

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

**HACIA UNA EVALUACIÓN DINÁMICA Y DIALÓGICA EN FUNCION DE
LA PERSONA QUE APRENDE**

Tesis para optar el grado de Doctor en Educación

Autor: Carlos Humberto Quiroga Rico
Tutora: Dra. Carmen Rincón Contreras

Rubio, julio de 2021.



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

A C T A

Reunidos el día miércoles, veintiocho del mes de julio de dos mil veintiuno, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: CARMEN RINCÓN (TUTORA), CHRISTIAN SÁNCHEZ, LEYDYS RODRIGUEZ, JANINE PEÑALOZA Y SIMEÓN SEPULVEDA, Cédulas de Identidad Números V.- 3.009.322, V.- 9.341.831, V.-12.228.862, V.-13.549.249 y C.C.- 11.299.912, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 525, con fecha del 22 de julio de 2020, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: " HACIA UNA EVALUACIÓN DINÁMICA Y DIALÓGICA EN FUNCION DE LA PERSONA QUE APRENDE", presentado por el participante QUEROGA RICO, CARLOS HUMBERTO, cédula de ciudadanía N° CC.- 80.132.723/ pasaporte N° P.- A0335639, 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.

Carmen Rincón Benítez
DRA. CARMEN RINCÓN
C.I. N° V.-3.009.322

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

Christian Sánchez
DR. CHRISTIAN SÁNCHEZ
C.I. N° V.- 9.341.831

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO
PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

Leydys Rodríguez
DRA. LEYDYS RODRIGUEZ
C.I. N° V.-12.228.862

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

Janine Peñaloza
DRA. JANINE PEÑALOZA
C.I. N° V.- 13.549.249

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

Simeón Sepúlveda
DR. SIMEÓN SEPULVEDA
C.C.- 11.299.912
UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
COLOMBIA

INDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS.....	v
LISTA DE GRAFICOS	vi
RESUMEN	vii
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO	
I. EL PROBLEMA.....	4
Planteamiento del problema.....	4
Objetivos del estudio.....	14
General.....	14
Específicos.....	14
Importancia del estudio	15
II. MARCO TEORICO.....	17
Antecedentes de la investigación.....	17
Bases teóricas.....	21
La evaluación en el sistema educativo colombiano.....	21
Evolución del concepto de evaluación educativa.....	25
El concepto de evaluación educativa.....	27
Tipología de la evaluación.....	31
El concepto de persona y las características de la educación personalizada	43
Hacia una noción de persona.....	45
Principios fundantes de la persona.....	47
Dimensión de la persona	52
Un acercamiento a la evaluación en función de la persona que aprende.	53
El diálogo como eje de la evaluación	59
Bases legales.....	62
Referentes epistemológicos y conceptuales.....	65
Referentes axiológicos.....	74
Sistemas de categorías iniciales.....	75
III. MARCO METODOLÓGICO.....	77
Naturaleza de la investigación.....	77
Método de investigación.....	78
Contexto o escenario de investigación.....	80
Informantes.....	81
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	82

Procedimiento para el trabajo de campo.....	83
Procedimiento para el análisis de la información recolectada.....	84
Criterios de rigor.....	85
IV. RESULTADOS	87
Procesamiento de las informaciones.....	87
Dimensión: concepción de la evaluación.....	88
Codificación abierta.....	89
Codificación axial.....	103
Conceptos integradores.....	105
Dimensión: comportamiento del proceso de evaluación.....	108
Codificación abierta.....	108
Codificación axial.....	120
Conceptos integradores.....	121
Dimensión: factores implicados en la evaluación respecto al concepto de persona.....	124
Codificación abierta.....	124
Codificación axial.....	131
Conceptos integradores.....	133
Dimensión: perspectiva didáctica para una evaluación dialógica y dinámica.....	134
Codificación abierta.....	134
Codificación axial.....	144
Conceptos integradores.....	146
V. TEORIZACIÓN.....	151
REFERENCIAS.....	172
ANEXOS.....	
A. Guion de preguntas.....	

LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp.
1. Concepción de evaluación para algunos autores.....	28
2. Concepciones de la evaluación que ciñen de dinámica, dialógica en función de la persona que aprende.....	31
3. La evaluación diagnóstica en las diferentes etapas y ciclos educativos.	39
4. Dimensiones de la persona.....	51
5. Sistemas de categorías iniciales.....	75
6. Informantes.....	82
7. Organización codificada de los sujetos de investigación	88
8. Resumen de conceptos emergentes de la dimensión Concepciones sobre evaluación de los aprendizajes.....	103
9. Nexos entre categoría de la dimensión concepciones sobre evaluación de los aprendizajes	103
10. Resumen de conceptos emergidos en la dimensión: conceptos del proceso de evaluación.....	120
11. Nexos entre categoría de la dimensión	120
12. Resumen dimensión: factores implicados en la evaluación respecto al concepto persona.....	130
13. Nexos entre categorías de la dimensión: factores implicados en la evaluación respecto al concepto de persona	131
14. Resumen conceptos emergidos de la dimensión perspectiva para una evaluación dialógica y dinámica.....	144
15. Nexos entre categorías de la dimensión: perspectiva para una evaluación dialógica y dinámica.....	145

LISTA DE GRAFICOS

GRAFICO	pp.
1. Visión unitaria de la persona.....	47
2. Resumen de conceptos integradores de la dimensión concepción sobre evaluación del aprendizaje.....	105
3. Resumen de conceptos emergidos en dimensión: comportamiento del proceso de evaluación.....	121
4. Resumen de conceptos emergidos en dimensión: factores implicados en la evaluación respecto al concepto de persona.....	132
5. Perspectivas emergentes.....	145
6. Conceptos emergentes.....	148
7. Resumen de conceptos emergidos e integradores por dimensión.....	150

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en educación

**HACIA UNA EVALUACIÓN DIALÓGICA Y DINÁMICA EN FUNCIÓN DE
LA PERSONA QUE APRENDE**
Tesis

Autor: Carlos Humberto Quiroga Rico
Tutora: Carmen Rincón Contreras
Fecha: julio de 2021

RESUMEN

El propósito de este trabajo lo constituye la generación de fundamentos teóricos para una práctica evaluativa dialógica y dinámica, desde la perspectiva de una educación centrada en la persona que aprende, develando las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes, la caracterización del proceso de evaluación de los aprendizajes que emplean los docentes, la identificación de los factores que inciden en la construcción del concepto “persona” en el proceso de evaluación de los aprendizajes y la construcción de lineamientos teóricos desde la perspectiva didáctica para el afianzamiento de una evaluación dialógica y dinámica centrada en la persona que aprende. La metodología del estudio se aborda desde el paradigma constructivista, bajo el enfoque cualitativo y el método de investigación utilizado es la teoría fundamentada. El tipo de investigación es de campo, de carácter explicativo, se utiliza un diseño emergente. El escenario de investigación es el colegio Juan Rangel de Cuellar, el grupo de informantes está conformado por 3 docentes y dos directivos docentes. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fue la entrevista. Se utilizaron como instrumentos para la entrevista a profundidad un guion de preguntas elaborado sobre la base del establecimiento de categorías iniciales en función de los objetivos propuestos. La validez y confiabilidad corresponden a una investigación cualitativa. Para el análisis se utilizó el procedimiento sugerido por Strauss y Corbin conformado por dos fases: (a) codificación y (b) teorización. El análisis surge de la categorización, emergencia de conceptos y contrastación de los hallazgos con los referentes teóricos conceptuales y la postura del investigador. Entre los resultados obtenidos se logra evidenciar una evaluación que camina desde una racionalidad instrumental hacia una racionalidad práctica reflexiva. Por lo tanto, surge la necesidad de generar una aproximación de una teoría relacionada con una cultura evaluativa que camine hacia una evaluación dinámica y dialógica en función de la persona que aprende.

Descriptores: Evaluación de los aprendizajes, Escuela centrada en la persona, Evaluación dinámica, Evaluación dialógica.

INTRODUCCION

La Educación tiene como función vital centrar todos los esfuerzos en la formación de la persona buscando el desarrollo máximo de su potencial de aprendizaje; el proceso de enseñanza – aprendizaje es el mecanismo para lograrlo y en los espacios formales (instituciones educativas) es orientado o conducido por personal docente. La idoneidad requerida en el docente implica cumplir los procesos inherentes a la su función de manera coherente con el avance de la ciencia y el conocimiento, la normativa vigente y los referentes axiológicos válidos en la cultura y sociedad. Uno de los procesos fundamentales lo representa la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación educativa ha experimentado una evolución conceptual importante, sin embargo, la práctica evaluativa sigue anclada a formas tradicionales que privilegian su carácter instrumental. La evaluación exige tomar un rumbo significativo coherente con las teorías pedagógicas contemporáneas, que exigen reivindicar el papel activo tanto del docente mediador como del estudiante, para llegar a considerarlo como “la persona que aprende”. En este sentido, es necesario abordar de manera integral el desarrollo del estudiante en sus dimensiones cognitiva, valorativa y praxeológica, tomar en consideración el momento y contexto actual; identificar el potencial de aprendizaje cognitivo para ajustar los procesos de enseñar y aprender a las posibilidades del estudiante en procura de su máximo desarrollo como persona a partir del dialogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente. Se asume que reflexionar acerca de la evaluación es acción necesaria durante todo el proceso educativo, y que tener claro su concepto da herramientas para percibirla desde otra perspectiva.

En este sentido, el siguiente estudio denominado “Hacia una evaluación dinámica y dialógica en función de la persona que aprende” pretendió develar las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes, caracterizar el proceso de

evaluación de los aprendizajes que emplean los docentes, identificar de los factores que inciden en la construcción del concepto “persona” en el proceso de evaluación de los aprendizajes y construir lineamientos teóricos desde la perspectiva didáctica para el afianzamiento de una evaluación dialógica y dinámica centrada en la persona que aprende en los docente del nivel de Educación Primaria en la institución educativa Colegio Juana Rangel de Cuellar.

Lo anterior permitió generar fundamentos teóricos para una práctica evaluativa dialógica y dinámica, desde la perspectiva de una educación centrada en la persona que aprende, constituyó el propósito principal del presente estudio. Como señala Pérez y Ahedo (2019) es necesario tener en cuenta en el proceso educativo a la persona, ello trae un profundo cambio de actitud, ya que la persona, como realidad única y distinta a las demás personas, es obviada también en la enseñanza y la evaluación debe ser el instrumento para garantizar que siga aprendiendo a lo largo de la vida.

El trabajo de investigación que se presenta se estructuró en cinco capítulos: el capítulo I, denominado “El problema” reúne en primer lugar el conjunto de ideas que describen o expresar en forma concreta el problema que se aborda, se problematiza al confrontar la situación ideal con el referente empírico o realidad observada en las instituciones educativas. Incluye además los objetivos y la justificación del estudio.

Seguidamente se incorpora el capítulo II, Referentes teóricos, ofrece los enunciados conceptuales que fundamentan la investigación y que facilitan la comprensión e interpretación del problema; en este sentido, se exponen antecedentes, bases o referentes teóricos y legales concernientes a la evaluación del aprendizaje. El capítulo III, corresponde a la metodología utilizada, enfatizado en el marco metodológico que se pretende utilizar para el logro de un conocimiento confiable, a través de la argumentación de un paradigma epistémico, un método, unas técnicas e instrumentos viables en un escenario para ciertos informantes claves, de los que se obtiene información que permitan precisar fundamentos teóricos para una práctica evaluativa dialógica y dinámica desde la perspectiva de una educación centrada en la persona.

La aplicación de la técnica seleccionada conformó la base de los capítulos IV y V. En el capítulo IV se refieren los hallazgos derivados del análisis de la información recabada. Se destacan, siguiendo los procedimientos sugeridos por Strauss y Corbin (2002) las categorías y conceptos que emergieron a partir de las entrevistas a docentes y directivos docentes del nivel de Básica Primaria de la institución educativa Colegio Juana Rangel de Cuellar. El capítulo V, corresponde a la síntesis conclusiva e integrativa producto de la comprensión de la realidad objeto de estudio evaluación de los aprendizajes, tomando en cuenta la concepción de evaluación, los comportamientos del proceso de evaluación, igualmente, factores del aula implicados en el concepto de persona y las perspectivas didácticas probables para una evaluación dialógica y dinámica y que se concreta en la teorización, considerada verdad aproximada, no absoluta del fenómeno en estudio. Se culmina con las consideraciones finales, referencias y anexos que soportan la investigación.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La función de la escuela dentro de la sociedad actual va más allá de obtener un título o acreditar un periodo académico o curso al finalizar un año escolar. La escuela y los sistemas educativos, “en su conjunto, pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos, y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones” (Palomares, 2004, p. 62). La escuela existe debido a la necesidad que tiene la sociedad de educarse; entendiendo además que ésta no es la exclusiva institución encargada para tal fin, pero ella es la única que debe y necesita organizar de qué manera se va a presentar lo que cree que se debe aprender en lo que conocemos como currículo, en función de unas políticas públicas establecidas o inmerso dentro de una cultura escolar.

En la actualidad la escuela es centro de cuestionamientos; en razón a su sentido, su función social, su naturaleza y su quehacer educativo. En el papel de dichas discusiones interviene el panorama político y económico imperante, la globalización y la sociedad del conocimiento y de la información que evidencia prácticas educativas y conocimientos en los educadores obsoletos, y, que, de alguna manera, hacen ver o sentir al maestro sin iniciativa y desplazado por los acelerados cambios del nuevo milenio. La escuela, por su parte, se impone de manera lenta y tenaz, distante de lo que se necesita para la época, apoyada por una cultura escolar que pareciera alejada en el tiempo, en contravía a las especificidades del entorno, viéndose así que cumple al parecer con un deber social solo de clasificador y de guardería.

En este sentido, se hace necesaria la adecuación de su acción educativa y ética al contexto local y global en que se encuentra, preocupándose de igual manera, por adaptar las prácticas educativas al avance del conocimiento, la ciencia, y la tecnología

para conseguir el desarrollo y consolidación de competencias que garanticen el logro de las finalidades educativas.

Oportuno recordar que la educación tiene como función vital centrar todos los esfuerzos en el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico de la persona, buscando perfeccionarla y en tal sentido el proceso de enseñanza – aprendizaje debe constituirse en un elemento de formación personal, orientando al docente a servir de guía en el desarrollo del estudiante, reconociendo sus fortalezas, habilidades, conocimientos, estilos de aprendizaje, así como sus debilidades y conductas negativas para convertirlas en oportunidades de crecimiento, teniendo en cuenta la vida cotidiana del alumno que acude a ella, pues como señala Pallares (2014) “todo aquello que la escuela actual explique dentro de sus aulas debe ser reconocido por el alumnado como algo próximo a él, algo incluso anterior a la expansión de unos contenidos curriculares cuyo dominio algún día el profesorado le evaluará (p. 62)

La evaluación constituye la categoría educativa que permite al docente aproximarse a lo señalado para actuar en consecuencia; es decir, constituye campo y herramienta de conocimiento que da direccionalidad y sentido al accionar de todos los sujetos implicados en el hecho educativo. Castillo Cabrerizo (2003) explica que son abundantes los autores cuyas concepciones de la evaluación la catalogan como un proceso sistemático, integral y continuo, que al contar con aspectos que intervienen en la acción educativa como “juicio” y “toma de decisiones”, contribuyen a tener en cuenta la recogida de información con el fin de valorar, enjuiciar, adoptar decisiones que tienen como finalidad traer cambios. Casanova (1997) se identifica con la concepción de evaluación de los aprendizajes propuesta por Scriven, quien busca a través de sus apreciaciones darle un sentido más ajustado a la realidad educativa, al definirla como:

Un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (p. 60).

Este concepto de evaluación exige un modelo evaluador cualitativo, formativo y continuo. Cualitativo, pues el evaluador toma en cuenta factores que enriquecen día a día los procesos de enseñar y aprender, y tienen presente que al que se está formando es a la persona, su singularidad y, por tanto, su modo de aprender, viendo así la necesidad de aprovechar la evaluación para optimizar todos los procesos educativos a través del aporte de datos enriquecedores y necesarios para conocer el desarrollo real de cada uno de los estudiantes. Por otra parte, la evaluación en cuestión es formativa pues en palabras de Casanova (1997) “se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona” (p. 60) entendida esta como elemento central del quehacer docente, que permite no solo seleccionar y adecuar los medios didácticos más pertinentes para el desarrollo cognitivo, sino también lo relativo al desarrollo actitudinal, social, y afectivo. La evaluación continua se ve reflejada en tres momentos: inicial, procesual y final. La inicial ofrece información de partida indispensable para adecuar los momentos posteriores; la procesual de manera permanente, para corregir, reforzar o subsanar si es necesario distintas fases del proceso educativo, y la final para aproximarse a lo aprehendido por el estudiante y obrar de acuerdo al resultado.

De Zubiría (2010) refiere que la evaluación de los estudiantes debe caracterizarse por:

Abordar las tres dimensiones humanas. Debe describir y explicar el nivel de desarrollo en un momento y contexto actual, teniendo en cuenta su contexto y su historia personal, social y familiar; debe privilegiar la evaluación de la modificabilidad y reconocer el carácter necesariamente intersubjetivo de toda evaluación. (p. 237).

Reflexionar acerca de la evaluación es entonces acción necesaria durante todo el proceso educativo, tener claro su concepto da herramientas para percibirla desde otra perspectiva. La evaluación debe ser vista como un proceso fundamental de la enseñanza para el aprendizaje, que favorece el desarrollo integral del estudiante. Este proceso toma un nuevo rumbo cuando es dialogado, cuando se puede conocer con exactitud lo que los estudiantes saben y quieren saber, la forma como entienden, sus limitaciones y sus potencialidades lo cual puede lograrse mediante la interacción asertiva docente – docente. La evaluación debe dar la posibilidad de atender a la

singularidad, la autonomía y la apertura principios fundantes propios del concepto de persona en educación personalizada. Es imperativo, dejar de concebir al estudiante como un sujeto que aprende, para evidenciar en él la “persona que aprende” pertinente para una sociedad actual. Como señala Pérez y Ahedo (2019) es necesario tener en cuenta en el proceso educativo a la persona, ello trae un profundo cambio de actitud, ya que la persona, como realidad única y distinta a las demás personas, es obviada también en la enseñanza y la evaluación debe ser el instrumento para garantizar que siga aprendiendo a lo largo de la vida.

En este sentido, el diálogo en educación y especialmente en la evaluación se hace necesario. De Zubiria (2010) propone una pedagogía dialogante, reconociendo que “el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente” (p. 196) y para lograrlo, es necesario una síntesis dialéctica entre el papel activo del educando en su aprendizaje y el rol esencial y determinante de los mediadores en este proceso. De igual manera, diversas teorías pedagógicas contemporáneas dan un valor destacado al dialogo como eje transformador de la educación. Freire (2002) destaca la necesidad de transformar la escuela en:

Un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el gusto de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate (p. 111).

El proceso de evaluación toma un nuevo rumbo cuando es dialogado, cuando se puede conocer con exactitud lo que los estudiantes saben y quieren saber, la forma como nos entienden, sus limitaciones, sus potencialidades; lo cual lo podemos lograr mediante la interacción asertiva docente – dicente, diada que sienta sus bases a través del diálogo teniendo en cuenta factores emocionales como la confianza, el interés, el respeto, el aprecio, el afecto y la esperanza; aspectos que enriquecen dicha relación. Como afirma Freire (2002) “si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para que

escuchándolos podamos también ser oídos por ellos” (p. 114). La evaluación no puede estar a espaldas de los estudiantes, quienes tienen mucho por decir del acto educativo fundamentados en su autoevaluación y en la coevaluación; ni de los padres de familia, ellos deben conocer y tomar voz de las decisiones importantes que se dan en la escuela en lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes.

Esta postura refiere además de una evaluación dialógica a una evaluación dinámica que implica todas las dimensiones del estudiante como ser humano, y que se concreta a través de la orientación y apoyo del docente, del hogar y de la institución educativa desde la perspectiva de una educación personalizada.

Para Morales (2003) la evaluación dinámica implica reconocer la modificabilidad o el cambio en el funcionamiento cognitivo que requiere el estudiante en la búsqueda de inducir exitosamente el aprendizaje. Estimado el grado de modificabilidad se seleccionan los medios por los cuales el cambio positivo puede ser inducido y mantenido. La evaluación dinámica está en correspondencia con la teoría del aprendizaje sociocultural de Lee Vygotsky, quien plantea la necesidad de determinar a través del proceso evaluativo la zona de desarrollo próximo (potencial de aprendizaje existente en el estudiante), así como los prerrequisitos que debiera poseer para alcanzar determinados aprendizajes. Es, además, coherente con las teorías de enseñanza y de aprendizaje vigentes donde se enfatiza el aprender a aprender, el desarrollo de competencias, y se privilegia procesos de aprendizaje más que resultados o productos. En los modelos autoestructurantes propios de la escuela activa y de las corrientes constructivistas, el estudiante es el centro del proceso educativo, consecuentemente, cumple un papel más activo, partícipe y constructor de su propio conocimiento, que trae consigo una serie de conceptos previos propios de la experiencia, convirtiendo en cierta manera al docente en un mediador de dicho proceso.

Oportuno reconocer que para fines del presente trabajo la evaluación dinámica no se asume en su estricto carácter psicológico pero se extrapola a la práctica pedagógica para superar la concepción de evaluación tradicional que solo valora el nivel de desarrollo competencial cognitivo alcanzado para un momento determinado y no intenta visualizar el potencial de desarrollo cognitivo futuro (Zona de desarrollo

próximo en términos de Vygostky) lo que permitiría procurar su alcance bajo la dirección, ayuda y orientación del docente como mediador.

Ahora bien, el currículo en Educación Básica en Colombia gira alrededor de la enseñanza y la evaluación por competencias. La evaluación por competencias ha sido objeto de debates permanentes acerca de su objeto ¿qué es?, finalidad o intención ¿para qué?, modelo ¿cómo?, momento ¿cuándo?, evaluador ¿quién?, técnicas e instrumentos ¿con qué?, tratamiento ¿qué hacer con los resultados? Las respuestas están directamente relacionadas con el marco de referencia que se asuma (axiológico, legal o normativo, psicopedagógico, epistemológico, filosófico). Esta diversidad advierte sobre la complejidad del proceso evaluativo. Es indiscutible si, que la intención de las reflexiones y controversias lo constituye la búsqueda de mejores formas de llevarla a cabo, dadas sus consecuencias. Como afirma House (1997) respecto de la evaluación “las posibilidades de causar daños suelen ser más amplias, menos evidentes y más perdurables” (p. 17).

Esta búsqueda de respuestas obedece a una serie de indicadores de orden pedagógico, metodológico y social que evidencia discrepancias entre el deber ser y el ser en aspectos relacionados con la evaluación de los aprendizajes y que destacan la necesidad de construir y desarrollar una evaluación bajo un enfoque dinámico, dialógico y personalizado, necesaria en una sociedad inmersa en continuos cambios e inmersa en la mayoría de contextos a situaciones de vulnerabilidad.

En el orden pedagógico se requiere superar la evaluación como emisión “de juicios de valor”, que otorga equivocadamente el papel de juez al docente; experto que predice y controla, único habiente de conocimientos indiscutibles, proveedor de información, quien determina lo mejor forma en que sus estudiantes deben aprender. Freire (2005) asigna a estas nociones como relación “bancaria” al observar que durante estos procesos de enseñanza el docente es el encargado de dar, pensar, controlar, saber por el estudiante, que recibe unos “depósitos” de información transmitida por este, los cuales debe ser guardados o archivados así, sin más. Como aquel “vaso vacío” que se hace necesario llenar con información tal dada por el docente, colocando así al estudiante en un estatus inferior.

Para los modelos heteroestructurante propio de la escuela tradicional y que aún están presentes en muchas instituciones, el docente es el centro de todo el proceso educativo y el estudiante sujeto pasivo, receptor de contenidos, con poca independencia, y la evaluación como sinónimo de calificación, clasificación, de solo medición de qué tantos conocimientos tienen en la mente o ha adquirido como estudiante. La evaluación es vista igualmente como instrumento de control, de poder, de mantenimiento de la disciplina, reflejando por su parte la función social de la misma, al ser un proceso que certifica la obtención o no de un título, de promoción a otro nivel o grado, dejando a un lado la función pedagógica de la evaluación. La escuela desconoce el papel pedagógico y/o regulador que implica la toma de decisiones encaminadas hacia el alumno para que este construya su propio conocimiento y desconoce igualmente la importancia de educar a la persona en su integralidad.

La perspectiva metodológica de la evaluación, dista en muchos aspectos de la normatividad colombiana. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) define los principales rasgos que caracteriza a una buena evaluación en el aula, la cual debe ser formativa, motivadora, orientadora, más que sancionatoria. Resalta la necesidad de utilizar diferentes técnicas de evaluación y hacer triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas. Igualmente, la evaluación debe estar centrada en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende, debe ser además transparente y continua. Convoca de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas.

El decreto 1290 (MEN, 2009) expresa los propósitos de la evaluación de los aprendizajes, la cual debe tener en cuenta las características personales del estudiante, intereses, ritmos de desarrollo, estilos de aprendizajes y propende por el desarrollo integral; elementos que perciben la necesidad de partir de la singularidad del alumnado y lo visibiliza como centro del proceso educativo. Por su parte, ve igualmente a la evaluación con criterio individual y formativo. De esta manera se puede decir que el ideal de evaluación propuesta por el MEN da las pautas para optar por una evaluación con características de dinámica, dialógica y personalizada.

La forma tradicional de evaluar los aprendizajes refleja un perfil distante de lo normado y se traduce en bajos índices de rendimiento académico satisfactorio, padres preocupados por los resultados obtenidos por sus hijos, y docentes desconcertados por resultados en pruebas censadas de evaluación nacional (Pruebas Saber 11), producto quizás de una evaluación cuantitativa, punitiva y sumativa que no garantiza el progreso continuo en la formación integral del estudiante. Los docentes siguen un cronograma de evaluaciones que cumplen a cabalidad, evaluaciones en su mayoría de corte memorístico e instrumental al finalizar una unidad didáctica o periodo escolar. Evaluaciones provenientes de un currículo que evidencia rutina con los tradicionales exámenes, producto de su formación, pero también de su concepción personal de cultura y excelencia, y muy seguramente, además, del desconocimiento de otras formas de valorar lo aprendido.

El docente, los estudiantes, los padres de familia desconocen el valor implícito de la evaluación, dicho con palabras de Sanmartí (2007) “La evaluación es la actividad que más impulsa el cambio, ya que posibilita la toma de conciencia de unos hechos y el análisis de sus posibles causas y soluciones”. (p. 128). La evaluación es el elemento que poco es reflexionado pero que paradójicamente tiene para todos los actores más valor dentro de todo el proceso educativo.

Desde la perspectiva social, la evaluación tiene una innegable incidencia al interior del entorno familiar, escolar y en la comunidad en general. La acción de cada miembro de la comunidad educativa al parecer va por su lado; a sabiendas de que el estudiante estudia para aprobar, los docentes enseñan para que los estudiantes aprueben las evaluaciones y los padres de familia, en su mayoría, solo se preocupan cuando los resultados afectan el periodo académico o el año escolar. Esta realidad obvia la necesaria conjunción de esfuerzos entre centro educativo, alumnado y comunidad educativa. Esta condición aleja la posibilidad educativa planteada por Casanova (1997) de que el estudiante “alcance un desarrollo personal integrado, coherente, sin contradicciones internas; una preparación para la vida social y laboral que le permita su incorporación crítica y participativa en la misma” (p. 95).

Además, en muchos contextos educativos constituye un obstáculo para la inclusión, que se evidencia cuando solo se valora en el alumno los conocimientos, los resultados; cuando se realiza de forma descontextualizada, con instrumentos inadecuados, de forma incoherente a lo que se enseña, sin tener en cuenta la singularidad y los ritmos de aprendizaje.

A la realidad descrita no escapa la institución educativa Juana Rangel de Cuellar, ubicada en el municipio de Cúcuta, norte de Santander, Comuna 7 de la ciudadela de Juan Atalaya; cuenta con una única sede en la cual se ofrecen los niveles de preescolar, primaria, básica y media; con un total de 30 profesores para una población de 1012 estudiantes. En la actualidad, se trabaja en la resignificación del Proyecto Educativo Institucional tomando como punto de partida la consolidación del modelo pedagógico humanista. En tal sentido, se trabaja en la formación y evaluación de cinco “ejes actitudinales” que promocionan el perfil del alumno que se quiere lograr, es decir un ciudadano educado para la paz, que se quiera a sí mismo, respete las normas, sea responsable, cuide su entorno y sepa trabajar en equipo. Así mismo, cada eje actitudinal se proyecta a concretar el logro de los fines de la educación colombiana. En la institución referida, la evaluación se ha tornado en una actividad aislada, la cual hay que repetir para poder lograr éxito y que en muchos casos desborda decepciones.

Una evaluación en las anteriores condiciones fortalece el individualismo, el racionalismo, la competencia; elementos que no enriquecen el proceso de enseñanza aprendizaje, ni tampoco contribuye a la formación de ciudadanos críticos, necesarios para la mejora de la sociedad actual. Por tanto, en palabras de Santos (2006) “Las escuelas tienen que aprender. Tienen que romper las dinámicas obsesivas de la enseñanza para transformarlas en una inquietante interrogación por el aprendizaje. Por su propio aprendizaje” (p. 12), educación transformada que busque enriquecer todas las dimensiones de la persona y por tanto su desarrollo, y que supera en la evaluación su condición de acción punitiva, discriminatoria y de escasa atención al estudiante como persona.

La concepción de evaluación debe tomar un nuevo rumbo, para que contribuya a construir los cimientos para alcanzar un proceso sistémico que cambie la práctica de

la misma, dé mayor participación y responsabilidad al estudiante al comprometerlo en la ejecución de su propia evaluación; entendiéndola así “como centro neurálgico, vertebrador y regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Díaz et al., 2007, p. 208). La evaluación no puede estar a espaldas de los estudiantes, quienes tienen mucho por decir del acto educativo, fundamentado en su autoevaluación y la coevaluación; ni de los padres de familia, ellos deben conocer y tomar vocería de las decisiones importantes que se dan en la escuela en lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes. Tampoco de la consolidación de la cultura evaluativa, la cual debe aportar cambios significativos, que como señala Castillo (2002), lleven “sobre todo cambiar la concepción y la práctica de la evaluación, lo que conlleva a cambiar también la concepción de su enseñanza en favor de un mejor aprendizaje del estudiante”. (p. 30)

Para cambiar estas concepciones es necesario generar los mecanismos para que los evaluadores conozcan y apliquen nuevas formas de evaluar, valoren la importancia de la autoevaluación, la coevaluación, la metaevaluación de su propia práctica evaluativa, que vean además a la evaluación como un proceso, como una acción organizada e intencional y donde su papel sea interactuar con el estudiante y todos los implicados en una relación dialógica de igualdad. Este diálogo se hace más necesario en contextos vulnerables y más aún en contextos de fronteras en la cual se encuentran inmersas gran parte de las escuelas colombianas, donde los procesos migratorios, los desplazamientos que generó el conflicto colombiano; el desempleo y las faltas de oportunidades merman el capital humano latente en los estudiantes. La evaluación debe adaptarse al cambio y a las necesidades que presentan este tipo de comunidades.

En suma, considerando a la evaluación como una actividad fundamental, la cual puede ser punto de partida y de llegada; se pretende a través de esta investigación, dar respuesta a interrogantes cuya respuesta permita construir o replantear una evaluación que pueda llegar a producir felicidad en los estudiantes y que de igual manera genere satisfacción en los docentes y representantes.

Se delimita el estudio al nivel de Educación Básica Primaria por cuanto el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) de la institución Juana Rangel de Cuellar posee normas específicas que difieren en algunos elementos y

criterios de evaluación de la Educación Básica Media. Las preguntas de investigación planteadas son: ¿Cuáles fundamentos teóricos se precisan para la concreción de una evaluación dialógica y dinámica en el nivel de Educación Básica Primaria desde la perspectiva de una educación centrada en la persona? Para alcanzar respuesta a esta interrogante se requiere indagar: ¿Qué concepción de evaluación de los aprendizajes privilegian los docentes? ¿Cómo se desarrolla el proceso de la evaluación de los aprendizajes en la Educación Básica Primaria? ¿Qué factores de aula se implican en la evaluación del aprendizaje al asumir la educación personalizada? ¿Qué perspectivas probables de superación de la evaluación tradicional ofrecen los docentes?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Generar una construcción teórica para una práctica evaluativa dialógica y dinámica, desde la perspectiva de una educación centrada en la persona que aprende, Nivel Educación Básica Primaria, Cúcuta.

Objetivos específicos

1. Develar las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes que poseen los docentes del nivel de Educación Básica Primaria en la Institución Educativa Juana Rangel de Cuellar, Cúcuta.

2. Caracterizar el proceso de evaluación de los aprendizajes que emplean los docentes el nivel de Educación Básica Primaria en la Institución Educativa Juana Rangel de Cuellar.

3. Identificar los factores que inciden en la construcción del concepto “persona” en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

4. Construir lineamientos teóricos desde la perspectiva didáctica para el afianzamiento de una evaluación dialógica y dinámica centrada en la persona que aprende.

Importancia del estudio

La Educación tiene como función vital centrar todos los esfuerzos en la formación de la persona buscando el desarrollo máximo de su potencial de aprendizaje; el proceso de enseñanza – aprendizaje es el mecanismo para lograrlo y en los espacios formales (instituciones educativas) es orientado o conducido por personal docente. La idoneidad requerida en el docente implica cumplir los procesos inherentes a la función docente de manera coherente con el avance de la ciencia y el conocimiento, la normativa vigente y los referentes axiológicos válidos en la cultura y sociedad.

La evaluación educativa ha experimentado una evolución conceptual importante, sin embargo, la práctica evaluativa sigue anclada a formas tradicionales que privilegian su carácter instrumental. La evaluación exige tomar un rumbo significativo coherente con las teorías pedagógicas contemporáneas, que exigen reivindicar el papel activo tanto del docente mediador como del estudiante; abordar de manera integral el desarrollo del estudiante en sus dimensiones cognitiva, valorativa y praxeológica; tomar en consideración el momento y contexto actual; identificar el potencial de aprendizaje cognitivo para ajustar los procesos de enseñar y aprender a las posibilidades del estudiante en procura de su máximo desarrollo como persona. De Zubiría (2010) refiere que la evaluación de los estudiantes debe caracterizarse por:

Abordar las tres dimensiones humanas. Debe describir y explicar el nivel de desarrollo en un momento y contexto actual, teniendo en cuenta su contexto y su historia personal, social y familiar; debe privilegiar la evaluación de la modificabilidad y reconocer el carácter necesariamente intersubjetivo de toda evaluación. (p. 237).

Reflexionar acerca de la evaluación es entonces acción necesaria durante todo el proceso educativo, tener claro su concepto da herramientas para percibirla desde otra perspectiva

El Ministerio de Educación de Colombia reza para que en los establecimientos educativos del país se imparta una evaluación de los aprendizajes con unos rasgos muy característicos que evidencien la evaluación de tipo formativa, motivadora y orientadora, dejando de lado aquella de índole sancionatoria. Evaluación que utilice diferentes técnicas entre ellas la triangulación de información, con los cuales se emitan juicios y valoraciones contextualizadas, que esté centradas, por otra parte, en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende. Del mismo modo, que sea transparente, continua y procesual; que convoque de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomente la autoevaluación en ellas.

En este sentido, todo esfuerzo investigativo se constituye en una circunstancia que posibilita la reflexión y el cambio si fuese necesario. Indagar sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes permitirá reconocer las fortalezas y debilidades de una dimensión del hecho educativo para convertirla en oportunidades de aprendizaje y mejora en búsqueda de calidad y excelencia educativa. El conocimiento y la aproximación teórica que se logre representan un esfuerzo de metaevaluación que además de propender al mejoramiento del desempeño personal del docente y de la eficacia de la labor institucional, generará un impacto positivo para el logro de las finalidades educativas del nivel de Básica Primaria en los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico el acercamiento a la cotidianidad de la acción docente amplía el horizonte de comprensión del fenómeno en estudio y posiblemente aperture nuevas ideas o problemas de investigación, constituyéndose en antecedente para otros tesis interesados en el área de la evaluación. De igual manera, el procedimiento asumido podría servir de guía a otros investigadores. Como producto para la línea de investigación “Evaluación y cambio educativo” adscrita al Núcleo EDUCA de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador ampliará el conocimiento en el área, lo que enriquece la productividad académica de la misma.

CAPITULO II

REFERENTES TEORICOS

Toda investigación debe tener como fundamento, los aportes, las teorías y los estudios que se relacionan con el objeto de estudio. En este sentido, se presentan los aportes de fuentes documentales, de distintos autores localizados, que de forma directa e indirecta contribuyen a dilucidar y ampliar los distintos campos del saber teórico e investigativo en el tema de la evaluación de los aprendizajes. Esta sección se ha estructurado en los siguientes aspectos: antecedentes, bases teóricas, referentes epistemológicos y conceptuales, bases legales, y sistema de categorías de observación.

Antecedentes de la investigación

Esta sección se apoya en investigaciones realizadas por otros investigadores, mismas que permitirán referir el interés en el tema estudiado. Para ello se toman en consideración los trabajos en el nivel internacional, nacional y regional que guarden relación directa con el objeto de estudio “evaluación”, o con la metodología empleada para el desarrollo de cada una de las posturas. En este sentido:

Entre los referentes internacionales, encontramos a Peris (2016) realizó el estudio titulado **“Fundamentación y diseño de un protocolo de evaluación para la implementación de la personalización educativa en el aula”** cuyo objetivo general es sentar la base para el diseño y evaluación del grado de personalización educativa en el aula. El estudio se dividió en dos partes, inicialmente se realiza la fundamentación antropológica de la educación personalizada teniendo en cuenta las aportaciones del personalismo a la fundamentación de la educación personalizada de Mounier, Maritain, Buber; describir las notas o características de la persona y sus implicaciones educativas desde el punto de vista de autores como Mounier, Faure, Maritain, García Hoz. Igualmente, presentar un análisis de la personalización educativa en la bibliografía

contemporánea en donde exponen los modos de concebir la personalización y como plantear su implementación en el aula. La segunda parte, se realiza un estudio de campo sobre la percepción e implementación de la personalización educativa con el fin de formular unas pautas que permitan implementarla.

La investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa, se utilizó la técnica *focus group* sobre la percepción de las familias sobre educación personalizada, cuestionarios familias y cuestionarios por dimensiones para profesores y valoración general por expertos de área del cuestionario. Los resultados obtenidos conllevan a la generación de una propuesta que dan pautas para la implementación de la educación personalizada en el aula, la cual, tiene como finalidad proponer a los profesores líneas de acción educativa encaminadas al perfeccionamiento de las dimensiones y de las notas de la persona.

El trabajo se vincula con el propuesto, inicialmente por la riqueza de material producto de una investigación bibliográfica y del análisis de la personalización educativa en la actualidad. Aporta igualmente, indicadores que permiten comprobar el grado de personalización educativa de los centros (GdPE), los cuales permiten recoger información sobre la práctica educativa y sugerir determinados aspectos que ayuden a la toma de decisiones para la incorporación de una evaluación centrada en la persona.

Por su parte, Jáuregui (2018), en su trabajo doctoral titulado **“Retos y tendencias de la evaluación de los aprendizajes en el desempeño docente en Educación Primaria”** animada por la necesidad de un enfoque de la evaluación orientado a la valoración de reflexión crítica de los procesos evaluativos que permita abordar al ser humano con una visión integral, en equilibrio con los componentes curriculares y el contexto sociocultural. Se propuso como objetivo principal: Valorar el desempeño docente frente al aprendizaje y evaluación de los aprendizajes estudiantil, como base para la generación de Modelo Pedagógico para el aprendizaje significativo en Educación Primaria. El ámbito lo constituyó la Parroquia Presidente Páez del Municipio Alberto Adriani del Estado Mérida. La investigación se realizó bajo el Paradigma Interpretativo, enfoque cualitativo y el método etnográfico apoyado con la hermenéutica- dialéctica debido a que se interpreta la información desde varios puntos

de vista, los informantes claves fueron cinco docentes de tres instituciones y el investigador; la técnica de recolección de la información fue la entrevista y el instrumento fue un guion de entrevista semiestructurado, la validez de los instrumentos se realizó a través de juicios de expertos y la fiabilidad se efectuó mediante la triangulación. Por último, se hizo un análisis cualitativo de los resultados que permitió generar un Modelo Pedagógico de desempeño docente para la evaluación de los aprendizajes en Educación Primaria.

La tesis ofrece al autor la posibilidad de orientar teórica y metodológicamente su estudio, de manera especial referente conceptual sobre evaluación y sobre técnicas de investigación cualitativa que tienen previsto emplearse.

A nivel nacional, se presenta a Gómez, Muriel & Londoño (2019) **“Prácticas evaluativas en la escuela, una ruta pedagógica hacia la construcción del aprendizaje significativo”** presentan los resultados de evaluación de corte cualitativa, de carácter descriptivo, hermenéutico-comprensiva. La cual contó como ámbito de estudio dos instituciones educativas del municipio de Sabaneta, en la que realizaron entrevistas, observaciones de clases y talleres didácticos a estudiantes, padres de familia, directivos y docentes de grado quinto. El estudio analizó cómo las prácticas evaluativas de los docentes posibilitan la construcción significativa de aprendizajes en los contextos en donde se movilizan las potencialidades, los intereses, las necesidades de los estudiantes de grado quinto de dos instituciones educativas.

Los resultados obtenidos de dicha investigación deducen la concepción que tienen los padres de familia con respecto a la evaluación, la cual prevalece en ellos una noción de evaluación como forma de verificar la comprensión, los conocimientos; privilegian el desempeño académico, la memoria y los contenidos. Contemplan dos formas de realizar la evaluación en la escuela aludiendo a la evaluación oral y escrita. Los docentes por su parte, manejan un discurso encaminadas a las nuevas posturas contemporáneas de evaluación al verlo como un proceso permanente y formativo que posibilita el seguimiento a las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero, que en el momento de evidenciarlo en la práctica no reflejan tal papel de apropiación lo cual es percibido por la familia. Igualmente, el estudio sienta

unas bases para realizar prácticas educativas y evaluativas, entendiendo que existe una estrecha relación entre evaluación y aprendizaje. En palabras de Ahumada (2001) “la evaluación debería ser considerada un proceso y no un suceso, y, por eso mismo, debería constituirse en un medio y nunca en un fin” (p.7) un medio al servicio del aprendizaje.

Como conclusión, se evidencia que cuando el docente asume su rol pedagógico desde una mirada formativa en cuanto al diseño de estrategias, recursos, tiempo y valoraciones puede ayudar a sus estudiantes a mejorar ostensiblemente su desempeño académico. El estudio da herramientas para trabajar y lograr prácticas evaluativas significativas indispensables en una evaluación dinámica y dialógica centrada en la persona.

Por su parte, Castillo (2018) en su estudio titulado **“Percepciones y prácticas sobre evaluación del Aprendizaje en docentes de básica primaria de una Institución educativa del municipio de Villamaría -caldas”** pretende reconocer las percepciones y prácticas de los docentes de básica primaria sobre la evaluación del aprendizaje. La investigación es de corte cualitativo, de tipo interpretativo, se utilizaron como técnicas de investigación la entrevista semi estructurada y grupo focal para la obtención de datos.

Los resultados obtenidos del análisis giraron en torno a tres categorías: percepción de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, practicas evaluativas de los docentes y practicas evaluativas docentes en el marco de las políticas institucionales. Se concluyó que los docentes perciben a la evaluación como parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconocen la importancia de resignificarse así mismo con el fin de adjudicar a la evaluación su estatus de formativa ya que las actividades evaluativas se constituyen y entrelazan al interior del mismo proceso. La percepción que se tenga sobre la evaluación, los propósitos y las prácticas repercute sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante y sobre el proceso educativo en general.

Bases teóricas

Los aspectos teóricos constituyen el desarrollo sistemático de los aspectos más resaltantes que enmarcan el objeto de estudio. En cada una de las concepciones se plantean las posiciones paradigmáticas y posturas especializadas sobre los diferentes puntos de interés. Al respecto; Arias (2006) considera que las bases teóricas o aspectos teóricos se refieren al desarrollo de los aspectos generales del tema, comprenden un conjunto de conceptos y proposiciones que constituyen un punto de vista o enfoque determinado, dirigido a explicar el fenómeno o problema planteado.

La evaluación en el sistema educativo colombiano

La investigación está enmarcada dentro del ámbito pedagógico y educativo, la cual está relacionada con el proceso de la evaluación de los aprendizajes en la Educación Básica en una institución educativa del municipio de Cúcuta; por lo anterior se hace necesario tener en cuenta parte de la normatividad referida al objeto de estudio, relacionada con la Ley General de Educación, el Decreto 1290 de 2009, la Ley 1324 de 2009, la Resolución 2343 de 2006, y los pronunciamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) con respecto al concepto de evaluación de los aprendizajes.

La Ley 115 de 1994 en su artículo 79 norma que los criterios de evaluación deben estar establecidos en el plan de estudios. Así mismo, el artículo 80 expresa la necesidad de establecer un sistema de evaluación de la educación el cual propende velar por la calidad, los fines de la educación y por la formación moral, intelectual y física de los educandos. Además, el artículo 148 literal 2d por el cual el Ministerio de Educación debe fijar los criterios para evaluar el rendimiento escolar de los educandos y para su promoción a niveles superiores.

El MEN concibe a la evaluación de los aprendizajes como “elemento regulador de la prestación del servicio educativo permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa

para el estudiante y relevante para la sociedad” (MEN, 2009). Asimismo, visibiliza a la evaluación en el aula como la herramienta para promover el aprendizaje efectivo, la pertinencia de la enseñanza, la comprensión de las metas del aprendizaje y la motivación del estudiante. Resalta por otra parte, la importancia de la evaluación permanente, la participación activa y la autoevaluación del estudiante, la retroalimentación asertiva del docente y la confianza en el mejoramiento. Elementos que se interrelacionan muy estrechamente con una evaluación dinámica, dialógica y personalizada de los aprendizajes.

Hay que mencionar, además, que el MEN (2010) define los principales rasgos que caracteriza a una buena evaluación en el aula, la cual debe ser formativa, motivadora, orientadora, más que sancionatoria. Resalta la necesidad de utilizar diferentes técnicas de evaluación y a realizar triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas. Igualmente está centrada en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende. Es transparente y continua. Convoca de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas. Estas orientaciones permiten determinar a través de la praxis docente, fundamentos teóricos para especificar el nivel de conocimiento que pueden llegar a tener los docentes con respecto a un ideal de evaluación para una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad.

Al mismo tiempo, las evaluaciones de aula internas están normatizadas por el Decreto 1290 de 2009, decreto que reglamenta y da las pautas para la promoción de los estudiantes de los niveles de Educación Básica y Media. El decreto expresa los propósitos de la evaluación de los aprendizajes, tiene en cuenta las características personales del estudiante, intereses, ritmos de desarrollo, estilos de aprendizajes y propende por el desarrollo integral; elementos que perciben la necesidad de partir de la singularidad del alumnado y lo visibiliza como centro del proceso educativo. Por su parte ve igualmente a la evaluación con criterio individual, formativo y continuo propias de una evaluación dinámica y personalizante.

Por otra parte, el Decreto 1290 de 2009, define el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), en él se precisan: los criterios de evaluación y promoción, la escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional, las acciones para garantizar que los docentes y docentes directivos cumplan con los procesos evaluativos estipulados y la periodicidad de entrega de informes a los padres de familia. Por otro lado, el SIEE precisa las estrategias de valoración integral y de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes, las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños, los procesos de autoevaluación, las instancias, los procedimientos y los mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de los padres de familia. Igualmente, los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción de su propio SIEE. Elementos propios para una evaluación dialógica.

A su vez, la Resolución 2343 de 1996, que adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Definen las pautas para la elaboración del currículo de manera autónoma, con ello se resalta que para que este sea pertinente se deben tener en cuenta “entre otros factores, las características y necesidades de la comunidad educativa, las especificidades del nivel y ciclo de educación ofrecidos y las características de cada educando” (Resolución 2343 de 1996, parágrafo art. 6). De acuerdo a lo anterior, se considera que dichos aspectos se asemejan a los elementos propios de una evaluación con las características de dinámica, dialógica y personalizada.

Más aún, el artículo 17 de la misma resolución, da las bases para la formulación de logros e indicadores de logros específicos. Dan aportes que sustentan un planteamiento dinámico, dialógico y personalizado de la evaluación, propia para un currículo que debe tener muy en cuenta al estudiante. Aspectos como los intereses, necesidades, expectativas y propuestas de la comunidad educativa; el ambiente, los cambios individuales, grupales y colectivos que se producen a nivel global, territorial, nacional; las dimensiones corporal, cognoscitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa del desarrollo integral humano de acuerdo a la propuesta pedagógica; la

atención de los factores que favorecen el pleno desarrollo de la personalidad del educando, como la capacidad para la toma de decisiones, el trabajo en equipo, el manejo de problemas y conflictos y la asunción de responsabilidades.

Por su parte, la búsqueda de la calidad educativa trae consigo la elaboración de unos referentes de calidad los cuales brinden a los estudiantes la oportunidad para desarrollar las habilidades y los valores necesarios para vivir, convivir y seguir aprendiendo. Estos referentes se consolidan dentro de los estándares básicos de competencias.

Los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna” es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares (MEN, 2006, p. 9)

De esta manera, los estándares de competencias son criterios comunes que se deben tener en cuenta en el diseño elaboración del currículo y planes de aula, también aporta material importante para el trabajo en el aula y en el diseño de las practicas evaluativas. Los resultados de las evaluaciones externas las cuales aportan información importante para la toma de decisiones enfocadas hacia el mejoramiento acordes con las necesidades regionales e institucionales. (MEN, 2006). Dentro de una educación que propende por el desarrollo cognitivo, praxiológico y valorativo de la persona, se hace necesario una evaluación por competencias las cuales deben ser dinámicas, dialógicas y personalizadas para garantizar dicho fin.

De esta manera, las pruebas externas cuya norma que la rige es la Ley 1324 de 2009, fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) como el órgano estatal que ofrece el servicio de evaluación para todos los niveles de la Educación Básica, Media y Superior (exámenes de estado), denominados SABER 3, SABER 5, SABER 9, SABER 11 Y SABER PRO respectivamente. Estos exámenes estandarizados están estructurados por competencias

de acuerdo con los estándares nacionales e internacionales. Exámenes que generan información pertinente.

Asimismo, se aborda la evolución de los modelos de evaluación en el transcurrir del tiempo, desde sus inicios hasta desembocar en una serie de planteamientos y dificultades que conducen a la aparición de percepciones de la evaluación educativa mejor fundamentadas, las cuales permiten considerar con mayor amplitud y perspectiva el objeto de estudio.

Evolución del concepto de evaluación educativa

Mateo (2006) y Casanova (1997) realizan un análisis diacrónico sobre el concepto de evaluación el cual se tiene en cuenta en las siguientes líneas.

Mateo (ob. cit.) presenta un análisis muy minucioso de la historia y desarrollo de la evaluación concebida como medición del valor de algo hasta la evaluación como proceso de construcción de cultura evaluativa. Señala que inicialmente, la evaluación se concibe como una “medición valorada” por lo cual, el vocablo medición tenía el mismo valor que evaluación educativa. En Europa, R. Fechner, hacia mediados del siglo XX, introdujo la medición psicofísica de allí surge la psicometría; F. Galton, encaja la expresión “test mental” intentando clasificar a los individuos de acuerdo a una inteligencia promedio; K. Pearson, formalizó el coeficiente de correlación múltiple, sentando así, gran parte de la estadística multivariada; F. Kraepelin, por su parte, creó laboratorios psicológicos en la cual se midieron los tiempos de reacción de la memoria, la percepción, la discriminación y la fatiga. En 1905 en Francia A. Binet con la colaboración de H. Simon elaboró y publicó la primera escala métrica de inteligencia. Por su parte, en Estados Unidos, la figura fue J. Mc. Keen Catell realizó pruebas mentales y físicas en el Columbia College.

Siguiendo con Mateo (ob. cit.), a principios del siglo XX se hizo necesario desde el campo de la investigación pedagógica elaborar test y escalas de comprobación de conocimientos ya que las pruebas de laboratorio, los test psicofísicos y los test mentales daban resultados insuficientes y no cubrían áreas propias del rendimiento

escolar. En 1904, R.L. Thorndike publica introducción *to the theory of mental and social measurement* se establece así la medición en pedagogía. Hacia 1910, el campo de la evaluación siguió desarrollándose ahora con la aparición de escalas de redacción, de ortografía y de cálculo. Posteriormente, en 1923, se da la primera publicación de Stanford Achievement test, con ella las baterías de rendimiento, las cuales definen muchas de las características de la actual medición educativa. En 1947. Se fundó *Educational test service* uno de los numerosos programas estatales el cual elaboró las mayorías de pruebas de rendimiento de estados unidos.

Casanova (1997) agrega que el término evaluación tiene sus raíces en los procesos industriales que se dieron a mitad del siglo XX en los estados unidos, lo cual obligo a las escuelas a adaptarse a las exigencias del aparato productivo. Hacia 1916, H. Fayol publica su obra *administración general e industrial* con ella establece los principios básicos en el ámbito administrativo: *planificar, realizar y evaluar*, estos, finalmente, pasaron a figurar en los centros docentes como parte de las tareas de índole pedagógico – didáctico. En esta época aparece el objetivo de aprendizaje y control de los resultados obtenidos, igualmente, el número como garantía de objetividad y rigor.

Hacia 1950, R. Tyler estableció las bases para un modelo evaluador referenciado en los objetivos externos propuestos en un programa. Para ello, se debía constatar la coincidencia o no de los resultados obtenidos al final con los objetivos que se habían fijado al inicio del mismo, verificando así el grado en que se ha alcanzado lo premeditado. Este modelo, vigente aún en la actualidad, hace parte de modelos psicopedagógicos ya superados, ya que pretende es una valoración determinada acerca de los resultados de los procesos educativos llevados a cabo sin afán de intervenir, utilizado exclusivamente como elemento para comprobar lo conseguido. Por su parte, hacia 1963, Cronbach define a la evaluación como la recogida y uso de la evaluación para tomar decisiones sobre un programa educativo, con ello abre un camino para concebir a la evaluación como instrumento básico para la toma de decisiones, como un medio al servicio de la educación, como elemento retroalimentador del objeto evaluado.

Continuando con Casanova (ob. cit.) Scriven, M, hacia 1967, incluye en su

definición la necesidad de valorar el objeto evaluado, integrar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido. Esta posición según Casanova, añade elementos decisivos a la tarea de evaluar los cuales influyen tanto en la manera de llevar a cabo la evaluación como en la formulación de los indicadores que indicarán lo positivo o negativo de los resultados obtenidos, entre estos aspectos se encuentran la ideología del evaluador y el sistema de valores imperantes en la sociedad. Scriven, identifica a la evaluación formativa de la evaluación sumativa, igualmente habla de la evaluación intrínseca y de la extrínseca.

El concepto de evaluación educativa

Reflexionar acerca de la evaluación es una de las principales actividades en que se debe centrar el proceso educativo. Tener claro el concepto de evaluación lleva a percibir la misma desde otra perspectiva, dejándola de ver como la “medida” de qué tantos contenidos tienen nuestros estudiantes, o como un mero acto de recolección de información con el fin de calificar, medir, refutar, comparar los conocimientos o el desarrollo de actividades. Reflexionar sobre la evaluación consiste en verla como un proceso fundamental de la enseñanza, y no del aprendizaje sino para el aprendizaje. Es por ello, que se hace necesario aprovechar al máximo la evaluación para optimizar los procesos educativos e ir de la mano con ella por el camino para lograr que los estudiantes tengan éxito y mejoren continuamente con nuestra ayuda y orientación.

De acuerdo con Castillo y Cabrerizo (2010), se consideran que, aunque son abundantes los autores que ofrecen un concepto sobre evaluación, entre ellos: Tyler 1950; Cronbach, 1963; Scriven, 1967; Benedito, 1990; Casanova, 1995; Rodríguez, 1998; Castillo, 2002, entre otros, sus concepciones dan una nueva luz para comprender mejor el tema en consideración. Estos autores llevan a entender la evaluación como un proceso sistemático, integral y continuo, que al contar con aspectos que intervienen en la acción educativa como “juicio” y “toma de decisiones”, contribuyen a tener en cuenta la recogida de información con el fin de valorar, enjuiciar, adoptar decisiones

que tienen como finalidad traer cambios y mejoras al proceso de enseñanza y del aprendizaje.

En este sentido, se presenta a continuación un cuadro resumen, tomado de Castillo y Cabrerizo (2010) sobre la concepción que se tiene de evaluación de acuerdo a diversos autores, lo cual contribuye a observar con facilidad de diversas posturas que anteponen el concepto de evaluación un proceso hacia la mejora continua.

Cuadro 1
Concepción en el devenir de la evaluación

Año	Autor	Concepción sobre la evaluación
1950	Tyler	El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza.
1963	Cronbach	La recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo.
1972	Suchman	Evaluar es emitir un juicio de valor.
1972	De la orden	Evaluar en educación significa definir, determinar o valorar cualquier faceta de la estructura, el proceso o el producto educacional en función de unos criterios previamente establecidos.
1972	Lafourcade	La evaluación tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubiera especificado con antelación.
1973	Stufflebeam	Evaluar es el proceso de planear, recoger, obtener información utilizable para tomar decisiones alternativas.
1973	Gronlund	Un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación.
1975	Mager	La evaluación es un proceso para determinar el grado o la amplitud de algunas características asociadas con un objeto o una persona.
1978	Attkinson	Un sistema de ayuda esencial para la toma de decisiones en cualquier nivel administrativo del sistema de apoyo
1979	Stufflebeam	Una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se ha logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieren especificado con antelación.
1980	Glass y ellet	Un conjunto de actividades teóricas y prácticas, pero sin un paradigma generalmente aceptado, con gran variedad de modelos y en donde se aprecian distintas modalidades y formas, consideradas como idóneas para evaluar.
1981	De la orden	Evaluar hace referencia al proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente

		establecido, como base para la toma de decisiones.
1983	Nevo	Proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones.
1198	Stufflebeam y Skinkfield	La evaluación consiste en la recopilación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de las metas.
1989	García Ramos	Un proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero, y sobre dicha valoración tomar decisiones.
1990	Benedito	Evaluar es una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar al alumnado en particular y al proceso educativo; con todos sus componentes en general
1995	Casanova	Proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporando al proceso educativo desde sus comienzos de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ellas y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa para mejorarla progresivamente
1998	Rodríguez Diéguez	La evaluación consiste en un proceso y resultado de la recogida de información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afecten a la decisión de enseñanza.
2000	Ander Egg	La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos de información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución) o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos.
2002	Castillo Arredondo	La evaluación debe permitir, por un lado, adaptar la actuación educativa – docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa.
2003	Pérez Rocha	La evaluación es la acción o acciones que conducen a la determinación del valor o valores de algo.
2005	Hancones	Proceso por medio del cual los profesores buscan y usan información procedente de diversas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno o sistema de enseñanza en general o sobre alguna faceta particular del mismo.
2008	Serpa Naya	La evaluación es un seguimiento continuo y sistemático que se hace para identificar los logros y las dificultades presentadas en el proceso y poder tomar decisiones que lleven a un mejoramiento de la calidad educativa.

Elaborado con datos tomados de Castillo y Cabrerizo (2010).

Se hace necesario recalcar que la mayoría de procesos evaluativos en Latinoamérica ciñen de ser procesos heteroevaluativos, dado a que estos son unidireccionales partiendo siempre desde el profesor hacia el estudiante. En este sentido, la concepción evaluativa predominante privilegia los resultados sobre los procesos, los rendimientos y desempeños finales sobre el manejo de determinadas estrategias. Concepciones provenientes de determinadas formas de evaluar resultan hoy muy difíciles de cambiar tanto para el profesor como para los mismos estudiantes. De acuerdo con Postic, M. y De Ketele, J.M. (1992)

Aprehendemos el mundo que nos rodea en función de nuestras opiniones, de nuestra propia ideología, en función de lo que creemos que debería ser. Siempre nos apropiamos de lo real aplicándole nuestro propio filtro interpretativo, y actuamos sobre ello utilizando modelos que anticipan el comportamiento de los que nos acompañan en esta misma situación (p. 21)

La concepción que tiene la mayoría de docentes, parten de la forma como ellos fueron evaluados, en función de lo que ellos creen que debe ser. La evaluación de acuerdo a estas concepciones sigue siendo una práctica aislada de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin importar el crecimiento de grandes teorías relacionadas a nuevas formas de evaluar y aprender, los docentes en muchas de las escuelas se apegan a mecanismos evaluativos pertenecientes a la primera generación de la evaluación donde el maestro es trasmisor de conocimiento que deposita en el estudiante y que este debe demostrar a través de actividades evaluativas propuestas. La concepción de evaluación que se pretende para la siguiente investigación están contenidas en postulados provenientes de Casanova (1995) Castillo Arredondo (2002), García Hoz (1988), De Zubiria (2010) concepciones que se presentan el siguiente cuadro, las cuales anteponen a la evaluación como la herramienta al servicio de la persona que aprende, hacia el mejoramiento continuo, que ciñe de cualitativa y formativa y acordes con los procesos de formación humana.

Cuadro 2

Concepciones de evaluación asumidas para el estudio

Año	Autor	Concepción sobre la evaluación
1995	Casanova	Proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporando al proceso educativo desde sus comienzos de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ellas y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa para mejorarla progresivamente
2002	Castillo Arredondo	La evaluación debe permitir, por un lado, adaptar la actuación educativa – docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa.
1988	García Hoz	La evaluación personalizada se puede entender como una forma de evaluación referida a criterio en la cual el criterio se ha establecido previamente de acuerdo con lo que razonablemente se puede esperar de un sujeto (p.264).
2010	De Zubiria	La evaluación debe abordar las tres dimensiones humanas. Debe describir y explicar el nivel de desarrollo en un momento y contexto actual, teniendo en cuenta su contexto y su historia personal, social y familiar; debe privilegiar la evaluación de la modificabilidad y reconocer el carácter necesariamente intersubjetivo de toda evaluación.

Elaborado con datos tomados de Casanova (1995), Castillo (2002), García Hoz (1988) y De Zubiria (2010). Adaptado por Quiroga 2021.

Tipología de la evaluación

En este apartado se tendrá en cuentas algunos aspectos importantes pertenecientes a las características de una evaluación en función de la persona que aprende, para ellos se toma en cuenta consideraciones de Casanova (1997) las cuales apuntan hacia un modelo de evaluación cualitativo y formativo, estos se consideran válidos y adecuados para evaluar los procesos de formación y de cualquier situación que lo humano sea lo prioritario. En este sentido y de acuerdo a la autora en mención, para que haya un verdadero cambio en la evaluación se hace necesario un cambio de

imagen de la misma, para ello es necesario detectar el error de aprendizaje en el momento que se produce y al momento de detectarse servirá de insumo para la toma de decisiones en busca de la mejora continua.

Siguiendo a Casanova (ob cit) Todo proceso evaluador debe seguir unas fases que lo caracterizan, por lo anterior es necesario concretarlo de la siguiente manera:

1. Recogida de datos con rigor y sistematicidad.
2. Análisis de la información obtenida.
3. Formulación de conclusiones.
4. Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado.
5. Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente

Los anteriores pasos se tendrán en cuenta en mayor o menor grado dependiendo del objeto evaluado. Asimismo, se hace una síntesis de la tipología de la evaluación a partir de los postulados de Casanova (1997) la evaluación según la funcionalidad, según su normotipo, según su temporalización e igualmente, la evaluación según sus agentes.

La evaluación según su intencionalidad

La función que se asigna o se puede asignar a la evaluación es de varios tipos de acuerdo a los diversos autores, para el caso y la función de evaluación está en concordancia con los postulados de Scriven (1967) el cual resalta dos funciones principales entre ellas se puede anotar la evaluación sumativa y formativa.

La ***evaluación sumativa*** para Moreno (2016), Castillo y Cabrerizo (2010), Sanmartí (2007), Casanova (1997) hace referencia al juicio final y global en un proceso, con ella se puede establecer balances fiables de los resultados obtenidos con los cuales determinar el grado de consecución de un logro o el nivel de aprendizaje de un alumno; sus decisiones tienen alcances administrativos, de promoción, certificación. Se aplica al final de un periodo, año lectivo o curso. Como se realiza al final del proceso ya no permite ejecutar actuaciones en pro de la formación o retroalimentación. Pueden

ser punto de partida para una posible evaluación diagnóstica del siguiente periodo o año escolar.

En este tipo de evaluación, la regulación del aprendizaje es hecha especialmente por el profesorado, el cual utiliza principalmente pruebas objetivas que pueden ser constituidas como fuente de información, donde priman la preocupación por la fiabilidad y la validez de las mismas. De igual manera, este tipo de evaluación está centrada en los resultados o logros de los objetivos y puede ser utilizada por el profesor como acto de control y de sanción. Al respecto Santos (1988) señala “el poder que dimana del proceso evaluador es tan grande que permite atribuir causalidades arbitrariamente, catalogar éticamente, justificar decisiones y clasificar realidades” (p. 144).

De acuerdo a la postura del evaluador, este tipo de evaluación puede tomar un valor sancionatorio lo que se determina de acuerdo con su “calificación” si el estudiante aprueba o no aprueba una asignatura, un nuevo curso, o una titulación. Por lo tanto, acentúa en la elaboración de una serie de instrumentos que permitan medidas fiables para tal fin. Igualmente, cumple con una función social, ya que se asegura que los estudiantes hayan adquirido los conocimientos necesarios para poder alcanzar las demandas y metas del sistema educativo; informar por su parte, si los alumnos han adquirido los comportamientos terminales previstos por el maestro, para determinar si tiene los requisitos necesarios para posteriores aprendizajes.

La *evaluación formativa o continua* en palabras de Popham (2013) “La evaluación formativa es una herramienta potencialmente transformadora de la enseñanza que, si se ha entendido con claridad y se emplea adecuadamente, puede beneficiar tanto a docentes como alumnos” (p. 11) refiere a los mecanismos utilizados por los profesores para localizar las deficiencias y las falencias que puedan llegar a presentarse en los estudiantes durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, los cuales contribuyen a tomar medidas necesarias, pertinentes y adecuadas para el logro y el éxito de la labor educativa. De acuerdo a Casanova (1997) “Este planteamiento implica que hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea

a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando – nunca situada exclusivamente al final, como mera comprobación de resultados” (p.71).

Le corresponde la función reguladora del proceso de enseñanza – aprendizaje buscando responder a las características de los estudiantes, pretende detectar los puntos débiles y el grado de avance del logro de objetivos; al profesor le permite tener una mirada del estado actual del grupo como de cada sujeto individualmente; Como sugiere Bordas y Cabrera (200) “La evaluación ha de ser entendida como un proceso que promueve el aprendizaje y no como un control externo realizado por el profesorado sobre lo que hace el alumno y cómo lo hace “ (p. 32) pasando así de una evaluación centrada en el control a una evaluación centrada en el aprendizaje.

Dentro de las funciones de la evaluación formativa se tiene que, al centrarse en las partes significativas del programa de estudio, permite tomar decisiones a tiempo que inciden en tener a la mano un alto contenido de información que contribuirán al éxito del trabajo planteado. Asimismo, la observación ocupa un papel fundamental, ya que con ella pueden tomar decisiones no solo sobre los resultados, sino del proceso mismo, lo que permite conocer de mejor manera al estudiante para adecuar de esta forma el trabajo pedagógico. Como plantea Perrenoud (2008) “Estimar el camino ya recorrido por cada uno y, simultáneamente, el que resta por recorrer, a los fines de intervenir para optimizar los procesos de aprendizaje en curso” (p. 116). Permitiendo así realizar ajustes y adecuaciones sobre la marcha, contribuyendo así al éxito esperado.

Casanova (1997) compara el valor de la evaluación sumativa al comparar algunos aspectos relevantes con la evaluación formativa:

La función reguladora que toda evaluación posee se pone aquí de manifiesto en sentido inverso: en el primer caso, es la persona la que debe ajustarse al sistema, y en el segundo es el sistema el que debe adaptarse a la persona. Esta meta última será muy difícil de alcanzar si se continúa utilizando la evaluación únicamente como comprobación o como obstáculo que hay que superar, y no se aplica para contribuir a la mejora de los propios procesos educativos: la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno (p.72).

La evaluación formativa tiene un carácter de *continuidad* el cual es propia de su función, esta se da permanentemente a través de todo el proceso educativo,

envolviendo todo el proceso, desde su inicio hasta su culminación. Esta supone una reflexión constante del quehacer docente y del proceso de enseñanza aprendizaje, con ello se toman decisiones sobre si continuar con el proceso o abordarlo de otra forma para llegar a feliz término.

De acuerdo con Allal, Cardinet y Perrenoud (1979) señalan tres características que distinguen a la evaluación formativa aplicada a los procesos de enseñanza aprendizaje (citado en Casanova, 1997, p.73)

- La recogida de datos concernientes al progreso y las dificultades de aprendizaje encontradas por los alumnos.

- La interpretación de esta información desde una perspectiva criterial, y en la medida de lo posible, diagnóstica de los factores que originan las dificultades de aprendizaje observadas en los alumnos.

- La adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la interpretación realizada de los datos recogidos.

La **evaluación nomotética**: dentro de este tipo de evaluación se puede encontrar la evaluación normativa y la evaluación criterial.

- **Evaluación normativa** en este tipo de evaluación el referente de comparación es en función el nivel del grupo normativo predeterminado. Castillo y Arredondo (2010) agregan “Se trata de una modalidad de evaluación que no personaliza el proceso evaluador y que puede perjudicar a un determinado alumno en función de la clase en la que se encuentre situado” estas situaciones se muestra objetivamente a través de pruebas estandarizadas, se muestran valoraciones de acuerdo a unos criterios no muy claros, posiblemente fijados con antelación al unísono del docente. Este tipo de evaluación es una de las más utilizadas en nuestros sistemas las cuales requieren ser repensadas con el fin de superar los efectos negativos procedentes. Como expresa Ravela, Picaroni & Lourerio (2019) “Este enfoque tiene dos consecuencias perversas: promueve la competencia entre los estudiantes por la nota (entre aquellos que le va bien) y se trasforma en una valoración de la persona que inmoviliza (entre aquellos que no le va bien) (p. 258)

- ***Evaluación criterial*** propuesta por Popham (1980) como contraposición a la influencia de la evaluación normativa y lo que ésta conlleva. Formula la fijación de unos criterios externos, concretos y claros con lo cual se procede a evaluar un aprendizaje de acuerdo a unos puntos de referencias propios de un criterio definido o una fase en donde se puede encontrar. Esos criterios deben ser lo suficiente amplios que permita la práctica de un proceso realmente educativo, contextualizado e individualizado, capaz de ser regulado, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y las situaciones que se puedan llegar a presentar.

Castillo y Cabrerizo (2010):

Por medio de una evaluación criterial se intenta, por tanto, personalizar el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos de una clase sin establecer comparaciones conscientes o inconscientes entre ellos, y lo que pretende es evaluar los logros alcanzados en función de los objetivos previamente establecidos, y las competencias básicas previamente fijadas (p.42)

En este sentido, la evaluación criterial requiere la formulación clara del propósito evaluativo de una determinada materia y unidad, por ello se hace necesario la identificación clara de cada uno de las dimensiones y niveles que permitirán obtener un punto de referencia con el cual contrastar las evidencias acerca de lo realizado o logrado por el estudiante. Este tipo de evaluación exige al maestro planificar inicialmente lo que pretende, la manera como el estudiante lo va a conseguir lo que se quiere alcanzar y la manera de hacerlo. La nota surge de la comparación con el desempeño real del estudiante con el desempeño esperado y explícito.

La evaluación criterial pertenece a la denominada pedagogía de dominio y del éxito, técnicamente es un tipo de pedagogía por objetivos. De igual manera, este tipo de pedagogía busca conseguir el éxito total en la instrucción para cada alumno individualmente. La comparación que existe en esta clase de evaluación, a diferencia de la evaluación normativa, es que está destinada exclusivamente al objetivo y no a la comparación entre alumnos (evaluación por objetivo de aprendizaje).

Para fomentar adecuadamente esta clase de evaluación es necesario tener claridad algunas de las funciones que tiene el objetivo, esta claridad nos la da Popham

(2013) al decir que “este debe articular lo que se supone que tenga que aprender los alumnos y lo que se supone debe ser capaces de hacer al final de la unidad didáctica” (p. 70) los cuales pueden verse como lo que los estudiantes serán capaces de hacer antes y después de recibir una instrucción, estos criterios deben ser claros y bien definidos para su posible y exitosa consecución.

En esta clase de evaluación impera el nivel de dominio de los aprendizajes, la superación de ciertos logros preestablecidos es fundamental, pues constituyen la medida con la cual se establece si el alumno ha adquirido el conocimiento mínimo del área curricular. “Su objetivo general sería mejorar y optimizar la calidad de la enseñanza, dado que pueden asegurar en mayor medida una evaluación objetiva del conocimiento de cada alumno en distintas fases, etapas o momentos del ciclo formativo” (Castejón, Navas y Sampascual, 1998, citados por Heredia, 2009, p. 41)

La *evaluación idiográfica*. Casanova (1997) señala “cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada, la evaluación se denomina idiográfica” (p.79) de acuerdo a unas valoraciones psicopedagógicas realizadas, concernientes a las capacidades y posibilidades del alumno o alumna, se estima el aprendizaje que estos pueden llegar a alcanzar. Acto seguido este va siendo evaluado durante el transcurso de un tiempo determinado, con ello, se valora el rendimiento final alcanzado verificando si coinciden o no con lo inicialmente fijado considerándose posteriormente si el rendimiento es satisfactorio o no satisfactorio.

Para García y Medina (1986) el fin de la actividad educativa “no radica en el perfeccionamiento de la inteligencia, de la voluntad o en la educación de una capacitación técnica, sino en impulsar el proceso de personalización, mediante el cual el hombre pone en acto sus potencialidades personales” (p. 17). Estas palabras corroboran que la finalidad esencial es “poner en acto sus potencialidades personales” cuando se comprende al alumno como parte activa del proceso de enseñanza – aprendizaje, y éste deja de ser un agente pasivo, mero receptor de conocimientos a ser un sujeto activo, participe de su propio aprendizaje.

Una evaluación con las anteriores características la pretende la educación personalizada, para García Hoz (1998) “La evaluación personalizada se puede entender como una forma de evaluación referida a criterio en la cual el criterio se ha establecido previamente de acuerdo con lo que razonablemente se puede esperar de un sujeto” (p.264). por ello se pretende descubrir o valorar las potencialidades y/o limitaciones de cada estudiante con el fin de que se desarrollen al máximo o poder salvarlas o compensarlas. Este tipo de evaluación requiere un conocimiento real de la persona que aprende.

La evaluación según su temporalización

Evaluación inicial es aquella que se aplica al inicio de un proceso, puede obtener un valor diagnóstico personal del estudiante cuando se toma como punto de partida relacionada con el conocimiento particular de cada uno de alumnos, entre ellas sus características personales, familiares, sociales, entre otras. De esta manera se podrá adaptar la actuación del profesorado y de la escuela a dichas particularidades. Igualmente, Castillo y Cabrerizo (2010) agregan “Se trata también de obtener datos acerca de sus capacidades intelectuales, de su grado de madurez, de sus dificultades y sobre todo de sus posibilidades” (P.345).

Sanmartí (2007) ratifica:

La evaluación diagnóstica inicial tiene como objetivo fundamental analizar la situación de cada estudiante antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para tomar conciencia (profesorado y alumnado) de los puntos de partida, y así poder adaptar dicho proceso a las necesidades detectadas. (p.33).

En este sentido y siguiendo los planteamientos de Castillo y Cabrerizo (2010) se hace necesario la utilización de técnicas e instrumentos para llevar a cabo una evaluación diagnóstica los cuales permitirán conocer cómo son y que saben los alumnos antes de iniciar.

Para saber cómo son los alumnos, los autores en mención, resaltan la importancia de conocer su expediente académico, utilización de fichas o cuestionarios,

la observación, la entrevista, la encuesta, la sociometría, el coloquio, los trabajos del alumno, las pruebas como técnicas para la recogida de datos y el análisis de tareas o contenidos y la triangulación como técnica de análisis de datos. Igualmente, los autores de acuerdo con Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo (1991) considera que las áreas de preferente de exploración concerniente a la evaluación diagnostican en las diversas etapas educativas debe ser exploradas de la siguiente manera, datos muy relevantes los cuales impactan en el contexto en el cual se realiza la investigación:

Cuadro 3

La evaluación diagnóstica en las diferentes etapas y ciclos educativos

ETAPA	CICLOS	ÁREAS PREFERENTES DE EXPLORACIÓN
Educación infantil	Primer ciclo (0 a 3 años)	Motricidad, afectividad, lenguaje, socialización, esquema corporal, sensibilidad.
	Segundo ciclo (3 a 6 años)	Aptitudes básicas para el aprendizaje escolar, motricidad, percepción, lateralidad, conceptos básicos, inteligencia, afectividad, socialización, lenguaje.
Educación primaria	Primer ciclo (6 a 8 años)	Capacidad intelectual, atención, socialización, personalidad, percepción, aspectos básicos: lectura, escritura y cálculo.
	Segundo ciclo (8 a 10 años)	Capacidad intelectual, aptitudes escolares, atención, memoria, socialización, personalidad, aspectos básicos: lectura, escritura y cálculo.
	Tercer ciclo (10 a 12 años)	Capacidad intelectual, aptitudes escolares, atención, memoria, socialización, percepción, técnicas de estudio, aspectos básicos: lectura, escritura y cálculo.

Elaborado con datos de Castillo y Cabrerizo (2010).

Para saber qué sabe el alumno, es necesario plantear tareas individuales o colectivas concernientes a la materia o asignatura a abordar o de igual manera a la competencia o estrategias aplicadas. La evaluación inicial es útil para conocer ideas previas de los estudiantes, el dominio de procedimientos, entre otros, lo anterior se puede realizar a través de un coloquio, un debate, realización de unos trabajos preparatorios, test o cuestionarios que tengan relación a un grado de dificultad referido a los contenidos mínimos o básicos para iniciar a ver cierta materia. Resaltando que

dicha evaluación inicial debe estar acompañada de un tiempo prudencial producto de un corto proceso necesario para la recogida y análisis de datos.

Evaluación procesual, de acuerdo a Casanova (1997) “es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la recogida sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso”. (p.83). Este tipo de evaluación está al servicio del aprendizaje ya que es netamente formativa, favorece la recogida permanente de datos los cuales son insumos adecuados que permiten la toma de decisiones. Este tipo de evaluación permite conocer las características del proceso educativo de cada estudiante para ajustarlo de acuerdo a la necesidad. Sanmartí (2007) argumenta:

La evaluación más importante para los resultados del aprendizaje es la que se lleva a cabo a lo largo del proceso de aprendizaje. La calidad de un proceso de enseñanza depende en buena parte de si se consigue ayudar a los alumnos a superar obstáculos en espacios de tiempo cercanos al momento en que se detectan. Además, lo importante para aprender es que el propio alumno sea capaz de detectar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas. (p.35).

Este tipo de evaluación no debe utilizarse para sancionar o para calificar negativamente, la función principal es acompañar los procesos, aportar elementos de juicio suficientes para la toma de decisiones adecuadas que contribuyan al mejor desarrollo de las actividades propuestas y por ende del aprendizaje. Castillo y Cabrerizo (2010) por su parte, resaltan “el profesor debe conocer las posibilidades de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos, cómo está aprendiendo cada alumno en todo momento, su ritmo de aprendizaje, las posibles dificultades existentes, etc.” (p.p. 348-349) con ello podrá garantizarle sobre la marcha la ayuda y el apoyo adecuado.

Evaluación final referida al terminar un ciclo, curso, unidad o una etapa. Supone un momento de reflexión de acuerdo a lo alcanzado. Puede tomar un carácter netamente sumativo si se utiliza únicamente para comprobar los resultados obtenidos o si lo único que pretende es decidir si finalmente se obtendrá un título o aprobación de un curso. Los resultados de la evaluación final, de acuerdo con Casanova (1997) pueden analizarse o interpretarse con tres referentes distintos:

- ***Evaluación nomotética criterial***: se da al final de un semestre, trimestre, curso o ciclo. Con ella se determina la situación final de cada alumno con relación a los objetivos o criterios establecidos por parte de la institución educativa. Con ella se determina la situación de cada alumno.

- ***Evaluación idiográfica***: se relaciona con la evaluación inicial realizada y las posibilidades de desarrollo que se estimaron. Con ella se determina si el rendimiento es satisfactorio o no satisfactorio.

- ***Evaluación nomotética normativa***: proviene de la relación de los resultados alcanzados por el resto del grupo o por la comparación de grupos de alumnos de otros grupos u otros centros. Puede servir de referente para conocer su situación y valorar la calidad educativa que está ofreciendo, resaltando que estos valores son de insumo exclusivamente para el profesorado o para la institución y no como mecanismo de comparación entre estudiantes.

En este sentido es necesario resaltar el uso formativo que se puede dar a la evaluación final, todo depende de la percepción del evaluador, este puede ser indulgente o exigente y poner en peligro su adecuada educación.

La evaluación según sus agentes

De acuerdo a la persona que realice la evaluación esta puede ser autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación. Las nuevas concepciones sobre evaluación han roto con la tradición de que es el docente el actor principal el único encargado de realizar el proceso de evaluación de los aprendizajes. “A diferencia de otras especies, los jóvenes no aprenden repitiendo miméticamente los conocimientos de los adultos, sino reconstruyéndolos” (Sanmartí, 2007, p. 7). En este apartado se toma en consideración la autoevaluación y la coevaluación como procesos que toman un valor importante en busca de una evaluación dinámica y dialógica en función de la persona que aprende.

La autoevaluación se refiere a la evaluación que hace la persona de sí misma de acuerdo a sus propias actuaciones, este tipo de evaluación es muy conveniente el estudiante aprende a valorar su propio trabajo a partir de la autoobservación y de

examinar su trabajo continuo, para ello el docente facilitará una información detallada de los aspectos que se deben tener en cuenta al momento de realizar la evaluación de su propio trabajo o de su actuación, con ello, se evita la excesiva subjetividad propia de la edad. Lacueva (1997) sugiere:

Al participar en la evaluación de su aprendizaje, el niño va cobrando mayor conciencia del mismo, va ganando mayor claridad acerca de las fallas y los alcances en el proceso vivido. Así mismo, adquiere mayor responsabilidad sobre su actividad escolar, toma más en sus manos su propio aprendizaje en la escuela. (p.12)

La autoevaluación en la postura constructivista del aprendizaje invita a no mirar al estudiante como agente pasivo, mero receptor y “un vaso vacío el cual hay que llenar”, al dar valor de “persona” al estudiante y partir de su singularidad para reconocer a este como ser único, irrepetible, autónomo, con una única visión que lo hace entender y ver su realidad, Por tanto, él es dueño de su propia forma de actuar y por ende de su forma de aprender. Es necesario partir del conocimiento que tiene el estudiante de su propia experiencia de aprendizaje, experiencias tanto de fracaso como experiencias fructíferas y significativas. Quién más que el mismo estudiante para dar valor de los conocimientos adquiridos, sobre el grado en que se ha alcanzado la meta.

La coevaluación se refiere a la evaluación que hace el estudiante de sus pares y con sus pares, es entonces, una ayuda mutua de una actividad o un trabajo realizado entre pares. Sanmartí (2007) menciona: “si el conocimiento se construye a partir del intercambio, de la discusión y de la reelaboración en equipo, no tiene sentido un trabajo competitivo” (p. 11) Al hablar de coevaluación debemos tener muy en cuenta que este proceso se realiza entre dos o más personas de manera mutua, es un tipo de valoración que se hace entre educandos, lo cual debe contribuir al desarrollo de la valoración crítica y constructiva y reflexiva de los aprendizajes propios y el de sus pares. La coevaluación contribuye a que el estudiante tome conciencia sobre su propio aprendizaje y asimismo tenga bases más claras para saber cómo mejorarlo. Aunado a lo anterior, se hace necesario como bien lo afirma Moreno (2016) “Crear un clima de clase donde dar y recibir retroalimentación sea una práctica habitual que forma parte

de la enseñanza y el aprendizaje, implica considerar que vale la pena el aprendizaje entre pares.

Con la coevaluación se desarrollan capacidades como la formulación de juicios, compartir ideas, llegar a consensos, indispensables en el proceso del diálogo que se pretende establecer; sin un verdadero diálogo ameno es imposible dar un valor real a este proceso. En la coevaluación el docente comparte la tarea de evaluar con el estudiante, es un tipo de evaluación consensuada, en donde estudiante se involucra conjuntamente para tomar decisiones en torno a la evaluación, dicha interacción sirve para facilitar que éste pueda alcanzar más fácilmente los objetivos de aprendizaje. De igual manera, con este tipo de evaluación podemos obtener que él adquiera opiniones más realistas de sus propias capacidades, elaboración de juicios más racionales a las revisiones hechas a sus compañeros, obtener un pensamiento más profundo y elevar así sus metas de aprendizaje.

El concepto de persona y las características de la educación personalizada

La siguiente sección, trata sobre el concepto de persona a tener en cuenta en una evaluación en función de la persona que aprende. Inicialmente, se hace una distinción importante entre los conceptos de individuo y persona, posteriormente, se presentan algunas apreciaciones hacia la noción de persona que se pretende tener en cuenta en el presente estudio, posteriormente, la concepción de educación personalizada desde la percepción de García Hoz para llegar a un concepto final relacionado con la evaluación personalizada.

En busca de una evaluación en función de la persona que aprende, se hace necesario hacer una distinción sobre el concepto de individuo y persona, por ello, se realiza una serie de enunciados de algunos autores destacados que contribuirán a dicho fin. Se inicia con Caso (1975) el autor presenta una distinción muy precisa entre cosa, individuo y persona; lo hace de la siguiente manera:

Hay tres grados del ser: la cosa, el individuo y la persona... cosa es el ser sin unidad. Si se rompe una cosa nada hay parecido en ella. La cosa se refiere, constantemente, a esa divisibilidad...el ser dotado de vida, se

nombra individuo. La misma denominación entraña, por su estructura, algo esencialmente diferente de la naturaleza de las cosas. Individuo quiere decir lo que no se puede dividir...el hombre es individuo, un admirable individuo biológico; pero es algo más que esto; es persona. (p.p 116 -117)

En este sentido, el autor en mención resalta que sólo el hombre como el perfectísimo organismo animal, superioridad revestida no solo por su naturaleza biológica, sino por su superioridad intelectual y moral. Este, a diferencia de los demás individuos biológicos desempeña un papel como ser social, el hombre como unidad social desempeña su papel en la historia. La persona, agrega el autor, es más que sólo su naturaleza psíquica, por encima de ella se encuentra su naturaleza espiritual.

Maritain (1942) afirma:

Cuando decimos que un hombre es una persona, queremos decir que no es solamente un trozo de materia, un elemento individual en la naturaleza, como un átomo, una espiga de trigo, una mosca o un elefante son elementos individuales en la naturaleza...el hombre es un animal, es un individuo, pero no como los otros (p. 2)

El hombre, por tanto, tiene dignidad, libertad, derechos. El hombre es un individuo que se diferencia de los otros por su inteligencia y voluntad. Hay en él una naturaleza más elevada; la espiritualidad. Igualmente, el hombre tiende por naturaleza a la vida social, por ello, necesitando y haciéndose necesario para otros, para su vida material, intelectual y moral. Apertura que se hace mediante su inteligencia y su amor.

Mounier (1975) resalta esa diferencia entre individuo y persona como la capacidad de abrirse hacia los demás a diferencia del individualismo que se centra en sí mismo. Lo expone al explicar: “mi individuo es el gozo avaro de la dispersión, el amor narcisista de mis singularidades, de toda esa abundancia preciosa que no interesa a nadie sino a mi” (p. 211) diferenciándolo como se dijo con anterioridad hacia el horizonte abierto de la persona, hacia la entrega del hombre a los demás. Su condición de persona lo consigue en la relación con los otros, lo cual se evidencia en su aporte creativo y originales en su comunidad. El individuo a diferencia de la persona es uno entre muchos, es algo aislado.

Hacia una noción de persona

La concepción que se tiene del estudiante, da las pautas para ver y entender al individuo, y, por ende, y la forma como se van a planificar los propósitos, los contenidos, las secuencias y las estrategias metodológicas; procesos permeados por el dialogo y la evaluación. La educación busca la perfección del ser humano, de llevar a un sujeto de sus simples potencialidades a la perfección que es la virtud. El papel del educador es buscar la mejor forma para llevar a sus educandos por caminos hacia el desarrollo de sus potencialidades, a encontrar lo mejor de sí mismos, entendiendo que el niño que se tiene a cargo; en palabras de Díaz (1994) “es una persona que siente, actúa, tiene sentimientos, piensa, vive; y que está en proceso de crecer, no solo física, sino intelectual y emocionalmente. Es una persona, con todas las características de ser persona” (p.220).

Destaca de esta manera la concepción que se tiene de la palabra *persona* para la fundamentación de una *evaluación en función en la persona que aprende* para ello, inicialmente, se describirá una noción formal que hacen varios autores del concepto persona, para llegar finalmente a la concepción que se plantea como una visión integral del estudiante desde la mirada de la educación personalizada, vista desde los postulados propuestos en España por de Víctor García Hoz, noción que enmarca este estudio.

La palabra “persona” ha pasado sin modificación para describir una realidad, el individuo humano, inicialmente no a este, sino a la máscara. Persona en latín significaba primeramente la máscara del actor. Como lo señala Palacio (2011) “y es que los individuos humanos, a diferencia de los restantes animales, son personas porque son máscaras. Tienen capacidad para ocultar las vicisitudes de su vida interior, saben disimular sus conocimientos y sus apetitos –y sus ignorancias y sus desganas” (p.401). Posteriormente se utilizó para diferenciar al sujeto humano de los demás seres de la naturaleza.

La noción formal de persona se adquiere a través de Boecio (480 – 524) lo define como “una sustancia individual de naturaleza racional”. San Agustín (354 – 431) por su parte como “el único ser capaz de implicarse en su propia reflexión”, Santo

Tomas de Aquino (1225- 1274) “la persona es aquello que es perfectísimo en toda su naturaleza”, Emmanuel Kant por otro lado (1724-1804) expresa que únicamente a través de la educación el hombre puede llegar a ser un verdadero hombre. E. Mounier (1905 – 1950) comparte su concepción al describirla como “la persona es una presencia más que un ser, una presencia activa y sin fondo”. H. Bergson, “es necesario ser alguien por encima de uno para ser uno. La persona es el único ser que no puede realizarse, sino sobrepasándose” (citado en Cembrano, 2010, p.3). Filósofos como Mounier, Maritain, García hoz, entre otros, se acercan al mundo de la educación aportando como fundamento en su pensamiento una determinada noción de persona. Para los anteriores, se hace necesario tener en cuenta a la *primacía de la persona* en la labor educativa.

Mounier (1976) sostiene que la persona es:

Un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser; mantiene esta subsistencia con su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación (p. 625).

La concepción de Mounier sobre la persona se forja en un ambiente despersonalizado y masificado, época marcada por un gran desarrollo científico y que de igual manera el totalitarismo está en pleno auge, este, trae consigo guerras y por tanto muertes. En este sentido, el pensamiento de Mounier se desarrolla así a favor de la persona; su forma de pensarla se torna muy eminente y amplia.

Maritain (1982) por su parte, afirma: “La persona es una sustancia que tiene por forma sustancial un alma espiritual y que vive una vida, no sólo biológica e instintiva, sino intelectual y voluntaria. (p.104) el aspecto relacionado con la razón y la voluntad, emerge de lo relacionado con lo biológico e instintivo encontrando de esta manera el sentido del existir del hombre, los primeros, le posibilitan una vida realmente propia permitiendo así su libertad, abierta al desarrollo de sus capacidades y de por sí, su voluntad.

Así mismo, Bernardo, Javaloyes y Calderero (2018) ratifican; “La persona no es un principio o constitutivo esencial, raíz de todas las posibilidades personales. No

es el origen de un proceso, sino el fin de una actividad autocreadora totalmente libre.” (p.22). Reconocer al estudiante como persona, concebir que este es más que solo intelecto, brindar las oportunidades para que este crezca plenamente teniendo muy en cuenta las demás dimensiones. Entenderlo como el único capaz de implicarse en su propia reflexión, de desarrollar la conciencia de sí mismo, de autorrealizarse, de autogobernarse; aspectos necesarios en la búsqueda de la superación personal y trascendencia, camino que permitirán su autocreación.

Los autores en mención presentan una visión unitaria de la persona, de ella se confluyen sus principios fundantes y dimensiones.

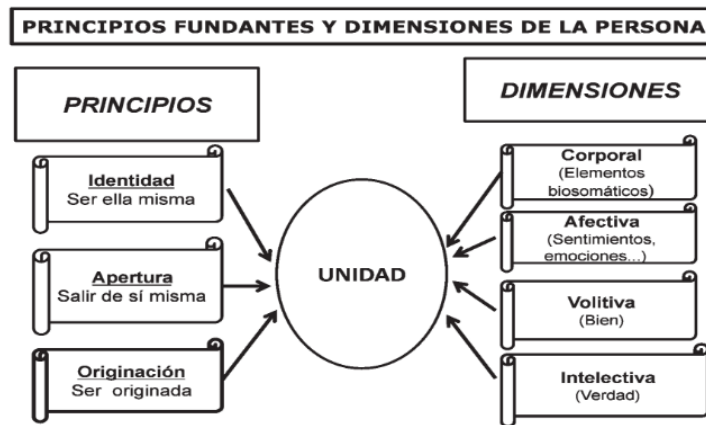


Figura 1. Visión unitaria de la persona. (Bernardo y otros, 2018 p. 29)

Principios fundantes de la persona

El principio de identidad personal, necesidad que se tiene de ser a sí mismo, de saber quién se es, de existir ante sus propios ojos e igualmente ante los ojos de los demás; es la persistencia en el tiempo a pesar de múltiples cambios y determinaciones en su unidad. De acuerdo con Bernardo y otros (ob.cit.):

El principio *de identidad personal* hace referencia a la necesidad que tiene cada persona de *ser ella misma*, cuya manifestación más patente es la *singularidad*. Efectivamente, cada persona posee un modo de ser singular dotado de una especial dignidad: la capacidad *de existir en sí y no en otro* (p.20)

En este sentido, *la singularidad, la autonomía y la dignidad* son manifestaciones de identidad. La singularidad es la capacidad que se tiene de existir en sí y no en otro. Implica distinción cuantitativa al referirse a la separación real y diferenciada en número, y, por su parte distinción cualitativa, referida, a lo que cada persona es, se es diferente, aquello que lo hace único, irrepetibles, que lo distingue de cualquier otro. Cabrera (1993) destaca: “Esta nota esencial hace que cada persona sea numéricamente distinta de cualquier otra e, incluso cualitativamente distinta, lo cual la hará constituirse de un modo determinado” (p.90). Dentro de la singularidad se encuentra que se es individual, íntimo, íntegro, original; dimensiones que contribuyen a fundamentar la unicidad. Los actos, los comportamientos, las creaciones, los pensamientos son parte manifiesta de dicha singularidad.

De acuerdo con García Hoz (1972) la *singularidad* “es la posibilidad de que los trabajos y las relaciones escolares permitan el desarrollo de cada estudiante de acuerdo con su capacidad, su interés y su ritmo de aprendizaje, y con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal” (p.8), por ello se hace necesario una caracterización oportuna de los estudiantes lo cual permita un conocimiento real de la persona a la que se está educando.

Consecuente de su singularidad, la persona se hace *autónoma*. Bernardo y otros (ob. cit.) plantean “(...) es autónoma, de forma que no puede ser participada o asumida por otra, sino que es intransferible, libre y, en consecuencia, responsable, capaz de formular su propio proyecto personal de vida y autogobernarse” (p.33) La persona es principio de actividad, es el único ser creado que se auto posee, es por tanto, causa y origen de sus actos, esta, hace realidad las posibilidades a través de una necesaria actuación personal para llegar a que un acto se realice. El principio de actividad sugiere que un acto tiene un carácter intencional, esto es, orientado a un fin que los unifica en busca de la perfección. Además, un carácter creativo; característica propia de lo humano.

Para García Hoz (ob. cit.) la *autonomía* se refiere a la “posibilidad de participación de los escolares no sólo en la realización sino también en la organización y programación de actividades, de tal suerte que los escolares puedan ejercer su libertad

de aceptación, de elección y de iniciativa”. (p. 8); en este sentido, la autonomía invita a abrir espacios de participación de los estudiantes en su propio aprendizaje, invita a la consolidación de la autoevaluación y coevaluación como procesos necesarios dentro de este fin. La autonomía toma aquí cabida, somos seres libres responsables de nuestros actos, tenemos la capacidad, a diferencia de los demás seres de la naturaleza, de tomar nuestras decisiones.

De la autonomía se deriva la *dignidad* y la *libertad humana*. “sólo el hombre es digno de entre todos los seres del mundo, pues constituye la raíz de la racionalidad” (ob. cit., p. 34) La persona es un ser que se posee por sí, por lo tanto, se siente sujeto, de allí su superioridad de los objetos que lo rodean. Los conocimientos, referidos a la cultura y la actuación, concerniente a la técnica, son actos propios de la conciencia y la libertad, manifestaciones propias de la dignidad.

Principio de apertura el hombre por naturaleza es un ser social, un ser que desde el mismo momento de su concepción se manifiesta “necesitante”. Ser un “ser abierto” a los demás implica entender que estos intervienen en cada uno, en su propia singularidad en su propia identidad. Para Zubiri (citado en Bernardo y otros, p.36)

Los demás con su propia identidad y singularidad, intervienen constitutivamente en mi vida. Los demás, con la situación que me crean en la convivencia, están ya en mí mismo. Pero ese estar de los demás en mí no elimina la diferencia que hay entre yo y los demás. Yo no soy los demás. Mi vida es la mía, no la de otros. Mi auto posesión es la mía y no la de los demás. Estamos, por tanto, ante una singular condición aparentemente paradójica, porque los demás están implicados en mí y, yo no soy los demás

Nos “abrimos” para enriquecernos, para enriquecer a los demás, para trascender a través de un vínculo afectivo, a través de la comunión, de la compenetración entre familia y amigos, los cuales cultivan así valores tan importantes como son la solidaridad y el respeto. Ser un “ser abierto” indica fundamentalmente ser un “ser comunicante” Freire (2005) ratifica “el hombre no se hace en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción en la reflexión” (p. 100). García Hoz (ob. Cit) por su parte la expresa como “la unificación del trabajo escolar en el desarrollo de la capacidad de comunicación” (p.8) igualmente Mounier (1956) señala “el adulto como

el niño, se realiza en su relación con el prójimo y con las cosas, en el trabajo y la camaradería, en la amistad, el amor, la lucha y no en él en cuanto a sí” (p. 87) el hombre por su naturaleza social necesita interrelacionarse con sus pares, la apertura del hombre permite la comunicación, la persona convive con los demás y hacia los demás, la comunicación no es solo la forma como el cuerpo se exterioriza, no solo es expresión, va mucho más allá, la comunicación es en sí; interpretación

Principio de originación toda persona es heterónoma a su existencia, somos seres que tenemos nuestras raíces de otros ser que nos dio nuestra existencia, no somos ni existimos por “nosotros mismos”, sino por “alguien”; Bernardo y otros (ob. cit.) señalan: “efectivamente, toda persona es originada, no se ha dado a sí misma el ser, no es no existe `por si` sino por alguien distinto a ella” (p.42) somos de alguien, no tenemos la capacidad de auto crearnos, por tanto, somos originados. Entender que somos originados nos lleva tener en cuenta tanto nuestras limitaciones como nuestras potencialidades, las cuales son la puerta de entrada para el fin de del ser humano que es la búsqueda de la alegría y por si de su trascendencia.

Unidad de la persona: A su vez, García Hoz (1992) expresa: “La persona humana es la realidad de un ente concreto, con un modo de ser propio en el que se entrega la totalidad de los elementos humanos y que se expresa en actos conscientes y libres”. (pp. 10-11). Centra su proceso educativo en función de la persona, sus notas distintivas (identidad, apertura y originación) las dimensiones (corporal, afectiva, volitiva e intelectual) conceptos necesarios que evidencian así el carácter único de la persona, indispensables para una educación integral entendida como enriquecimiento y unificación del ser y la vida humana. La educación, entendida como proceso, llama al hombre a ser el dueño de su propio proyecto de vida, para alcanzarlo a través de la perfección paralela de la inteligencia (conciencia) y de la voluntad (querer).

A continuación, se estudia brevemente cada una de las dimensiones vista desde la percepción de Bernardo y otros (2018), con ello se busca ofrecer unas pautas de observación encaminadas, inicialmente, hacia las líneas de acción de las distintas dimensiones que buscan el perfeccionamiento del alumno, reflexión que permite visualizar una evaluación en función de la persona que aprende.

Dimensión de la persona

Educar a la persona implica tener una concepción integral de ella, por tanto, es necesario tener en cuenta su corporeidad, voluntad, inteligencia, afectividad y el sentido de la trascendencia. Bernardo y otros (ob. cit.) presentan una síntesis de la dimensión de la persona relacionada representándola con los elementos más representativos que hacen parte de cada una.

Cuadro 4

Dimensiones de la persona

Dimensión de la persona	Elementos integrantes
Corporal, temporal y espacial	Sensaciones Sistema nervioso Sistema hormonal Instintos (sexo, etc.)
Afectiva (belleza)	Sentimiento Emociones Sensibilidad Tendencia Impulso, etc.
Volitiva (Bien)	Libertad Querer
Intelectiva (verdad)	Procesos mentales: percepciones, atención, memoria, imaginación, reflexión, etc. Factores intelectuales o inteligencias múltiples.

Tomado de Bernardo y otros, 2018, p. 28

La dimensión corporal, de acuerdo a Bernardo y otros (ob. cit.) “La persona es un cuerpo, no posee un cuerpo. No es un instrumento al servicio de una mente racional, sino que se es corporalmente” (p. 45). La persona es un ser corporal; mente y cuerpo son parte de la unidad, no puede verse al cuerpo como algo ajeno a su espíritu, algo

ajeno a su mente, algo únicamente externo. La persona evoluciona a razón de su cuerpo, el cuerpo evoluciona a través de la mente; a mayor madurez y mayor maniobrabilidad, mayor maduración de la persona, encontrando así mayor libertad. Precisamente, para un correcto desarrollo de la persona es indispensable tener en cuenta los aspectos biosomáticos de la misma, aquellos aspectos relacionados con el cuerpo, el cuidado, la salud, la educación, aspectos indispensables que hay que tener muy presentes para un correcto desarrollo corporal y espiritual.

La dimensión afectiva, contribuye en dar un sentido a las *cosas* de la vida. Sin afectividad estaríamos condenados a ver al mundo en blanco y negro. La afectividad es la forjadora del carácter, y en ella se incluyen los sentimientos, las emociones, las pasiones, las tendencias, el impulso. El desarrollo de la afectividad trae consigo influencia significativa en los sentimientos con los cuales podemos a través del manejo adecuado de los mismos cimentar la voluntad hacia el bien. “Junto con la formación de la inteligencia y el fortalecimiento de la voluntad, es necesario atender el desarrollo de la afectividad” (ídem) se hace necesario enseñar a reconocer, comprender, encausar los propios sentimientos, hacerlos conscientes, fortaleciendo de esta forma la voluntad encaminándola hacia el bien.

De esta manera, al tener en cuenta la afectividad se puede llegar a cimentar buenas bases para la relación dialógica docente – docente, en busca de una evaluación en función de la persona que aprende. Sin afectividad no puede haber un diálogo ameno y confiable, con afectividad entendemos al “otro” como ese ser que necesita de mí para enriquecerse y que de igual manera con sus experiencias y actos enriquece.

La dimensión volitiva, por su parte, hace referencia al querer hacer “algo”, ya que la inteligencia lo propone como bueno y este se desarrolla de un modo libre. “Por eso no basta con enseñar a los alumnos a pensar. Es necesario igualmente ayudarles a fortalecer la voluntad y adquirir las virtudes para su completo desarrollo como personas” (ibídem, p. 46). Enseñar a los estudiantes a través de la adquisición de hábitos morales contribuye a fortalecer la voluntad, lo cual debe ser uno de los principales desafíos educacionales; el trabajo continuo apoyado en las cualidades,

reforzando los puntos fuertes en los estudiantes, respetando su singularidad contribuye a la perfección de la dimensión volitiva de la persona.

La dimensión intelectual por su parte, toma su importancia dentro de las demás dimensiones propias de los principios próximos de la naturaleza humana. La inteligencia es una de las principales capacidades que nos distinguen de los demás miembros de la naturaleza. Para llegar a pensar se hace necesario tener en cuenta una serie de procesos como son: percepciones y atención, reflexión, memoria, imaginación y creatividad, expresión simbólica y expresión práctica. Nuestra labor, cimentándonos con las dimensiones volitiva y afectiva es “Enseñar a pensar, a desarrollar el propio criterio, es fundamental en el desarrollo del alumno, que descubre y aprecia los valores y los integra libremente en su vida personal” (ídem) Por ello, es necesario estimular el sentido crítico, la reflexión, la confianza, el diálogo, el trabajo en equipo, la libertad, la responsabilidad valores inherentes propios de una actividad educativa que busca desarrollar la dimensión intelectual. La búsqueda de la verdad es parte esencial de la naturaleza humana, esa búsqueda incansable que nos lleva a conocer más y más.

Un acercamiento a la evaluación en función de la persona que aprende

Tener en cuenta el concepto de persona, los principios y las dimensiones propias de la persona nos lleva a consolidar el concepto de educación que éste debe recibir. En la sociedad actual individualista, globalizada y competitiva; la educación que tiene en cuenta a la persona representa una solución para el presente y para el futuro ya que esta misiona en busca del desarrollo integral de la persona. En palabra de Bernardo y otros (ob. cit.) se hace necesario para que exista una verdadera personalización

Educar a *la* persona; educar *como* persona; educar *toda* la persona, o sea, todas las notas y dimensiones que la constituyen, que hacen ‘persona’ a la persona; educar *a cada* persona en su peculiar, irrepetible, único: no cabe la misma educación para todos. Entre las personas no solo hay diferencias cuantitativas, sino también cualitativas. No se puede dar el mismo tratamiento (p. 53).

Así pues, la educación busca la perfección en toda su persona. La educación personalizada propuesta por García Hoz, se entiende como el perfeccionamiento intencional propiamente de la persona en cuanto a su inteligencia y voluntad, cimentado en las dimensiones corporal, afectiva, volitiva e intelectual que la constituyen. La felicidad es el fin último de la aspiración universal del hombre; todos sus actos y todos sus esfuerzos están encaminados hacia este fin.

De esta manera, se define a la educación como un proceso de asimilación cultural y social y de desarrollo personal. De acuerdo con Forerro y Martínez (2001) educación proviene de la raíz educare “nutrir, criar” y educere “sacar de”. Por lo tanto, la propuesta de la educación personalizada busca “conducir” al educando hacia la felicidad que aparece cuando la tarea está bien hecha, lo que nos lleva hacia el “aprehendizaje” partiendo de la realidad externa del educando, realidad propia de su contexto cultural y social y fortalecido en la interacción con sus educadores, entendiéndose así, como un proceso heteroeducativo. Por su parte, el término educere, entendido como “crecer desde adentro” con ello se deja en claro que toda interioridad de la persona se encuentra llena, por lo cual siempre hay un punto que parte del mismo educando, su identidad y su autonomía, lo cual lo hace un proceso autoeducativo, consciente y libre.

El hombre camina hacia la felicidad, esta no puede ser alcanzada de manera absoluta, se encuentra más allá de sus posibilidades naturales. Por el camino hacia la felicidad el hombre encuentra la alegría, la cual se manifiesta en aquellos bienes que él puede llegar a poseer, también en las reacciones propias de los logros alcanzados, la realización de un trabajo, en sus relaciones diarias, en fin, está en su ser, ésta responde de acuerdo con su singularidad.

Desde la anterior perspectiva se plantea el presente estudio basado en una evaluación en función de la persona que aprende, entendiendo, que la escuela tiene como función buscar los mecanismos para aproximarse y actuar consecuentemente con lo que sus estudiantes necesitan para poder trascender como “persona” en una sociedad globalizada y de continuos y aligerados cambios. Una escuela que hable con aspectos importantes como son los contenidos, las secuencias, los propósitos, las estrategias

metodológicas, aunado al conocimiento real del contexto sociocultural en que este se encuentra, permeado todo ello por una evaluación cualitativa, continua, formativa; cimentada en el dialogo como herramienta de conocimiento que da direccionalidad y sentido al accionar de todos los sujetos implicados en el hecho educativo.

De esta manera, es justo reconocer la abundancia de autores que dan un concepto sobre evaluación, Tyler 1950; Crombach, 1963; Scriven, 1967; Benedito, 1990; Casanova, 1995; Rodríguez, 1998; y Castillo, 2002, los cuales con sus concepciones dan una nueva luz para comprender mejor el tema en consideración. Estos autores conciben la evaluación como un proceso sistemático, integral y continuo, que al contar con aspectos que intervienen en la acción educativa como “juicio” y “toma de decisiones”, contribuyen a tener en cuenta la recogida de información con el fin de valorar, enjuiciar, adoptar decisiones que tienen como finalidad traer cambios.

Por su parte Casanova (1997) se identifica con la concepción de evaluación propuesta por Scriven, quien busca a través de sus apreciaciones darle un sentido más ajustado a la realidad educativa, al describir a la evaluación como:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (p. 60).

Diversos autores comparten el punto de vista de evaluación en función de la persona que aprende, entre ellos: Sanmartí 2007, Casanova 1997, Pérez 1993, Popham 2014, De Zubiría 2010, House 1997, MEN 2010, Bernardo 2017, Santos 2003, Álvarez 2001. Coinciden que la evaluación debe estar al servicio del aprendizaje, de la toma de decisiones, de la reflexión y por ende del mejoramiento continuo. La piensan, además, como el elemento que condiciona y/o regula todo el proceso de enseñanza - aprendizaje. Recalcan la importancia de la autoevaluación como elemento de análisis y crítica, entendido como la capacidad que tiene el educando y el educador de elaborar criterios razonados de sí mismo y de lo que realiza. Finalmente resaltan, que la

evaluación debe abordar a la persona en su unidad o integralidad, teniendo en cuenta los aspectos prácticos, valorativos y cognitivos.

El concepto de evaluación que se quiere se cimenta en lo cualitativo, formativo y continuo. El modelo de evaluación se torna cualitativa dado que su función es describir lo que sucede durante los procesos de aprendizaje (evaluación formativa). Tiene un carácter subjetivo que hace que sea posible de ser cuantificable, entendiendo que existen aspectos dentro de la formación de la persona que son casi imposibles de “medir” y que se hace necesario valorar. A juicio de De Zubiría (2010): “Toda evaluación es, por definición, subjetiva y debe intentar siempre ser cualitativa e integral”. (p.182). De ahí que, la evaluación es un proceso que va más allá de solo “medir”, de ser un instrumento de control, de poder, de mantenimiento de la disciplina o como elemento que designa el final de un proceso.

Asimismo, la evaluación en cuestión es formativa con enfoque cognitivista, por lo tanto, se centrará más en los procesos que en los resultados. Como plantea Sanmartí (2007): “el proceso de enseñanza se fundamenta en la detección de las causas de los obstáculos o dificultades del alumnado y en proponer tareas para superarlas” (p. 32). Se busca siempre alcanzar una plena e integral formación como persona, entendida como el elemento central del quehacer educativo. La evaluación y los demás procesos de enseñanza – aprendizaje deben adecuarse como es propio a la persona, a toda la persona y a cada persona que se está formando, con ello, se deben buscar los medios didácticos más pertinentes, acompañada además de un conocimiento profundo de cada estudiante e incorporando y dando importancia a los procesos de desarrollo actitudinal, social, afectivo que favorecerá una formación más idónea.

Finalmente, la evaluación en mención es continua, reflejada en tres momentos:

Inicial, lo cual indica diagnosticar, analizar, tomar conciencia del punto de partida y adaptar de acuerdo con las necesidades detectadas. Sanmartí (2007) da a conocer el concepto de estructura de acogida señalado por Halwachs (1975) entendido como el conjunto de actitudes, conductas, maneras de razonar, representaciones propias de los estudiantes, los cuales conforman la estructura en la cual se inserta el nuevo conocimiento. Dichas estructuras son evidenciadas en las concesiones alternativas,

experiencias personales, hábitos y actitudes, prerrequisitos del aprendizaje, estrategias espontáneas de razonamiento, campo semántico del vocabulario utilizado.

Procesual, valoración continua del aprendizaje, la cual se hace de manera permanente; informa del conocimiento más exacto del estado en que se encuentra el estudiante. Se considera la parte de la evaluación formativa más importante; comprende la recogida, análisis y toma de decisiones de datos; se evidencia el error y este debe ser visto como parte inherente del proceso de enseñanza – aprendizaje, el cual puede llegar a ser un punto de partida para aprender. Como plantea Astolfi (1999): “Se trata de profundizar en la lógica del error y sacarle partido para mejorar los aprendizajes” (p.15); el ideal es enseñar al estudiante a tener la capacidad de detectar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas.

Y **final**, con el fin de comprobar los resultados obtenidos y tomar decisiones de acuerdo con si los rendimientos han sido suficientes y / o satisfactorios, (nivel objetivo y personal respectivamente), con lo cual se decide si se retroalimenta la programación y/o adecua las enseñanzas al modo de aprender del estudiante, tomando las medidas necesarias para mejorar o para dar cabida al inicio de un nuevo proceso. Como dice García Hoz (1986): “Una evaluación sin toma de decisiones que se refiere a una actividad posterior podrá tener valor técnico, social, económico, etc., pero no es propiamente educativa” (p. 14).

El currículo en Educación Básica en Colombia gira alrededor de la enseñanza y la evaluación por competencias. La evaluación por competencias ha sido objeto de debates permanentes acerca de su objeto ¿qué es?; finalidad o intención ¿para qué?; modelo ¿cómo?; momento ¿cuándo?; evaluador ¿quién?; técnicas e instrumentos ¿con qué?; tratamiento ¿qué hacer con los resultados? Las respuestas están directamente relacionadas con el marco de referencia que se asuma (axiológico, legal o normativo, psicopedagógico, epistemológico, filosófico). Esta diversidad advierte sobre la complejidad del proceso evaluativo. Es indiscutible que la intención de las reflexiones y controversias lo constituye la búsqueda de mejores formas de llevarla a cabo, dadas sus consecuencias. Como afirma House (1997) respecto de la evaluación: “Las

posibilidades de causar daños suelen ser más amplias, menos evidentes y más perdurables.” (p. 17).

Es reconocido que la evaluación por competencias no es un elemento utilizado únicamente como herramienta para saber qué tanta información ha recibido nuestros estudiantes (dimensión cognitiva), sino que se considera una herramienta de importancia en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), a partir del año 2003, inicia la reflexión a nivel curricular y de planteles educativos y da lugar este proceso a nuevas directrices ministeriales, se enfatiza el criterio de calidad para dar así una nueva terminología al concepto de evaluación y se adhiere, de esta manera el término “valor”, también “evaluación para los aprendizajes”, “evaluación por competencias” para finalmente, en el año 2010 definir a la evaluación como “elemento regulador de la prestación del servicio educativo que permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad”.(MEN 2010)

El planteamiento, la metodología, su informe, la interpretación y la utilización de los resultados deben estar acordes con una evaluación que se acerque a la singularidad de cada uno de los estudiantes, que conozca y que tenga muy en cuenta el contexto o la realidad social en la que estos están inmersos, además, las características cualitativas, formativas y continuas de la misma, en este orden de ideas la visión planteada por Casanova se muestra adecuada. Ver a la evaluación como una investigación continua, permite tomar las mejores decisiones que apunten al mejoramiento continuo, decisiones que pretenden evaluar al estudiante en su totalidad referido a los aspectos de orden cognitivo, valorativo y praxiológico. La entrevista, las encuestas, la sociometría, el diario, la grabación de una clase, el coloquio, los debates, las exposiciones, las rubricas, mapas conceptuales, formularios KPSI, entre otros instrumentos, permiten el dialogo necesario producto del conocimiento real de lo que sucede en las aulas.

El diálogo como eje de la evaluación

La palabra diálogo, etimológicamente; proviene de la preposición griega “día” que significa, a través, por, de un lado a otro y “logos” palabra o discurso. Es así como “diálogo” se puede significar “palabra o discurso que va de un lado a otro”. La palabra va de un lado para otro por el camino del conocimiento, por el camino continuo de la enseñanza y el aprendizaje. En una “escuela que habla” el diálogo debe ser el motor de la enseñanza y del aprendizaje, no se puede concebir una escuela en que el único autorizado para hablar sea el docente; es necesario a partir del diálogo abrir caminos de confianza, solidaridad, afecto, comprensión, colaboración; ya lo decía Freire (1997) “El diálogo es de los encuentros amorosos de los seres humanos que, mediatizados por el mundo, lo `pronuncian´, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos. (p. 46)

El diálogo en educación, tomando aportes de Burbules (1999, citado por Cabra, 2010), se entiende como una relación comunicativa pedagógica”, desde esta perspectiva, la evaluación toma un rumbo más formativo, el papel del docente cambia por completo dando así un nuevo valor a su función, este adopta un papel más descentrado, menos autoritario, más respetuoso hacia el estudiante, más activo, colaborador, constructor, negociador de las demandas, promotor del conocimiento. Una relación comunicativa pedagógica que centra todos sus esfuerzos hacia la búsqueda continua del conocimiento, por lo cual este se va descubriendo, se va construyendo de la relación dialógica docente – estudiante.

El diálogo en una relación comunicativa pedagógica, es esencial para la democracia y necesario si se procura una evaluación participativa que reconozca los derechos de los evaluados, ya que permite establecer relaciones de cooperación, fines y objetivos compartidos y facilita la resolución de conflictos inherentes a las actividades educativas” (Cabra, 2010, p. 247) En este sentido, el diálogo se toma como eje central de la relación docente – estudiante, podemos evidenciar así la construcción de una nueva relación horizontal cimentada en él, se crea así una relación de simpatía,

de solidaridad en que los actores del proceso educativo adoptan un papel activo con un mismo fin.

La pedagogía dialógica, el aprendizaje dialógico y sus principios

Para el modelo dialógico de la pedagogía propuesto por Ferrada & Flechas, (2008) el concepto de educación da valor a la comunicación como medio para promover la co-construcción a través de las relaciones intersubjetivas de los directamente responsables del proceso educativo o con otros agentes externos que de igual manera tienen mucho por aportar a la institución. Por ello, este nuevo concepto invita a cambiar las propias construcciones intersubjetivas teniendo en cuenta la de los demás, entendiéndolos como protagonistas activos e indispensables del aprendizaje. De acuerdo a (Ferrada & Flechas, ob. cit.) este tipo de modelo busca como tipo de sociedad ideal, una en la cual el diálogo es la base del cambio que la misma necesita, los agentes toman total protagonismo y genera nuevas formas de convivencia; el diálogo, la aceptación de la diferencia son claves para transformarse a una sociedad dialógica.

Para los autores en mención todos los agentes tienen mucho que aportar para la construcción de una sociedad más incluyente y más justa por lo cual la escuela tiene mucho que brindar desde centro de la sociedad en la que se inserta. La concepción de currículo viene a constituirse como de construcción social, en la cual la participación de los agentes de la comunidad educativa es vital ya que con ellos se dinamiza el qué enseñar en la escuela, llegando así a enriquecer y darle un sentido al quehacer educativo. El modelo didáctico propuesto se centra en una metodología predominantemente interactiva, en la cual se involucra activamente a agentes externos pertenecientes a la comunidad educativa, constituyéndose estos como un recio refuerzo pedagógico. El rol del profesorado toma un nuevo aire, al ser un agente activo, regulador del aprendizaje, coordinador, negociador, constructor, resignificador, difusor del conocimiento. El alumno a su vez toma un papel de agente actuante, constructor, transformador, interactuante, solidario a través de la acción y el lenguaje.

Con respecto al aprendizaje dialógico, diversos autores han dado su aporte para la construcción de conocimiento basado en el diálogo como pilar para el aprendizaje significativo. Paulo Freire (1970); Habermas (1987); Vygotski (1996); Rogoff (1993); Wells (2001); Wenger (1991) destacan el papel de las relaciones dialógicas entre todos los miembros pertenecientes a la comunidad educativa como estrategia de cooperación en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

De igual manera, los principios del aprendizaje dialógico, el modelo de aprendizaje se fundamenta en la interacción escuela- comunidad denominada aprendizaje dialógico; este se organiza dentro de los siguientes 7 principios: Flechas (1997), citado en Aubert, García, y Racionero (2009): el diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencia. Los anteriores principios se pueden resumir correspondientemente así: Todos los miembros de la comunidad se consideran agentes actuantes; aprender a través del diálogo y las competencias comunicativas; centrar todas las energías para obtener las máximas capacidades de aprendizajes; juntar fuerzas para la obtención de los saberes instrumentales para tener éxito en la sociedad actual; tener conocimientos a través de las vivencias de diversos estilos de vida para así darle un sentido a la propia; se consigue a través del trabajo en equipo buscando el éxito de todas y todos; la inclusión es el eje vertebrador del proceso, busca garantizar las mismas oportunidades para todos y todas; y por último, se da reconocimiento pleno a la persona como ser biológico necesitante de afecto y aprecio.

La evaluación dialógica se da como estrategia para la atención de la diversidad en las comunidades de aprendizaje, el lenguaje es el puente primordial, los portafolios, las pruebas orales o escritas, cuadernos, carpetas de trabajo de los alumnos.

Las evaluaciones se realizan al interior de todos los grupos interactivos, con participación de los colaboradores de aprendizaje, así como también se realizan de parte solo del profesorado, pero en un contexto en el que existen las estructuras para que la comunidad exprese su opinión al respecto y se pueda dialogar sobre ello (Ferrada y Flecha, 2008, p. 57)

De igual manera, este tipo de evaluación es catalogada como evaluación auténtica, ya que con ella se recoge información fidedigna y aspectos más amplios que

contribuyen a que esta sea más descriptiva, funcional y dinámica de acuerdo a los desempeños fijados con anterioridad. Asimismo, es una evaluación ideográfica y no nemotécnica, pues se tiene muy en cuenta el desempeño del estudiante individualmente y no únicamente el desarrollo grupal como otros tipos de evaluaciones. Igualmente es necesario resaltar, que la evaluación dialógica considera los distintos momentos (diagnóstica, formativa y sumativa) y considera diversos agentes (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación).

Finalmente, en este tipo de evaluación al tener al diálogo como puente para toma de juicios de valor, es considerada como una evaluación que subraya la igualdad, la libertad y la democracia, elementos importantes para dar mejor trato a la diversidad y heterogeneidad del grupo; así como elementos que contribuyen indiscutiblemente a la personalización de la evaluación y del proceso educativo en su conjunto.

De Zubiria (2010) propone un modelo pedagógico dialogante e interestructurante con el cual reconoce el papel activo tanto del estudiante y del maestro en el proceso educativo. Modelo que complementa los viejos modelos heteroestructurante predominantes en la escuela tradicional y de modelos autoestructurantes de la nueva escuela. Para el autor “Un modelo que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo” (De Zubiria, 2010, p. 196) y afirma que la escuela debe centrarse no solo en la dimensión cognitiva, sino también, en la dimensión socio-afectiva y práxico; de igual manera el trabajo debe ser por competencias demarcados dentro del contexto histórico y cultural en que viven los estudiantes.

Bases legales

La investigación está enmarcada dentro del ámbito pedagógico y educativo, la cual está relacionada con el proceso de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica de dos instituciones educativas del municipio de Cúcuta; por lo anterior se hace necesario tener en cuenta toda la normatividad referida tanto a la

educación como a las competencias básicas de aprendizaje y sistemas de evaluación, ya que se deben abordar todos los aspectos legales que regulan estos componentes dentro de un marco legislativo nacional..

En el año 1991, se actualiza la constitución política de Colombia; carta magna, ésta contiene el Preámbulo, Trece Títulos, 380 Artículos Constitucionales y 67 Artículos Transitorios, los cuales enmarcan los derechos y deberes que cobijan a todos los nacionales. Dentro de los derechos fundamentales de la constitución del 1991 se encuentran una serie de artículos que dan prioridad a la educación, entre los cuales encontramos: El artículo 27 “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”; el artículo 44: relaciona a la educación entre otros derechos como fundamentales de los niños y compromete al estado, a la familia y a la sociedad en garantizar y velar por su desarrollo armónico e integral; el artículo 67 “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” y finalmente el artículo 68 da pautas para la creación de instituciones educativas por particulares, señala las libertades que tienen los padres de familia para elegir el tipo de educación que quiere para sus hijos, garantiza la dignificación y profesionalización docente, garantiza el desarrollo de la identidad cultural para los diversos grupos étnicos, resalta la posibilidad de erradicar el analfabetismo, la atención de personas con limitaciones físicas o mentales o capacidades excepcionales; como obligaciones especiales del estado.

En 1994 se emite la Ley 115 o Ley General de Educación en la cual se enmarcan las normas generales que rigen el servicio público de la educación. Dicha ley dicta disposiciones generales, la estructura, la modalidad, la organización para la prestación del servicio de educativo, además de los educandos, de los educadores, de los establecimientos educativos, de la financiación de la educación entre otras disposiciones, con la cual se pretenda “regular el servicio público de educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de la persona, la familia y la sociedad” ()

Igualmente, en el año 1994, se emite el Decreto 1860, por la cual se reglamenta

parcialmente la ley 115, en los aspectos pedagógicos y organizacionales, que incluye lineamientos generales para el Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales, con el objeto de orientar el ejercicio de las respectivas competencias y la autonomía escolar para los establecimientos educativos. Resalta que el educando es el centro del proceso educativo y que la finalidad del servicio es lograr los fines de la educación.

En el 2001 se promulga la ley 715 de diciembre 21 por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

En el 2006, se pronuncia la Ley 1098 “Código de la Infancia y Adolescencia” la cual dispone normas sustantivas y procesuales, de igual manera sus de sus derechos y sus deberes. Dicha ley compromete a la familia, a la sociedad y al estado a garantizar sus derechos y a proteger a los niños y adolescentes.

Igualmente, el estado ha emitido dos decretos que rigen la profesión docente o estatuto docente, el decreto Ley 2277 de 1979 y el decreto 1278 de 2002, estos contienen parámetros que aluden a la labor docente refiriéndose a sus derechos, obligaciones, beneficios y demás comportamientos que conllevan al debido cumplimiento de su campo formativo.

Decreto 1850 de agosto 13 de 2002 que reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones.

Decreto 3055 de diciembre 12 de 2002 por medio del cual se adiciona el artículo 9° del Decreto 230 de 2002. Artículo 9°. Promoción de los educandos. Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% del total de los educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa

Decreto No 1286 del 27 de abril 2005 que dictan normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados.

Decreto 1290 de abril de 2009. Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional. El cual da las pautas para la autonomía para que cada plantel o institución educativa elaboración su propio sistema institucional de evaluación.

Resolución 02151 marzo 29 de 1.994, la cual establece criterios generales para la evaluación del rendimiento escolar teniendo en cuenta la ley 115 artículo 148.

Resolución 2343 junio 5 de 1.996 referida a los lineamientos de los procesos curriculares e indicadores de logros fijados por conjunto de grados

Lineamientos curriculares del ministerio de educación para la evaluación de los aprendizajes.

Referentes epistemológicos y conceptuales

En la investigación cualitativa adquiere relevancia la subjetividad como fuente de conocimiento; la producción de conocimientos no obvia la presencia real de contextos referenciales; se privilegia el carácter participativo y participante del investigador y de los sujetos de investigación; sus hallazgos son comprensivos, holísticos y expansivos (Martínez, 1982). Para el autor referido el conocimiento requiere de una perspectiva holística para lograr una nueva visión, para pensar, percibir y valorar los conceptos fundamentales que emergen para las distintas disciplinas científicas.

En razón al carácter interactivo del conocimiento a generar, el estudio constituye una interpretación de las acciones humanas, y para lograr la necesaria dialogicidad en la relación con los sujetos se asumirá el criterio de Martínez (1996) “producir relaciones humanas con un alto sentido de empatía y vinculación” (p. 237). En tal sentido, la comunicación se procurará horizontal entre el investigador y los

investigados; en una relación naturalista, dialógica y holista, donde estarán considerados los múltiples factores que inciden en el problema objeto de estudio.

El estudio que se pretende conformará por una parte una construcción colectiva de los sujetos implicados (profesores y estudiantes) con reconocimiento de la influencia de la subjetividad de investigador-investigados y considerando la vía inductiva para la obtención del conocimiento, lo que dará lugar a un conocimiento intersubjetivo, que emerge de la perspectiva de los sujetos implicados. El hecho de que sea compartido determina una realidad percibida como dinámica, compleja y cognoscible para todos los participantes en esa interacción social.

Desde aquí se tiene que la presente investigación se fundamenta en corrientes epistémicas como el constructivismo social, el personalismo y la teoría dialógica. En el caso de la primera se parte de la premisa de que el hombre es un ser social por naturaleza, un producto de la sociedad. Desde este punto de partida se toma al constructivismo como el conjunto de teorías psicológicas y pedagógicas el cual resalta la importancia del desarrollo humano como objetivo principal del proceso educativo. Empleando las palabras de Trujillo (2017) el constructivismo:

...es la idea que sostiene que el individuo, en su dimensión cognitiva, social y afectiva, no es un simple producto del ambiente, ni un resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción con otros factores (p. 30).

El termino constructivismo fue utilizado en la unión soviética a mediados de los años 20 del siglo anterior. Dentro de los postulados básicos del constructivismo se encuentran: el conocimiento se construye a través de un proceso activo del sujeto; los resultados del proceso de construcción se cimientan en la mente de acuerdo a los esquemas de acción y conceptos; los conocimientos adquiridos no se almacenan cuantitativamente, se elaboran redes conceptuales que aumentan en la medida en que se construye más nexos entre los conocimientos adquiridos.

El constructivismo se generó de varias teorías en su mayoría asociadas a la psicología cognitiva, entre los principales exponentes se pueden enumerar a Piaget, Cole, Ausubel, Anderson y Norman, Vigotsky precursores de la teoría genética, la

psicología cultural, la teoría del aprendizaje significativo, la teoría de los esquemas desarrollados y la teoría de origen socio cultural de los procesos psicológicos superiores respectivamente. Los cuales comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

Como uno de los principales referentes del constructivismo social se encuentra Lev Semionovich Vigotsky, psicólogo soviético, estudioso de las funciones psíquicas superiores, formuló su teoría a finales de los años veinte denominada “teoría sociocultural”. Vigotsky da más relevancia al entorno social como facilitador del desarrollo y del aprendizaje, el autor en mención destaca tres factores fundamentales:

Los factores interpersonales, hace referencia a la influencia del entorno a través de los objetos culturales, sus lenguajes e instituciones. Aunado a lo anterior se encuentra las interacciones sociales, las cuales estimulan el proceso de desarrollo de los individuos, fomentan el crecimiento cognitivo, transforman sus experiencias y reorganizan las estructuras mentales para lograr así el cambio cognitivo.

Los factores socio-culturales: Vigotsky señala la imposibilidad de separar el aprendizaje y el desarrollo del contexto en que ocurren. Destaca igualmente el papel de la escuela como espacio que permite desarrollar una mayor conciencia de sí mismo, de su lenguaje y el papel que desempeñan en el mundo.

Los factores individuales: existen factores individuales o heredados que influyen en el desarrollo. Según Trujillo (2017) “el aprendizaje es la resultante de la confluencia de factores sociales, compartida en un momento histórico y con determinantes culturales particulares, además de la percepción personal que cada quien tiene de acuerdo a la experiencia” (p.50). De esta manera, se resalta la construcción del aprendizaje en dos periodos, primero a nivel social entre personas (interpsicológica) y después en el interior del niño (intrapsicológica), con lo cual se produce la denominada internalización, entendida, como el proceso que ciñe la evolución de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos, lo cual se logra a través de herramientas y símbolos.

El proceso de internalización es el precursor de la teoría denominada zona de desarrollo próximo (ZDP) de acuerdo con Vigotsky (1988) se define como:

...la distancia entre el nivel actual del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz (p. 133).

De esta manera, la ZDP representa el aprendizaje que un estudiante puede alcanzar de acuerdo a las condiciones de instrucción apropiadas; el aprendiz aprende al trabajar junto con su profesor o con un estudiante con mayores conocimientos al compartir conocimientos en un área en que el primero no puede trabajar debido a su nivel de dificultad. Cuando el profesor y el aprendiz comparten herramientas culturales ocurre un cambio cognoscitivo dentro de la ZDP y con ello se puede lograr la internalización produciéndose en el estudiante un cambio cognoscitivo. Básicamente, la ZDP consiste en asociar conocimientos conocidos con conocimientos desconocidos, logrando así integrar esa comprensión a sus experiencias en el contexto.

El contexto social es importante en el ámbito educativo, los estudiantes aprenden por la interacción con sus mentores y/ o sus pares (enseñanza recíproca). El trabajo conjunto a través del aprendizaje colaborativo y el diálogo permanente entre docente- docente o entre docente – docente como espacio de intercambio, de experiencias, de construcción mancomunada, propende un cambio en el individuo y no una simple transmisión. En este orden de ideas, se brindan espacios que fomentan a una evaluación con enfoque dialógico, ya que fomenta la evaluación como un proceso cualitativo y formativo, que proporciona apoyo al aprendiz ya que a medida que este se vuelve más competente el docente va retirando gradualmente el andamiaje permitiéndole así desempeñarse de manera más independiente.

El enfoque del constructivismo social de Vigotsky se relaciona con la evaluación auténtica entendida como desafíos de tareas propias de una disciplina, las cuales están trazadas para resaltar un grado de complejidad realista, que se sitúe dentro de la ZDP de los estudiantes, logrando de esta manera tener un mayor grado de validez y de comprensión para los mismos. La evaluación en otras condiciones se presenta como algo desvinculado del contexto histórico y social los cuales son aprendidos, repetidos y memorizados de las formas más o menos en que se presentaron en los libros

o en clases magistrales de clases. Este tipo de evaluaciones nada tiene que ver con los factores socio-culturales de los estudiantes lo que se pretende a través de una evaluación auténtica es construir el conocimiento e indagando en tareas que tengan sentido más allá del aula.

Asimismo, conviene a una evaluación con enfoque personalizado ya que este tiene en cuenta los factores individuales propios de las percepciones personales de cada estudiante, de acuerdo a su experiencia. Estos factores se pueden delimitar con una caracterización muy a fondo de cada uno de los estudiantes los cuales hacen parte de la acción docente. Según Bernardo, Javaloyes y Calderero (2018) “La evaluación en educación personalizada no tiene como fin clasificarlos, sino descubrir o valorar las posibilidades de cada uno de ellos con objeto de que se desarrollen al máximo, así como las limitaciones para poder salvarlas o compensarlas” (p.187). En este orden de ideas, la evaluación personalizada se relaciona con las ideas de la teoría de Vigotsky con el concepto de ZDP en lo relacionado a la correspondencia entre las habilidades existentes en el niño y sus potencialidades, consiguiendo así un nivel de desarrollo potencial propio del andamiaje propuesto por el mismo autor.

El siguiente punto trata sobre el personalismo, el cual, de acuerdo con Fazio-Labastida (2004), “es una corriente filosófica que pone en el centro de atención a la persona humana” (p. 291) la cual nace durante los años 30 del siglo anterior. Esta, hace frente a los problemas existenciales del hombre con la cual intenta requerir una visión del hombre en cuanto a persona única e irrepetible. Dentro de las características del personalismo se puede observar la importancia que da a la persona humana como centro de la reflexión filosófica, la distingue muy claramente de las cosas, por ello lo trata con sus propias categorías filosóficas. Para el personalismo, el hombre posee una dimensión ética y religiosa propia de su naturaleza espiritual y libre, con ello da predominio a los valores morales y religiosos sobre los meramente cognoscitivos; considera a la afectividad, la inteligencia y la voluntad como parte esencial de la persona; el dialogo y la comunión son parte esencial de la relación interpersonal, familiar y social las cuales contribuyen a la realización de la persona en sí misma.

En Francia, después de la segunda guerra mundial se acentúa el aspecto social en las manifestaciones del espiritualismo, arribando el argumento de la persona en su valor trascendental. Dentro de los precursores de esta corriente filosófica contemporánea se encuentra E. Mounier, el cual se destaca como el máximo representante del personalismo cristiano. En su obra “el personalismo” Mounier reconoce las raíces históricas de esta filosofía en la que resalta el aporte decisivo del cristianismo a la visión de la persona, la cual sostiene el valor de la persona frente al individuo, a la cosa, a lo impersonal.

Para el autor en mención se llama “personalista a toda doctrina, a toda civilización que afirma que el primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sustentan su desarrollo” (Mounier, 1976, p.9) con lo cual se llama personalismo a indeterminadas posiciones que anteponen a la persona sobre los demás seres que son, por tanto, impersonales. De esta manera, ser persona implica actuar de tal manera que el individuo a partir de sus actos la conquiste por sí mismo, como el fin de una actividad autocreadora totalmente libre.

El personalismo como corriente filosófica ha tenido desde sus inicios una vacación pedagógica importante, en tal sentido, la concepción que se plantea en el presente, es una visión integral del estudiante desde la mirada de la educación personalizada, modelo pedagógico propuesto en España por el Doctor Víctor García Hoz. Dentro de las obras más importantes y relevantes del autor se encuentran: Educación Personalizada (1986), El sentido personal de la educación (1953), Problemas y métodos de investigación en educación personalizada (1994), Del fin a los objetivos de la educación personalizada, (1995), La personalización educativa en la sociedad informatizada (1995) Formación de profesores para la educación personalizada (1996).

García Hoz, centra su proceso educativo en función de la persona, sus notas distintivas (identidad, apertura y originación) las dimensiones (corporal, afectiva, volitiva e intelectual) conceptos necesarios que evidencian así el carácter único de la persona y necesarias para una educación integral entendida como enriquecimiento y unificación del ser y la vida humana. Tal como lo expresa García hoz (1992): “La

persona humana es la realidad de un ente concreto, con un modo de ser propio en el que se entrega la totalidad de los elementos humanos y que se expresa en actos conscientes y libres”. (p. 11) La educación, entendida como proceso, llama al hombre a ser el dueño de su propio proyecto de vida, para alcanzarlo a través de la perfección paralela de la inteligencia (conciencia) y de la voluntad (querer).

Empleando las palabras de Bernardo, Javaloyes y Calderero (2018): “La persona no es un principio o constitutivo esencial, raíz de todas las posibilidades personales. No es el origen de un proceso, sino el fin de una actividad auto creadora totalmente libre.” (p.22). Reconocer al estudiante como persona, concebir que este es más que solo intelecto, brindar las oportunidades para que este crezca plenamente teniendo muy en cuenta las demás dimensiones. Así mismo, entender al estudiante como el único capaz de implicarse en su propia reflexión, de desarrollar la conciencia de sí mismo, de auto realizarse, de autogobernarse; aspectos necesarios en la búsqueda de la superación personal y trascendencia, camino que permitirán su auto creación.

Desde el personalismo se puede interrelacionar con la evaluación desde una mirada autentica y dialógica ya que no basta con evaluaciones finales que se centren en evidenciar en qué medida un estudiante alcanza o no un determinado resultado académico, ni mucho menos en evaluaciones desvinculadas del contexto histórico y cultural de cada estudiante. Se trata de una evaluación se centre en la persona como tal, por ello para García Hoz (1988) “La evaluación personalizada se puede entender como una forma de evaluación referida a criterio en la cual el criterio se ha establecido previamente de acuerdo con lo que razonablemente se puede esperar de un sujeto” (p. 264). Así pues, se trata de que cada alumno rinda lo que es considerablemente posible por él, para ello se hace necesario el uso de un amplio campo para identificar y alcanzar los objetivos individuales.

Es necesario abordar en el siguiente aspecto a Paulo Freire, como uno de los máximos exponentes del diálogo en el terreno educativo. Para Freire (2005), la concepción de educación parte de la relación docente – estudiante “la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador – educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente,

educadores y educandos”. (p.79) El educador se ve como un narrador preponderante de contenidos descontextualizados que poco tiene que ver con la realidad histórica cultural de sus educandos. El educador se ciñe como aquel que sabe contra un educando que no sabe.

Así mismo, para Freire (2005): “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador es quien deposita” (p. 78) así, la concepción de educación se centra en la metáfora de una educación “bancaria”, en ella, el educador es el que sabe, piensa, habla, disciplina, opta y prescribe su opción, es el que actúa, escoge su contenido programático, es el su sujeto del proceso. El educando, por su parte, es el que es educado, los objetos pensados, quienes escuchan dócilmente, son disciplinados, siguen la prescripción, quienes jamás se escuchan; en fin, los educandos son meros objetos. Es así, como la educación bancaria está en pro de la concepción mecánica de la conciencia, la cual es vista como algo vacío que debe ser llenada. La educación que promueve Freire, no puede ver a los educandos como seres “vacíos” a los cuales el mundo llena. El papel de la educación, es velar por unos educandos conscientes de su papel en el mundo, papel al servicio de la liberación.

En este sentido, la educación bancaria se contrapone a la educación liberadora. Esta, supera la contradicción educador del educando y la antepone como la relación simbiótica que a través del dialogo permite que tanto educador como educando sean sujetos activos del acto de educar. En palabras de Freire (2005): “Así, ambos se transforman en sujeto del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen” (p.92) de esta manera, se rompe con los esquemas verticales, la negación del hombre abstracto, desligado del mundo, propios de una educación bancaria. En contraposición, la educación problematizadora, el educando a partir del conocimiento de su propia realidad, producto del descubrimiento, comprensión y por tanto la inserción y captación crítica del mundo, establece una forma autentica de pensamiento y acción con la cual puede llegar a transformar su propia realidad.

En este sentido, los postulados de P. Freire descritos con anterioridad, dan herramientas que fundamentan una evaluación autentica, dialógica y personalizada.

Se ciñe de auténtica ya que al partir de la relación hombre – mundo y a través de situaciones problema producto de su realidad, de sus necesidades se supera la percepción fatalista propia de una educación bancaria, con la cual, se da paso a una percepción que permitirá tener la capacidad de objetivarla. Esto se da a partir de evaluaciones que tienen muy en cuenta

Es dialógica, la evaluación es este sentido, invita al diálogo como parte fundamental del quehacer docente, a través de la pregunta se genera momentos de debate, reflexión, de conocimiento. Conocimiento que parten de la propia experiencia del estudiante a través de preguntas que medien hacia una realidad concreta, como bien lo dice Freire y Faundez (2013): “¿es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra -acción- reflexión” (p.69) Por ello, es necesario que el educador, a través del ejemplo viva la pregunta, viva la curiosidad y se lo demuestre así a sus educandos, así se va creando en ellos el hábito de preguntar, dejando de lado aquel mal hábito propio de la educación bancaria, traer respuestas que poco importan a sus educandos.

Igualmente, los postulados del autor en mención, tornan a la evaluación, personalizada. Los postulados de Freire van en pro de una educación que reconoce a la persona como “cuerpos conscientes” al reconocer el carácter histórico y la historicidad en cada uno de ellos, “Es por esto por lo que los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos en y con una realidad que siendo histórica es también inacabada como ellos” (Freire 2005, p. 97) La evaluación en este sentido debe ser la herramienta que apoye de manera permanente y que permita el máximo despliegue de sus potencialidades para así llegar a la satisfactoriedad personal. Satisfactoriedad que se manifiesta al ser parte activa en su propio mundo, como bien lo dice Freire (2005) “De ahí que este punto de partida este siempre en los hombres, en su aquí, en su ahora, que constituye la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos” (p.98)

Fundamentación axiológica

La axiología demarca la ciencia encargada de resaltar el sentido valorativo que tiene el sujeto para la realización de las actividades bajo el código moral y ético que enmarca su profesión. En este sentido, Hernández (2019) señala que:

Los educadores deben ser los primeros en tener conciencia por conquistar su propia dignidad, toda vez que la enseñanza verdadera debería comenzar por la propia formación e intencionalidad de los profesores, pues sus palabras, imágenes y actitudes personales constituyen ejemplo a seguir por estudiantes. Se comprende pues, que la capacidad de conciencia de un docente en ejercicio, se adquiere en la confluencia relacional con el entorno socio-educativo (p. 300).

El rol de los docentes en la formación de los niños, jóvenes y adultos involucrados en el acto didáctico, se atribuye a la representación imaginaria que tienen los sujetos sobre su actuar diario, viendo en cada decisión y paso de éste un evento a ser repetido o seguido, pues se ha repetido en múltiples ocasiones “el docente es un modelo a seguir”, por este motivo, debe tomar conciencia sobre la importancia que su proceder tanto dentro como fuera de la institución representa, y siguiendo la línea con el objeto de estudio, debe centrarse en manejar códigos comunicacionales adaptados a las características y vivencias de las personas que están a su alrededor.

Aunado a lo anterior, el docente actual tiene que considerar que su rol ya no es sólo ser un dador de clases, o dictar un contenido académico, sino que éste trasciende las barreras tradicionales, pues se orienta a la formación integral de las personas, y no sólo a sus estudiantes sino a las personas que de alguna forma se relacionan con estos sujetos en formación, teniendo en cuenta que el docente es un ejemplo a seguir en cualquier escenario social. Sobre todo, en edades tempranas cuando el niño está en la formación de su personalidad, es la valoración de seres con cualidades y habilidades para crear su propio aprendizaje con su acervo de saberes y experiencias individuales con el propósito de encender la luz de la sabiduría. En este particular, Cárdenas (2017) afirma:

Un verdadero maestro no se limita a conocer los contenidos de una asignatura, por el contrario, conoce a cada uno de sus estudiantes; lo

anterior permite entender que la docencia más que impartir conocimientos, es convivir con quienes se encuentran en el aula, conociendo sus gustos, aceptando sus diferencias para brindarles una formación integral (p. 1)

Se trata de trascender las estructuras rígidas de un momento en un espacio delimitado, es ir más allá en la búsqueda de la esencia humana, dotando a cada individuo de características y competencias que le hagan útil para la vida. Facilitando la vinculación de cada individuo a su contexto social e histórico.

Sistemas de categorías iniciales

Tomando como referencia los objetivos propuestos se estableció el sistema de categorías iniciales entendidas como los aspectos que fueron consideradas al elaborar el guion de entrevista.

Cuadro 5

Sistemas de categorías iniciales

Objetivos	Dimensión	Definición	Aspectos
1. Develar las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes que poseen los docentes del nivel de Educación Básica Primaria en la Institución Educativa Juana Rangel de Cuellar, Cúcuta.	Concepción de evaluación	Conjunto de Ideas, opiniones o maneras de entender la evaluación de los aprendizajes	Definición Intención Características Funciones
2. Caracterizar el proceso de evaluación de los aprendizajes que emplean los docentes el nivel de Educación Básica Primaria en la	Comportamiento del proceso de evaluación	Manera de conducir el proceso de evaluación de los aprendizajes	Criterios asumidos Tipos de evaluación Formas de evaluación Estrategias

Objetivos	Dimensión	Definición	Aspectos
Institución Educativa Juana Rangel de Cuellar.			
3. Identificar los factores que inciden en la construcción del concepto “persona” en el proceso de evaluación de los aprendizajes.	Factores implicados en la evaluación respecto al concepto de persona	Elementos de la labor docente involucrados (favorecen u obstaculizan) en la evaluación personalizada	Número de estudiantes Diferencias individuales Condiciones del contexto Intereses y necesidades del estudiante
4. Construir lineamientos teóricos desde la perspectiva didáctica para el afianzamiento de una evaluación dialógica y dinámica centrada en la persona que aprende.	Perspectivas didácticas probables para una evaluación dialógica y dinámica	Puntos de vista acerca de cómo lograr una evaluación dialógica y dinámica	Concepciones Estrategias Recursos

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza de la investigación

Por constituir el objeto de estudio un fenómeno complejo, dinámico, construido socialmente se considera pertinente abordarlo desde el paradigma constructivista, propuesto por Guba y Lincoln (1994) quien desde lo epistemológico lo caracteriza por:

La relación entre el investigador y el objeto de estudio se basa en una postura subjetivista, donde existe una interacción entre el investigador y el investigado. Los resultados que se encuentran en la investigación basada en el constructivismo son producto de la construcción que realizan tanto el investigado como el investigador. Como la realidad se encuentra dentro de los significados que un grupo humano construye, la forma para acceder a ella es la interacción subjetiva entre los actores del fenómeno, donde el investigador no es un individuo ajeno, sino que es un miembro más con la misma importancia que el resto de participantes (citado en Ramos Galarza, 2015, p. 14)

Dentro de este paradigma el enfoque lo constituye la investigación cualitativa, por cuanto se aspira estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando interpretar los hechos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. En este contexto, Taylor y Bogdán (1986), consideran a la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o descritas, y la conducta observable”. (p.20). Para este enfoque, en lo social, las leyes no son universales, estas poseen un carácter sociohistórico. Más aún asume que cada contexto constituye un submundo con sus propias características y con sus propias particularidades.

En lo que respecta al presente estudio, el investigador aspira analizar los alcances del uso del dialogo para el logro de la función formadora de las evaluaciones de aprendizaje en una escuela centrada en la persona, con lo cual se buscará responder

a la pregunta ¿es posible a partir del dialogo construir un puente para una evaluación de los aprendizajes en una escuela más centrada en la persona? El dialogo se hace necesario en contextos vulnerables y más aún en contextos de fronteras en la cual se encuentran inmersas gran parte de las escuelas colombianas, caracterizadas por los procesos migratorios de venezolanos; los desplazamientos que genera el conflicto colombiano; y donde, además, el desempleo y las faltas de oportunidades merman el capital humano latente en los estudiantes. Por lo tanto, y de acuerdo a la realidad contextual en que está inmerso, se intenta interpretar los hechos sobre la incidencia y las implicaciones del uso del dialogo en el ejercicio de la evaluación de los aprendizajes y las actitudes de los docentes, estudiantes y los factores de aula que influyen de igual manera en dicho proceso.

El estudio se ubica en el nivel explicativo ya que este pretende dar una “explicación” a un fenómeno en cuestión, indagando la naturaleza de la relación existente, los efectos y/o las causas de dos o más variables dependientes o independientes. Parafraseando a Hernández (2014) se puede decir que “los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales” (p. 95)

Para el presente estudio es importante precisar “los fundamentos teóricos para una práctica evaluativa dialógica y dinámica desde la perspectiva de una educación centrada en la persona” pretendiendo revelar los efectos del uso del dialogo y las causas del desmejoramiento existentes en las evaluaciones de aprendizaje. De igual manera establecer la relación entre conceptos como: cultura evaluativa; factores de aula y el de persona desde el modelo de educación personalizada.

Método de investigación

Dentro del abanico de métodos cualitativos para efectos del presente estudio se tomará en cuenta la Teoría Fundamentada, en palabras de Bisquerra (2004) “La teoría fundamentada es un método de investigación de naturaleza exploratoria cuyo propósito

es descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos” (p. 318) entendiendo que esta da herramientas para responder a las necesidades paradigmáticas de los argumentos metodológicos seleccionados para el estudio, y pueden brindar buenos resultados en el análisis de la información, cuando se intenta “analizar los alcances del uso del dialogo para el mejoramiento de las evaluaciones de aprendizaje en una escuela centrada en la persona” a partir de la caracterización de la cultura evaluativa, la interpretación de la influencia de los factores de aula, y las implicaciones del uso del dialogo para el mejoramiento de los procesos evaluativos.

De igual manera, teniendo en cuenta a Strauss y Corbin (2002) “la teoría fundamentada se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación”. (p. 14), En este caso se aspira alcanzar un acercamiento a la realidad social y educativa implicada en procesos educativos, donde, por consiguiente, la evaluación de los aprendizajes es inherente a los procesos de enseñar y aprender. El análisis de las informaciones obtenidas permitirá ir construyendo abstracciones que impliquen significación para el contexto y nivel educativo donde se inserta el objeto de estudio para generar una posible teoría sustantiva que explique el proceso o fenómeno en estudio. Desde esta perspectiva como afirman Rodríguez, García y Gil (1996) al referirse al interaccionismo simbólico (fundamento sociológico de la Teoría Fundamentada) “el investigador espera construir lo que los participantes ven como su realidad social” (p. 48).

El método de teoría Fundamentada, explica Sandoval (2006), se basa en cuatro estrategias: (a) un interrogatorio sistemático a través de preguntas generativas, que busca relacionar conceptos, (b) el muestreo teórico, (c) los procedimientos de categorización (codificación) sistemáticos y (d) el seguimiento de algunos principios dirigidos a conseguir un desarrollo conceptual sólido (no solamente descriptivo).

Como se deduce, este método permite descubrir y desarrollar teoría a través de la recolección sistemática y el análisis de las informaciones que dejan ver el fenómeno de la acción docente en el ejercicio del proceso de evaluación de los aprendizajes, revelada a partir de la palabra hablada, expresión no sólo de sus concepciones o puntos

de vista sobre el mundo o realidad que les rodea, sino también del sentido de su actuación y de los significados que le dan a la misma.

Contexto o escenario de investigación

El contexto de la investigación se refiere al lugar donde se realizará el trabajo de campo, es decir, donde se ubica el problema objeto de estudio. Esta investigación por la naturaleza del objeto de estudio podría realizarse en cualquier institución educativa, pero por razones prácticas se delimita a la institución educativa Colegio Juana Rangel de Cuellar del municipio San José de Cúcuta del departamento Norte de Santander, recinto donde la preocupación por el mejoramiento de la calidad ha sido objeto de debates académicos.

Flick (2006) define el escenario de la investigación de la siguiente manera:

Es aquel contexto natural en el cual el observador [investigador] obtiene fácil acceso, establece una relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos. El investigador debe negociar el acceso, gradualmente obtiene confianza y lentamente recoge datos que se adecuan a sus intereses (p.128).

Resulta oportuno señalar, que el escenario fue seleccionado de forma intencional por parte del investigador, en razón a que la institución educativa es parte del lugar de trabajo del mismo, y presenta algunas condiciones que dieron lugar a la inquietud investigativa: (a) los resultados obtenidos en los últimos años en pruebas estandarizadas realizadas por el Ministerio de Educación colombiano y que han demostrado de manera reiterativa los bajos niveles académicos que estos colegios han logrado a nivel local y por ende regional; (b) la evaluación de los aprendizajes se realiza de manera aislada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; (c) en la institución educativa se observan aspectos disciplinarios que influyen considerablemente en los aspectos evaluativos; (d) la concepción que tiene el docente sobre sus estudiantes contribuye en la aplicación de metodologías tradicionales las cuales dejan a un lado al contexto, la singularidad de sus estudiantes y el ámbito emocional propios de un contexto vulnerable de zona de frontera.

Informantes

La investigación cualitativa no obedece a criterios de representación numérica, es más bien un muestreo intencional cuyo fin es seleccionar los sujetos que puedan aportar información relevante para un estudio a profundidad. El procedimiento para la selección se realizó por criterios relacionados con el propósito de la investigación.

En la muestra intencional se tomaron inicialmente como informantes de la institución seleccionada, Colegio Juana Rangel del municipio de San José de Cúcuta, 3 docentes de aula, 1 docente psico orientador y 1 docente en función de coordinación o directivo.

Rodríguez Gómez y otros (1996) afirman que un buen informante “es aquel que dispone del conocimiento y la experiencia que requiere el investigador, tiene habilidad para reflexionar, se expresa con claridad, dispone de tiempo para responder a las preguntas y está dispuesto a participar en el estudio” (p. 73). Tomando en consideración lo señalado, para fines del trabajo se tomaron como criterios de selección de los informantes:

- Evidente competencia comunicativa con facilidad de argumentación al debatir sobre temas educativos
- Manifiesto interés en colaborar con el proceso investigativo, previa explicación del propósito del mismo.
- Poseen información relevante sobre el objeto de estudio

En caso de no lograr con los informantes seleccionados el material suficiente para dar respuesta a los objetivos de investigación, se pensó inicialmente tomar la decisión durante el desarrollo del trabajo de ampliar el número de informantes o sustituir a quien se considere no revela interés o disposición para el trabajo previsto. Se tiene apertura a la posibilidad, si es necesario, de incorporar estudiantes o representantes de los mismos; sin embargo, el material informativo recogido se consideró suficiente y alcanzó el criterio de saturación teórica.

Cuadro 6

Informantes

Instituciones	Docentes de aula	Coordinador o directivo
Colegio Juana Rangel de Cuellar	3	2

Los informantes claves, serán los encargados de aportar información relevante a la investigación. Al respecto, tomando las orientaciones de Rodríguez Gómez y otros (1996), se tendrá especial atención en ubicar en la institución seleccionada a docentes que manejan con propiedad conocimientos teóricos, curriculares y legales sobre el proceso de evaluación; con suficiente experiencia docente, y con disposición a colaborar en la búsqueda de los hallazgos, es decir, que aporten la información relevante y significativa requerida para la investigación.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

La herramienta prevista para la recogida de la información proveniente de los informantes es la entrevista realizada por el investigador en el momento de la recolección de información.

En el presente estudio se considera la entrevista como una de las técnicas más apropiadas para acceder a la información, debido a que el entrevistado expresa libremente todos sus pensamientos y sentimientos acerca de algunos temas. Taylor y Bogdan (ob. cit.), se refieren a este método de investigación como “reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes” (p. 101). Por esta razón, es conversacional, no directiva, sin juicios de valor con la finalidad que el entrevistado descubra las motivaciones que incentivan su comportamiento. De esta manera, el investigador hace contacto vivencial con el personal docente, para buscar recabar de sus entrevistados que serán sus informantes definiciones, conceptualizaciones,

significados, así como información sobre aquello que no se tiene certeza y que no puede observarse directamente.

Respecto a la entrevista, Martínez (2004) afirma “la credibilidad de la información varía: los informantes pueden omitir datos relevantes o tener una visión distorsionada de las cosas. Será necesario contrastarla, corroborarla o cruzarla con la de otros, recogerla en tiempos diferentes, usar técnicas de triangulación” (p. 84).

Por su parte, para Taylor y Bogdan (ob. cit.), en todo proceso investigativo es necesario el “registro de notas de campo completas, precisas, detalladas” (p. 74), ellas conforman la materia prima para la consolidación de observaciones y corroboración de lo que exponen en la entrevista, por lo tanto, se hace necesario ser muy minucioso y disciplinado para obtener las más completas, detalladas y amplias notas de campo. Por lo anterior es imprescindible anotar descripciones de personas, acontecimientos, conversaciones, sentimientos, emociones, actitudes, secuencia y duración de los eventos, procurando registrar todo lo que sucede alrededor.

Procedimiento para el trabajo de campo

Para la aplicación de técnica de recolección de información se tiene previsto una serie de pasos:

1. Acceso formal al escenario educativo ámbito de estudio, en este momento se solicitó la autorización al personal directivo para la realización de la investigación previa explicación de los objetivos del estudio. Cuando se elaboró el proyecto se tenía previsto el encuentro en el espacio educativo, en los planteles. En razón a la situación de pandemia declarada se cambió la estrategia y se realizaron las distintas etapas del trabajo de campo con apoyo en medios virtuales.

2. Elección de los sujetos fuente de información, docentes y coordinador o directivo en la institución, así como la concreción de los modos de obtener la visión que estos tienen de la realidad objeto de estudio de los cuales ellos forman parte (solicitud de colaboración y establecimiento de acuerdos en cuanto a tiempo, momento, plataforma tecnológica a utilizar, orden de entrevistados)

4. Registro, ordenamiento, reducción, validación, análisis e interpretación de las informaciones recogidas

Procedimiento para el análisis de la información recolectada

En cuanto al análisis este será paralelo al evento de recolección de información (entrevista) y tendrá como eje principal en sus inicios, la identificación de categorías analíticas que emergen de la lectura repetida del material disponible. Los análisis involucran la lectura exhaustiva de cada entrevista y la aplicación de los procedimientos sugeridos en el método seleccionado.

La teoría fundamentada requiere del desarrollo de dos etapas: microanálisis y teorización. Durante la *etapa de microanálisis* el investigador debe, de acuerdo a la metodología, realizar fases explícitas de codificación abierta y codificación axial; y en la etapa *de teorización* la codificación selectiva que permite integrar y refinar la teoría alrededor de conceptos explicativos centrales.

Entendiendo que el proceso no es lineal, se inicia primeramente con la recogida de información a partir de entrevistas a los diversos informantes claves para con ello obtener las primeras informaciones que contribuirán a conformar la codificación abierta, entendida como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin. 2002, p. 110) con lo cual se espera que el número adecuado de entrevistas permitan la recolección de datos y el análisis de los mismos permitan alcanzar la “saturación teórica” descubriendo, desarrollando y nombrando así los conceptos por medio de la interpretación, la decodificación y la codificación, para posteriormente descubrir las categorías sustanciales, finalizando así con el proceso de codificación abierta. Las notas de campo permitieron al investigador recordar gestos y silencios de los informantes que ayudaron a la interpretación del discurso oral.

Posteriormente y de acuerdo a la metodología adoptada, se busca hallar la relación entre las categorías iniciales por medio de la codificación axial, entendida esta como “proceso de relacionar las categorías y subcategorías” (Strauss y Corbin, ob. cit.,

p. 134) en este nivel se seleccionan, descubren las relaciones entre cada una de las categorías emergentes en la codificación abierta, para de este modo comprender el fenómeno principal de los datos, pasando así de categorías a subcategorías construyendo códigos teóricos producto de la interconexión de los principales códigos sustanciales que irán formando así poco a poco teoría.

Finalmente, en la etapa de teorización se llega a la codificación selectiva “proceso de integrar y refinar la teoría” (Strauss y Corbin. Ob cit, p. 157) con la cual se centra en hallar un concepto mayor o varios conceptos fundamentales para explicar el fenómeno en estudio y dar respuesta a los objetivos propuestos. La codificación selectiva utiliza las mismas técnicas empleadas por la codificación abierta y axial, pero a un nivel mayor de abstracción proceso que terminará con la “saturación teórica”. Por lo anterior, la tarea principal del investigador consistió en a partir de los datos obtenidos hallar el concepto mayor o categorías centrales. La teorización integra y refina la teoría alrededor de conceptos explicativos de mayor abstracción.

Criterios de rigor

De acuerdo con Goetz y Lecompte (1988) la confiabilidad tiene dos caras “una interna y otra externa: en la interna se suelen utilizar varias estrategias para reducir las amenazas que se le presentan a la confiabilidad, entre ellas”. (p. 17). Exige: (a) usar categorías descriptivas de bajo nivel de inferencia, es decir, lo más concretas y precisas posible, basados en datos primarios y actuales, que ofrecen al lector múltiples ejemplos extraídos de las notas de campo, son generalmente consideradas como más creíbles; (b) asegurarse de que lo visto o registrado por el investigador coincide o es consistente con lo que ven o dicen los sujetos del grupo estudiado; y (c). utilizar todos los medios técnicos disponibles en la actualidad para conservar en vivo la realidad presenciada: grabaciones de audio y de vídeo, fotografías, diapositivas.

Para alcanzar un buen nivel de confiabilidad externa, aconsejan los autores referidos: (a) “precisar el nivel de participación y la posición asumida por el

investigador en el grupo estudiado” (p.23); (b) identificar claramente a los informantes; conviene especificar el contexto físico, social e interpersonal de que se derivan.

La credibilidad “se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema” (Hernández, 2014, p. 455) para garantizar dicho proceso se hace necesario retratar con nuestras palabras el punto de vista de los informantes; considerar importantes todos los datos recolectados, buscar evidencias positivas y negativas sin importar si están a favor o en contra de nuestras propias posturas, considerar a todos los participantes por igual dando un acceso igualitario a la investigación.

Para que los resultados se ajusten a la realidad se hizo necesario realizar una reflexión permanente; corroborar la información obtenida con las creencias de los participantes generando así una interpretación más amplia; realizar una triangulación de las perspectivas, las teorías y datos y cerciorarse durante el proceso que la técnica de recogida de información se estaba realizando de manera pertinente y eficaz.

Denzin y Lincon (1988), citados en Álvarez-Gayou (2003), una herramienta necesaria es la triangulación “considerada como la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación” (p. 32). Con lo señalado se considera que se logra un adecuado procesamiento y logro de los objetivos propuestos. De acuerdo a Hernández (2014) utilizando cuatro tipos de triangulación puede generarse mayor confiabilidad y credibilidad en los estudios; entre los tipos de triangulación refiere: de teorías o disciplinas, de la metodología, de datos y de investigadores. En el proceso investigativo cumplido se realizó triangulación de datos al ofrecer durante el desarrollo de la entrevista preguntas equivalentes para ver la consistencia de los enunciados expresados; y la triangulación de investigadores al solicitar la revisión permanente de las categorías y conceptos surgidos a la tutora del trabajo.

CAPITULO IV

RESULTADOS

Procesamiento de las informaciones obtenidas

Al asumir como método la Teoría Fundamentada, propuesto por Strauss y Corbin (2002), como procedimiento para generar sistemáticamente abstracciones que entrañen significados desde los datos recopilados en el trabajo de campo, se toma como referente el contexto y se considera la subjetividad como punto de partida del conocimiento a obtener.

Este método contempla como se explica en el capítulo anterior dos procesos: el microanálisis y la teorización propiamente dicha. Se inicia la presentación de los hallazgos con el microanálisis, asumiendo las dimensiones y categorías previstas en el sistema de categorías iniciales, presentando en primer término la codificación abierta consistente en conceptos previa codificación del material primario (entrevistas), descubriendo sus características y adjuntando testimonios que dan cuenta del concepto emergido. En algunos casos, cuando el investigador lo considera conveniente se incorpora teoría relacionada con el concepto emergente.

Concluida esta fase se realiza la codificación axial, donde los conceptos emergidos se relacionan y se presentan en un organizador visual que ayuda a la ordenación del fenómeno en estudio y permite la fase inicial de teorización, la cual se expresa en la generación de conceptos integradores o conceptos explicativos de mayor abstracción.

Finalmente se produce la integración de los conceptos selectivos en una síntesis que da cuenta del fenómeno estudiado, a partir de la codificación selectiva que permitió cubrir la fase de teorización final. Oportuno acotar que el trabajo del investigador en el análisis de las informaciones obtenidas, aunque siguió la orientación de Strauss y Corbin (ob. cit.), esta pudiera no reflejarse integralmente producto de la flexibilidad

del diseño cualitativo donde cada investigador visiona caminos propios que facilitan el trabajo de teorización.

Es importante mencionar que las entrevistas semiestructuradas seleccionadas para el estudio, fueron aplicadas a tres (3) docentes y dos (2) directivos docentes de Básica primaria del Institución educativa colegio Juana Rangel de Cuellar del municipio de Cúcuta, manejados con carácter de anonimato por sugerencia de los informantes, y para salvaguardar la integridad, sinceridad y trascendencia de la información, previniendo que existan repercusiones negativas al respecto. En este sentido, se codificaron en el cuadro 1 el nombre de los sujetos investigados, que también sirva para sistematizar los hallazgos para su debida comprensión, sustentada bajo el modelo de la teoría fundamentada.

Cuadro 7
Organización codificada de los sujetos de investigación.

Informante	Tipo	Código
1	Docente de aula preescolar	DA1
2	Docente de aula niveles inferiores	DA2
3	Docente de aula niveles superiores	DA3
4	Docente psicorientador	PS
5	Directivo docente -Rector	R

Dimensión: Concepción de la Evaluación

Una concepción es en lenguaje cotidiano el conjunto de ideas, opiniones o maneras de entender un asunto, tema u objeto. Referido a la evaluación de los aprendizajes conforma, en este caso, una concepción pedagógica empleada como categoría de análisis para el proceso investigativo que se cumple. Se selecciona para explorar vertientes que aporten elementos a la comprensión sobre el objeto de estudio, al constituir un referente que guía la práctica evaluativa de un docente en un momento dado, pues como explica Rosas (2001) representan un “puente entre el pensamiento teórico de los investigadores y el pensamiento práctico de los maestros” (p. 21).

A. Codificación Abierta

Conceptos emergidos

1. Evaluación como constatación de lo enseñado

Para el informante DA1 la evaluación es un mecanismo para constatar que el niño captó y aprendió la información o conocimiento que el docente le ofrece, en tal sentido expresa que evaluar es *“recopilar... que sabe el niño de todo lo que uno le dio”*. Más adelante acota *“los resultados pues revelan los saberes”*. Concepción equivalente posee el informante PS para quien la evaluación permite a un docente *“medir que tanto ha aprendido un estudiante, que tanto conocimiento tiene un estudiante respecto a un tema en particular o a unas competencias”*. El informante DA2 lo ratifica al afirmar: *“La palabra lo dice, evaluar los conocimientos de una persona, la cual nos sirve para afianzar nuestros conocimientos y mirar en qué grado estamos de conocimientos”*. Y más adelante en otra pregunta de la entrevista ratifica este informante que *“Yo evaluó para medir los conocimientos del estudiante”* *“En los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación sería la manera que tiene el docente para verificar que sus conocimientos, lo que él está enseñando se quede en los estudiantes”* (PS)

Esta concepción remite al modelo medicionista, propia de la primera generación de evaluación, donde el maestro es trasmisor de conocimiento que deposita en el estudiante y que este debe demostrar a través de actividades evaluativas propuestas por el docente, práctica que Freire (2005) denomina educación bancaria, en ella *“... la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita”* (p.78).

Aunque el objeto central de la evaluación de los aprendizajes sea *“el aprendizaje”* no debe confundirse el proceso en sí con conceptos relacionados, como es el caso de los dos informantes reseñados, quienes aluden a medición de lo aprendido en función de un cúmulo de enseñanzas ofrecidas por el docente y donde obvian las condiciones que afectaron el proceso y los obstáculos a enfrentar para cambiar o

consolidar, de manera favorable, un resultado obtenido en un momento determinado de ese proceso, pues en definitiva no se trata de excluir la medición sino de considerarla paso previo que permite al estudiante o representante ir tomando conciencia de la forma en que aprendió (metacognición) y al docente al cuestionamiento de las herramientas que utiliza para ventilar el progreso en los aprendizajes propuestos.

La concepción expuesta por los informantes referidos pareciera también dejar de lado los contenidos actitudinales, que refieren a pensamientos, actitudes, normas y valores y que no pueden ser medidos, sino inferidos del comportamiento de los estudiantes, lo que exige tiempo y su observación no es fácil. Igualmente, Casanova (2000) resalta “...no son solamente los aprendizajes del alumnado lo que debe evaluarse, sino que es imprescindible valorar también los procesos de enseñanza, pues de esto dependerá en buena parte el adecuado progreso de los estudiantes” (p.126) Sin olvidar que la idea central del constructivismo, teoría educativa contemporánea, es que el aprendizaje humano se va construyendo mediante nuevos conocimientos a partir de la base de enseñanzas anteriores, es decir, se centra en la construcción del conocimiento, no en su reproducción y por lo tanto lo importante es el proceso y no los resultados.

2. Intención básica administrativa

Vincula el testimonio del informante DA1 las funciones de información y enjuiciamiento sobre lo aprendido, limitado a “*los conocimientos que uno [el docente] le está impartiendo*” y la toma de decisiones representada en una apreciación, calificación o decisión al final de un periodo, lapso o año escolar “*para dar una nota, tener una secuencia, y pues para que quede en su boletín del estudiante*” y que reconoce como cuantitativa “*un sistema que es numérico, que es para dar una nota*”. El testimonio que sigue ratifica esta concepción: “*que el docente tenga una manera de medir. La nota sería la primera y medir el avance del estudiante sería la segunda*” (Inf. PS).

En estos planteamientos hay escasa alusión sobre la función formativa de la evaluación, dirigida a considerar su utilidad o uso para redireccionar el proceso didáctico o verla como punto de apoyo para mejorar el proceso de enseñanza o la actuación del docente, y con ello el progreso o desempeño académico del estudiante, lo que aleja la posibilidad de evaluación como un auténtico proceso de reflexión o de investigación.

Hay que mencionar, además, como bien lo señala Santos (2003) la evaluación que se realizan en las instituciones es condicionadas por una serie de factores que determinan su práctica, entre dichos factores se pueden enumerar las prescripciones legales, las supervisiones institucionales y las presiones sociales. (p. 70). Igualmente, la acreditación de los aprendizajes para la prosecución académica de los estudiantes es una función de los sistemas educativos formales, y que se realiza tomando como referente los estándares básicos planteados en los planes y programas de estudio de cada grado o nivel educativo, pero que solo se evalúe para alcanzar este fin revela una patología de la evaluación y desvirtúa los alcances de la misma en procura del desarrollo integral del estudiante.

3. Reconocimiento al carácter regulador de la evaluación de los aprendizajes en la práctica pedagógica

En la práctica pedagógica, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación juega un papel relevante, como dice Sanmartí (2007) “la evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, tanto el qué y el cómo se aprende” (p.19) El informante DA3 ofrece la siguiente consideración: *“Es como el análisis, es cuando uno prácticamente evalúa el trabajo que ha realizado, las cosas positivas que ha tenido, los avances, la trayectoria, el trabajo hacia la práctica pedagógica”*. Más adelante agrega:

Se evalúa, primero a nivel personal para saber si he alcanzado mis logros y las capacidades que tengo para poder enfatizar y llegar la

enseñanza a los niños, ¿Qué conocimientos? ¿Qué adquirieron los niños? Poder ver los avances. Por ejemplo, vamos a ver los niños que iniciaron en el transcurso del año escolar con mala interpretación lectora, con deficiencia en la escritura, mirar qué estrategias, qué metodología utilizar para poderlos encaminar y llegar a una mejor practica pedagógica y avances en los estudiantes.

También el informante R, asume este criterio cuando expresa:

Entonces, cuando yo evalúo algo es para revisar si lo que planifiqué se está dando, si hubo una respuesta acorde a lo que yo esperaba. Comprobar que algo que se planificó está dando unos resultados, unas respuestas esperadas a lo que en un momento dado se creyó que era lo que se tenía que desarrollar en ese proceso de aprendizaje

La evaluación... me sirve para mirar como he realizado mi trabajo, si lo estoy haciendo bien o si las meta que me tracé, lo planeado al inicio del año lo pude llevar a cabo, si de pronto se presentaron dificultades mirar que estrategias o que metodologías utilizar para mejorar ese avance que de pronto no se alcanzó a alcanzar con toda la finalidad. (DA3)

En lo cotidiano, cuando uno evalúa un proceder y ve que no está dando resultado, uno está obligado a retroceder y replantear. Entonces, dentro de ese proceso de enseñanza aprendizaje la evaluación está ahí es para eso. - ¿Continúo? ¿Me detengo? ¿Me devuelvo? ¿Cómo están las cosas? Si están bien o si están mal debo necesariamente replantear lo que estoy haciendo, no hay escapatoria, quien asume ese concepto de evaluación tendrá que revisar una y otra vez las cosas hasta que se tengan los resultados que se quieren porque va a perder sentido continuar si los resultados que se obtienen en la evaluación te indican que algo está mal, pienso que la evaluación tiene ese sentido. (R)

También constituye un mecanismo regulador en el niño o joven, como lo revela el testimonio del informante DA3:

Veo niños que se preocupan - ¡profe, me fue mal, me repite la evaluación! – se preocupan, entonces, digo, este niño está consciente de que debe mejorar, que le fue mal, entonces, le doy la oportunidad de volver a presentar la evaluación o que me presente un trabajo para volverlo a evaluar, o una exposición, algo, un trabajo que él me dé a conocer la temática que de pronto tuvo falencias.

De esta manera, los planes de trabajo del docente funcionan sólo como hipótesis de trabajo por cuanto, es la realidad, la contrastación de lo enseñado con las evidencias

de logros de los estudiantes, lo que permite dar dirección definitiva al proceso de aprendizaje en el estudiante, o de la enseñanza y de manera especial a la actuación mediacional del docente. Esta evaluación realizada por el docente, en muchos casos intuitiva, disminuye la posibilidad de fracaso escolar en los estudiantes. En esta función reguladora se implica la misma evaluación pues como afirma Camilloni (s/f) “En todo acto de evaluación que se hace consciente y se problematiza, aparece claramente un doble juego: al mismo tiempo que se evalúa la actuación de otra persona, se mide la eficacia de la evaluación” (p. 2). Una evaluación así concebida no evalúa solo al estudiante, sino también al docente, a la interacción suscitada entre ambos, al plan y a la propia evaluación. Es un mecanismo de ayuda al docente y al estudiante.

4. Evaluar es objetivación de la realidad del estudiante en un momento determinado

Para el informante R la evaluación es un mecanismo de objetivación de la realidad en un momento determinado. Objetivar la realidad en el sentido de hacer visible a través de un producto o actuación los aprendizajes que el estudiante ha obtenido y que resume en la expresión “*conocer el estado de las cosas... o en qué estado está algo o alguien*” La información que ofrecen las actividades evaluativas dan al docente una visión de la realidad educativa existente en el aula respecto a cada estudiante. Como señala Santos Melgoza (2010) el proceso de objetivación conforma un “esquema explicativo de la apropiación de conocimiento en situación escolar” (p. 103). Los estudiantes, explica este autor, pueden no tener conciencia de qué y cómo aprender o por qué y para qué actuar. Para que sea posible dirigir el comportamiento con el fin de aprender, es importante que se objetive el conocimiento de sus habilidades. Tomando en consideración estas ideas, el docente, en función de mediador, debe entender la información que obtiene en la evaluación, como un objeto analizable, y ofrecer orientación al estudiante de lo que requiere para que las situaciones de aprendizaje alcancen un carácter de real conocimiento.

5. Necesidad de atención a las características individuales del estudiante

El testimonio del informante DA1 *“cada estudiante es diferente, cada estudiante es un mundo diferente, tiene situaciones diferentes y va a responder a una evaluación diferente”* ratifica la necesidad de una evaluación situada e individualizada. La atención a diferencias individuales de los estudiantes se refleja también cuando afirma *“hay niños que pueden tener los saberes que uno le está enseñando, pero no son capaces de expresarlos, o al momento de evaluarlo o contestar”*

Pudiera referir este concepto a la inclusión del normotipo individualizado. El normotipo lo definen Foronda Torrico y Foronda Zubieta (2007) como el “marco de referencia con que comparamos la información recogida” (p. 22). En el individualizado la comparación se establece utilizando información anterior sobre el sujeto que evalúa, sin que esto signifique ausencia de normotipo criterial o del estadístico, pudiendo coexistir en un mismo proceso evaluativo diferentes tipos de normotipo. En el caso particular de una concepción de educación con privilegio a la persona, humanista, no debe prescindirse del normotipo individualizado.

6. Evaluación integral del estudiante

Para las concepciones constructivistas, fundamento psico-pedagógico de la educación en los niveles de primaria y básica secundaria colombiana, la evaluación debe intentar siempre ser integral, individualizada y cualitativa en alto porcentaje. Como bien lo resalta el decreto ley 1290 de 2009, al enumerar como uno de los principales propósitos de la evaluación “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances”. La evaluación integral del estudiante debe desarrollarse como respuesta a las exigencias de desarrollo del individuo como un todo (desarrollo intelectual y físico, así como a la formación de sentimientos, cualidades, y valores) y al mismo tiempo en consonancia con el medio, el momento histórico y la cultura que rodea al estudiante.

Esta idea la acogen varios de los informantes:

Evalúo a los estudiantes para saber, pues no solamente en conocimiento, sino el enriquecimiento personal, ¿Cómo han avanzado? Si he visto los logros, al inicio cómo estaban, durante el proceso de maduración o de alcance de los avances pedagógicos que han alcanzado, que han logrado ellos sí, para mirar esos avances para mirar que podemos lograr los objetivos adquiridos anteriormente. (DA3)

De Zubiría (2006) plantea que los docentes deben reconocer “Que no se trata simplemente de transmitir conocimientos... sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico” (p. 195). La función principal, agrega, la constituye favorecer e impulsar el desarrollo:

Y este desarrollo tiene que ver con las diversas dimensiones humanas. La primera dimensión está ligada con el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción, en función del sujeto que siente, actúa y piensa. (p. 195).

En este sentido, el autor referido señala que la evaluación debe describir el desarrollo alcanzado en un momento determinado tomando en cuenta el contexto y su historia personal, social y familiar.

7. Resultados como expresión de múltiples factores

Para el informante DA1 los resultados del proceso de evaluación están determinados por múltiples factores: socioeconómicos, psicológicos, pedagógicos. El nivel socioeconómico es el primer factor señalado: una buena alimentación y servicios básicos permiten al estudiante mayores logros académicos, pues garantizan en la mayoría de los casos un capital cultural, un desarrollo orgánico y un bienestar familiar que favorece el aprendizaje de los niños y jóvenes. El testimonio que sigue corrobora lo señalado: *“hay estudiantes que son golpeados, que aguantan hambre, que no tienen luz, entonces, no creo que vayan a rendir al igual que un estudiante que tenga su papa”*.

Admite este informante la importancia del papel de facilitador y mediador del docente al afirmar que en la obtención del conocimiento *“también juega la forma como nosotros los profesores damos la clase, cómo se imparte los conocimientos”* Al

docente corresponde la misión de preparar diferentes ayudas para que el estudiante construya su propio conocimiento. El apoyo pedagógico de la familia, especialmente la mediación pedagógica de los padres, es también factor reconocido: *“Pienso que muchas veces el estudiante (desde transición) cuando los papitos no les brindan acompañamiento a sus hijos hay dificultades. Pero, cuando el papito va de la mano con el maestro siempre hay excelentes resultados”* (DA2).

Otros elementos referidos lo constituyeron la motivación permanente y las competencias comunicativas del estudiante:

De pronto los malos resultados en las evaluaciones en los estudiantes son debido a que ellos les falta un poquito más de concentración, de pronto no leen de forma adecuada, contestan a la ligera, por salir, entonces es como parte de la concentración y la práctica de la lectura en los niños, por eso por medio del cuento motivarlos, siempre incentivar el amor por la lectura (DA3)

El informante DA1 señala que la personalidad del niño o los aspectos psicológicos pudiera también afectar la evaluación *“... es que hay niños que pueden tener los saberes, pero no son capaces de expresarlos o al momento de evaluarlo contestar”*.

Se aprecia de los enunciados planteados que son diversos los factores que inciden en la evaluación o en sus resultados, y que no siempre los docentes y las autoridades educativas toman en consideración esta múltiple causalidad al reflexionar sobre los resultados de procesos de evaluación.

8. Confusión en términos específicos del área de evaluación

Evidencian algunos informantes escasa clarificación en los tipos y formas de evaluación previstos en la normativa legal educativa. Asumen evaluación formativa como formar y evaluación sumativa como suma de todas las evaluaciones. Es una concepción elemental, basada en la estructura del término, pero no lo relaciona de manera veraz con el momento y función que corresponde a cada una. Admiten el desconocimiento del término procesual, lo que reivindica la evaluación centrada en

resultados. Por ejemplo: *“formativa porque es para formar al estudiante como lo está diciendo, sumativa es una evaluación donde se van a tener los números pues para que el estudiante tenga su calificación”* (DA1)

Manejar con certeza los términos y conceptos implicados en la evaluación, evita disfunciones en su práctica y reduce conflictos producto de diversas concepciones entre los propios docentes, o entre docente-estudiantes y docente-representante. Si no existe un sustento teórico, el proceso evaluativo queda reducido a la percepción, en ocasiones equivocada, o al interés de quien lo realiza o de quien detenta el poder en la evaluación como lo expresa el informante R cuando dice: *“La evaluación siempre está ligada a unos propósitos del que evalúa; del que rige a la persona que evalúa, o que dirige el aprendizaje”*.

9. Clarificación conceptual garantiza comprensión de la relación enseñar-aprender-evaluar.

El lado opuesto de la categoría que antecede lo representa el manejo apropiado de conceptos y supuestos asociados a la evaluación. Buena parte de los informantes están conscientes de lo que representa y significa cada uno de los tipos, ámbitos, formas, estrategias y demás aspectos inherentes al proceso evaluativo y que determina en el docente claridad en lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, y en lo que los docentes enseñan y cómo lo enseñan, y en el para qué evalúan y qué hacer con los resultados de la misma. Los testimonios que siguen lo revelan: *“La evaluación tiene diferentes momentos y está establecida con los estudiantes, los estudiantes conocen la forma como lo evaluamos y también depende del estilo de cada docente y de la materia que se está impartiendo la asignatura”* (PS).

Es decir, yo debo dentro de un proceso evaluativo en un momento dado verificar y establecer un valor de lo que significa ese proceso de aprendizaje, lo formativo implica compromiso, es decir, implica que todos deben aprender la totalidad, el cien por ciento. Ese es el éxito de

lo formativo; que todos aprendan lo que se propuso. Implica paciencia y tiempo. Como en cualquier trabajo. Todo es un proceso.... el primer día de estar posesionados, lleno de nervios y desconocimiento y el proceso hace que luego se vuelvan empleados muy eficientes, y si tienen luego un buen jefe que los oriente y los enseñe, entonces pueden llegar a ser un muy buen funcionario. (R)

Como estos hay otros fragmentos que pueden corroborar la categoría y que ratifican que el desempeño de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por la evaluación.

10. Evaluación se complejiza en los primeros grados

El informante DA1 por su condición de docente de primer grado señala como complejo el proceso de evaluación en este nivel, y la principal característica o principio que le asigna es que la evaluación es continua. La estrategia evaluativa idónea para el grado considera que lo representa la observación. Pudiera reflejar que asocia evaluación a prueba o actividad escrita y no ha permanente constatación de progresos e interferencias en el aprendizaje del estudiante a través de diferentes medios incluida la observación, pero que también incluye análisis de productos, entrevistas con representantes, comunicación oral, acciones motrices, entre otros. Enuncia la evaluación inicial o diagnóstica, necesaria en todos los niveles al señalar: *“evalúo lo que trae el estudiante, con que me llega el estudiante al aula de clase, que saberes tiene el estudiante ya pre-aprendidos o aprendidos”*. También el informante DA2 comparte estas apreciaciones y acota *“Las actividades evaluativas son constantes en los niños de transición, al finalizar cada clase los voy evaluando para saber ellos que han entendido”*

La evaluación continua y la evaluación diagnóstica representan una forma de entender la evaluación como proceso permanente, en todas las etapas del aprendizaje del estudiante de los primeros niveles, esta condición aumenta la probabilidad de mejores resultados al estar pendiente de los interferentes o dificultades que confronta un estudiante; y permite además manejar las diferencias entre los estudiantes, lo que la

convierte en un mecanismo de inclusión y no de segregación. Condiciones que la teoría sobre evaluación asigna a todos los niveles.

11. Evaluación como práctica reflexiva

Se deriva de los testimonios del informante DA3 un concepto de especial relevancia y es considerar la evaluación como mecanismo de reflexión permanente por parte de docentes. El referente teórico existente sobre evaluación incluye en esta reflexión a estudiantes y demás implicados en los resultados. Al respecto expone; “*La evaluación es como el análisis, es cuando uno prácticamente evalúa el trabajo que ha realizado, las cosas positivas que ha tenido, los avances, la trayectoria, el trabajo hacia la practica pedagógica*”. Hay implícita en esta afirmación la idea de una evaluación no sólo sobre el estudiante sino también sobre el docente. La reflexión en este sentido establece vínculos entre el esfuerzo o mediación docente y el resultado en el estudiante; y ofrece la posibilidad de atender a las interferencias, así como los elementos incentivadores o facilitadores de aprendizajes.

Morrison (1996) presenta las cuatro etapas del modelo propuesto por Smith para la práctica reflexiva:

- Descripción: ¿Qué estoy haciendo?
- Información: ¿Qué significa esto?
- Confrontación: ¿Cómo se llegó a esto?
- Reconstrucción: ¿Cómo se podrían hacer las cosas de manera diferente)

El autor referido señala que la reflexión sobre la acción permite comprender los significados, intenciones y acciones con mayor profundidad al involucrar esas vivencias y experiencias con los fundamentos teóricos que las explican. A juicio del investigador en la evaluación la reflexión amerita que sea incorporada no sólo al obtener los resultados (reflexión sobre la acción-evaluación de resultados) sino conjugarla con la reflexión durante la acción; es decir, en el desarrollo de los procesos de enseñar/ aprender/evaluar; así como compartir colectivamente con los estudiantes y

representantes la reflexión lo que representa una oportunidad para que cada uno revise y encuentre estrategias para conducir los cambios requeridos.

12. Equilibrio en los diversos resultados de evaluación

Destaca esta categoría la importancia de analizar y aplicar tratamiento a los resultados de la evaluación, pues a juicio del informante R se evidencia cierta homogeneidad en los resultados que obtiene un estudiante en las evaluaciones del docente (evaluación interna) y la evaluación que realiza el Estado colombiano a través de las pruebas Saber o ICFES; así como entre resultados de presencialidad y virtualización. El estudiante con dificultades las expresa en cualquier situación de evaluación que se practique. El testimonio que sigue así lo significa:

Normalmente la experiencia nos ha enseñado con pruebas SABER, con pruebas ICFES que las pruebas son muy efectivas en el sentido de que realmente coinciden los resultados que obtienen en ellas con la evaluación interna. Es decir, cuando el muchacho obtuvo el mejor puntaje en el ICFES a nadie le extraña porque en el aula, en la evaluación interna es también el mejor. Entonces, pienso... las pruebas no engañan, el que tiene muchas dificultades de aprendizaje, las tiene, tanto en la evaluación externa como en la interna; inclusive, en esta eventualidad que nos ha tocado, usted se da cuenta, que los que mejor responden son los que responden en la presencialidad y en la virtualidad y los que en la presencialidad no respondía tampoco responden en la virtualidad. O sea que los resultados de la evaluación, los niveles de desempeño, son una información que aporta la evaluación, y permite mirar esa cantidad de diferencias individuales en los niveles de aprendizaje.

Esta categoría emergida confirma la necesidad de asumir que los resultados de la evaluación forman parte de la información que sirve de base para la reflexión y mejoramiento de los planes de aula e institucionales. La evaluación como titula Santos Guerra (1995) en una de sus obras es “un proceso de diálogo, comprensión y mejora”, no en ciertos momentos, sino de manera consistente y realizada bajo principios o criterios éticos, democráticos y de rigurosa metaevaluación del proceso cumplido.

13. Estrategia diferenciada según la dimensión objeto de evaluación

La estrategia de evaluación depende de la dimensión que se evalúe, sea esta cognitiva, procedimental o valorativa; los contenidos y las competencias son diferentes y por lo tanto exigen del docente estrategias específicas. Así lo entienden los informantes: *“Las evaluaciones son diferentes, por ejemplo, en la dimensión cognitiva se trabaja pre-matemáticas, sociales y naturales y la parte tecnológica. Mientras que en la dimensión espiritual se trabaja...lo espiritual, ahí, por ejemplo, trabajo mucho lo que es oral”*. (DA2). Más adelante, este informante ejemplifica:

En la dimensión cognitiva, matemáticas lo paso mucho al tablero para que el niño vaya aprendiendo a hacer el proceso en cada tema, por ejemplo, en el caso de cuando tienen que aprender a sumar... ellos van agrupando, lo van organizando. La socioafectiva siempre a través de la observación, vamos observando al niño, su manera de actuar con sus compañeros, en su manera de actuar con el entorno, el medio ambiente, si cuida a la naturaleza y la manera de respetarse el mismo y a los otros, el cumplimiento de normas.

Importante reconocimiento de que la evaluación está condicionada por la dimensión que se evalúa en un momento determinado.

14. Preparación académica como garante de claridad en procesos

Uno de los informantes (R) evidencia claridad conceptual sobre el área de evaluación. Este informante ha realizado varios diplomados y posee una maestría en su haber. En tal sentido, refiere otras técnicas de evaluación, tales como elaboración de ensayos y trabajos de investigación; y discrimina entre técnica e instrumento de evaluación al señalar que la primera responde al *¿cómo evaluó?* y la segunda al *¿con qué evaluó?* Denota propiedad terminológica y aunque no ejerce labores de aula, sus funciones como coordinador pudieran representar un apoyo para los docentes:

Para evaluar es como quien le saca el brillo a un zapato de la mejor manera y en un menor tiempo, pues el cómo sería una cuestión práctica. Yo no puedo evaluar algo que sea eminentemente práctico de manera

teórica. Entonces creo que el cómo tiene que ver un poco con la metodología, la didáctica, debe ajustarse a la competencia que se quiera medir, con el instrumento que se esté utilizando, debe haber una complementariedad del cómo y el con qué (R)

Más adelante refiere la necesidad de asumir la evolución conceptual de la evaluación, pues considera obligante para el docente estar al tanto de los enfoques contemporáneos de evaluación.

B. Codificación Axial

Cuadro 8

Resumen de conceptos emergentes de la dimensión Concepciones sobre evaluación de los aprendizajes

Conceptos emergidos

1. Evaluación como constatación de lo enseñado
 2. Intención básica administrativa
 3. Reconocimiento al carácter regulador de la evaluación de los aprendizajes
 4. Evaluar es objetivación de la realidad del estudiante en un momento determinado
 5. Necesidad de atención a las características individuales del estudiante
 6. Evaluación integral del estudiante
 7. Resultados como expresión de múltiples factores
 8. Confusión en términos específicos del área de evaluación
 9. Clarificación conceptual garantiza comprensión de la triada enseñar-aprender-evaluar.
 10. Evaluación se complejiza en los primeros grados
 11. Evaluación como práctica reflexiva
 12. Equilibrio en los diversos resultados de evaluación
 13. Estrategia diferenciada según la dimensión objeto de evaluación
 14. La preparación académica permite clarificar el proceso de evaluación
-

Al relacionar los conceptos emergidos en la categorización abierta surgen los conceptos integradores que se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 9

Nexos entre categorías de la dimensión

Concepto emergido de la categorización abierta	Concepto integrador
Constatación de lo enseñado Intención básica administrativa Carácter regulador de la evaluación Práctica reflexiva	Entre la racionalidad instrumental y la racionalidad práctica
Objetivación de la realidad Atención a características individuales Evaluación integral del estudiante Estrategias diferenciadas según la dimensión	Evaluación dinámica
Resultados como expresión de múltiples factores Complejidad en los primeros grados Equilibrio en los diversos resultados	Condiciones especiales
Confusión en términos y conceptos del área Clarificación conceptual Preparación académica como garante de claridad en procesos	Exigencia de formación pedagógica

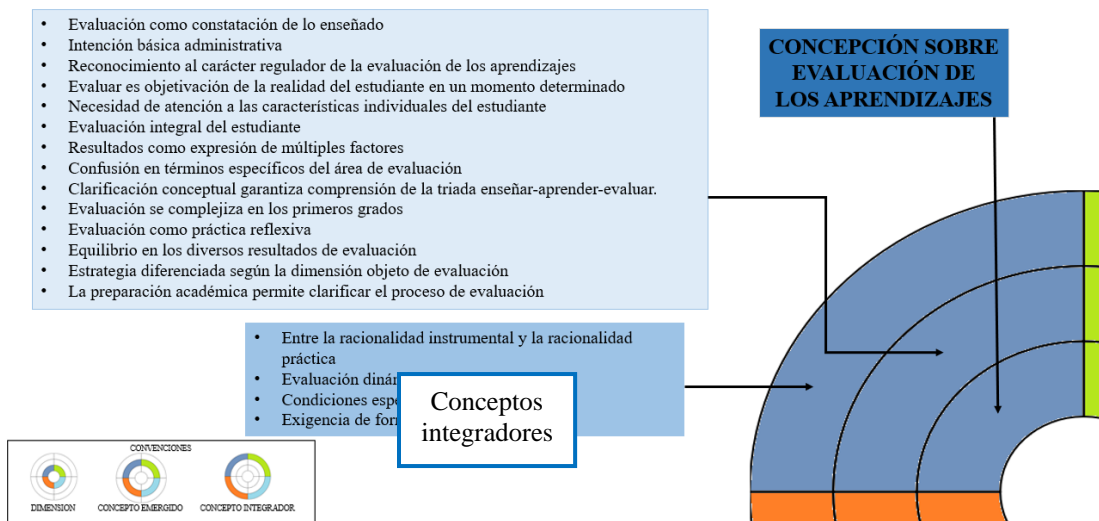


Gráfico 2. Resumen de conceptos integradores de la dimensión Concepciones sobre evaluación de los aprendizajes

C. Conceptos Integradores

Entre la racionalidad instrumental y la racionalidad constructivista

Se deduce de los resultados que la concepción de evaluación, en el ámbito de estudio, ronda la diversidad, los límites lo representan la racionalidad instrumental y la racionalidad crítica y reflexiva. El ser de la evaluación fluctúa entre docentes que mantienen una concepción tradicional de la evaluación entendida como medición, calificación y vista solo como requisito administrativo (racionalidad instrumental); y docentes que avanzan paralelo a la evolución teórica de la evaluación y a las teorías pedagógicas contemporáneas, donde la evaluación es vista como ayuda para promover el progreso académico de los estudiantes y `para` revisar la práctica o desempeño docente, a los fines de ofrecer a los estudiantes condiciones que les permitan superar los obstáculos o falencias evidentes en su aprendizaje. Esta última, racionalidad crítica reflexiva conjuga las acciones técnicas o administrativas exigidas y las acciones reflexivas sobre su propia práctica, sobre los resultados obtenidos, sobre el subsistema escolar, a los fines saber qué acciones debo tomar, que ayuda precisa cada estudiante para alcanzar las competencias y logros planteados curricularmente. Como expresa Santos Guerra (1995) “lo importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla, sino al servicio de quien se pone” (p. 25)

Evaluación dinámica

Fueron asignadas a la evaluación de los aprendizajes principios y características que resultan favorables a los fines educativos y que remiten a una evaluación dinámica que reconoce la necesidad de retroalimentar al estudiante de manera individual en función de los resultados obtenidos y presentar luego al estudiante otra oportunidad de expresar los logros alcanzados; además procura el desarrollo integral, en las tres dimensiones humanas: cognitiva, praxeológica y valorativa, y donde más que los aprendizajes interesa es el desarrollo del estudiante. Estas categorías se corresponden

con lo expresado por De Zubiría (2006) “La evaluación explica el nivel de desarrollo en un momento y contexto actual, teniendo en cuenta su contexto y su historia personal, social y familiar”, lo que significa atender a sus diferencias individuales. La evaluación dinámica reduce el carácter punitivo o sancionador y privilegia el desarrollo integral del estudiante. Una evaluación dinámica es un proceso que responde a las necesidades actuales de la evaluación y reivindica su verdadera función de apoyo al logro de las finalidades educativas.

Condiciones especiales en el proceso evaluativo

Revelan estas categorías condiciones especiales que complejizan la práctica evaluativa; por una parte, la multicondicionalidad o serie de factores que inciden y determinan los resultados; por otra, en los primeros grados la evaluación se torna aguda debido al número de niños y a la dependencia casi exclusiva de la observación y análisis de producciones. Existe además la presión de las pruebas del Estado, en los grados tercero, noveno y once, cuyos resultados afectan el financiamiento y categoría de las instituciones educativas. Al respecto advierten, que los resultados se corresponden con la apreciación o evaluación interna, lo cual resulta importante, pues representa un tácito reconocimiento a la labor de evaluación que desarrollan los docentes en el aula, y cuyos resultados expresan un estado actual donde se conjuga el trabajo docente, las condiciones del contexto, el apoyo pedagógico familiar que reciben, y las diferencias individuales, entre otros aspectos.

Exigencia de formación pedagógica

Al igual que muchos aspectos pedagógicos del trabajo escolar, los docentes requieren formación permanente en el área de evaluación pues si bien existen docentes con formación de postgrado en el área educativa que los mantiene actualizados y les permite clarificar los términos y conceptos asociados a la práctica evaluativa, otro

grupo actúa sin poseer el referente conceptual necesario para que su actuación no desvirtúe el plano conceptual y operativo de la evaluación de los aprendizajes. Es reconocido que es el docente la clave del proceso pedagógico, lo que exige de él condiciones personales y profesionales, así como una sólida formación que le permita la toma de conciencia y de postura frente a los procesos de enseñar-aprender-evaluar.

La ausencia de actualización y perfeccionamiento puede acentuar las situaciones que desvirtúan el verdadero propósito formativo de la evaluación; así por ejemplo, evaluar de forma incoherente con el proceso de enseñanza, evaluar estereotipadamente, descontextualizado, evaluar sólo la vertiente cognitiva, o sólo resultados, sin establecer previamente criterios y condiciones para la evaluación, o permitir actuaciones que generan conflictos de carácter ético, evaluar para controlar o sancionar, son algunas de las limitaciones o desviaciones reconocidas por Santos Guerra (2005), que atentan contra la función formadora de la evaluación de los aprendizajes en cualquier nivel educativo.

Dimensión Comportamiento del Proceso de Evaluación

Esta dimensión alude a la manera de conducir el proceso de evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes, expresión de lo que él considera caracteriza su actuación como evaluador en el entorno educativo. Este comportamiento se corresponde con las circunstancias que se experimentan en un tiempo y lugar específico, pero principalmente obedece a las creencias y concepciones que sobre la evaluación de los aprendizajes posee el docente; incluso no puede desconocerse que muchas de las actuaciones docentes responden a comportamientos o planteamientos de los estudiantes.

A. Categorización Abierta

Conceptos emergidos

1. Privilegio a las pruebas escritas y exposiciones

Las técnicas de evaluación comúnmente empleadas, cuando ya los estudiantes leen, es la prueba escrita, lo que se convierte en una forma frecuente de evaluar, al conformar una práctica tradicional, generalizada y aceptada por la mayoría como la más adecuada. Admiten también el empleo de las exposiciones y, en la actualidad, de herramientas tecnológicas. Las razones que aducen para no plantear el uso de otras estrategias de evaluación es la ausencia de materiales o recursos de enseñanza diversos que dieran lugar a otras formas, y el tiempo efectivo que emplearían en su diseño, pues corregir pruebas también implica un tiempo considerable. El testimonio del Informante DA1 expresa esta categoría:

... pues habría otra forma de evaluar si tuviéramos otro material didáctico y como más medios (televisor y cosas así, porque no lo tenemos), estar uno llevándose un televisor para el salón para pasarles un video o tal cosa y evaluar sobre eso, es muy complicado porque le quita a uno mucho tiempo. Pues uno evalúa por evaluaciones programadas, hechas, con preguntitas, induciéndolos a empezar a manejar las pruebas de rellenar y cositas así.

Evalúo con las exposiciones que ellos hacen, evaluaciones escritas, evaluaciones que hemos hecho por la plataforma o el Google, didácticamente así, entonces, por medio de una lecturita se sacan las preguntas y ahí están solamente es de comprender depende al tema...
(DA3)

2. Observación como técnica base para evaluar en los primeros grados

En los niveles de preescolar y primer grado de primaria, el desarrollo de las clases tiene incluidos muchos juegos, dinámicas de grupo, y trabajo en mesa con materiales concretos. Para la evaluación señalan que recurren a la observación, ellos van dirigiendo y observando el trabajo y actuación de los niños. No señalaron en ningún momento el empleo de algún instrumento (escala de estimación, lista de cotejo o registro descriptivos) que permita registrar esta observación con criterios previamente establecidos. Pareciera que la evaluación se limita a solo observar y luego recurriendo

al empleo de la memoria ofrecer un juicio o calificación cuando requieran asentar una evaluación

Como ellos no saben totalmente escribir, yo los voy pasando, ellos van haciendo, por decir algo les coloco elementos (en el caso de matemáticas) le coloco los colores, tapitas, granitos; en el caso de matemáticas yo les digo agrúpeme un conjunto de 5 elementos, ellos empiezan y organizan por grupos los de 5 – ahora quiero 8- así. (DA2)

Aunque se evidencia la aplicación de la evaluación formativa, realizada de manera permanente para determinar avances, dificultades y limitaciones que confronta el estudiante, y que en estos primeros niveles la técnica más idónea sea la observación se deduce la necesidad de selección y preparación de instrumentos para su debido registro.

3. Privilegio en la evaluación a los contenidos cognitivos

“Evalúo partiendo de los temas que uno va viendo” (DA3), “Reviso en que tema se me está quedando para poder uno reforzar ese tema o esa materia” (DA1). Los textos expuestos son enunciados comunes en los docentes, cuando se refieren a evaluación de los aprendizajes; es decir, con frecuencia evalúan la adquisición de contenidos temáticos o temas vistos, lo que alude a saberes conceptuales y pocas veces los informantes apuntaron a valores, actitudes, destrezas, procesos, procedimientos. Como señala Santos Guerra (1995) “No se puede, pues, rechazar el aprendizaje de contenidos. Porque son necesarios para articular el pensamiento, para adaptarse a la realidad y para poder manejarla.... Ahora bien, limitarse a la evaluación de conocimientos supone un reduccionismo. (p. 18). Es reconocido que evaluar lo procedimental y actitudinal no es tarea fácil, y quizás muchos no conocen las formas de realizar ésta. No significa esta categoría que estén obviando la formación en estas dimensiones, pero no la consideran objeto de evaluación.

El énfasis en la enseñanza explicativa pudiera representar la causa de la asociación natural de evaluación con examen o prueba escrita, donde el estudiante reproduce la información recibida al responder la pregunta realizada, y el esfuerzo de

los docentes por preguntar constantemente sobre el tema revela el foco de atención en lo conceptual, dejando en un segundo plano las necesidades detectadas, los talentos, las características relevantes, los gustos o intereses, aspectos potenciales que posee el alumno y que configuran la complejidad de elementos a considerar para el logro de una evaluación integral.

4. Ausencia de autoevaluación y coevaluación en los estudiantes

Ninguno de los informantes destacó el uso de la evaluación como autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes, elemento clave en el enfoque constructivista. El empleo de la autoevaluación y coevaluación o evaluación en común entre los alumnos, promueve la toma de conciencia sobre lo que ha aprendido y cómo lo ha aprendido, o las dificultades que ha tenido para aprender. Los docentes no creen en ella y expresan que no responde a la realidad y se revela que no tienen competencia para discriminar cuáles serán las técnicas a emplear para aplicarla. Este ejercicio, muchas veces desvalorizado por el docente, contribuye a la autonomía de la persona en formación, al comprender cada uno que la valoración de las actividades que realizan o de los aprendizajes tiene en ellos mismos el principal y real evaluador, creando sin proponérselo condiciones para superar la dependencia de otros o de los adultos.

De igual manera cuando se fomenta el trabajo en equipo pueden surgir múltiples situaciones de evaluación mutua. Al docente corresponde estimular las reflexiones al interior de los grupos pues genera sugerencias y argumentos, en muchos casos de gran profundidad, y es a su vez una oportunidad de desarrollar la ciudadanía al exigir un trato respetuoso y cortés al emitir opiniones sobre la actuación de otro y así mismo enseñar a procesar las críticas, comentarios o juicios recibidos. Estas formas de evaluación constituyen maneras de generar discusión con y entre los estudiantes y poder retroalimentar.

5. Escasa correspondencia entre lo enseñado y lo evaluado

Aunque para todos los informantes, la evaluación de los aprendizajes que realizan guardan relación con la forma como enseñan y frente a la pregunta ¿Existe correspondencia entre la forma como usted enseña y la forma como usted evalúa a sus estudiantes?, sus respuestas fueron “*Tiene que haber una correspondencia como dice la pregunta porque yo como voy a evaluar algo que yo no he dado, que no les he enseñado al estudiante*” (DA1), “*Claro que sí, se sobre entiende que de acuerdo a los temas y contenidos que uno enseña es lo que se debe evaluar*” (DA2)

En ocasiones, anteriormente uno no veía eso, pues yo ahora trato en lo posible bajarle al nivel y de lo mismo que estoy explicando o analizando la temática con ellos, trato en lo posible de evaluar que tenga un sentido como que tenga correlación un sentido, acorde (DA3)

Creo yo que la evaluación debe estar planificada, es decir, desde el momento en que yo estoy planificando las actividades de aprendizaje va surgiendo la evaluación, entonces, la evaluación no surge de ideas “terminantes” voy a evaluar, sino debe ir diseñada a la par de la planificación por lo tanto si existe y debe existir una correlación. (R)

Sin embargo, cuando se lee detenidamente cada respuesta y se recuerda el énfasis dado a las mismas en la entrevista, se observa que todos los enunciados expresan un deseo, una aspiración, un debe ser, y las evidencias refieren más una correspondencia solo ligada al tema que evalúan, no a una derivación de la estrategia de enseñanza empleada.

También el testimonio del informante R en otra de las preguntas equivalentes realizadas, devela un factor o elemento que poco se alude en las reflexiones institucionales acerca de la evaluación. Y es que se enseña una cosa y se evalúa otra. Se enseña de una manera y se evalúa de otra. Y muchas de las estrategias de evaluación no han sido utilizadas por el docente como estrategia de enseñanza. Tampoco se establecen con antelación los criterios de evaluación a utilizar. Al respecto señala:

Generalmente, en un muy buen porcentaje, parece ser que las evaluaciones no corresponden a lo que se enseña, es muy desafortunado eso. O si corresponden el abordaje es distinto, parece ser que el estudiante no reconoce la rúbrica de lo que tenía que hacer, no la reconoce porque, si a uno le dijeran qué tenía que aprender y le trazaran

esa rúbrica pues uno la reconocía, creo yo que aparentemente el estudiante no ve en la evaluación reflejada lo que se le enseñó.

El mismo informante explica que la respuesta a esto se justifica por parte del docente y del estudiante: *“la defensa del maestro es el desinterés y falta de motivación, pues digamos son las dos versiones no, ellos no les interesa, no les importa, no estudian”*; y para el estudiante el argumento es que *“no encuentra en la evaluación un documento motivante que le diga que si él pasa es indicador de que ha superado una etapa importante de su aprendizaje”*.

Frente a esta manera incoherente de la evaluación respecto al proceso de enseñanza, Santos Guerra (1995) expresa que también los alumnos estudian no para aprender sino para la evaluación, para el examen, “no solo en función de ese momento sino de forma que les permita hacer frente al mismo con suficiente garantía de éxito” (p. 24). O como señala Perrenoud (1996) el oficio del estudiante es aprender a ser evaluado; es decir, “repara en lo que frecuentemente es el fundamento de la apreciación del maestro, identifica los signos externos de competencia” (p. 255), así como “aprende el buen uso de la preparación acelerada o intensiva de los exámenes” (p.256). El estudiante no cuestiona la evaluación recibida y con ello desvirtúa la esencia de la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

6. Reflexión sobre resultados

Corrobora esta categoría la surgida en sus concepciones y que se denominó “Evaluación como práctica de reflexión”, al señalar todos los informantes que aun sin hacer uso de representaciones gráficas *“una estadística grande, de tortas o de barras para utilizarla en la institución no lo hago”* (DA1), hay si una tendencia a considerar la evaluación como reflejo de múltiples factores y donde la actuación o práctica pedagógica también tiene su cuota de responsabilidad. Reflexión que alcanza distintos niveles, en algunos casos, sólo para ubicar el rendimiento global de la sección en un momento dado y el tema (contenido cognitivo) que requiere refuerzo: *“Entonces hago*

una comparación o hago un cálculo, de cuantos niños me están perdiendo, en que materia es, o que clase de pregunta, en que tema se me está quedando para poder uno reforzar ese tema o esa materia” (DA1), hasta los informantes que señalan que los resultados los llevan a revisar si existe posibilidad de incorporar otras estrategias pedagógicas que permitan superar los déficits

Pues yo voy mirando los resultados y voy mirando realmente que estoy yo fallando y empiezo a retroalimentar. Primero que todo yo me autoevalúo y miro eso y trato de mirar el proceso para explicárselo mejor al estudiante. Como un feedback. (DA2)

Hago de pronto un análisis de todo lo que es el proceso y veo los avances de los estudiantes, de lo que se ha logrado, reconozco las habilidades y destrezas, pero también a veces se presentan un inconveniente eso hace para ayudar al crecimiento tanto personal mío y poder mejorar y llevar mejor calidad digamos para el aprendizaje de los estudiantes entonces retomo el aprendizaje. (DA3)

Los resultados muestran una radiografía de sus estudiantes, y el docente está obligado a retroalimentar... Un maestro que obtenga resultados y esos resultados no le haga replanteamientos en su proceso, que tengan un significado de corregir por ahí detalles que quedaron pendientes en el aprendizaje (R).

Los resultados tienden a ser una manera también de evaluar mi propio desempeño como docente o como docente orientador, para eso el uso, para ver si de verdad lo que les estoy enseñando a mis estudiantes se queda con ellos... Entonces, para mí la evaluación es una manera de generar discusión con los estudiantes y poder retroalimentar mucho más fácil mi propio desempeño (PS)

Esta categoría que surge en varias de las entrevistas y en distintos momentos es un indicador favorable para la acción educativa, pues como señala Stenhouse (citado en Santos Guerra, 1995) lo que mejora el quehacer docente no es tanto “la investigación sobre los profesores sino la de los profesores que analizan su propia actividad” (p. 25).

Interesante resultó conocer que los docentes realizan círculos de reflexión informales por grado sobre los resultados de la evaluación de los alumnos. El intercambio entre pares y la reflexión que se suscita en esas interacciones permite no solo compartir experiencias sino formarse, a veces de manera inconsciente, en cómo resolver una situación, y reconocer que ajustes o cambios son necesarios.

Los resultados obtenidos son para mí, más que todo, o sea, no es para hacer un gran análisis en la institución, empezando, no hay casi ni tiempo, pero si lo hacemos en el grupo de primero de las profesoras de primero, si nos sentamos y decimos: estamos necesitando refuerzos con esta materia en este tema, necesitamos meterle más esto que estamos viendo que los niños están flojos en tal tema. Pero a gran profundidad, como hacerle un DOFA a la evaluación como tal no lo hacemos. Reflexionamos como dialogo, más no como un documento como tal no lo hacemos. Producto de las reflexiones modificamos, cambiamos, incrementamos más tiempo en determinado tema y así, según la evaluación. (DA1)

Este caso representa una acción colectiva que beneficia al docente que participa de ella, no solo toma conciencia y reflexiona, también genera propuestas de solución y de contar con apoyo institucional y seguimiento de su labor es posible que marque el inicio de cambios en su práctica pedagógica. Como afirma el informante R *“Maestro que no interiorice resultados adversos de sus alumnos y que esos resultados no le permitan replantear su didáctica, su pedagogía, no está haciendo su labor, los resultados de los estudiantes son también resultados de la gestión académica del maestro”*

7. Condiciones deseables para una evaluación formadora

En la entrevista hubo relatos de experiencias vividas que develan las condiciones que los informantes consideran deseables en un proceso evaluativo y que manifiestan desear para su práctica evaluativa. Una de ellas fue la necesidad de interacción afectiva entre docente y estudiantes:

Con el otro profesor; como fue en unas vacaciones, pues en esas vacaciones, eso fue como si fuéramos parceros, como si fuéramos amigos – venga, esto no lo puede hacer así, porque mire al error que está haciendo- fue como de amistad, fue muy chévere no fue como con el profesor de matemáticas; terror total, fue una cosa muy chévere, muy fácil, como si yo estuviera hablando con un amigo (DA1)

Dábamos la oportunidad que los estudiantes prepararan su temática, llevaran su tema, lo expusieran... que todos los escucháramos, porque

al principio unos estudiantes pasan al frente y otros al faltarles al respeto, y ahí se trató de tratar el valor de la escucha o la responsabilidad de que todos somos importantes y hay que valorarnos tal y como somos, que todos tenemos derechos y deberes, es algo muy bonito (DA3)

Hay algo en evaluación que es el clima de aula. Un docente divertido, motivador, que genere todas esas posibilidades en los estudiantes de estar alegres, opinando, divirtiéndose... Imagino que uno aprende más en un estado de total disposición para el aprendizaje. Uno no aprende bien si el docente es una persona muy estricta y uno está pensando en cómo protegerse de una manera de ser del maestro. Ahí, pienso yo, que ese clima que genera el maestro es responsable de resultados (R).

El encuentro dialógico, el intercambio comunicativo equitativo y respetuoso entre docente estudiante y entre los estudiantes, el respeto del docente por la voz de sus alumnos, sin silenciarlos, constituye una de las propuestas de Freire (1970) como dispositivo central del proceso educativo, al expresar que enseñar es un acto creador y crítico, respetando el opuesto. Una educación que como él señala atraviese los obstáculos de una cultura del silencio y donde en situaciones de antagonismo se dé la búsqueda de llegar a un consenso, a un punto intermedio que rescate las ideas de los dos lados, frente a las implicaciones que representa una y otra posición.

Porque ella no explicaba, ella era lo que se llama aprender de memoria las tablas de multiplicar, y tenía que hacer, si ella decía, cinco por ocho, yo debía decir inmediatamente 40, no podía demorarme, así estuviera haciendo el proceso con los dedos en ese tiempo los maestros eran como muy conductistas y era lo que ella dijera y me castigó, decía: -la letra con sangre entra- no se me olvida, ese día ella me puso un gorro así.(DA2)

Entonces, para algunos seres humanos la evaluación tiene un sentido de mostrar competencia y a nadie le gusta ser señalado como que el que no sabe... lo que hacía el profesor era un poco poner a competir a los aprendices, en ese proceso de demostrar quien estaba o quien demostraba mejores competencias con el otro, obviamente aclarando, que el que no las tenía les podía causar una frustración. (R)

El diálogo, la participación, la no discriminación, la superación de la competencia y el respeto por la dignidad de las personas son ideales democráticos,

escenarios propicios para el ejercicio de una evaluación formadora, donde la participación del alumno adquiere relevancia.

8. Relatividad de los resultados de la evaluación

La reflexión sobre los resultados de la evaluación remite a los informantes a reconocer que los resultados no son siempre expresión de aprendizajes logrados, existen situaciones que afectan directamente al estudiante y que no garantizan un resultado confiable desde el punto de vista de nivel de logro de la competencia evaluada, así, por ejemplo, el informante DA1 afirma: “Uno no puede de una vez tildar a un estudiante de malo porque sacó uno sin saber qué es lo que hay detrás de ese uno”

El que saca 10, estudió, sabe el proceso, o pudo haber copiado.... Si el estudiante siempre saca uno, hay que mirar que es lo que está pasando con él, muchas veces no se sabe si el niño está viendo bien, está escuchando bien, porque a veces influye eso (DA2).

Si de pronto tienen las capacidades y todo, pero de pronto los nervios, - profe, se me olvidó, me agarraron los nervios, yo sabía eso, ¿será que me la puede volver a hacer? porque Yo digo que es como la atención o los nervios un poquito lo que ellos fallan en esa parte, en la atención de realizar las actividades, o la evaluación como tal (DA3).

El nivel de atención, el momento emocional en que el estudiante este, que tanto haya estudiado, si el estudiante comprende lo que se les está evaluando, el conocimiento previo que el estudiante tenga sobre lo que se le está evaluando. Hay variables que son muy personales, emocionales, cognitivas y las académicas. (PS)

Pero, por otra parte, la formación de los muchachos en su casa, hay muchachos con resortes familiares que le permiten superar un maestro intransigente y obtener buenos resultados, hay otros muchachos que no superan los maestros intransigentes y les ocasiona malos resultados (R)

Existe además una gran cantidad de elementos que inciden en los resultados globales del desempeño de los escolares, que se visibilizan cuando son objeto de pruebas externas. En Gaceta (2016) explican que el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO, Santiago) desarrolló

en 2013 el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), y una de sus conclusiones es que las diferencias de logro académico entre los alumnos están en función de factores asociados al aprendizaje y donde destacaron:

- Las características de las familias: antecedentes escolares, las características socioeconómicas y las prácticas educativas en el hogar

- Las características de docentes, prácticas pedagógicas y recursos en el aula: formación, asistencia y puntualidad, los recursos y prácticas del aula

- Las características de las escuelas: tipo de escuela, entorno social, recursos y procesos escolares.

Estos elementos complejizan el comportamiento de los docentes en su función evaluadora.

9. Énfasis en evaluación de resultados

La mayor preocupación de los docentes se centra en la evaluación final de trimestre y final de año. A ellas conceden mayor preparación y dedican más tiempo y esfuerzo. Las evaluaciones periódicas, continuas, producto de la interacción diaria en el aula, tienen tanto valor como las finales, pues aun cuando sean intuitivas contribuyen a confirmar la imagen que del alumno tiene el docente y son pocos los registros que realizan de esta evaluación que casi siempre tiene carácter formativo, dejando a la memoria los elementos que pudiera utilizar para los reportes o informes establecidos de manera formal

Hacemos evaluaciones espontaneas, que son chiquiticas... pero ya las programadas, como son las trimestrales o las finales de periodo, pues para diseñar una evaluación de esas uno se gasta cuatro horas, tres horas, para que la evaluación quede con buen contenido, que uno pueda sacar un buen... como una buena idea de lo que el niño tiene en sus saberes, de lo que sabe hacer el niño, entonces, toma bastante tiempo (DAI)

Las evaluaciones bimestrales o la de las trimestrales yo si me siento a hacerlas bien hehecitas y que me queden llamativas como ellos les gustan y que sean entendibles. Pues las evaluaciones que estamos

utilizando ahora las tipos ICFES, así con el formulario de Google me parecen muy bien (DA3)

Una de las inquietudes develadas fue su interés en ejercitar al niño en los tipos de preguntas que contienen los formatos de las pruebas de Estado, pues el conocimiento de las mismas pareciera garantizar una mejor actuación de los estudiantes en las mismas o por lo menos no causar impactos emocionales por el carácter de pruebas objetivas.

Preparando las evaluaciones, me demoro prácticamente la noche, mi esposo se va a mirar el noticiero y yo me voy a mirar la ficha, organizarla, ahí demoro más de media hora. Escritas y orales a la vez las estoy realizando, por ejemplo, de asociación, los pongo mucho para que asocien, de rellenar, les he estado enseñando a rellenar óvalos para las preguntas de acuerdo, les hago la lectura y entonces de acuerdo yo les digo están A, B, C y cuales es la respuesta correcta la A, la B o la C y ellos dicen esta es de acuerdo a los que escucharon en la lectura (DA2).

La evaluación que me gusta normalmente, es aquel tipo guía, digamos, en donde se presenten actividades (lecturas) y luego las preguntas correspondientes donde el estudiante pueda dar una respuesta, digamos sería las evaluaciones que preferiría. Pero igual, estamos acostumbrados a las cartillas del ICFES, evaluar para avanzar, y vemos que una buena selección de preguntas también nos ayuda a tener muchísima información, si esas preguntas obviamente están relacionadas con los aprendizajes. (R)

Las implicaciones que las pruebas ICFES tienen para las instituciones educativas y el carácter de competencia con que se asumen ha distraído la función esencial de la evaluación, consistente en valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados para el desarrollo integral del estudiante; además de identificar los apoyos necesarios para analizar las causas de los aprendizajes no logrados y tomar decisiones de manera oportuna.

B. Codificación axial

Cuadro 10

Resumen de conceptos surgidos en la dimensión comportamiento del proceso de evaluación

Conceptos emergidos
1. Privilegio a las pruebas escritas y exposiciones
2. Observación como técnica base para evaluar en los primeros grados
3. Privilegio en la evaluación a los contenidos cognitivos
4. Ausencia de autoevaluación y coevaluación en los estudiantes
5. Escasa correspondencia entre lo enseñado y lo evaluado
6. Reflexión sobre resultados
7. Condiciones deseables para una evaluación formadora
8. Reconocimiento a la relatividad de los resultados de la evaluación
9. Énfasis en evaluación de resultados

Al relacionar los conceptos emergidos en la categorización abierta surgen los siguientes conceptos integradores

Cuadro 11

Nexos entre categorías de la dimensión

Concepto emergido de la categorización abierta	Concepto integrador
Privilegio en la evaluación a los contenidos cognitivos Énfasis en evaluación de resultados Escasa correspondencia entre lo enseñado y lo evaluado	Configuración estática de la evaluación
Privilegio a las pruebas escritas y exposiciones Observación como técnica base para evaluar en los primeros grados	Conocimiento intuitivo en técnicas e instrumentos
Ausencia de autoevaluación y coevaluación Reflexión sobre resultados Condiciones deseables para una evaluación formadora Reconocimiento a la relatividad de los resultados de la evaluación	Contexto democrático

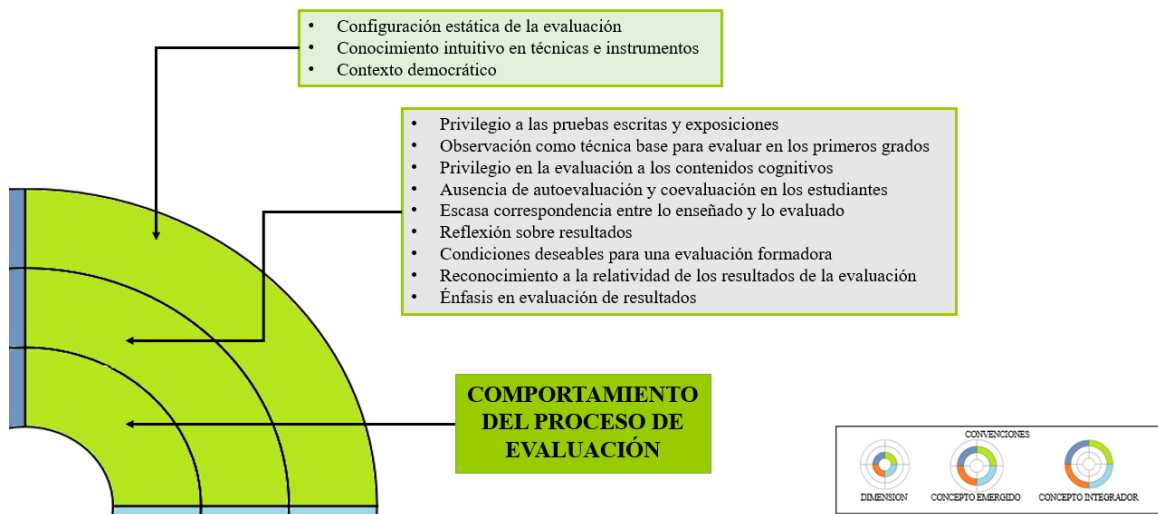


Gráfico 3. Resumen de conceptos emergidos en dimensión Comportamiento del Proceso de Evaluación

C. Conceptos integradores

Configuración estática de la evaluación

La evaluación es parte de una triada compuesta por enseñar, evaluar, aprender. Ver la evaluación de manera aislada limita y obstaculiza la comprensión de las dos restantes dimensiones y afecta la finalidad educativa y la posibilidad de que sus resultados sean una oportunidad para resolver dificultades. Tampoco pueden comprenderse desde una mirada sumativa, sino como un proceso, como una configuración que cada uno de los implicados (docentes, estudiantes, representantes) de manera dialógica y fluctuante va generando con los demás. Cuando la evaluación se realiza de manera incoherente con la forma que se enseña, sólo realizada por el docente sin participación del estudiante, de manera estereotipada donde luego de desarrollar un tema, una unidad, un proyecto viene la designada actividad evaluativa, privilegiando lo conceptual se está frente a una evaluación de resultados, administrativa, que no impulsa el cambio o los ajustes necesarios para el logro de una formación integral.

Conocimiento intuitivo sobre estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación

Pareciera que la evaluación sigue anclada a rutinas tradicionales y que los docentes evalúan, en gran medida, de la misma manera como fueron evaluados ellos. No se desestima la importancia de estos medios, pero la evolución conceptual de la evaluación ha favorecido el surgimiento de una diversidad de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que no siempre se incorporan en el hacer docente. También las distintas dimensiones del desarrollo humano (cognitivo, praxeológico y valorativo) exigen o requieren diferentes técnicas e instrumentos de evaluación. Sin embargo, se han mecanizado las formas de evaluar, los docentes no exploran de manera suficiente otras opciones tales como diagramas, mapas de conceptos, ensayos, elaboración de organizadores visuales, uso del portafolio, líneas de tiempo, maquetas, infogramas, auto informes, entre otros. Cabrera (2000) refiere que la forma de evaluar depende de dos criterios: el propósito de la evaluación y las restricciones y condiciones que impone el contexto, incluido el humano (sus competencias). Celman (1998) afirma que no existen formas que sean absolutamente mejores que otras para evaluar “su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen” (p. 43). En la actualidad las TIC se han incorporado al hecho educativo por razones de la pandemia y es necesario escudriñar y prepararse en cuáles son las estrategias, técnicas y recursos para la modalidad de educación a distancia. De sus entrevistas no surgen estos aspectos mencionados.

Exigencia de contexto democrático

Existe en los docentes el reconocimiento de condiciones deseables para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes: dialogicidad, sentido democrático y eliminación del poder sancionador.

Cuando se habla de una evaluación formativa como algo de suma importancia para fortalecer los procesos educativos, es necesario garantizar un contexto específico, como señala Freire (1994) una escuela que asuma gustos democráticos como:

El de escuchar a los demás, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar, sin embargo, el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate (p. 98).

Previene el autor citado al docente sobre los riesgos de la participación de los estudiantes y precisa que debe existir un equilibrio entre hablarle al educando y hablar con el educando, un equilibrio entre libertad y autoridad. Es además de gran importancia admitir la subjetividad de la evaluación, sus resultados no son absolutos pues existe una gran diversidad de factores asociados al aprendizaje y desarrollo de la persona que conlleva a considerar la relatividad de los resultados y a evitar discriminaciones o segregaciones en este sentido.

En suma, un ambiente escolar democrático en evaluación representa la opción liberadora de la evaluación como poder sancionador del docente y como mecanismo de discriminación o segregación de la persona, haciendo de este proceso un acto humano, enriquecedor y plenamente educativo

Dimensión Factores implicados en la evaluación respecto al concepto de persona

Cada estudiante es una persona diferente y en tal sentido tiene características personales propias, y, además, las condiciones familiares y del contexto tampoco son idénticas. Estas diferentes condiciones y especificidades complejizan la tarea de enseñar y de ofrecer actividades evaluativas de manera personalizada a cada uno, excepto en el caso de los niños o personas con discapacidad o necesidades específicas manifiestas que no pueden ser atendidas en las mismas condiciones que el resto del grupo. Sin embargo, el docente en procura de desarrollar al máximo el potencial individual de cada uno debe establecer estrategias de atención personalizada en distintos momentos de su accionar educativo, pues su máximo interés lo constituye como expresa García

(2011) es desarrollar al máximo el potencial de cada uno atendiendo a la diversidad: diversidad de intereses, de motivaciones, de culturas, de religiones, de formas de acceder al conocimiento, de expresarse, de aprender, de ver el mundo.

A. Codificación Abierta

1. Segregación de estudiantes

Posiblemente sin intención predeterminada en la evaluación de los aprendizajes se generan, a partir de sus resultados (especialmente de la atribución de calificaciones cuantitativas o expresiones cualitativas) procesos discriminatorios, de selección y ubicación jerárquica de los estudiantes que no favorecen la conformación de su personalidad pues afectan su autoestima y los segregan con respecto al grupo total. Casi siempre son minoría, sus desaciertos, limitaciones o dificultades son reforzados con esta acción y en algunos casos el apoyo familiar lejos de permitirle la superación de su afectación psicológica por esta causa los fortalece en su minusvalía frente a sus compañeros o familiares. Testimonios como los que siguen dan crédito al concepto emergido:

Desafortunadamente uno trata, o cae en el error (que no debería ser así) de estigmatizar, pero no directamente sino, tener para uno, -uy, necesito reforzarle a este grupito de allí, de acá que son más malitos en tal y estos son buenos en ese tema, entonces uno trata, aunque no debería ser así, todos deberían ser iguales para uno ... tiene que ver con los saberes, con la forma de desempeñarse cada estudiante, y por eso se encarrila en que es bueno y en que es malo, (DAI)

Obvian los docentes que los ritmos y estilos de aprendizaje son individuales. Y que no son los contenidos el eje rector de la finalidad educativa sino el desarrollo del potencial que cada uno de los alumnos posee para alcanzar su realización como persona y como miembro de una sociedad, entendido el desarrollo personal como afirma Maslow (1985) “ es llegar a ser aquello que pueden y necesitan profundamente llegar a ser las personas” (p. 251), lo que implica a su juicio, la realización de las capacidades y potencialidades latentes y la menor posible presencia de enfermedad, neurosis,

psicosis, pérdida o disminución de las capacidades humanas y personales básicas, lo que constituye en esencia “el desarrollo saludable de la conciencia de la propia personalidad y de la plena humanidad” (p. 277), así como una actuación ciudadana

Estos juicios, en algunos casos, atentan contra la dignidad de la persona y son realizados sin ningún argumento o criterio válido:

Pues no sé, en una institución, cuando yo llegué, decían: - ¡miré! (señalaban), mire, esta niña se le ve por encimita, es así y “asao”, y empezaron a describirla que no le gustaba el estudio, que ella era de la calle, que no tenía quien la orientara” (DA3)

Lo que he percibido en el caso cuando los estudiantes llegan a primero muchas veces las compañeras empiezan es a etiquetar, -este estudiante no sé qué, este estudiante no sé qué más... y se les olvida que ellos están en un proceso y tienen hasta tercer año para aprender a escribir perfectamente. (DA2)

Reconocen los docentes lo sin sentido de esta práctica al afirmar que los juicios o adjetivos asignados son relativos y que la subjetividad o criterios personales de quien los emite está presente:

Hay estudiantes que sus resultados sumativos pues pierden, pero son personas muy agradables, muy serviciales con sus maestros, eso suaviza en cierta forma el concepto del maestro y de pronto no lo cataloga como malo. Pero podría haber estudiantes muy inteligentes, que obtienen buenos resultados, introvertidos o no tan divertidos o contestatarios, personas que están opinando, que son asertivos, que no tragan entero, podrían terminar perjudicados. (R)

Se convierte en un grave problema pues se ha naturalizado dentro del cuerpo de docentes y los estudiantes actúan como multiplicadores “veo que ese fenómeno es común y se lo atribuyo a los números y que haya un cuadro de honor, por ejemplo” (PS) atribuyendo a la evaluación una cultura de la competencia, que como señala Santos Guerra (1995) solo cobra sentido en la comparación con otros. Casi siempre las comparaciones son arbitrarias y se realizan con la justificación de que sirvan de estímulo y emulación. El éxito consiste en aventajar a otros.

2. Reconocimiento a la singularidad

Muy relacionada con la categoría anterior, pues explica que una de las causas de los diferentes resultados en las actividades evaluativas lo representa como factor asociado las diferencias individuales, las condiciones psico emocionales de cada alumno en un momento y contexto determinado. Latorre y Suárez (2000) explican que en los enfoques actuales la acción evaluativa se desarrolla con base en un diseño abierto que asume lo singular y diferente, se centra en la persona, en su relación con el entorno, y tiene en cuenta la biografía personal y social, lo que la constituye en un proceso diferenciado y único para cada participante.

Los testimonios que siguen acercan a la categoría expuesta: “*Cada niño es un mundo diferente, cada niño tiene circunstancias diferentes, tienen formas diferentes de aprender*” (DA1), “*Todos no entienden igual, algunos niños son rápidos en captar el mensaje, pero hay otros que no*” (DA3)

Todos tienen una manera diferente de entender... Hay algunos que tienen muchas habilidades y muchas destrezas, a algunos se le facilitan más las matemáticas se les facilita más los números, a otros les encanta más la parte corporal, a la educación física, jugar y eso. (DA2)

Uno cree que la información es precisa, que es infalible, que imposible que no lo entiendan de la misma manera, pero cada uno entiende, porque uno tiene la tendencia a relacionar las cosas en el caso de instrucción que se le imparta relacionarla con sus intereses, y sus intereses son diversos y uno toma fragmentos de información para ajustarlos a sus expectativas, en ese proceso tergiversa lo que en un momento dado el maestro quiso decir, lo entiende de otra manera de acuerdo a su estructura mental, anímica, personal, entonces pienso que es normal, que lo que uno considera infalible muchas veces se entienda de distintas maneras, lo que para uno es un chiste para otros podría ser una ofensa, no. (R)

3. Alumno sujeto activo y participe de su propia evaluación

Las corrientes pedagógicas contemporáneas destacan el papel activo del estudiante en el proceso de evaluación. Como afirma Avolio de Cols (2000) el poder

de la evaluación debe estar democráticamente distribuido, para evitar abusos o arbitrariedades y que los estudiantes se sientan comprometidos, que puedan aprender actitudes de libertad y autonomía, democracia y confianza en su propio valor y en sus capacidades. Esto implica no solo tomar parte en las decisiones sino conciencia de que su participación es obligante, hacer valer sus derechos y cumplir los deberes contraídos en materia de evaluación. Este papel, expresa el informante R, exige:

Un maestro abierto al debate, a escuchar las opiniones de los estudiantes y a permitir que se de ese clima de opinión, en donde no sea él el único sujeto que habla, sino que todos, porque el conocimiento no lo posee una sola persona. No, todo el mundo tiene conocimientos previos, experiencias previas, verdades previas.

Más adelante refiere: “*en el aula se debería dar mucho esa comunicación de pensamientos propios, de argumentaciones- ¿qué piensa usted, que pienso yo, que piensa el maestro? y de allí, de ese proceso pedagógico, surge el conocimiento, el acuerdo de evaluación*”.

Estas ideas refuerzan la necesidad de dotar al alumno de herramientas cognitivas y metacognitivas, y de espíritu crítico para que tome conciencia de que puede realizar aportaciones interesantes al proceso evaluativo y no que se les adiestre en ser solo receptores, repetidores, donde en evaluación solo escuchan directrices del docente, carentes de interés para ellos y alejados de su realidad o contexto.

4. Necesidad de evaluación inicial

La evaluación inicial es el punto de partida para diagnosticar la situación actual de cada estudiante, ella aporta información relevante no solo sobre es lo que conoce y sabe hacer, cómo recoge y procesa la información que se le ofrece, cuánto tiempo es capaz de permanecer centrado en una tarea, sino también del entorno en el que se desenvuelve para saber qué aspectos favorecerán o dificultarán el proceso de enseñanza-aprendizaje, y del contexto familiar y el entorno social más cercano: casa, lugar donde vive para establecer cauces de colaboración y compromiso en la formación integral del alumno. La importancia de este tipo de evaluación la expresó el informante

PS, quien señaló su función diagnóstica y acotó que este diagnóstico inicial debe ser actualizado a lo largo del periodo escolar.

La evaluación inicial permite identificar las características particulares del estudiante, cuáles son sus intereses y gustos... entonces, creo que una buena manera sería hacerla de manera concienzuda, hacer bien una caracterización, cuando usted va a comenzar con un grupo, por ejemplo, o durante los periodos que usted tiene iniciales de diagnóstico, sería supremamente importante conocer esas realidades de cada estudiante para poder saber hacia dónde va a dirigir el esfuerzo. Y no solamente eso...considero que ese diagnóstico debe ir dándose a lo largo de todo el proceso, porque los gustos también pueden cambiar, las condiciones pueden cambiar, las particularidades de cada estudiante pueden cambiar.

Esta evaluación ofrece oportunidades que bien aprovechadas, brindan información esencial acerca del grupo en general, y de cada niño en particular. Casanova (2000) considera que, si se omite “Falta el conocimiento previo que es preciso poseer de una persona en pleno desarrollo para poder adecuar la enseñanza a sus condiciones de aprendizaje, y cumplir de esta forma la función reguladora que hemos asignado a la evaluación”.

5. Dificultad para una evaluación diferenciada

Atender a la singularidad de la evaluación no implica realizar actividades para cada uno diferentes en función de las particularidades de cada estudiante Este hecho lo reconoce el informante DA2 cuando afirma que la evaluación que aplica “*es para todos igual, solo cambia para los niños con cuestiones especiales, pero, por ejemplo, yo veo que hay algunos que tratan de copiar, ¿Qué hago? Los cambios de puesto, es lo único, pero las preguntas son las mismas*”. O el informante DA1, cuando señala “*tener en cuenta todo el contexto de vida del estudiante para hacer una evaluación no creo posible*”. Pero si es necesario tomar las medidas oportunas en la evaluación formativa, pues además de igualdad de oportunidades y condiciones es necesario que se respeten las diferencias, entendiéndolas como una opción enriquecedora de la labor docente y no como un aspecto a evitar.

Enunciados como los señalado ratifican que la evaluación solo se asocia a la evaluación sumativa, final, de resultados, obviando que el espacio más indicado de evaluación personalizada es la evaluación de procesos, continua, formativa, oportunidad de convertirla en una “*evaluación significativa, que esté relacionado con lo que el estudiante conoce, que tenga una aplicación, que sea útil en el ámbito familiar, debe ser el ideal de la evaluación*” (R) pues como opina PS “*A mi manera de ver, muchos profes del colegio no tienen en cuenta el contexto de los estudiantes, están enfocados solo en lo que van enseñar y ya*”

Para el informante PS

La clave está en saber dónde arranca el estudiante, y con base en eso ir planteando metas a alcanzar, sé y entiendo que es algo complejo, porque sería como individualizar la evaluación, pero también creo que hay como formas de agrupar, uno más o menos identifica cuales son los estudiantes que tienen más claro los conceptos y eso uno se pone una meta, deseo llevarlos hasta tal punto. Y también identifica a los que no tienen idea de lo que está hablando, entonces, a esos estudiantes también les pongo una meta que no es la misma de los otros pero que tiene que ver con lo que yo les estoy enseñando y que el estudiante se lleve las competencias que estoy enseñando.

6. Solidaridad y apoyo como estrategia para superar condiciones desventajosas de orden económico, cultural y familiar.

Existen en los planteles educativos estudiantes cuyas condiciones económicas y socioculturales los ponen en desventaja frente a la mayoría de sus compañeros de curso, algunos por provenir de ambientes empobrecidos; otros de hogares con bajo capital cultural, analfabetos en algunos casos; y otros con familias en continuo conflicto. Estos factores están asociados al aprendizaje y los docentes no desconocen esta realidad, pero por constituir un problema estructural de índole social o político, poco puede aportar la escuela a su solución, y la mayor carga la expresan los estudiantes afectados en los resultados de la evaluación, sin eximir la posibilidad de niños con capacidad de resiliencia para estas circunstancias y obtener buenos resultados académicos.

Frente a esta problemática los docentes informantes señalan su imposibilidad de acción para contrarrestar las problemáticas de esta índole y solo enuncian el espíritu de solidaridad y apoyo para con estos miembros del grupo.

Hay muchísimos niños que han pasado por mis manos, que los papas los traen en enero y regresan por ellos en noviembre, nunca más se vuelven a ver en la institución y entonces son estudiantes que uno los toma como si fueran hijos de uno, venga para acá, como la gallinita con sus pollitos, venga, haga lo que pueda en el colegio, que si no tiene para el papel uno les lleva, si no tienen tijeras uno le consigue como pueda, que fulanito le preste mientras él hace otra cosa, bueno, es como buscar uno recursos, el profesor debe ser recursivo ante esos estudiantes para que no quede rezagados, porque no necesariamente por estar en situación de pobreza quiere decir que sea mal estudiante, entonces uno tiene que estimularlos a que salgan (DA1)

Frente al déficit cultural del hogar señala: “Es complicado ayudar a un estudiante que no es orientado en casa, es muy difícil, empieza a quedarse rezagadito. Toca es evaluarse e impartirle lo que más se pueda en el colegio”

Hay padres que trabajan, en un caso se iban desde las tres de la mañana a cenabastos y llegaban eran en la noche y los niños se quedaban con la abuela... Ella decía –ellos llegan prácticamente es en la noche- no había un aprendizaje con los padres sino era la abuelita, y ella manifestaba: - yo no sé leer, no se escribir. (DA2)

Algunos padres no están, tienen que salir a vender sus cosas, los niños en ocasiones también salen. Yo les decía: al menos vengan a la institución a recoger la guía Hay que ayudarlos porque de verdad ellos también necesitan y no tienen las herramientas, hay que ayudarlos de alguna manera. (DA3)

Estamos hablando de presupuestos, apoyos que la jornada ordinaria no permite, porque riñe con la jornada laboral de los docentes, y ya se vuelve un campo bastante difícil, si no hay un apoyo estatal que garantice otros docentes, otros espacios para atender toda esa problemática social (R).

B. Codificación axial

Cuadro 12

Resumen de Dimensión Factores implicados en la evaluación respecto al concepto de persona

Conceptos emergidos
1. Segregación de estudiantes
2. Reconocimiento a la singularidad
3. Alumno sujeto activo y participe de su propia formación y evaluación
4. Necesidad de evaluación inicial
5. Dificultad para una evaluación diferenciada
6. Solidaridad y apoyo como estrategia para superar condiciones desventajosas de orden económico, cultural y familiar

Al relacionar los conceptos emergidos en la categorización abierta surgen los conceptos integradores que se aprecian en el cuadro que sigue.

Cuadro 13

Nexos entre categorías de la dimensión Factores implicados en la evaluación respecto al concepto de persona

Concepto emergido de la categorización abierta	Concepto integrador
Reconocimiento a la singularidad	Incongruencia entre concepción y acción
Alumno sujeto activo y participe de su propia formación y evaluación	
Segregación de estudiantes	
Dificultad para una evaluación diferenciada	
Necesidad de evaluación inicial	Diagnóstico exhaustivo y tratamiento superficial
Solidaridad y apoyo como estrategia para superar condiciones desventajosas de orden económico, cultural y familiar	

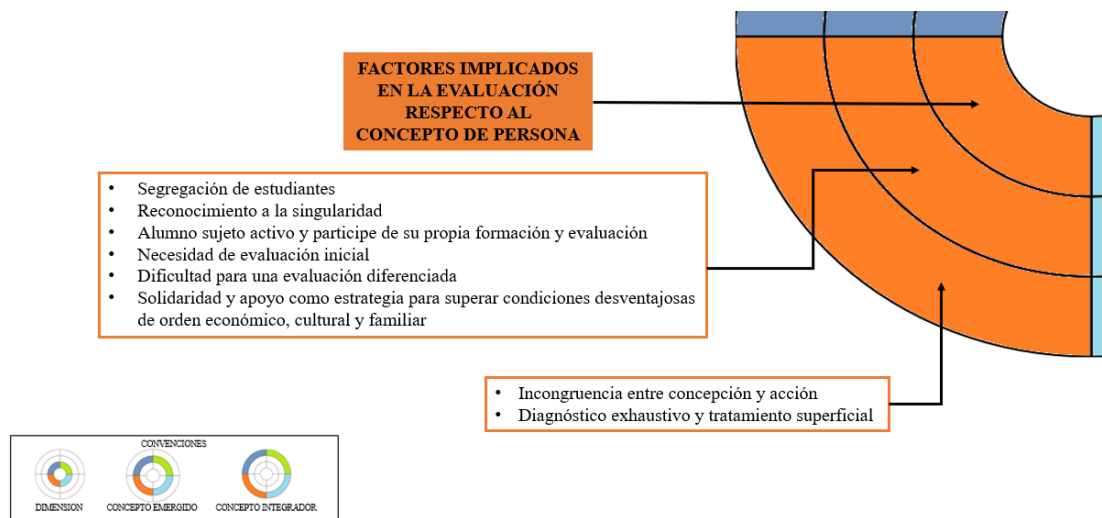


Gráfico 4. Resumen de conceptos emergidos en Dimensión Factores implicados en la evaluación respecto al concepto de persona

C. Conceptos integradores

Incongruencia entre concepción y acción

De los textos de la entrevistas se deducen algunas contradicciones, por una parte señalan el reconocimiento a la singularidad del estudiante y la importancia de la participación activa del mismo en su proceso de formación, así como el necesario empoderamiento de la evaluación del grado; por otra reconocen que existe discriminación solapada con fines de ayuda a los niños de bajo rendimiento, separación que pudiera no estar atendiendo a las particularidades y características de cada uno y cuya consecuencia, el aislamiento o separación en un grupo o en una denominación (categoría) , pudiera afectar su desarrollo psicológicamente y acentuar sus dificultades para aprender.

Desde la teoría de acción se puede explicar esta situación. Sánchez y Rojas (2005) explican que:

Cualquier actor presenta una dimensión explícita que éste predica y es consistente con su formación intelectual y sus convicciones, y una dimensión en uso que el actor lleva a la práctica y en momentos conflictivos, dilemáticos o embarazosos se refleja con mayor intensidad. Ambas pueden ser, y generalmente son, diferentes y hasta opuestas entre sí, con el agravante de que sólo en muy contadas ocasiones el actor se percata de esta diferencia (s/p).

Diagnóstico exhaustivo y tratamiento superficial

Se evidencia de las entrevistas un esfuerzo considerable en los docentes para obtener el diagnóstico del grupo y de cada niño, y de considerar las situaciones más destacadas del grupo en la programación del aula, en el diseño de proyectos de aula; sin embargo manifiestan su incapacidad para atender a factores de orden socio cultural y económico presentes en buena parte de los estudiantes y que no son competencia de la escuela, pues responde a situación país, a condiciones del contexto que escapan de su control, lo que se traduce en acciones aisladas y superficiales en los casos extremos. Los resultados de la evaluación se ven influenciados por estos factores y los docentes sin posibilidad de mejorar la causa de la situación.

Dimensión perspectivas didácticas para una evaluación dialógica y dinámica

La Real Academia de la Lengua ofrece varias definiciones sobre perspectiva, para fines del estudio se considera la que expresa “Punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto”. Los informantes, desde su posición de docentes, sujetos responsables en la función de evaluación de las competencias de los estudiantes ofrecerán su visión y opinión sobre las posibilidades de lograr el acto didáctico de evaluar en un contexto real atendiendo a los elementos humanos en las distintas situaciones de aprendizaje que ofrecen a los alumnos.

A. Categorización abierta

Conceptos emergidos:

1. Necesidad de actualización en los docentes para afrontar la sociedad del conocimiento

Con la incorporación de las TIC la educación adquiere una visión innovadora, el docente para las actividades de enseñanza encuentra diversos y novedosos recursos digitales para hacer posible la mediación cultural que produzca un aprendizaje significativo en el estudiante. Así encuentra como medios de apoyo a sus clases dispositivos tecnológicos (tablets, computador, teléfonos celulares, pizarras digitales) y múltiples tipos de software educativos (sistemas tutoriales, sistemas de ejercitación y práctica, simuladores, juegos educativos, lenguajes sinfónicos, micromundos exploratorios, hipermedia, aprendizaje soportado en la web, libros electrónicos, herramientas de autor, entre otros). Sin embargo, en lo cotidiano se observa que los estudiantes manejan con propiedad distintos formatos digitales con o sin apoyo de acceso remoto (internet), pero no todos los docentes lo han logrado, lo que revela la necesidad de actualización de los docentes en estrategias de enseñanza y de evaluación para educación a distancia o asistida con recursos digitales. Los informantes expresan en este sentido:

Estamos en un mundo que es sólo la interfaz, internet, celulares, todo es más rápido, yo creo que nosotros podríamos evaluar y los estudiantes podría aprender mucho más si pudiéramos tener muchos más medios para trabajar con ellos, y también el docente debe estar actualizado... porque este mundo va muy rápido y nosotros no nos podemos quedar atrás, debemos estar actualizados porque los niños no se quedan atrás.
(DA1)

2. Establecer una relación favorable con el estudiante

Este concepto fue reiterado en diversos momentos de la entrevista, en otras dimensiones analizadas, aceptación de que en este momento la relación predominante es unilateral. “Darles más confianza a los estudiantes, darles un poquito más de

tiempo, osea, ¿cómo le explicara? que ellos sean capaces de expresar lo que sienten, lo que vivieron, lo que han aprendido” (DA2). “Una evaluación donde los estudiantes pueden dar a conocer u opinar... y, retomar los aportes de ellos, para hacer un análisis de cómo nos están viendo cómo vamos avanzando en el proceso” (DA3).

En otros momentos de la entrevista los informantes ratificaron esta categoría al expresar:

Ponernos a la par de los niños, porque hay compañeras que no permiten que un niño se les acerque, entonces yo digo ¿Por qué son profesoras? Es como compartir con ellos hace que el estudiante rompa como barreras y temores que de pronto en la casa le han dicho – ¡es que la profesora regaña! ¡Es que la profesora no sé qué! (DA1)

Porque los papas en la casa le han metido esos miedos hacia el maestro, por que al principio hay que ir quitándoles ese miedo, a toda hora como que nosotros somos el coco de los alumnos, porque al principio llegan así, tienen uno que darles confianza (DA2)

La situación expuesta expresa la necesidad de un diálogo, que como expresa Santos Guerra (1995) sea “enriquecedor (si se realiza en libertad, actitud de apertura y con voluntad de ayuda)”. Ratifica esto el informante R, al señalar que toda la acción educativa (enseñar-aprender-evaluar) debe: “*estar mediada por procesos de comunicación muy efectivos, reconocerlos, estimularlos, decirles también cuando han fallado, quitando de por medio el concepto de falta, y creando situaciones pedagógicas para reflexionar, para crecer, para el desarrollo personal y social*”. En evaluación es necesario, además, reducir la carga emocional que representa la evaluación por las repercusiones psicológicas de todo el proceso y ello es posible con el empleo de una comunicación afectiva que garantice relaciones satisfactorias tanto para el docente como para el estudiante.

3. Incorporación de estrategias de enseñanza y evaluación lúdicas

Plantea el informante DA2 la necesidad de ofrecer experiencias de enseñanza y evaluativas lúdicas para favorecer el aprendizaje en los estudiantes, relata experiencias

favorables en el aula a partir del empleo de lecturas ilustradas, llamativas y a través de la ejecución de las mismas incorporar de manera natural la evaluación. En esta acción propone la integración entre áreas

En lenguaje, por ejemplo, enfatizar mucho en las lecturas, un texto bien llamativo y por medio de una ilustración y desde ahí tener en cuenta todas las áreas del conocimiento. Se puede retomar un texto bien bonito donde ahí incluyan todas las áreas del conocimiento... A través de un cuento...podíamos hacer un análisis en cualquier área (matemática, sociales) y de ahí se hacían las evaluaciones didácticas. Entonces, eso es algo que de esa parte se puede uno avanzar y los niños pueden retomar. Una lectura, normalmente pues algunos se cansaban y eran monótonos. Entonces, tocaba buscarle la estrategia de buscar como evaluarlos por medio de una dramatización. Entonces, las evaluaciones en cuanto a las guías o algo así a mí me gustaría, yo lo implemento de esa manera, un cuento de acuerdo a la temática que este ahí, como interrelación con todas las áreas.

La lúdica permite crear un ambiente de armonía dónde los estudiantes mediante el juego o actividades divertidas y amenas puedan aprender y ser evaluados. En este sentido, el docente tiene la responsabilidad de enriquecer su práctica pedagógica (de enseñanza y evaluativas) con estrategias innovadoras y creativas incorporando el lúdico través de juegos, dramatizaciones, cantos, poesías y otras actividades que generan alegría, placer, armonía y tranquilidad. Las actividades lúdicas facilitan la integración de familia, comunidad y escuela cuando el fin lo constituye la transmisión de valores, la formación de una conciencia acerca del respeto, cuidado de la vida y el medio ambiente.

4. Evaluación pertinente a los aprendizajes significativos

El planteamiento del informante R expresa la necesaria adecuación de la evaluación a las corrientes pedagógicas contemporáneas. El aprendizaje significativo denota una manera específica de conducir la acción docente que no solo se limita a la selección de contenidos coherentes, útiles y válidos en función del contexto humano y geográfico donde se halla inserto el estudiante, sino también de una evaluación que dé

cuenta de la aplicación y relevancia que tienen los logros alcanzados en la vida cotidiana del niño.

Los aprendizajes deben ser significativos y la evaluación debe ser pertinente, debe corresponder. Si yo lo que voy a enseñar es lo que se tiene que enseñar, es lo que se necesita, es lo que tiene sentido. Si yo enseño lo que se necesita y lo evalúo pertinentemente, entonces, voy a obtener resultados.

5. Resignificación de la evaluación

Dos informantes ofrecieron enunciados que establecen una transformación de la evaluación en su concepción, implicando cambios en su práctica actual. Se derivan del testimonio que sigue conclusiones importantes para la evaluación.

Creo que una de las cosas es un cambio en la actitud de los docentes con respecto a lo que significa la evaluación para ellos, para algunos de ellos es una manera punitiva, una manera de decir: ¡si ve, les dije que estudiaran! Entonces, una de la cosa que considero importante es que el profe se meta como este cuento de la evaluación como algo formativo como una herramienta real. Y también me parece importante sembrar en los estudiantes esa responsabilidad, y no solo en los estudiantes, es un plano familiar que uno nota constantemente, sembrar en la comunidad esa idea del momento tan importante que es la evaluación, pero pues, lo chévere sería que no hubiese un solo momento, que no se pudiera distinguir esos momentos, así como se distinguen ¡ay que hay bimestrales! Sino que esa bimestral se pueda ir dando a lo largo del periodo, por ejemplo (R).

El informante DA3 expresa la obligación de poseer claridad acerca de la intención o propósito de la evaluación que se realiza “*que lo que se evalúa y los resultados de la evaluación deben tener como un propósito muy claro, va a servir para algo, me va a servir para algo*”

Se deduce de lo anterior la necesidad de resignificar el sentido otorgado a la evaluación de los aprendizajes: asumir una concepción de evaluación formadora no punitiva; reguladora de la acción del docente y del alumno y no simple requisito administrativo, aplicada solo al alumno; un estudiante y una familia empoderada del proceso evaluativo y no una evaluación de reporte de información del docente cada

periodo escolar; una simbiosis entre enseñar-evaluar-aprender y no un acto aislado realizado al final de un proyecto, unidad o año escolar. En suma, una evaluación centrada en el desarrollo del niño y no solo en los aprendizajes

6. Trabajo en equipo: padres y docente

Señalan los informantes la importancia de incorporar a los padres al proceso educativo de sus hijos y por consiguiente en la evaluación como parte del hecho educativo. Para algunos de los informantes los padres no asumen el compromiso contraído al inscribir a sus hijos en la escuela y por lo tanto las expectativas de los docentes respecto al apoyo pedagógico requerido no es viable; y el testimonio de una docente revela que en ocasiones los padres sienten incapacidad al no tener autoridad sobre los hijos, cuando expresan: *“Profesora, yo no sé qué hacer con el niño, no quiso hacer la tarea... entonces, es como complicado escuchar a una mamá diciendo que no pudo con un niño de seis años, entonces, imagínese cuando tenga diez, no va a poder”* (DA1). Esto representa un trabajo adicional, motivarlos, estudiar la posibilidad de dotar a los padres de herramientas para ejercer autoridad y afecto a sus hijos, y conformar como señala uno de los docentes un trabajo en equipo. *“A los padres de familia hay que enseñarles a tener más compromiso con los estudiantes”* (DA2).

Los padres de familia que compartan, que se involucren en la educación del estudiante. Hay muchos papitos que dicen: - ¡es que allá el profesor es el que le tiene que enseñar y evaluar! - ¡la tarea no es pa` mí, la tarea no sé qué! Pero es porque no quieren dedicarle un poquito de tiempo al niño. O sea, no hay tiempo de calidad en la casa como hijos, o como estudiante tampoco. (DA1)

Colocarnos a trabajar en equipo, que miremos que estamos haciendo un proceso en bien de los niños y en bien de todos, para avanzar. Tratar de hablar en un mismo idioma, digámoslo así. Si el docente, o nosotros los docentes tenemos una temática o enseñamos a los niños, entonces, el padre de familia apoye esa actividad. (DA2)

Que los papas entiendan que la labor evaluadora del docente tiene sentido, responde a un propósito.... Por ejemplo, ahora con lo del COVID, cuando volvamos, si yo boto los papeles al piso luego de

haberme limpiado la boca, de haberme limpiado la boca porque es la servilleta del pastel es un riesgo para el operario recogerla, ¿hay podría haber COVID, cierto? Entonces, eso tendría que calificarse mal, porque cobra un sentido, tiene una lógica y la familia debe entender que esa actitud del joven puede causar una enfermedad en un operario de la institución o de alguien que por ver limpio quiera recogerlo y descuide el lavado de manos (R)

Cuando los padres o la familia entiendan que en los resultados de la evaluación están implicados, empezaran a trabajar de manera positiva conjunta con el docente para mejorar esos resultados y lograr verdaderos aprendizajes.

Una de las ventajas de la pandemia considera el informante PS fue el obligado compromiso y participación de los padres en el proceso educativo. Y donde se apreció dos miradas; una inclinada a fomentar el engaño, cuando los trabajos fueron hechos por otras personas y no por los estudiantes, y otra de intensa preocupación y esfuerzo al asumir responsablemente la función docente en la casa. He aquí su testimonio:

En esta pandemia vivos como muchos papas resultaron contestando los exámenes a sus hijos. Y también vimos como otros estuvieron supremamente atentos a las preguntas que se hacían, a la manera como se les evaluaba hasta intentaban retroalimentarlo a uno como profe. Creo que eso es un momento de crecimiento importante para el asunto y para el concepto, para la dinámica de la evaluación en nuestra institución, porque digamos allí yo podría o yo tengo como esa responsabilidad y ese deber de empezar de hablar con los papas como del asunto y de empezar a sembrar en los papas que la trampa quede a un lado, de que la evaluación sea algo que se haga para saber si de verdad estamos aprendiendo, si de verdad estamos poniendo en práctica lo que aprendemos.

7. Lineamientos curriculares limitan la participación de los padres

En la evaluación consideran varios informantes que los lineamientos curriculares limitan la participación de los padres en el proceso de evaluación, en cuanto a contenidos, criterios de evaluación y aplicación de los mismos. Los docentes se guían por los programas de estudio, las mallas de aprendizaje, los DBA, los estándares, el PEI, el SIEE. Al respecto señalan:

Los criterios de evaluación son trazados por el Ministerio de Educación, no creo que haya conciliación con los padres respecto a eso... Los contenidos también son trazados desde el Ministerio de Educación... nos regimos por las mallas de aprendizaje, por los DBA, por los estándares, entonces eso viene trazado por el Ministerio de Educación (DA1)

Planteamientos diferentes resultaron ser: “*sí hay una participación activa de ellos en la construcción de del PEI y del SIEE, y en dinámicas institucionales podemos hacer que ellos participen mucho más*” (PS).

La evaluación si se puede negociar, si se puede pactar, bueno, vamos a pactar como vamos a evaluar esto, hagámoslo así, digamos que eso si se puede porque cualquiera que sea la forma arrastra lo que yo quiero que... la rúbrica no, o arrastra el contenido, pienso que la evaluación es negociable, inclusive como la quiere usted: ¿oral? ¿Escrita? El estudiante podría escoger. Pienso que la evaluación es negociable. (R)

Para el informante DA3, la participación de los padres está limitada a recibir información sobre aspectos de su ejecución, no en su planeación:

En el medio virtual me comunico con los padres de familia por el grupo, o si es posible me llaman o los llamo, o por el personal mío les doy a conocer las fechas estipuladas para la evaluación, todo ese proceso, que temáticas deben estudiar, que guías, los trabajos que se deben presentar antes de hacer la evaluación, y cuándo las realizamos.

Su participación pudiera lograrse progresivamente, de manera inicial podrían tomar decisiones en cuanto a lapsos y actividades evaluativas, darles a conocer los criterios o indicadores de evaluación y velar por que la evaluación se conduzca con criterio ético, fomentado la reflexión sobre lo deseable en la formación de sus hijos. Además, activarlos como agentes de coevaluación de los estudiantes, para como señala el informante DA3 “*saber y conocer de pronto lo que los niños han aprendido, han asimilado, o las inquietudes o las dificultades que ha presentado*”, también podrían sus informaciones dar insumos para la evaluación de la evaluación (metaevaluación) y del desempeño docente.

8. Motivación permanente del estudiante

Para alcanzar mejores resultados en evaluación reconocen la importancia de la motivación al estudiante. *“Incentivarlos en que sean cada día mejores, que hay que estudiar, que hay que seguir adelante por más de los inconvenientes que se tengan en la vida, pues para tener éxito en la vida”* (DA1). *“Decirles que estudien, preparen el tema para que les vaya bien en la evaluación”* (DA2), *“Es como animarlos, como hablar, tocar esa parte, buscar también esa partecita de orientador”* (DA3).

Santos Guerra (1995) afirma que la evaluación “puede ser un proceso provocador del interés y del estímulo... en los alumnos que ven reconocidos y recompensados sus esfuerzos” (p. 168). Ratifica esta idea que la evaluación no debe realizarse solo para encontrar las fallas o desaciertos (vertiente negativa), sino también para reconocer y elogiar los aciertos de los estudiantes.

Si se admite que la motivación representa uno de los motores del aprendizaje, solo puede darse cuando el alumno está receptivo a este proceso y la forma de obtener información sobre el progreso académico es la evaluación. El docente debe estar atento a la pérdida de interés del estudiante, pues puede afectar su motivación y por consiguiente presentar dificultades en el proceso de aprender, pudiera requerir un trabajo conjunto con los servicios de orientación que tenga cada institución.

9. Comunicación oportuna de resultados de evaluación

Coinciden los informantes en la necesidad de comunicar al estudiante, a sus padres o representantes, de manera continua y oportuna, los resultados de la evaluación de las actividades evaluativas. Ello pudiera lograrse a través de notas en el cuaderno, mensajes por teléfono o correo electrónico, reuniones grupales o de sección cuando requieran explicar formas de reforzar los aspectos evaluados, *“La comunicación de resultados debe ser lo más inmediato posible, y dar posibilidad de que el estudiante pueda volver a revisar lo que no hizo bien y darle un valor a esa recuperación a esa nivelación de su dificultad”* (R).

Desde la mirada de una evaluación formativa la comunicación de resultados juega un papel fundamental para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en torno a los objetivos de aprendizaje establecidos y, sobre todo, para plantear estrategias de mejora. La información proporcionada debe ser precisa, con evidencias suficientes, tomando como referente la rúbrica establecida para cada actividad evaluativa prevista en el grado. Debe tener un carácter constructivo, útil para mejorar el aprendizaje, y que se realice en un clima de respeto, sin afectar su dignidad como persona. Cuando se considere necesario se informa a padres o representante, pues generalmente a ellos se entrega sólo la evaluación sumativa.

Enfatizan en la evaluación formativa que abarca todo el proceso y que ofrece posibilidad de guiar y reorientar para obtener mejores resultados, dirigida a una evaluación para aprender.

10. Rúbricas como expresión de correspondencia entre lo exigido y lo otorgado

La elaboración de las rúbricas es de suma importancia, constituyen garantía de correspondencia entre lo académicamente exigido y el resultado de evaluación otorgado; pues indica a estudiantes y padres los desempeños esperados y los niveles de logro alcanzados, sirviendo en ocasiones para exigir revisión de los resultados:

Por eso alguien creo rubricas, yo lo que espero que hagan es esto no, y se acordó eso y ya de antemano se sabía, que era lo que iba a preguntar el maestro y por lo tanto en el momento en que se emitan resultados y que se comuniqué de inmediato, usted puede rastrear la rúbrica y decir – mire lo que pasa es que usted falló aquí, no completo lo que se quería hacer- . Si la rúbrica está bien trazada es una pista muy concreta para que el estudiante camine sobre la rúbrica, de ahí la importancia de hacer buenas rúbricas. (R)

Las rúbricas elaboradas para la elaboración de la actividad evaluativa son muy importantes, pues reflejan los criterios de evaluación y cuando se establecen los niveles de logro dan una visión cercana a la realidad del desempeño del estudiante.

11. Formación en ética y valores

Existe desconfianza en algunos de los entrevistados sobre las bondades de la autoevaluación y aluden al referirse a ella en la posibilidad de engaños, así como en otras partes de la entrevista han referido actitudes no cónsonas con los valores morales de responsabilidad y honestidad. Esto exige que la evaluación se conduzca bajo principios éticos y morales, cuya mayor expresión debe darse en el docente y en los padres.

¿Cómo hago para yo para que el estudiante se autoevalúe honestamente? Él debe percibir que la otra parte que se suma a la autoevaluación es también honesta, si yo percibo que la otra parte que complementa mi autoevaluación es honesta entonces, no me queda que en el proceso volverme honesto yo también. (P)

La dimensión ética conforma un aspecto poco considerado en el debate educativo a pesar de la existencia de situaciones problemas al respecto. La reflexión sobre la evaluación pierde sentido si no se alienta un elevado interés por preservarla como un acto de compromiso personal donde se promocionen los valores humanos que estimulen a los estudiantes a actuar con responsabilidad, honestidad, respeto, entre otros. Pérez Esclarín (1994) considera necesario clarificar cuáles son los valores que se van a apreciar en la actividad evaluativa para que luego todos los implicados se comprometan en su práctica.

B. Codificación axial

Cuadro 14

Resumen de conceptos emergidos en la dimensión perspectivas para una evaluación dialógica y dinámica.

Conceptos emergidos
1. Necesidad de actualización en los docentes para afrontar la sociedad del conocimiento
2. Establecer una relación favorable con el estudiante
3. Incorporación de estrategias de enseñanza y evaluación lúdicas
4. Evaluación pertinente a los aprendizajes significativos
5. Resignificación de la evaluación
6. Trabajo en equipo: padres y docente
7. Lineamientos curriculares limitan la participación de los padres
8. Motivación permanente del estudiante
9. Comunicación oportuna de resultados de evaluación
10. Rúbricas como expresión de correspondencia entre lo exigido y lo otorgado
11. Formación en ética y valores

Al relacionar los conceptos emergidos en la categorización abierta surgen los conceptos integradores que se muestran en el cuadro que sigue.

Cuadro 15

Nexos entre categorías de la dimensión

Concepto emergido de la categorización abierta	Concepto integrador
Incorporación de estrategias lúdicas Lineamientos curriculares Rúbricas como expresión de correspondencia entre lo exigido y lo otorgado	Perspectiva técnica
Relación favorable con el estudiante Motivación permanente del estudiante Comunicación oportuna de resultados de evaluación Necesidad de actualización	Perspectiva práctica
Resignificación de la evaluación Evaluación pertinente al aprendizaje significativo Trabajo en equipo: padres y docente Formación en ética y valores	Perspectiva crítica



Gráfico 5. Perspectivas

C. Concepto Integrador

No surge una perspectiva unívoca, pareciera conjugarse tres perspectivas y se considera que el concepto que resume las surgidas es la presencia de una perspectiva emergente que se describe a continuación

Perspectiva Emergente

Los conceptos emergidos expresan una *perspectiva emergente* de la evaluación, donde no se excluye la consideración de *elementos técnicos*, tales como atención a los lineamientos curriculares como referentes de importancia para la práctica evaluativa, la incorporación de estrategias lúdicas, que reduzcan la solemnidad que adquieren algunas estrategias de evaluación, sin menoscabo del rigor bien entendido y de una actuación ética en todos los implicados, y las rúbricas como garantía de una evaluación planeada y justa. La *perspectiva práctica o reflexiva* implica la configuración de un ambiente de aula donde se privilegie una relación favorable con el estudiante, una motivación permanente y una comunicación oportuna y asertiva de los resultados de evaluación obtenidos por los estudiantes que incentive a la mejora. Destaca también el reconocimiento de la necesidad de actualización del docente en las tendencias mundiales que caracterizan la sociedad. Y la *perspectiva crítica* cuando se asoman importantes cambios tales como la resignificación de la evaluación, lo que significa conformar un nuevo marco de referencia de actuación; una evaluación en correspondencia con las corrientes pedagógicas contemporáneas; la conformación de un trabajo en equipo padres y docentes que dinamice la corresponsabilidad del proceso educativo a nivel pedagógico; y una evaluación conducida bajo el ideal democrático y valores éticos. Esta perspectiva emergente camina en procura de una acción pedagógica evaluadora integral, democrática, dialógica, dinámica y cuyo foco sea aprender a aprender, superación, desarrollo integral del máximo potencial presente en cada estudiante.

Se culmina de esta manera el capítulo cuatro de la tesis, el siguiente dará cuenta de la segunda fase del procedimiento sugerido por Strauss y Corbin (2002) en el método de Teoría Fundamentada y que denominan Teorización, el cual a partir de la codificación selectiva recoge la comprensión del fenómeno estudiado, al integrar los resultados de las distintas dimensiones abordadas en procura de visionar una evaluación formadora, dinámica, auténtica y dialógica.

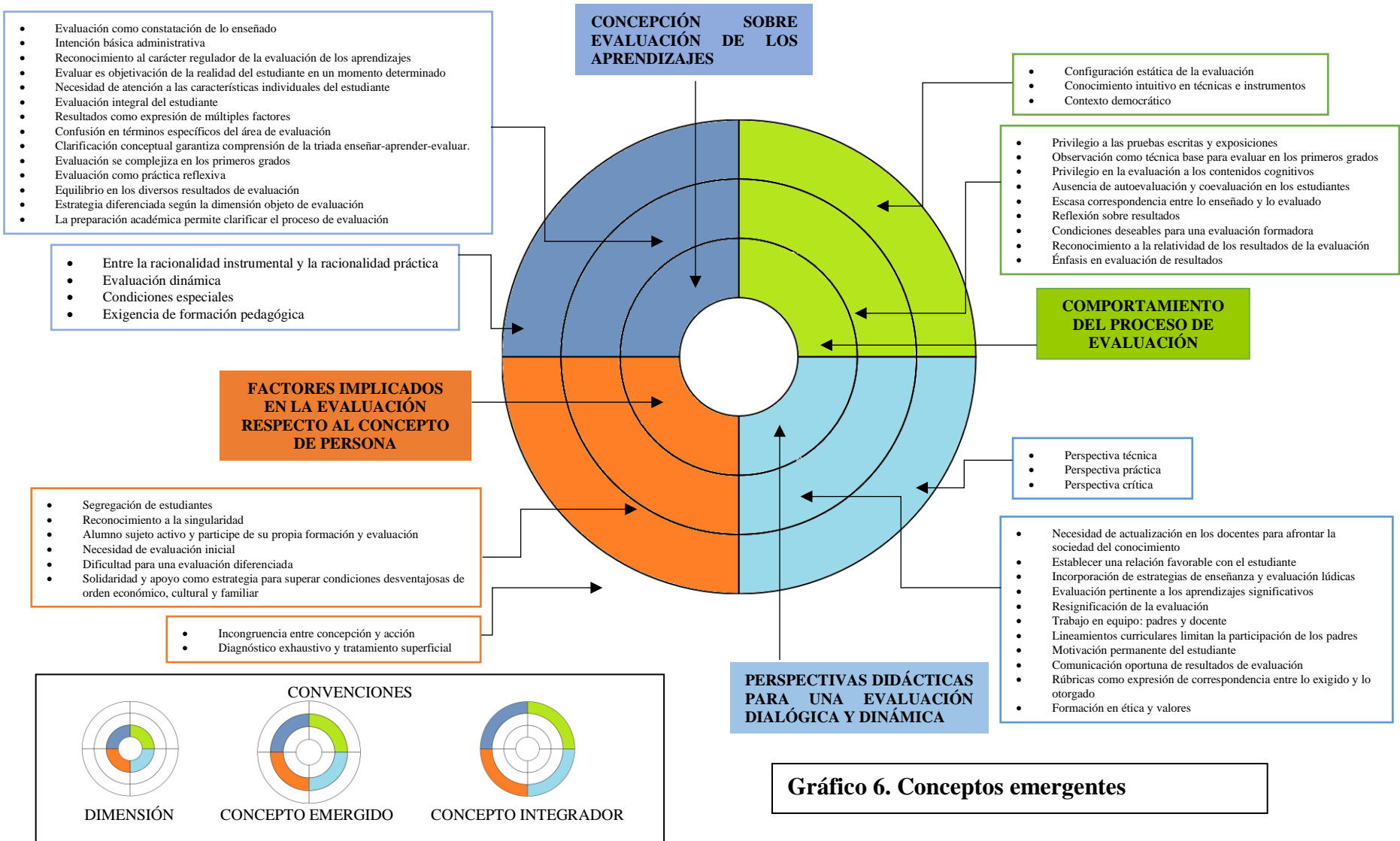
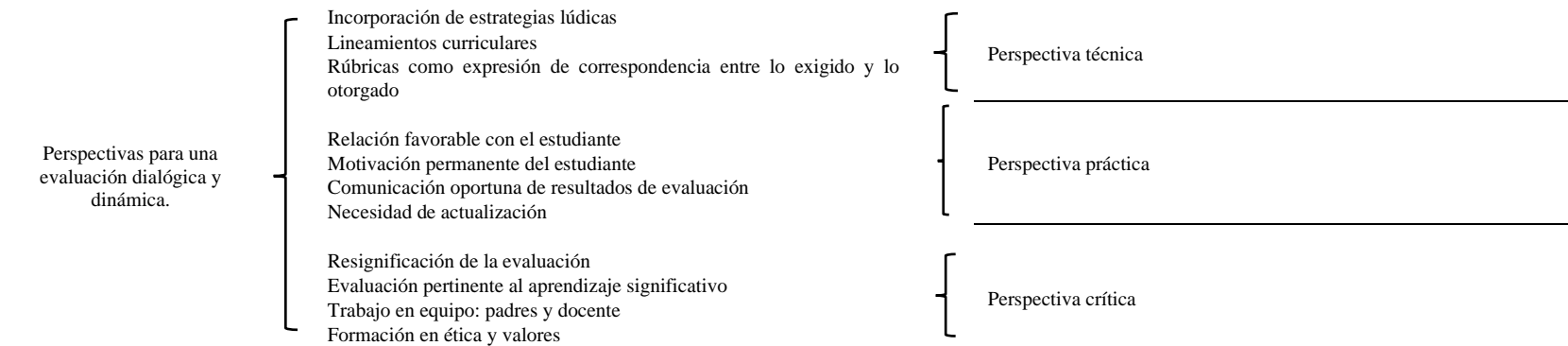


Gráfico 6. Conceptos emergentes

DIMENSIÓN	CONCEPTO EMERGIDO	CONCEPTO INTEGRADOR
<p>Concepción sobre evaluación de los aprendizajes.</p>	<p>Constatación de lo enseñado Intención básica administrativa Carácter regulador de la evaluación Práctica reflexiva</p>	<p>Entre la racionalidad instrumental y la racionalidad práctica</p>
	<p>Objetivación de la realidad Atención a características individuales Evaluación integral del estudiante Estrategias diferenciadas según la dimensión</p>	<p>Evaluación dinámica</p>
	<p>Resultados como expresión de múltiples factores Complejidad en los primeros grados Equilibrio en los diversos resultados</p>	<p>Condiciones especiales</p>
	<p>Confusión en términos y conceptos del área Clarificación conceptual Preparación académica como garante de claridad en procesos</p>	<p>Exigencia de formación pedagógica</p>
<p>Comportamiento del proceso de evaluación</p>	<p>Privilegio en la evaluación a los contenidos cognitivos Énfasis en evaluación de resultados Escasa correspondencia entre lo enseñado y lo evaluado</p>	<p>Configuración estática de la evaluación</p>
	<p>Privilegio a las pruebas escritas y exposiciones Observación como técnica base para evaluar en los primeros grados</p>	<p>Conocimiento intuitivo en técnicas e instrumentos</p>
	<p>Ausencia de autoevaluación y coevaluación Reflexión sobre resultados Condiciones deseables para una evaluación formadora Reconocimiento a la relatividad de los resultados de la evaluación</p>	<p>Contexto democrático</p>
<p>Factores implicados en la evaluación respecto al concepto de persona</p>	<p>Reconocimiento a la singularidad Alumno sujeto activo y participe de su propia formación y evaluación Segregación de estudiantes Dificultad para una evaluación diferenciada</p>	<p>Incongruencia entre concepción y acción</p>
	<p>Necesidad de evaluación inicial Solidaridad y apoyo como estrategia para superar condiciones desventajosas de orden económico, cultural y familiar</p>	<p>Diagnóstico exhaustivo y tratamiento superficial</p>



Nota: Construcción Propia Quiroga, 2021.

Gráfico 7. Resumen de conceptos emergidos e integradores por dimensión

CAPITULO V

TEORIZACIÓN

A continuación, se presenta la síntesis integrativa que representa la aproximación teórica derivada del proceso investigativo que se cumplió. Surge del análisis y búsqueda de abstracción del microanálisis reflejado en el capítulo IV, que permitió derivar para cada dimensión prevista conceptos iniciales (codificación abierta) y conceptos integradores (codificación axial).

En esta etapa final denominada teorización, producto de la codificación selectiva surgen tres conceptos que denominó el autor conceptos abarcadores, los cuales se describen a continuación:

1. La actuación docente camina desde la racionalidad instrumental hacia la racionalidad práctica- reflexiva.

2. Asunción de los principios democráticos en procura de la autonomía y la autorregulación de la persona que aprende

3. Presupuestos para una práctica evaluativa en función de la persona que aprende.

4.

Se concluye este capítulo con unas reflexiones finales denominadas a modo de cierre. A continuación, los conceptos abarcadores surgidos:

La actuación docente camina desde la racionalidad instrumental hacia la racionalidad práctica- reflexiva

Desde el capítulo anterior se resaltó que una concepción en el lenguaje cotidiano, es el conjunto de ideas, opiniones o maneras de entender un asunto, tema u objeto. Es así, como la concepción que se tenga de la evaluación, aunado con las clarificaciones conceptuales existentes, son elementos requeridos para la correcta

implementación de las actividades evaluativas. De acuerdo con Santos (2019) "...La forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje" (p.15). Posturas que hacen ver a la evaluación como el mecanismo para saber qué tanta información capto, recopilo o ha adquirido el niño, que ven a la evaluación como medición de la cantidad de información o conocimiento que se ha adquirido, hacen parte de modelos medicionista propia del paradigma conductual insertos en modelos pedagógicos tradicionales aún vigentes en la actualidad.

En este sentido, el paradigma y la teoría en mención conciben al estudiante como receptor de contenidos, que debe aprender lo que se le enseñe reforzado desde el exterior con premios y castigos. Por su parte, el maestro es visto como aquel que es dotado de competencias aprendidas las cuales utilizará a conveniencia dado a que tiene claro el método que garantizará un aprendizaje, producto de un trabajo consistente en el desarrollo de estrategias de reforzamiento y control en los estímulos que usa para enseñar. De acuerdo con Trujillo (2017) el paradigma conductual tiene como objetivo "llegar a identificar conductas observables, medibles y cuantificables," (p.9) el cual reduce a la evaluación como un producto que debe ser evaluable. Es así, que las estrategias metodológicas están encaminadas en que el maestro reproduzca los saberes elaborados y el estudiante por su parte reproduce los saberes transmitidos en la escuela, obviando así la singularidad de cada estudiante ya que por ello la enseñanza es igual para todos.

Así que, en este panorama, la evaluación tiene como finalidad saber hasta qué punto los conocimientos, en este caso declarativos, han sido asimilados por los estudiantes. Estas posturas de una evaluación con índole academicista tienden a confundir el proceso de aprendizaje con cúmulo de enseñanzas, las cuales, deben ser medidas para de esta manera saber el grado de asimilación de los conocimientos que el docente ha ofrecido con anterioridad. En palabras de Freire (2005) "de este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita" (p.78)

Producto del análisis de los resultados del estudio se indica que los docentes reconocen el carácter regulador y formativo de la evaluación las cuales solo fungen

como hipótesis ya que en la práctica sus concepciones se remiten en medida (sin saberlo) hacia un modelo medicionista de la evaluación. Considerando que la forma de evaluar revela la concepción pedagógica que subyace su práctica educativa. Resaltándose a la par que la evaluación tiene una función básica administrativa y algo semejante ocurre con los diversos factores que la condicionan, como lo hace ver Santos (2003) al enumerar en este sentido a las prescripciones legales, las supervisiones institucionales, las presiones sociales y las condiciones organizativas (p.p. 70-71) las cuales marcan la pauta del cómo se debe abordar y cumplir la evaluación de los aprendizajes. Es así, que el docente de cierta manera está siendo conducido por dichos factores que de alguna manera condicionan su forma de ver y hacer las diversas evaluaciones.

De esta manera, la percepción de la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de estudio fluctúa, en primer lugar, en docentes que mantienen una concepción tradicional que entienden a la evaluación como sinónimo de medición, calificación la cual es vista igualmente como requisito administrativo, lo que camina hacia la racionalidad instrumental. Por otro lado, se cuenta con docentes que quieren dirigirse hacia la racionalidad crítica y reflexiva, en pro de la evolución teórica de la evaluación y de las teorías pedagógicas contemporáneas, en donde esta es vista como ayuda para lograr el desarrollo de sus estudiantes y para revisar las practicas del desempeño docente.

El camino en busca de la racionalidad practicas reflexiva, invita al docente a entender la razón de ser de la evaluación de los aprendizajes, como lo hace ver Casanova (1997) al orientar el concepto de evaluación hacia los procesos con funcionalidad formativa:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado el proceso educativo desde sus comienzos, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (p.60).

El docente, como bien lo dice Santos (2019) es “quien tiene la capacidad de evaluar, establece los criterios, los aplica de forma libérrima e interpreta y atribuye causas y decide cuales van a ser los caminos del cambio” (p.17). Igualmente Ravela, Picaroni y Loureiro (2019) afirman que “probablemente porque como docentes tenemos una intuición acerca de las implicaciones y requerimientos de una evaluación formativa, pero no sabemos bien como desarrollarla” (p.15) entendiéndose, la necesidad de tener los conocimientos adecuados y actualizados para que se lleguen a presentar dichos cambios, por ello, se requiere formación en el área de evaluación para no proceder sin el referente conceptual necesario para que su actuación no desvirtúe el plano conceptual y operativo de la evaluación de los aprendizajes y con ello a hacer cambios y ajustes en la forma como se evalúa y con qué se evalúa.

La ausencia de actualización y perfeccionamiento puede acentuar las situaciones que desvirtúan el verdadero propósito formativo de la evaluación; así por ejemplo, evaluar de forma incoherente con el proceso de enseñanza, evaluar estereotipadamente, descontextualizado, evaluar sólo la vertiente cognitiva, o sólo resultados, sin establecer previamente criterios y condiciones para la evaluación, o permitir actuaciones que generan conflictos de carácter ético, evaluar para controlar o sancionar, son algunas de las limitaciones o desviaciones reconocidas por Santos Guerra (2005), que atentan contra la función formadora de la evaluación de los aprendizajes en cualquier nivel educativo.

La evaluación como práctica reflexiva permite comprender los significados, intenciones y acciones con mayor profundidad al involucrar esas vivencias y experiencias con los fundamentos teóricos que la explican. Simultáneamente, la evaluación toma un sentido de comprensión de las razones del fracaso o del éxito que se pueden llegar a presentar.

Simultáneamente, el docente debe generar estas nuevas formas de evaluar, para ello necesita del trabajo colaborativo de sus pares, fomentándose así el sentido de la colegialidad. Santos (2000) Refiere: “La colegialidad exige un planteamiento cooperativo que permite no solo que todos aprendan juntos, sino que unos aprendan de otros y que unos estimulen a que los otros aprendan” (p.70) En este sentido, la

evaluación deja de ser un instrumento que se hace individualmente ajeno de los demás docentes, considerándose además, que en el quehacer docente debe existir un análisis permanente de su práctica que le permita observar los avances y retrocesos de sus estudiantes, dar prioridad al análisis de si las estrategias y las metodologías aplicadas en cada momento pedagógico son las más adecuadas, percepciones de la evaluación como aquella que admite retroceder y replantear para tener un conocimiento real de cómo “están las cosas” va hacia un camino de una evaluación que ciñe de formativa y procesual.

En este orden de ideas, las posturas anteriores se relacionan con una evaluación que parte en primera instancia como práctica reflexiva, ganando así un nuevo sentido, da cabida a la práctica de un análisis riguroso de la acción docente con la cual pueden emerger elementos de nuevas formas de evaluar las cuales enriquecen considerablemente el acto de enseñar y aprender.

Asunción de los principios democráticos en procura de la autonomía y la autorregulación de la persona que aprende

La escuela debe dar las condiciones adecuadas para hacer posible el uso de la palabra de manera respetuosa, libre y responsable, debe ser el lugar en donde se fomente el dialogo, el trabajo cooperativo y la reflexión. La educación tradicional ha dado valor a la comunicación unidireccional, producto de una actitud academicista propia de paradigmas conductuales, que, como se han dicho con anterioridad, siguen aún vigentes. El docente en muchos casos se encarga a través de su praxis en saturar de información a un estudiante que poco interés muestra a lo dicho. De acuerdo con Feito (2006) “Esta actitud academicista se acomoda mejor con una comunicación unidireccional y produce un abuso de lo expositivo, del aprendizaje individualizado y aislado de otras fuentes. La comunicación unidireccional cae fácilmente en la transmisión de una visión única” (p.7) La función educativa no debe centrarse en transmitir solamente conocimientos, esta debe ir más allá, debe encaminarse en el desarrollo integral de la persona.

La escuela, aún en la actualidad, toma un papel predominantemente instructivo, aprendizajes de carácter incremental y conductista los cuales se preocupan particularmente en impartir y memorizar un cúmulo de enseñanzas ofrecidas por el docente, producto en muchos de los casos de currículos que poco tienen en cuenta el contexto en el cual se encuentra sus estudiantes. Se vive en un mundo de continuos e impredecibles cambios. La mayor parte de conocimientos tienen fecha de expiración; lo que hoy se enseña muy posiblemente mañana este descontextualizado, los conocimientos no pueden concluir al abandonar la escuela, sino que deben tener lugar a lo largo de toda la vida.

Freire (2002) destaca la necesidad de transformar la escuela en:

Un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el gusto de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate (p. 111).

En este sentido, el diálogo debe ser concebido como una oportunidad para a través de él aprender a transformar la escuela y con ella nuestras mentes, comportamientos, actitudes, que contribuye a fomentar el desarrollo ético, la fraternidad, la solidaridad, la comprensión, la escucha. El encuentro dialógico, el intercambio comunicativo equitativo y respetuoso entre docente - estudiante y entre estudiante - estudiante, el respeto del docente por la voz de sus estudiantes, sin silenciarlos, constituye una de las propuestas de Freire (1970) como dispositivo central del proceso educativo, al expresar que enseñar es un acto creador y crítico, respetando el opuesto. Una educación que como él señala atravesase los obstáculos de una cultura del silencio y donde en situaciones de antagonismo se dé la búsqueda de llegar a un consenso, a un punto intermedio que rescate las ideas de los dos lados, frente a las implicaciones que representa una y otra posición.

A este respecto, el diálogo es la herramienta fundamental para la asunción de una cultura democrática en la escuela, el cual permite a sus educandos ser tenidos en

cuenta a través de una participación activa de sus propios procesos de aprendizaje; Pérez y Ahedo (2019) señalan:

La persona debe ser tenida en cuenta en el proceso educativo, y esto supone un giro radical, un profundo cambio de actitud, porque la persona, como realidad única y distinta a las otras personas, como ella misma, tiende a ser obviada también en la enseñanza. (p.155)

Lo anterior supone tener en cuenta al estudiante tal como él es, como alguien distinto, para ello se establece su participación a través de la no discriminación, la superación de la competencia y el respeto por la dignidad de las personas, brindando escenarios propicios para el ejercicio de una evaluación formadora indispensable para una participación activa de los estudiantes.

Para una asunción de los principios democráticos urge la necesidad de implementar el trabajo cooperativo en las aulas, entendido, como una herramienta metodológica la cual da protagonismo al estudiante, para ello, se hace evidente organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en pro de colaboración entre pares. En este sentido, el trabajo cooperativo permite al docente dotar de herramientas para que sus estudiantes accedan a los conocimientos y desarrollen sus capacidades necesarias en una sociedad de continuos y abruptos cambios. Dentro del desarrollo de estas capacidades, las cuales se pretende asegurar y aprovechar al máximo, se encuentran, la participación igualitaria, con el fin de que todos los miembros aprendan los contenidos curriculares, potencien al máximo sus capacidades, aprendan a trabajar en equipo vivenciándose así valores como la solidaridad, el respeto por la diferencia y la ayuda mutua.

El trabajo cooperativo permite una mayor economía en la actividad del profesor, siempre y cuando el trabajo sea planeado para cada situación determinada. Para ello es necesario tener en cuenta una clasificación flexible, entendida, como la estrategia con la cual la escuela puede sacar el mayor provecho al trabajo individual y al trabajo colectivo de muy diversas maneras, colocando así al agrupamiento al servicio del aprendizaje sacándolo de reglas rígidas de agrupaciones fijas propias de escuelas tradicionales. El trabajo cooperativo permite fortalecer los procesos educativos en pro de la evaluación formativa de la mano de la evaluación de los propios agentes como lo

es la autoevaluación (realizada por los estudiantes a sí mismos) y la coevaluación (realizada por los estudiantes a sus compañeros) haciéndolos realmente protagonistas de su propio aprendizaje.

Lacueva (1997) sugiere:

Al participar en la evaluación de su aprendizaje, el niño va cobrando mayor conciencia del mismo, va ganando mayor claridad acerca de las fallas y los alcances en el proceso vivido. Así mismo, adquiere mayor responsabilidad sobre su actividad escolar, toma más en sus manos su propio aprendizaje en la escuela (p.12).

Las corrientes pedagógicas contemporáneas destacan el papel activo del estudiante en el proceso de evaluación. Como afirma Avolio de Cols (2000) el poder de la evaluación debe estar democráticamente distribuido, para evitar abusos o arbitrariedades y que los estudiantes se sientan comprometidos, que puedan aprender actitudes de libertad y autonomía, democracia y confianza en su propio valor y en sus capacidades. Esto implica no solo tomar parte en las decisiones sino conciencia de que su participación es obligante, hacer valer sus derechos y cumplir los deberes contraídos en materia de evaluación.

Hay que mencionar, además, que, para una asunción real de los principios democráticos, se hace oportuno que los estudiantes sigan aprendiendo a lo largo de su vida, para ello, la autorregulación es indispensable para ir accediendo poco a poco a la autonomía necesaria en su formación para tomar posesión de su propia vida. En este sentido la evaluación formativa es un pilar para dicho fin.

La concepción de evaluación producto del análisis que remite al modelo medicionista, refiere, que solo el docente es el capacitado para realizar todos los procesos evaluativos; en este sentido Sanmartí (2007) refiere: “Desde una perspectiva tradicional de la evaluación, la responsabilidad de la regulación es del docente, que es quien reconoce las dificultades y errores de los que aprenden y decide las estrategias más adecuadas para superarlas”. (p.70) Dicha visión de la evaluación conviene un problema, y más en situaciones de calamidad como las que se están presentado, ni en contexto de presencialidad ya que en la mayoría de las aulas de las escuelas públicas colombianas cuentan en promedio entre treinta a cuarenta estudiantes lo cual hace

imposible realizar una evaluación profesorado impide dar respuesta a todos los estudiantes y más si se pretende que esta sea continua, procesual y formativa.

Por lo anterior se requiere llevar a las aulas estrategias encaminadas a la correulación y autorregulación, estrategias que van de la mano con el aprendizaje cooperativo y que buscan que el estudiante mismo sea consciente de la forma como aprende y con ello pueda identificar con ayuda de sus compañeros y por si mismo sus propias dificultades o incoherencias llegándolas a comprender y tomar decisiones para superarlas. La autorregulación incluye la autoevaluación o el autocontrol de parte del mismo estudiante, de su propio proceso de aprendizaje. Para ello es necesario al iniciar una actividad didáctica informar a los estudiantes a través de diversos medios, entre ellos rubricas, de manera detallada lo que se espera para que de esta manera se auto observen y examinen su trabajo de manera continua y puedan llegar a conclusiones al finalizar el proceso. Igualmente, se hace necesario valorar lo positivo buscando de esta manera no exista una disgregación del grupo, producto de malos procedimientos.

En consecuencia, el dialogo asertivo discente- docente, el trabajo cooperativo, la autorregulación son elementos que permiten la asunción de los principios democráticos necesarios que permiten al estudiante ser sujeto activo participe de su propia evaluación, elementos que permiten el desarrollo de la autonomía de la persona que aprende clave para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En este sentido y de acuerdo a Bernardo, Javaloyes y Calderero (2018):

En virtud de la autonomía la persona es, de algún modo, principio de sus acciones. La autonomía confiere una peculiar dignidad según la cual el hombre se siente sujeto, es decir, realidad distinta y superior al mundo de puros objetos que lo rodean, su posición dominante respecto a de los objetos (p. 34)

La autonomía que a la larga es un proceso en el cual el estudiante va adquiriendo las herramientas para ir haciéndose cargo progresivamente de su propia vida y llegando así a ser independiente de las demás. Para García Hoz (1972) la autonomía se refiere a la “posibilidad de participación de los escolares no sólo en la realización sino también en la organización y programación de actividades, de tal suerte que los escolares puedan ejercer su libertad de aceptación, de elección y de iniciativa”. (p.8) en este

sentido la autonomía invita a abrir espacios de participación de los estudiantes en su propio aprendizaje, invita a la consolidación de la autoevaluación y coevaluación como procesos necesarios dentro de este fin. La autonomía toma aquí cabida, somos seres libres responsables de nuestros actos, tenemos la capacidad, a diferencia de los demás seres de la naturaleza, de tomar nuestras decisiones.

En suma, un ambiente escolar democrático en evaluación representa la opción liberadora de la evaluación como poder sancionador del docente y como mecanismo de discriminación o segregación de la persona, haciendo de este proceso un acto humano, enriquecedor y plenamente educativo.

Presupuestos para una práctica evaluativa en función de la persona que aprende

Cada estudiante es una persona diferente y en tal sentido tiene características personales propias, y, sumada a estas las condiciones familiares y del contexto las cuales tampoco son idénticas. Estas diferentes condiciones y especificidades complejizan la tarea de enseñar y de ofrecer actividades evaluativas de manera personalizada a cada uno, excepto en el caso de los niños o personas con discapacidad o necesidades específicas manifiestas que no pueden ser atendidas en las mismas condiciones que el resto del grupo. Sin embargo, el docente en procura de desarrollar al máximo el potencial individual de cada uno debe establecer estrategias de atención personalizada en distintos momentos de su accionar educativo, pues su máximo interés lo constituye como expresa García (2011) es desarrollar al máximo el potencial de cada uno atendiendo a la diversidad: diversidad de intereses, de motivaciones, de culturas, de religiones, de formas de acceder al conocimiento, de expresarse, de aprender, de ver el mundo.

El papel predominante instructivo, mecanicista y conductual de la escuela tradicional, aún vigente, propios de modelos heteroestructurantes, cuya función principal es transmitir la cultura a las nuevas generaciones, y que consideran, igualmente, que el conocimiento se crea fuera del salón de clases. El maestro, por su parte, es el eje central de proceso educativo, cuya metodología preponderante es la

clase magistral a través de técnicas receptivas con el cual se recurre al autoritarismo y la instrucción para garantizar el acervo cultural. De Zubiria (2010) lo explica de la siguiente manera:

Se va a la escuela para aprender lo que ya sabe la cultura y para actuar como actúa la cultura. En un lenguaje cotidiano se diría que el niño "no sabe", que llega al aula de clase "sin conocimientos" y que el papel de los maestros es enseñar y explicar; dotar al niño de las ideas, los conocimientos y las normas de los cuales carece. El conocimiento se crea fuera de la escuela y ella representa un lugar para enseñar o transmitir el conocimiento y las normas culturales a las nuevas generaciones. (p.81)

En este orden de ideas, el estudiante se torna como aquel vaso vacío al cual es necesario llenar de conocimientos, convirtiéndolo así es un receptor de información, el cual gracias a la imitación y la repetición constante podrá retransmitir los saberes inculcados. Santos (2003) a través de una metáfora explica muy bien esta relación docente - discente: "El docente es una persona que posee el conocimiento en un recipiente. Por ejemplo, una botella de agua. El aprendiz es una copa (elemento por completo pasivo) que recibe el agua de manos del docente". (p.74)

Igualmente, el autor en mención explica que cuando se concibe la enseñanza como algo mecánico, lineal, estructurado, de transmisión del conocimiento "sólo puede aprender el alumno, sólo puede aprender del profesor" (ídem). La escuela desde este paradigma, desconoce el papel pedagógico y/o regulador que implica la toma de decisiones encaminadas hacia el estudiante para que este construya su propio conocimiento y desconoce, igualmente, la importancia de educar a la persona en su integralidad.

La concepción que se tiene del estudiante, da las pautas para ver y entender al individuo, y, por ende, y la forma como se van a planificar los propósitos, los contenidos, las secuencias las estrategias metodológicas; procesos permeados por el dialogo y la evaluación. La educación busca la perfección del ser humano, de llevar a un sujeto de sus simples potencialidades a la perfección que es la virtud. El papel del educador es buscar la mejor forma para llevar a sus educandos por caminos hacia el desarrollo de sus potencialidades, a encontrar lo mejor de sí mismos; llegando así a la segunda metáfora dada por Santos: "El docente en un experto en buscar manantiales

de agua. La tarea docente consiste en enseñar al aprendiz a localizar por sí mismo manantiales de agua” (Santos, 2003).

Oportuno tener en cuenta los factores que intervienen en el proceso educativo, de acuerdo con Bernardo y otros (2018): “Los factores humanos surgen de la relación natural entre el que educa y aquel que se educa. Los factores técnicos, en cambio, están constituidos por aquellos estímulos que nacen del estudio y la investigación científica del proceso educativo” (p.82). Se resalta en este aparte los factores humanos como aquellos propios de la relación docente- discente entendido este último como aquel en el que se realiza la educación, se destaca su papel activo en los procesos evaluativos, entendiéndolo, como bien lo afirma Díaz (1994) “es una persona que siente, actúa, tiene sentimientos, piensa, vive; y que está en proceso de crecer, no solo física, sino intelectual y emocionalmente. Es una persona, con todas las características de ser persona” (p.220).

Reconocer inicialmente al niño como persona y con ello, como bien lo afirma García Hoz (1972) su singularidad: “es la posibilidad de que los trabajos y las relaciones escolares permitan el desarrollo de cada estudiante de acuerdo con su capacidad, su interés y su ritmo de aprendizaje, y con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal” (p. 8), por ello se hace necesario una caracterización oportuna de los estudiantes que permite un conocimiento real de la persona que aprende. En este sentido, y de acuerdo a los resultados del estudio, se obvia por parte de algunos docentes dicha singularidad, referida a los ritmos y estilos de aprendizaje, omitiéndose igualmente, el desarrollo del potencial de cada uno para alcanzar su realización como persona y como miembro de una sociedad.

Los resultados o puntajes promedios, por su parte, contribuyen a la segregación de algunos estudiantes producto de los procesos de selección y ubicación jerárquica que en nada favorecen a la conformación de la personalidad, afectando de esta manera su autoestima y por ende su dignidad, trayendo consigo la segregación del grupo total. Las condiciones económicas y socioculturales son otras situaciones que ponen en desventajas a un grupo particular de niños frente a sus compañeros de grupo, desventajas que a la larga culminan con deserción o repitencia del año escolar. Los

docentes señalan dificultad para realizar y desarrollar una evaluación diferenciada y que tenga en cuenta el contexto del estudiante como algo paradójico e imposible, ratificando lo señalado con una visión relacionada con la evaluación sumativa. El desconocimiento por parte de los docentes del uso de otros instrumentos diferentes a los convencionales va en contravía de una evaluación que pueda llegar a atender la singularidad de sus educandos.

En este sentido, situaciones como las señaladas con anterioridad, ratifican la necesidad de una evaluación de procesos, continua y formativa para convertirse así en una evaluación significativa, relacionada con lo que el estudiante conoce, que tenga una aplicación útil en su ámbito familiar y social. Por ello se hace realmente necesario y urgente conocer donde arranca el estudiante (evaluación diagnóstica) y con base en ello ir planeando metas (evaluación procesual) que permitan superar las dificultades al mismo tiempo que se vayan presentado de una manera progresiva y de acuerdo a un nivel de dificultad hasta llegar a un nivel satisfactorio (evaluación final). De acuerdo con Bernardo y otros (2018):

En este sentido conviene recordar que un rendimiento es satisfactorio cuando el sujeto ha rendido todo lo que podía personalmente, de acuerdo con sus capacidades, con independencia de lo que hayan hecho los demás o de los niveles legalmente establecidos puedan exigir. (p. 188)

Evaluaciones no solo relacionadas a situaciones cognitivas sino evaluaciones que refieran a todas las dimensiones propias de la persona, relacionadas además con lo valorativo y lo praxiológico. Dimensiones que poco se tienen en cuenta debido al desconocimiento de técnicas e instrumentos de evaluaciones al servicio de la persona que aprende.

Perspectivas didácticas para una evaluación dialógica y dinámica

La Real Academia de la Lengua ofrece varias definiciones sobre perspectiva, para fines del estudio se considera la que expresa “Punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto”. Los informantes, desde su posición de docentes, sujetos responsables en la función de evaluación de las competencias de los estudiantes

ofrecen su visión y opinión sobre las posibilidades de lograr el acto didáctico de evaluar en un contexto real atendiendo a los elementos humanos en las distintas situaciones de aprendizaje que ofrecen a los alumnos.

En este sentido, los puntos de vistas de los docentes, se centran, como es se ha nombrado con anterioridad, entre una racionalidad instrumental a una racionalidad practica reflexiva, aspectos que se reiteran en varios momentos de la entrevista.

La forma de entender el currículo, sus componentes y el papel de los elementos humanos que en él intervienen o se ven implicados, conllevan a concebir la evaluación como un elemento de control de distintos niveles: los profesores sobre sus estudiantes, el centro educativo sobre sus docentes y estudiantes, la secretaria y el ministerio de educación sobre el rector y por ende sobre sus docentes y estudiantes, recargando al fin de cuentas todo el peso de dichos controles sobre el estudiante mismo. Es así como desde fuera de la comunidad escolar se impone a través de los programas de estudio, las mallas de aprendizaje, los DBA, los estándares, el PEI, el mismo SIEE dando así valor a la evaluación desde una perspectiva técnica.

Desde la perspectiva técnica, la forma de ver a la evaluación se refiere a una evaluación como sinónimo medición de que tanto se han conseguido los objetivos propuestos. De manera externa a la comunidad escolar se impone el cómo y el qué contenidos culturales seleccionar, además, como presentarlos y por su puesto cómo valorarlos. En este sentido y de acuerdo con Freire (2005) “Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendra y en cuyo contexto adquieren sentido. (p.77)

Desde esta perspectiva se alude que los lineamientos curriculares limitan la participación de los padres en cuanto a sus contenidos, criterios de evaluación y aplicación, dando así poca participación a los mismos o limitándolos únicamente a aspectos de su ejecución y no de su planeación. En este sentido se hace necesario incluir, la incorporación de estrategias lúdicas, que reduzcan la solemnidad que adquieren algunas estrategias de evaluación, sin menoscabo del rigor bien entendido y de una actuación ética en todos los implicados, y las rúbricas como garantía de una evaluación planeada y justa.

Conviene subrayar que, algunas perspectivas productos de los resultados están más a favor de darle mayor participación a todos los miembros de la comunidad educativa partiendo de un diálogo que provoque clima de confianza necesario en el proceso educativo. Óptica que está en favor desde una perspectiva practica de la evaluación, considerando a todos los participantes como sujetos activos, dejando a un lado la tarea docente el de simplemente enseñar algo que él sabe pasando a un papel en el cual este busca la manera de capacitar a sus estudiantes para que se introduzcan de esta manera en una comunidad de conocimiento.

A este respecto, algunas visiones están a favor de dar mayor intervención a los padres de familia haciéndolos participes en la construcción del PEI y el SIEE. Destacan que es posible involucrarlos de manera progresiva, inicialmente tomando decisiones en cuanto a lapsos y actividades evaluativas, dándoles a conocer oportunamente los criterios o indicadores de evaluación a través de rúbricas ya que constituyen garantía pues indica a los padres y estudiantes los desempeños esperados y los niveles de logro alcanzados, velando porque la evaluación se conduzca con criterio ético, fomentado la reflexión sobre lo deseable en la formación de sus hijos. Además, activarlos como agentes de coevaluación de los estudiantes. La participación de los padres de familia en todo lo relacionado a planeación y ejecución permite un empoderamiento y con ello encontrarle y darle un sentido a la evaluación en el quehacer educativo.

La perspectiva práctica o reflexiva implica la configuración de un ambiente de aula donde se privilegie una relación favorable con el estudiante, una motivación permanente y una comunicación oportuna y asertiva de los resultados de evaluación obtenidos por los estudiantes que incentive a la mejora. Destaca también el reconocimiento de la necesidad de actualización del docente en las tendencias actuales que caracterizan la sociedad.

Por su parte, existen ciertos testimonios que ven a la evaluación desde una perspectiva critica, este tipo de evaluación ha de llevarse a cabo participativa y colaborativamente buscando que tenga un sentido para la persona que aprende. Por ello se hace necesario una necesaria adecuación de la evaluación que se corresponda a las corrientes pedagógicas contemporáneas. Una evaluación pertinente a los aprendizajes

significativos, lo cual trae consigo la transformación de la práctica evaluativa, que conduzca la acción docente la cual no sólo debe limitarse a la selección de contenidos coherentes, útiles y validos en función del contexto humano y geográfico en donde se encuentra el estudiante, sino una evaluación que tenga en cuenta igualmente todas las dimensiones de la persona y que sirva para aprender a lo largo de toda su vida.

De igual manera, una perspectiva crítica de la evaluación trae consigo la resignificación del sentido otorgado a la evaluación de los aprendizajes, pasar de una evaluación punitiva, que adquiere sinónimo de medida, a una evaluación que busca regular tanto la enseñanza como el aprendizaje dándole así un sentido formativo. Una evaluación centrada en el desarrollo de la persona que aprende y no única y exclusivamente en los aprendizajes. En este sentido, Santo (2000) invita a reflexionar sobre el actuar docente, ya que las consecuencias pueden ser nefastas:

La actividad educativa no es neutra o aséptica. Está cargada de valores. Se trata de una actividad comprometida no solo con las personas sino con la sociedad en general. No da igual hacer las cosas de un modo que de otro. Existe repercusiones muy importantes que se derivan de un enfoque, de un proceder, de un modo de relación. (p.54)

Igualmente, una evaluación desde una perspectiva crítica, de acuerdo a los informantes, debe incorporar de manera activa a los padres de familia al proceso educativo de sus hijos y por ende en la evaluación, tarea que no es fácil ya que se cuentan con familias con serias problemáticas, lo cual incluye un trabajo adicional, motivarlos, estudiar la posibilidad de dotar a los padres de herramientas para ejercer autoridad y afecto a sus hijos, conformando así un trabajo en equipo docente – padre de familia.

Finalmente, la reflexión sobre la evaluación pierde sentido si no se alienta un elevado interés por preservarla como un acto de compromiso personal donde se promocióne los valores humanos que estimule a los estudiantes a actuar con honestidad, responsabilidad y respeto entre otros. Perrenoud (1998) señala: “Para la mayoría de alumnos las estrategias de acción son defensivas e incluso clandestinas, de manera que intentan siempre minimizar los esfuerzos necesarios para conseguir un provecho máximo” (citado en Sanmartí, 2007, p.43).

Las perspectivas técnicas, prácticas y críticas caminan camina en procura de una acción pedagógica evaluadora integral, democrática, dialógica, dinámica y cuyo foco sea aprender a aprender, superación, desarrollo integral del máximo potencial presente en cada estudiante.

A modo de cierre

En el presente apartado se exponen los planteamientos finales considerando los objetivos propuestos en el estudio y los hallazgos obtenidos a partir del abordaje metodológico desarrollado. Así entonces, en relación a las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes que poseen los docentes del nivel de Educación Básica Primaria en la Institución Educativa Juana Rangel de Cuellar, Cúcuta. Se logró determinar que caminan desde la racionalidad instrumental hacia una racionalidad práctica reflexiva. Racionalidad instrumental referida a docentes que mantienen una concepción tradicional de la evaluación entendida como calificación, medición y vista solo como requisito administrativo.

La concepción expuesta por los algunos informantes consideran la evaluación como mecanismo para constatar qué tanto el niño captó o aprendió la información o conocimiento que el docente ofrece, confundiendo de esta manera, evaluación de los aprendizajes en función de un cúmulo de enseñanzas ofrecidas, obviando las condiciones que afectaron el proceso, además, dejan de lado los contenidos actitudinales referidos a pensamientos, actitudes, normas y valores los cuales no pueden ser medidos sino inferidos del comportamiento de los estudiantes a través de la observación.

Por su parte, algunos concepciones propias de la evaluación, caminan hacia una racionalidad practica reflexiva, en ella se reconoce el papel fundamental de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el carácter regulador y formativo de la evaluación la cual permite dar dirección definitiva al proceso de aprendizaje en el estudiante, o de enseñanza, en cuanto a la actuación mediacional del docente, es decir, ven a la evaluación como el instrumento de ayuda para promover el

progreso académico del estudiante, y que igualmente contribuye a revisar por parte del docente su desempeño en procura de reconocer las acciones que se precisan para que los estudiantes logren alcanzar las competencias y logros planteados curricularmente.

Por otra parte, se logró caracterizar los procesos de evaluación de los aprendizajes aplicados en el contexto objeto de estudio, las técnicas evaluativas comúnmente empleadas, cuando ya los estudiantes leen, es la prueba escrita y la exposición, las cuales son una forma frecuente de evaluar al conformar una práctica tradicional, generalizada y aceptada por la mayoría. La evaluación en los primeros grados lo conforman la observación con lo cual van dirigiendo y observando el trabajo y actuación de los niños, al parecer, al través de la memoria ofrecen un juicio o calificación en el momento que se requiera asentar una evaluación.

En los grados superiores, la evaluación se torna como se señaló con anterioridad en evaluaciones escritas y exposiciones, con frecuencia evalúan la adquisición de contenidos temáticos o temas vistos, lo que alude a saberes conceptuales, poco se apuntan a valores, actitudes, destrezas procesos o procedimientos. En algunos casos, al leer detenidamente cada respuesta, se observa que todos los enunciados expresan un deseo, una aspiración, un deber ser, y las evidencias refieren más a una correspondencia sólo ligada al tema que evalúa y no a una derivación de la estrategia de enseñanza empleada. Ninguno de los informantes destacó el uso de la evaluación como autorregulación de los aprendizajes, elemento clave en el enfoque constructivista.

Al revisar los posibles factores que inciden en la construcción del concepto “persona” en el proceso de evaluación, se reconoce por parte de los informantes que pueden existir procesos discriminatorios, de selección y ubicación jerárquica que se dan a partir, sin intención predeterminada, de las atribuciones de las calificaciones cuantitativas o producto de las expresiones cualitativas, atribuciones que poco favorecen la conformación de la personalidad pues afecta la autoestima y segrega a algunos estudiantes respecto al grupo total. Refieren, igualmente, al uso de la evaluación inicial y de la entrevista como punto de partida para diagnosticar la situación actual de cada estudiante con ello se adquiere información relevante no solo

sobre lo que conoce y sabe hacer, sino, sobre su entorno familiar, también sobre el entorno en que se desenvuelve dando claridad en aspectos que favorecen o dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Igualmente, se presenta dificultad en algunos informantes para realizar una evaluación diferenciada, ratificando que la evaluación solo se asocia a la evaluación sumativa, final, de resultados, obviando que el espacio más indicado para una evaluación personalizada es la evaluación de procesos, continua y formativa para convertirse así en una evaluación significativa que esté relacionado con lo que el estudiante conoce, que sea útil para su realidad y que le permita aprender a lo largo de toda su vida. Por su parte, aluden que la clave está en precisar en dónde “arranca el estudiante” que permite identificar las características particulares del estudiante, sus intereses y gustos y a partir de allí ir planteando metas a alcanzar, llegando a tener un conocimiento real del grupo que se tiene a cargo, partiendo de su singularidad y por ende de su capacidad de acuerdo a un nivel adecuado a cada quien.

Todo esto parece confirmar que se reconoce la singularidad de cada estudiante y la problemática que trae consigo una evaluación numérica a la cual se le atribuye una cultura de la competencia y con ella la segregación de los mismos. Se declara a la evaluación inicial como punto de partida con la cual se puede realizar una caracterización de cada uno de los estudiantes y con ello la de sus familias. Se presenta dificultad para realizar una evaluación diferenciada producto de desconocimientos de técnicas e instrumentos adecuados para tal fin. No se desconoce la realidad producto de las condiciones económicas y socioculturales que acontece en algunos estudiantes, factores asociados al aprendizaje y con ella a la evaluación.

En consecuencia, se hace oportuno servirse de la claridad conceptual que poseen algunos informantes claves relacionada con el área de evaluación, claridad conceptual que permitirá dar un cambio a una cultura evaluativa existente, que contribuya al mejoramiento de los procesos evaluativos y por ende las concepciones que tienen algunos docentes, para ello se debe plantear un enfoque con sentido colegial como bien lo señala Santos (2019):

El debate exige actitudes y dinámicas colegiadas, ya que no es posible intercambiar opiniones y experiencias desde el individualismo actitudinal e institucional. El paradigma de colegialidad exige no sólo actitudes de apertura y de cooperación sino tiempos y espacios que posibiliten la practica colaborativa (p.23)

De ahí que, ir hacia una evaluación dinámica y dialógica en función de la persona que aprende requiere compromiso por parte de los docentes para ello se hace necesario mantener a la evaluación en permanente reflexión, que a la par incluya a estudiantes y padres de familia como parte de una nueva cultura de la evaluación necesaria para el cambio sustancial de la escuela. Por ello, a partir del dialogo permanente se busca, inicialmente, fomentar el debate que implique revisar en profundidad rutinas y prácticas arraigadas a lo largo de mucho tiempo, reflexión que envuelve además, evaluar sus prácticas educativas, su manera de ver la escuela y de concebir la educación, lo cual permite abrir la escuela a todos los miembros de la comunidad educativa a través del diálogo entre los administradores de la educación, los docentes, los padres de familia y por supuesto los estudiantes

En este sentido, hacia una evaluación dinámica y dialógica en función de la persona que aprende repercute directamente en la consolidación de una cultura evaluativa que se presenta como contrapeso a una evaluación como producto, instrumentalizada, competitiva, sumativa, que poco tiene en cuenta al estudiante. Cultura evaluativa que conlleve a una transformación profunda de las concepciones que se tienen de educación, las actitudes personales hacia la evaluación y por ende las prácticas profesionales en procura de la mejora de su quehacer cotidiano. Hacia una evaluación dinámica, dialógica en función de la persona que aprende incluye una cultura evaluativa que involucre a los padres de familia y con ello sus concepciones sobre la evaluación en la cual se comprenda que lo que realmente importa es aprender y desarrollar en cada uno de sus hijos aquellas posibilidades que lo harán crecer como persona.

Es así, como una cultura de la evaluación que ciñe de dinámica, dialógica en función de la persona que aprende tiene como centro de todo el proceso de enseñanza

y aprendizaje al estudiante, y, por tanto, la evaluación debe estar a su servicio y con ello el desarrollo de la autonomía personal.

Para finalizar, es importante señalar que los procesos evaluativos, se han visto afectados de cierta manera por el uso de los medios virtuales, a fin de dar cumplimiento en la época de cuarentena social producto de la pandemia del Covid 19, a las actividades académicas. Al respecto, es significativo destacar que los docentes y estudiantes se ven limitados por la ausencia de materiales tecnológicos y capacitación técnica para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje virtual. Este elemento trastocó de manera decisiva las prácticas pedagógicas que se venían desarrollando de allí que surja la necesidad de incorporar como política de Estado e institucional, la capacitación docente y dotación de recursos tecnológicos para el desarrollo de actividades pedagógicas fundamentadas en el modelo de educación remota y poder dar cumplimiento a las orientaciones emanadas por el MEN de Colombia.

REFERENCIAS

- Ahumada, A. P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Álvarez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- Astolfi, J. (1998). El “error”, un medio para enseñar. España. Diada editora, s.l.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. Revista cultura y Educación. [Revista en línea] Disponible: https://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2019/03/ARTICULO-Aprendizaje_dialogico.pdf [consulta: 2020, enero 17].
- Alvarez-Gayou, J (2003) Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Barcelona. Ediciones Paidós Iberia.
- Avolio de Cols, S. (2000). La evaluación del aprendizaje en el marco de los proyectos de aula. Argentina: Marymar.
- Bernardo, J (coord.) (2017) Educación personalizada: principios, técnicas y recursos. Madrid: Narcea.
- Bernardo, J., Javaloyes, J., Calderero, J. (2018). Cómo personalizar la educación: una solución de futuro. España: Narcea
- Bisquerra, R (coord.) (2004) Metodología de la investigación cualitativa. Madrid. Ediciones La Muralla.
- Bordas, M. I., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Revista Española de Psicología [revista en línea] Disponible: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/218-02.pdf> [Consulta: 2020, enero 25]
- Cabra, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. Universidad de la sabana. [Documento en línea] Disponible: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1697/2195> [consulta: 2020, febrero 23]
- Cabrera, F. (2000). Evaluación de la formación. Madrid: Síntesis

- Cárdenas, D. (2017). La Docencia una profesión apasionante. Santa Marta, Colombia: Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta. [Blogs: Compartir Palabra Maestra]. Recuperado de: <https://compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/la-docencia-una-profesion-apasionante> de la Universidad Nacional de Colombia, N° 9, pp. 19-46.
- Camilloni, A. (s/f). PFDC - Curso en Docencia Universitaria Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. Disponible en: http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf
- Casanova, M. A. (1997). Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. (2000). Manual de evaluación educativa. Venezuela: La Muralla.
- Caso, A. (1975) La persona humana y el estado totalitario. México. Programa editorial de la coordinación de humanidades.
- Castillo, S (coord.) (2002) Compromisos de la evaluación educativa. Madrid: Pearson educación.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2003). Evaluación educativa y promoción escolar. México: Pearson Educación.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. España: Pearson Educación.
- Castillo, M (2018). Percepciones y prácticas sobre evaluación del aprendizaje en docentes de básica primaria de una institución educativa del municipio de villa maría -caldas.
- Carrascosa, M., Rodríguez, F., Sabaté, J. y Verdugo, M. (1991) Evaluación I. La evaluación curricular del alumno. En Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (Ed.) El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria. Madrid. MEC.
- Celman, S. (1998). Es posible mejorar la evaluación. En Camilloni y otros (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Argentina, Paidós
- Cembrano, D. (2010). Una educación personalizante, un proyecto pedagógico para el siglo XXI. Revista educación [Revista en línea] Disponible: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_22/Educacion_personalizada_arch_adj.pdf [Consulta: 2020, Marzo 25]

- De Zubiria, J. (2006) Hacia una pedagogía dialogante. [Documento en línea] Disponible: <https://fliphtml5.com/pjcep/uxpa>. [Consulta: 2020, enero 10]
- De Zubiría, J. (2010). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Díaz, C. (1994). Educación personalizada y educación inicial: Una experiencia de trabajo. [Documento en línea] Disponible en https://www.researchgate.net/publication/318642482_Educacion_personalizada_y_educacion_inicial_una_experiencia_de_trabajo [consulta: 2020, marzo 14]
- Díaz, P. (coord.) (2007) La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias. España. Ministerio de educación y ciencia.
- Fazio-Labastida (2004), Historia de la Filosofía Contemporánea. Palabra, Madrid: Palabra
- Feito, R (2006) Otra escuela es posible. Madrid. Siglo XXI de España editores.
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. Estudios Pedagógicos. [Documento en línea] Disponible. <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf> [Consulta: 2020, marzo 14].
- Flick, U, (2006) Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid –España: Editorial. Morata
- Forerro, A. & Martínez, M. (2001). Formación integral y educación personalizada. Universidad de la Sabana. [Documento en línea] Disponible en https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos_la_Universidad/Docs_Institucionales/8_Formacion_Integral_y_Educacion_Personalizada.pdf [consulta: 2020, mayo 15].
- Foronda Torrico, J. y Foronda Zubieta, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. Perspectivas, (19) 15-30, enero-junio, 2007. Universidad Católica Boliviana San Pablo Cochabamba, Bolivia. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942453003.pdf>
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. México: Editores S.A. de C.V.
- Freire, P (1994) Cartas a quien pretende enseñar. Montevideo Uruguay. Siglo Veintiuno Editores.

- Freire, P. (1997). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI: México.
- Freire, P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Freire, P & Faundez, A (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina. Siglo XXI editores
- Gaceta. (2016). Factores asociados al aprendizaje: evaluación para la mejora en la equidad educativa. México. Disponible en: <https://local.inee.edu.mx/factores-asociados-al-aprendizaje-evaluacion-para-la-mejora-en-la-equidad-educativa/>
- García, V (1972) *Educación personalizada*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- García, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. España: Ediciones Rialp S.A.
- García, V. (1992) *Sobre los variados reflejos de la educación personalizada*. Cuaderno de pensamiento 8, 9-13
- García, A. (2011). *La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula*. Documento en línea. Disponible en: <file:///C:/Users/Familia/Downloads/Dialnet-LaEducacionPersonalizadaComoHerramientaImprescindi-4268389.pdf>
- García, V., & Medina, R. (1986). *Organización y gobierno de centros educativos*. España: Ediciones Rialp.
- Goetz y Lecompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Gómez, L., Muriel, L., & Londoño, D. (2019) *practiclas evaluativas en la escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos*. Revista Aletheia, 11 (1) 37-68 [revista en línea] disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/aleth/v11n1/2145-0366-aleth-11-01-37.pdf> [consulta: 2020, febrero 24]
- Heredia, A. (2009). *Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: Evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico Bordon*. Revista de pedagogía. [Revista en línea]

Disponible: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28812/15367> [consulta: 2020, febrero 23]

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación México: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, C. (2019). Docencia y dignidad del alumno. Revista Scientific. [Revista en línea] disponible en http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/issue/view/35/scientific-issn-2542-2987-2020-6-20 [consulta: 2020, junio 17]

House, E. (1997) Evaluación ética y poder. Madrid: Morata

Jáuregui, Y. (2018). Retos y tendencias de la evaluación de los aprendizajes en el desempeño docente en Educación Primaria. Tesis no publicada. UPEL.

Lacueva, A. (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. Revista da facultad de educación. [Revista en línea] Disponible: <https://dx.doi.org/10.1590/s0102-25551997000100008> [consulta: 2020, marzo 25]

Ley 1290 (2009). Reglamento de la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de Educación Básica y Media. Gaceta oficial de la República de Colombia

Maritain, J (1942) La sociedad de las personas humanas. Disponible en: http://www.jacquesmaritain.com/pdf/07_PER/02_P_SocdePer.pdf [consulta: 2020, marzo 29]

Maritain, J (1982) Breve tratado acerca de la existencia y de lo existente. Buenos aires. Club de lectores.

Martínez Miguelez, M. (1982) Necesidad de un nuevo paradigma epistémico. [Documento en línea] Disponible: www.prof.usb.ve/miguelm/necesidad [Consulta: 2019. Enero]

Martínez Miguélez, M. (1996). Comportamiento humano. México: Trillas.

Martínez Miguélez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México. Trillas.

Mateo, J. (2006) La evaluación educativa. Su práctica y otras metáforas. Perú. Alfaomega.

- Ministerio de educación de Colombia (Decreto 1290) (2009, abril 26) [transcripción en línea] Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf [consulta: 2020, marzo 29]
- Ministerio de educación de Colombia (2020, febrero 25) [Pagina web en línea] Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article179264.html?_noredirect=1 [consulta: 2020, febrero 25]
- Moreno, T (2016) Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. México: UAM
- Morales (2003). La Evaluación Dinámica. ¿Un nuevo Paradigma? Fundamentos y alcances. Biblioteca Digital DIBRI -UCSH [documento en línea]. Disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> [consulta: 2020, febrero 23]
- Mounier, E (1975) Revolución personalista y comunitaria. Bilbao. Editorial Zero.
- Mounier, E (1976) manifiesto al servicio del personalismo: editorial Taurus, Madrid, España, 4ta edición
- Morrison, K (1996). Desarrollo de la práctica reflexiva en estudiantes universitarios mediante un diario que recoja sus impresiones. Trad. Pedro Lafourcade. [Documento en línea]. Disponible en: https://fceia.unr.edu.ar/images/PDF/desarrollo_pract_reflexiva.pdf
- Palacio, L. (2011). La persona humana. Revista de formación cívica y de acción cultural, según el derecho natural y cristino. [Revista en línea] Disponible en <https://fundacionspeiro.org/revista-verbo/2011/495-496/documento-533> [consulta: 2020, mayo 15]
- Pallares, M (2014) El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. Teoría de la educación. Revista interuniversitaria. [Revista en línea] Disponible: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/index> [consulta: 2020, enero 15]
- Palomares, A (2004) Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI. La Mancha. Ediciones de la Universidad de Castilla.
- Pallares, M (2014) el legado de paulo freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. Teoría de la educación. Revista interuniversitaria. [Revista en línea] Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/index> [consulta: 2020, enero 15]

- Pérez Esclarín, A. (1994). *¿Es posible educar hoy en Venezuela?* Caracas, Venezuela: San Pablo.
- Pérez, J y Ahedo J (2019). La educación personalizada según García Hoz. *Revista complutense de educación* [revista en línea] Disponible: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/61992> [consulta, 2020, enero 15].
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.
- Peris, R. (2016) *Fundamentación y diseño de un protocolo de evaluación para la implementación de la personalización educativa en el aula*. Tesis doctoral. Universidad CEU cardenal Herrera. Valencia
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (2a. ed.). Madrid, España: Ediciones Morata y Fundación Paidea
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación transformativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Postic, M. y De Ketele, J.M. (1992) *Observar las situaciones educativas*. Madrid. Narcea.
- Ramos Galarza, C (2015) *Los paradigmas de la investigación científica*. *Av.psicol* [revista en línea] Disponible: http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicología/2015_1/Carlos_Ramos.pdf [consulta: marzo 15]
- Ravela, Picaroni & Lourerio (2019) *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Montevideo. Grupo Magro Editores.
- Rodríguez, G., García, E., Gil, J (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. España. Ediciones Aljibe.
- Rosas, Lesvia. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXI (2), pp. 9-58 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031202.pdf>.
- Sánchez Álvarez, M. y Rojas de Chirinos, B. (2005). La teoría de acción y su incidencia en los niveles de aprendizaje de la organización y de los actores en la escuela básica rural venezolana. *Paradigma*, 26 (1) Maracay. Disponible en:

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000100007.

- Sandoval, C. (2006). Investigación cualitativa. Santafé de Bogotá: ICFES
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. España: GZI.
- Santos, M. Á. (1988). Patología general de la evaluación educativa. Infancia y aprendizaje (41), 143-158
- Santos, M. Á. (1995). La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora (2a. ed.). España: Ediciones Aljibe
- Santos, M.Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. Revista Enfoques Educativos 5 (1) 69-80.
- Santos, M. Á. (2006) La escuela que aprende. Madrid. Ediciones Morara S.L
- Santos, M (2012) La buena educación. Miguel Ángel Santos Guerra [video en línea] disponible <https://www.youtube.com/watch?v=+VGVNV5j6n8&t=295s> [Consulta 2020, marzo 15]
- Santos, M. (2019) Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Santos Melgoza (2010). Objetivar el conocimiento. Revista Mexicana de Psicología, 27 (1), 103-110, enero 2010. Universidad Autónoma Chapingo, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243016325011.pdf>
- Strauss, A & Corbin, J (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín. Editorial universidad de Antioquia.
- Taylor, S & Bogdan, R (1994) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Trujillo, L (2017) Teorías pedagógicas contemporáneas. Bogotá. Fundación universitaria del área andina
- Vygotski, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo: Barcelona