña en la realidad educativa institucional. Construir consideraciones teóricas de competencias docentes para la administración de la evaluación por competencias a nivel de educación media.

Para alcanzar estos objetivos, fue pertinente considerar la consulta a miembros de la comunidad educativa seleccionada mediante la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas, a la manera de un guion de entrevistas semiestructurada; el cual partió de categorías centrales, que dieron paso a la constitución del proceso de análisis.

Para ello, Rodríguez, Gil y García (2003) señalan que: “es fundamental el análisis de los testimonios, donde se consideran las transformaciones, reflexiones y sistematizaciones, para así darle coherencia a los mismos. Es de

esta manera como se logra el conocimiento de conceptos y su debida interrelación” (p. 34). De acuerdo con tales premisas, esta fase correspondió de manera directa en relación con la generación de transformaciones a partir de las reflexiones que realiza el investigador.

Para el desarrollo del proceso de análisis de la información, se procedió con el desarrollo de una serie de etapas en las que se fundamenta el mismo:

- 1) **Reducción de la Información:** Strauss y Corbin (2003) la definen como segmentos de información referidos a: “Situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, método, estrategias y procesos” (p.208). De acuerdo con lo referido, en este caso, se procedió con la adopción de segmentos de información en cada una de las categorías de análisis para el establecimiento de los códigos.
- 2) **La disposición y la transformación de la información:** Para esta fase, Rodríguez, Gil y García (*op.cit.*) señalan que: “una vez se cuenta con la información, se plasman los micro actos de habla para definir el posible aporte en la comprensión del hallazgo” (p. 73), en este caso, se interpreta cada segmento la información de interés o especialmente relevante, desde las propuestas de los informantes y en razón de la experiencia de la investigadora, mediante su conceptualización como unidad temática emergente y, en caso de repetirse su significado, como unidad constante (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) .
- 3) **La obtención de resultados y conclusiones:** Desde esta perspectiva, Rodríguez, Gil y García (*op. cit.*), señalan que: “la sistematización de la información, debe dar respuesta a la exposición de los resultados, con base en la constitución de la información” (p. 75); por lo anterior, el desarrollo de las acciones, se manifiesta en función de mostrar de manera sistemática la información

A la luz de estas consideraciones, se refiere una dinámica en la que se integran las diferentes apreciaciones de los informantes clave, para ello, es necesario representar la caracterización de los mismos:

Cuadro 1
Identificación de los Informantes Clave

N°	Identificación	Descripción
1	DEBS1	Docente de educación básica secundaria
2	DEBS2	Docente de educación básica secundaria
3	DCEBS1	Docente coordinador de educación básica secundaria
4	DCEBS2	Docente coordinador de educación básica secundaria
5	EEBS1	Estudiante de Educación básica secundaria
6	EEBS2	Estudiante de Educación básica secundaria
7	EEBS3	Estudiante de Educación básica secundaria

Fuente: Vega (2021).

Una vez identificados en clave los informantes, se procedió con el desarrollo de las categorías centrales de la presente investigación, las cuales se enmarcan en: (a) Evaluación en la Institución Educativa; (b) competencias docentes para la administración de la evaluación; y (c) Rol del Docente como Evaluador por Competencias. Estas categorías son consideradas centrales, puesto que las mismas dan respuesta directa a los objetivos de la investigación en los cuales se promueve la consecución de aportes científicos.

Presentación de Categorías

El proceso de presentación de categorías, se sustenta en los referenciado por Martínez (2011) quien señala que: “el proceso de categorización permite establecer una sistematización por medio de categorías preestablecidas y categorías emergentes” (p. 9). En este caso, es preciso referir que se constituyeron las categorías preestablecidas, como centrales en el presente estudio, debido a su correspondencia con los

objetivos de la investigación y el establecimiento de las categorías emergentes, las cuales subyacen desde los datos duros en los cuestionarios aplicados, por ello, se presenta la siguiente sistematización:

Categoría de Análisis: Evaluación de los Alumnos

La evaluación es uno de los procesos ineludibles en la formación de los estudiantes, dado que desde allí se valoran los avances de estos con base en el logro de competencias y que muestran, además, la actuación de los docentes en relación con este particular. Al respecto, Santos (2009) señala:

La evaluación de los alumnos es un proceso de gran complejidad. Entre otras cosas, porque habría de considerarse dentro de otro más amplio que es la evaluación del aula, el centro y del sistema. Parte de la evaluación del alumno se explica por el profesor que tiene, por los métodos con los que se trabaja, los medios con los que cuenta, la finalidad que se persigue (p. 14).

De acuerdo con lo anterior, es necesario sostener que la evaluación en las instituciones educativas, se muestra como uno de los procesos en los que se integran diferentes ámbitos, los cuales parten desde el desempeño estudiantil; como se ve el docente como evaluador; y, además de ello, asumir la finalidad que la evaluación persigue, por este particular, es necesario considerar el planteamiento de la presente sistematización:

Cuadro 2**Codificación de la Categoría de Análisis: Evaluación de los Alumnos**

N°	Códigos	Subcategoría Emergente	Categoría Central
1	Proceso sistemático de evaluación.	Proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes en el aula de clase	Evaluación de los aprendizajes
2	Propósito de la evaluación.		
3	Evaluación en el aula.		
4	Actividades de evaluación.		
5	Medición.	Características en el proceso de evaluación	
6	Avances en el proceso evaluativo.		
7	Desarrollo del proceso evaluativo.		
8	Procedimientos de evaluación.	Proceso evaluativo de las competencias estudiantiles	
9	Modelo de aprendizaje virtual.		
10	Evaluación de los estudiantes.		
11	Evolución de la evaluación.		
12	Evaluación cuantitativa.		
13	Proceso formativo.		
14	Mecanismos para la evaluación.		
15	Formas de evaluación.		
16	Destrezas del evaluador.	Desempeño como evaluador de competencias	
17	El docente como guía.		
18	Orientaciones en el proceso evaluador.		
19	Competencias para la vida		
20	Características del docente evaluador.		
21	Juicios valorativos.		
22	Cualificación del desempeño.		

Fuente: Vega (2021).

De acuerdo con lo referenciado previamente, es necesario considerar que la evaluación de los estudiantes, se dinamiza por medio de la presencia de categorías emergentes. Por tal razón, se presenta la categoría emergente **proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes en el aula;** la misma se plasma en la siguiente red semántica:

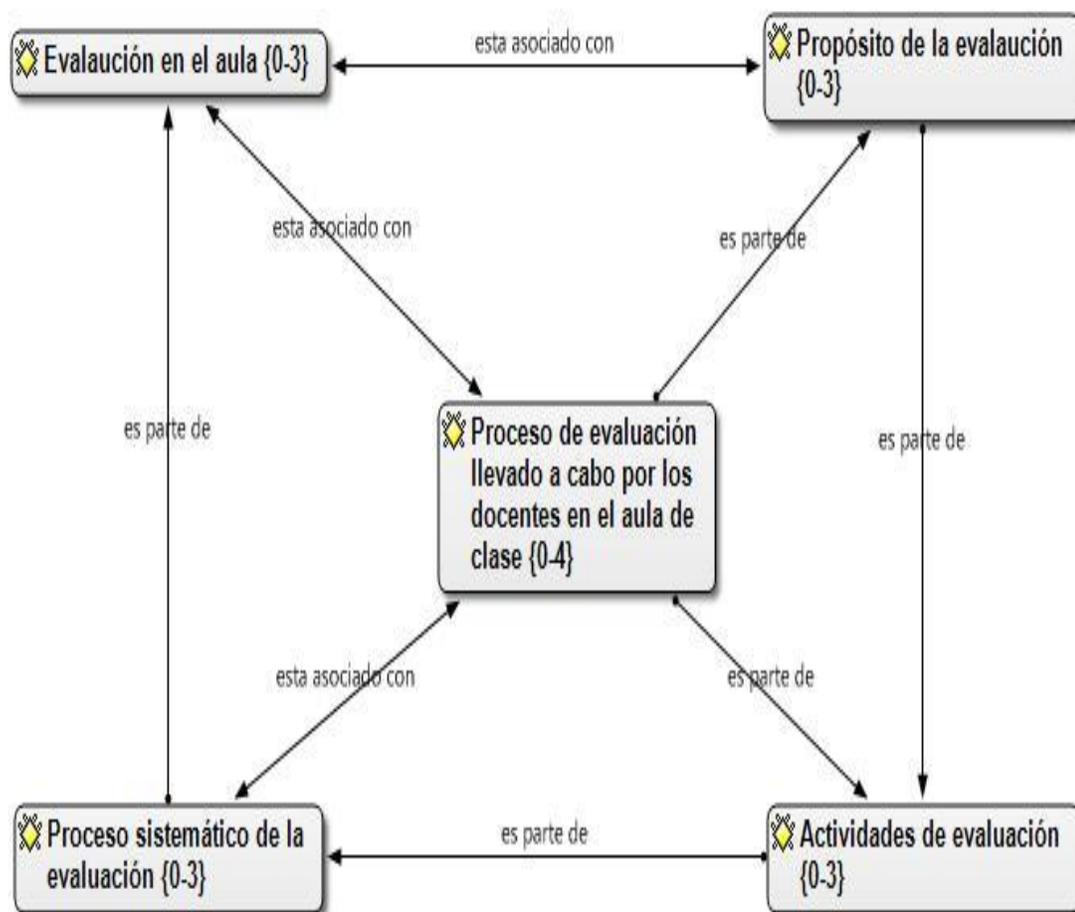


Figura 1. Proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes en el aula de clase.
Fuente: Vega (2021).

De acuerdo con lo anterior, la integración de elementos tales como: proceso sistemático de evaluación, propósito de la evaluación, evaluación en el aula, actividades de evaluación dichos códigos emergen de los siguientes micros actos de aula, correspondientes al código **proceso sistemático de evaluación**:

DEBS1: Los docentes permanentemente se debaten entre la evaluación de los procesos y los contenidos. Es verdad que toda evaluación es permanente, sistemática y coherente con los

objetivos de la clase y con la manera como esta se desarrolla, priorizando los aspectos (contenidos en los estándares generales de cada área) que el maestro estime convenientes y/o prioritarios precisar. En esto varía diametralmente entre cada una de las asignaturas donde unas privilegian los contenidos (como las matemáticas, la química, la física, las ciencias naturales y sociales) y otras sin devaluar el precio que tienen estos, amalgaman en su práctica pedagógica la disciplina propia del área con los procesos de aprendizaje.

DEBS2: *La evaluación de los educandos es continua e integral, y se hace con referencia a cuatro períodos al año con una ponderación de 25%, de igual duración en los que se dividirá el año escolar.*

DCEBS1: *Lo primero que debemos tener claro es que el proceso evaluativo conduce siempre a una toma de decisiones, inicialmente basada en información que se recoge y que nos entrega resultados concretos del proceso evaluativo. Es decir, el resultado final siempre es una decisión que se toma con fundamento en una información concreta, tangible y cimentada en recursos sólidos y confiables.*

DCEBS2: *La evaluación entendida como un proceso de mejora continua es asumida por las y los docentes teniendo en cuenta las competencias propuestas en cada uno de los niveles y comunidades de vida aunque aún se sigue presentando la evaluación teniendo en cuenta los temas vistos.*

EEBS1: *Por medio de evaluaciones escritas en las que se evidencie el conocimiento y las competencias que se hayan adquirido, también se toma en cuenta aquellas participaciones oportunas y adecuadas en distintas actividades como mesas redondas o salas (en este modelo de virtualidad), los diálogos que surgen para el desarrollo de la clase, las distintas actividades institucionales, asimismo se pueden dar ocasiones para evaluar de una manera oral, de modo que la estudiante no está limitada a un a,b,c o d; pues, en este modo se pone en mayor evidencia el conocimiento adquirido ya que trata más de sustentar que de dar una simple respuesta.*

EEBS3: *la evalúan de una buena forma que es dinámica y que permite que él, al menos, demuestre sus aprendizajes pero que también sea honesto consigo mismo.*

El proceso de evaluación se desarrolla sistemáticamente aunque, en este caso, es necesario reconocer cómo los docentes reflejan situaciones relacionadas con esa dualidad que implica si evaluar los procesos o evaluar los contenidos. En este sentido, la evaluación se concibe como un proceso sistemático, además de coherente. Por ello, se asumen como punto de partida los objetivos de la clase: En atención a ello, se refleja la importancia de los contenidos de las diferentes áreas; los cuales son desarrollados por medio de las situaciones que se reflejan en las prácticas pedagógicas.

Aunado a lo anterior, se presenta el proceso sistemático de la evaluación estudiantil desde una naturaleza continua e integral que se distribuye en los diferentes períodos del año escolar. De la misma manera, es necesario reconocer cómo se integra la toma de decisiones, como uno de los elementos que incide en la definición de los resultados que se establecen en función de la evaluación, como es el caso del resultado final. De igual forma, se destacan y hacen presentes las evaluaciones escritas, con énfasis en la concreción de oportunidades; en las cuales, se establecen actividades institucionales que les define el rendimiento a los estudiantes.

La evaluación es uno de los elementos sistemáticos en los cuales los aprendizajes deben tener un valor fundamental para los estudiantes. Pues, se trata de estructuras, bloques o conjuntos que perfilan una formación integral. Por ello, se manifiesta el interés en relación con lo señalado por Cely (2016): “la evaluación, es uno de los procesos sistemáticos que da origen a la formación integral, es un proceso en el que el docente incorpora la toma de decisiones con base en los resultados de este proceso” (p. 16). En tal sentido, la naturaleza sistemática se promueve desde el cumplimiento de diferentes acciones con base en el logro multidimensional de la evaluación.

En el mismo orden de ideas, es pertinente adentrarse en la dimensión referente al **propósito de la evaluación**. Al respecto, se reportan los siguientes micros actos de habla:

DEBS2: *La evaluación nos permite, valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos; determinar la promoción o no de los educandos en respectivos grados, generar e implementar estrategias de mejoramiento para estudiantes con dificultades. Igualmente, nos suministra información que contribuye a la autoevaluación académica de la institución y establecer metas de mejoramiento.*

De acuerdo con lo anterior, es necesario referir cómo la evaluación, vista desde las consideraciones de los informantes clave, se refleja como uno de los aspectos relacionados con un propósito valorativo; el cual, se enmarca en un alcance que fomenta la obtención de logros, como es el caso del desarrollo de competencias que se demarcan en función de ese proceso formativo que cumplen los estudiantes. En razón de ello, se evidencia el avance de los estudiantes con énfasis en la superación de las dificultades en la práctica o el ejercicio de una ocupación u oficio; las cuales se conciben desde la misma perspectiva del estudiante, enfocada hacia el logro de metas propuestas con base en la misma formación o el perfil del estudiante de educación media.

Por lo anterior, Godoy (2018) refiere que: “el proceso evaluativo corresponde a las metas de desarrollo de los estudiantes, estos promueven un desarrollo de acciones donde queda expresado el desarrollo de los estudiantes y en lo cual los docentes se convierten en corresponsables” (p. 22). Por este motivo, es importante referir que la evaluación por competencias no posee un solo propósito; por el contrario, refiere el desarrollo de diferentes elementos como es el caso de las metas propuestas a nivel del ejercicio en la profesión en la cual enfocan su proceso formativo.

Aunado a lo anterior, se presenta el código ***evaluación en el aula***. Para ello, es pertinente tomar en cuenta los siguientes aportes:

DCEBS1: La decisión sobre la evaluación que se lleva a cabo en el aula con los estudiantes, tiene en cuenta las características generales que recogen no solo al individuo como tal, sino las circunstancias que rodean su proceso formativo, vale decir: su entorno familiar y social, las ayudas como textos o equipos

electrónicos que facilitan su proceso, la interacción con sus compañeros de grupo, la disponibilidad para atender las orientaciones de sus tutores de área, la capacidad crítica para juzgar textos o diálogos directos, la disposición para desarrollar y presentar de manera ordenada y oportuna sus compromisos académicos, la actitud que manifiesta al hacerlo. Es decir, todo lo que influye de alguna manera u otra en sus comportamientos escolares, y que al final, trascienden en su ser, hasta crear en él la convicción que lo aprendido le va a servir en algún momento, para llevar a feliz término un proyecto de vida útil para él y para la sociedad en la que se desenvuelve.

Con atención en lo señalado, es pertinente reconocer como la evaluación se presenta en función de las características y las competencias deseadas por los estudiantes. En este caso, se le presta atención a las circunstancias que presenta el proceso de aprendizaje, además de ello, es importante porque los docentes facilitan los textos, con énfasis en las demandas familiares y sociales. Al respecto, se lucha constantemente por cumplir por medio de procesos de interacción con la construcción de aprendizajes multidimensionales y multidisciplinarios. Por ello, se debe promover la evaluación como uno de los elementos que integran a la sociedad en función del desenvolvimiento adecuado del estudiante adolescente, ya en un nivel educativo técnico profesional.

De acuerdo con lo expresado, es necesario referir lo señalado en Cely (*op.cit.*): “los propósitos de la evaluación son netamente formativos, el docente planifica la misma con atención en las necesidades académicas de sus estudiantes” (p. 36). De acuerdo con lo anterior, los propósitos de la evaluación responden de manera directa a la formación de los sujetos.

Por este motivo, es necesario adentrarse en la ***evaluación en el aula***; por la cual, se refiere el siguiente micro acto de habla o segmento de información aportada:

DCEBS1: La decisión sobre la evaluación que se lleva a cabo en el aula con las estudiantes, tiene en cuenta las características

generales que recogen no sólo al individuo como tal, sino las circunstancias que rodean su proceso formativo, vale decir, su entorno familiar y social, las ayudas como textos o equipos electrónicos que facilitan su proceso, la interacción con sus compañeros de grupo, la disponibilidad para atender las orientaciones de sus tutores de área, la capacidad crítica para juzgar textos o diálogos directos, la disposición para desarrollar y presentar de manera ordenada y oportuna sus compromisos académicos, la actitud que manifiesta al hacerlo. Es decir, todo lo que influye de alguna manera u otra en sus comportamientos escolares, y que al final, trascienden en su ser, hasta crear en él la convicción que lo aprendido le va a servir en algún momento, para llevar a feliz término un proyecto de vida útil para él y para la sociedad en la que se desenvuelve.

Al respecto, se evidencia como el desarrollo del proceso de evaluación dentro del aula de clase, parte de las características generales de los estudiantes. Estos aspectos se asumen como una consideración en las que se reconoce el valor del proceso formativo. Para ello, es necesario que se tome en cuenta el entorno tanto familiar, como social. Desde allí se presenta el contexto que se desarrolló en época de la pandemia sanitaria, donde se reflejan situaciones inherentes a un proceso de infracción mediado por las tecnologías. Por ello, es de fundamental importancia valorar, incluso, el comportamiento de los estudiantes para que, de esta manera, se fomente su formación integral.

En razón de lo anterior, en Díaz (2013), se refiere que: “la evaluación en el aula, debe ser dinámica y atender a un proceso integral, es decir, no quedarse sólo en el tema intelectual, sino en valorar todos los aspectos que inciden en la formación de los estudiantes” (p. 46). Por este motivo, es necesario que se manifieste el interés en relación con el desarrollo de un proceso de evaluación integral por competencias, no sólo en el aula de clase, sino en los diversos escenarios formativos.

Por lo anterior, emerge la dimensión **actividades de evaluación**, para la cual, se transcribe el siguiente micro acto de aula o segmento relevante de información:

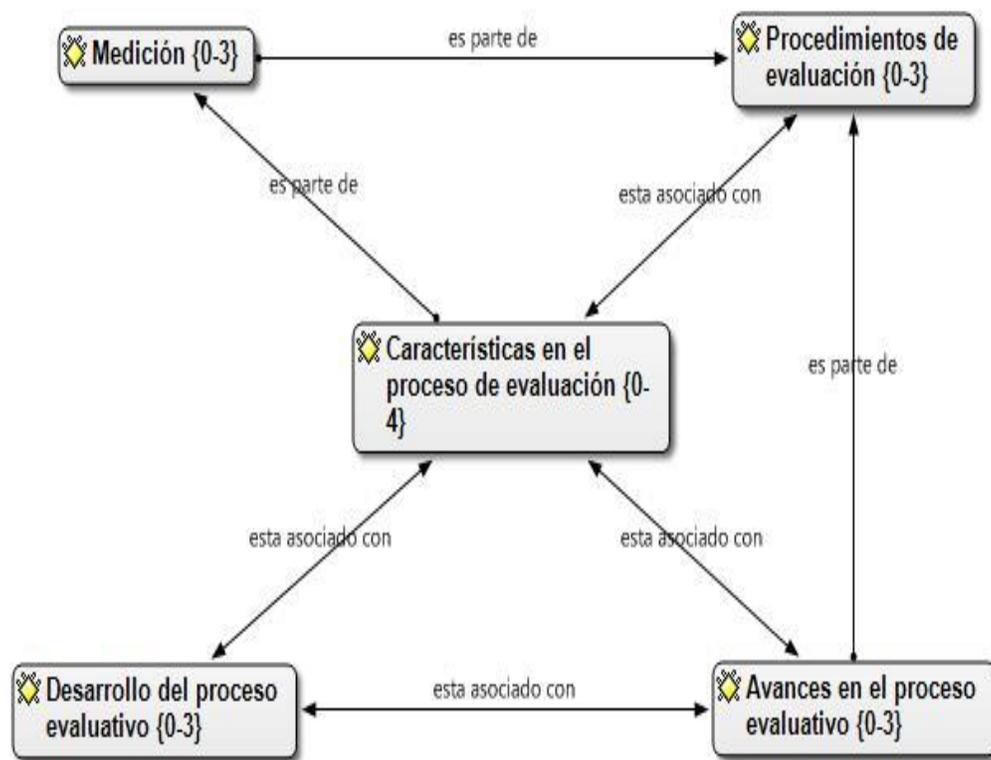
EEBS2: *Por medio de quices, evaluaciones cortas, que se hacen semanalmente y evaluaciones de período que se llevan a cabo para la mayoría de las asignaturas, otras como ética-ere, educación física, artística e informática, generalmente, se trabaja por proyectos y se evalúan los avances de éstos.*

El desarrollo de las actividades de evaluación en el escenario escolar, se asume desde diferentes perspectivas y con base en las áreas de formación, donde se trabaja por medio de proyectos. Desde esta perspectiva se presenta la demanda de evaluaciones imprevistas, o evaluaciones cortas; las cuales se manifiestan en función de que se lleve a cabo en la mayoría de los espacios formativos, incluso en las áreas de formación práctica. De allí, es necesario integrar los proyectos en sus distintas dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales como elementos en los que se debe considerar el logro de avances en relación con las competencias o capacidades de los estudiantes.

Por tal motivo, Cely (*op.cit.*) considera que: “la diversidad de las actividades de evaluación, debe converger con el propósito de fomentar aprendizajes significativos en sus estudiantes” (p. 17). Mejor aún, es necesario que se genere el desarrollo de una evaluación donde se favorezca el desarrollo integral de los estudiantes.

Dentro de las características del proceso de evaluación, se presentan códigos tales como: medición, avances en el proceso evaluativo, desarrollo del proceso evaluativo y procedimientos de evaluación. Por lo anterior, se reconoce que cada una de estas dimensiones, se desarrollan específicamente.

Adicionalmente se plantea la categoría emergente **características del proceso de evaluación**. Para ello, se planteó la siguiente la siguiente red semántica:



Por ello, se parte del código **medición**, en razón del cual, se plantea el siguiente segmento especialmente relevante:

DEBS1: *Todo proceso de evaluación apunta directamente a medir el grado de avance que el estudiante ha alcanzado frente al área. Cabe decir que la didáctica, las estrategias y el enfoque es todo del docente.*

El proceso de evaluación, cumplido aún con los avances, se manifiesta como uno de los procesos relacionados con la medición, como una de las características propias de colocar un dato numérico a la misma. Sobre este particular, Flórez (2008) señala que: “la medición, es parte de la evaluación tradicional, muchos aun requieren de un número para identificar el avance del estudiante” (p. 22). Dado lo anterior, es necesario considerar la importancia de la medición como una de las partes que definen acciones en las que se valora la evaluación como un aspecto donde se integran diferentes situaciones, como

el caso de la dimensión **avances en el proceso evaluativo**, donde toman en cuenta el siguiente segmento:

DEBS1: *Esto me dice que entre sus características más importantes están: el reconocimiento de dichos avances en cada uno de los estudiantes; este conocimiento permite al docente diseñar las estrategias para hacer comprensible lo que se enseña y la manera como se realiza este aprendizaje. Luego de este insumo se produce la prueba.*

De acuerdo con lo anterior, es necesario apreciar cómo los avances en los procesos de evaluación, se asumen desde consideraciones relacionadas con el conocimiento que poseen los estudiantes. Razón por la cual, es necesario que los docentes diseñen las estrategias adecuadas, con la finalidad de que se logre la construcción de aprendizajes. Por este motivo, Medina (2009) señala que: “los avances del proceso de evaluación, deben apuntar hacia la consecución de aprendizajes, con atención en dar respuesta a la planificación que el docente desarrolla en el contexto escolar” (p. 22). De allí, es necesario referir como el proceso evaluativo debe apuntar hacia el desarrollo integral de los estudiantes.

Asimismo, se presenta el código **desarrollo del proceso evaluativo**, para lo cual, se plantean los siguientes segmentos reportados:

DEBS2: *Para lograr un buen desarrollo del proceso de evaluación, se deben manejar unas características que al finalizar den el mejor resultado; así que dentro de ese campo planteo tres características principales: la integración (entre el seguimiento, la evaluación, el programa y su contexto), la participación (diseño de una evaluación) y el aprendizaje (sistema de seguimiento y evaluación). Ninguna es independiente de las otras y para lograr cualquiera de ellas es imprescindible que las tres alcancen un adecuado desarrollo dentro de las actividades.*

DCEBS1: *la evaluación debe ser pertinente, es decir, que haya plena coincidencia entre lo que se imparte y lo que se evalúa; sistemática, que sea susceptible de incluir en tablas o bases de*

datos que permitan una rápida visualización de resultados y permitan reorientar procesos; permanente, que permita continuidad no solo en sus ejes temáticos, sino en las diversas formas de evaluar (participación, argumentación, desarrollo de actividades, respuestas, exposiciones...), flexible, que permita al estudiante nivelar procesos en diferentes momentos; planificada, para no caer en la improvisación; y otras formas que la enriquezcan todos los días.

DCEBS2: *El proceso realizado por los docentes ha venido sufriendo en algunas instituciones una transformación en la cual se tiene en cuenta elementos tales como: la integralidad en la cual se abordan aspectos como lo afectivo y el cultivo de los valores; en algunas docentes se puede observar la característica de la participación como un elemento fundamental que conlleva el proceso de la autoevaluación. Finalmente, se puede observar la pertinencia comprendida como coherencia con los saberes y competencias desarrolladas con los estudiantes.*

EEBS2: *Es acorde a los temas trabajados en clase, es decir, no sale nada que no hayamos visto. Cosa que me parece correcta, aunque considero que hay más maneras de evaluar los conocimientos adquiridos que solamente centrarse en el resultado de una prueba.*

Con atención en los testimonios previamente referenciados, es necesario reconocer que la evaluación es uno de los elementos que promueve la valoración del contexto y de los programas de estudio, con base en la construcción de aprendizajes significativos. Por ello, es necesario promover la participación en la evaluación, por medio del desarrollo de actividades. De la misma manera, es necesario reconocer cómo la pertinencia de la evaluación, se manifiesta como uno de los procesos en los que se reconoce el desarrollo de la personalidad, con énfasis en la participación.

Por lo anterior, es necesario que se fomente una actuación del docente, con atención en la transformación que emerge desde los procesos evaluativos, donde se aprecie la coherencia entre los saberes y las competencias con relación en la formación integral. Además de ello, se manifiesta ese trabajo en clase, donde se reconoce la valoración de los conocimientos. De acuerdo con

ello, Godoy (2018) sostiene que: “la evaluación, es un proceso complejo, el cual debe buscar el desarrollo integral de los estudiantes, como una de las formas de promover una cultura evaluativa” (p. 32). De acuerdo con lo anterior, se manifiestan intereses en los cuales se fomenta el desarrollo de la personalidad y el logro de la calidad de la educación.

En este mismo orden de ideas, se presenta el código **procedimientos de evaluación**, para lo cual se asumen los siguientes segmentos aportados:

***DCEBS1:** A través de procedimientos dialogados y concertados entre docentes y estudiantes, se recoge información fundamentada en los saberes y las competencias que los estudiantes van adquiriendo, en la medida que participan y desarrollan diferentes actividades académicas. A partir de allí, se enfatiza en resaltar, valorar y aplaudir sus aciertos y llenar los vacíos que dejan sus falencias. Vale resaltar entonces, que se toman las falencias para validar un proceso pedagógico consiente, elaborado y desarrollado con fines netamente constructivos. Al final, tanto aciertos como errores se encaminan a un objetivo común: Encontrarle sentido útil a la práctica docente, traducida en un excelente desempeño académico de sus estudiantes.*

***EEBS1:** En general buena, pues siempre buscan la manera de que todas entiendan y tengan la oportunidad de desenvolverse o de potenciar habilidades propias en cada una, además de ir fortaleciendo habilidades o competencias no muy desarrolladas en nosotros.*

***EEBS3:** la mayoría de buena forma, aunque a veces siento que algunas evaluaciones deberían ser más dinámicas.*

En los escenarios pedagógicos, se asumen consideraciones como el procedimiento que se cumple en el desarrollo del proceso educativo. Por ello, es necesario que se cumpla de manera adecuada en relación con procedimientos en los cuales se sustente el desarrollo de evidencias académicas, donde se privilegie la construcción de aprendizajes. Para ello, es importante que los docentes desarrollen acciones que promuevan la excelencia académica.

Por tanto, se manifiestan situaciones en las que se favorezca la oportunidad donde se estime el desarrollo de las habilidades en las cuales se promueva la constitución de competencias que favorezcan el desarrollo integral de la personalidad. Por tanto, el proceso de evaluación debe ser continuo y dar respuestas a las acciones en las que se fomente una cultura por la valoración que ofrece la evaluación. Por este motivo, Cely (*op.cit.*) considera que: “la evaluación, es la suma del esfuerzo de los docentes y de los estudiantes, para alcanzar el desarrollo pleno de las competencias para alcanzar así un aprendizaje significativo” (p. 12). De allí, la importancia de la evaluación, como uno de los aspectos en los cuales se reconozca el valor de la actuación, tanto de los estudiantes, como de los docentes como un dúo que genere una dinámica valorativa de los conocimientos.

Ahora bien, se presenta la categoría emergente **proceso evaluativo de los aprendizajes de estudiantes**. Para ello, es necesario considerar elementos que definen la siguiente red semántica:

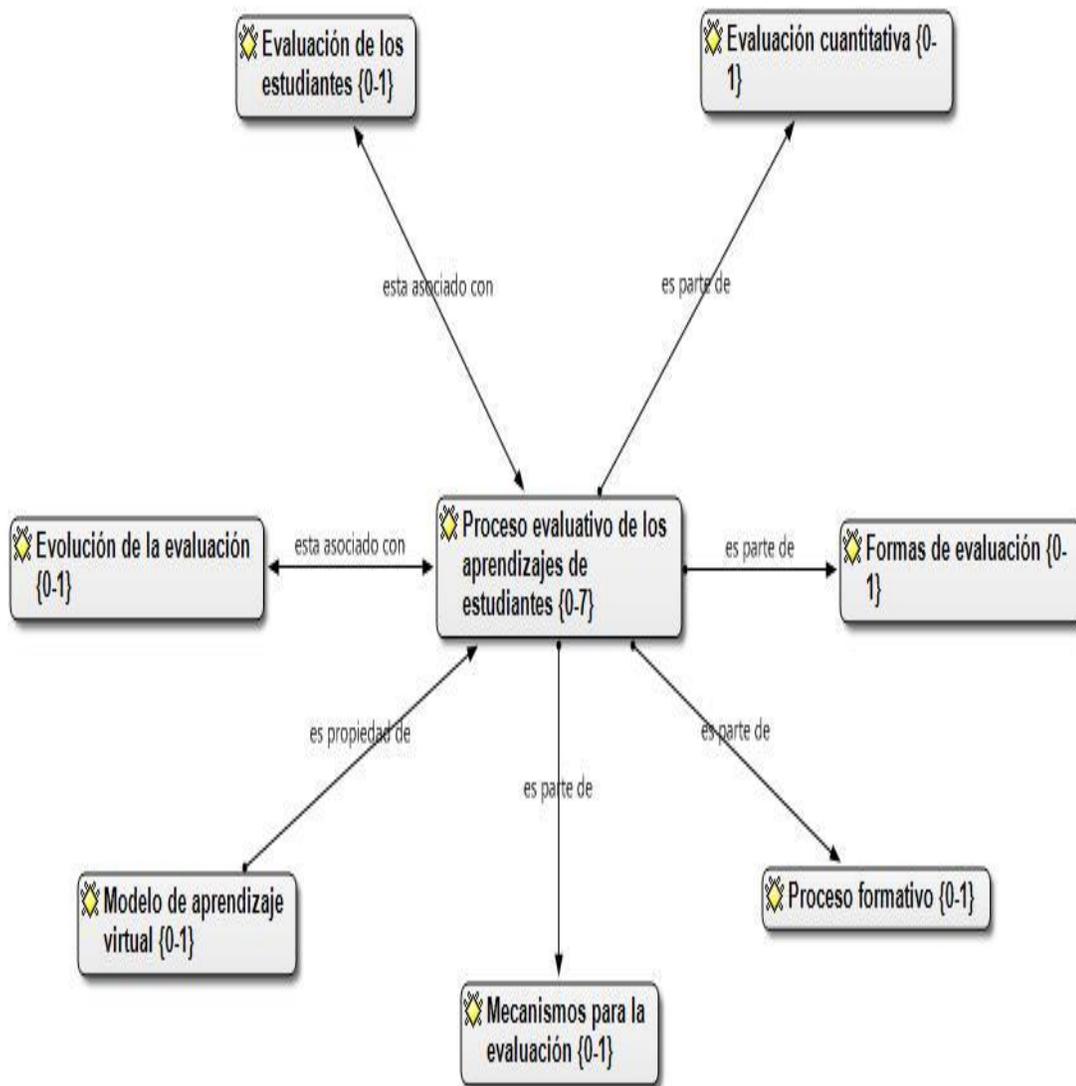


Figura 3. Proceso Evaluativo de los Aprendizajes de Estudiantes. Fuente: Vega (2021).

De acuerdo con lo anterior, se incorporan elementos tales como un modelo de aprendizaje virtual. Además de ello, evaluación de los estudiantes, evolución de la evaluación, evaluación cuantitativa, proceso formativo, mecanismos para la evaluación, formas de evaluación, estos hallazgos, requieren de la revisión de los micro actos de habla desde cada uno de ellos.

Por este motivo, es necesario desarrollar lo concerniente al código **modelo de aprendizaje virtual:**

***DEBS1:** En el área de ERE y ética, en este tiempo de educación remota hemos diseñado un modelo de aprendizaje donde haciendo uso de las plataformas llegamos a los estudiantes con una propuesta de trabajo sincrónico y asincrónico. Este modelo nace como respuesta a los cambios que han surgido en este tiempo; es por eso que: las guías de trabajo autónomo son diseñadas desde los procesos y no desde los contenidos. Todo contenido se ajusta a los procesos. Y cuales son: en primer lugar llegar al estudiante.*

Tal como se logra reconocer, debido a la presencia imprevista de la pandemia, los procesos se tuvieron que transformar, sobre todo a nivel educativo, dado que se evidencia como se asumió el desarrollo de una educación remota, donde se toma lo virtual, como uno de los elementos que promueve el trabajo a distancia con los niños. Por este motivo, es necesario reconocer como la evaluación también se asume desde esta naturaleza, dado que se requiere de la valoración de los aprendizajes, como base para generar un impacto en la población estudiantil.

Con atención en lo anterior, Salazar (2020) refiere que: “la educación en la pandemia, puso a prueba la capacidad de los docentes, para desarrollar protocolos de evaluación, donde desde la distancia mediada por la tecnología, se tuvo que aprender a promover la valoración de los aprendizajes” (p. 19). De tal manera, el modelo de aprendizaje virtual que ha emergido desde la constitución de la realidad, se hace con base en acciones inherentes a la constitución de que el estudiante alcance competencias favorables en su formación constante.

En este mismo orden de ideas, emerge el código **evaluación de los estudiantes**. Al respecto, se han planteado como segmentos más relevantes o micro actos de habla, las siguientes evidencias:

DEBS1: *Se hace necesario crear y recrear para lograr impactar a los estudiantes. En el trasfondo de todo esto aparece la figura del docente que logra transmitir al estudiante el hecho indudable de su capacidad y preparación sin dejar de lado la cercanía que permite llevar de la mano al educando en este proceso.*

Para la valoración de los estudiantes, se requiere de elementos que fomenten el interés porque el estudiante asuma consideraciones que son esenciales en demostrar su capacidad, para ello, se promueve la interrelación constante entre los estudiantes, por tal motivo, es necesario que se tome en cuenta lo señalado por Flórez (2008): “la interrelación constante entre el alumno y el docente, reconoce el valor de las acciones que se desarrollan con la finalidad de lograr una valoración de los aprendizajes, desde esta actuación se promueve la formación integral” (p. 11), por lo anterior, es necesario reconocer como el proceso evaluativo, contribuye con la formación efectiva de los estudiantes.

Asimismo, es pertinente referir lo relacionado con el código **evolución de la evaluación**. Para ello, es necesario que se tomen en cuenta los siguientes aportes:

DEBS2: La evaluación ha evolucionado a través de la historia tomando como eje central la formación integral del ser humano, con miras a formar un ser competente y productivo para la sociedad.

En este caso, se evidencia como la valuación es uno de los elementos dinámicos que no se ha quedado relegado. Por el contrario, se asume desde una evolución a través del tiempo, en el que se constituye como un aspecto que incide de manera favorable en la formación integral de los estudiantes, contribuyendo así con la adopción de un sujeto competente, por tal motivo Cely (*op.cit.*) considera que: “la evolución de la evaluación, ha sido muy dinámica, su constitución se ha ido transformando sin perder de vista su misión de valoración del desempeño de los estudiantes, de una valoración numérica, se pasó a una valoración descriptiva” (p. 32). Con base en ello, es importante

reconocer la vigencia de la evaluación como uno de los procesos formativos, en los cuales se favorece el desarrollo humano.

Además de ello, es importante referir lo relación con el código **evaluación cuantitativa**; para ello, se plantea lo siguiente:

DEBS2: La evaluación en la institución es de tipo cuantitativa puesto que se mide mediante una valoración numérica los resultados del aprendizaje obtenido por los estudiantes, pero también es cualitativa porque se realiza una descripción valorativa de un proceso que se homologa al final del período según los resultados.

Con atención en lo referenciado previamente, es necesario considerar como la evaluación en el caso de la institución objeto de estudio, es de naturaleza cuantitativa. Por lo cual, la dinámica que impera se asume desde las connotaciones que describen una valoración desde la adopción del número; lo cual da el resultado que se requiere para generar un impacto favorable en el rendimiento de los estudiantes. Por ello, Cely (*op.cit.*) plantea que: “a pesar de la connotación numérica de la evaluación cuantitativa, ésta sirve para que los padres aprecien la evolución del aprendizaje de sus hijos” (p. 22). Por ello, la evaluación cuantitativa, se muestra como uno de los procesos en los cuales se asume una dinámica valorativa del avance de los estudiantes.

Lo anterior, permite referir lo relacionado con el código **proceso formativo**. Para ello, es necesario considerar los siguientes micros actos de habla:

DEBS2: *Nuestro proceso formativo va encaminado a este tipo de evaluación que propone estimular las actitudes, sentimientos y valores que intervienen en el proceso formativo; lo cual orienta el desarrollo de las capacidades y habilidades de cada estudiante que, a su vez, permite identificar las características personales junto con sus intereses. En otras palabras, esta evaluación es la que orientamos a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.*

DCEBS1: *Esto le permite tanto a estudiantes como como al educador, tener una conciencia y una confianza plena en el proceso como un medio para detectar falencias y cómo corregirlas, así como valorar fortalezas y cómo mantenerlas. Así lo hacemos, y al final mediante procesos de autoevaluación y heteroevaluación llegamos a las valoraciones conceptuales que, en la mayoría de los casos, son absolutamente satisfactorias.*

DCEBS2: *Como se indicó anteriormente se tiene muy en cuenta el desarrollo de los aprendizajes de tal forma, que se mire la evaluación como lo que debe ser, un proceso que tiene en cuenta el avance y la apropiación de los aprendizajes de los estudiantes para realizar proceso de ajuste en el proceso de planeación.*

EEBS3: *De una buena forma, siempre buscando el mayor aprendizaje posible.*

De acuerdo con las apreciaciones planteadas por los informantes, es importante considerar como el proceso formativo es uno de los medios que se manifiesta de forma constante en la realidad. Para ello, es pertinente reconocer como dentro de los procesos formativos intervienen situaciones tales como emociones, actitudes y sentimientos de los estudiantes; los cuales deben ser tomados en cuenta por los docentes a la hora de evaluar por su relación con las capacidades de los estudiantes y los intereses que desde allí se presentan.

En este mismo sentido, es necesario que se comprenda que si bien es el docente quien administra la evaluación, es también muy cierto que los estudiantes son los principales actores que se favorecen con este tema. Por tal motivo, es necesario que se tomen en cuenta aspectos tales como la heteroevaluación donde se fomente la satisfacción en relación con los resultados alcanzados. De esta manera, se constituyen situaciones en las que se fomenta el desarrollo de la personalidad, enfocados hacia la constitución de aprendizajes que emergen desde una planeación efectiva.

Tal como se logra apreciar, el proceso formativo que se demarca en función de las situaciones específicas de la realidad, se reflejan desde un

interés en el que se demarca el desarrollo de acciones sistemáticas que se conjugan en la valoración de los aprendizajes de los estudiantes. Por este motivo, es necesario que se tome en cuenta lo planteado por Godoy (*op.cit.*): “el proceso formativo que demanda la evaluación, va más allá de reportar un informe de evidencias, se trata de un proceso en el que se integra la enseñanza y el aprendizaje a partir de la actuación de los estudiantes” (p. 21). De allí que el proceso formativo se fomente en relación con la constitución de situaciones que son favorables en la constitución formativa del sujeto.

En razón de lo anterior, se refiere el código ***mecanismos para la evaluación***. Para lo cual, se plantean las siguientes evidencias:

DCEBS1: *Es pertinente que los mecanismos para evaluar sean conocidos plenamente por los estudiantes, es más, a ellos se les brinda los espacios para que en acuerdo mutuo, sugieran y sepan qué mecanismos, qué herramientas, en qué momento y mediante qué procesos haremos sus evaluaciones de aprendizaje. Se les informa sistema de evaluación institucional que es en un rango de 1-10, las notas se registran en planillas con una ponderación de 60% para el saber conocer (cognitivo), 30% para el saber hacer y 10 % que se divide en partes iguales para asignar nota actitudinal de parte del maestro y una nota de autoevaluación dada por el estudiante.*

Los docentes poseen algunos mecanismos que permiten llevar a cabo la evaluación. Este es una de las formas en las que se reconoce la evaluación como uno de los eventos que favorece la construcción de aprendizajes. Al respecto, es de fundamental importancia que se manifiesten los intereses de los estudiantes, por medio de aspectos tales como la autoevaluación; lo cual da los principios fundamentales para que se logre un aprendizaje significativo. En razón de ello, Cely (*op.cit.*) sostiene que: “la evaluación se vale de diversos mecanismos, por medio de los cuales se promueve la descripción en el avance del aprendizaje de los estudiantes” (p. 32). Estas situaciones permiten connotar como la aplicación de la evaluación, se reconoce desde una perspectiva favorable para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En este mismo orden de ideas, emerge el código **formas de evaluación** Para el cual se toma en cuenta la siguiente evidencia:

EEBS1: *Por medio de evaluaciones escritas, evaluaciones verbales, talleres escritos, trabajos y evaluaciones en grupo.*

EEBS2: *Por medio de talleres, actividades en clase y evaluaciones que se realizan cada cierto periodo de tiempo donde la máxima nota es 10.0 y la mínima es 1.0. Aplican pruebas tipo test, con diferentes tipos de preguntas, pruebas de preguntas orales durante las clases.*

Las apreciaciones previamente sostenidas permiten referir como la constitución de las formas de evaluación, parte desde el empleo de evaluaciones escritas, así como interrogatorios, talleres, entre otras situaciones; las cuales favorecen el desarrollo de acciones en las que se fomenta la integración de diferentes aspectos. A ello, se le suma lo señalado en Cely (*op.cit.*): “los diferentes instrumentos que los docentes emplean en el desarrollo de la evaluación, se destaca como uno de los procesos que permite la diversidad de estos” (p. 29). Se considera cómo la administración de la evaluación, se favorece a partir de la aplicación de diferentes acciones que orienten la valoración de los aprendizajes.

Desde este mismo marco de referencia, se asume la categoría emergente **desempeño como evaluador de aprendizajes**. Para esta situación, es necesario tomar en cuenta la siguiente red semántica:

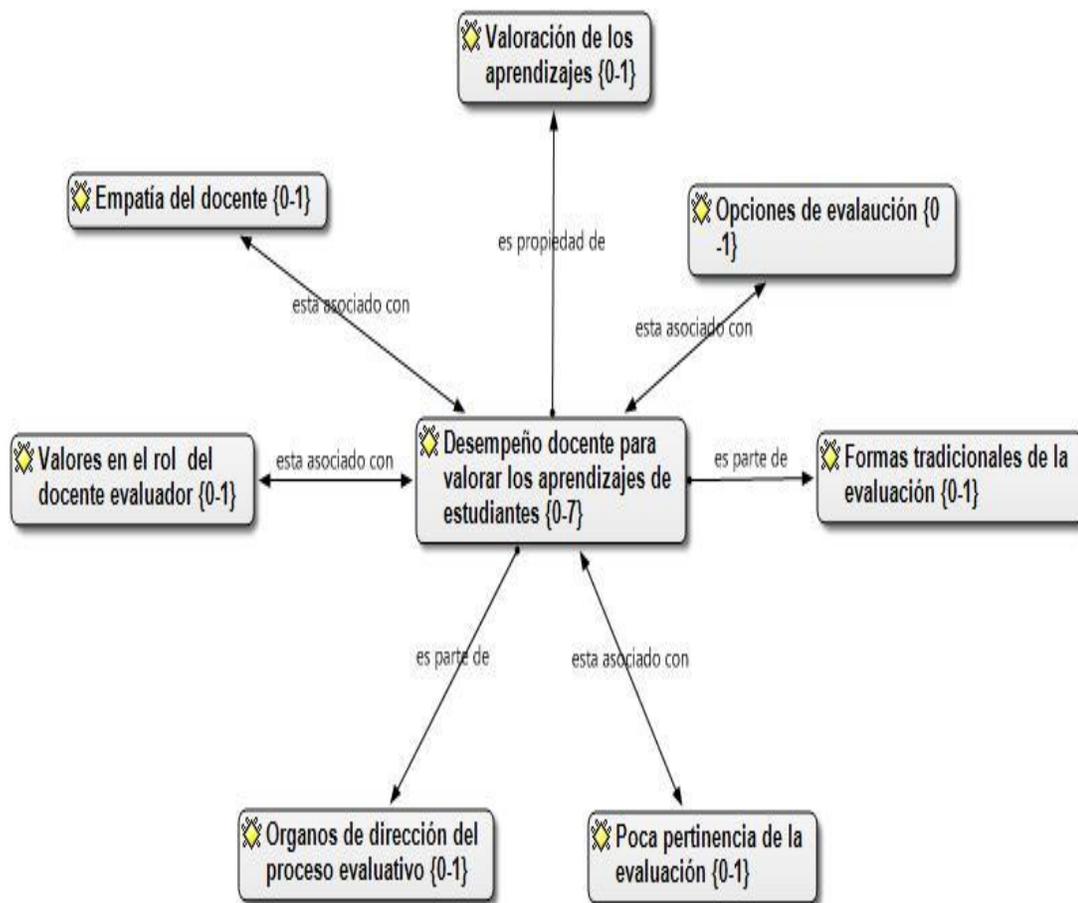


Figura 4. Desempeño como Evaluador de Aprendizajes. Fuente: Vega (2021).

El desempeño del docente como evaluador permite tomar en cuenta elementos tales como: destrezas del evaluador, el docente como guía, orientaciones en el proceso evaluador, aprendizaje para la vida, características del docente evaluador, juicios valorativos, cualificación del desempeño. Para tal fin, es necesario tomar en cuenta el desarrollo específico de cada uno de estos códigos.

Dentro de los cuales, se asume **destrezas del evaluador**. Para tal fin, se proponen los siguientes segmentos de la opinión de los informantes:

DEBS1: *Mi desempeño es la destreza para percibir las dificultades de cada estudiante y planear acciones junto con el educando para superarlas.*

DCEBS2: *Mi desempeño lo puedo ubicar como optimo pues busco siempre tener en cuenta el proceso de evaluación como una medida con el fin de realizar los procesos de mejora continua en el proceso de aprendizaje.*

EEBS1: *Se desempeña bien pues se nota la responsabilidad y el compromiso que sienten con la institución y sus estudiantes.*

De acuerdo con lo referido, es necesario tomar en cuenta las destrezas que los investigadores desarrollan. En este sentido, es importante considerar cómo los docentes desde sus apreciaciones valorativas, asumen las consideraciones relacionadas con incorporar dentro de las destrezas, la capacidad para detectar las dificultades de los estudiantes; lo cual, permite que se fijen estrategias que contribuyan con la superación de las mismas. Desde esta perspectiva, se manifiesta el desarrollo constante de acciones inherentes a la concreción de un escenario formativo en el que se fomente la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes para alcanzar un pleno desarrollo formativo.

Con base en lo anterior, Godoy (*op.cit.*) considera que:

El proceso evaluativo, se convierte en uno de los escenarios para que el docente muestre su desempeño. Desde allí, se fija la complejidad en la comprensión de los estudiantes, como una de las acciones que da paso a la construcción de aprendizajes significativos (p. 33).

Como se logra evidenciar, la evaluación es uno de los procesos de mayor integralidad en el caso de las acciones que se siguen en la realidad. Para ello, es necesario que se determine un proceso en el que se conjuguen situaciones que favorezcan la formación efectiva de los estudiantes.

Por este motivo, se manifiesta entonces lo concerniente al código **el docente como guía**. En este caso, se demuestran los siguientes hallazgos:

DEBS2: *Mi papel como docente evaluador consiste en ajustar continuamente la enseñanza basada en los resultados de las evaluaciones de aula, guiar a los estudiantes hacia la autoevaluación regular con estándares sostenidos de forma constante; de modo que ellos puedan ver su progreso a través del tiempo y así sentirse responsables de su propio éxito.*

Las apreciaciones previamente señaladas permiten asumir que el docente como evaluador orienta un proceso de guía, desde sus prácticas pedagógicas. Especialmente desde el proceso de enseñanza, en el que se constituyen resultados que son favorables; en este sentido, es importante que se tome en cuenta el progreso de los estudiantes, como base para la adopción de acciones que reflejen la importancia del proceso de evaluación, sobre este particular.

Al respecto, vale citar a Díaz (2013), por cuanto: “El docente en el proceso de evaluación se convierte en un sujeto cuyas acciones orientan la construcción de los aprendizajes por parte de los estudiantes” (p. 21). De esta manera, se fomenta el desarrollo de un proceso de evaluación en el que se fomente el desarrollo integral de los estudiantes.

Por este motivo, se atiende el código relacionado con **orientaciones en el proceso evaluador**. Sobre ello emergió el siguiente segmento:

DEBS2: *Los resultados de la evaluación de aula en retroalimentación descriptiva para los estudiantes ofrecen orientaciones específicas acerca de cómo mejorar y al docente cómo involucrar activamente a los estudiantes en la comunicación con el docente y sus familias acerca de su rendimiento y mejora.*

El proceso de evaluación, se manifiesta como uno de los aspectos en los cuales se aprecia la retroalimentación de la enseñanza para así atender situaciones específicas. En este caso, se toma en cuenta cómo en la

evaluación intervienen situaciones que tienen que ver con ese acercamiento con la comunidad educativa; específicamente. con los padres de familia, quienes demuestran un interés por lograr un proceso en el que se incorpore a todos para que se alcance un aprendizaje significativo. Por este motivo, Godoy (*op.cit.*) sostiene que: “el proceso evaluativo, se dinamiza desde la incorporación de todos los actores en la formación de los estudiantes, por ello, es necesario que se favorezca la incorporación de los padres, esto ayudará para que el compromiso de los estudiantes sea mayor en cuanto a su rendimiento” (p. 54), De tal manera, el principio de integración es uno de los elementos que se requiere para el desarrollo de acciones que se incorporan en la mejora de la evaluación.

A lo anterior, se le suma lo relacionado con el código **aprendizaje para la vida**, Por lo cual, se fija la siguiente información:

DEBS2: *busca llevar a cabo una evaluación que promueva el aprendizaje a lo largo de la vida, donde el estudiante evaluado tenga un papel activo y la evaluación produzca comprensión y mejora.*

La evaluación es un proceso continuo que se lleva a cabo en el desarrollo del proceso formativo; en este caso, se manifiesta como es un proceso que por medio de su constancia hace que los estudiantes construyan aprendizajes para la vida. En este sentido, es pertinente reconocer como se produce comprensión del mundo por medio del proceso de evaluación. De allí, Cely (*op.cit.*) sostiene que: “la evaluación, es uno de los aspectos en los que se favorece el desarrollo humano, por ello, debería considerarse la posibilidad de ser un mecanismo de desarrollo para alcanzar aprendizajes para la vida” (p. 23); por lo anterior, se evidencia como uno de los procesos que favorecen el desarrollo humano, donde se fundamentan acciones en las que prevalezca el aprendizaje para la vida.

Por lo anterior, es necesario referir como otro de los códigos: **características del docente evaluador**; de acuerdo con éste, es necesario tomar en cuenta los siguientes testimonios:

DCEBS1: *El educador debe ser un acompañante y motivador para la superación. Un motivador permanente para que el estudiante se ubique en su momento y construya un proyecto de vida. Como agente humanizador de la historia, que le dé el impulso suficiente para asimilar que debe esforzarse al máximo por alcanzarlo.*

EEBS3: *Se desempeña de una buena forma, aunque algunos docentes tienden a dejar la evaluación muy larga o acumulada y en poco tiempo.*

Por lo anterior, es necesario referir que el docente en su rol de evaluador, se caracteriza como uno de los elementos en los cuales interviene la motivación que el docente asuma en relación con el desarrollo de situaciones que están implícitas en el logro de situaciones en las que se favorece el desarrollo de la personalidad. Por este motivo, es necesario que se evidencie un escenario en que se promueva un esfuerzo por alcanzar un proceso en el que se logre el alcance de metas por parte de los estudiantes.

En consecuencia, es necesario que se reconozca lo señalado en Cely (*op.cit.*): “la motivación debe ser una de las características fundamentales para que se promueva un desarrollo de la evaluación efectivo, por ello, se incorporan elementos que orientan una labor enfocada hacia la valoración de las capacidades de los estudiantes” (p. 21). De tal manera, las apreciaciones para la evaluación deben incorporar la motivación, como uno de los principales aspectos.

Aunado a lo anterior, se presenta el código **juicios valorativos**; en este caso se toma en cuenta las siguientes apreciaciones:

DCEBS1: *Les digo que si bien un juicio valorativo o una expresión cuantitativa en su informe de período es importante, no lo es tanto si no está acorde con su convicción interior de haber alcanzado lo suficiente.*

EEBS2: *El docente se desempeña bien, aunque las pruebas generan estrés y preocupación. Pues, aunque se conocen qué temas se van a evaluar, el tipo de preguntas es muy complejo y me parece que es muy corto el tiempo para la cantidad de temas que hay que evaluar. Pero, supongo que eso se debe a la forma en la que está estructurada la materia.*

Dentro de la evaluación, se incorpora el establecimiento de juicios valorativos; todo ello, con base en evidencias que tienen que ver desde la perspectiva cuantitativa. Dado que, en la educación secundaria, se presenta el entendido en función de la convicción que no sólo los docentes deben desarrollarla, sino que ésta se promueve en los estudiantes también. Por este motivo, es necesario que se determine el valor de un accionar en relación con la consecución de pruebas, las cuales se evidencia en relación con lo que se va a evaluar, y como evaluarlo, por ello, es necesario que se parta desde la estructura de la materia.

En relación con lo anterior, Díaz (*op.cit.*) considera que: “la evaluación, es uno de los procesos de los cuales se establecen juicios valorativos, estos definen la actuación de los estudiantes en los contextos escolares y el aprendizaje que de allí van adquiriendo” (p. 29). Por lo cual, es pertinente referir cómo los juicios valorativos parten desde la concreción de acciones, es decir, se fundamentan en la constitución de acciones donde se demarca el interés por desarrollar un proceso valorativo, en el que se favorezca la formación integral de los estudiantes.

Por este motivo, es importante hacer referencia al código ***calificación del desempeño***; para lo cual, se establece el siguiente testimonio:

DCEBS1: No es ahora cuando se valora tanto una cualificación conceptual de un desempeño, como después, cuando la vida le proponga retos y el ciudadano que será en ese momento, tenga la capacidad suficiente para superarlos. Así que mi desempeño además de líder de aula, además de direccionador de procesos, además de compañía permanente para mis estudiantes, bien como educador o bien como miembro de la sociedad en la que el

estudiante también se desenvuelve, es la de motivador permanente, acompañante y asesor de dirección hacia donde cada sujeto de aprendizaje debe encaminar sus esfuerzos, para constituirse después en miembro activo de una sociedad que necesita mejoramiento continuo.

Como se logra apreciar, los docentes desde la perspectiva de evaluador, se manifiesta como uno de los profesionales que definen situaciones en las cuales se favorece el trabajo del docente, donde se manifiesta el interés en relación con la cualificación de ese trabajo. Por tanto, es necesario que se refieran orientaciones en las cuales se valore esa compañía que refiere una dinámica de compromiso con énfasis en el logro de un mejoramiento constante, por lo anterior, Godoy (*op.cit.*) considera que: “los procesos de actuación de los docentes como evaluadores deben ser cualificados desde la perspectiva de la integración de la calidad, para desempeñarse de manera efectiva en los contextos escolares” (p. 23). Por lo anterior, se destaca el interés en relación con la consecución de la mejora de los procesos de formación, enfocados hacia la dinamización de las acciones específicas para la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes.

Categoría de Análisis:

Competencias Docentes para la Administración de la Evaluación por Competencias

La administración de la evaluación por competencias es una de las situaciones complejas que se presenta en el desempeño del docente. Dado que, a partir de la misma, se evidencia como se logra una aplicación en la que se favorece el desarrollo de la personalidad.

Es de esta manera como Cely (*op.cit.*) considera que:

El proceso de administración de la evaluación, se presenta de manera sistemática y responde a las fases de planeación, ejecución y seguimiento, en esta se contemplan las competencias de los docentes para aplicar un proceso en el que se favorezca el desarrollo no sólo intelectual de los estudiantes, sino integral, como

un reto que se establece a partir del rendimiento de los estudiantes (p. 19).

De acuerdo con lo anterior, es necesario reconocer cómo el desarrollo del proceso administrativo, que sigue la evaluación, parte desde la planeación, como una de las fases que van en conjunto con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En razón de ello, es necesario que el docente asuma un rol activo en relación con esas competencias que debe mostrar como evaluador, dado que este es uno de los fenómenos que se integran en la realidad de la labor docente. De tal manera, esta dinámica implica una comprensión de la realidad, con base en los diferentes hallazgos que se presentan y que definen la presencia de categorías emergentes, tal como se presenta en la siguiente sistematización:

Cuadro 3
Codificación de la Categoría: Competencias Docentes para la Administración de la Evaluación por Competencias.

N°	Códigos	Categoría Emergente	Categoría Central
1	Habilidades del docente como evaluador	Aplicación de las Competencias en la administración de la evaluación	Administración de la evaluación por competencias
2	Conocimiento del docente		
3	Competencias del estudiantes		
4	Dinámica de la evaluación institucional		
5	Capacidades del docente evaluador	Administración de la evaluación en las prácticas pedagógicas	
6	Evaluación virtual		
7	Conocimiento del estudiantes		
8	Aplicación de la evaluación		
9	Descripción del desempeño del estudiante		
10	Formación integral	Evaluación de los aprendizajes	
11	Importancia del Estudiante		
12	Instrumentos de evaluación		
13	Alternativas para la evaluación virtual		
14	Disposición del docente		
15	Instrumentos de evaluación		
16	Desarrollo de competencias		
17	Ética en el proceso de evaluación		
18	Dinámicas criterios de la evaluación		

19	Alternativas para la evaluación virtual	
20	Actuación del docente como evaluador	Habilidades para evaluar el aprendizaje de estudiantes
21	Contexto de la evaluación	
22	Capacidades de los estudiantes	
23	Comunicación	
24	Enseñanza	

Fuente: Vega (2021).

De acuerdo con las connotaciones previamente referenciadas, es necesario adentrarse en el desarrollo de cada una de las categorías emergentes. Al respecto, se presenta como categoría emergente **administración de la evaluación por competencias**. En este caso, se logra establecer que dicho proceso, se asume desde las connotaciones de la siguiente red semántica:

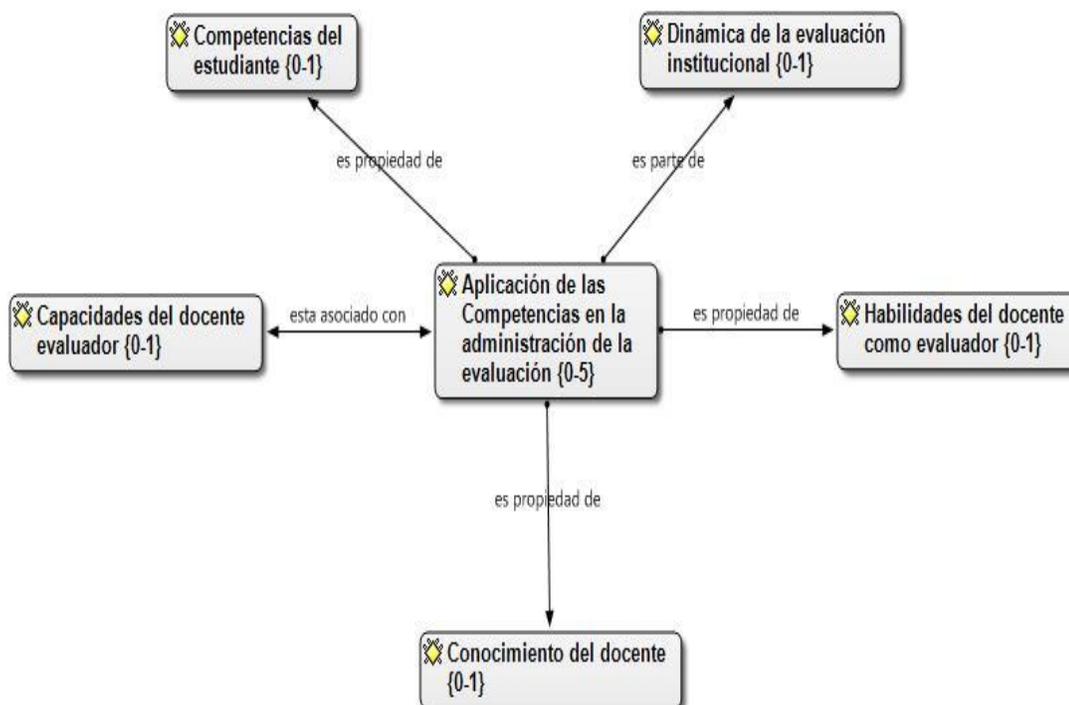


Figura 5. Aplicación de las Competencias en la Administración de la Evaluación. Fuente: Vega (2021)

Las competencias que los docentes demuestran en la administración de la evaluación, se dinamizan desde la presencia de códigos tales como: habilidades del docente como evaluador, conocimiento del docente, competencias del estudiante, dinámica de la evaluación y capacidades del docente evaluador, para ello, es necesario referir el desarrollo específico de cada uno de estos códigos.

Para ello, se hace mención a ***habilidades del docente como evaluador por competencias***; el cual se define en el siguiente testimonio:

DEBS1: Entre las comportamentales, diría que la habilidad de acercarme al estudiante para romper el muro que el temor, la inseguridad, el error, las malas decisiones, ha construido entre el educando y el maestro. Esto permite que las clases fluyan en armonía y no sólo eso sino que el estudiante tiene la seguridad que todo problema, equivocación, acto de irresponsabilidad, tiene solución. Ahora, en lo disciplinar, tengo que decir que la formación permanente me permite innovar en el ejercicio de la educación por competencias.

Las apreciaciones previamente referidas, se definen en función de elementos que orientan una dinámica en la que el docente puede mostrar sus habilidades en relación con su rol de evaluador. Para ello, es necesario que tome en cuenta que la evaluación como proceso, es vista por los estudiantes como un aspecto castigador, que define situaciones de inseguridad, en el que se presentan temores. Por ello, es necesario que el docente tome en cuenta sus habilidades para lidiar con estas situaciones y con base en estas se demuestre un interés por innovar en el proceso.

Al respecto, Godoy (*op.cit.*) refiere que: “la labor del docente como evaluador, se demarca como uno de los aspectos sobre los cuales se definen los intereses en los que se favorece el desarrollo integral del estudiante” (p. 12). Por este motivo, es uno de los aspectos que se demarca en función de que el docente demuestre sus competencias como un profesional de la docencia.

En el mismo orden de ideas, se presenta el código **conocimiento del docente**. En este caso, se contemplan las siguientes evidencias:

DEBS2: *Las competencias en educación se las ha concebido como un saber hacer o conocimiento implícito en un campo del actuar humano. Los docentes debemos manejar un conocimiento amplio de la disciplina que se dicta, manejo de grupo, orientación a estudiantes en lo formativo, saber comunicar a padres de familia, habilidad en herramientas básicas de informática y programas que permitan realización de guías y pruebas que generen interés en los estudiantes y así lograr lo que para el ICFES es competencia, y saber evaluarla en contexto.*

EEBS2: *La mayoría de los docentes hace pruebas bien elaboradas en forma de test, maneja herramientas para hacer evaluaciones por google form. Se nota que prepara todas sus clases y evaluaciones y se toma muy en serio la educación de todos sus estudiantes.*

De acuerdo con los hallazgos previamente referidos, se manifiesta cómo para que los docentes lleven a cabo el proceso evaluativo, se requiere de demostrar un connotado conocimiento sobre el saber hacer, es decir, de un oficio u ocupación. Pues, es esencial conocer no sólo los procedimientos de evaluación, sino las diferentes dimensiones del ser humano, con la finalidad de que sean valorados desde una perspectiva integral; todo ello, con base en la valoración del proceso formativo. Así, es menester que se demarquen acciones que permiten reconocer la existencia de un saber aplicado y contextual; para el cual, se promueve la elaboración de técnicas de evaluación que sirvan de base en esa valoración integral.

De acuerdo con lo anterior, se promueve el interés porque el docente sea un pleno conocedor de las acciones que se enfocan en la realidad del entorno social y productivo. Por ello, es necesario que se favorezca el desarrollo de un proceso en el que se valore al estudiante antes y durante el proceso a evaluar y donde el docente pueda demostrar el pleno conocimiento del proceso de evaluación de las competencias a desarrollar.

Por este particular, Díaz (*op.cit.*) considera que: “el conocimiento del proceso evaluador, muestra la capacidad del docente en relación con una actuación armónica que favorezca la formación integral de los estudiantes” (p. 19). De acuerdo con lo anterior, el conocimiento que los docentes tengan ayuda a configurar situaciones prácticas en las que la administración de la evaluación parta desde las mismas habilidades de los estudiantes.

Por lo anterior, se da paso al código **competencias del estudiante**. Para tal fin, se hace imprescindible tomar en cuenta el siguiente testimonio:

DEBS2: Se hace importante que el estudiante alcance las competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva, teniendo en cuenta los estándares de calidad de la educación; los cuales permiten establecer metas concretas en la formación de dichas competencias para cada grado escolar y área específica; y los lineamientos curriculares, que dan una idea amplia de lo que el estudiante debe desarrollar y lo que el maestro debe de hacer y fomentar en él, para favorecer ese desarrollo.

De acuerdo con lo anterior, es necesario considerar que la valoración de las competencias, se asume también desde la óptica de la formación del estudiante. Por ello, se presentan competencias en las cuales se promueven competencias básicas, donde se refiere la formación por competencias, desde las demandas en los lineamientos curriculares- Por este particular, Maldonado (2011) señala que: “el docente actúa en el desarrollo de competencias estudiantiles, donde se promueva la formación integral de los estudiantes” (p. 21). Por lo anterior, la interrelación entre las competencias de los docentes y de los estudiantes, se muestra como una correspondencia en la que se establece un desempeño significativo.

En este mismo orden de ideas, se presenta el código **dinámica de la evaluación institucional**; al respecto emergieron los siguientes micros actos de habla, aportes o segmentos de la opinión de los informantes clave:

DCEBS1: *En nuestra institución siempre existen momentos para el encuentro con los jefes de área, con los compañeros de similar*

responsabilidad, con los directivos docentes. Tales encuentros permiten el intercambio de ideas, el enriquecimiento de experiencias, la asesoría de nuestros directivos en materia de nuevos ejes temáticos o direccionamiento para el desarrollo armónico de los procesos de evaluación, y naturalmente, los medios tecnológicos con los que cuenta la institución que siempre están a la orden para nosotros como educadores. Tenemos diálogos directos con los padres de familia, grupos de gestión que armonizan toda la trascendencia institucional, que orientan acciones tendientes a cubrir las necesidades que sea necesario para proyectar buenos resultados. Las pruebas de estado nos certifican en posiciones privilegiadas; lo cual, sin duda, no sólo nos motiva, sino que nos permite concluir que vamos por el camino correcto.

DCEBS2: *Se tiene que tener en cuenta en la institución educativa el aseguramiento de metas y objetivos centrados en el horizonte institucional. Desde este punto de vista, se deben desarrollar las competencias básicas y las específicas en cada uno de los saberes; las competencias ciudadanas y las laborales dependiendo del nivel en donde se esté asignado como maestro orientador.*

De acuerdo con las evidencias previamente planteadas, es pertinente asumir que se requiere de la responsabilidad, como uno de los procesos en los cuales se genera el intercambio de saberes; lo cual permite direccionar una evaluación en la que se genera un contexto de compromiso. Incluso, se deben tomar en cuenta las herramientas tecnológicas, donde se incorporen incluso los padres de familia. Ello evidencia cómo la evaluación puede dar paso a la concreción de una trascendencia de la formación, desde la institución hacia la familia y el contexto; todo ello, se favorece con la actuación del docente.

La dinámica de la evaluación promueve el aseguramiento de las metas y objetivos, como una de las formas de generar el desarrollo de diferentes competencias; así, toma connotación la labor del docente como orientador del proceso de evaluación. En este sentido, es necesario que se defina lo señalado en Godoy (*op.cit.*): “la evaluación institucional, incorpora incluso a los padres, quienes en una dinámica de interacción favorecen el desarrollo de competencias en estudiantes” (p. 21). Por lo anterior, se evidencia cómo la

dinámica institucional se caracteriza por un proceso en el que se da la integración de todos los actores educativos.

Asimismo, es necesario prestar atención al código **capacidades del docente evaluador**; para ello, se toma en cuenta, los siguientes micros actos de habla o testimonios de los informantes consultados:

***EEBS1:** Las capacidades que presenta el educador son variadas, pues encontramos en este el sentido de la escucha ante problemáticas que se presenten. También, encontramos el dialogo ya que podemos llegar a acuerdos entre el grupo y el profesor solucionando los problemas que se puedan presentar sin necesidad de algún tipo de violencia. Pues, el docente es recursivo, justo, tiene la aptitud necesaria para comunicar, entre otras.*

***EEBS3:** Demuestra capacidades de honestidad a la hora de evaluarnos. Así también se evalúa él cómo maestro y comprueba si sus estrategias logran un verdadero aprendizaje.*

Con base en lo anterior, se asume la capacidad del docente evaluador, como uno de los procesos donde se manifiesta el interés por asumir diversas metodologías que impactan de manera directa y favorecen el dialogo en la evaluación. Para ello, es necesario que se genere un proceso en el que el docente asume una actitud de solución de problemas. Por ello, se debe tomar en cuenta la honestidad, como uno de los principales aspectos que se relacionan con la administración de la evaluación. Al respecto, Díaz (*op.cit.*) destaca, “las capacidades de los docentes para llevar a cabo el proceso de evaluación, dado que se demanda incluso de fenómenos morales como es el caso de la honestidad para aplicar la evaluación de una manera efectiva” (p. 62). Por este motivo, es necesario referir cómo las capacidades de los docentes, deben enfocarse en relación con las demandas de los procesos formativos de los estudiantes.

En el mismo orden de ideas, se presenta la categoría emergente **administración de la evaluación en las prácticas pedagógicas**. Por este motivo, es necesario destacar la presencia de la red semántica en la figura 6:

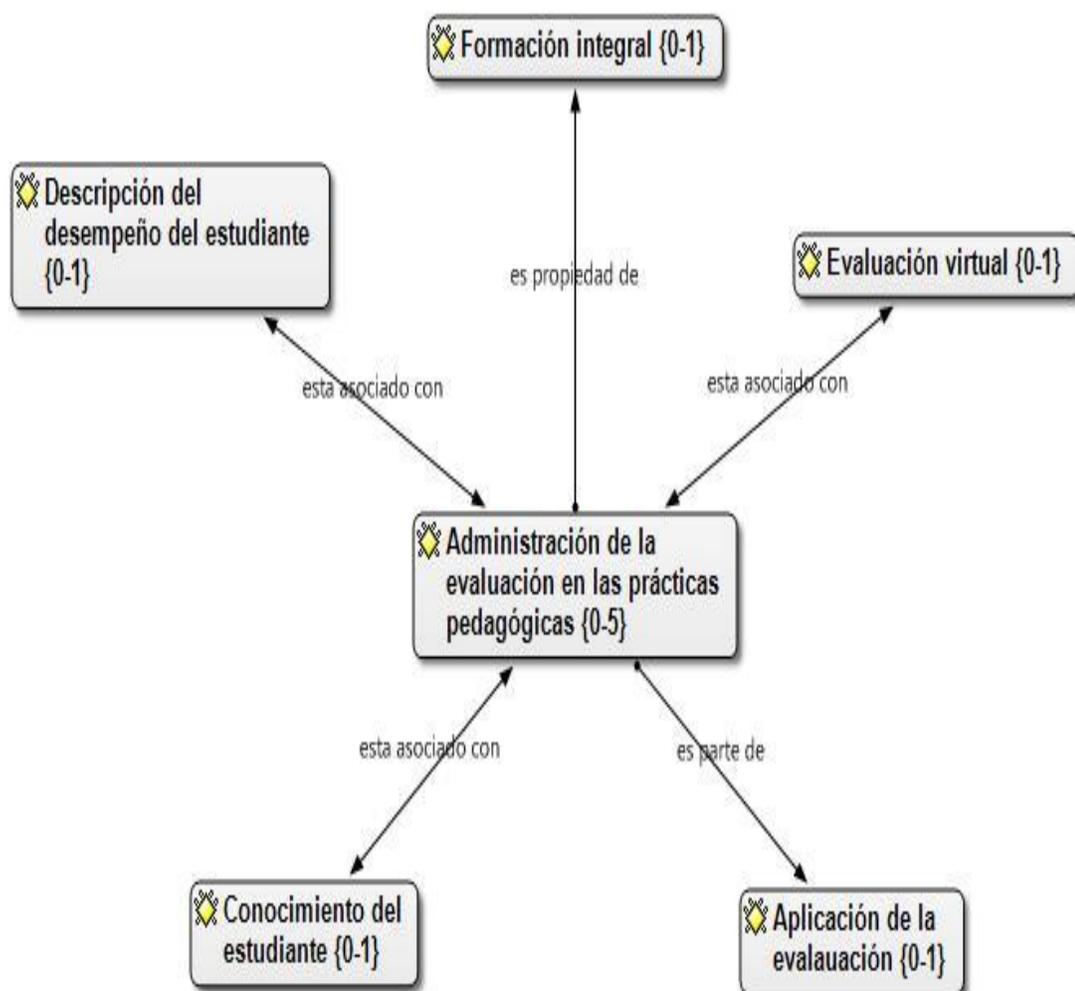


Figura 6. Administración de la Evaluación en las Prácticas Pedagógicas.

Fuente: Vega (2021).

La administración de la evaluación en las prácticas pedagógicas, incorpora elementos tales como: evaluación virtual, conocimiento del estudiante, aplicación de la evaluación, descripción del desempeño del estudiante y formación integral. Para ello, es necesario adentrarse en cada uno de estos códigos desde la perspectiva de los informantes clave. Por este motivo, se presenta el código **evaluación virtual**, para lo cual se toma en cuenta las siguientes evidencias:

DEBS1: *En un primer momento vía WhatsApp y haciendo uso de videos hechos por mí, utilizando múltiples aplicaciones y de posters realizo una etapa previa de motivación a la clase que viene. Luego de estar conectados en la plataforma tenemos unos minutos para saludarnos. En ese momento aprovecho para elevar un poco el nivel de la conversación y les hago comentarios sobre eventos, textos que haya leído recientemente, noticias... en fin algo que las sintonice conmigo y les haga sentir que no están en casa.*

Las competencias docentes previamente señaladas, se asumen desde el hecho que, en la pandemia, la evaluación tuvo que transformarse, así como las prácticas pedagógicas que se desarrollan desde la virtualidad. En este caso concreto, también se asumió la virtualidad, como uno de los aspectos en los cuales se lleva a cabo la evaluación; por este motivo, se debe promover la evaluación en la virtualidad, como uno de los procesos que se manifiesta en función de situaciones relacionadas con el desarrollo integral de los estudiantes. Por este motivo, Cely (*op.cit.*) considera que. “las prácticas pedagógicas, promueven el desarrollo de una evaluación en la que el docente se compromete con un proceso que reconoce la formación de los estudiantes” (p. 12). De esta manera, el proceso de evaluación virtual, se define como uno de los procesos en los cuales se alcanza la formación integral del estudiante.

Por lo anterior, se presenta el código **conocimiento del estudiante**. Una situación en la que se destaca el siguiente testimonio:

DEBS1: *Deben saber que cada documento que compartimos contiene múltiples preguntas que me van a permitir saber si nos estamos entendiendo. Luego, el tiempo se nos va y queda el compromiso: “En la próxima clase, las que van a hablar son ustedes,” les digo. Yo con mucho gusto las escucho. Siempre les pido esfuerzo y les hago ver la importancia de imprimirle voluntad a todo lo que se hace. La clase funciona por ellas.*

De acuerdo con lo anterior, es preciso reconocer la iniciativa en materia de participación de los estudiantes, es de fundamental importancia dado que, desde allí, parte el proceso de evaluación; es decir, se manifiesta uno de los

elementos en los que se atiende al compromiso. Una de las situaciones que se favorece es respecto a las actividades para la próxima clase; lo cual demanda del compromiso no sólo del estudiante, sino de los padres de familia y con esto se dinamiza el proceso formativo. De esta manera, se aprecia lo señalado en Godoy (*op.cit.*): “La evaluación busca valorar el conocimiento de los estudiantes, porque con base en este se construyen aprendizajes en los que se reconozca la integralidad de la formación” (p. 21). De esta manera, se genera un proceso en el que se desarrollan las capacidades del estudiante, por medio de la evaluación que administran los docentes.

En el mismo orden de ideas, se presenta el código ***aplicación de la evaluación***. Sobre este particular, es necesario que se tomen en cuenta los siguientes testimonios o segmentos de información aportada:

DEBS2: *La evaluación debe ser aplicada o administrada durante todo el proceso de formación, desde que inicia hasta que termina. Ella es la base de ese proceso; desde que inicia porque se hace una fase diagnóstica desde donde se da la articulación del programa que se va a implementar o se articulan los temas que van a ser desarrollados de acuerdo a esas necesidades presentadas. Ya teniendo la estructura clara, se empieza el proceso evaluativo de forma continua y de forma sumativa, porque la institución lleva un registro de notas (proceso cuantitativo). También, se lleva a cabo la evaluación formativa donde se evidencia el proceso que está realizando el estudiante para detectar fortalezas y debilidades para trabajar con relación a ello; de ahí se plantean los procesos de nivelación pertinentes. Es importante también al finalizar cada tema darle un cierre a través de una evaluación para identificar esas debilidades y esas fortalezas y de ahí plantear las estrategias de apoyo y recuperación. La evaluación debe ser dosificada durante todo el proceso formativo (aplicación de todos los instrumentos y recursos) y que lo más importante es que la evaluación debe ser inicial, constante y formativa.*

DCEBS1: *Como lo he dicho anteriormente, la evaluación es un proceso que busca elementos de juicio válidos que me llevan a emitir un juicio de valor para tomar decisiones prontas, en el momento. Pero, se deben tener en cuenta factores determinantes sociales, de familia, de ambiente, de elementos de trabajo, de*

participación, de interacción, de responsabilidades compartidas, de herramientas adecuadas, de espacios de tiempo y lugar oportunos y amplios, de procesos cognitivos y cognoscitivos personales, entre otros.

EEBS2: *Por medio de una evaluación diagnóstica y evaluaciones intermedias, que se hacen cada cierto periodo de tiempo sin ser los temas acumulativos; pero, si es necesario tener conocimientos previos. Las notas son cuantitativas en rango de 1.0 a 10.0. donde uno es insuficiente y 10.0 es desempeño superior*

EEBS3: *se da de diferentes formas dependiendo del maestro, aunque la mayoría usa el mismo proceso.*

Con relación a lo anterior, es necesario que se aprecie una dinámica evaluativa; mediante la cual, se definen aspectos tales como la articulación. Para ello, es necesario que se destaque un proceso evaluativo que respalde la continuidad del mismo y se enfoque desde el fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes. Se reconocen, entonces, las capacidades de los docentes en relación con la adopción de un proceso valorativo, en el que se parte de la aplicación efectiva de estrategias. Además de ello, se determina el valor en función de un proceso en el que se incorporan herramientas que contribuyen con un adecuado desarrollo del proceso comunicacional.

En la administración de la evaluación, se requiere de la incorporación de la evaluación diagnóstica; uno de los procesos en los cuales se logra establecer las potencialidades de los estudiantes. Así, los docentes deben aplicar elementos que sirvan de base en la conformación de un escenario donde se fomente el interés del estudiante. Por este motivo, es necesario considerar lo señalado en Cely (*op.cit.*): “la evaluación, se desarrolla desde una perspectiva de compromiso en el que se favorece el desarrollo de una formación integral” (p. 17). De esta forma, se evidencia cómo el desarrollo de las acciones evaluativas favorece no sólo la detección sino el desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

Por lo anterior, se toma en cuenta el código **descripción del desempeño del estudiante**. Para lo cual, es necesario referir los siguientes micros actos de habla:

DCEBS1: *Puedo emitir conceptos descriptivos, cualitativos, o elementos de valor cuantitativo, (o las dos cosas), que me den la posibilidad de valorar un desempeño individual, en el que el estudiante se ubique y acepte su lugar dentro de esa valoración.*

DCEBS2: *Personalmente, parto del contexto de los estudiantes con la finalidad que la evaluación posibilite un proceso de reflexión en el diseño de las prácticas pedagógicas. Por tanto, se busca implementar el proceso auténtico de formación para que, al aplicar los instrumentos de evaluación, se pueda generar retroalimentación mediante los procesos de asesoría con el fin de fundamentar las competencias a desarrollar en torno a determinada actividad ocupacional.*

Se reconoce el desempeño del estudiante en su fase de ejecución práctica o aplicada. En razón de ello, la evaluación se manifiesta como uno de los procesos en los cuales se incorporan evidencias, tanto cualitativas como cuantitativas. De esta manera, el desempeño de los estudiantes se define desde la perspectiva individual, como uno de los procesos orientadores, en los cuales se considera lo expuesto en Díaz (*op.cit.*) al señalar que: “el desempeño de los estudiantes, se demuestra como uno de los aspectos en medio de los cuales se fomenta el desarrollo de los procesos de valoración evaluativa, con atención en el dominio de los conocimientos que se están manejando” (p. 29). De esta manera, se asumen consideraciones en las que se fortalece el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, relacionados con el desempeño que estos demuestran en la práctica y el contexto de interés.

En el mismo orden de ideas, se presenta el código **formación integral**; para lo cual, se cuenta con el siguiente testimonio:

EEBS1: Se busca es una formación integral como personas y como ciudadanos, tratan siempre de que la forma en la que evalúan sea completa; pues, no quieren que sólo se aprenda algo de un solo ámbito. Por eso, buscan distintas estrategias en la forma de evaluar como puede ser: Comportamientos y actitudes que demuestren la vivencia de los valores a la que está dirigida la filosofía institucional; y la participación acertada de los estudiantes en la actividad o proyecto realizado por la asignatura. También, se toma en cuenta la reflexión y reconocimiento de avances y debilidades en el proceso de formación integral que tiene el alumno, entre otras formas.

El proceso de evaluación promueve la formación integral. En este sentido, es pertinente reconocer cómo se demanda de un proceso de evaluación en el que se fomente la adopción de diferentes estrategias; las cuales orientan una formación en la que se requiere alcanzar lo planteado en la misión educativa. Así, se busca la concreción de situaciones en las que se logre un equilibrio entre lo que se maneja desde el punto de vista intelectual y lo evidenciado en las acciones, vivencias y valores. Por este motivo, Díaz (*op.cit.*) expone que: “el propósito general de la evaluación, es la formación integral de los estudiantes, para ello, se debe (*sic*) poner en práctica estrategias que motiven un rendimiento óptimo” (p. 61). De acuerdo con lo anterior, se plasman acciones en las que se fundamenta el desarrollo de situaciones que son fundamentales para la atención a una formación que responda a las demandas del sujeto y del medio en el cual éste se desempeña.

A lo anterior, se le suma la categoría emergente **evaluación de los aprendizajes**; en relación con ello, se expone la red semántica en la figura 7.

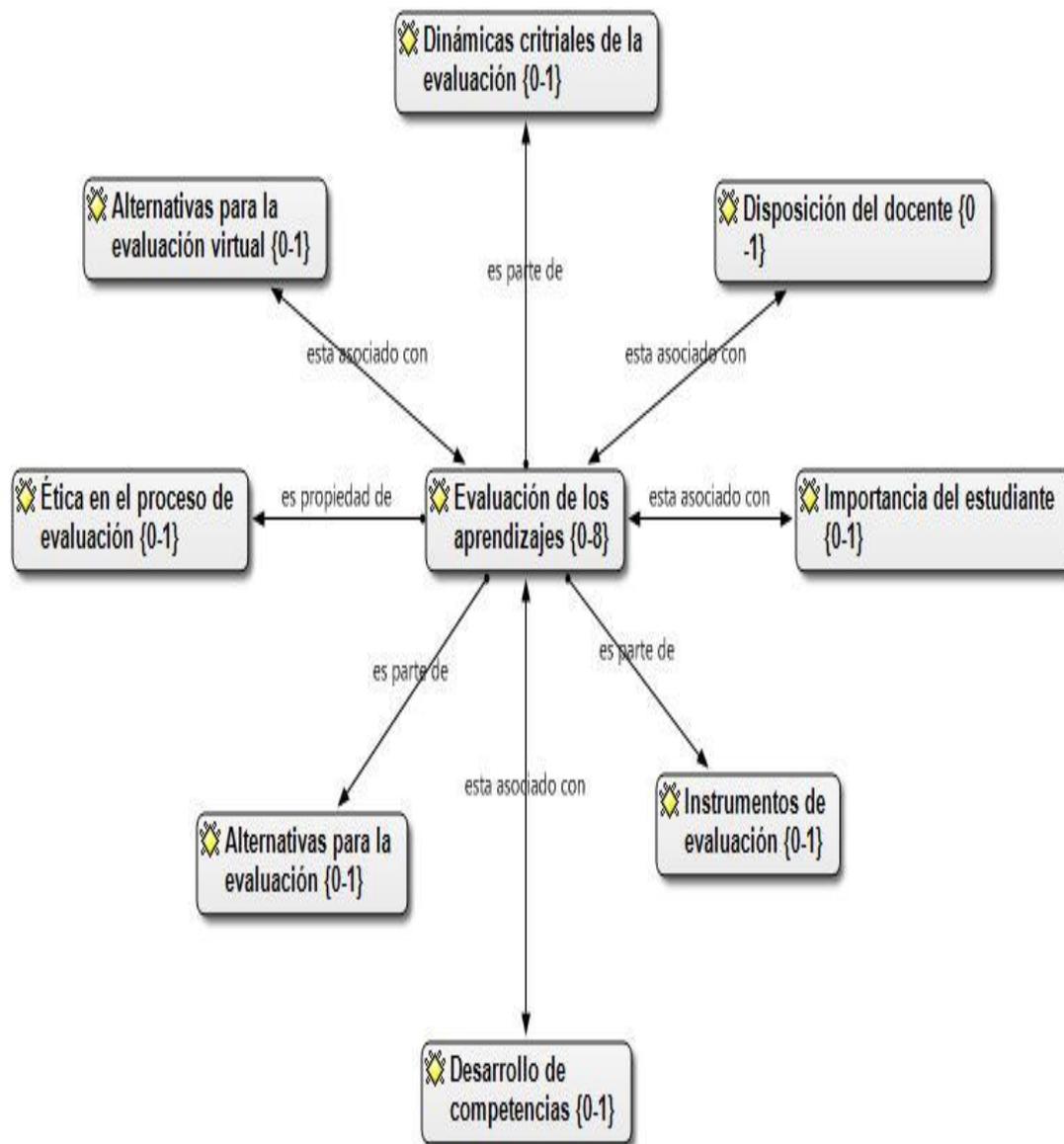


Figura 7. Evaluación de los Aprendizajes. Fuente: Vega (2021).

La evaluación de los aprendizajes es uno de los elementos dentro de la evaluación por competencias. Pues, se refiere a la manera como se desarrolla la valoración de los avances o las limitaciones puntuales de los estudiantes. Por este motivo, es necesario que se tomen en cuenta aspectos tales como: importancia del estudiante, instrumentos de evaluación, alternativas para la

evaluación virtual, disposición del docente, instrumentos de evaluación, desarrollo de competencias, ética en el proceso de evaluación, dinámicas criterios de la evaluación y alternativas para la evaluación virtual. Para ello, se refiere a continuación cada uno de estos códigos de manera específica, iniciando por el código **importancia del estudiante**, como se aprecia en la siguiente evidencia o testimonio:

DEBS1: *Siempre he afirmado que nos debemos a los estudiantes. La razón de ser educador está soportada en gran medida en los educandos. Es por esto que nunca será más importante para mí el contenido propio del área que la persona que tengo al frente. Eso implica un esfuerzo diferente. No solo dominio de la disciplina sino también actualización constante de todo conocimiento del ser humano para conocer su realidad, entender lo que le pasa y poder orientarlo en su desarrollo.*

De acuerdo con lo anterior, es necesario que se tomen en cuenta situaciones en las que se favorezcan aspectos como el caso de referir la importancia que posee la evaluación para la formación de los estudiantes; pues, desde allí, se destaca el interés en relación con el esfuerzo constante que realiza el estudiante para rendir adecuadamente. Todo ello en función de la actuación que también debe demostrar el docente en relación con su constante capacitación. En relación con ello, Flórez (*op.cit.*) refiere que: “la evaluación, guarda una especial importancia para el estudiante, es el proceso que ofrece las evidencias para verificar el nivel de desarrollo de la personalidad” (p. 11). De esta manera, se manifiesta el interés en relación con la importancia que posee la evaluación como uno de los sustentos de la labor del estudiante.

Desde esta perspectiva, se integra el código **instrumentos de evaluación**; para lo cual, se plantea el siguiente testimonio o micro acto de habla:

DEBS2: *El aprendizaje lo evaluó con instrumentos de evaluación que son las herramientas con las cuales se registra la información en el proceso de evaluación (planillas de seguimiento, observador del estudiante, actas entre otros). Los instrumentos de evaluación que utilizo son los cuestionarios, Fichas de indagación, fichas gráficas, reflexión personal, observación externa, contraste de experiencias con compañeros.*

DCEBS1: *La evaluación es un instrumento que no sólo pretende evaluar la calidad en la transferencia de conceptos y aprendizajes significativos, sino que evalúa la propia manera de abordar metodologías que se traduzcan en resultados óptimos, tanto para mí como para mis estudiantes. Pues, al final, la evaluación se verá reflejada en los dos sentidos: Para el estudiante y para quien la propone.*

Las apreciaciones previamente contempladas, se proponen desde el hecho de reconocer las competencias, con atención en su valoración, para lo cual es necesario que se tomen en cuenta y pongan en marcha diferentes instrumentos que valoran el desempeño de los estudiantes. Además de ello, se refleja el interés por reconocer cómo estos instrumentos poseen un sentido para el desarrollo de la personalidad. Por lo anterior, Díaz (*op.cit.*) refiere que: “la inserción de instrumentos en la valoración del aprendizaje, le permiten al docente contar con un resultado adecuado de las demandas formativas que se presentan en el contexto escolar” (p. 22). Se refiere cómo el empleo de diversos instrumentos de recolección de datos, sobre el desempeño estudiantil, favorece la valoración del aprendizaje integral e integrador, como uno de los elementos necesarios para la mejora en el desempeño de los estudiantes.

Desde esta misma perspectiva, se presenta el código **alternativas para la evaluación virtual**. Sobre este particular, se toman en cuenta los siguientes testimonios:

DEBS2: *En virtualidad adopté algunas alternativas que tienen como fin formular criterios y objetivos claros y precisos sobre los conocimientos o saberes, acciones y actitudes, así como compartir*

los criterios con los estudiantes, promover instancias de autoevaluación y evaluación entre pares, recurrir a diversos y variados instrumentos para obtener información sobre los aprendizajes de los estudiantes.

EEBS3: *La evaluación de aprendizaje es complicada, porque estamos en el proceso de virtualidad donde es muy sencillo recurrir a la "copia." Pero, somos nosotros quienes tomamos la decisión de demostrar nuestros verdaderos conocimientos o de engañar para obtener una buena nota.*

La dinámica formativa actual ha generado un impacto en el que se reflejan las diferentes funciones de la educación, desde la adopción de la virtualidad. Por ello, es importante considerar que ésta ha sido una de las alternativas para continuar con el proceso de evaluación; en el cual, se incorporan algunas alternativas virtuales que han permitido el desarrollo de las clases desde la promoción de situaciones en las que se favorecen las capacidades de los estudiantes. Por este motivo, Cely (*op.cit.*) refiere que: “la evaluación, se convierte en uno de los procesos que se adapta a las circunstancias en la que se deba aplicar, esto con miras a favorecer la formación integral de los estudiantes” (p. 11). De esta manera, es necesario que se tomen en cuenta situaciones en las que se enfoque el desarrollo de un proceso valorativo en tiempos de confinamiento social, donde se deben aplicar los procesos mediados por la tecnología.

Aunado a lo anterior, se presenta el código **disposición del docente**. En este caso, se refiere el siguiente segmento o testimonio:

DCEBS1: Con la mejor disposición, convencida que en la medida que se evalúan los estudiantes, se evalúan los propios métodos de enseñanza. En este sentido, la autocrítica se impone cuando se trata de colocar en la balanza los resultados de una evaluación objetiva, congruente, concertada y acordada previamente, que pretende justificar un proceso pedagógico.

De acuerdo con lo expresado por el informante, es pertinente reconocer cómo los docentes se muestran dispuestos a ejecutar el proceso de evaluación, con la finalidad de que se promueva el desarrollo de acciones en las que se favorece el desempeño de los estudiantes. Pues, se demuestra una actitud objetiva, congruente y que responde a la obtención de resultados favorables. Por este motivo, es un proceso centrado en el estudiante, pero en el cual los docentes orientan su aplicación. Pues, según Díaz (*op.cit.*), “uno de los principales responsables en el proceso de evaluación son los docentes, porque éstos orientan y aplican el proceso por lo que se deben mostrar dispuestos a desarrollar un proceso objetivo que responda a las expectativas de los estudiantes” (p. 21). Der allí, se reflejan aspectos en el que se parte de la importancia que tienen los docentes, para que se congregue una dinámica en la que se alcance un proceso formativo integral que responda a las demandas de la realidad.

Además de lo anterior, se presenta el código **desarrollo de competencias**; para lo cual, se plasma el siguiente testimonio:

DCEBS2: *El proceso de evaluación se debe desarrollar teniendo en cuenta la apropiación en el desarrollo de las competencias propuestas dentro de los saberes que se han deseado consolidar en los estudiantes.*

Así, el proceso de evaluación se da desde una perspectiva relacionada con el desarrollo de competencias; las mismas se orientan en función del alcance de saberes y acciones eficaces. Por lo cual, se evidencia lo señalado en Díaz (*op.cit.*): “el desarrollo de competencias, responde al logro de saberes en los cuales se conforma el conocimiento que el estudiante requiere para un desempeño adecuado” (p. 11). Por esta razón, no es suficiente que uno de los aspectos que se favorecen con la evaluación, sean apenas los conocimientos conceptuales, aunque se enfocan y orientan hacia la perfección de situaciones que inciden en el desempeño de estos.

Por lo anterior, se reconoce la presencia del código **ética en el proceso de evaluación**; para lo cual, se refleja el siguiente aporte:

EEBS1: Se busca que la realización de la evaluación sea honesta y limpia con el fin de identificar de manera clara y verdadera las falencias y los errores en que los estudiantes estamos cayendo. De ese modo, se espera corregir a tiempo con el grupo las lagunas de aprendizaje identificadas.

De acuerdo con lo expresado, es necesario que se refleje el hecho de que se logre un proceso evaluativo en el que se alcancen mejoras significativas en la demostración práctica del dominio de cierta competencia. Para ello, es necesario que se reconozcan no sólo las fortalezas sino las falencias que poseen los estudiantes, a la luz de los resultados de la evaluación. Por ello, se debe promover un espacio en el que se supere la valoración unilateral de los aprendizajes. Al respecto, Cely (*op.cit.*) sostiene que: “la ética del docente en el acto evaluativo, reconoce un proceso en el que se debe asumir un equilibrio entre lo objetivo y subjetivo, para que se valore integralmente a los estudiantes” (p. 11). De esta forma, se evidencia cómo la ética, se convierte en un aspecto en el que se debe generar un impacto positivo.

Además de lo anterior, se hace referencia al código **dinámicas criterios de la evaluación**; para ello, es necesario que se tome en cuenta el siguiente segmento o aporte:

EEBS2: Se hacen de forma individual y colectiva, comparando el desempeño entre periodos y la respectiva media del curso en cada uno. Los profesores tienen criterios en las planillas de notas, con un porcentaje de 60% para las evaluaciones, 30% para los trabajos y talleres y 10% que se reparte en autoevaluación y nota actitudinal que asigna el profesor.

De acuerdo con lo referenciado, es necesario considerar como el establecimiento del criterio, es uno de los elementos fundamentales en el

desarrollo del proceso de evaluación por competencias, donde se refiere todo un proceso sistemático que da respuesta al registro de diferentes evaluaciones, así como una serie de criterios que se deben tomar en cuenta para alcanzar una formación adecuada. Por ello, Díaz (*op.cit.*) refiere que: “la evaluación criterial, parte de una serie de aspectos que se conjugan en la realidad formativa de los estudiantes, desde la valoración de los saberes” (p. 12). Así, la determinación de los criterios e instrumentos es esencial para promover un trabajo en el que se favorezca la formación integral del estudiante.

Con atención en lo anterior, se presenta la categoría emergente **habilidades para evaluar el aprendizaje de estudiantes**; al respecto, se plantea la red semántica en la figura 8.

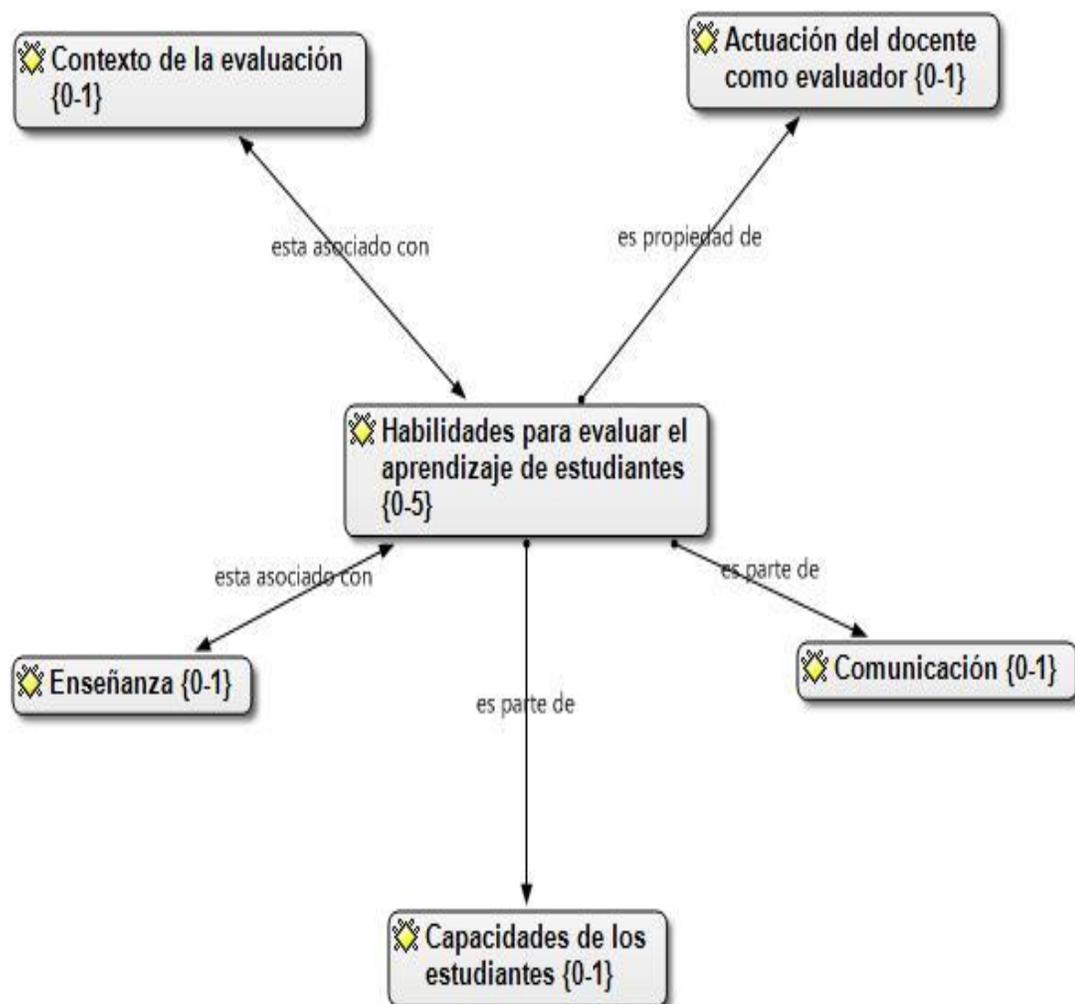


Figura 8. Habilidades para Evaluar el Aprendizaje de Estudiantes. Fuente: Vega (2021).

Los docentes en el desempeño constante muestran sus habilidades, con la finalidad de asumir una actuación como evaluador, contexto de la evaluación, capacidades de los estudiantes, comunicación, enseñanza, cada uno de estos códigos intervienen en el desarrollo de las habilidades docentes. Por ello, es necesario tomar en cuenta el código **actuación del docente como evaluador**; para ello, se toma en cuenta los siguientes testimonios:

DEBS1: *Dependiendo de los instrumentos, me exijo hacer uso de los que necesito. Por ejemplo: la escucha atenta acompañada de un diálogo nutrido en el que el estudiante confirme que es verdad que le estoy prestando atención. En la retroalimentación, cuando los trabajos son enviados por la plataforma. Una buena respuesta por escrito llena de satisfacción a los estudiantes al comprender que el educador ¡si lee los trabajos que propone!*

DEBS2: *Desde mi asignatura de inglés, trabajo el modelo por medio de evidencias. En este modelo, se tienen en cuenta los desempeños o los comportamientos observables que evidencian el trabajo del estudiante. A medida que se aplica la evaluación y se recogen evidencias de las respuestas de los estudiantes, se van revisando los resultados. Es decir, se especifican las posibles acciones que uno puede observar que serían evidencias del aprendizaje de los conocimientos, las habilidades pertenecientes a las competencias descritas en el modelo del estudiante. Este modelo también me ayuda a pensar en la forma cómo se calificarían e interpretarían los resultados.*

DCEBS1: *Como educadora, como líder que acompaña procesos dentro y fuera del aula, me esfuerzo por comunicarme abiertamente con mis estudiantes. Pues, entiendo y asumo con absoluta certeza, que la cercanía respetuosa con ellos es el mejor método para validar sus necesidades y expectativas. Las habilidades comunicativas se constituyen en un valioso medio; el más importante, tal vez, para mantener cercanía y saber en qué momento mis estudiantes requieren acompañamiento y asesoría, que les indique cómo sacar adelante sus múltiples expectativas y, a veces, cómo superar con acierto sus sentimientos de frustración e impotencia.*

De acuerdo con este bloque de señalamientos, es necesario que se fomente la adopción de diversos instrumentos; los cuales se manifiestan en función del desarrollo de un diálogo, donde se integre la comprensión de las respuestas, con énfasis en una actuación adecuada de los sujetos. Por lo anterior, se evidencia cómo el docente actúa de una manera adecuada a las exigencias de los procesos evaluativos, donde las evidencias inciden en la construcción de aprendizajes. Por ello, cada uno de los docentes adopta un modelo específico en el cual se favorecen las potencialidades de los estudiantes.

Por este motivo, es necesario que los docentes actúen como líder para que se logre un proceso comunicacional de interacción con el estudiante. Por este particular, Díaz (*op.cit.*) considera que: “el docente desempeña una labor en la que se fomenta el desarrollo de acciones, donde se reconoce la posibilidad de convertir en pedagógica dicho proceso de valoración” (p. 24). Coincidiendo con lo anterior, es necesario que se ofrezca un trabajo en el que se desarrolle un escenario donde se valore al estudiante desde una perspectiva integral.

En este particular, emerge el código **contexto de la evaluación**; para ello, se presentan los siguientes testimonios:

DCEBS1: *Logrado este principio, podemos entonces hacer un abordaje constructivo, cercano, pleno de confianza que enriquece no solo al educador que suma nuevas experiencias, sino al estudiante que suma también nuevas formas de comunicación y nuevos resultados que satisfacen sus múltiples necesidades humanas. Una de ellas, la necesidad de plantearse formas para enriquecer su pensamiento, sus procesos cognitivos cuando aborda conocimientos y los sincroniza de tal forma, que evalúa su manera de confrontarlos y sacarles en su aplicación el mejor provecho.*

DCEBS2: *Dentro de las habilidades, se puede destacar la contextualización o adecuación del proceso formativo a las necesidades y particularidades de cada comunidad educativa, con el fin de detectar las dificultades del estudiante y el proceso formativo.*

En el contexto, se manifiesta un proceso de construcción en el que se promueve la confianza en el saber hacer. Además de ello, el docente promueve un escenario en el que se construyen nuevas experiencias que parten desde las necesidades de los estudiantes. Con atención en ello, se debe reconocer un proceso en el que se valoren las habilidades de los estudiantes, donde se fomente un proceso que parta del contexto, es decir, donde se tome en cuenta el escenario del cual proviene y donde debe desenvolverse el estudiante. Al respecto, Cely (*op.cit.*) señala que, “el contexto, debe ser tomado en cuenta como uno de los aspectos que orienta el proceso formativo, por lo que es esencial incluirlo en la evaluación” (p. 16). De tal manera, se reconoce la importancia del contexto, como uno de los aspectos donde se orienta la valoración de las competencias de los estudiantes.

Además de lo anterior, emergió el código **capacidades de los estudiantes**; para ello, se toma en cuenta el siguiente testimonio o aporte:

EEBS1: *La capacidad de retentiva o de memoria, la resolución de conflictos, en algunos casos la capacidad y la actitud de trabajo colectivo, la capacidad de entender y poder dar solución por ejemplo a un ejercicio de matemáticas, la correcta interpretación, etcétera.*

Tal como se logra apreciar, los estudiantes poseen una serie de capacidades; las cuales deben ser promovidas en función de una valoración integral; por lo que se reconoce cómo estos desean mostrar lo mejor de sí. Por ello, es necesario que se tomen en cuenta en el desarrollo del proceso evaluativo. En tal sentido, Cely (*op.cit.*) considera que: “cuando un docente valora las capacidades de sus estudiantes, avanza en el establecimiento del compromiso de una formación en las que se reconoce como una de las formas de promover una formación adecuada” (p. 22). De acuerdo con lo anterior, es necesario que se fomente un escenario en el que se desarrollen aspectos que

formulan la integralidad de los estudiantes desde sus capacidades, incluidas aquellas de orden o compromiso moral.

Por lo anterior, es necesario tomar en cuenta el código **comunicación**, como uno de los procesos relacionados con el siguiente testimonio:

EEBS2: Buena comunicación al momento de hacer las preguntas ya que no se presentan ambigüedades y los errores son corregidos en su momento. Habilidad en formular las preguntas y para calificarlas. Me gustaría que se corrigieran los errores y generar nueva oportunidad en la valoración de las evaluaciones.

La consecución de situaciones previamente descritas, se manifiesta como uno de los aspectos en los cuales se reconoce la comunicación; la cual es requerida. Pues, por medio de ésta se superan posibles ambigüedades. Por ello, es una de las habilidades que intervienen en la evaluación, para que de esa manera, se superen posibles errores y se genere un compromiso por la mejora del rendimiento académico. Para Díaz (*op.cit.*): “La comunicación, es uno de los procesos que interviene en la evaluación porque por medio de esta se logra aclarar dudas, y se logra mejorar los resultados del aprendizaje” (p. 32). Por esta razón, es necesario que se fomente el desarrollo de acciones en relación con la consecución de aprendizajes que fomenten el desarrollo de un proceso comunicacional que favorezca el desarrollo y la aplicación fiel de los procesos evaluados.

Además de lo anterior, se presenta el código **enseñanza**; para el cual, se refiere el siguiente aporte o segmento:

EEBS3: *Habilidades cómo la enseñanza hacia nosotros, puesto que ellos ahí se dan cuenta si nosotros realmente entendemos o no.*

El proceso de enseñanza es uno de los más dinámicos, dado que con base en éste, se logra un accionar en el que se favorece la construcción de aprendizajes significativos. Por ello, es necesario que se valore este proceso,

como un fundamento de la evaluación. Por lo anterior, es pertinente señalar lo referido en Díaz (*op.cit.*): “desde el proceso de enseñanza se reconoce el valor de la evaluación, porque es desde allí donde se fomenta el compromiso en relación con un rendimiento adecuado” (p. 11). De manera que la evaluación y la enseñanza van de la mano, como aspectos o procesos en los cuales se fomenta el desarrollo integral de los estudiantes.

**Categoría de Análisis:
Rol Evaluador del Docente**

Uno de los roles que todo docente debe poner de manifiesto en las prácticas pedagógicas, hoy día, es el de evaluador por competencias. Por ello, es necesario que se connoten situaciones en las que convergen acciones que permiten valorar el desempeño práctico de los estudiantes, como una de las formas de promover la construcción de aprendizajes significativos. Por lo anterior, Díaz (*op.cit.*) refiere que: “el docente en su desempeño como evaluador incorpora principios éticos y personales, porque es la evaluación uno de los procesos que ejerce mayor presión en la dinámica pedagógica, debido a la naturaleza subjetiva de la misma” (p. 11), por este motivo, se conciben situaciones en las que se orienta un proceso en el que se concentra el docente y como éste trabaja en la realidad formativa de sus estudiantes. por ello, se presenta la respectiva sistematización en el cuadro 4.

Cuadro 4
Codificación de la Categoría de Análisis: Rol Evaluador del Docente

N°	Códigos	Categoría Emergente	Categoría Central
1	Orientaciones del docente	Rol de evaluador en el desempeño de estudiantes	Rol de evaluador del docente
2	Calidad del trabajo evaluativo		
3	Relaciones humanas		
4	Innovación en la evaluación		
5	Funciones del docente		
6	Requisitos para la evaluación	Estrategias empleadas en el rol de evaluador para	
7	Estrategias para la evaluación		
8	Actividades evaluativas relacionadas con los contenidos		

9	Composición integral de la evaluación	valorar el aprendizaje de estudiantes
10	Formas tradicionales de la evaluación	Desempeño docente para valorar los aprendizajes de estudiantes
11	Valoración de los aprendizajes	
12	Opciones de evaluación	
13	Órganos de dirección del proceso evaluativo	
14	Rol del Consejo académico	
15	Evaluación institucional	
16	Planeación de la evaluación	
17	Empatía del docente	
18	Poca pertinencia de la evaluación	
19	Valores en el rol del docente evaluador	
20	Expectativas de los estudiantes	Actuación de los estudiantes al recibir los resultados de sus evaluaciones
21	Aprecio por la labor evaluadora del docente	
22	Actitud del estudiante	
23	Seguimiento de la actuación del estudiante	
24	Superación de las dificultades	
25	Realidad del proceso evaluativo	
26	Aprendizaje de las evaluaciones	
27	Realidad del proceso de evaluación	

Fuente: Vega (2021).

De acuerdo con los elementos previamente referenciados, es necesario asumir la presencia de diferentes elementos; los cuales definen ese rol de evaluador de los docentes. Por ello, se toma en cuenta la categoría emergente **rol de evaluador en el desempeño de estudiantes** y se presenta la red semántica en la figura 9.

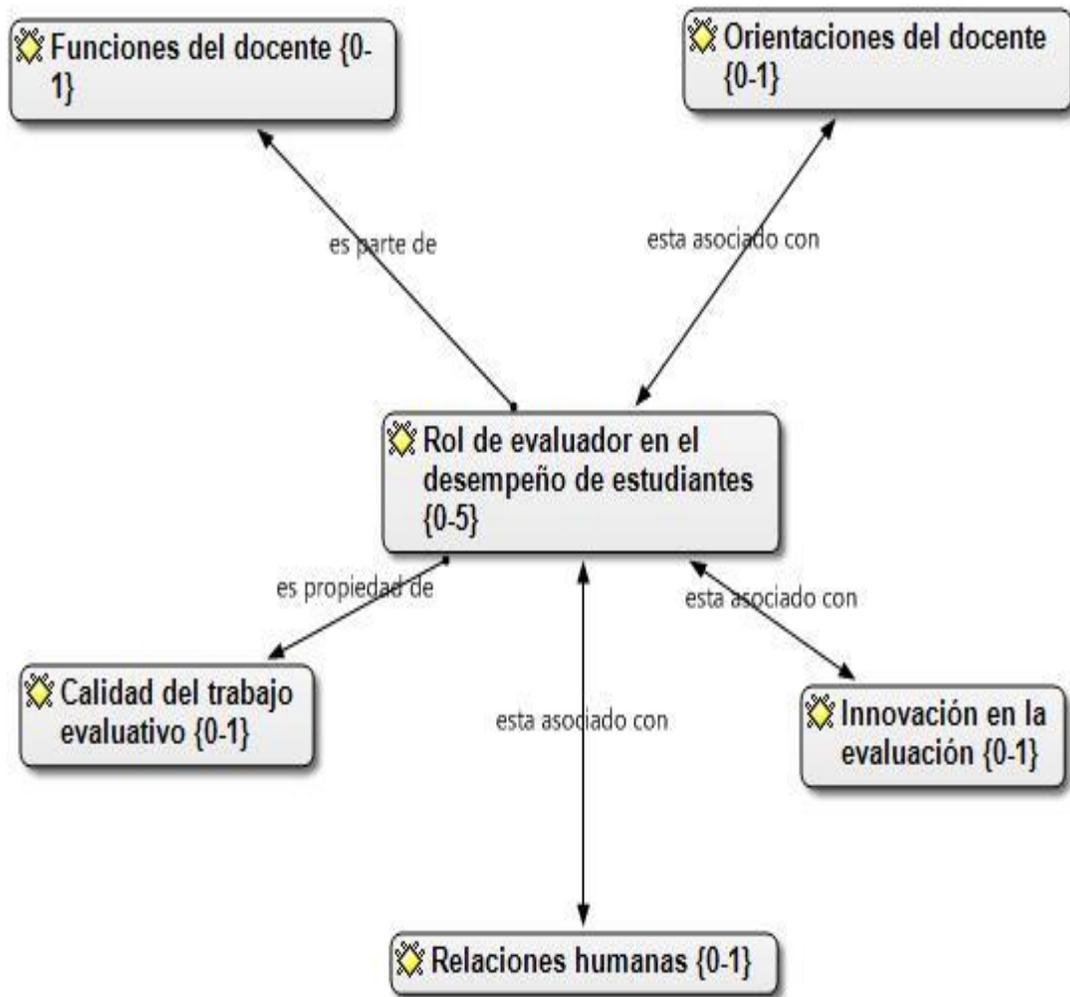


Figura 9. Rol de Evaluador en el Desempeño de Estudiantes. Fuente: Vega (2021).

De acuerdo con las evidencias previas, se manifiesta la presencia de elementos tales como: orientaciones del docente, calidad del trabajo evaluativo, relaciones humanas, innovación en la evaluación y funciones del docente. Por ello, es necesario definir cada uno de estos de manera específica. Al respecto, se presenta el código **orientaciones del docente**; para ello, se refieren los siguientes aportes o testimonios:

DEBS1: *Confirmar y orientar al estudiante. Cuando me presentan un trabajo y lo reviso, le hablo claramente de todo aquello en lo que me hizo pensar cada una de sus respuestas. Algunas veces, les manifiesto: lo tanto que me agradó leer estos trabajos. Al final y sólo al final, hago recomendaciones generales sobre aspectos que presentan aún algunas fallas. Para esto no digo nombres.*

DCEBS1: *.... En fin, la idea es construir ciudadanía con todos sus enfoques y matices y motivarlos para que sean trascendentes, que aporten a la sociedad y a convencerlos plenamente que en sus manos está el destino de ellos y de la sociedad que juzgan y quieren transformar. Es natural que haya necesidad de tener conocimientos; pero, más que eso, la importancia de saber qué hacer con esos aprendizajes. No se trata de llenar la cabeza de conceptos que muchas veces no aportan mucho a la solución de sus necesidades más apremiantes. Es mejor que construyan conciencia, sociedad y país con eso que aprenden.*

EEBS3: *Pues es un rol muy importante puesto que en él nos ponen a prueba. Pero, cómo dije, ellos también se ponen a prueba; y dependiendo de los resultados, se buscan estrategias.*

Por lo anterior, es necesario que se manifieste cómo el proceso evaluativo, se asume desde las orientaciones que el docente ofrece en el desarrollo de sus clases. Estas instrucciones son fundamentales, porque a partir de allí se fomenta la construcción de aprendizajes; los cuales, contribuyen con el desarrollo de la personalidad. Por ello, los docentes marchan de la mano con los estudiantes en este proceso de valoración de los conocimientos de los estudiantes. De allí, Cely (op.cit.) expresa que: “cuando el docente ofrece orientaciones a los estudiantes, estos pueden mejorar su rendimiento escolar, es el docente un ente activo en la formación escolar” (p. 41). De esta manera, se fundamenta el desarrollo de prácticas pedagógicas orientadoras desde el proceso evaluativo.

En razón de lo anterior, emerge el código **calidad del trabajo evaluativo**; para lo cual se plantea el siguiente testimonio o aporte de los informantes:

DBS2: En mi rol de evaluadora, transito de la “evaluación del aprendizaje” que permite determinar la calidad de trabajo hasta llegar a la “evaluación para el aprendizaje.” Pues, es ésta última se emplea el proceso de evaluación que realizan en el aula y la información que surge de manera constante sobre el desempeño de los estudiantes a fin de obtener beneficios. No sólo se trata de verificar el aprendizaje adquirido como resultado de la implementación de alguna situación didáctica; en la cual, como se ha reiterado, se incluya a los estudiantes y la educadora no tenga el rol protagónico en la evaluación.

Llevar a cabo el desarrollo de un trabajo efectivo desde la perspectiva evaluativa, permite evidenciar como esa evaluación de los aprendizajes, la cual, es requerida para la constitución de un proceso en el que se puedan evidenciar los beneficios que desde allí emergen. Como lo ilustra Díaz (*op.cit.*), “el trabajo evaluativo debe llevarse a cabo de una manera imparcial, en la que se reconozca el desarrollo de aprendizajes activos, por ello, el docente orienta una labor en la que se fomente una valoración efectiva del desempeño de los estudiantes” (p. 64). En consecuencia, es necesario enfatizar que el trabajo de los docentes debe ser de calidad, para que así la formación sea adecuada.

En relación al código **relaciones humanas**; donde se refleja el siguiente segmento de información o aporte de los informantes consultados:

DCEBS1: *Mi rol como evaluador del desempeño de los estudiantes es la motivación permanente, no solo para ellos sino conmigo mismo. Nada más satisfactorio que creer en uno mismo, en lo que hace, en los proyectos que involucran a otras personas, sobre todo en aquellos que conducen a la transformación personal. Mantengo permanente comunicación con mis estudiantes, les muestro las realidades del momento, los invito a analizar sus situaciones personales, en la familia, en la sociedad, en el colegio, en las relaciones con los demás, en el papel de las autoridades cualquiera que ellas sean, empezando por la autoridad del hogar, las normas de convivencia.*

Con atención en lo anterior, es pertinente reconocer como el rol de evaluador, es uno de los elementos que valora el desempeño de los estudiantes, por lo que se requiere de la motivación, como uno de los aspectos

que orienta el proceso de evaluación donde se busca promover la satisfacción de los estudiantes para alcanzar un adecuado desarrollo de relaciones humanas entre los docentes y los estudiantes, por lo anterior, Díaz (2013): “uno de los procesos que se favorece con la evaluación es la interrelación entre el estudiante y los docentes” (p. 12), por lo anterior, se reflejan aspectos en los que se reconoce el valor de las relaciones humanas como base de la enseñanza.

Por esta misma razón, se presenta el código **innovación en la evaluación**, para ello, es pertinente que se presente el siguiente micro acto de habla:

DCEBS2: *El rol de evaluador requiere la aplicación de nuevas formas en el diseño de técnicas e instrumentos de evaluación en donde la figura del educador sea el de un orientador o facilitador del aprendizaje donde primen el análisis desde la pedagogía crítica.*

Con base en lo anterior, se refiere cómo la innovación, es uno de los principios que se debe incorporar al desarrollo de la evaluación, porque los cambios son requeridos con la finalidad de que se fomente el desarrollo de acciones enfocadas hacia las manifestaciones reales, por ello, es necesario que se tome en cuenta lo referido por Cely (*op.cit.*): “los cambios constantes en el desarrollo del proceso evaluativo, se fomenta en función de innovar en cuanto a la valoración del desempeño de los estudiantes” (p. 44), de esta manera se fomenta el desarrollo de acciones que se enmarca en la concreción de acciones donde se favorezca la innovación en la evaluación.

Por este motivo, se toma en cuenta el código **funciones del docente**; para lo cual, se plantan los siguientes testimonios de los informantes seleccionados:

EEBS1: *La función que cumple el educador es muy importante pues se comporta de manera justa y ecuánime con todos los alumnos.*

EEBS2: *Es el de una persona que conoce lo que enseña, aplica la prueba, califica y registra en planilla. Dependiendo del resultado general del grupo puede dar otra oportunidad de recuperación.*

Así, se plantea que las funciones de la evaluación parten desde el docente, como uno de los aspectos que se incorpora en los procesos de enseñanza. Por ello, en éste se genera el registro en planillas, para que se logre tener un control sobre el desempeño de los estudiantes, por ello, Díaz (*op.cit.*) sostiene que: “las funciones de la evaluación convergen en la formación integral de los estudiantes y donde los docentes establezcan un escenario en el que se favorezca un desempeño adecuado” (p. 16). Desde allí, se establecen situaciones en las que se favorece el desarrollo de acciones en las que se favorece el desempeño de los estudiantes.

En este mismo orden de ideas, se presenta la categoría emergente **estrategias empleadas en el rol de evaluador para valorar el aprendizaje de estudiantes**; para ello, se plantea la red semántica en la figura 10.

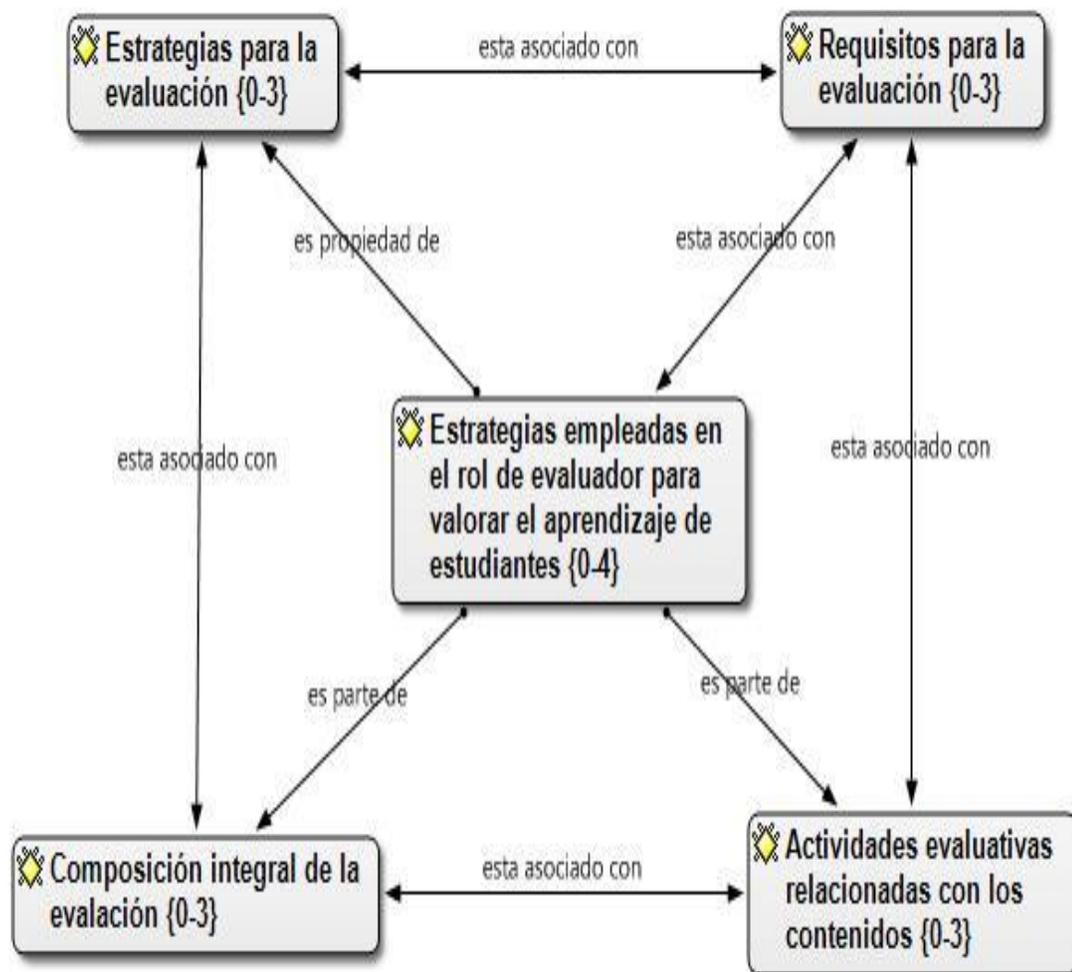


Figura 10. Estrategias empleadas en el Rol de Evaluador para Valorar el Aprendizaje de Estudiantes. Fuente: Vega (2021).

Dentro de las estrategias empleadas en el rol de evaluador para valorar el aprendizaje de estudiantes, se evidencia la presencia de elementos tales como requisito para la evaluación, estrategias para la evaluación, actividades evaluativas relacionadas con los contenidos, composición integral de la evaluación. Cada uno de estos códigos subyace desde la realidad y, por ende, requiere de una atención específica. Al respecto, emerge como código **los requisitos para la evaluación**. Para ello, es necesario tomar en cuenta el siguiente segmento o testimonio:

DEBS1: Siempre les digo a los estudiantes que todo lo que hagan debe cumplir tres requisitos: A tiempo completo. Y bien hecho. Realmente evalúo contenido y estética. Ambas cosas me hablan del esfuerzo que cada estudiante le imprimió al trabajo.

Con atención en lo anterior, es necesario que dentro de los requisitos que se requieren dentro de la evaluación, se asume el hecho de que los estudiantes cumplan con las situaciones relacionadas con el esfuerzo del estudiante; todo ello, dado que se toma en cuenta el trabajo que se asume tanto desde los estudiantes, como desde los docentes. Por ello, es pertinente que se cumplan las acciones previstas en el proceso de evaluación, por tal motivo, es necesario tomar en cuenta lo señalado por Díaz (*op.cit.*): “los requisitos de la evaluación, dentro de lo legal, responden a mostrar el rendimiento académico de los estudiantes y a reconocer su prosecución en el contexto escolar” (p. 11). En consecuencia, es pertinente que se cumpla con un proceso evaluativo que sirva de base para reconocer el valor que posee el desempeño de los estudiantes.

En relación con lo anterior, emerge el código **estrategias para la evaluación**; en lo cual, se presentan los siguientes testimonios:

DEBS2: *Dentro de las estrategias utilizadas para valorar el aprendizaje se aplican dos momentos para realizar la evaluación: Observar el comportamiento de los estudiantes en forma sistemática y observar el comportamiento de los estudiantes en diferentes situaciones grupales. Otra estrategia que también uso es la Observación del uso del concepto en diversas situaciones, debates, diálogos, resolución de problemas. Con respecto al estudiante, deben evaluarse conocimientos, habilidades y actitudes. La evaluación de los contenidos requiere ser distinta en cada asignatura (en mi campo, el inglés); pues tiene que estar acorde con el tipo de contenido que se quiera evaluar. En relación con estrategias para valorar los contenidos conceptuales, se realiza de acuerdo al grado o nivel de profundización que se quiera alcanzar; las estrategias de evaluación de contenidos factuales se refieren a los hechos. Para evaluarlos, se necesita una asociación de conceptos.*

DCEBS1: *Mi estrategia más relevante es la que arrastre consigo una comunicación asertiva. Una comunicación que conduzca a crear conciencia, que lleve a un resultado de interiorización conducente a fortalecer la autoestima, la seguridad que con buen ímpetu y constancia; se pueden obtener muchas cosas. Todas ellas enmarcadas en un proyecto de vida personal que haga feliz al estudiante porque lo lleva al logro de su realización personal.*

DCEBS2: *Las estrategias que se deben aplicar en la evaluación deben partir desde el acto pedagógico mismo que conllevan a procesos tales como: la liberación de los prejuicios frente a la tradición de la evaluación como pruebas clasificatorias, el dominio adecuado de los instrumentos de evaluación, estar abierto a la formación continua, es decir, formación permanente y actualizado de los nuevos paradigmas respecto de la evaluación formativa.*

EEBS1: *Usan estrategias como mapas conceptuales, videos, líneas de tiempo, juegos o apps como Kahoot, Google Forms, Quizizz, además de infografías, dramatización o interpretación de alguna obra, la realización de comics o historietas, audios*

EEBS2: *Utiliza un método en el que primero explica el tema, luego hace talleres y al final evalúa. También evalúa los talleres y trabajos, el desempeño en general del periodo y nos dan oportunidad de autoevaluarnos.*

EEBS3: *Emplea las estrategias cómo hacer preguntas abiertas a todos los estudiantes, evaluaciones escritas durante las clases por zoom, en formularios y al momento en el que el alumno participa de forma voluntaria en las clases.*

Tal como se logra apreciar, existen un sinnúmero de estrategias que son desarrolladas por los docentes en la administración de la evaluación, para ello, se aplican estrategias que son comunes en el desarrollo de la misma, así como el caso de los talleres, pero también como se ha dicho en ocasiones anteriores, es necesario que se tome en cuenta estrategias de carácter virtual, con la finalidad de llevar a cabo uno de los procesos de valoración de los estudiantes, desde la realidad y desde el contexto actual de pandemia, para ello, es necesario que se tome en cuenta las acciones relacionadas con una participación voluntaria del estudiante.

Por lo anterior, Cely (*op.cit.*) expone que: “el docente posee una amplia gama de estrategias para llevar a cabo la evaluación, estas pueden ser empleadas de manera efectiva y con un enfoque valorativo de los contenidos que se trazan” (p. 42). Por este motivo, es necesario que se reflejen acciones en las que se aportan escenarios donde se favorece la construcción de conocimientos que son esenciales para valorar de manera integral a los estudiantes.

Además de ello, se presenta el código **actividades evaluativas relacionadas con los contenidos**. Para ello, se toma en cuenta el siguiente testimonio u opinión recogida:

DEBS2: Las actividades de evaluación de contenidos factuales aluden a la utilización conjunta de hechos y conceptos. Los aspectos a tomar en cuenta para evaluar este tipo de contenidos son: rapidez y alteración de la secuencia de lo visto en clase. Las estrategias de evaluación de contenidos procedimentales que se refieren al saber hacer, es decir, al «procedural knowledge». Consiste en verificar el dominio de la habilidad en la práctica. Se evalúa a través de la observación sistemática en actividades hechas en clase. La evaluación de lo actitudinal, está compuesta por elementos cognitivos, conductuales y afectivos. Por lo tanto las estrategias utilizadas en este aspecto es compleja, pueden ser subjetiva, debido a sus posiciones ideológicas del docente. En la planilla de notas, se registra una ponderación del 5% de lo actitudinal observado por docente y 5% correspondiente a la autoevaluación dada por estudiante.

De acuerdo con lo referido, es importante considerar como las actividades de evaluación van de la mano con las estrategias que el docente emplea para tal fin, en este sentido, es importante que se tomen en cuenta los contenidos y se promueva la valoración de la habilidad práctica, como uno de los aspectos que responde a la formación de conocimientos, desde allí el docente establece porcentajes de valoración, los cuales son distribuidos de manera equitativa, con énfasis en las habilidades de los estudiantes, a ello, se le suma lo señalado por Díaz (*op.cit.*) quien señala que: “las actividades para

la evaluación deben ser diversas, porque valoran cada una de las acciones que el estudiante desempeña con la finalidad de generar un proceso en el que se refleja el desarrollo de la personalidad” (p.. 23), por lo anterior, es necesario que se proponga actividades en las que incluso se motive al estudiante para que se logre un mejor desempeño

Se construye ahora el código: **composición integral de la evaluación.** Para ello, es necesario que se tome en cuenta el siguiente hallazgo:

DCEBS1: *Siempre será importante en la construcción de ciudadanos emprendedores, los saberes, la ciencia, los conceptos, los ejes temáticos, la interacción con la tecnología, el análisis de las circunstancias que rodean su formación; pero más que eso, la transformación interior y la proyección personal, radica en la capacidad de hacer de esos conocimientos, una manera acertada de enfrentar el mundo con sus retos, con sus dificultades y demás, pero sobretodo, con sus consecuencias.*

Lo señalado, se asume desde las consideraciones relacionadas con una composición de la evaluación desde un holismo que refiere la integración de diferentes elementos, lo cual promueve el desarrollo o la formación integral del estudiante, dado que se inicia con la transformación de la persona, quien posteriormente actúa en su realidad y mejora el contexto, es así como la evaluación se convierte en un aliado para que el sujeto alcance las metas, de acuerdo con lo anterior, Flórez (2008) señala que: “en la evaluación intervienen diferentes factores, los cuales desde una visión integradora fomentan el alcance de metas tanto personales, como académicas” (p. 11), por este motivo, es necesario que se tome en cuenta que el proceso de la evaluación, responde a las demandas tanto personales, como académicas de los estudiantes, para lo cual integra diferentes aspectos.

Aunado a lo anterior, se presenta la categoría emergente **desempeño docente para valorar los aprendizajes de los estudiantes**, para demostrar este particular se presenta la red semántica en la figura 11.

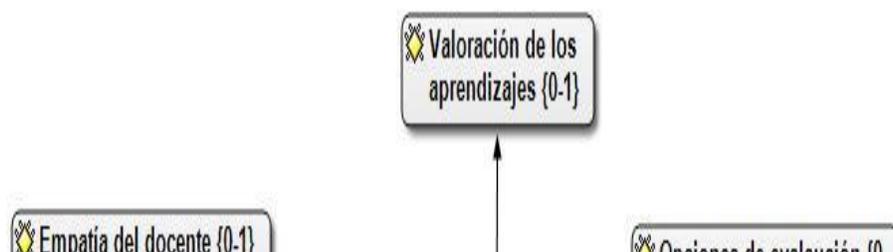


Figura 11. Desempeño Docente para Valorar los Aprendizajes de Estudiantes.

Fuente: Vega (2021)

El desempeño docente para valorar los aprendizajes de estudiantes, se compone de diferentes aspectos, tales como: formas tradicionales de evaluación, valoración de los aprendizajes, opciones de evaluación, órganos de dirección del proceso evaluativo, rol del consejo académico, evaluación institucional, planeación de la evaluación, empatía del docente, poca pertinencia de la evaluación y valores en el rol del docente evaluador. Cada uno de estos códigos se refieren de una manera específica, como es el caso

de **formas tradicionales de la evaluación**; para ello, se toma en cuenta el siguiente testimonio u opinión de informantes seleccionados:

DEBS2: *Los exámenes, las actividades y los trabajos escritos han sido las formas tradicionales de evaluar a los estudiantes. Sin embargo, hay muchas maneras de que los estudiantes demuestren lo que saben desde el hacer o desempeño de: un mural, una obra de teatro, un debate, un programa de radio, un video de animación...*

A pesar de los avances y el desarrollo constante que se lleva a cabo en la educación, algunos de los docentes continúan administrando la evaluación desde una manera tradicional o memorística, donde se involucran elementos tales como examen o prueba de aprovechamiento. A pesar de ello, en algunos casos se pudieran tomar en cuenta otras actividades más dinámicas como es el caso de las animaciones, de los programas de radio, de las pasantías entre otras estrategias de carácter innovador que promueven el cambio en el contexto evaluativo. Por ello, Flórez (*op.cit.*) señala que. “se debe superar el tradicionalismo que ha imperado en la evaluación, con la finalidad de dar paso a nuevas estrategias que se enfoquen hacia las necesidades de los estudiantes” (p. 24). De acuerdo con lo anterior, es necesario que se tome en cuenta el desarrollo de una evaluación donde se aplique el principio de innovación constante.

Asimismo, emerge el código **valoración de los aprendizajes**. Sobre este particular, se presenta el siguiente segmento de la información recolectada:

DEBS2: Sobre la evaluación lo primordial de todas las acciones es lograr el aprendizaje de los estudiantes y dar menos importancia a las acreditaciones o al cumplimiento de indicadores superficiales. Con la evaluación, se busca utilizar diferentes mecanismos e instrumentos para valorar los diversos tipos de resultados de aprendizaje.

De acuerdo con lo señalado, es necesario que se tome en cuenta la evaluación como uno de los principales aspectos en los que se considera la actuación de los estudiantes, en relación con la construcción de aprendizajes a nivel de aplicación práctica. Para ello, es importante que se pongan de manifiesto diferentes elementos; los cuales sirven para reconocer las potencialidades de los estudiantes. Al respecto, Cely (*op.cit.*) expresa que: “el propósito fundamental de la evaluación, es la valoración de los aprendizajes, a partir de esta se logra reconocer los avances de los estudiantes y como estos van perfeccionando su aprendizaje” (p. 22). Así, es necesario reconocer cómo los avances que se presentan en el escenario escolar, relacionados con los estudiantes, reflejan el interés de un proceso de evaluación que valora de manera integral a los estudiantes.

Por las razones previamente expuestas, es necesario que se proponga el código **opciones de evaluación**. Para ello, es necesario hacer mención al siguiente aporte:

DEBS2: Esto implica que los docentes ofrezcamos otras opciones evaluativas centradas en el aprendizaje, como las pruebas de portafolio y las rúbricas. El principal reto constituye en construir criterios que nos permitan obtener información válida y confiable. En algunas ocasiones, los profesores creemos conveniente evaluar teniendo en cuenta el progreso de cada estudiante. Desde esta perspectiva, la enseñanza obraría independientemente de las condiciones naturales de los estudiantes, de sus experiencias, de sus logros.

Dentro de las opciones que presenta la evaluación, ésta se asume en función de incrementar el aprendizaje. Para su valoración, se requiere de elementos que fomenten la concreción de acciones como el caso de las aplicaciones de algunas técnicas que permiten ir más allá de lo que a simple vista se puede apreciar; es decir, la evaluación da la opción de apreciar en la integralidad a los sujetos. Por este motivo, Díaz (*op.cit.*) refiere que: “el propósito de la evaluación es la valoración de los conocimientos, desde allí se

promueve el interés por aplicar diversas opciones que actúen de manera favorable en el desarrollo de la personalidad” (p. 44). Por las razones previamente referidas, las opciones de la evaluación pueden ser vistas como las formas en que se toman en cuenta las acciones que se aplican para la valoración de los aprendizajes de los estudiantes.

En razón de lo anterior, se hace mención al siguiente código **órganos de dirección del proceso evaluativo**; para lo cual, se ha planteado el siguiente segmento aportado:

DCEBS1: La institución educativa tiene unos órganos rectores que direccionan los procesos evaluativos, bajo parámetros del Ministerio de Educación Nacional, en el decreto 1290 que enmarca dichos procesos y permite que el sistema institucional de evaluación escolar (S.I.E.E.), concrete procedimientos adecuados, íntimamente relacionados con los ejes temáticos, expresados en DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE.

Todo lo que se desarrolla en la institución educativa, para la formación de los estudiantes, es de carácter formal. Razón por la cual, se atienden diferentes situaciones en las que se toman en cuenta los órganos rectores que favorecen el desarrollo de la evaluación; los cuales, dependen directamente desde lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional, por medio de decretos que regulan ese proceso evaluativo, para además atender las demandas del contexto. En tal sentido, Flórez (*op.cit.*) considera que: “la legalidad de los procesos de evaluación, deben apuntar al cumplimiento de parámetros preestablecidos, para que así se logre una certificación adecuada de los saberes” (p. 18). Por lo anterior, es necesario que se fomente el interés en relación con tomar como punto de partida en los procesos de evaluación, situaciones que desde el punto de vista legal orienten el logro de una formación pertinente.

También, es necesario hacer mención al código ***rol del consejo académico***; el cual, se destaca c en el siguiente pasaje de la información aportada:

DCEBS1: El Consejo Académico traza una ruta que armoniza procesos, conceptos, escalas valorativas, mecanismos de evaluación, tiempos para nivelaciones. Al final, en análisis individuales junto con entes internos como las Juntas Evaluadoras, emiten los conceptos finales desde los cuales se optimizan los juicios valorativos de cada estudiante.

De acuerdo con lo referenciado, es importante sostener como el Consejo Académico, es uno de los entes que en la institución regula el proceso de evaluación, porque en sus personeros está convertirse en garantes de un proceso de evaluación de calidad, donde se favorezca la formación integral del estudiante. Al respecto, Flórez (*op.cit.*) reconoce que: “la existencia de los órganos rectores en las instituciones educativas, promueve intereses en los cuales se destaca la legalidad del proceso evaluativo, con la finalidad de promover el desarrollo competente del estudiante” (p. 32). Por lo anterior, es necesario que se tome en cuenta el desarrollo de un proceso formativo amparado en requerimientos legales, como los expuestos por dicho consejo.

Desde esta misma perspectiva, se presenta lo relacionado con el código ***evaluación institucional***; para lo cual, se ha tomado en cuenta el siguiente testimonio o aporte:

DCEBS1: *Este proceso es absolutamente democrático, flexible, concertado, permanente y dinámico, tanto así, que el documento que direcciona la evaluación institucional, debe ser adoptado a través del máximo órgano del colegio como es el Consejo Directivo, en donde tienen representación todos los estamentos de la comunidad educativa.*

De acuerdo con lo señalado, es importante referir que el proceso de evaluación se manifiesta como uno de los procesos dinámicos, en los que se

favorece la visión institucional, dado que los docentes parten de su adopción por medio de los órganos que la misma tiene para orientar y hacer seguimiento al proceso evaluativo. En razón de lo anterior, es necesario que se tome en cuenta lo expresado en Díaz (*op.cit.*): “la institucionalidad de los procesos de evaluación, encuentran su sustento en un proceso de adopción legal que se aplica en cada uno de los colegios, como una de las formas de dar respuesta a la formación integral de los estudiantes” (p. 18). Por lo anterior, los procesos institucionales de evaluación integran una dinámica en la que se valora al estudiante como base de los procesos que se llevan a cabo formalmente.

Asimismo, se presenta el código **planeación de la evaluación**; para lo cual, se toman en cuenta los siguientes testimonios o aportes de los informantes consultados:

DEBS1: Esto me permite diseñar una medida, creo yo, más justa para valorar las capacidades y potencialidades de cada estudiante. Los trabajos que les presento rápidamente revelan la intención de ser propositivos y de encontrar utilidad para aplicar nuevos conocimientos.

DCEBS2: Realmente considero pertinente la ubicación del contexto de los estudiantes con el fin de partir desde sus realidades y, por ende, realizar el diseño de las estrategias pedagógicas tendientes a fijar las metas y los objetivos planteados en el plan de estudios.

De acuerdo con lo señalado, para llevar a cabo un proceso de evaluación en el que se favorezca el desempeño de los estudiantes, se debe partir por la planeación de los procesos; para ello, es necesario que se parta desde la valoración de las capacidades y potencialidades de los estudiantes. Con base en ello, se genera un proceso en el que se valora incluso el contexto. Por lo que esa planeación de la evaluación debe dar respuestas específicas a un proceso en el que se fomenta el desarrollo de la personalidad. En tal sentido, Díaz (*op.cit.*) resalta que: “la planificación de la evaluación, debe cumplir con la integración no solo de lo legal, sino desde la concreción de las necesidades

de los estudiantes, porque sólo así se logra una formación en la que se favorece la integralidad de la personalidad” (p. 56). Por tal razón, se asume la evaluación donde se deben planear las acciones para que se ocasione un impacto favorable en el desarrollo de dicho proceso.

En el mismo orden de ideas, se presenta el código **empatía del docente;** el cual emerge desde el siguiente segmento:

EEBS1: *Los docentes son justos, pero al mismo tiempo son empáticos con los estudiantes. Pues, están conscientes de la realidad de la institución y de las problemáticas por las que pasan los estudiantes y más en tiempos como los que vivimos, para de ese modo poder establecer las formas más adecuadas para enseñar y valorar el aprendizaje.*

Como se presenta en este pasaje, es necesario que se tome en cuenta la empatía desde los docentes; pues, son estos quienes llevan a cabo los procesos formativos dentro de las instituciones escolares. Dicha empatía se enfoca hacia promover la confianza con el estudiante, para que de esta manera se genere un proceso formativo, en el que se alcance una alta calidad. Por este motivo, Díaz (*op.cit.*) considera que: “la empatía, es una de las características que todo docente debe mostrar, porque con base en ésta se establecen escenarios de confianza y reciprocidad entre el estudiante y su docente” (p. 61). De tal manera, la empatía es uno de los aspectos que favorece el desarrollo de la evaluación desde un interés propio que responde a las demandas del medio.

Otro de los códigos que se hacen presentes en este caso es **la poca pertinencia de la evaluación.** Para ello, es importante referir el siguiente segmento de la data recogida:

EEBS2: *Algunos deberían actualizar sus estrategias de evaluación, para que se realicen evaluaciones de distintas maneras. Muchas veces los alumnos le dan más importancia a la nota que se saca de momento y no a lo que realmente se pueda aprender para la vida.*

En virtud de lo anterior, es conveniente destacar cómo, en algunos casos, los docentes desarrollan procesos que no son adecuados en relación con la evaluación, pues, son planeados desde su propia perspectiva; pero, no se toman en cuenta las expectativas de los estudiantes. Por lo cual, se manifiesta el hecho de que sólo se aplica la evaluación para un registro como tal y no para un aprendizaje para la vida. Por esta razón, Cely (*op.cit.*) expresa que: “la poca pertinencia de los procesos evaluativos en las instituciones educativas, hace que se genere un proceso de rechazo por parte de los estudiantes, porque no se alcanza un aprendizaje adecuado” (p. 31). En su defecto, se debe privilegiar la aplicación de una evaluación en la que se favorezca el desarrollo progresivo de los estudiantes.

Además de lo anterior, es necesario que se tome en cuenta el código ***calores en el rol del docente evaluador***; para ello, se planta el siguiente testimonio u opinión recogida:

EEBS3: *Se desempeña de forma honesta y directa, para lograr que el estudiante caiga en cuenta de sus errores y los mejore; pero también para felicitar a quién logró aprender de forma correcta.*

Con atención en lo señalado por este informante, se presenta la necesidad de incorporar valores en el desarrollo del proceso formativo. A partir de allí, se fomenta el desarrollo de acciones en las que se logre superar las dificultades de los estudiantes y así alcanzar un aprendizaje adecuado. Por este particular. Flórez (*op.cit.*) establece que: “tanto el docente, como el estudiante deben reconocer que es la evaluación uno de los procesos en los cuales se pone de manifiesto valores, tanto morales como sociales” (p. 21). De acuerdo con lo señalado, es necesario que se tome en cuenta que en la evaluación se integran valores como el compromiso, la honestidad, la misma moralidad, porque se requiere de ética para una valoración justa o equitativa del desempeño de los estudiantes.

En este mismo orden de idas, se presenta como categoría emergente la **actuación de los estudiantes al recibir los resultados de sus evaluaciones**, en este caso, se refiere la red semántica contenida en el Figura 12:

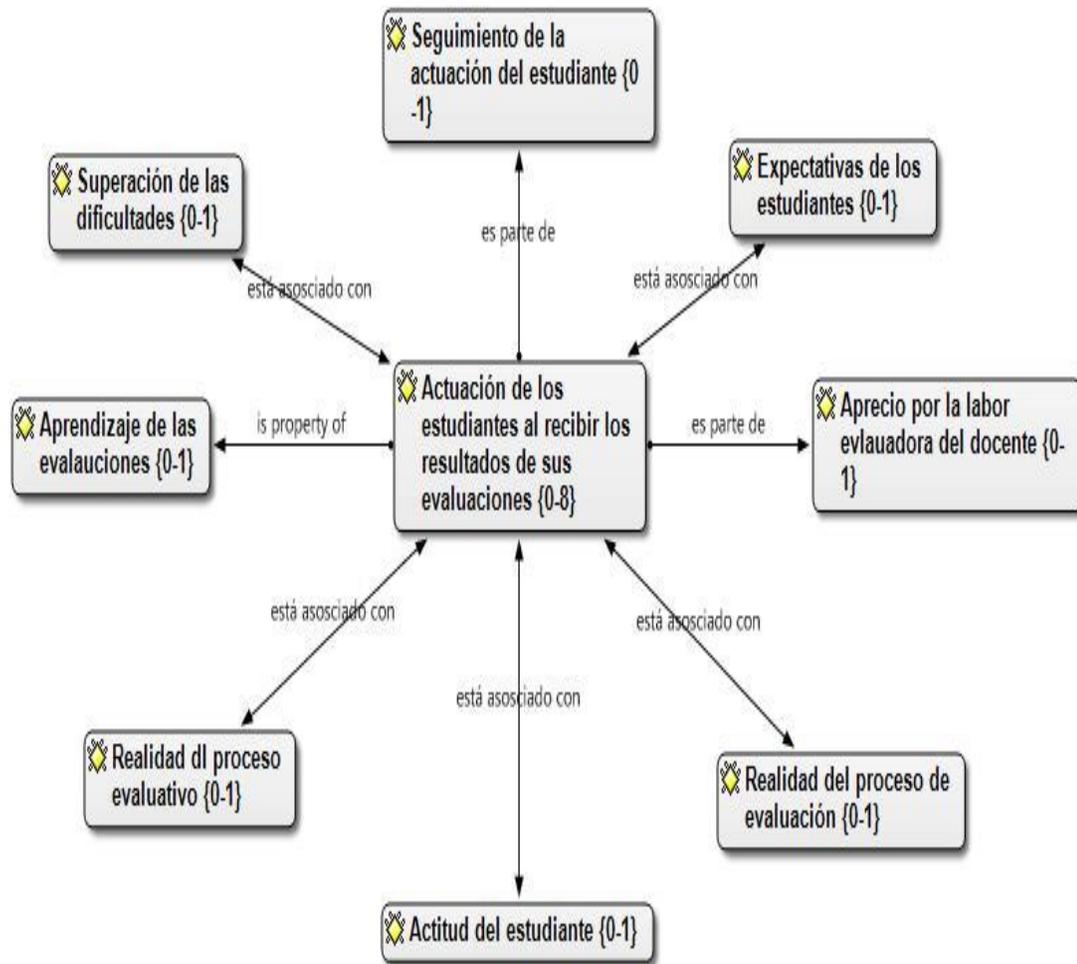


Figura 12. Actuación de los estudiantes al Recibir los Resultados de sus Evaluaciones.
Fuente: Vega (2021)

Dentro de la actuación de los estudiantes al recibir los resultados de sus evaluaciones, se destaca como uno de los elementos que integra aspectos tales como: expectativas de los estudiantes, aprecio por la labor evaluadora, actitud del estudiante, seguimiento de la actuación del estudiante, superación de las dificultades, realidad del proceso evaluativo y aprendizajes de las

evaluaciones. Para ello, es necesario adentrarse en la constitución de cada uno de estos códigos, como es el caso de **expectativas de los estudiantes**; al respecto, se plantean los siguientes testimonios o segmentos de la información recolectada de los informantes clave:

DEBS1: *He notado con mucho agrado que las estudiantes anhelan ser evaluadas. Siempre aprenden algo de cada evaluación. Algunas veces no logran mucho más; pero, noto en ellas que asumen la derrota. Es decir, se avergüenzan de haber presentado un trabajo donde no se esforzaron lo suficiente.*

EEBS2: *Genera expectativa y a veces angustia, debido a todo el sistema en el que crecí y he sido educada. Me importan mucho las notas pero no debería ser así sino ser consciente de lo que he aprendido y que estos aprendizajes no sean sólo por el momento y luego se olviden.*

Con relación en lo planteado, es importante reconocer que los resultados de la evaluación responden en la mayoría de los casos a las expectativas de los estudiantes, dado que estos están al pendiente de lo que el docente genera para que se evidencie como estos pueden rechazar o aceptar los resultados. En razón de ello, Díaz (*op.cit.*) señala que: “la actuación de los estudiantes. en relación con la evaluación en muchos de los casos no es la esperada, porque cuando no alcanzan el desempeño adecuado, estos pueden mostrar conductas poco favorables” (p. 21). Desde esta perspectiva, los resultados de las evaluaciones responden a las expectativas de los estudiantes, dado que las mismas son uno de los indicadores en los cuales se favorece el desarrollo de las acciones de los mismos para alcanzar un mejor rendimiento.

Adicionalmente se presenta el código **aprecio por la labor evaluadora del docente**; lo cual, se evidencia en el siguiente segmento o aporte:

DEBS2: *Se necesita que el estudiante vea en el docente, a su educador, como un orientador, como alguien "de su lado", que le está ayudando a conocer el mundo, a aprender, a explorar, a desarrollar saberes y habilidades. Pero, la función calificadora*

dificulta esta relación maestro-niño. Pues, no se puede ser tan sincero y abierto sobre la propia ignorancia con quien va a poner una nota. Una nota que, finalmente, decidirá si se aprueba o reprueba un curso, con todas las consecuencias que ello tiene.

Algunos de los estudiantes, se muestran agradecidos por el proceso de evaluación que se lleva a cabo en la institución educativa. Para ello, se fomenta ese aprecio que se debe demostrar por la labor docente, puesto que es un proceso complejo y los docentes cuentan con los mecanismos para orientar el desarrollo de esta labor. Por este motivo, Flórez (*op.cit.*) refiere que. “el rol que cumplen los docentes como evaluadores, debe ser de acompañamiento, de guía y de orientador, para que se genere un proceso en el que se alcance el pleno desarrollo de las acciones que inciden en la constitución de aprendizajes por parte de los estudiantes” (p. 21). Por tanto, la figura del docente, se aprecia desde la imparcialidad que aplica el acto evaluativo y cómo éste incide favorable en la mejora de la calidad de la educación.

Ahora bien, se presenta el código **actitud del estudiante**; para lo cual, se asume el siguiente segmento:

DCEBS1: *Más que actuación, yo diría que es la actitud que asume el estudiante una vez conoce los resultados emitidos en el informe de desempeño de período. Normalmente se muestra conforme, aprueba los conceptos que recibe, porque tiene la certeza que son el resultado de su proceso académico mostrado durante el lapso o período de actividad.*

Se reconoce, pues, como algunos estudiantes muestran actitud de agrado por los resultados de la evaluación. Algunos otros, cuando estos son favorables, se muestran con una actitud de desagrado. De manera que en este particular, la actitud se demuestra en función de los resultados que se obtienen en la realidad. Por lo anterior, Flórez (*op.cit.*) refiere: “ese agrado o desagrado que muestran los estudiantes frente al resultado que los mismos obtienen del

proceso de evaluación, se define como una de las acciones constantes en la formación educativa” (p. 29). Por esta razón, la actuación de los estudiantes al recibir los resultados de la evaluación, se asume en consideración con evidencias que son propias de la realidad del estudiante y depende de si los resultados son favorables o no lo son.

De igual manera, se hace presente el código **seguimiento de la actuación del estudiante**; para este caso, se toma en cuenta el siguiente segmento:

***DCEBS1:** Cada actuación, cada entrevista, cada encuentro, se consigna y se lleva un registro de ello. Para que en caso que sea necesario, llegue hasta la orientadora escolar que promueve un acercamiento entre la dificultad del estudiante y los docentes responsables de las áreas respectivas.*

El desarrollo del proceso evaluativo lleva implícito el seguimiento. Éste es uno de los procesos en los cuales se manifiesta el interés con base en asumir procesos que deben ser revisados constantemente y que, además de ello, orienten un proceso formativo en el que se favorezca el desarrollo de la personalidad. Por esta razón, se atiende la satisfacción que los estudiantes sienten al enfrentarse a la realidad formativa. En razón de lo anterior, Díaz (*op.cit.*) refiere que: “uno de los procesos en los que se imprime mayor seguimiento, es la evaluación porque cuando los resultados no son los esperados, se debe hacer una revisión de los eventos que se han llevado a cabo para encontrar una explicación al resultado” (p. 11). De tal manera, el desarrollo del proceso evaluativo implica un constate seguimiento, quizás no sólo de los docentes, sino incluso de los padres de familia como principales responsables de la formación de sus hijos.

En este mismo orden de ideas, se presenta el código **superación de las dificultades**; para lo cual, se presenta el siguiente testimonio:

DCEBS1: *Así, se crean mecanismos o instrumentos que permiten superar las dificultades presentadas, obviamente, siempre con el compromiso, la responsabilidad y la convicción interior de la que hemos hablado anteriormente, que será capaz de encontrar rutas para superar sus dificultades y transformarlas en momentos de satisfacción y alegría interior.*

La evaluación debe llevar implícita la superación de las dificultades. Este aspecto se orienta en función de que se construyan aprendizajes significativos que revaloricen la actuación de los estudiantes en relación con la mejora progresiva en su actuación como estudiantes. Por ello, es necesario que se refleje lo establecido en Godoy (*op.cit.*): “la evaluación, como campo formativo guarda dentro de sí una serie de aspectos, en los cuales se favorece la actuación de los estudiantes y contribuye con la superación constante de las dificultades estudiantiles” (p. 11). Es, entonces, la evaluación, uno de los procesos que contribuye con el crecimiento humano y el perfeccionamiento de los conocimientos.

Por esta misma razón, se presenta el código **realidad del proceso evaluativo**; en el que se integran los siguientes testimonios:

DCEBS2: *La actuación depende del tipo de evaluación y la percepción que se tenga de ella. En ocasiones se observa frustración por los resultados. Ello requiere que se replantee este proceso desde la contextualización que requiere la implementación de retroalimentación con la finalidad que el estudiante vea la evaluación como una medición hacia el mismo proceso de aprendizaje, no como un castigo que no se corresponde con los fines de la educación.*

EEBS3: *Yo actué de la mejor manera posible, aunque sí es una evaluación donde yo sé que me esforcé muchísimo más estudiando y no la pasé, pues actuaría con impotencia y desánimo. Pero, así mismo, trataría de ver mis errores y empezaría a cambiarlos.*

El proceso evaluativo guarda en sí una caracterización de las acciones que suceden en la realidad. Por ello, se privilegia en éste la actuación del

estudiante; el cual requiere de buenos resultados para que se generen acciones de parte de los docentes que continúen con ese favorecimiento de los resultados de los estudiantes. En razón de ello, es necesario que se fomente el desarrollo de un proceso orientado a la superación de los errores que se hacen presentes en la evaluación. Godoy (*op. cit.*) plantea: “no hay nada más real que el proceso evaluativo, porque este no miente, cuando el estudiante estudia obtiene buenos resultados, pero cuando no lo hace sus resultados serán desfavorables” (p. 29). Así, la evaluación se muestra como uno de los sustentos en los que se favorece la actuación del estudiante.

Finalmente, se refiere el código **aprendizaje de las evaluaciones**; razón por la cual, se establece el siguiente segmento:

EEBS1: *Al recibir los resultados de la evaluación busco aprender de mis aciertos como de mis errores, preguntando, averiguando o informándome para no repetir el error y así avanzar en cuanto a conocimientos y habilidades.*

Se reflexiona en función de aspectos que definen aprendizajes que se relacionan con ese resultado favorable que emerge desde el dominio de los contenidos que se desarrollan en los escenarios educativos. Por este motivo, es necesario hacer mención a lo señalado en Díaz (*op.cit.*): “todo proceso evaluativo busca fomentar la construcción de aprendizajes en los estudiantes, es una de las formas de contribuir con el logro de un proceso formativo de calidad” (p. 72). En consecuencia, es el aprendizaje uno de los indicadores que destaca el interés por llevar a cabo un adecuado desarrollo de las acciones formativas que favorecen el éxito en los escolares dentro de las instituciones educativas.

Contrastación de los Hallazgos

La contrastación de los hallazgos, es una de las fases que le da cientificidad a la investigación. Como lo señala Martínez (2009): “la contrastación de los hallazgos corresponde a una labor de auditabilidad, es la manera de establecer la presencia de los hallazgos en las diferentes fuentes de información” (p. 72). Por lo anterior, se evidencia la necesidad de este particular dado que, a partir de allí, se evidencia la consistencia en los testimonios entregados por los informantes clave. Para ello, es necesario emplear como instrumento la matriz triangular; la cual permite tener una visión general de los diferentes hallazgos presentes en la realidad, tal como se plantea en el Cuadro 5.

Cuadro 5

Matriz Triangular para la Contrastación de los Hallazgos.

Categoría Central	Principales Hallazgos	Docentes	Coordinador	Estudiantes
Evaluación de los aprendizajes	Proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes en el aula de clase	√	√	√
	Características en el proceso de evaluación	√	√	√
	Proceso evaluativo de los aprendizajes de estudiantes	√	√	√
	Desempeño como evaluador de aprendizajes	√	√	√
Competencias docentes para la administración de la evaluación	Aplicación de las Competencias en la administración de la evaluación	√	√	√
	Administración de la evaluación en las prácticas pedagógicas	√	---	√
	Evaluación de los aprendizajes	√	√	√
	Habilidades para evaluar el aprendizaje de estudiantes	√	√	√
Rol de evaluador del docente	Rol de evaluador en el desempeño de estudiantes	√	√	√
	Estrategias empleadas en el rol de evaluador para valorar el aprendizaje de estudiantes	√	√	√
	Desempeño docente para valorar los aprendizajes de estudiantes	√	√	---

Actuación de los estudiantes al recibir los resultados de sus evaluaciones	√	√	√
--	---	---	---

Leyenda: √: Presente. ---: Ausente. *Fuente:* Vega (2021).

De acuerdo con lo señalado previamente, es pertinente referir cómo los principales hallazgos en la categoría de análisis: Evaluación de los aprendizajes, se presentan en las tres fuentes de información. Es decir, tanto en los docentes, en los coordinadores y en los estudiantes; lo cual, es favorable en el entendido de que existe una adecuada correspondencia entre los hallazgos. A ello, se le suma lo señalado en Cely (*op.cit.*): “el proceso de evaluación en las instituciones, debe tomar una connotación formativa que apunte al desarrollo integral del estudiante” (p. 18). De acuerdo con lo señalado, se evidencia en la evaluación uno de los sustentos para alcanzar el desarrollo humano.

Por su parte, es necesario tomar en cuenta lo relacionado con la categoría de análisis: Competencias docentes para la administración de la evaluación. Sobre el particular, sólo se aprecia una incongruencia, como es el caso que la administración de la evaluación en las prácticas pedagógicas, no se presenta en los hallazgos de los coordinadores. No obstante, no es representativa, puesto que en los demás hallazgos existe una adecuada correspondencia. A ello, se le suma lo señalado en Godoy (*op.cit.*): “Los docentes deben demostrar disposición y un amplio conocimiento de la evaluación, con la finalidad de desempeñarse de una adecuada manera como evaluador de los aprendizajes” (p. 45). De esta manera, es necesario reconocer como el desempeño de los docentes en el rol de evaluadores, se destaca en función de las demandas mismas de la realidad.

En el mismo orden de ideas, se presenta la categoría de análisis: Rol de evaluador del docente. Para ello, es necesario referir que el hallazgo referido al desempeño docente para valorar los aprendizajes de estudiantes, no se presenta en los reportes o testimonios de los estudiantes. No obstante, es una

incongruencia poco significativa, dado que los demás hallazgos se presentan de manera adecuada en este particular. Ciertamente, Díaz (*op.cit.*) considera que: “el rol del docente como evaluador, es uno de los roles ineludibles y, además, complejos porque integran en su haber una serie de aspectos con los cuales el sujeto debe desempeñarse” (p. 72). En esa complejidad del rol de evaluador, se manifiesta el interés por lograr un escenario en el que se favorezca un desempeño del docente evaluador que responda a las expectativas de los estudiantes.

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA LA ADMINISTRACIÓN DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Presentación

El tema de la evaluación, se presenta como un reto en los actuales momentos. Pues, se evidencia como uno de los aspectos en los cuales se le presta atención al rendimiento del estudiante. Pero, en algunos de los casos, se deja de lado la actuación del docente como evaluador; es decir, no se le da la debida importancia al mismo. Por tal motivo, es necesario referir cómo los desarrollos de las acciones docentes se encaminan desde esta perspectiva: ¿Cómo se desempeña el docente como evaluador? Este planteamiento, es clave para comprender, cómo los sujetos se desempeñan en su labor de valoración de los aprendizajes.

Al respecto, Camcarranza (2013) señala que:

El desempeño profesional tiene que ver con la capacitación continua y el perfeccionamiento docente a fin de que eleve la calidad de la educación y pueda el docente responder a los nuevos retos que el desarrollo de la ciencia y la tecnología impone a todas las instituciones educativas y poder de esta manera formar profesionales con calidad integral. (p.170).

De este modo, el docente en su desempeño como evaluador está encargado de lograr un aprendizaje exitoso. Es decir, no se puede reducir a la sola transmisión de contenidos programáticos indicados en los estándares de formación por competencias, sino que le corresponde la función de mediar entre los conocimientos previos, la nueva información y los estudiantes,

incidiendo así en la formación de éstos y permitiendo que el estudiante sea creador de su propio aprendizaje, demostrado en la ejecución o aplicación práctica del mismo, incluido el entusiasmo o la voluntad necesaria.

A su vez, el docente debe contar con competencias inherentes a su desempeño frente a la evaluación, entendiéndose las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todas las personas necesitan para ejercer alguna actividad; en este caso, la docencia. Así, se le demanda pensar no sólo en habilidades disciplinares sino también aquellas referidas al comportamiento profesional, social como las actitudes proactivas y la capacidad de innovar.

Por tanto, se requiere de un nuevo enfoque de la evaluación que permita emerger desde el modelo tradicional, hacia un enfoque de la evaluación por competencias, orientado en la valoración como reflexión crítica de los procesos, que permitirá abordar al ser humano con una visión integral, en equilibrio con los componentes curriculares y el contexto sociocultural. La concepción de evaluación que se ofrece es propicia para lograr una participación plena y efectiva de la familia y demás miembros integrantes del contexto social e invita a él o a la docente a reflexionar en relación con la metodología empleada con el fin de que reconsidere, reoriente y mejore su praxis educativa a objeto de garantizar la permanencia de la y el estudiante.

A todo esto, se precisa enfocar elementos que pudieran adicionar soluciones favorables en cuanto al desempeño de los docentes frente a los procesos de evaluación que se desarrollan en las instituciones educativas, relacionados tanto al evaluador como a su praxis evaluativa, el ambiente donde se desarrolla la misma y las interrelaciones a la que está sujeta los actores de dicho proceso de evaluación.

De igual forma, Román y Murillo (2007) refieren aspectos significativos en cuanto a lo mencionado, por cuanto consideran:

Una mirada diferente es la que insiste en la importancia de la autoevaluación del profesorado. La reflexión crítica de su propio

desempeño es, sin duda, la mejor estrategia para el desarrollo profesional del profesorado; autoevaluación completada, en ocasiones, con apoyos externos de expertos o de pares que ayuden a realizar esa mirada introspectiva. (p.5).

De acuerdo con lo expresado, es necesario que se refleje el interés en el que se enmarcan las presentes consideraciones teóricas, dado que las mismas se concretan en el docente, quien debe ser un promotor de una reflexión crítica en los escenarios escolares; la cual surge directamente desde las connotaciones fundamentales de una evaluación integral. En el cual, se favorezca el desarrollo de las prácticas pedagógicas enfocadas hacia el logro de metas en la formación de los estudiantes. Por ello, el desempeño de los docentes en su gestión como evaluador, debe ofrecer una respuesta sistemática que define esa valoración del universo que implica ser docente.

Por ello, es necesario que los docentes conozcan la aplicación adecuada de la evaluación a fin de integrar a su praxis las herramientas precisas para la valoración de la actuación del estudiante, más práctica que teórica. Por este motivo, se destaca la importancia de comprender el desarrollo de un proceso de evaluación que sirva de base en el logro de acciones donde se favorezca ese desempeño del docente como evaluador, donde se considere a la competencia como el saber hacer o saber actuar en forma responsable y validada en un contexto profesional y particular.

Más concretamente, Stegmann (2002) sostiene que una competencia “no es un conocimiento, una habilidad o una actitud aislada, sino la unión integrada de todos los componentes en el desempeño laboral” (p.13). En otras palabras, considerando el desempeño de los docentes en los procesos de evaluación, es fundamental el tomar en cuenta la concurrencia de este aspecto, ya que define la actuación, rendimiento y eficiencia del docente en su praxis diaria.

En este sentido, es esencial que se desarrollen las competencias docentes para la administración de la evaluación, desde una perspectiva en la que se parte de las capacidades de los estudiantes con énfasis en el desarrollo

humano y en promover una formación integral. Así, el rol del docente evaluador, se manifiesta como uno de las figuras, en las que se consolida el desarrollo del sujeto, como una de las bases para el desarrollo de un proceso de evaluación adecuado.

En consecuencia, la evaluación del estudiante por parte del docente, implica una serie de compromisos porque mediante ella se evidencia el logro de la consolidación de la estructura cognitiva y así se logra establecer la formación integral de los jóvenes a incorporarse en el sector socioproductivo. Por tanto, el docente como sujeto determinante en los procesos de evaluación establece los criterios que considere pertinente en la práctica de evaluación, en respuesta a los objetivos y planteamientos realizados. Además, está sujeto a juicios de valor que involucran factores internos y externos, que conducen a generar resultados. Debe precisar el uso de instrumentos adecuados que den validez, rigor y confiabilidad a los procesos evaluativos que deriven en el mejoramiento de los sujetos involucrados y calidad en la educación.

En consecuencia, estas consideraciones teóricas orientan un proceso en el que el docente, como una de las figuras esenciales en la administración del proceso de evaluación, se define en función de las manifestaciones reales que exige el estudiante en su formación. Por ello, se fundamenta una perspectiva, donde el docente como evaluador debe ser imparcial y asumir una postura ética, en la que el docente aplique un proceso equitativo, centrado más que en el resultado, en un proceso de formación integral, donde se favorezca el desempeño del estudiante de educación secundaria en la ejecución práctica o el ejercicio de sus habilidades y así se fomente una cultura evaluativa de interés para todos los actores educativos.

Sistematización de las Consideraciones Teóricas

Para este caso, es necesario que se tomen en cuenta los hallazgos que emergieron de la realidad y se encuentran constituidos en las categorías emergentes. Por ello, es necesario plantear el siguiente figura:

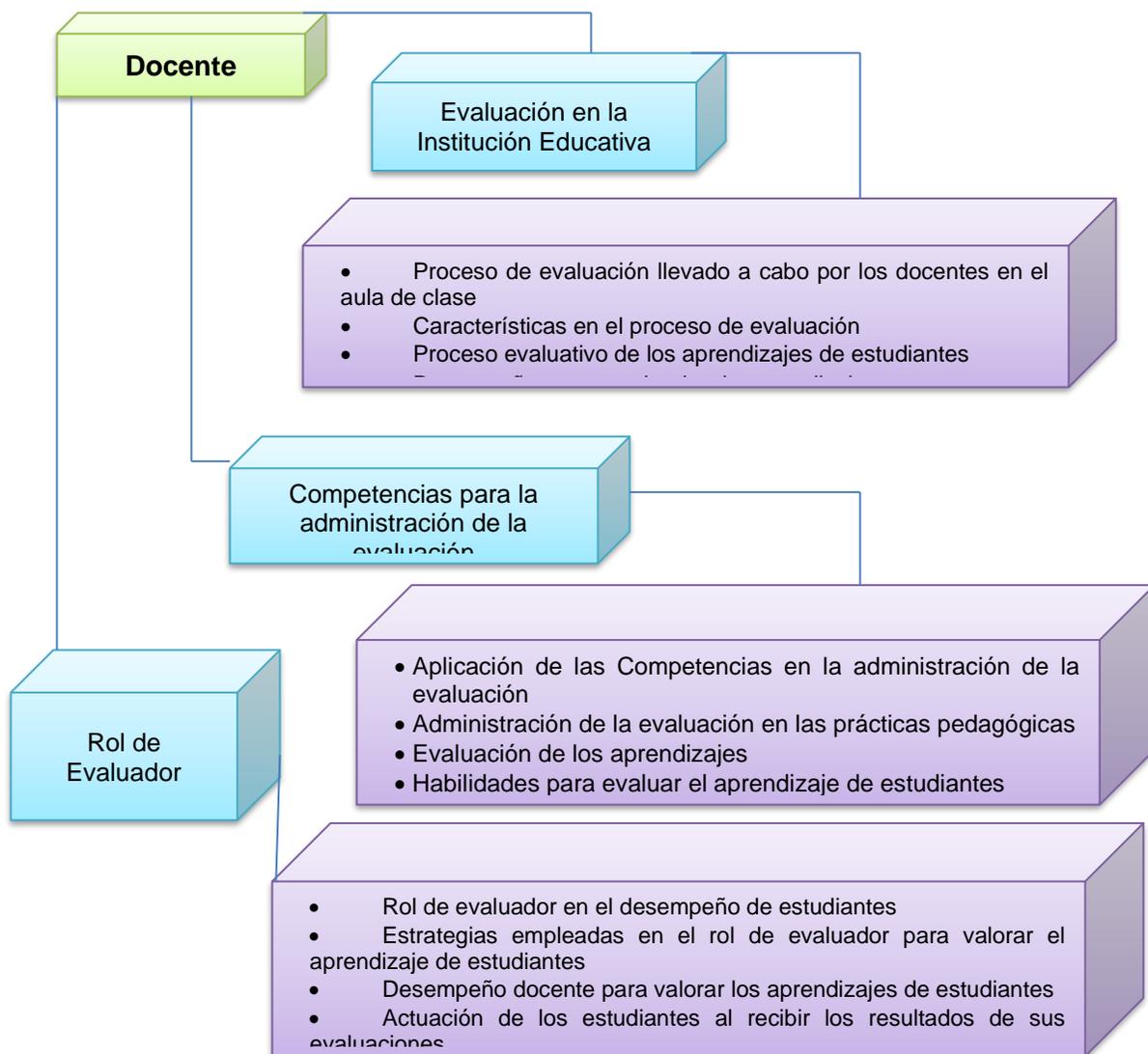


Figura 13. Sistematización de las Consideraciones Teóricas. Fuente: Vega (2021).

Las consideraciones previamente sistematizadas permiten reconocer la importancia de la evaluación en la institución educativa, donde cobra una connotada relevancia el proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes de aula. Para ello, es necesario que dicho proceso se enmarque en la consecución de aprendizajes en los estudiantes, y donde el docente se

muestre como uno de los sujetos fundamentales en el desarrollo del proceso evaluativo. De allí, la necesidad de llevar a cabo un proceso de evaluación centrado en lo humano, puesto que es el individuo el centro de toda acción que implica la transformación, dada desde la misma esencia del ser y del contexto en el que hace vida.

En el mismo orden de ideas, se fomenta el desarrollo de acciones en las cuales se valoren las competencias para la administración de la evaluación, donde se deben integrar aspectos relacionados con la aplicación que los docentes realizan de estas competencias; las cuales se presentan en las prácticas pedagógicas, de una manera comprometida en relación con esa evaluación de los aprendizajes que demanda de habilidades para valorar los mismos y que los estudiantes se sientan a gusto con el fomento de acciones inherentes al perfeccionamiento del estudiante de educación secundaria.

Es importante comprender que la evaluación genera temor a aquellos que serán evaluados. Por ello, es necesario que se asuma una cultura de la evaluación flexible, donde se incorporen los actores que interactúan a nivel social con los estudiantes y donde se supere el poder del docente para castigar por no haber adquirido de manera adecuada el aprendizaje. En tal sentido, es necesario que la evaluación conduzca a la reflexión, donde no sólo sea un número o un resultado, donde se valore el proceso y no sólo los resultados finales o consecuencias. No obstante, ello lleva a todo un cambio de paradigmas sobre todo en los miembros de la población docente, quienes deben administrar la evaluación de manera integral y enriquecedora.

A partir de la evaluación realizada en el aula, se adecuan: los estándares básicos de formación por competencias, los derechos de aprendizaje, el PEI. De allí que se comprometa: la actuación del docente como conductor del proceso; la pertinencia de las estrategias metodológicas empleadas; la participación activa del directivo como gerente; las oportunidades y limitaciones que brinda la institución escolar; la administración educativa y la participación de los padres. La evaluación es un proceso constante de

reflexión de todos los elementos que intervienen en el éxito o fracaso del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tal motivo, el rol de evaluador del docente, se dinamiza desde un desempeño en el que se valore al estudiante, desde una perspectiva holística, donde se favorezca al sujeto y en la cual se integran estrategias que sirvan de base para valorar el avance de los estudiantes, como uno de los aspectos en los cuales se parte de la actuación del sujeto. Para dinamizar las acciones que se configuran en la realidad, se debe promover un espacio en el que se fomente la calidad de la educación.

La evaluación conduce a que se generen procesos tales como la planificación; la cual permite verificar el tipo de técnica e instrumento que se empleará en la aplicación de la misma. Es necesario tomar en cuenta que la evaluación permite la descripción y expresión informativa de todos los elementos que se logran conjugar dentro de la realidad del estudiante. De manera tal que se aprecie la contundencia y pertinencia de los conocimientos y las habilidades obtenidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, la realidad de la evaluación implica poseer un amplio dominio de la misma, además de poseer valores éticos para su debida aplicación.

En consecuencia, las consideraciones teóricas que se reflejan se enmarcan desde la integralidad del proceso, donde se proponen aspectos como los siguientes: (a) Conocimiento pleno de los temas que se desarrollan en el área o asignatura; (b) acompañamiento al proceso de formación del estudiante dentro y fuera del aula de clase; (c) diseño de instrumentos apegados a las necesidades de los estudiantes; (d) contextualización de la evaluación; (e) transformación constante de los procesos de evaluación; (f) relación de los contenidos con las competencias que se desea desarrollar; (g) comunicación entre el docente y sus estudiantes para atender situaciones específicas de la evaluación; (h) honestidad de parte del docente y del estudiante; (i) equidad en la emisión de los resultados; (J) objetividad a la hora de generar los resultados de la evaluación; (k) compromiso en la entrega

constante de los resultados; (l) actualizar las estrategias de evaluación de acuerdo con el momento histórico que se está viviendo; (m) promover un marco formativo de gestión de la evaluación; (n) incorporar a todos los actores educativos.

Además de lo anterior, se comprende que la evaluación ha significado un tópico de gran interés para el quehacer educativo. Los primeros esfuerzos en orientar la evaluación significaron un gran avance, ya que se vislumbró la evaluación como parte del proceso educativo, de manera más puntual, como la manera de saber en qué medida los objetivos instruccionales habían sido logrados, pero la misma ha trascendido de esa visión cuántica a una valoración cualitativa que conduce a una formación adecuada del educando, por tal motivo, se requiere de elementos éticos y morales para la ejecución de la práctica evaluativa, vista del desempeño del educador en su concepción como individuo, cargado de esquemas propios e influenciado por el ambiente donde desarrolla su labor, todo ello, como una de las formas de aportar situaciones que surgen desde la misma realidad y que son la base para fomentar una cultura de lo evaluativo en los contextos escolares.

En atención a lo anterior, Piaget señala elementos concretos relacionados con la comprensión del desarrollo del ser humano, desde la niñez, es desde esta perspectiva que se asume el tratamiento de la estructura cognitiva y de esta manera se perfecciona con el pasar del tiempo. Respecto a los aportes de Ausubel, Bello (2013) considera que, “ el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características”. (p. 101). Este pensador ofrece al campo de la pedagogía la construcción de conocimientos desde la perspectiva del aprendizaje por descubrimiento.

Anclaje Emergente

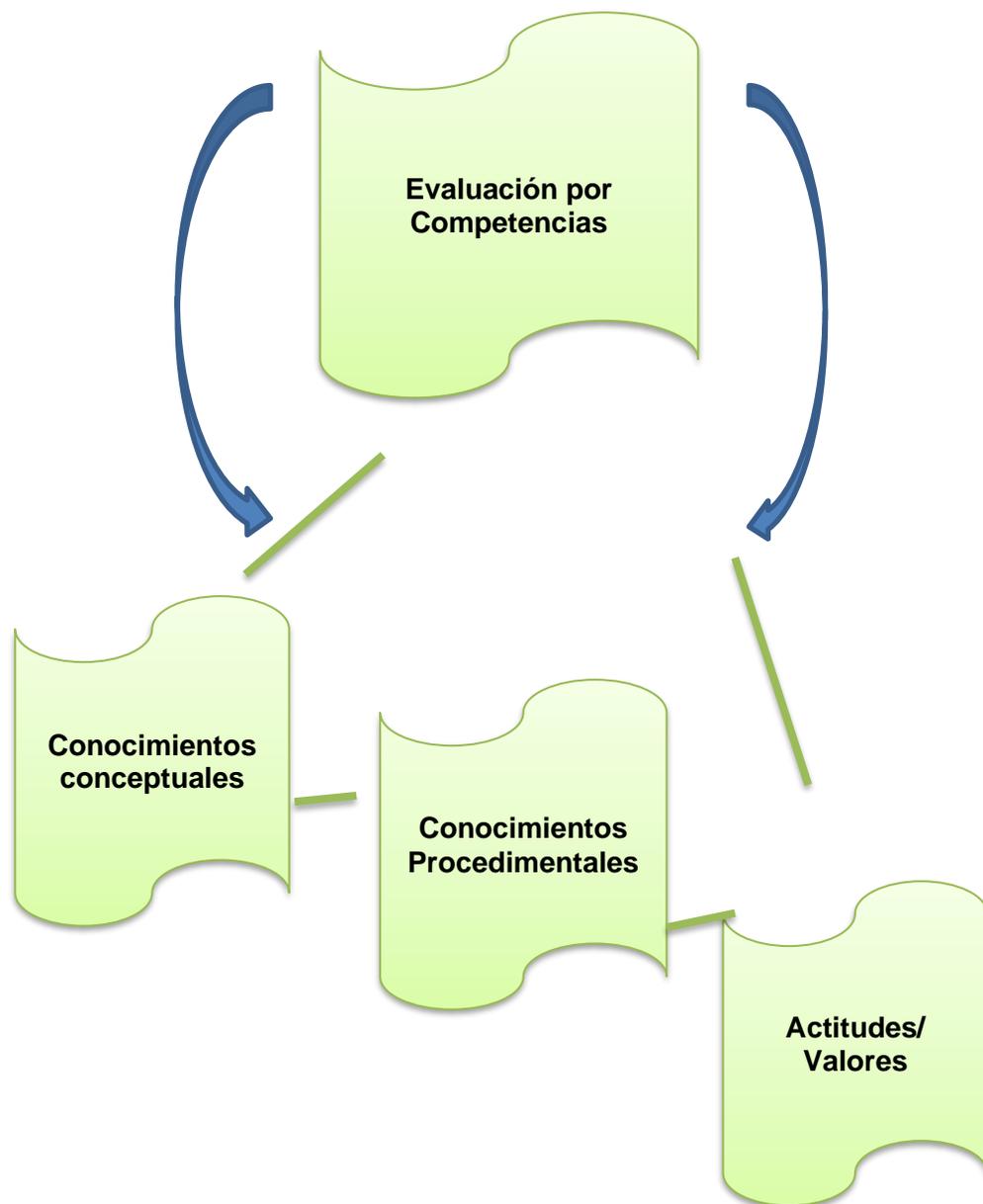


Figura 14. Anclaje Emergente.

De acuerdo con lo referido previamente, se comprende el proceso de evaluación desde la concreción de la valoración de los actos educativos. Por este motivo, es un acto que procede desde la reflexión que se manifiesta en relación con procesos de reflexión. Como lo señala Porlán (2007):

La reflexión teórica que está presente en los procesos de evaluación remite a la actual situación epistemológica enraizada en el positivismo que ha abandonado la búsqueda de una teoría crítica, estratificando el conocimiento en ámbitos disciplinares, que lo han convertido en una suerte de religión portadora de verdades universales y métodos irrefutables. La ciencia ilumina y justifica la toma de decisiones económicas y políticas, convirtiendo a la técnica en el instrumento básico para el control y la dominación social. (p. 172).

Tal reflexión es uno de los procesos que constituye la labor esencial dentro de toda labor práctica, sobre todo en lo que tiene que ver con la evaluación, donde se enmarca en la necesaria participación, dentro del proceso de toma de decisiones que se hace presente en las habilidades del docente para desarrollar los procesos evaluativos, de allí la necesidad de que todos los entes sean valorados de manera efectiva, es así, como se logra evidenciar la superación de una serie de eventos imprevistos que surgen dentro de la realidad, de manera que es la reflexión la que guía sin duda alguna sostiene la labor docente en los planos evaluativos.

Desde esta perspectiva, las capacidades de los docentes se asumen desde consideraciones que tienen que ver directamente con los roles que el docente desempeña en los escenarios intra y extra escolares. Por ello, es necesario que se manifieste el interés enfocado hacia las evidencias que reflejan las intenciones de la valoración del sujeto, por ello, es importante que se determine la posibilidad que, dentro de los procesos de evaluación, se logren definir situaciones relacionadas con la mediación, como uno de los procesos en los cuales se configura la acción docente hacia la construcción de aprendizajes significativos.

Además de ello, se manifiesta un interés en relación con el logro de una facilitación de los aprendizajes, esto demuestra la capacidad del docente para que se fomente el desarrollo adecuado de los sujetos, con base en ello, se evidencian situaciones en las que se favorece la formación integral de los

sujetos, además de ello, se privilegia la conformación de una cultura evaluativa, donde se superen viejos paradigmas y se de paso a la concreción de situaciones donde se favorezca el desarrollo humano.

De allí, la importancia de que las consideraciones teóricas de competencias docentes para la administración de la evaluación del aprendizaje, incorpore la tecnología, dado que este es uno de los elementos necesario para la administración de la evaluación, más aún en la aplicación de la evaluación en tiempos de pandemia, el cual debe valerse de los diferentes elementos tecnológicos para lograr dinamizar el proceso de evaluación, donde se evidencie el manejo pleno de la tecnología, para que los estudiantes se sientan atraídos hacia el acto pedagógico, y así alcanzar el pleno desarrollo de una evaluación que logre generar un aprendizaje significativo.

De manera que adentrarse en la constitución de las competencias evaluativas de los docentes, implica un compromiso complejo, porque dichas competencias son de naturaleza global, incorpora diversos elementos, donde no sólo se hace énfasis en los contenidos, sino por el contrario, donde se haga énfasis en la formación de la persona, como sujetos y posterior a ello en la formación intelectual, donde lo personal y lo conceptual se desarrollen de la mano, para de esta manera lograr un impacto positivo dentro de la realidad escolar, la cual se reflejará en la disposición de los estudiantes por asistir a clases y por cumplir de manera adecuada los compromisos que de allí emergen.

Por ello, es necesario que las competencias de los docentes en evaluación, se enmarque en el principio de calidad, donde se evidencie el hecho de un desempeño académico de calidad, bajo los más excelsos valores democráticos, morales y éticos, donde se atiendan las necesidades de los sujetos, pero de igual manera es necesario que la calidad inicie desde lo micro, desde las aulas de clase, donde se constituyan acciones que sirvan para promover una formación adecuada a las necesidades del entorno. De manera que la calidad atiende a los compromisos reales de la evaluación de los

aprendizajes, cuanto más pertinente sea la misma, la calidad será más evidente, no sólo en el plano académico, sino también en el plano social.

De igual forma, es preciso asumir que las competencias de los docentes en la evaluación, es uno de los elementos que orienta o que cumple en correspondencia con el proceso de enseñanza, en este sentido, este proceso, debe ser dinámico con el empleo de estrategias que promuevan la construcción de conocimientos significativos, afianzados en la promoción de un aprendizaje apegado a las necesidades del contexto y del individuo, en este sentido, es necesario que se asuma el trabajo evaluativo del docente en el escenario escolar, como un trabajo con pares, donde se evidencie el trabajo, el respeto, la responsabilidad, entre otros valores que debe existir en la administración de la evaluación.

Por ello, uno de los principales protagonistas de los procesos de evaluación, es el docente, dado que su rol dentro de la realidad escolar es fundamental, es este quien guía las acciones evaluativas y de esta manera logra afianzar situaciones que sirvan de base para la concreción para su labor en el aula de clase, si bien la evaluación se asume en los escenarios escolares, el docente debe desarrollar un proceso evaluativo, proactivo que responda a las demandas de la sociedad, para de esa manera lograr un impacto significativo en la formación de sus estudiantes.

Por tanto las competencias evaluativas de los docentes, se enmarca en función de la formación en este caso de los estudiantes de educación primaria, la cual se manifiesta en función de acciones propias de la realidad, desde la perspectiva pedagógica, donde se combinen los contenidos, con la adopción de estrategias adecuadas, para de esa manera lograr el desarrollo de acciones que impacten de manera adecuada en la formación de los estudiantes, desde esta perspectiva, es necesario que se desarrollen situaciones que sirvan de base para lograr un desempeño adecuado a los estándares de calidad y a las exigencias de la realidad.

Uno de los elementos que inciden en las competencias evaluativas, es el bienestar social, el cual busca dinamizar acciones que sirvan de base para el desarrollo de situaciones, es necesario por tanto, que este goce de diferentes beneficios que logren motivarlo hacia su función docente, es así como esas manifestaciones se concretan en razón de su estabilidad, su formación, en fin, es un todo, donde se manifiesten acciones que redunden en el perfeccionamiento de la realidad, desde la valoración del trabajo de los docentes, quienes día con día, desarrollan acciones que conjugan una labor evaluativa holística y que corresponde con la realidad.

Una de las tendencias que debe guiar el desempeño de los docentes como evaluadores es el humanismo, el cual promueve un equilibrio entre diversos elementos, donde se haga énfasis en la valoración de la persona, donde tanto los docentes como los estudiantes, se entiendan desde sus capacidades y limitaciones, atendiendo acciones que sirven de base en la concreción de la promoción de un pensamiento crítico-reflexivo, donde se valore a la persona y su desempeño, de manera que comprender la labor del docente, es cada vez más complejo.

Las competencias evaluativas deben encaminarse hacia la generación y constitución de un perfil profesional docente, el cual se encuentra preestablecido en los diseños curriculares, y por el cual, se debe generar el desarrollo profesional dentro de los espacios escolares, en torno a ello, es necesario que se asuman evidencias que logren el desarrollo y consolidación de este perfil de manera adecuada y precisa, es así como las manifestaciones del perfil profesional, atienden en primer lugar a las especificidades de la carrera, pero también a las especiadas e intenciones del docente para el fomento de ese perfil dentro de la formación de quienes lo demandan.

Reflexiones Finales

Referir las competencias del docente en evaluación, implica comprender que se requiere del mismo para certificar los saberes que allí están implícitos, es la evaluación uno de los procesos de mayor complejidad, dado que el mismo demanda de un desempeño óptimo del estudiantes, para que este alcance resultados adecuado, por este motivo, es necesario que se tome en cuenta que el docente al asumir el rol de evaluador, en el cual, se asume un compromiso con formación del docente, por ello, debe integrar una disposición constante hacia aclarar las dudas de los estudiantes cuando estos son evaluados, esa disposición refleja el interés del docente por no solo que el estudiante alcance una adecuada formación, sino que se parta desde la atención, para así superar posibles situaciones que han sido desfavorables en el proceso evaluativo.

Además de ello, el docente en su rol de orientador debe poseer un amplio dominio de la planificación de ese proceso evaluativo y tomando planteamiento tales como: qué evaluar, cómo evaluar, cuando evaluar, con qué evaluar, ello permitirá evidenciar la flexibilidad del proceso evaluativo y de esta forma afianzar los conocimientos de los estudiantes, esto le da al docente un sustento que conduzca hacia el rescate de una verdadera función formativa, por ello es necesario reflexionar para que desde el acto pedagógico se desarrollen estas características en pro de la formación de los estudiantes.

Por lo anterior, es pertinente que el docente asuma su capacitación constante con la finalidad de dinamizar su actuación como evaluador, todo ello fomentará un desarrollo adecuado de los procesos educativos y por ende se genera un compromiso enfocado a la formación integral del estudiante.

REFERENCIAS

- Álava, C. (2018). Autoevaluación del nivel de desempeño en las competencias docentes para la educación física escolar (original). *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, ISSN-e 1817-9088, Vol. 15, N°. 50 (Julio - Septiembre (2018), 2018, págs. 73-83
- Alfaro, M. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. Caracas: FEDEUPEL
- Álvarez, J y Jurgenson, S. (2003). *Análisis de Datos Cualitativos con Atlas Ti*. Universidad Rio de la Plata. Argentina.
- Álvarez, J. (2009) La Evaluación en la Práctica de Aula. Estudio de Campo 1. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 351-374. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid.
- Alves, E y Acevedo, R (2000) *La Evaluación Cualitativa. Orientaciones para la Práctica en el Aula*. Valencia. Venezuela: Cerined.
- Arias, F. (2006). El Proyecto de Investigación. Guía para su Elaboración. Caracas. SYPAL
- Arnal, J., Latorre, A. y Sam, D. *Técnicas de Investigación en ciencias sociales*. España: Hurtado. Barcelona.
- Barbera, E. (1999) Evaluación de la Enseñanza, Evaluación del Aprendizaje. Barcelona. España: Edebe.
- Bautista, M. (2004). *Manual de Metodología de la investigación*. Caracas: TALITIP.
- Becerra, R. (2008). La Educación del Siglo XXI. Caracas: Océano.
- Bello, J. (2013). Educación en la Interculturalidad. Caracas. Océano.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de Competencias en educación superior*. Madrid. España: Narcea.
- Blanco, O. (1995). *Manual de Evaluación Educativa*. Universidad de Los Andes. Vicerrectorado

- Blanco, O. (2004). Tendencias en la evaluación de Los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N.º 9. Facultad de Humanidades y Educación. ULA. Mérida.
- Blanco Salas, M.J. (2018). *La evaluación formativa: Visión transformadora de la práctica evaluativa en la educación básica secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad Simón Bolívar, Colombia. Disponible. https://www.bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.1242/2612/evaluación_formativa_visión_transformadora_práctica_educativa (Consulta: 2022, Enero 03).
- Buendía, L; Gonzalez, D; Gutiérrez, J; y Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla, España: Alfar.
- Bunge, M. (1988). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Bunk, G. (1994): «La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA», *Revista...n.º 1*, pp. 8-14.
- Cabra, F. (2007). *La evaluación de los aprendizajes en la educación superior: Apuntes críticos para un concepto integrador*. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Camcarraza, G. (2013) *El desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Lambayesques.
- Carrasco, J y Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. España: Rialp. Madrid.
- Casanova, M. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid. España: La Muralla.
- Castillo, S (2004) *La práctica evaluadora del profesorado: Primaria y secundaria*. España: UNED/Grupo Editorial Universitario.
- Cely, M. (2016). *Prácticas evaluativas*. Colombia: Norma.
- Cerda, H (2000). *La Evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos-competencias y desempeño*. Colombia. Magisterio. Santa Fe de Bogotá.
- Chacín, N (2007). *Evaluar para transformar competencias del que aprende*. En los Subsistemas de la educación Bolivariana. Manual para el docente. Fundación Editorial Salesiana. Guarenas. Miranda.

- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas en la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista DE Educación* N° 25. Universidad Autónoma del Estado de México. Sistema de Información Científica Redalyc
- Coromines, J. (2007). *Diccionario etimológico*. España: Morata.
- Curotto, M. (2010). *Evaluación escolar*. Colombia: Norma
- De Zubiría, J. (2014). Currículo por Competencias. Nuevos Enfoques. Ediciones Norma. Colombia.
- Díaz, J. (2013). *Didáctica y Constructivismo*. Ediciones Adida. España.
- Durkheim, É. (s.f). El método sociológico, México, D. F. Ed. Quinto Sol, primera edición,
- Elola, N. y Toranzas, L.(2000). Evaluación educativa. Una aproximación conceptual. En línea, [www.http://oei.es/calidad2/luis2.pdf](http://oei.es/calidad2/luis2.pdf).
- Fermoso, P. (1988) El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fernández, L. (1990). *Protocolo Científico de la Educación*. Edición Antártica. Chile.
- Ferrater (1.999) *Diccionario de Filosofía*. Montecasino: España
- Flores, F. (2009). Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Flórez, R. (2008). *Evaluación, Pedagogía y Cognición*. Mac Graw Hill Ediciones Interamericana
- García, M. (1968). *Innovación, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*. Madrid. Editorial CIDE.
- Godoy M (2018). Constructos teóricos que fundamentan las competencias del docente universitario para la gestión del conocimiento en contextos virtuales. Universidad de los Andes. Mérida

- Hernández, C. (2009) La Evaluación en el Aula. [Documento en línea]. <http://wlwchhh.blogspot.com/2009/05/la-evaluacion-en-aula.html> [Consulta 2019. Enero 24]
- Hernández, Fernández y Baptista (2010). *Metodología de la Investigación*. Mac Graw Hill ediciones latinoamericana. México.
- Hernández, G. (1997). Caracterización del paradigma humanista. Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Base Psicopedagógicas). México.
- Hernández Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, vol. 21 No. 1. Heredia, Jan-apr. Disponible: http://www.Scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1409-4282017000420. (Consulta: 2022, Enero 06).
- Hidalgo, L (2005). La evaluación: Una acción social en el Aprendizaje. Brújula pedagógica. Caracas. El nacional.
- Hidalgo, L y Silva, M. (2003). Hacia una evaluación participativa y constructiva. Caracas. Venezuela. Panapo.
- Hidalgo, L y Silva, M. (2003). Hacia una Evaluación Participativa y Constructiva. Venezuela. Panapo.
- Hidalgo, L. (2005) La Evaluación una acción social en el aprendizaje. El Nacional. Caracas Venezuela. Brújula Pedagógica.
- Hurtado, J. (2009). *Métodos Holísticos de Investigación*. Ponencia presentada en el Seminario de educación Superior, Capítulo Colombia. Bogotá.
- Hilario Bacilio, G.M. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos medidos por TIC para desarrollar competencias matemáticas en estudiantes de secundaria*. (Artículo en línea). Universidad Cesar Vallejo-Perú. Disponible: <https://www.Ciencialatina.org/index.php/cienciaala/article/view/711> (Consulta: 2022: enero 10).
- Husserl E. (1998). Invitación a la fenomenología. Barcelona: Paidós.

- Jofre, T. (2009). Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados. Universidad de Barcelona. Facultad de ciencias de la educación. Tesis Doctoral.
- Lara, J. (2018) realizó en Barranquilla una investigación doctoral titulada El efecto de la enseñanza a través de las practicas pedagógicas. Universidad del Tolima.
- Maldonado, S. (2011) Herramientas de Evaluación en el aula. Tercera edición, MINEDUC; Guatemala.
- Mallart, J. (2000). *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: EDS
- Marchesi, A y Martin, E. (2998) Calidad de la Enseñanza en tiempos de Cambio. Madrid. Alianza editorial.
- Martínez, M. (2009). *La Nueva Ciencia*. Editorial Trillas. México.
- Martínez, M. (2011) El paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinariedad como bases epistémicas de la investigación cualitativa. Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, REDHECS URBE. Maracaibo. Edo Zulia. Sept 2011. Edición 11, Año 6, pp. 6-27.
- Martins, F y Veliz, G. (2010). Valoración del educador. En la evaluación de los aprendizajes. Caracas. Venezuela. FEDEUPEL.
- Medina (2018). Identificar los criterios utilizados por los docentes frente a la calidad educativa. Universidad de los Andes. Merida.
- Medina, A. (2009). *Una Mirada a la Didáctica Escolar*. Trillas: México
- Martínez Miguélez, M.. (2012) *Evaluación cualitativa de Programas*. México. Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Formación por Competencias Hans Peter Christensen – Bogota. Documento en Línea. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-100587.html> Fecha de Consulta: 01 de abril de 2021
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Capacitación Docente. Bogotá.

- Molina (2018) En la agenda de cambio y transformación de las instituciones educativas en los procesos evaluativos y la vinculación con la sociedad. Madrid
- Moncada, C. (2012). Herramientas de Evaluación en el aula. Tercera edición, MINEDUC; Guatemala
- Monteagudo Fernández, D.J. (2014). Las prácticas de la evaluación en la materia de Historia de 5to de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Murcia, España. (Tesis doctoral). Disponible: <https://www.Tdx.cat/bitstream/handle/10803/130989/DJMF.pdf?sequence=1> (Consulta: 2021, octubre 25).
- Ortega, L. (2018). Evaluación. Ediciones Planeta. Colombia
- Padrón, J. 2008). Aspectos Clave en la Evaluación de Teorías. Año I. N° 1. Julio-Diciembre, 2004. Enfoques. Revista Arbitrada de Divulgación Científica
- Pérez, T. (2011). *Extensión Universitaria, Función Organizadora de un Currículo Abierto*. Madrid – España.
- Porlán, R. (2007). *Constructivismo y Escuela*. Sevilla, España. Ediciones Diada.
- Rajadell, N. (1992). *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: EDS
- Ramírez, M; Molina, M; Ramírez, A; y Orozco, M. (2005) Sugerencias Didácticas para el desarrollo de Competencias en secundaria. México. Trillas
- Ríos P. (2018). *Metodología de Investigación. Un enfoque pedagógico*. Caracas: Cognitus
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Aljibe. Málaga.
- Rodríguez, T (coordinador) y otros. (2000) La evaluación en el aula. España. Nobel.
- Román, J y Murillo, L. (2007). Evaluación en la Escuela. Colombia. Norma.
- Sabino, C (2003). Métodos de Investigación. Ediciones Norma. Colombia

- Sanmarti, N. (2008). 10 Ideas Claves para Evaluar para Aprender. Segunda edición, Editorial GRAÓ, Barcelona.
- Santos, J. (2009). La evaluación en la escuela. México. Norma
- Santos, M. (1995). La Evaluación un proceso de Dialogo, Comprensión y Mejora. Malaga. España. Aljibe.
- Scheler. M (1988). *La Idea Del Hombre y La Historia*, Ediciones La Pléyade, Buenos Aires. Argentina
- Serpa, L. (2018) Plan de Mejora continua de la calidad de la enseñanza y aprendizaje. Universidad de Antioquia.
- Silva, J. (2014). Metodología de la Investigación. Fundamentos Básicos. Ediciones Co – Bo. Caracas Venezuela
- Sosa, J. (2007). Evaluación. Editorial Pirámide. Argentina.
- Stegmann, T (2002). Evaluación del desempeño docente. Antecedentes históricos. Bases psicológicas del aprendizaje. Basado en el MBE. Corporación Educacional Cerro Novia.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2003). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (p. 341). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tamayo (2010). *Métodos de Investigación Social*. Ediciones Morata. España.
- Tejada J. (2005). Didáctica-Curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular. Barcelona. España. Davinci.
- Tejada, J. La evaluación: su conceptualización en Jiménez, B (1999). Evaluación de Programas, Centros y Profesores. Madrid. España: Síntesis.
- Tobón, S. (2006). Formación por competencias. Colombia: Norma.
- Trincada, P. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea, S.A DE Ediciones. Madrid – España
- Troncoso (2019) La enseñanza y el aprendizaje una ventana a la evaluación por competencias
- Tyler, R (1979). Principios Basicos del Currículo. Argentina. Troquel.

UNESCO (2016). Formación por Competencias. Informe para las Américas. México.

Valarino, E; Yaber, G; y Cemborain, M. (2015) Metodología de la Investigación. Paso a paso. Trillas. México

Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona. Gedisa. España:

Villa y Álvarez (2007). *Triangulación*. Editorial Siglo XXI. Argentina.

Vox. (2005). Diccionario etimológico. España. Gedisa.

ANEXOS

Anexo A
INFORMACIÓN RECOLECTADA EN LOS CUESTIONARIOS

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

RESPUESTAS AL CUESTIONARIO

Categoría: Evaluación en la Institución Educativa

1. Proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes en el aula de clase

DEBS1: Los docentes permanentemente se debaten entre la evaluación de los procesos y los contenidos. Es verdad que toda evaluación es permanente, sistemática y coherente con los objetivos de la clase y con la manera como esta se desarrolla, priorizando los aspectos (contenidos en los estándares generales de cada área) que el maestro estime convenientes y/o prioritarios precisar. En esto varía diametralmente entre cada una de las asignaturas donde unas privilegian los contenidos (como las matemáticas, la química, la física, las ciencias naturales y sociales) y otras sin devaluar el precio que tienen estos, amalgaman en su práctica pedagógica la disciplina propia del área con los procesos de aprendizaje.

DEBS2: La evaluación de los educandos es continua e integral, y se hace con referencia a cuatro períodos al año con una ponderación de 25%, de igual duración en los que se dividirá el año escolar. La evaluación nos permite, valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos; determinar la promoción o no de los educandos en respectivos grados, generar e implementar estrategias de mejoramiento para estudiantes con dificultades, igualmente nos suministra información que contribuye a la autoevaluación académica de la institución y establecer metas de mejoramiento.

DCEBS1: Lo primero que debemos tener claro es que el proceso evaluativo nos conduce siempre a una toma de decisiones, inicialmente basada en información que se recoge y que nos entrega resultados concretos del proceso evaluativo. Es decir, el resultado final siempre es una decisión que se toma con fundamento en una información concreta, tangible y cimentada en recursos sólidos y confiables. En el entendido que estas premisas se cumplen, la decisión sobre la evaluación que se lleva a cabo en el aula con los estudiantes, tiene en cuenta las características generales que recogen no solo al individuo como tal, sino las circunstancias que rodean su proceso de aprendizaje, vale decir, su entorno familiar y social, las ayudas como textos o equipos electrónicos que facilitan su proceso, la interacción con sus compañeros de grupo, la disponibilidad para atender las orientaciones de sus

tutores de área, la capacidad crítica para juzgar textos o diálogos directos, la disposición para desarrollar y presentar de manera ordenada y oportuna sus compromisos académicos, la actitud que manifiesta al hacerlo; es decir, todo lo que influye de alguna manera u otra en sus comportamientos escolares, y que al final, trascienden en su ser, hasta crear en él la convicción que lo aprendido le va a servir en algún momento, para llevar a feliz término un proyecto de vida útil para él y para la sociedad en la que se desenvuelve.

DCEBS2: La evaluación entendida como un proceso de mejora continua es asumida por las y los docentes teniendo en cuenta las competencias propuestas en cada uno de los niveles y comunidades de vida aunque aún se sigue presentando la evaluación teniendo en cuenta los temas vistos.

EEBS1: Por medio de evaluaciones escritas en las que se evidencie el conocimiento y las competencias que se hayan adquirido, también se toma en cuenta aquellas participaciones oportunas y adecuadas en distintas actividades como mesas redondas o salas (en este modelo de virtualidad), los diálogos que surgen para el desarrollo de la clase, las distintas actividades institucionales, asimismo se pueden dar ocasiones para evaluar de una manera oral, de modo que la estudiante no está limitada a un a,b,c o d pues en este modo se pone en mayor evidencia el conocimiento adquirido ya que trata más de sustentar que de dar una simple respuesta.

EEBS2: Por medio de quices, evaluaciones cortas, que se hacen semanalmente y evaluaciones de período que se llevan a cabo para la mayoría de las asignaturas, otras como ética-ere, educación física, artística e informática generalmente se trabaja por proyectos y se evalúan los avances de éstos.

EEBS3: la evalúan de una buena forma que es dinámica y que permite que el al menos demuestre sus aprendizajes pero que también sea honesto consigo mismo.

2. Características en el proceso de evaluación

DEBS1: Todo proceso de evaluación apunta directamente a medir el grado de avance que el estudiante ha alcanzado frente al área. cabe decir que la didáctica, las estrategias y el enfoque es todo del docente. Esto me dice que entre sus características más importantes están: el reconocimiento de dichos avances en cada uno de los estudiantes; este conocimiento permite al docente diseñar las estrategias para hacer comprensible lo que se enseña y la manera como se realiza este aprendizaje. Luego de este insumo se produce la prueba.

DEBS2: Para lograr un buen desarrollo del proceso de evaluación se deben manejar unas características que al finalizar den el mejor resultado; así que dentro de ese campo planteo tres características principales: la integración (entre el seguimiento, la evaluación, el programa y su contexto), la participación (diseño de una evaluación) y el aprendizaje (sistema de seguimiento y evaluación). Ninguna es independiente de las otras y para lograr

cualquiera de ellas es imprescindible que las tres alcancen un adecuado desarrollo dentro de las actividades.

DCEBS1: A través de procedimientos dialogados y concertados entre docentes y estudiantes, se recoge información fundamentada en los saberes y competencias que los estudiantes van adquiriendo, en la medida que participan y desarrollan diferentes actividades académicas. A partir de allí, se enfatiza en resaltar, valorar y aplaudir sus aciertos y llenar los vacíos que dejan sus falencias. Vale resaltar entonces, que se toman las falencias para validar un proceso pedagógico consiente, elaborado y desarrollado con fines netamente constructivos. Al final, tanto aciertos como errores se encaminan a un objetivo común: Encontrarle sentido útil a la práctica docente, traducida en un excelente desempeño académico de sus estudiantes. Es imprescindible tener en cuenta que además la evaluación debe ser pertinente, es decir, que haya plena coincidencia entre lo que se imparte y lo que se evalúa; sistemática, que sea susceptible de incluir en tablas o bases de datos que permitan una rápida visualización de resultados y permitan reorientar procesos; permanente, que permita continuidad no solo en sus ejes temáticos, sino en las diversas formas de evaluar (participación, argumentación, desarrollo de actividades, respuestas, exposiciones...), flexible, que permita al estudiante nivelar procesos en diferentes momentos; planificada, para no caer en la improvisación; y otras formas que la enriquezcan todos los días.

DCEBS2: El proceso realizado por los docentes ha venido sufriendo en algunas una transformación en la cual se tiene en cuenta elementos tales como: la integralidad en la cual se abordan aspectos como lo afectivo y el cultivo de los valores; en algunas docentes se puede observar la característica de la participación como un elemento fundamental que conlleva el proceso de la autoevaluación finalmente se puede observar la pertinencia comprendida como coherencia con los saberes y competencias desarrolladas con los estudiantes.

EEBS1: En general buena, pues siempre buscan la manera de que todas entiendan y tengan la oportunidad de desenvolverse o de potenciar habilidades propias en cada una, además de ir fortaleciendo habilidades o competencias no muy desarrolladas en nosotros.

EEBS2: Es acorde a los temas trabajados en clase, es decir, no sale nada que no hayamos visto, cosa que me parece correcta, aunque considero que hay más maneras de evaluar los conocimientos adquiridos que solamente centrarse en el resultado de una prueba.

EEBS3: la mayoría de buena forma, aunque a veces siento que algunas evaluaciones deberían ser más dinámicas.

3. Proceso evaluativo de los aprendizajes de estudiantes

DEBS1: En el área de ERE y ética, en este tiempo de educación remota hemos diseñado un modelo de aprendizaje donde haciendo uso de las plataformas

llegamos a los estudiantes con una propuesta de trabajo sincrónico y asincrónico. Este modelo nace como respuesta a los cambios que han surgido en este tiempo, es por eso que: las guías de trabajo autónomo son diseñadas desde los procesos y no desde los contenidos. Todo contenido se ajusta a los procesos. Y cuales son: en primer lugar llegar al estudiante. Esto implica conocer suficientemente su realidad y comprenderla. En segundo lugar hacer un camino que parte del saber, sigue por el comprender y dar razón, y aterriza en el aplicar a la vida y proponer. Se hace necesario crear y recrear para lograr impactar a los estudiantes. En el trasfondo de todo esto aparece la figura del docente que logra transmitir al estudiante el hecho indudable de su capacidad y preparación sin dejar de lado la cercanía que permite llevar de la mano al educando en este proceso.

DEBS2: La evaluación ha evolucionado a través de la historia tomando como eje central la formación integral del ser humano, con miras a formar un ser competente y productivo para la sociedad. La evaluación en la institución es de tipo cuantitativa puesto que se mide mediante una valoración numérica los resultados del aprendizaje obtenido por los estudiantes, pero también es cualitativa porque se realiza una descripción valorativa de un proceso que se homologa al final del período según los resultados. Nuestro proceso formativo va encaminado a este tipo de evaluación que propone estimular las actitudes, sentimientos y valores que intervienen en el proceso formativo, lo cual orienta el desarrollo de las capacidades y habilidades de cada estudiante que a su vez permite identificar las características personales junto con sus intereses. En otras palabras, esta evaluación es la que orientamos a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

DCEBS1: Es pertinente que los mecanismos para evaluar sean conocidos plenamente por los estudiantes, es más, a ellos se les brinda los espacios para que en acuerdo mutuo, sugieran y sepan qué mecanismos, qué herramientas, en qué momento y mediante qué procesos haremos sus evaluaciones de aprendizaje. Se les informa sistema de evaluación institucional que es en un rango de 1-10, las notas se registran en planillas con una ponderación de 60% para el saber conocer (cognitivo), 30% para el saber hacer y 10 % que se divide en partes iguales para asignar nota actitudinal de parte del maestro y una nota de autoevaluación dada por el estudiante. Esto le permite tanto a estudiantes como al educador, tener una conciencia y una confianza plena en el proceso como un medio para detectar falencias y cómo corregirlas, así como valorar fortalezas y cómo mantenerlas. Así lo hacemos, y al final mediante procesos de autoevaluación y heteroevaluación llegamos a las valoraciones conceptuales que, en la mayoría de los casos, son absolutamente satisfactorias.

DCEBS2: Como se indicó anteriormente se tiene muy en cuenta el desarrollo de los aprendizajes de tal forma, que se mire la evaluación como lo que debe ser, un proceso que tiene en cuenta el avance y la apropiación de los

aprendizajes de los estudiantes para realizar proceso de ajuste en el proceso de planeación.

EEBS1: Por medio de evaluaciones escritas, evaluaciones verbales, talleres escritos, trabajos y evaluaciones en grupo.

EEBS2: Por medio de talleres, actividades en clase y evaluaciones que se realizan cada cierto periodo de tiempo donde la máxima nota es 10.0 y la mínima es 1.0. Aplican pruebas tipo test, con diferentes tipos de preguntas, pruebas de preguntas orales durante las clases.

EEBS3: De una buena forma, siempre buscando el mayor aprendizaje posible.

4. Desempeño como evaluador de aprendizajes

DEBS1: Mi desempeño es la destreza para percibir las dificultades de cada estudiante y planear acciones junto con el educando para superarlas.

DEBS2: Mi papel como docente evaluador, consiste en ajustar continuamente la enseñanza basada en los resultados de las evaluaciones de aula, guiar a los estudiantes hacia la autoevaluación regular con estándares sostenidos de forma constante, de modo que ellos puedan ver su progreso a través del tiempo y así sentirse responsables de su propio éxito. Traducir los resultados de la evaluación de aula en retroalimentación descriptiva para los estudiantes ofreciéndoles orientaciones específicas acerca de cómo mejorar. Involucrar activamente a los estudiantes en la comunicación con el docente y sus familias acerca de su rendimiento y mejora. En concreto, nuestro desempeño busca llevar a cabo una evaluación que promueva el aprendizaje a lo largo de la vida, donde el estudiante evaluado tenga un papel activo y la evaluación produzca comprensión y mejora.

DCEBS1: El educador debe ser un acompañante y motivador para la superación, un motivador permanente para que el estudiante se ubique en su momento y construya un proyecto de vida, como agentes humanizadores de la historia, que le dé el impulso suficiente para asimilar que debe esforzarse al máximo por alcanzarlo. Siempre les digo que si bien un juicio valorativo o una expresión cuantitativa en su informe de período son importante, no lo es tanto si no está acorde con su convicción interior de haber alcanzado lo suficiente. No es ahora cuando se valora tanto una cualificación conceptual de un desempeño, como después, cuando la vida le proponga retos y el ciudadano que será en ese momento, tenga la capacidad suficiente para superarlos. Así que mi desempeño además de líder de aula, además de direccionador de procesos, además de compañía permanente para mis estudiantes, bien como educador o bien como miembro de la sociedad en la que el estudiante también se desenvuelve, es la de motivador permanente, acompañamiento y asesor de dirección hacia donde cada sujeto de aprendizaje debe encaminar sus esfuerzos, para constituirse después en miembro activo de una sociedad que necesita mejoramiento continuo.

DCEBS2: Mi desempeño lo puedo ubicar como optimo pues busco siempre tener en cuenta el proceso de evaluación como una medida con el fin de realizar los procesos de mejora continua en el proceso de aprendizaje.

EEBS1: Se desempeña bien pues se nota la responsabilidad y el compromiso que sienten con la institución y sus estudiantes.

EEBS2: El docente se desempeña bien, aunque las pruebas generan estrés y preocupación porque aunque se conocen que temas se van a evaluar, el tipo de preguntas son muy complejas y me parece que es muy corto el tiempo para la cantidad de temas que hay que evaluar, pero supongo que eso se debe a la forma en la que está estructurada la materia.

EEBS3: se desempeña de una buena forma, aunque algunos docentes tienden a dejar la evaluación muy larga en poco tiempo.

Categoría Competencias docentes para la administración de la evaluación

5. Aplicación de las Competencias en la administración de la evaluación

DEBS1: Entre las comportamentales diría que la habilidad de acercarme al estudiante para romper el muro que el temor, la inseguridad, el error, las malas decisiones, ha construido entre el educando y el maestro. Esto permite que las clases fluyan en armonía y no solo eso sino que el estudiante tiene la seguridad que todo problema, equivocación, acto de irresponsabilidad, tiene solución. Ahora en lo disciplinar tengo que decir que la formación permanente me permite innovar en el ejercicio de la educación.

DEBS2: Las competencias en educación se les ha concebido como un saber hacer o conocimiento implícito en un campo del actuar humano. Los docentes debemos manejar un conocimiento amplio de la disciplina que se dicta, manejo de grupo, orientación a estudiantes en lo formativo, saber comunicar a padres de familia, habilidad en herramientas básicas de informática y programas que permitan realización de guías y pruebas que generen interés en los estudiantes y así lograr lo que para el ICFES es competencia, un saber hacer en contexto, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumple con las funciones específicas del mismo, Con base en lo anterior se hace importante que el estudiante alcance las competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva, teniendo en cuenta los estándares de calidad de la educación, los cuales permiten establecer metas concretas en la formación de dichas competencias para cada grado escolar y área específica; y los lineamientos curriculares, que dan una idea amplia de lo que el estudiante debe desarrollar y lo que el maestro debe de hacer y fomentar en él, para favorecer ese desarrollo.

DCEBS1: En nuestra institución siempre existen momentos para el encuentro con los jefes de área, con los compañeros de similar responsabilidad, con los directivos docentes; encuentros que permiten el intercambio de ideas, el enriquecimiento de experiencias, la asesoría de nuestros directivos en materia

de nuevos ejes temáticos o direccionamiento para el desarrollo armónico de los procesos de evaluación, y naturalmente, los medios tecnológicos con los que contamos por parte de la institución que siempre están a la orden para nosotros como educadores. Tenemos diálogos directos con los padres de familia, grupos de gestión que armonizan toda la trascendencia institucional, que orientan acciones tendientes a cubrir las necesidades que sea necesario para proyectar buenos resultados. Las pruebas de estado nos certifican en posiciones privilegiadas, lo cual, sin duda, no solo nos motiva, sino que nos permite concluir que vamos por el camino correcto.

DCEBS2: Se tiene que tener en cuenta en la institución educativa es el aseguramiento de metas y objetivos centrados en el horizonte institucional, desde este punto de vista se deben desarrollar las competencias básicas y las específicas en cada uno de los saberes; las competencias ciudadanas las laborales dependiendo del nivel en donde este asignado como maestro orientador

EEBS1: Las capacidades que presenta el educador son variadas, pues encontramos en este el sentido de la escucha ante problemáticas que se presenten, también encontramos el dialogo ya que podemos llegar acuerdos entre el grupo y el profesor solucionando los problemas que se puedan presentar sin necesidad de algún tipo de violencia, es recursivo, justo, tienen las aptitudes necesarias para comunicar, entre otras.

EEBS2: La mayoría de los docentes hace pruebas bien elaboradas en forma de test, maneja herramienta para hacer evaluaciones por google form, se nota que prepara todas sus clases y evaluaciones y se toma muy en serio la educación de todos sus estudiantes.

EEBS3: demuestra capacidades de honestidad a la hora de evaluarnos, porque también se evalúa el cómo maestro y compruebas si sus estrategias logran un verdadero aprendizaje.

6. Administración de la evaluación en las prácticas pedagógicas

DEBS1: En un primer momento vía WhatsApp y haciendo uso de videos hechos por mí, utilizando múltiples aplicaciones y de posters realizo una etapa previa de motivación a la clase que viene. Luego de estar conectados en la plataforma tenemos unos minutos para saludarnos. En ese momento aprovecho para elevar un poco el nivel de la conversación y les hago comentarios sobre eventos, textos que haya leído recientemente, noticias... en fin algo que las sintonice conmigo y les haga sentir que no están en casa. Es sacarlas de su sofá a través de la razón y un poco de emoción. Ya iniciando el momento pedagógico pido que alguien nos comparta la guía y la lea, no toda sino por ideas. Deben saber que cada documento que compartimos contiene múltiples preguntas que me van a permitir saber si nos estamos entendiendo. Luego el tiempo se nos va. Y queda el compromiso: "La próxima clase las que van a hablar son ustedes" les digo. Yo con mucho gusto las

escucho. Siempre les pido esfuerzo y les hago ver la importancia de imprimirle voluntad a todo lo que se hace. La clase funciona por ellas.

DEBS2: La evaluación debe ser aplicada o administrada durante todo el proceso de formación, desde que inicia hasta que termina ella es la base de ese proceso; desde que inicia porque se hace una fase diagnóstica desde donde se da la articulación del programa que se va a implementar o se articulan los temas que van a ser desarrollados de acuerdo a esas necesidades presentadas, ya teniendo la estructura clara se empieza el proceso evaluativo de forma continua y de forma sumativa porque la institución lleva un registro de notas (proceso cuantitativo), pero también se lleva a cabo la evaluación formativa donde se evidencia el proceso que está realizando el estudiante para detectar fortalezas y debilidades para trabajar con relación a ello de ahí se plantean los procesos de nivelación pertinentes, es importante también al finalizar a cada tema darle un cierre a través de una evaluación para identificar esas debilidades y esas fortalezas y de ahí plantear la estrategias de apoyo y recuperación, la evaluación debe ser dosificada durante todo el proceso formativo (aplicación de todos los instrumentos y recursos) y que lo más importante es que la evaluación debe ser inicial, constante y formativa.

DCEBS1: Como lo he dicho anteriormente, la evaluación es un proceso que busca elementos de juicio válidos que me llevan a emitir un juicio de valor para tomar decisiones prontas, en el momento, pero teniendo en cuenta factores determinantes sociales, de familia, de ambiente, de elementos de trabajo, de participación, de interacción, de responsabilidades compartidas, de herramientas adecuadas, de espacios de tiempo y lugar oportunos y amplios, de procesos cognitivos y cognoscitivos personales, entre otros. Con estas herramientas puedo emitir conceptos descriptivos, cualitativos, o elementos de valor, cuantitativos, (o las dos cosas), que me den la posibilidad de balancear un desempeño individual, en el que el estudiante se ubique y acepte su lugar dentro de esa valoración.

DCEBS2: Personalmente parto del contexto de los estudiantes con la finalidad que la evaluación posibilite un proceso de reflexión en el diseño de las prácticas pedagógicas por lo tanto, se busca implementar el proceso auténtico de formación para que al aplicar los instrumentos de evaluación se puedan generar retroalimentación mediante los procesos de asesoría con el fin de fundamentar las competencias a desarrollar.

EEBS1: Se busca es una formación integral como personas y como ciudadanos, tratan siempre de que la forma en la que evalúan sea completa, pues no quieren que solo se aprenda algo de un solo ámbito, por eso buscan distintas estrategias en la forma de evaluar como puede ser: Comportamientos y actitudes que demuestren la vivencia de los valores a la que está dirigida la filosofía institucional, la participación acertada de los estudiantes en la actividad o proyecto realizado por la asignatura, también se toma en cuenta la reflexión y reconocimiento de avances y debilidades en el proceso de formación integral que tiene el alumno, entre otras formas.

EEBS2: Por medio de una evaluación diagnóstica y evaluaciones intermedias, que se hacen cada cierto periodo de tiempo sin ser los temas acumulativos, pero si es necesario tener conocimientos previos. Las notas son cuantitativas en rango de 1.0 a 10.0. donde uno es insuficiente y 10.0 es desempeño superior

EEBS3: se da de diferentes formas dependiendo del maestro, aunque la mayoría usa el mismo proceso.

7. Evaluación de los aprendizajes

DEBS1: Siempre he afirmado que nos debemos a los estudiantes. La razón de ser educador está soportada en gran medida en los educandos. Es por esto que nunca será más importante para mí el contenido propio del área como la persona que tengo al frente. Eso implica un esfuerzo diferente. No solo dominio de la disciplina sino también actualización constante de todo conocimiento del ser humano para conocer su realidad, entender lo que le pasa y poder orientarlo en su desarrollo.

DEBS2: El aprendizaje lo evaluó con instrumentos de evaluación que son las herramientas donde se registra la información en el proceso de evaluación (planillas de seguimiento, observador del estudiante, actas entre otros) Los instrumentos de evaluación que utilizo son los cuestionarios, Fichas de indagación, fichas gráficas, reflexión personal, observación externa, contraste de experiencias con compañeros. En virtualidad adopté algunas alternativas que tiene como fin formular criterios y objetivos claros y precisos sobre los conocimientos, saberes y actitudes, compartir los criterios con los estudiantes, promover instancias de autoevaluación y evaluación entre pares, recurrir a diversos y variados instrumentos para obtener información sobre los aprendizajes de los estudiantes.

DCEBS1: Con la mejor disposición, convencida que en la medida que se evalúan los estudiantes, se evalúan los propios métodos de enseñanza. En este sentido la autocrítica se impone cuando se trata de colocar en la balanza los resultados de una evaluación objetiva, congruente, concertada y acordada previamente, que pretende justificar un proceso pedagógico. Así las cosas, asumo como educadora, que la evaluación es un instrumento que no solo pretende evaluar la calidad en la transferencia de conceptos y aprendizajes significativos, sino que evalúa la propia manera de abordar metodologías que se traduzcan en resultados óptimos tanto para mí como para mis estudiantes, porque al final, la evaluación se verá reflejada en los dos sentidos: Para el estudiante y para quien la propone.

DCEBS2: El proceso de evaluación se debe desarrollar teniendo en cuenta la apropiación en el desarrollo de las competencias propuestas dentro de los saberes que se han deseado consolidar en los estudiantes.

EEBS1: Se busca que la realización de la evaluación sea honesta y limpia con fin de identificar de manera clara y verdadera las falencias y los errores en que

los estudiantes estamos cayendo para de ese modo poder corregir a tiempo con el grupo las lagunas de aprendizaje identificadas.

EEBS2: Se hacen de forma individual y colectiva, comparando el desempeño entre periodos y la respectiva media del curso en cada uno. Los profesores tienen criterios en las planillas de notas, con un porcentaje de 60% para las evaluaciones, 30% para los trabajos y talleres y 10% que se reparte en autoevaluación y nota actitudinal que asigna el profesor.

EEBS3: la evaluación de aprendizaje es complicada, porque estamos en el proceso de virtualidad donde es muy sencillo recurrir a la "copia", pero somos nosotros quienes tomamos la decisión de demostrar nuestros verdaderos conocimientos o de engañar para obtener una buena nota.

8. Habilidades para evaluar el aprendizaje de estudiantes

DEBS1: Dependiendo de los instrumentos me exijo para hacer uso de lo que necesito. Por ejemplo: la escucha atenta acompañada de un diálogo nutrido en el que el estudiante confirme que es verdad que le estoy prestando atención. En la retroalimentación cuando los trabajos son enviados por la plataforma. Una buena respuesta por escrito llena de satisfacción a los estudiantes al comprender que el educador ¡si lee los trabajos que propone!

DEBS2: Desde mi asignatura de inglés, trabajo el modelo por medio de evidencias, en este modelo se tiene en cuenta los desempeños o los comportamientos observables que son evidencia del trabajo del estudiante. A medida que se aplica la evaluación y se recogen evidencias de las respuestas de los estudiantes, se van revisando los resultados, es decir, se especifican las posibles acciones que uno puede observar que serían evidencia del aprendizaje de los conocimientos, las habilidades y las competencias descritas en el modelo del estudiante. Este modelo también me ayuda a pensar en la forma como se calificarían e interpretarían los resultados.

DCEBS1: Como educadora, como líder que acompaña procesos dentro y fuera del aula, me esfuerzo por comunicarme abiertamente con mis estudiantes, porque entiendo y asumo con absoluta certeza, que la cercanía respetuosa con ellos es el mejor método para validar sus necesidades y expectativas. Las habilidades comunicativas se constituyen en un valioso medio, el más importante tal vez, para mantener cercanía y saber en qué momento mis estudiantes requieren acompañamiento y asesoría, que les indique cómo sacar adelante sus múltiples expectativas y a veces, cómo superar con acierto sus sentimientos de frustración e impotencia. Logrado este principio, podemos entonces hacer un abordaje constructivo, cercano, pleno de confianza que enriquece no solo al educador que suma nuevas experiencias, sino al estudiante que suma también nuevas formas de comunicación y nuevos resultados que satisfacen sus múltiples necesidades humanas, una de ellas, la necesidad de plantearse formas para enriquecer su pensamiento, sus procesos cognitivos cuando aborda conocimientos y los

sincroniza de tal forma, que evalúa su manera de confrontarlos y sacarles el mejor provecho.

DCEBS2: Dentro de las habilidades se puede destacar la contextualización adecuada de las necesidades y particularidades de cada comunidad educativa con el fin de detectar las dificultades en el proceso de enseñanza.

EEBS1: La capacidad de retentiva o de memoria, la resolución de conflictos, en algunos casos la capacidad y la actitud de trabajo colectivo, la capacidad de entender y poder dar solución por ejemplo a un ejercicio de matemáticas, la correcta interpretación, etcétera.

EEBS2: Buena comunicación al momento de hacer las preguntas ya que no se presentan ambigüedades y los errores son corregidos en su momento. Habilidad en formular las preguntas y para calificarlas. Me gustaría que se corrigieran los errores y generar nueva oportunidad en la valoración de las evaluaciones.

EEBS3: habilidades cómo la enseñanza hacia nosotros, puesto que ellos ahí se dan cuenta si nosotros realmente entendemos o no.

Categoría Rol de Evaluador del Docente

9. Rol de evaluador en el desempeño de estudiantes

DEBS1: Confirmar y orientar al estudiante. Cuando me presentan un trabajo y lo reviso le hablo claramente de todo aquello en lo que me hizo pensar cada una de sus respuestas. Algunas veces les manifiesto: lo tanto me agradó leer estos trabajos. Al final y solo al final hago recomendaciones generales sobre aspectos que presentan aún algunas fallas. Para esto no digo nombres.

DBS2: En mi rol de evaluadora, transito de la “evaluación del aprendizaje” que permite determinar la calidad de trabajo para llegar a la “evaluación para el aprendizaje”, en donde se emplea el proceso de evaluación que realizan en el aula y la información que surge de manera constante sobre el desempeño de los estudiantes a fin de obtener beneficios, no solo de verificar el aprendizaje adquirido como resultado de la implementación de alguna situación didáctica, en lo cual como se ha reiterado se incluya a los estudiantes y la educadora no tenga el rol protagónico en la evaluación.

DCEBS1: Mi rol como evaluador del desempeño de los estudiantes es la motivación permanente, no solo para ellos sino conmigo mismo. Nada más satisfactorio que creer en uno mismo, en lo que hace, en los proyectos que involucran a otras personas, sobre todo en aquellos que conducen a la transformación personal. Mantengo permanente comunicación con mis estudiantes, les muestro las realidades del momento, los invito a analizar sus situaciones personales, en la familia, en la sociedad, en el colegio, en las relaciones con los demás, en el papel de las autoridades cualquiera que ellas sean, empezando por la autoridad del hogar, las normas de convivencia.... En fin, la idea es construir ciudadanía con todos sus enfoques y matices y

motivarlos para que sean trascendentes, que aporten a la sociedad y a convencerlos plenamente que en sus manos está el destino de ellos y de la sociedad que juzgan y quieren transformar. Es natural que haya necesidad de tener conocimientos, pero más que eso, la importancia de saber qué hacer con esos aprendizajes. No se trata de llenar la cabeza de conceptos que muchas veces no aportan mucho a la solución de sus necesidades más apremiantes, es mejor que construyan conciencia, sociedad y país con eso que aprenden.

DCEBS2: El rol de evaluador requiere la aplicación de nuevas formas en el diseño de técnicas e instrumentos de evaluación en donde la figura del educador sea el de un orientador o facilitador del aprendizaje donde primen el análisis desde la pedagogía crítica.

EEBS1: La función que cumple el educador es muy importante pues se comporta de manera justa y ecuánime con todos los alumnos.

EEBS2: Es el de una persona que conoce lo que enseña, aplica la prueba, califica y registra en planilla. Dependiendo del resultado general del grupo puede dar otra oportunidad de recuperación.

EEBS3: pues es un rol muy importante pues que en él nos ponen a prueba, pero cómo dije ellos también se ponen a prueba, y dependiendo de los resultados se buscan estrategias.

10. Estrategias empleadas en el rol de evaluador para valorar el aprendizaje de estudiantes

DEBS1: Siempre les digo a los estudiantes que todo lo que hagan debe cumplir tres requisitos: A tiempo completo. Y bien hecho. Realmente evalúo contenido y estética. Ambas cosas me hablan del esfuerzo que cada estudiante le imprimió al trabajo.

DEBS2: Dentro de las estrategias utilizadas para valorar el aprendizaje se aplican dos momentos para realizar la evaluación: Observar el comportamiento de los estudiantes en forma sistemática y observar el comportamiento de los estudiantes en diferentes situaciones grupales. Otras estrategias que también uso es la Observación del uso del concepto en diversas situaciones, debates, diálogos, resolución de problemas. Con respecto al estudiante: deben evaluarse conocimientos, habilidades y actitudes. La evaluación de los contenidos requiere ser distinta en cada asignatura (en mi campo el inglés), pues tiene que estar acorde con el tipo de contenido que se quiera evaluar. En relación estrategias para valorar los contenidos Conceptuales se realiza de acuerdo al grado o nivel de profundización que se quiera alcanzar. Las estrategias de evaluación de contenidos factuales se refieren a los hechos. Para evaluarlos, se necesita una asociación de conceptos. Las actividades de evaluación de contenidos factuales aluden a la utilización conjunta de hechos y conceptos. Los aspectos a tomar en cuenta para evaluar este tipo de contenidos son:

rapidez y alteración de la secuencia de lo visto en clase. Las estrategias de evaluación de contenidos procedimentales que se refieren al saber hacer, es decir, al «procedural knowledge». Consiste en verificar el dominio de la habilidad en la práctica. Se evalúa a través de la observación sistemática en actividades hechas en clase. La evaluación de lo actitudinal, está compuesta por elementos cognitivos, conductuales y afectivos. Por lo tanto las estrategias utilizadas en este aspecto es compleja, pueden ser subjetiva, debido a sus posiciones ideológicas del docente. En la planilla de notas, se registra una ponderación del 5% de lo actitudinal observado por docente y 5% correspondiente a la autoevaluación dada por estudiante.

DCEBS1: Mi estrategia más relevante es la que arrastre consigo una comunicación asertiva, una comunicación que conduzca a crear conciencia, que lleve a un resultado de interiorización conducente a fortalecer la autoestima, la seguridad que con buen ímpetu y constancia, se pueden obtener muchas cosas, todas ellas enmarcadas en un proyecto de vida personal que haga feliz al estudiante porque lo lleva al logro de su realización personal. Siempre será importante en la construcción de ciudadanos emprendedores, los saberes, la ciencia, los conceptos, los ejes temáticos, la interacción con la tecnología, el análisis de las circunstancias que rodean su formación; pero más que eso, la transformación interior y la proyección personal, radica en la capacidad de hacer de esos conocimientos, una manera acertada de enfrentar el mundo con sus retos, con sus dificultades y demás, pero sobretodo, con sus consecuencias.

DCEBS2: Las estrategias que se deben aplicar en la evaluación deben partir desde el acto pedagógico mismo que conllevan a procesos tales como: la liberación de los prejuicios frente a la tradición de la evaluación como pruebas clasificatorias, el dominio adecuado de los instrumentos de evaluación, estar abierto a la formación continua, es decir, formación permanente y actualizado de los nuevos paradigmas respecto de la evaluación formativa.

EEBS1: Usan estrategias como mapa conceptuales, videos, líneas de tiempo, juegos o apps como Kahoot, Google Forms, Quizizz, además de infografías, dramatización o interpretación de alguna obra, la realización de comics o historietas, audios

EEBS2: Utiliza un método en el que primero explica el tema, luego hace talleres y al final evalúa. También evalúa los talleres y trabajos, el desempeño en general del periodo y nos dan oportunidad de autoevaluarnos.

EEBS3: emplea las estrategias cómo hacer preguntas abiertas a todos los estudiantes, evaluaciones escritas durante las clases por zoom, en formularios y al momento en el que el alumno participa de forma voluntaria en las clases

11. Desempeño docente para valorar los aprendizajes de estudiantes

DEBS1: Esto me permite diseñar una medida creo yo, más justa para valorar las capacidades y potencialidades de cada estudiante. Los trabajos que les presento rápidamente revelan la intención de ser propositivos y de encontrar utilidad para estos nuevos conocimientos

DEBS2: Los exámenes, las actividades y los trabajos escritos han sido las formas tradicionales de evaluar a los estudiantes. Sin embargo, hay muchas maneras de que los estudiantes demuestren lo que saben: un mural, una obra de teatro, un debate, un programa de radio, un video de animación... Sobre la evaluación lo primordial de todas las acciones es lograr el aprendizaje de los estudiantes y dar menos importancia a las acreditaciones o al cumplimiento de indicadores superficiales. Con la evaluación se busca utilizar diferentes mecanismos e instrumentos para valorar los diversos tipos de resultados de aprendizaje. Esto implica que los docentes ofrezcamos otras opciones evaluativas centradas en el aprendizaje, como las pruebas de portafolio y las rúbricas. El principal reto constituye en construir criterios que nos permitan obtener información válida y confiable. En algunas ocasiones, los profesores creemos conveniente evaluar teniendo en cuenta el progreso de cada estudiante. Desde esta perspectiva, la enseñanza obraría independientemente de las condiciones naturales de los estudiantes, de sus experiencias, de sus logros.

DCEBS1: La institución educativa tiene unos órganos rectores que direccionan los procesos evaluativos, bajo parámetros del Ministerio de Educación Nacional, en el decreto 1290 que enmarca dichos procesos y permite que el sistema institucional de evaluación escolar (S.I.E.E.), concrete procedimientos adecuados, íntimamente relacionados con los ejes temáticos, expresados en DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE. El Consejo Académico traza una ruta que armoniza procesos, conceptos, escalas valorativas, mecanismos de evaluación, tiempos para nivelaciones que al final en análisis individuales de entes internos como las Juntas Evaluadoras, emiten los conceptos finales desde los cuales se optimizan los juicios valorativos de cada estudiante. Este proceso es absolutamente democrático, flexible, concertado, permanente y dinámico, tanto así, que el documento que direcciona la evaluación institucional, debe ser adoptado a través del máximo órgano del colegio como es el Consejo Directivo, en donde tienen representación todos los estamentos de la comunidad educativa.

DCEBS2: Realmente considero pertinente la ubicación del contexto de los estudiantes con el fin de partir sus realidades y por ende realizar el diseño de las estrategias pedagógicas tendientes a fijar las metas y objetivos planteados en el plan de estudios.

EEBS1: Los docentes son justos pero al mismo tiempo son empáticos con los estudiantes, pues están conscientes de la realidad de la institución y de las problemáticas por las que pasan los estudiantes y más en tiempos como los que vivimos, para de ese modo poder establecer las formas más adecuadas para enseñar y valorar el aprendizaje.

EEBS2: Algunos deberían actualizar sus estrategias de evaluación, que se realicen evaluaciones de distintas maneras, ya que muchas veces los alumnos le dan más importancia a la nota que se saca de momento y no a lo que realmente se pueda aprender para la vida.

EEBS3: se desempeña de forma honesta y directa, para lograr que el estudiante caiga en cuenta de sus errores y los mejore pero también de felicitar a quién logró aprender de forma correcta.

12. Actuación de los estudiantes al recibir los resultados de sus evaluaciones

DEBS1: He notado con mucho agrado que las estudiantes anhelan ser evaluadas. Siempre aprenden algo de cada evaluación. Algunas veces no logran mucho más, pero noto en ellas que asumen la derrota, es decir que se avergüenzan de haber presentado un trabajo donde no se esforzaron lo suficiente.

DEBS2: Se necesita que el estudiante vea en el docente, a su educador, como un orientador, como alguien "de su lado", que le está ayudando a conocer el mundo, a aprender, a explorar, a desarrollar saberes y habilidades. Pero la función calificadora dificulta esta relación maestro-niño, pues no se puede ser tan sincero y abierto sobre la propia ignorancia con quien va a poner una nota. Una nota que, finalmente, decidirá si se aprueba o reprueba un curso, con todas las consecuencias que ello tiene.

DCEBS1: Más que actuación, yo diría que es la actitud que asume el estudiante una vez conoce los resultados emitidos en el informe de desempeño de período. Normalmente se muestra conforme, aprueba los conceptos que recibe, porque tiene la certeza que son el resultado de su proceso académico mostrado durante el lapso o período de actividad. Además, siempre es el mismo estudiante quien está al tanto de su proceso porque entre otras cosas, está siendo monitoreado permanentemente por sus tutores, se le hace seguimiento permanente a sus actuaciones y estas se comunican al padre de familia cuando así se requiere. Cada actuación, cada entrevista, cada encuentro se consigna y se lleva un registro de ello, para que en caso que sea necesario, llegue hasta la orientadora escolar que promueve un acercamiento entre la dificultad del estudiante y los docentes responsables de las áreas respectivas. Así, se crean mecanismos o instrumentos que permiten superar las dificultades presentadas, obviamente, siempre con el compromiso, la responsabilidad y la convicción interior de la que hemos hablado anteriormente, que será capaz de encontrar rutas para superar sus dificultades y transformarlas en momentos de satisfacción y alegría interior.

DCEBS2: La actuación depende del tipo de evaluación y la percepción que se tenga de ella, en ocasiones se observa frustración por los resultados lo cual requiere que se replantee este proceso desde la contextualización que requiere la implementación de retroalimentación con la finalidad que el estudiante vea la evaluación como una medición hacia el mismo proceso de

aprendizaje no como un castigo que no se corresponde con los fines de la educación.

EEBS1: Al recibir los resultados de la evaluación busco aprender de mis aciertos como de mis errores, preguntando, averiguando o informándome para no repetir el error y así avanzar en cuanto a conocimientos y habilidades

EEBS2: Genera expectativa y a veces angustia, debido a todo el sistema en el que crecí y he sido educada, me importan mucho las notas pero no debería ser así sino ser consciente de lo que he aprendido y que estos aprendizajes no sean sólo por el momento y luego se olviden.

EEBS3: yo actué de la mejor manera posible, aunque sí es una evaluación donde yo sé que me esforcé muchísimo más estudiando y no la pase, pues actuaría con impotencia y desánimo. Pero así mismo, trataría de ver mis errores y empezaría a cambiarlos.

Anexo B.

Evidencias del Tratamiento de la Información

Categoría: Evaluación en la Institución Educativa

1. Proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes en el aula de clase

DEBS1: Los docentes permanentemente se debaten entre la evaluación de los procesos y los contenidos. Es verdad que toda evaluación es permanente, sistemática y coherente con los objetivos de la clase y con la manera como esta se desarrolla, priorizando los aspectos (contenidos en los estándares generales de cada área) que el maestro estime convenientes y/o prioritarios precisar. En esto varía diametralmente entre cada una de las asignaturas donde unas privilegian los contenidos (como las matemáticas, la química, la física, las ciencias naturales y sociales) y otras sin devaluar el precio que tienen estos, amalgaman en su práctica pedagógica la disciplina propia del área con los procesos de aprendizaje.

Comentario [U1]: Proceso sistemático de evaluación

DEBS2: La evaluación de los educandos es continua e Integral, y se hace con referencia a cuatro periodos al año con una ponderación de 25%, de igual duración en los que se dividirá el año escolar. La evaluación nos permite, valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos; determinar la promoción o no de los educandos en respectivos grados, generar e implementar estrategias de mejoramiento para estudiantes con dificultades, igualmente nos suministra información que contribuye a la autoevaluación académica de la institución y establecer metas de mejoramiento.

Comentario [U2]: proceso sistemático de evaluación

Comentario [U3]: Propósito de la evaluación

DCEBS1: Lo primero que debemos tener claro es que el proceso evaluativo nos conduce siempre a una toma de decisiones, inicialmente basada en información que se recoge y que nos entrega resultados concretos del proceso evaluativo. Es decir, el resultado final siempre es una decisión que se toma con fundamento en una información concreta, tangible y cimentada en recursos sólidos y confiables. En el entendido que estas premisas se cumplen, la decisión sobre la evaluación que se lleva a cabo en el aula con las estudiantes, tiene en cuenta las características generales que recogen no solo al individuo como tal, sino las circunstancias que rodean su proceso de aprendizaje, vale decir, su entorno familiar y social, las ayudas como textos o equipos electrónicos que facilitan su proceso, la interacción con sus compañeros de grupo, la disponibilidad para

Comentario [U4]: Proceso sistemático de evaluación

atender las orientaciones de sus tutores de área, la capacidad crítica para juzgar textos o diálogos directos, la disposición para desarrollar y presentar de manera ordenada y oportuna sus compromisos académicos, la actitud que manifiesta al hacerlo; es decir, todo lo que influye de alguna manera u otra en sus comportamientos escolares, y que al final, trascienden en su ser, hasta crear en él la convicción que lo aprendido le va a servir en algún momento, para llevar a feliz término un proyecto de vida útil para él y para la sociedad en la que se desenvuelve.

Comentario [U5]: evaluación en el aula

DCEBS2: La evaluación entendida como un proceso de mejora continua es asumida por las y los docentes teniendo en cuenta las competencias propuestas en cada uno de los niveles y comunidades de vida aunque aún se sigue presentando la evaluación teniendo en cuenta los temas vistos.

Comentario [U6]: Proceso sistemático de evaluación

EBS1: Por medio de evaluaciones escritas en las que se evidencie el conocimiento y las competencias que se hayan adquirido, también se toma en cuenta aquellas participaciones oportunas y adecuadas en distintas actividades como mesas redondas o salidas (en este modelo de virtualidad), los diálogos que surgen para el desarrollo de la clase, las distintas actividades institucionales, asimismo se pueden dar ocasiones para evaluar de una manera oral, de modo que la estudiante no está limitada a un a,b,c o d pues en este modo se pone en mayor evidencia el conocimiento adquirido ya que trata más de sustentar que de dar una simple respuesta.

Comentario [U7]: Proceso sistemático de la evaluación

EBS2: Por medio de quícos, evaluaciones cortas, que se hacen semanalmente y evaluaciones de periodo que se llevan a cabo para la mayoría de las asignaturas, otras como ética-ere, educación física, artística e informática generalmente se trabaja por proyectos y se evalúan los avances de estos.

Comentario [U8]: Actividades de evaluación

EBS3: La evaluación de una buena forma que es dinámica y que permite que el al menos demuestre sus aprendizajes pero que también sea honesto consigo mismo.

Comentario [U9]: Proceso sistemático de la evaluación

2. Características en el proceso de evaluación

DEBS1: Todo proceso de evaluación apunta directamente a medir el grado de avance que el estudiante ha alcanzado frente al área, cabe decir que la didáctica, las estrategias y el enfoque es todo del docente. Esto me dice que entre sus

Comentario [U10]: Metodología

características más importantes están: el reconocimiento de dichos avances en cada uno de los estudiantes; este conocimiento permite al docente diseñar las estrategias para hacer comprensible lo que se enseña y la manera como se realiza este aprendizaje. Luego de este insumo se produce la prueba.

Comentario [U11]: avanza en el proceso evaluativo

DEBS2: Para lograr un buen desarrollo del proceso de evaluación se deben manejar unas características que al finalizar den el mejor resultado; así que dentro de ese campo planteo tres características principales: la Integración (entre el seguimiento, la evaluación, el programa y su contexto), la participación (diseño de una evaluación) y el aprendizaje (sistema de seguimiento y evaluación). Ninguna es independiente de las otras y para lograr cualquiera de ellas es imprescindible que las tres alcancen un adecuado desarrollo dentro de las actividades.

Comentario [U12]: Desarrollo del proceso evaluativo

DCEBS1: A través de procedimientos dialogados y concertados entre docentes y estudiantes, se recoge información fundamentada en los saberes y competencias que los estudiantes van adquiriendo, en la medida que participan y desarrollan diferentes actividades académicas. A partir de allí, se enfatiza en resaltar, valorar y aplaudir sus aciertos y llenar los vacíos que dejan sus falencias. Vale resaltar entonces, que se toman las falencias para validar un proceso pedagógico consistente, elaborado y desarrollado con fines netamente constructivos. Al final, tanto aciertos como errores se encaminan a un objetivo común: Encontrarle sentido útil a la práctica docente, traducida en un excelente desempeño académico de sus estudiantes. Es imprescindible tener en cuenta que además la evaluación debe ser pertinente, es decir, que haya plena coincidencia entre lo que se imparte y lo que se evalúa; sistemática, que sea susceptible de incluir en tablas o bases de datos que permitan una rápida visualización de resultados y permitan reorientar procesos; permanente, que permita continuidad no solo en sus ejes temáticos, sino en las diversas formas de evaluar (participación, argumentación, desarrollo de actividades, respuestas, exposiciones...), flexible, que permita al estudiante nivelar procesos en diferentes momentos; planificada, para no caer en la improvisación; y otras formas que la enriquezcan todos los días.

Comentario [U13]: Procedimientos de evaluación

Comentario [U14]: Desarrollo del proceso evaluativo

DCEBS2: El proceso realizado por los docentes ha venido sufriendo en algunas una transformación en la cual se tiene en cuenta elementos tales como: la

Integralidad en la cual se abordan aspectos como lo afectivo y el cultivo de los valores; en algunas docentes se puede observar la característica de la participación como un elemento fundamental que conlleva el proceso de la autoevaluación finalmente se puede observar la pertinencia comprendida como coherencia con los saberes y competencias desarrolladas con los estudiantes.

Comentario [U15]: Desarrollo del proceso evaluativo

EBS1: En general buena, pues siempre buscan la manera de que todas entiendan y tengan la oportunidad de desenvolverse o de potenciar habilidades propias en cada una, además de ir fortaleciendo habilidades o competencias no muy desarrolladas en nosotros.

Comentario [U16]: Procedimientos de evaluación

EBS2: Es acorde a los temas trabajados en clase, es decir, no sale nada que no hayamos visto, cosa que me parece correcta, aunque considero que hay más maneras de evaluar los conocimientos adquiridos que solamente centrarse en el resultado de una prueba.

Comentario [U17]: Desarrollo del proceso evaluativo

EBS3: la mayoría de buena forma, aunque a veces siento que algunas evaluaciones deberían ser más dinámicas.

Comentario [U18]: Procedimientos de evaluación

3. Proceso evaluativo de los aprendizajes de estudiantes

DEBS1: En el área de ERE y ética, en este tiempo de educación remota hemos diseñado un modelo de aprendizaje donde haciendo uso de las plataformas llegamos a los estudiantes con una propuesta de trabajo sincrónico y asincrónico. Este modelo nace como respuesta a los cambios que han surgido en este tiempo, es por eso que: las guías de trabajo autónomo son diseñadas desde los procesos y no desde los contenidos. Todo contenido se ajusta a los procesos. Y cuales son: en primer lugar llegar al estudiante. Esto implica conocer suficientemente su realidad y comprenderla. En segundo lugar hacer un camino que parte del saber, sigue por el comprender y dar razón, y aferriza en el aplicar a la vida y proponer. Se hace necesario crear y recrear para lograr impactar a los estudiantes. En el trasfondo de todo esto aparece la figura del docente que logra transmitir al estudiante el hecho indudable de su capacidad y preparación sin dejar de lado la cercanía que permite llevar de la mano al educando en este proceso.

Comentario [U19]: Modelo de aprendizaje virtual

DEBS2: La evaluación ha evolucionado a través de la historia tomando como eje central la formación integral del ser humano, con miras a formar un ser

Comentario [U20]: Prácticas de las evaluaciones

competente y productivo para la sociedad. La evaluación en la institución es de tipo cuantitativa puesto que se mide mediante una valoración numérica los resultados del aprendizaje obtenido por los estudiantes, pero también es cualitativa porque se realiza una descripción valorativa de un proceso que se homologa al final del periodo según los resultados. Nuestro proceso formativo va encaminado a este tipo de evaluación que propone estimular las actitudes, sentimientos y valores que intervienen en el proceso formativo, lo cual orienta el desarrollo de las capacidades y habilidades de cada estudiante que a su vez permite identificar las características personales junto con sus intereses. En otras palabras, esta evaluación es la que orientamos a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Comentario [U21]: Evolución de la evaluación

Comentario [U22]: evaluación cuantitativa

Comentario [U23]: Proceso Educativo

DCEBS1: Es pertinente que los mecanismos para evaluar sean conocidos plenamente por los estudiantes, es más, a ellos se les brinda los espacios para que en acuerdo mutuo, sugieran y sepan qué mecanismos, qué herramientas, en qué momento y mediante qué procesos haremos sus evaluaciones de aprendizaje. Se les informa sistema de evaluación institucional que es en un rango de 1-10, las notas se registran en planillas con una ponderación de 60% para el saber conocer (cognitivo), 30% para el saber hacer y 10 % que se divide en partes iguales para asignar nota actitudinal de parte del maestro y una nota de autoevaluación dada por el estudiante. Esto le permite tanto a estudiantes como al educador, tener una conciencia y una confianza plena en el proceso como un medio para detectar falencias y cómo corregirlas, así como valorar fortalezas y cómo mantenerlas. Así lo hacemos, y al final mediante procesos de autoevaluación y heteroevaluación llegamos a las valoraciones conceptuales que, en la mayoría de los casos, son absolutamente satisfactorias.

Comentario [U24]: Mecanismos para la evaluación

Comentario [U25]: Proceso Educativo

DCEBS2: Como se indicó anteriormente se tiene muy en cuenta el desarrollo de los aprendizajes de tal forma, que se mire la evaluación como lo que debe ser, un proceso que tiene en cuenta el avance y la apropiación de los aprendizajes de los estudiantes para realizar proceso de ajuste en el proceso de planeación.

Comentario [U26]: Proceso Educativo

EEBS1: Por medio de evaluaciones escritas, evaluaciones verbales, talleres escritos, trabajos y evaluaciones en grupo.

Comentario [U27]: Formas de evaluación



EEBS2: Por medio de talleres, actividades en clase y evaluaciones que se realizan cada cierto periodo de tiempo donde la máxima nota es 10.0 y la mínima es 1.0. Aplican pruebas tipo test, con diferentes tipos de preguntas, pruebas de preguntas orales durante las clases.

Comentario [U28]: Formas de evaluación

Comentario [U29]: Proceso Educativo

EEBS3: De una buena forma, siempre buscando el mayor aprendizaje posible.

Comentario [U30]: Técnicas del evaluador

4. Desempeño como evaluador de aprendizajes

DEBS1: Mi desempeño es la destreza para percibir las dificultades de cada estudiante y planear acciones junto con el educando para superarlas.

Comentario [U31]: El docente como guía

DEBS2: Mi papel como docente evaluador, consiste en ajustar continuamente la enseñanza basada en los resultados de las evaluaciones de aula, guiar a los estudiantes hacia la autoevaluación regular con estándares sostenidos de forma constante, de modo que ellos puedan ver su progreso a través del tiempo y así sentirse responsables de su propio éxito. Traducir los resultados de la evaluación de aula en retroalimentación descriptiva para los estudiantes ofreciéndoles orientaciones específicas acerca de cómo mejorar. Involucrar activamente a los estudiantes en la comunicación con el docente y sus familias acerca de su rendimiento y mejora. En concreto, nuestro desempeño busca llevar a cabo una evaluación que promueva el aprendizaje a lo largo de la vida, donde el estudiante evaluado tenga un papel activo y la evaluación produzca comprensión y mejora.

Comentario [U32]: Orientaciones en el proceso de evaluación

Comentario [U33]: aprendizaje para la vida

DEBS3: El educador debe ser un acompañante y motivador para la superación, un motivador permanente para que el estudiante se ubique en su momento y construya un proyecto de vida, como agentes humanizadores de la historia, que le de el impulso suficiente para asimilar que debe esforzarse al máximo por alcanzarlo. Siempre les digo que si bien un juicio valorativo o una expresión cuantitativa en su informe de periodo son importantes, no lo es tanto si no está acorde con su convicción interior de haber alcanzado lo suficiente. No es ahora cuando se valora tanto una cualificación conceptual de un desempeño, como después, cuando la vida le proponga retos y el ciudadano que será en ese momento, tenga la capacidad suficiente para superarlos. Así que mi desempeño además de líder de aula, además de direccionador de procesos, además de compañía permanente para mis estudiantes, bien como educador o bien como

Comentario [U34]: Características del docente evaluador

Comentario [U35]: Actitud evaluativa