

**PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL  
APRENDIZAJE DE LA LENGUA CASTELLANA EN BÁSICA SECUNDARIA**

**YOSMAIRA SUÁREZ ARIAS  
JESSICA PAOLA SALCEDO DÍAZ  
ANA YOLANDA DEL ROSARIO MARTINEZ TORRES**



**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR EXTENSIÓN CUCUTA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SAN JOSE DE CUCUTA  
2020**

**PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL  
APRENDIZAJE DE LA LENGUA CASTELLANA EN BÁSICA SECUNDARIA**

**YOSMAIRA SUÁREZ ARIAS  
JESSICA PAOLA SALCEDO DÍAZ  
ANA YOLANDA DEL ROSARIO MARTINEZ TORRES**

Proyecto presentado como requisito para optar al título de  
Magister en Educación

Tutor disciplinar:  
**Mg. RICARDO ALEXIS TORRADO VARGAS**

**UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR EXTENSION CUCUTA  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
SAN JOSE DE CUCUTA  
2020**

## **Agradecimientos**

*A Dios, que nos dio las oportunidades para realizar la meta propuesta de mejorar como profesionales en pedagogía, haciéndonos mujeres de éxito.*

*A nuestras familias, que son el motor para existir y por las que crecemos como personas con el fin de brindarles un mundo mejor.*

*A la I.E. Colegio San José de Cúcuta, que nos abrió sus puertas para llevar a cabo esta labor investigativa.*

*A la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta, que hizo posible cumplir este sueño, especialmente a nuestro tutor disciplinar Mg. Ricardo Torrado que con paciencia supo motivarnos y enseñarnos a ser investigadoras.*

## Contenido

<b>Introducción</b>	
<b>El Problema</b> .....	7
<b>Planteamiento del problema</b> .....	7
Formulación del Problema .....	12
Objetivos .....	13
<b>General</b> .....	13
<b>Específicos</b> .....	13
Justificación .....	14
<b>Marco teórico</b> .....	16
Antecedentes .....	16
Marco Referencial .....	28
Evaluación .....	28
Práctica pedagógica .....	31
Concepciones Docentes .....	35
<b>Marco Contextual</b> .....	42
<b>Marco Legal</b> .....	44
<b>Marco metodológico</b> .....	48
Tipo de investigación .....	48
Enfoque de Investigación .....	49
Diseño de investigación .....	50
Informantes claves .....	51
Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	51
Sistematización y análisis de la información .....	52
<b>Resultados</b> .....	54
La Evaluación en el Currículo Institucional .....	54
La Evaluación en las Prácticas Pedagógicas .....	64
La Evaluación en las Concepciones Docentes .....	68
<b>Conclusiones</b> .....	73
<b>Recomendaciones</b> .....	77
<b>Referencias</b> .....	79
<b>ANEXOS</b> .....	88

**Tablas**

Tabla 1. Red Semántica Evaluación en el PEI. ....	55
Tabla 2. Red Semántica Evaluación en el SIEE.....	57
Tabla 3. Red Semántica Evaluación en el Plan de Área. ....	61
Tabla 4. Red Semántica Evaluación en el Plan de Aula. ....	62
Tabla 5. Red Semántica Evaluación en las Prácticas Pedagógicas. ....	64
Tabla 6. Red Semántica Evaluación en las Concepciones Docentes. ....	68

**Figuras**

Figura 1. Árbol de Problemas. ....	10
Figura 2. Árbol de Categorías. ....	47

**Anexos**

Anexo 1. Formato Diario de Campo. ....	88
Anexo 2. Formato de Entrevista. ....	89
Anexo 3. Formato de Mallas de Categorización. ....	91

## **Introducciòn**

En la actualidad la evaluaciòn de los aprendizajes es uno de los aspectos relevantes dentro del àmbito escolar, su desarrollo involucra la participaciòn directa de los docentes y estudiantes, así como la participaciòn indirecta de los directivos y padres de familia. Debido a su alcance e implicaciones en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, se presenta como un elemento objeto de análisis, discusiòn y actualizaciòn en las polítics educativas, siendo entonces un punto de partida para fundamentar los planes y las decisiones que se toman para el fortalecimiento del sistema educativo en general. Por lo tanto, es un ítem de relevancia en la tendencia de lograr una educaciòn de calidad que privilegie una formaciòn basada en competencias.

La investigaciòn que se realizó, tiene el propósito de conocer las prácticas y concepciones docentes sobre la evaluaciòn del aprendizaje de la lengua castellana en básica secundaria en el Colegio San José de Cúcuta. Para alcanzar este objetivo se realizaron diferentes momentos, el primero abarco el planteamiento del problema a investigar, que configura el primer capítulo de la investigaciòn. En este momento se hizo la revisiòn de teorías que fundamentan diferentes autores sobre la evaluaciòn escolar. Además, se concretó la formulaciòn del problema al plantear el interrogante que guio la investigaciòn. También expresa los objetivos, general y específicos, y la justificaciòn por la cual se realizó este trabajo investigativo en torno a la evaluaciòn escolar en la básica secundaria.

El siguiente momento de la investigaciòn, dio cuenta del marco teórico, que presenta dos aspectos fundamentales del quehacer investigativo, el primero es la relaciòn de antecedentes investigativos que ya se han realizado en diferentes puntos del planteamiento del problema, esto implico la búsqueda en el àmbito internacional, nacional y local, de estos trabajos, determinando como le son útiles a esta investigaciòn. Esta parte de antecedentes investigativos, es lo que

fundamento lo pragmático de esta investigación. En este mismo capítulo se plasma un segundo aspecto, que es el marco conceptual, donde se relacionaron los conceptos que como categorías generales proporcionan la dirección de la investigación como son: evaluación, prácticas pedagógicas y concepciones docentes.

Como tercer momento se plantea el marco metodológico: paradigma, tipo de investigación y enfoque. Los participantes clave serán cuatro docentes de la básica secundaria de la Institución Educativa. Los momentos que se desarrollaron durante la investigación, están centrados en tres técnicas: el análisis documental con el instrumento matriz de análisis; la observación no participante, con los instrumentos diarios de campo y la entrevista, con el instrumento de cuestionario semi-estructurado. Se plantea la manera como se sistematizará la información para determinar los hallazgos y poderlos categorizar para dar cumplimiento al objetivo general de conocer las prácticas y concepciones docentes sobre la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana en básica secundaria de la Institución Educativa.

El cuarto momento se presenta los resultados a los que se llegó desde el abordaje de las técnicas de investigación durante el trabajo de campo, donde se analiza y confronta la apuesta institucional desde el currículo, las prácticas pedagógicas de los docentes participantes y sus concepciones frente a la evaluación del aprendizaje como parte del proceso formativo. Los tres momentos siguieron rigurosamente el mismo proceso de categorización, dividiendo los resultados en textos en vivo, de donde se sacaron unidades de análisis y de cada una de éstas se construyeron categorías inductivas, que al ser agrupadas por familiaridad, permitieron la construcción de categorías axiales, que felicitaron el análisis y profundización del problema, para éste procedimiento se utilizó el método de saturación de categorías planteada por Corbin y Strauss (1990).

Para finalizar, en el quinto momento se construyó las conclusiones de la investigación partiendo de lo que arrojó el desarrollo del trabajo de campo, el cual se desarrolló teniendo en cuenta

cada uno de los objetivos específicos. Posteriormente se presentan algunas recomendaciones de las investigadoras hacia la Institución Educativa.

## El Problema

### Planteamiento del problema

La tendencia mundial sobre la evaluación del aprendizaje, en este caso sobre la lengua castellana, parte del hecho de poder evidenciar la apropiación de habilidades lecto-escritoras en los estudiantes, no sólo el fortalecimiento cognitivo. La calidad de la educación exige que el estudiante tenga los saberes sobre los contenidos disciplinares de las diferentes ciencias, que sepa resolver con esos saberes las situaciones problema que se presentan y además que tenga las capacidades para convivir sanamente como ciudadano en sociedad. Una evaluación del proceso educativo que propende por personas con una visión amplia del mundo, creativas, proactivas, éticas y defensoras de un ambiente sostenible. Por ello, se crean las pruebas externas que miden la apropiación de dichas competencias educativas, especialmente las internacionales, como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que es dirigido por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE. Cada tres años se realizan estas pruebas evaluativas, según el ICFES (2013):

Este programa se centra en tres competencias consideradas troncales: matemáticas, lectura y ciencias (incluyendo biología, geología, física, química y tecnología). Evalúa no sólo lo que el alumno ha aprendido en el ámbito escolar, sino también lo adquirido por otras vertientes no formales e informales de aprendizaje, fuera del colegio o del instituto. Valora cómo pueden extrapolar su conocimiento, sus destrezas cognitivas y sus actitudes a contextos en principio extraños al propio alumno, pero con los que se tendrá que enfrentar a diario en su propia vida. (p. 8)

La evaluación del aprendizaje, hace parte de la búsqueda de la calidad educativa que se ha convertido en primordial, por eso en el ámbito global como en el Foro Mundial sobre Educación. (2015), se le apuesta a la calidad educativa como un medio para “transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo”. La calidad educativa tiene varias aristas que se deben tener en cuenta para lograrla, una

de ellas es la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en torno al empoderamiento de las competencias básicas, como las que se plantean en la lengua castellana. Todas las áreas fundamentales en la formación basada en competencias se deben evaluar, por ejemplo, en torno a la lengua castellana, PISA plantea la necesidad de colocar el énfasis en evaluar la habilidad lectora de los estudiantes según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE (2006), las pruebas PISA 2000 explicaron desde el componente evaluativo que:

La habilidad lectora se promueve por medio de la aplicación de textos continuos y discontinuos, que están sujetos a la vida diaria del lector. Los textos continuos son: textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos y de prescripción; Los textos discontinuos son: textos impresos (declaración de renta, solicitud, boleta y formulario), avisos y anuncios, cuadros y gráficos, diagramas, tablas y matrices (horarios, hojas de cálculo, formularios de pedido e índice), mapas geográficos. (p. 7)

En cuanto a la problemática sobre la evaluación del aprendizaje, como en la lengua castellana, que se presenta en Colombia, siendo un elemento de la calidad educativa, la OCDE (2015, p. 23), dice que “mejorar la calidad de la educación y asegurar que todos los estudiantes consigan unos niveles mínimos de conocimientos, será clave para el desarrollo económico y social del país en el largo plazo”. Además, el Estado colombiano atendiendo a esta mega tendencia mundial de la calidad educativa, apropia la propuesta de formación basada en competencias nacida en Europa y comienza a diseñar los estándares básicos de competencias para las diferentes áreas. El objetivo de la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana, es trascender el conocimiento de contenidos que sólo privilegiaba la parte cognitiva del estudiante desde el saber, para llevarlo a un hacer y a ser mejor persona en convivencia social permanente. Es decir, con el enfoque de competencias desde los estándares de la lengua castellana, no se evalúa sólo contenidos, sino que se va más allá, hacía el evidenciar qué se puede y debe hacer con esos saberes en la vida práctica y estas capacidades y habilidades del lenguaje.

En el contexto colombiano la evaluación del aprendizaje también ha evolucionado, durante gran parte del siglo XX, hasta 1976 no existía regulación para la aplicación y desarrollo del proceso evaluativo, luego de ese año con la creación del Ministerio de Educación Nacional se le definió como “una relación estrecha con lo que es el rendimiento escolar; con una calificación cualitativa y conducente a la promoción automática”. (Moreno, Triana y Ramírez, 2009, p. 23), es decir se generaba principalmente a partir de un examen final realizado al terminar el año lectivo. Posteriormente, en la década de 1980 se clasificó la estructura educativa del país desde la básica primaria hasta la media vocacional, adaptando los criterios de evaluación por niveles y ampliando los aspectos considerados hacia los valores, hábitos y destrezas personales. (Moreno, Triana y Ramírez, 2009, p.24)

En 1994 se configuró la evaluación por logros y en el Decreto 230 (2002) se estableció la escala de Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Deficiente e Insuficiente, además de definirse un tope del 5% para la tasa de reprobación. En el Decreto 1290 (2009) se fija la evaluación por competencias, vigente hasta la actualidad, la cual propende por un desarrollo integral de los estudiantes dentro del proceso formativo y hace énfasis en las competencias básicas empoderadas en cada área fundamental del aprendizaje. Esto implica que la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana deje de ser lineal y convoque una mayor participación e interacción de los docentes y los estudiantes. Ya no se trata únicamente de alcanzar la promoción para el año siguiente, sino de conseguir que refleje lo significativo de las experiencias educativas, lo que implica un desafío para la mayoría de los maestros, quienes han sido formados desde la perspectiva tradicional por lo que les cuesta desaprender la visión cuadriculada del desempeño y los resultados, generándose la problemática que se presenta en el siguiente árbol de problemas.

Figura 1. Árbol de Problemas.



Fuente. Elaboración propia.

La exigencia del proceso evaluativo en la práctica docente, refleja que la falta de información acerca de los intereses y necesidades de los estudiantes, de la comunidad educativa en general, dificulta evidenciar la apropiación de un conocimiento útil y específico para su realidad social, coincidiendo con este planteamiento los referentes actuales de la evaluación del aprendizaje que la definen como: “el proceso permanente que valora las necesidades, los recursos educativos y la cantidad y calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje”. (Universidad Nacional Abierta, 2004, p.37) En esa medida en diferentes situaciones se observa que los docentes no realizan un diagnóstico contextual y académico al inicio de cada año escolar lo cual a su vez revela un compromiso débil ante la misión de enseñar.

La evaluación del aprendizaje de la lengua castellana, va más allá de responder a una prueba escrita de falso o verdadero, la complejidad de evaluar según Alfaro (2000, p.25), se debe a que es “la función pedagógica que tiene que ver con el diagnóstico, retroalimentación, recuperación,

esfuerzo constante, análisis del progreso del estudiante y sus aprendizajes”. Esta función de la evaluación se vincula directamente con la práctica del docente, que asume el proceso evaluativo como el que le permitirá conocer la realidad de sus estudiantes. El educador posee un rol importante dentro de este proceso de evaluación, porque diariamente debe evaluar al estudiante y analizar sus progresos, al igual que sus dificultades para implementar estrategias significativas que permitan alcanzar los objetivos propuestos en la planificación curricular.

Así mismo, Alfaro (2000, p.26), define la Función Administrativa de la evaluación, como: “Seleccionar estudiantes para integrar secciones o determinar grupos, clasificar a los estudiantes aprobados, calificar su desempeño de acuerdo a una escala, a su vez promover a los educandos de su nivel y finalmente certificar su desempeño en los documentos pertinentes”. Esto señala, que la función administrativa de una comisión de evaluación cumple un papel importante por ser la encargada de llevar el registro y el record académico de cada educando, por esto, debe mantener un control de las calificaciones de cada periodo del año escolar. Del mismo modo, es el que puede suministrar información eficaz y pertinente a los coordinadores, docentes y padres de familia sobre la promoción, el fracaso escolar, el éxito y la deserción escolar.

El entendimiento en torno al proceso evaluativo, desemboca en uno de los mayores obstáculos que es la elección apropiada de los instrumentos de evaluación del aprendizaje, los cuales juegan un papel importante en el proceso, porque permiten al educador llevar el registro del desempeño académico de los estudiantes, brindando a los docentes y padres de familia información pertinente para conseguir un mejoramiento conjunto de la experiencia escolar. Por eso, el presente estudio pretende conocer las prácticas y concepciones docentes de la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana, conociendo criterios y estrategias que le permiten fundamentar la práctica evaluativa en el Colegio San José de Cúcuta.

El problema de investigación es que, en la Institución Educativa, se percibe una ruptura entre lo que piensa, planea y hace el docente de la lengua castellana en la básica secundaria, en la implementación del proceso evaluativo, que se refleja en los resultados de rendimiento académico de los estudiantes. Algunas dificultades de la evaluación del aprendizaje que se pretenden identificar tienen que ver con la respuesta a los interrogantes de ¿que evaluar?, ¿para qué evaluar? y ¿cómo evaluar?, consisten en la razón de ser y originan las pautas que orientan el cumplimiento de esta tarea de los docentes. Saber qué tipo de evaluación del aprendizaje de la lengua castellana se privilegia para alcanzar la anhelada calidad educativa, lo que implica que el docente evalúe desde un enfoque formativo.

Además, las concepciones de los docentes en torno a la evaluación del aprendizaje, permite determinar si este proceso de evidenciar los saberes, se toma como elemento formador o sancionatorio. Logrando develar lo que piensa el docente sobre este aspecto y poderlo confrontar con la práctica pedagógica que desarrolla y la planeación curricular que hace desde la lengua castellana en el ámbito evaluativo. Es relevante poder precisar en estos términos el proceso evaluativo, para poder caracterizarlo y alcanzar una interpretación que reconozca las posibles mejoras de la evaluación de los aprendizajes en la Institución Educativa.

### **Formulación del Problema**

Frente al problema de investigación presentado, que muestra la necesidad de colocar el esfuerzo en alcanzar una educación de calidad, la cual es medida por el proceso evaluativo interno y las pruebas externas, se plantea el siguiente interrogante:

¿Cuáles son las prácticas y concepciones sobre la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana?

Otras preguntas directrices que complementan y apoyan la problemática inicial en la Institución Educativa, se centran en poder vislumbrar el estado actual de la evaluación del aprendizaje en el currículo de la lengua castellana, la práctica pedagógica y las concepciones docentes, que permita identificar el proceso evaluativo. Estos interrogantes son:

¿Cuál es la planeación curricular del proceso evaluativo del aprendizaje de la lengua castellana en la básica secundaria del Colegio San José de Cúcuta?

¿Qué proceso evaluativo se desarrolla en el aprendizaje de la lengua castellana de la básica secundaria del Colegio San José de Cúcuta, si se evidencia en las prácticas pedagógicas?

¿Cuáles son las concepciones docentes sobre el proceso evaluativo del aprendizaje de la lengua castellana en la básica secundaria del Colegio San José de Cúcuta?

## **Objetivos**

### **General**

Conocer las prácticas y concepciones docentes sobre la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana en la básica secundaria del Colegio San José de Cúcuta.

### **Específicos**

Comprender en la planeación curricular el proceso evaluativo de la lengua castellana en la básica secundaria del Colegio San José de Cúcuta.

Identificar en las prácticas pedagógicas el proceso evaluativo de la lengua castellana en la básica secundaria del Colegio San José de Cúcuta.

Develar las concepciones docentes sobre el proceso evaluativo de la lengua castellana en la básica secundaria del Colegio San José de Cúcuta.

## **Justificación**

Las razones por las cuales se realizó este proyecto de investigación en la básica secundaria en el del Colegio San José de Cúcuta, fue con el propósito de conocer las prácticas y concepciones docentes sobre la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana, se concretan en tres ítems: El primero fue tener la posibilidad de profundizar en fuentes teóricas que abordan el tema desde diferentes perspectivas y con rigurosidad científica. Para ello, se ahondo en unos antecedentes investigativos, que permitieron conocer afondo la problemática, en el ámbito local, nacional e internacional. La claridad epistemológica y conceptual del fenómeno de la evaluación, permitió ampliar la visión, convirtiéndose en la posibilidad de enriquecer conocimientos y saberes, para poder dar respuesta al problema de investigación que se abordó, partiendo de la participación activa de las fuentes primarias y secundarias.

El segundo ítem que justifica el trabajo, fue la posibilidad de conocer cómo se desenvuelve el proceso evaluativo desde la planeación, prácticas y concepciones docentes, que será insumo para posteriores investigaciones o acciones que conlleven al mejoramiento continuo de la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana como momento formativo de la enseñanza.

Esta es la justificación principal, pues se estaría caracterizando la problemática, para recomendar acciones pedagógicas, que le faciliten al docente y le ayuden al estudiante a evidenciar la importancia del proceso evaluativo para la formación escolar. De esta manera se estaría asumiendo las implicaciones institucionales, de elevar los niveles de aprendizaje y la apropiación de habilidades y capacidades en las diferentes áreas disciplinares.

El tercer ítem que justifica este trabajo, es que fue abordado desde una metodología investigativa que permite la interacción con los sujetos participantes, como es la etnografía. Esta metodología permitió identificar a partir del problema planteado, cómo se desarrolla el proceso

evaluativo en la básica secundaria de la Institución Educativa, lo que permitirá en prospectiva mejorar la manera para evidenciar la apropiación de los saberes en las diferentes disciplinas. Es una oportunidad para acompañar y motivar a los docentes, para que ellos descubran y realicen acciones de mejora en el proceso evaluativo de los estudiantes con el propósito de avanzar hacia la consolidación de una formación continua y procesual.

## Marco teórico

### Antecedentes

La presente investigación sobre conocer las prácticas y concepciones docentes sobre la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana en básica secundaria del Colegio San José de Cúcuta, se fundamenta en el recorrido que sobre el tema ya han avanzado diferentes investigadores en el ámbito internacional, nacional y local, sobre procesos evaluativos escolares. Las investigaciones consultadas como referentes, identifican las tendencias que permiten configurar el tema de investigación como las prácticas evaluativas, en esa medida se analizan en dichos documentos sus objetivos principales, problemas abordados, teorías, métodos y resultados alcanzados. En conjunto permite comprender la forma en la que ha venido siendo estudiado el tema y los interrogantes que todavía quedan por responder para la construcción de nuevos conocimientos.

Los antecedentes marcan la tendencia de acuerdo al objetivo de estudio como en los siguientes casos: “Caracterizar y analizar las prácticas de evaluación” (Hernández, 2015, p. 8), “Caracterizar la evaluación como elemento clave del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Gómez, 2014, p. 11) o “Describir, identificar y categorizar cuáles son las prácticas evaluativas de los docentes” (Castillo y Rodríguez, 2014, p. 10), la mayoría de ellas motivadas por problemáticas donde la valoración del aprendizaje suele ser lineal y mecánica, pero no considera las experiencias ni las percepciones de los docentes involucrados. En esa medida también se reconoce la necesidad de indagar en “¿Cómo construir una propuesta de evaluación pedagógica que fortalezca los procesos de la enseñanza y del aprendizaje?” (Gómez y López, 2011, p. 12) para a partir de la reflexión sobre los modelos que rigen a las instituciones, actualizar las acciones evaluativas que generan temor e incluso separación entre maestros y educandos.

Otros de los objetivos recurrentes se refiere a “Comprender de qué manera los principios de las pedagogías críticas, contribuyen con la reconfiguración de las prácticas evaluativas en contextos de formación” (Anaya, Negrete y Rojas, 2015, p. 16), una situación que evidencia las inquietudes que existen frente a la inclusión de las dimensiones crítica, reflexiva y participativa en la concepción evaluativa tradicional, la cual continúa vigente de forma generalizada y apenas ha comenzado a ser confrontada en los años recientes. En ese orden de ideas surgen planteamientos que señalan “¿Cómo pensar los procesos evaluativos como prácticas cotidianas, en las instituciones educativas?” (Vaccarini, 2014, p. 9) gracias a los que se refleja el interés por generar un acompañamiento, un intercambio constante en el que evaluar fortalezca el aprendizaje, dejando de asumir que es la etapa final e integrándola a lo largo de todo el proceso.

Así mismo avanzando en el análisis se perfilan dos tendencias centrales, la primera promueve preguntas de investigación donde la finalidad es realizar revisiones sobre los conceptos o teorías que han sustentado la evolución del tema (Delgado, 2010, Montes, 2014, Mora, 2004, Pérez, 2007, Chaviano, Baldomir, Coca y Gutiérrez, 2016), en ellas se establecen los elementos críticos y las posibilidades de cambio. La segunda consiste en estudios de caso enfocados en instituciones educativas específicas (Arias y Arias, 2011, Navarro y Rueda, 2009, Ricoy y Fernández, 2013, Gómez, 2013, Collazos, 2012), donde se reflexiona sobre las prácticas y cómo estas condicionan tanto las expectativas como las decisiones de los actores sociales que hacen parte del sistema educativo.

No obstante hay un tercer foco predominante que tiene relación con el diseño de modelos que resignifiquen la evaluación académica, en ese sentido las preguntas destacan “¿Cómo es posible constatar que se trata de saberes susceptibles de adecuación a las diversas intencionalidades y efectos comunicativos?” (Mendoza, 2008, p. 14) o “¿Cómo encontrar una forma alternativa de enseñar a leer y escribir a los alumnos de esas instituciones educativas?” (Álvarez, 2015, p. 10), en este ámbito

se construyen desde cero propuestas pedagógicas que se basan en las realidades de determinados centros educativos y que se adapten a los elementos regulados por las autoridades gubernamentales, en esas experiencias se ensanchan las percepciones y los alcances de la evaluación al incluirla en los diferentes momentos que constituyen la enseñanza.

En el caso de las teorías más usadas se encuentran aquellas que caracterizan la evaluación desde su concepto hasta sus tipos o formas, las clasificaciones resultan valiosas para desglosar el tema varias de las investigaciones citan a Camilloni, Celman, Litwin y Palou (1998) quienes comparten una visión utilitaria:

La evaluación de los aprendizajes se realiza sobre la base de un programa que, al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, está constituido por un conjunto de instrumentos de evaluación. Dado que cada tipo de instrumento permite evaluar diferentes aspectos de los aprendizajes de los alumnos, es menester garantizar la pertinencia y calidad técnica del programa considerado integralmente como una estructura, así como la de cada uno de sus componentes. Un principio general que rige el diseño de un programa de evaluación es el de la economía de tiempo. El tiempo destinado a situaciones de evaluación puntual, diferenciadas de las situaciones de enseñanza, debe ser el más breve posible, ya que el factor más crítico de la educación formal es la carencia de tiempo suficiente para enseñar con profundidad toda la información y para desarrollar todas las competencias que los alumnos deben alcanzar. (p. 2)

En esa medida los autores también abogan por la importancia de contextualizar cuando se estudia la evaluación porque su desarrollo, según exponen, permanece ligado a las condiciones particulares de cada institución:

No es posible hablar de la evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado. Una condición fundamental para el diseño de programas de evaluación, en cualquiera de los niveles que se deseen o se deban evaluar en la institución escolar, es que tienen que ser consistentes con los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la institución ya que sólo alcanzan su propósito de servir como dispositivos para el perfeccionamiento de los resultados de la educación cuando se convierten en juicios de autoevaluación, tanto para los alumnos como para los docentes y las autoridades de la escuela y del sistema. (1998, p. 3)

Otra de las teorías abordada en varias de las investigaciones es la de evaluar desde el paradigma de la complejidad de Morín (1999) que no se trata de la dificultad para sacarlo adelante sino de la diversidad de elementos que componen a las realidades educativas:

La evaluación en tanto proceso, sus efectos al mismo tiempo son los causantes y productores de ella, en el que la valoración y posterior calificación son necesarias para la generación de un estado inicial que dé comienzo nuevamente al bucle valoración/calificación/evaluación que conlleva a un proceso de mejoramiento continuo en espiral ascendente. (p. 23)

El filósofo y sociólogo francés también explica en su concepción de la evaluación que esta se encuentra unida a la subjetividad por eso no está exenta de errores. En esa brecha entre la perspectiva tradicional y los nuevos postulados los estudios analizados también retoman los aportes de Giroux (1997) que propende por la formación de sujetos críticos, quienes considera deben tener un papel protagonista, el cual puede surgir según el rol cumplido por los maestros:

Frente a este currículo, se requiere el acompañamiento de educadores transformadores que faciliten las conexiones entre la sociedad y aprendizaje. La transformación, el principal fin de la pedagogía crítica, reconoce los escenarios formales de educación, como espacios de contestación. Lo anterior requiere de docentes críticos: estos están llamados a establecer el equilibrio entre lo pedagógico y lo político y develan los significados de las relaciones de poder, a la vez que enfatizan en las intenciones políticas de naturaleza emancipadora que lleven a legitimar ideologías de igualdad y bienestar para todos. (p. 32)

La perspectiva crítica y problematizadora de la evaluación también se ve reflejada en los aportes de Freire (1997) en torno a la pedagogía de la autonomía:

La educación tradicional, a pesar de que a veces utilice la palabra diálogo, convierte a este, o bien en un instrumento mediante el cual la persona educa-dora impone «su verdad», o bien la concibe como una mera conversación sin otra utilidad que ella misma, sin objetivos instrumentales. En el primer caso, el otro es visto como objeto que no entiende, y al que no se escucha, siendo el resultado la descalificación de las posibles críticas y propuestas de las personas participantes. Por su parte, la segunda concepción tradicional de diálogo con-duce a una falta de utilidad pedagógica y social. En cambio, la EDA entiende el diálogo como la definición intersubjetiva de la «realidad», en función de

la validez de los argumentos expuestos, de la escucha y aceptación de la validez de los argumentos de los demás, haciendo un esfuerzo por entender y por hacernos entender. (1997, p. 108)

La intersubjetividad es uno de los elementos que se destacan en su teoría y se relaciona con los postulados de Morín donde se identifica que el proceso evaluativo incluso al ser riguroso, no suele ser objetivo, sin embargo todos esos cambios han contribuido a la resignificación de la evaluación, una teoría desarrollada por Bertoni, Poggi y Teobaldo (1999) en la que la relacionan con la comunicación al destacar “ésta constituye siempre una actividad de comunicación en la medida que implica producir un conocimiento y transmitirlo, es decir, ponerlo en circulación entre diversos actores involucrados” (p. 3).

De la misma forma sus alcances tienen una relación directa con el aprendizaje, Sanmartí (2007) lo considera como un motor que impulsa la construcción del saber. Este mismo docente presenta un decálogo que sirve como referencia y está conformado por los siguientes puntos:

La evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende. La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje, tanto de las dificultades y errores del alumnado, como del proceso de la enseñanza. El error es útil para regular el aprendizaje, conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecer su regulación. Lo más importante es aprender a autoevaluarse. Para ello es necesario que los alumnos se apropien: de los objetivos de aprendizaje, de las estrategias de pensamiento y de acción aplicables para dar respuesta a las tareas planteadas; y de los criterios de evaluación. En el aula todos evalúan y regulan, el profesorado y los compañeros, pero la evaluación más importante es la que realiza el propio alumno. La función calificadora y seleccionadora de la evaluación también es importante, y sus resultados dependen en buena parte de la calidad de la evaluación-regulación realizada a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación sólo calificadora no motiva. En general, ni la evaluación en sí misma ni la repetición de curso si se suspende motivan al estudiante a esforzarse más en aprender, a no ser que le proporcionen criterios e instrumentos tanto para comprender sus errores y superarlos, como para reconocer sus éxitos. Es necesario diversificar los instrumentos de evaluación. Dado que cualquier aprendizaje contempla diversos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados. Y las estrategias para analizar los datos y promover la

regulación deben favorecer la autonomía del alumnado. La evaluación externa de los aprendizajes de los alumnos puede ser útil para orientar la enseñanza. Pero para ello es importante que los instrumentos y métodos de evaluación aplicados promuevan prácticas de aula innovadoras. Evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza. La evaluación debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículo aplicado, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta (Sanmartí, 2007, p. 23)

En líneas generales se observa que las teorías citadas, con mayor recurrencia en las investigaciones analizadas, han estado progresando para llegar a reposicionar el papel de la evaluación, la cual era vista hace décadas como una tarea auxiliar, pero ahora ha sido recuperada como uno de los fundamentos claves de la enseñanza y el aprendizaje. En esa misión la teoría de Cols (2009) la asume como campo de prácticas, una noción que ha favorecido el interés permanente en torno a sus cambios y posibilidades.

En el trabajo de la investigadora mencionada anteriormente se pone de relieve que la mejora de la educación pasa necesariamente por articular las evaluaciones con las diferentes dimensiones de la enseñanza. Por su parte Ruíz (2009) profundiza en la tensión que existe entre la valoración del conocimiento y la calificación, en su visión esa dualidad se puede trascender conociendo si la finalidad de la prueba es formativa o sumativa, si la extensión es global o parcial, si es personal e interna o es externa, según el momento si es inicial, procesual o final y así sucesivamente se van direccionando su aplicación para que contribuya al proceso del estudiante.

La identificación y diferenciación en las características de la evaluación conduce a la perspectiva crítica, en esa línea Mejía (2012) es uno de los autores contemporáneos más citados por los investigadores, quien se interesa por la vinculación que surge entre la realidad social y los contenidos e instrumentos planteados por las instituciones educativas:

De igual manera, ellas no serán visibilizadas si no existe el ejercicio de saber en el cual los grupos de base dan cuenta de esa infinidad de prácticas y saberes desde donde organizan sus acciones. Ello requiere un ejercicio de reflexión que dé cuenta de ello, para constituir su horizonte intercultural

como fundamento de su quehacer, el cual hará posible el diálogo y la confrontación de saberes, así como las negociaciones culturales, que permite una cualificación de las prácticas a través del reconocimiento de una diversidad que enriquece, y por lo tanto se hace complementaria con otras miradas para construir pactos y agendas que permitirán los acuerdos unitarios para la lucha. Un trabajo de fondo de la educación popular hacia el futuro, constituyendo su campo de praxis, va a ser fruto de ese acumulado que hoy se hace a los educadores como una propuesta para hacer educación desde los intereses populares, en un horizonte de reconstruir la sociedad, con unos nuevos sentidos de lo humano diferentes a los del capitalismo, la capacidad de reconocer múltiples y variadas maneras y escenarios para ser educador popular, y en ello la complementariedad de un proyecto que se hace realidad en las acciones y reflexiones de múltiples actores, desde sus particulares capacidades y ámbitos de acción. Ello significa salir de creer que la única manera de ser educador popular es mi manera de hacerlo. (p. 28)

Su lectura es de gran pertinencia en el siglo XXI cuando no solo se han desdibujado varios de los principios tradicionales de la regulación del aprendizaje, sino que además surgen nuevas formas de aproximarse al hecho educativo, puesto que su pensamiento apuesta por la reflexividad de la práctica pedagógica, un asunto que cada vez tiene mayor relevancia y en el cual se enmarca la propuesta de investigación objeto del presentado estado del arte.

En el propósito de aterrizar y delimitar el tema dentro de la lengua castellana, varias de las investigaciones reseñan a Lorente (2012) quien estudia la formación profesional de los nuevos maestros de lengua y literatura para establecer cómo se les presenta y desarrolla el tema de la evaluación. En sus hallazgos contextualiza el papel de la educación dentro de este ámbito del conocimiento de la siguiente forma:

El tema de la evaluación, que es fundamental y va mucho allá que poner unas notas, ha evolucionado mucho en los últimos años. Uno de esos avances se centra en la sistematización de los aprendizajes y, por tanto, de sus valoraciones para de ahí extraer datos representativos para la mejora. (p. 28)

También hace recomendaciones específicas como:

Ampliar sus conocimientos de Didáctica General, en primer lugar, porque somos docentes; en segundo lugar, porque en nuestro día a día nos encontramos con casos de alumnos diagnosticados con diversas patologías que requieren un esfuerzo adicional por nuestra parte, tanto como para entender las características de dicho alumno como para facilitar su aprendizaje. Prestar mayor atención a las aportaciones de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: con ello, el profesorado podría acceder a investigaciones e incluso ideas útiles sobre evaluación, metodologías novedosas, materiales etc. en todo momento relacionadas con su trabajo cotidiano (Lorente, 2012, p. 27)

En conjunto las teorías que tienen mayor incidencia en el estudio del tema de las prácticas evaluativas de la lengua castellana ofrecen una interpretación crítica de su diseño, desarrollo y resultados, de la misma forma profundizan en los roles que cumplen tanto maestros como estudiantes en su actualización y mejoramiento, resultando en una guía que permite no solo problematizar sino argumentar con mayor claridad en torno a su situación actual en la materia de investigación.

En cuanto al método para recolectar y analizar la información, se encuentra que los documentos se caracterizan principalmente por su enfoque cualitativo, en ese sentido Zuñiga y Cárdenas (2014) lo expresan al señalar “ La presente investigación se orienta bajo el paradigma de investigación cualitativa, que se centra en estudiar las particularidades de los fenómenos estudiados” (p. 62), así también lo presentan Pérez y Carrero (2009) al describir “La investigación se ha realizado desde un enfoque cualitativo y se enmarca en el ámbito de la investigación evaluativa interpretativa, puesto que tiene como objetivo la comprensión contextualizada del objeto de estudio planteado” (p. 101).

Los tipos de metodología identificadas son tres, una es la descriptiva, la otra es la Investigación Acción, en algunas ocasiones sola, en otras incluye su modalidad participativa y finalmente el estudio de caso, este último aplica en las investigaciones que se enfocan en las realidades específicas de Instituciones Educativas, sean estas de básica primaria, secundaria y bachillerato.

En los estudios descriptivos, por ejemplo, en el de Anaya, Negrete y Rojas (2015) se expone de la siguiente manera “Es descriptiva en la medida en que hizo descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual (Tamayo, 2004, p. 46) de las prácticas evaluativas de sujetos en el contexto educativo” (p. 54). En esa medida permite retomar y reconocer los diferentes elementos ligados a la realidad de estudio.

En la Investigación acción educativa, Gómez y López (2011) “expone la identificación de las comprensiones de los docentes sobre la política de evaluación de los aprendizajes, de acuerdo a las respuestas suministradas por los veintitrés docentes de la media vocacional, en torno al conocimiento sobre el Decreto 1290/09 (...)” (p. 23).

Así mismo en el estudio de caso usado por Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016) en su investigación es abordado así:

El diseño metodológico corresponde a un estudio de caso que consiste en una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares (Martínez, 2006). Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación, favorece el trabajo cooperativo, contribuye al desarrollo profesional y por último lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones. (p. 84)

En las técnicas e instrumentos empleados las tendencias son la observación, la entrevista y la revisión documental, direccionadas hacia una mayor comprensión de las dinámicas escolares. En ese sentido Vergara (2011) las presenta como “Esto se realizó por medio de la aplicación de una metodología de casos múltiple tomando como base categorías apriorísticas, y los siguientes procedimientos de investigación: entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y análisis de documentos, para efectos de triangulación de la información” (p. 18).

En cuanto a la investigación de Daza y Roa (2010) se ilustra la elección de sus instrumentos al destacar que:

Tomando como referente a Cresswell, J. (2007), para la recolección de datos se tuvieron en cuenta múltiples fuentes de información, específicamente, entrevistas a docentes y estudiantes, observación directa a clases y momentos de evaluación, y recolección de documentación (registros de evaluación llevados por los docentes). Se han seleccionado estos tres tipos de instrumentos puesto que permiten un gran acercamiento a comprender las prácticas evaluativas de docentes y su manera en que afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje, vistas tanto por los docentes como por sus estudiantes. (p. 513)

En ese orden de ideas se comprende que la combinación de estos tres instrumentos favorece la realización de los proyectos interesados en problematizar y reflexionar en torno a las prácticas evaluativas, puesto que hacen posible conocer las percepciones e ideas de los sujetos de investigación, así como contrastar sus experiencias subjetivas observadas, aunque no expresadas verbalmente con lo establecido por las teorías pedagógicas, tanto las clásicas como las actuales.

En lo referente a los resultados alcanzados por las investigaciones analizadas, se reconoce que la visión predominante acerca de la evaluación ha cambiado, empezando por la responsabilidad del docente, así lo exponen Cañón y Cedeño (2016) al encontrar que “destaca como relevante el desplazamiento de la hegemonía de la formación para la docencia a un papel mediador en otros desempeños profesionales” (p. 90). En los hallazgos de Flórez (2011) se relata que no todo son expectativas positivas, sino que también hay retos latentes como “poco consistentes con los propósitos del currículo, y a evitar el uso de recursos que aprendieron, quizás, a utilizar en beneficio personal, pero no con un propósito didáctico en el contexto de una especialidad” (p. 84).

En el proyecto de Zuñiga y Cárdenas (2014) se establecen conclusiones encaminadas como sugerencias que pueden ser retomadas en nuevas investigaciones:

Puede evidenciarse la gran utilidad que representa el comprender las reflexiones de los estudiantes frente los procesos evaluativos. Esto porque si se toman en cuenta sus preferencias, se genera un potencial de mejora en sus niveles de aprendizaje. Es también útil entender que ellos no son indiferentes ante estos procesos, pues demuestran una mirada crítica cuando no pueden desarrollar sus potencialidades. (p. 71)

En esa línea la mayoría de estudios tienden a problematizar sus resultados para de esa manera seguir incentivando la producción de conocimiento en torno al tema, es el caso de Lacueva (2015) quien destaca que “Si la evaluación no conduce al cambio que potencie lo positivo y reduzca o elimine lo negativo, no ha cumplido su función. En pocos años, todo el proceso perdería fuerza, al constatar las y los participantes de cada plantel que la tarea es un ejercicio sin mayor trascendencia” (p. 120).

Una de las salvedades centrales que contribuye a la contextualización del tema es formulada por Moreno (2011) quien establece que “será necesario que en la escuela se prioricen sus funciones pedagógicas y formativas, antes que las funciones de control administrativo” (p. 68) en ese orden de ideas considera que esa es la base para construir una cultura de la evaluación que se adapte a los requerimientos normativos, pero también a las necesidades focalizadas de las instituciones educativas.

En el mismo enfoque, pero con mayor descripción de lo que sucede en los centros educativos, se encuentran las conclusiones de Vergara (2011) que realza como:

En relación con las funciones y propósitos de la evaluación, se pone énfasis en su naturaleza formativa, la cual está dada en su contribución al desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, la función sumativa o certificadora se hace evidente en la práctica, debido a la carga administrativa que ésta significa para el docente, lo que de alguna forma hace difícil la retroalimentación de los resultados de las diferentes actividades evaluativas. (p. 23)

Frente al reto de conciliar la postura formativa con aquella donde predomina la calificación obtenida por el estudiante, Pérez (2007) considera que las prácticas asumidas por los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje son un reflejo de sus objetivos y en general del estado de un sistema educativo. En el análisis de Tébar (2010) se delinearán algunas posibilidades de la evaluación frente a los cambios contemporáneos:

La evaluación por competencias exige cambios en la mentalidad y, sobre todo, en la praxis didáctica de los docentes. Las competencias nos obligan a un trabajo en equipo, dentro de un enfoque multidisciplinar, poniendo de relieve el saber hacer de los alumnos, en niveles crecientes de interiorización, complejidad y de abstracción, hacia una mayor calidad de la formación en valores de los educandos. La novedad de este cambio hacia la enseñanza y evaluación por competencias, marca un reto a los docentes que, a pesar del abandono formativo del propio sistema educativo, sólo podrá solucionarse por medio de una cuidada formación permanente y en el esfuerzo de renovarla metodología en las aulas. (p.87)

No obstante, los resultados más allá de ser puntuales, se esfuerzan por ser generalistas, pero no el sentido de superficiales sino en que pretenden llegar a diferentes escenarios educativos, intentando motivar a diferentes tipos de docentes, centros e investigadores para seguir apostando por la profundización en el tema de la evaluación:

Las nuevas tendencias sobre la evaluación señalan que el conocimiento no tiene que ver solamente con la acumulación de contenidos, sino que representa un medio para aprender a hacer y aprender a ser; por tanto, requiere desde la perspectiva del profesor, readecuaciones permanentes de las prácticas evaluativas que contribuyan a que la evaluación sea un proceso para fomentar y dirigir el aprendizaje en correspondencia con las tendencias actuales de la pedagogía y la didáctica en la educación superior. (Chaviano, Baldomir, Coca y Gutiérrez, 2016, p. 32)

En conjunto los hallazgos identificados comprenden la revisión de las percepciones existentes en torno a la evaluación, reconoce las posturas y las experiencias de los docentes, pero también de los estudiantes, en esa medida se configura un marco de referencia más completo en cuanto a sus posibles líneas de acción y mejoramiento. Finalmente, estos antecedentes revelan que la evaluación es un tema investigativo de gran interés para Latinoamérica, España y Colombia porque en los estudios se reflejan los diferentes aspectos que la conforman, algunos proyectos se enfocan en elementos específicos, otros son más globales, pero siempre ofrecen interpretaciones teóricas, pedagógicas y metodológicas que favorecen un acercamiento responsable hacia los alcances de cómo evaluar respondiendo a las exigencias de la sociedad actual.

## Marco Referencial

### Evaluación

El concepto de evaluación del aprendizaje de la lengua castellana en la actualidad, ha dejado de ser sancionatoria, como se establecía hasta hace poco, según Gibbs (2003, p.61), era considerada "el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en el que los estudiantes responden a las asignaturas y se comportan como alumnos". Al contrario, como lo afirma Sanmartí (2007, p.22), "consideraremos la evaluación como un proceso basado en recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no escritos; analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con el juicio emitido". Es un paso que coloca la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana como un medio para que el docente decida si el estudiante ya se ha apropiado de los saberes. El mismo autor plantea diez claves que permiten evaluar para aprender:

1. La evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende.
2. La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje, tanto de las dificultades y errores del alumnado, como del proceso de la enseñanza.
3. El error es útil para regular el aprendizaje, conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecer su regulación.
4. Lo más importante es aprender a autoevaluarse. Para ello es necesario que los alumnos se apropien: de los objetivos de aprendizaje, de las estrategias de pensamiento y de acción aplicables para dar respuesta a las tareas planteadas; y de los criterios de evaluación.
5. En el aula todos evalúan y regulan, el profesorado y los compañeros, pero la evaluación más importante es la que realiza el propio alumno.
6. La función calificadora y seleccionadora de la evaluación también es importante, y sus resultados dependen en buena parte de la calidad de la evaluación-regulación realizada a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
7. La evaluación sólo calificadora no motiva. En general, ni la evaluación en sí misma ni la repetición de curso si se suspende motivan al estudiante a esforzarse más en aprender, a no ser que le

proporcionen criterios e instrumentos tanto para comprender sus errores y superarlos, como para reconocer sus éxitos.

8. Es necesario diversificar los instrumentos de evaluación. Dado que cualquier aprendizaje contempla diversos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados. Y las estrategias para analizar los datos y promover la regulación deben favorecer la autonomía del alumnado.

9. La evaluación externa de los aprendizajes de los alumnos puede ser útil para orientar la enseñanza. Pero para ello es importante que los instrumentos y métodos de evaluación aplicados promuevan prácticas de aula innovadoras.

10. Evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza. La evaluación debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículo aplicado, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta. (p. 65)

En otros términos, Santos (1993, p. 63), afirma que "evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito". En el caso de los estudiantes, valorar los aprendizajes que se han empoderado y poder reafirmar las competencias que no han alcanzado, para generar nuevas estrategias de aprendizaje. Es la meta de evaluar como parte del proceso formativo, que supera el único hecho de calificar, para el que era destinada la evaluación del aprendizaje. Es lo que plantea Álvarez (2005) cuando afirma que:

...evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, etc., pero no debe confundirse con ellas, pues, aunque comparten un campo semántico, se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De esas actividades artificiales no se aprende. (p. 11)

En el sentido propio de evaluar, sin desconocer los instrumentos o métodos que se utilicen para ello, pero en la búsqueda siempre de un proceso evaluativo, Casanova (1998, p.66), considera que debe buscarse un modelo de evaluación del aprendizaje que sea "formativo, continuo e integrado en el desarrollo del currículo, colaborando a la mejora del mismo y de los propios procesos de

aprendizaje del alumnado". Este concepto de evaluación que genera un impacto positivo en el aprendizaje, es similar al que plantea Pérez y López (2009, p. 35), cuando afirman que se entiende por evaluación formativa "todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador"

El concepto de evaluación del aprendizaje de la lengua castellana como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, no es de pertenencia exclusiva del docente, por eso en la actualidad se aplica la co evaluación entre pares y la auto evaluación del estudiante en su propio proceso. La participación del estudiante en el proceso evaluativo según Bretones (2006, p. 6) es "una oportunidad de aprendizaje para todos los implicados". El docente puede evaluarse desde los saberes que logre evidenciar el estudiante, tomando medidas para mejorar las estrategias de enseñanza. La evaluación del aprendizaje de la lengua castellana es de suma importancia en lo educativo y hace parte de la estructura permanente del proceso de enseñanza y aprendizaje, es lo que evidencia si hay o no una efectiva circulación de saberes.

Al respecto en Colombia, el Ministerio de educación Nacional (2017), se pregunta ¿cómo la evaluación aporta a que los estudiantes aprendan más y mejor? Y plantea que, para este fin, la evaluación formativa es considerada un aspecto central de una cultura de mejoramiento continuo y profundiza en dos aspectos fundamentales: el seguimiento al aprendizaje y el uso pedagógico de resultados. Desde la orientación a la implementación del componente de evaluación formativa que hace parte de la Estrategia de Integración de Componentes Curriculares, propone que el uso pedagógico de los resultados de la evaluación, deben propender hacia la toma de decisiones en los planes de aula y área, con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Esta intención de ubicar la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana como elemento fundamental de la formación, desde el ámbito nacional, es planteada por el Ministerio de Educación

Nacional (2009), en el Decreto 1290 donde resalta la importancia de la evaluación como un proceso esencial para avanzar en la calidad educativa, siempre que produzca información pertinente que lleve a tomar decisiones basadas en evidencias, y a entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde entonces, el proceso formativo guarda relación con las pruebas externas, la principal en Colombia las Saber, cuyo propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en el país, mediante la realización de evaluaciones censales periódicas en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros.

Por eso, el proceso evaluativo en las prácticas pedagógicas de los docentes, deben también preparar a los estudiantes hacia las pruebas externas, toda vez que los resultados de estas evaluaciones permiten que los Establecimientos Educativos, conozcan las fortalezas y debilidades para poder definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación. Además, son parte de la preparación de pruebas internacionales en las que Colombia ha participado como: el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), aplicada cada tres años, desde el año 2000; Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), en 2011; Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), en 2007; Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), en 2013; y el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS), en el 2016.

### **Práctica pedagógica**

La práctica pedagógica en un primer momento fue entendida como medio de aplicación de los conocimientos adquiridos en el proceso de formación, con el correr de los tiempos, la indagación sistemática y los procesos de reflexión le han permitido una evolución a nivel teórico y de proyección práctica; los docentes desde su autorreflexión crítica, planeación y accionar estratégico

han llegado a concientizarse de las fortalezas y necesidades de los estudiantes y de ellos mismos. A esto se añade que la práctica pedagógica, según Zuluaga (1984, p.87), son “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas”. Y que, además, según la autora, abarcan el saber pedagógico, el sujeto del saber y la Institución Educativa como sitio donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para Guyot (2000, p. 18), conviene subrayar que la práctica pedagógica lleva a una relación humana de persona a persona. La evolución de la práctica se remonta al mundo de los griegos, cuando Aristóteles consideraba, según Pérez (1998), que:

...la política formaba un “continuo con la ética, la doctrina de la vida buena y justa. Como tal, ésta se refiere a la esfera de la acción humana, a la praxis”. En un primer momento la práctica se entendió como una “poietiké”, en cuanto acción que se implementa, es un hacer fabricando, a una producción, a una obra; luego la relacionaron con la “techné” para significar la disposición interna y externa que guía la acción, por último, la consideraron como “praxis” ya que se refiere al “actuar responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre, tal como se manifiesta en forma muy especial en la vida pública” (p. 90).

Rehacer y reinventar la acción; es una disposición ética frente a las acciones concretas, caracterizada por la relación dialéctica entre el pensamiento y la acción, cuyo propósito es la reconstrucción permanente de los procesos históricos, que se dan en situaciones sociales reales. Romero (1997, p. 45), desde la perspectiva de Freire, dice que “todo acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción”. La praxis es fundamental en el interés cognitivo emancipador, puesto que le permite comprender al ser humano los elementos básicos de la actividad: acción y reflexión, que para los procesos emancipadores se constituyen en intereses claves del conocimiento.

Ahondando más en el pensamiento de Freire, la praxis se desarrolla en lo real y no en el mundo imaginario; lo real es el mundo de la interacción “social o cultural” que se construye y reconstruye a partir de la praxis. La reflexión como elemento esencial de la praxis empodera al hombre para que objetive el mundo, lo comprenda y lo transforme mediante su trabajo; en el campo pedagógico el objeto de la acción es la realidad social y humana que debe ser transformada desde la reflexión crítica, razón por la cual la praxis construye un significado a las cosas en una interacción social mediante las reflexiones sistemáticas de quienes están comprometidos en el acto pedagógico.

De allí que la formación sea, según Guyot (2000, p. 18), “el lugar de encuentro con la palabra del otro, con el pensamiento, en el acto mismo de una mutación multiplicadora de prácticas educativas” En el campo de la pedagogía, la práctica se da en la relación e interrelación de maestro y estudiantes entre sí y con sus compañeros, así como con la realidad social en la que se desenvuelven; esta interrelación en el escenario del aula permite reconstruir desde la acción dialéctica la práctica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. El carácter dialéctico de la praxis pedagógica incentiva el cambio de la misma práctica y de los imaginarios del docente, buscando construir un discurso pedagógico que permita fundamentar epistemológicamente la práctica que desarrolla el docente al interior del aula.

Conviene subrayar con Labaree (1992, p. 123), que “toda actividad profesional, incluido el hecho educativo, se caracteriza por su sentido práctico, que se concretiza en conocimientos formales que sirven de ejes dinamizadores de la profesión” por lo tanto no se es profesional por el hecho de poseer un título, sino por la capacidad de intercambiar experiencias, transformarlas y re significarlas de acuerdo a los contextos. El docente como profesional reflexiona sobre su práctica, constituyéndola como afirma Vasco (1990), en una praxis pedagógica que involucra procesos de reflexión sobre las relaciones maestro-alumno, maestro micro entorno, alumno micro entorno y todas estas relaciones con el macro entorno.

La reflexión parte de una capacidad discursiva e interpretativa del docente que justifica el accionar pedagógico, la práctica pedagógica está fundamentada en el sentido del discurso teórico que se articula a un desarrollo práctico; en esta articulación se dan tres perspectivas: tradicional, técnica y radical que llevan a constituir el accionar pedagógico y el saber pedagógico. Siguiendo los planteamientos de Vasco (1994), se comprende que no todas las acciones que el docente realiza dentro del aula, deben ser consideradas prácticas pedagógicas, puesto que no siempre son reflexionadas, son un hacer práctico; ahora bien, ¿Cómo el hacer práctico del docente se vuelve práctica pedagógica?

En tanto la práctica es asistida por una reflexión sistemática, no sólo sobre los procesos de enseñanza, -que en gran medida contienen un componente metodológico-, sino como lo plantea Baquero (2004), cuando dice que:

... los componentes epistemológicos de los saberes (enseñabilidad), los procesos formativos de las personas (educabilidad) y los demás núcleos del saber pedagógico. De esta manera la práctica pedagógica es saber pedagógico proyectado, que implica una necesaria capacidad discursiva sobre los procesos formativos de las personas y un conocimiento profundo de la disciplina desde el cual se asumen posturas epistemológicas. (p. 24).

Por su parte Elliott (1990, p.45), considera la práctica pedagógica como: las maneras de comprender el saber del docente; estas comprensiones se hacen desde la perspectiva racionalista, del mercado social y la perspectiva hermenéutica; donde la enseñanza es una ciencia práctica y el docente es un sujeto investigador de su propia práctica, desde allí comprende, interpreta y resignifica las situaciones particulares. De esto se desprende que el docente aprehende la realidad para el análisis y planeación situacional que lleva a la transformación de los escenarios, como consecuencia del mejoramiento de su propia práctica pedagógica.

Al respecto Pérez (1998, p. 98), expresa tres puntos de vista sobre la práctica pedagógica: “el enfoque artesanal, el enfoque técnico – academicista y el enfoque hermenéutico – reflexivo”. En

esta investigación nos apoyamos de manera especial en el tercer enfoque, el cual permite entender la práctica pedagógica como una: actividad compleja que se concretiza en escenarios particulares y es contextualizada; según el mismo autor, la práctica pedagógica es imprevisible, conflictiva ética y políticamente. Y reclama que el docente sea un intelectual, que a partir de la sabiduría obtenida por la experiencia pueda innovar y mejorar su práctica cotidiana.

Respecto a esto Elliott (1990), considera que la práctica pedagógica desde el sentido hermenéutico debe articular la experiencia con la indagación teórica, como elementos esenciales para el desarrollo de la reflexión, la habilidad y la transformación situacional. Por consiguiente, la práctica pedagógica dentro del proyecto de investigación en el aula ha de llevar a obtener, como plantea Echeverry y Zuluaga (1998, p. 56), “una mirada de arqueólogo y de epistemólogo que capte en el conjunto de las relaciones a las que alude Vasco, las diferencias, las relaciones, las posibilidades, las rupturas, las continuidades y las caducidades”.

Así lo argumenta Baquero (2004, p. 27), citando a María Teresa Sirvent: “...por una metodología que incluya a los protagonistas de la enseñanza en su análisis y proyección teórica, nos ubica en una búsqueda de estrategias posibles y al mismo tiempo comprometida para abordar y encarar la resolución de algunos problemas que afectan la enseñanza universitaria”. De todo lo anterior se comprende que la práctica pedagógica desde la perspectiva hermenéutica y reflexiva debe conducir a reconstruir la propia práctica del docente en el aula como espacio físico y espacio conceptual, a partir de un sentido indagatorio y dialéctico que conduzca a plantear estrategias para la habilidad lectora.

### **Concepciones Docentes**

Las concepciones del maestro según Marcelo (2002), son estructuras mentales que abarcan tanto los conocimientos profesionales, como sus creencias, las que se entrelazan en la experiencia

profesional y se objetivan en el contacto con la realidad escolar. Las concepciones son más esquemáticas en relación a las representaciones sociales que puede tener cualquier persona, en el caso de los profesores, se necesita ubicar sus concepciones con respecto a la materia en sí, el cómo se debe enseñar y aprender, que tipo de estrategias se deben utilizar para su comprensión, análisis y evolución, el tipo de competencias que debe desarrollar un estudiante. Aspectos difíciles de alcanzar si se considera con Porlán (1993, p.160), que “hemos de ser conscientes de que no existe en la práctica educativa un referente curricular con suficiente tradición como para poder desplazar a corto plazo las tendencias más tradicionales”.

Desde esta perspectiva, para Porlán (2002, p.273) la concepción que todavía pervive es que “el conocimiento es como un conjunto acumulativo de verdades inmutables. En coherencia con lo anterior, la enseñanza la conciben como un proceso de transmisión directa de los contenidos, y el aprendizaje como la incorporación formal y mecánica de los mismos en la mente de los alumnos”. Por eso el autor plantea que el docente debe ser como mediador del proceso aprendizaje del alumno, quien no será pasivo en su hacer, sino que también va a actuar en su aprendizaje. Además, también expresa que los profesores deben ser investigadores en el aula de clase, pues ellos son los que diagnostican el problema, planifican, evalúan, resuelven, entre otros. Para ello es necesario tomar en cuenta las intenciones, deseos y punto de vistas de los estudiantes.

Según Moscovici (1979, p. 42), “toda concepción es la concepción de una cosa. Dicho de otro modo, es una forma de conocimiento a través de la cual el que conoce se coloca dentro de lo que conoce”. Para el autor, las concepciones se desenvuelven en los procesos psíquicos que la persona va reconstruyendo de forma cotidiana hacia la apropiación del objeto. Así la concepción, que hace parte del pensamiento racional, es sólo un esquema mental, que sirve de referente a la persona que aprehende la realidad desde lo epistemológico. Es por lo tanto una información a la que

se está regresando constantemente y se va convirtiendo en una verdad normal para el sujeto que tiene dicha concepción.

Las concepciones son aquellas que permiten interpretar la comunicación en las sociedades a partir de las creencias, imágenes colectivas, lo que se piensa, se imagina, se comunica públicamente, generándose una identidad social. Para Castoriadis (1975, p. 312), una sociedad existe “en tanto plantea la exigencia de la significación como universal y total, y en tanto postula su mundo de las significaciones como aquello que permite satisfacer esta exigencia”. Por esto, es importante alcanzar a determinar cuáles son las concepciones docentes sobre la evaluación de los estudiantes.

Esto en cuanto que la presencia de realidades culturales, depende de la concepción que se desarrolla en la mente humana sobre un fenómeno o hecho en particular. Aspectos que se dinamizan en las relaciones interpersonales, lo que genera multitud de realidades en relación a una situación específica, como lo expresa Baeza (2003, p. 41): “la experiencia humana”. Estas experiencias múltiples en el ámbito social expresan la cultura que se construye en el devenir histórico permanente, recreando los saberes y sentires en las realidades contextuales donde habita y se relaciona el ser humano. Es una construcción de realidad que se produce en lo subjetivo e intersubjetivo de las personas.

Por eso, pensar en las concepciones como categoría de investigación, es asumir lo planteado por Ugas (2005 p. 49), quien señala que “la concepción es una actividad mental que se expresa mediante imágenes en las cuales distinguimos el contenido de un acto, vale decir representar, o sea, producir contenidos de conciencia”. Cuando el ser humano expresa mediante sus acciones o palabras las riquezas epistemológicas que hacen parte de sus saberes personales, está brindando a la realidad de la otra persona sus imaginarios sociales. Éstos son compartidos, enriquecidos o controvertidos, hecho que dinamiza dicha actividad mental desde la comunicación y genera las diferentes realidades sociales.

Las acciones que inician en el pensamiento humano, partiendo de la experiencia y el conocimiento, son las que generan el comportamiento y la comunicación que se da entre las personas que conviven en determinado contexto social. Desde ahí surgen las convenciones, acuerdos, consensos y diferencias en los entramados de una cultura determinada, que se pueden ver y palpar como realidades tangibles en el devenir humano. Estas realidades que tienen su génesis en la sique humana, son las que determinan de cierta manera los grupos sociales, toda vez que la persona se encuentra o desencuentra en esa realidad y decide sumarse, confrontarla o alejarse. Por eso, la concepción se convierte en una forma de conocimiento como lo propone Moscovici (1979):

Es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación". (p. 17)

La concepción según el autor, es como se liberan los poderes de la imaginación humana, la cual equilibra las contradicciones en la persona, según Baeza (2003, p. 38), toda vez que la concepción es "polifacética, ambivalente, fugaz y autónoma como constante y dependiente, es decir, a la vez funcional y disfuncional, metafórica y realista, simbolizante y poética, con y sin conexión con el entorno del sujeto, efímera y duradera en el tiempo". Una concepción que permite la contradicción aún en el mismo sujeto que la produce, permitiendo que la realidad humana sea dinámica en todo momento y este generando movimiento siempre, para construir realidades aceptables o reprochables.

Las concepciones, además, no sólo se quedan en productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente los imaginarios individuales. Por eso son definidos como maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen a la vez a los

otros a través de las interacciones. Castoriadis (1975), concreta que son "normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas, y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad". (p. 67)

Ese simbolismo que se instituye en la realidad social y que nace de las concepciones humanas, tiene la fuerza y el poder de instaurar civilizaciones, llevando a la raza humana a trazar paradigmas que se han mantenido por siglos inamovibles. Como también han generado las pautas que permitieron en la historia, derrocar verdades que se habían afianzado como absolutas en algunas sociedades, hasta alcanzar los términos de certezas y realidades múltiples y complejas que se entretajan en el devenir humano. Las concepciones han permitido la evolución humana, porque como lo afirma Tello (2003), el sujeto "tiene una imaginación autónoma, tiene la capacidad de formular lo que no está, de ver en cualquier cosa lo que no está allí". (p. 15)

Al tener el poder de dinamizar la historia, es pertinente reconocer la concepción como un proceso y como un producto, lo cual indica, que, como forma de conocimiento compartido y elaborado por un grupo, construye la realidad, pero asimismo se expresa, se hace visible en momentos determinados, especialmente en la expresión de fenómenos, situaciones y hechos. Para ayudar a determinar la concepción, se tienen en cuenta, según Mora (2002), tres dimensiones: "La actitud, que descubre la orientación global frente al objeto. La información que es la organización o suma de conocimientos y el imaginario que designa lo presente en los sujetos y remite la idea de concepción social". (p. 45)

En las interacciones sociales se enriquece las concepciones, toda vez que se despliega la razón, las emociones, la corporalidad, la creatividad y la comunicación humana. Esto favorece el desarrollo humano generando el ambiente de la acción política que irrumpe en las prácticas sociales de carácter instrumental y coercitiva, permitiendo la transformación social y por lo tanto del ser

humano. Esta vasta realidad histórica no depende de la racionalidad como proceso exclusivo del conocimiento, para Castoriadis (2007) se produce en el “imaginario e imaginación que es la facultad de innovación radical de creación y formación” (p. 12) Y la imaginación está presente en el ser humano como sujeto individual, que tiene la capacidad de dialogar e interactuar con los demás compartiendo sus imaginaciones y llevándolas a la realidad.

Por lo anterior, en la escuela es pertinente que el docente muestre permanente coherencia entre la objetivación y el anclaje; entre lo que piensa, dice y hace en su práctica pedagógica permanente. Esto en cuanto que el estudiante tiene una vía de aprendizaje directa y es a través de la absorción del ejemplo que le proporcionan sus educadores. Es por lo tanto esencial el comprender, visibilizar y promover las concepciones que conlleven a fortalecer el proceso de aprendizaje desde la evaluación. Porque en la misma concepción está el poder de evolución en las diferentes disciplinas científicas, el arte y la comunicación. Esta idea de concepción en el devenir escolar, se opone a esa posición determinista y racionalista del estudiante, abriendo nuevas posibilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De ahí la importancia de conocer las concepciones docentes sobre la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana, para determinar la pertinencia de este proceso pedagógico en el campo educativo. Esto en cuanto que el "impacto de las concepciones sobre las mentalidades depende ampliamente de su difusión, de los circuitos y de los medios de que dispone. ...es fundamental controlar medios que son instrumentos de persuasión, presión, inculcación de valores y creencias" (Baczko, 1984, p. 31) Es necesario difundir en los procesos educativos, este tipo de recursos epistemológicos, pedagógicos que transforman la enseñanza y la dinamizan desde la evaluación misma de los estudiantes.

Por lo tanto, una concepción, cuando ya hace parte de las verdades del sujeto, va a influir de forma directa en la manera cómo actúa frente a la realidad contextual que vivencia. Así, su relación

constante con los demás, estará determinada por esos esquemas mentales, lo mismo que su forma de estar y expresarse en el mundo. Por lo tanto, el docente cuando desarrolla su práctica pedagógica, estará expresando sus concepciones a los estudiantes de forma explícita, logrando impactos que fortalecen o disminuyen el aprendizaje entorno a la formación optima que deben alcanzar.

Pajares (1992. p. 309), considera que "el conocimiento de un tema se diferencia de los sentimientos que tengamos sobre ese tema". Es decir que la enseñanza y aprendizaje no sólo está atravesado por lo epistemológico, juega un papel importante la inteligencia emocional de quien realiza la práctica pedagógica. Por esto es de primordial orden el aceptar que lo más importante en el quehacer docente, es la manera como se da la relación con el estudiante, de aquí dependerá la motivación que se logre despertar hacia la experiencia del aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula de clases. Este papel que se le atribuye a la manera como el docente desenvuelve sus concepciones, es de gran relevancia, porque está en juego todo el bagaje histórico que el sujeto docente ha acumulado a lo largo de su vida.

La investigación tendrá en cuenta las concepciones de los docentes, ya que según Boriko (1997, p.9), "es necesario que se le dé importancia a conocer las concepciones del docente, para develar, así, las racionalidades que guían la práctica pedagógica". Se entiende que, a través de la apropiación del conocimiento, se producen funciones cognitivas de integración de lo novedoso, se interpreta la realidad y se orientan las conductas y las realidades sociales. Las concepciones de los docentes de la lengua castellana en torno a la ejecución del proceso evaluativo en su práctica pedagógica, también están modelando los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde está inmersa la permanente relación con los estudiantes.

## **Marco Contextual**

El trabajo de investigación se desarrollará en la Institución Educativa Colegio San José de Cúcuta. Que tiene como objetivo, según el Proyecto Educativo Institucional PEI (2016), ofrecer una formación técnico-académica en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media académica y técnica con un proceso de formación de ciclos propedéuticos. Además de generar habilidades y destrezas básicas en la educación media como referente al mundo laboral. Por eso, la Institución Colegio San José de Cúcuta, antes Departamental Integrado de Bachillerato fue creada mediante Decreto 000787 del 30 de septiembre del 2002, mediante fusión del antiguo Colegio Femenino Departamental de Bachillerato, el Colegio Departamental Integrado Nocturno de Bachillerato (desaparecido) y las Escuelas Mercedes Abrego No. 12, Cristo Rey No. 05, La Cabrera No. 45 y Rafael Espinosa No. 37.

La Institución en sus cuatro sedes atiende acerca de 3.251 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, media académica y técnica. El quehacer del convivir colegiado y comunitario reclama de la Institución una concepción de los niños y jóvenes como un ser cuya condición esencial es el intercambio significativo con el otro, que conforma y posibilita esta realidad en la diferencia, la libertad, autonomía y responsabilidad; un niño y un joven autores de su propio proyecto de vida, responsables de sus actos, portadores de virtudes, actitudes, valores y principios que le permiten convivir y crear humanamente en el marco del ejercicio de los derechos y en compromiso y cumplimiento de los deberes.

Tiene la idea de un niño y un joven capaz de pensar y transformar el entorno a partir de sí mismos, del colegio, de la familia y de la comunidad a la que pertenece; capaz de discutir y organizar sus propios saberes para resolver los problemas del día a día; capaz de responder por su

actuar; capaz de discernir y transformar la vida con un profundo sentido de la felicidad personal y social. Por eso la misión institucional es contribuir al progreso de la familia y la sociedad, formando personas comprometidas con la búsqueda del bien común a través de la ciencia y la vivencia de los valores espirituales, morales, éticos, cívicos, culturales y de convivencia social. Ser facilitador de los procesos de investigación, construcción, descubrimiento, creatividad, autogestión y productividad. Ofrecer un servicio enmarcado por criterio de eficiencia y efectividad que conlleve a una verdadera transformación del contexto para mejorar la calidad de vida de nuestros educandos. Y brindar un ambiente democrático y pluralista para que la comunidad educativa se sienta comprometida con el cambio, genere conocimientos e ideas, fortalezca su identidad, logre su autonomía, gestione ante otras instituciones y vislumbre otras formas de acción social que promuevan el desarrollo local y regional.

La visión institucional es ser una institución que brinda una formación integral de calidad potenciando la excelencia educativa en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media académica y técnica, integrando nuevos paradigmas pedagógicos y curriculares con una actitud crítica y reflexiva que contribuya en la formación del talento humano y en el crecimiento personal y profesional de todos los miembros en un contexto socio-económico, globalizado, competitivo y cambiante. Por eso, el Colegio opta por la pedagogía social constructivista que permite la integración técnico-práctica, es decir, articular el saber social con el saber académico en una simbiosis única, holística y problemática.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana, ésta es tomada como proceso institucional y tiene una gran relevancia, pues de alguna forma define y crea pautas para poder actuar, intervenir, modificar, asesorar o continuar una acción pedagógica específica. Por eso concebimos una evaluación sistemática, ampliamente participativa y que fundamentalmente nos retroalimente constantemente en el proceso. El Sistema Institucional de Evaluación Escolar es un

conjunto de elementos y acciones articuladas que fundamentado en nuestro modelo pedagógico “ Desarrollo Humano desde el Aprendizaje Significativo y la Mediación “ , permite desarrollar procesos para apreciar el avance del aprendizaje de cada estudiante de acuerdo a lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional y en el marco de la legislación vigente.

Los objetivos de la evaluación del aprendizaje desde la lengua castellana en la Institución Educativa, son valorar el alcance y la obtención de los estándares, competencias y conocimientos por parte de los educandos; determinar la promoción o no de los educandos en cada grado, ciclo o nivel. Certificar y/o acreditar a los estudiantes promovidos. Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios implementando planes de mejoramiento. Y suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios.

### **Marco Legal**

En Colombia la Constitución Política Nacional (1991), que es la norma principal del país, y de manera explícita consagra la educación como un derecho fundamental de la persona humana. Expresa que “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”. (Artículo 67).

En cuanto a lo concreto de la profesionalización de los docentes del país, el Decreto 2277 de septiembre 14 de 1979, adopta normas sobre el ejercicio de la profesión docente. En esta norma se encuentra de manera detallada los diferentes compromisos que adquiere la persona que dedica su vida profesional a la docencia, lo mismo que explicita el régimen especial de los profesores como servidores públicos.

Ley 115 de febrero 8 de 1994: “Por la cual se expide la ley general de educación”. Artículo 20 y 21 que establece los objetivos Generales y Específicos de la educación. Esta ley es la encargada de determinar todo lo relacionado al sistema educativo que se ha elegido para el país. Por eso en ella se define la organización del servicio público en niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria, hasta la media no formal. Establece la norma, que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Además, le da el carácter de servicio público y afirma que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.

Decreto 1860 de agosto 3 1994: “Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales”. Artículo 36 que reglamenta los Proyectos Pedagógicos Transversales” y el artículo 45 que establece los equipos y materiales educativos. Este decreto es una norma de carácter nacional y vincula hasta las máximas autoridades del sistema educativo. En ella se afirma que las disposiciones constituyen lineamientos generales para el Ministerio de Educación nacional y las entidades territoriales, con el objeto de orientar el ejercicio de las respectivas competencias y para los establecimientos educativos en el ejercicio de la autonomía escolar.

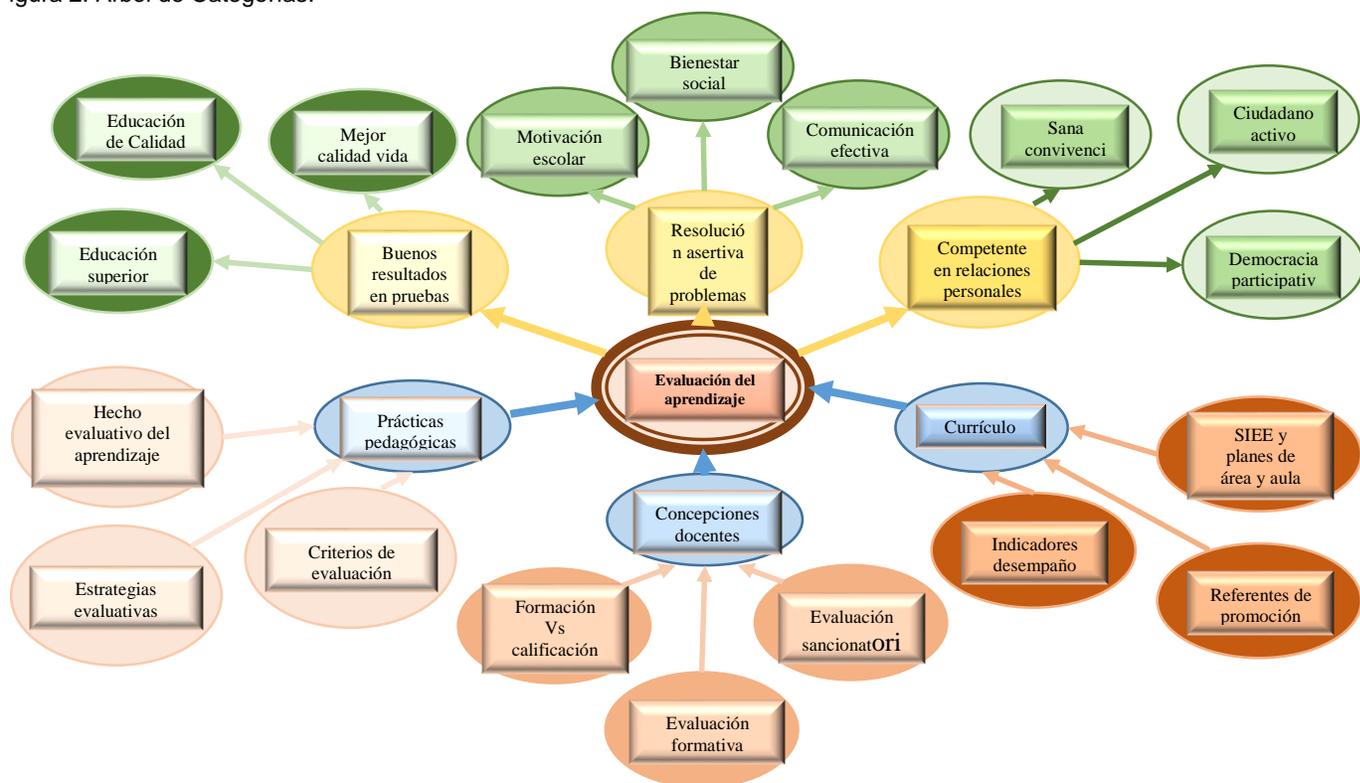
El Decreto 230 (2002) que estableció la escala de Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Deficiente e Insuficiente, además de definirse un tope del 5% para la tasa de reprobación. Y el Decreto 1290 (2009) que fija la evaluación por competencias, vigente hasta la actualidad, la cual propende por un desarrollo integral de los estudiantes dentro del proceso formativo y hace énfasis en las competencias básicas empoderadas en cada área fundamental del aprendizaje. Esto implica que la evaluación deje de ser lineal y convoque una mayor participación e interacción de los docentes y los estudiantes. Ya no se trata únicamente de alcanzar la promoción para el año siguiente, sino de

conseguir que refleje lo significativo de las experiencias que se construyen en las Instituciones Educativas, un desafío para la mayoría de los maestros, quienes han sido formados desde la perspectiva tradicional por lo que les cuesta desaprender la visión cuadrículada del desempeño y los resultados.

Finalmente, la Ley 715 de diciembre 21 2001: “Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos técnicos y tecnológicos y competencias para organizar la prestación de los servicios de educación”. En esta normatividad la educación en Colombia se hace posible porque hay una disposición de recursos, tanto tecnológicos, como humanos, que permiten el desenvolvimiento del quehacer educativo, logrando impactar de manera positiva la realidad del país en cuanto a la cobertura y el planteamiento de la necesidad de una calidad educativa. Y la Ley 1324 de Julio 13 de 2009: “Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación. Artículo 1 Numerales del 5.1 al 5.23. Norma que permite ir cerrando la brecha, por lo menos en el deber ser, de una educación con calidad, en un contexto nacional de complejas realidades de inequidad y desigualdad.

El marco teórico se afianza en el siguiente árbol de categorías, que está construido de acuerdo a los tres objetivos de investigación, teniendo en cuenta que en el primero se analizará el currículo institucional, en el segundo se abordaran las prácticas pedagógicas y en el tercero, las concepciones docentes sobre evaluación, como se muestra en el siguiente gráfico.

Figura 2. Árbol de Categorías.



Fuente. Elaboración propia.

## Marco metodológico

### Tipo de investigación

El paradigma de investigación permite profundizar en la reflexión frente a algún fenómeno social y poder tomar posición frente a él. Es la posibilidad de analizar el fenómeno con actitud personal, partiendo de la base que se puede llegar a ser crítico y propositivo frente a las necesidades de reconstrucción permanente de la sociedad. La investigación sigue el paradigma histórico hermenéutico, que centra la atención en el hecho histórico como resultado del desenvolvimiento humano a través de la cultura. La acción principal en este paradigma es el hecho interpretativo, ya que se centra en la acción humana y la interrelación social, por lo que su marco de análisis está enriquecido por el compromiso social y político. Con este paradigma se estudian los procesos internos ligados a la realidad histórico-social, como lo expone Dilthey (1980):

[...] la historia es la diversidad en despliegue de las formas humanas de vida, diversidad que radica en la fuerza genética de la naturaleza humana y que se presenta en la existencia por la acción de las diversas condiciones geográficas, climáticas y sociales de vida. La doctrina del desarrollo extrae luego todas las consecuencias de la conciencia histórica. (p. 5)

Este paradigma histórico-hermenéutico, según Murcia y Jaramillo (2003), explica los fenómenos en las constantes relaciones que se tejen a partir del lenguaje, la tradición y la historia. El paradigma histórico-hermenéutico no se reduce a la contemplación y registro de los datos. Por el contrario, las investigaciones que se enmarcan en esta concepción filosófica buscan el análisis, la comprensión y la interpretación de la información que integra el fenómeno, antes que la explicación del mismo.

## **Enfoque de Investigación**

El enfoque de la investigación es cualitativo, ya que se encuentra sustentada en la interpretación de los fenómenos y concretada en la realidad social que construyen las personas en una sociedad. Por lo anterior, en la investigación cualitativa, según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 37), “se busca entender el contexto y/o punto de vista del actor social”. Considerando que el contexto social es el objeto de la investigación cualitativa, la misma se caracteriza por el uso de métodos que no buscan la medición numérica sino la observación y descripción de los hechos sociales. Los mismos autores afirman que de este modo, “las investigaciones cualitativas mantienen diseños de investigación flexibles que permitan movilizarse entre los eventos, la interpretación y la teoría”.

Massot, Dorio y Sabariego (2004, p.12) afirman que “en la investigación cualitativa el proceso de obtención de la información es emergente y cambiante. Se va completando y precisando en la medida en que avanza el contacto con los informantes y la habilidad de la realidad objeto de estudio”. Todo ello no es sinónimo de falta de intencionalidad o lógica por parte del investigador; significa, más bien, que se recurre a la flexibilidad para acceder a lo que se quiere saber o comprender, desde una perspectiva de proceso. Permite de manera inductiva ir de la parte al todo, profundizándola al máximo y proponiendo acción para reconstruirla, lo que va a impactar la totalidad del fenómeno. Para Taylor y Bodgan (1987, p. 20.), lo cualitativo “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas y la conducta observable”. En el caso de esta investigación, se hace necesario profundizar en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, para poder llegar a deconstruirlas y posteriormente reconstruirlas desde el caso en concreto, pero con la certeza que se está generando un impacto a toda la pedagogía de la región.

## **Diseño de investigación**

La investigación se desarrollará con un diseño no experimental de tipo descriptivo, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), estos diseños no experimentales de tipo descriptivo se realizan sin manipular las variables intencionalmente, se observa al fenómeno tal y como se presenta en su contexto natural para después analizarlo. El método es la etnografía, que según Rockwell (1994, p. 55), “no es una simple técnica sino una estrategia metodológica que permite obtener información empírica en el espacio en donde se desenvuelven los acontecimientos estudiados; documentar lo no documentado”. En lo concreto del trabajo de campo de esta investigación, permitió una elaboración cualitativa de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en básica secundaria de la institución escolar, en la lengua castellana. Metodología que fue posible abordar porque hay una relación directa, dentro de la comunidad educativa con los participantes directos del trabajo de investigación.

Según Tezanos (2002, p. 85), “la etnografía es significada como teoría de la descripción”. O sea, la observación y los registros que se logran a partir de ella, son el fundamento de las categorías emergentes con las que se nutrirá la investigación. La intencionalidad fue llegar a comprender la conducta de los sujetos estudiados desde todos los espacios que interactúan con el fenómeno estudiado, que acercan a la realidad y poder comprenderla, trazando alternativas que la modifiquen y mejorando su función socio-cultural.

Además, la etnografía, está basada en el estudio de los hechos que se dan en un grupo social determinado, según Mauss (1971, p.11), “se estudian todos los hechos sociales totales, que son los que en definitiva colocan en movimiento las sociedades y sus instituciones”. El autor plantea que el estudio de los hechos concretos, posibilitan el estudio de lo completo, su comprensión, en un caminar

inductivo desde lo particular a lo universal. Lo que subyace a la etnografía, es lograr desentrañar el conocimiento de las fuentes primarias, que lo viven y lo recrean a diario, por ese motivo el trabajo de campo estará fundamentalmente desarrollado desde la observación no participante, que se nutre con la aplicación de la técnica entrevista semi estructurada y el análisis documental. Se eligió este diseño investigativo, porque el trabajo de campo, donde se capturaran los datos es un ambiente natural, un espacio donde cotidianamente interactúan los actores que serán las fuentes primarias. En estos espacios se indagará, pero además se observará la acción que realizan, al respecto de la práctica pedagógica y evaluativas en cada uno de los actores.

### **Informantes claves**

Se eligieron cuatro docentes de lengua castellana en básica secundaria de la Institución Educativa, ellos serán los sujetos que participan como fuentes primarias permitiendo profundizar para recoger la información necesaria. Como criterios de selección se tuvo en cuenta que los docentes, desarrollarán sus prácticas pedagógicas en el presente año lectivo, lo que brinda la posibilidad del encuentro y la interacción desde el quehacer investigativo. Como lo promueve Nussbaum (2010), cuando afirma que:

Los investigadores de las disciplinas humanísticas deben insistir en que sus trabajos suponen –un conjunto de maneras de encontrarnos con el registro de la actividad humana en su mayor riqueza y diversidad- y, por tanto, son valiosos. Si no protestan de este modo, los humanistas dedicarán cada vez más tiempo a –convertirse en vendedores ´de puerta en puerta´ para versiones vulgarizadas de ´productos´ cada vez más pensados para el mercado (p. 32.).

### **Técnicas e instrumentos de recolección de información**

La técnica da cuenta del proceso a través del cual se logran capturar los datos necesarios de la investigación, mientras que el instrumento es el medio que usa la técnica para recoger la

información. En la primera fase del trabajo de campo se utilizó la técnica de revisión documental, con el instrumento malla de categorización, desde donde se analizó e interpretó, el PEI, el SIEE, los Planes de Área y Planes de Aula de los docentes participantes en torno al componente evaluativo planeado en el currículo para desarrollar con los estudiantes. En la segunda fase de indagación se aplicó la técnica de observación no participante, con el instrumento diarios de campo desde donde se identificó desde las prácticas pedagógicas, como desarrolla el docente el proceso evaluativo. Y en la tercera fase se utilizó la técnica de entrevista, con el instrumento cuestionario semi estructurado, identificando las concepciones docentes en torno a la evaluación.

### **Sistematización y análisis de la información**

Las tres fases del trabajo de campo se abordaron siguiendo el mismo método de análisis cualitativo, que es el propuesto por Corbin y Strauss (1990), utilizando para ello una matriz de categorización, que permitió dividir los hallazgos recogidos en partes denominadas textos en vivo. Cada parte se analizó y se extrae de ahí una unidad de análisis con sentido completo y principal del texto. Para cada unidad de análisis se establece una codificación, con el fin de identificarla en el análisis general, por ejemplo, a los diarios de campo se les identificó con el código DC. De cada unidad de análisis codificada se construyó una categoría inductiva, que recoge lo subyacente a lo referido por dicha unidad.

Posteriormente se agruparon las categorías inductivas por familiaridad en categorías axiales. Una categoría axial es la que contiene el sentido más completo y amplio del texto analizado y permite determinar las tendencias que están marcando el contexto con relación al problema de investigación de acuerdo al número de recurrencias que presenten. A mayor número de recurrencias de las axiales emergentes en el trabajo de campo, mayor sería su significación en la investigación, lo que lleva a develar los hallazgos principales. Posteriormente se agruparon las categorías

emergentes, para finalmente triangular los hallazgos obtenidos de cada una de las técnicas que se aplicó en esta investigación.

## **Resultados**

En este apartado se presentan los hallazgos relevantes para la investigación, que fueron encontrados en el trabajo de campo. En un primer momento se muestran las categorías inductivas y axiales que emergieron en el proceso donde se aplicó la técnica de revisión documental, desde donde se analizaron e interpretaron, el PEI, el SIEE, los Planes de Área y Planes de Aula de los docentes participantes en torno al componente evaluativo planeado. En el segundo momento se presentan las categorías emergidas en la aplicación de la técnica observación no participante, desde donde se identificó, como desarrolla el docente el proceso evaluativo. Y en el tercer momento relacionan las categorías emergidas en la aplicación de la técnica de entrevista, desde donde se identificaron las concepciones docentes en torno a la evaluación.

### **La Evaluación en el Currículo Institucional**

En la siguiente Tabla se muestran las categorías inductivas agrupadas, con relación a las respectivas axiales, el orden es descendente y está dado por el proceso de jerarquización, el cual es determinado por el número de recurrencias de cada categoría en el trabajo de campo. En la primera columna de la Tabla se relacionan las categorías inductivas y en la segunda, las axiales, que emergieron en el análisis e interpretación del hecho evaluativo en el Proyecto Educativo Institucional PEI, del Colegio San José de Cúcuta. Son cuatro categorías axiales que están conformadas por ocho inductivas, todas de carácter positivo, desde donde se propone una evaluación como proceso integral, formativo, continuo y de crecimiento personal, como se puede apreciar a continuación.

Tabla 1. Red Semántica Evaluación en el PEI.

<b>CATEGORIA INDUCTIVA</b>	<b>CATEGORIAS AXIALES</b>
Evaluación integral orientadora del proceso educativo de calidad	<b>Integralidad del proceso evaluativo</b>
Evaluación como proceso de acción pedagógica institucional	<b>Evaluación formativa de aprendizaje</b>
Evaluación formativa de aprendizaje	
Conocimiento y uso de saberes previos en la evaluación	
Co evaluación como apropiación del proceso formativo	<b>Evaluación participativa</b>
Auto evaluación como apropiación del proceso formativo	
Proceso de evaluación participativo	
Evaluación que permite reconocer saberes adquiridos como sujeto que aprende	<b>Crecimiento personal desde la evaluación</b>

Fuente. Elaboración propia.

La primera categoría axial que emergió en el análisis del PEI fue integralidad del proceso evaluativo, conformada por la inductiva, evaluación integral orientadora del proceso educativo de calidad, que recurrió en siete oportunidades. “concebimos una evaluación sistemática, ampliamente participativa y que fundamentalmente nos retroalimente constantemente en el proceso” (PEI-20) y también cuando se afirma del proceso evaluativo que: “Su misión es la de liderar los procesos de desarrollo integral del estudiante y la evaluación de los mismos, considerando los aspectos cognoscitivos, valorativos, afectivos, biológicos y comunicativos”. (PEI-12) Mostrando de esta manera que el PEI concibe la evaluación de manera integral y no parcializada, lo que redundará en una formación humana holística.

La segunda categoría axial fue evaluación formativa de aprendizaje, conformada por tres inductivas, siendo la primera: evaluación como proceso de acción pedagógica institucional, que recurrió en tres oportunidades. “La evaluación como proceso dentro de nuestra institución tiene una gran relevancia, pues de alguna forma define y crea pautas para poder actuar, intervenir, modificar, asesorar o continuar una acción pedagógica específica” (PEI-2) La segunda inductiva fue evaluación formativa de aprendizaje, con una recurrencia, donde el PEI considera “la evaluación formativa,

cualitativa y flexible”. (PEI-1) Y la tercera inductiva fue conocimiento y uso de saberes previos en la evaluación, que recurre una vez en el PEI. “Debe realizarse una evaluación inicial por áreas al comienzo del proceso educativo y al iniciar cada fase del proceso de aprendizaje”. (PEI-18) Con estos hallazgos, queda constatado que el PEI aboga por una evaluación formativa para los estudiantes.

La tercera categoría axial que emergió en el PEI fue evaluación participativa, conformada por tres inductivas; la primera fue co evaluación como apropiación del proceso formativo, que recurrió en dos oportunidades. “Inculcar el propósito de la co evaluación, logrando el reconocimiento mutuo de las propias capacidades, logros y deficiencias con el fin de acordar estrategias de mejoramiento y de ninguna manera para sancionar, delatar o tomar represalias”. (PEI-19) La segunda inductiva fue auto evaluación como apropiación del proceso formativo, que recurrió una vez. “La autoevaluación del profesor será una herramienta de este proceso, es preciso hacer una revisión crítica de la propia actuación”. (PEI-16) Y la última fue proceso de evaluación participativo, con una recurrencia. “Concebimos una evaluación sistemática, ampliamente participativa y que fundamentalmente nos retroalimienta constantemente en el proceso”. (PEI-3) Estas categorías muestran que en la Institución Educativa se concibe la evaluación como un proceso participativo.

La cuarta categoría axial que emergió fue crecimiento personal desde la evaluación, la cual recurrió en cuatro oportunidades con la inductiva: evaluación que permite reconocer saberes adquiridos como sujeto que aprende. “La evaluación debe permitir al estudiante ser consciente de sus éxitos en el aprendizaje, lo cual se alcanza mediante el convencimiento personal de que el aprendizaje obtenido es fruto de su esfuerzo personal”. (PEI-5) Y también cuando se afirma que en la Institución Educativa los educandos: “Son el centro del proceso formativo, por cuanto son sujetos de educación y por consiguiente también de los procesos evaluativos. Su misión es construir el

conocimiento, logrando su desarrollo integral”. (PEI-11) Por lo tanto, la evaluación se presenta como un proceso que aporta en el crecimiento personal de los estudiantes.

En la siguiente Tabla se muestran las categorías sobre evaluación que emergieron en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE del Colegio San José de Cúcuta. Fueron cinco categorías axiales que están conformadas por trece inductivas, todas de carácter positivo.

Tabla 2. Red Semántica Evaluación en el SIEE.

<b>CATEGORIA INDUCTIVA</b>	<b>CATEGORIAS AXIALES</b>
Evaluación como proceso de acción pedagógica institucional	<b>Evaluación formativa de aprendizaje</b>
Planificación de la evaluación como proceso de aprendizaje	
Evaluación que tiene en cuenta la etapa de desarrollo del estudiante	
Evaluación para interpretar el proceso y resultados formativos	
Evaluación formativa de aprendizaje	
Evaluación para el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje	
Evaluación integral orientadora del proceso educativo de calidad	<b>Integralidad del proceso evaluativo</b>
Evaluación participativa como apropiación del proceso formativo	<b>Evaluación participativa</b>
Auto evaluación como apropiación del proceso formativo	
Co evaluación como apropiación del proceso formativo	
Heteroevaluación como apropiación del proceso formativo	
Evaluación que permite re conocer saberes adquiridos como sujeto que aprende	<b>Crecimiento personal desde la evaluación</b>
Evaluación continua dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje	<b>Proceso evaluativo continuo</b>

Fuente. Elaboración propia.

La primera categoría axial que emergió en el SIEE del Colegio San José de Cúcuta, fue: evaluación formativa de aprendizaje, conformada por seis inductivas, siendo la primera: evaluación como proceso de acción pedagógica institucional, que recurrió nueve veces. “La evaluación como

proceso dentro de nuestra institución tiene una gran relevancia, pues, de alguna forma define y crea pautas para poder actuar, intervenir, modificar, asesorar o continuar una acción pedagógica específica” (SIEE-1) La segunda inductiva fue planificación de la evaluación como proceso de aprendizaje, con cinco recurrencias. “Es necesario que el educando conozca los estándares planteados en cada área y/o asignatura, que sepa qué se espera que aprenda (Indicadores de desempeño) y con qué criterios se le va a evaluar”. (SIEE-36) La tercera inductiva con dos recurrencias fue: evaluación que tiene en cuenta la etapa de desarrollo del estudiante. “Que tenga en cuenta los ritmos de desarrollo del alumno en sus diferentes aspectos; por lo tanto, debe considerar la historia del alumno, sus intereses, capacidades, limitaciones y en general su situación concreta”. (SIEE-13)

La cuarta categoría inductiva que conforma la axial: evaluación formativa de aprendizaje en el SIEE fue: evaluación para interpretar el proceso y resultados formativos, que tuvo dos recurrencias. “Interpretativa, es decir, que busque comprender el significado de los procesos y los resultados de la formación del educando”. (SIEE-14) La quinta inductiva fue evaluación formativa de aprendizaje, que recurrió en dos oportunidades. “Es formativa, es decir permite reorientar los procesos educativos de manera oportuna a fin de lograr su mejoramiento”. (SIEE-24) La sexta inductiva, con una recurrencia, fue evaluación para el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje. “Esta evaluación tendrá que tener en cuenta el cumplimiento por parte del educando de los compromisos que haya adquirido para superar las dificultades detectadas en períodos anteriores”. (SIEE-32) Lo que proyecta la Institución Educativa, es una evaluación que contribuye a la formación de los estudiantes.

La segunda categoría axial que emergió en el SIEE fue integralidad del proceso evaluativo, que recurrió en diez oportunidades con la inductiva evaluación integral orientadora del proceso educativo de calidad. Desde donde se propone que:

Para que la evaluación no quede reducida al aspecto cognitivo, es indispensable que los contenidos de aprendizaje y la evaluación, comprendan también elementos afectivos, volitivos, psicomotores y de aplicación no solo práctica sino productiva y creativa; de tal manera que el desarrollo integral de la persona sea de formación y evaluación, de igual forma sobre los procesos administrativos o pedagógicos, así como sus resultados con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos. (SIEE-8)

La tercera axial que emergió fue evaluación participativa, compuesta por un conjunto de cuatro categorías inductivas. La primera fue evaluación participativa como apropiación del proceso formativo, con dos recurrencias. “Tiende a ser más democrática en forma horizontal, es decir participa y utiliza como estrategia la motivación dirigida al mejoramiento de resultados. No es de carácter autoritario ni vertical”. (SIEE-19) La segunda inductiva fue auto evaluación como apropiación del proceso formativo, que recurrió dos veces. “La autoevaluación es la acción de emitir juicios sobre nuestro propio comportamiento y desempeño. Algunas pautas para asegurar el éxito de esta estrategia son las siguientes”. (SIEE-42)

La tercera inductiva de la axial evaluación participativa, fue: coevaluación como apropiación del proceso formativo, que recurrió en dos oportunidades. “La coevaluación es una evaluación en grupo. Varios agentes evalúan un quehacer con los mismos propósitos y de esta manera, cada participante es objeto de valoración y a la vez es evaluador”. (SIEE-43) La cuarta categoría inductiva, que recurrió en una oportunidad fue, heteroevaluación como apropiación del proceso formativo. “La heteroevaluación, es la que hace un sujeto del desempeño de otro o de otros sujetos, de manera unilateral”. (SIEE-44) Con estas categorías se puede afirmar que la Institución Educativa concibe la evaluación con la participación de docentes y estudiantes, donde ambos son actores fundamentales del proceso de aprendizaje.

La cuarta categoría axial que emergió en el SIEE fue crecimiento personal desde la evaluación, que recurrió en tres oportunidades, con la inductiva: evaluación que permite re conocer saberes adquiridos como sujeto que aprende. “Exige tomar conciencia e identificar por parte del

estudiante qué sabe y qué puede hacer y mediante qué proceso adquirió tal conocimiento o habilidad para alimentar logros y corregir errores”. (SIEE-6) Y también: “La evaluación debe permitir al estudiante ser consciente de sus éxitos en el aprendizaje, lo cual se alcanza mediante el convencimiento personal de que el aprendizaje obtenido es fruto de su esfuerzo personal”. (SIEE-7) Con estos hallazgos, se constata que la Institución Educativa propende por una evaluación que ayude al estudiante en su crecimiento personal direccionándolo al logro del éxito.

La quinta y última categoría axial emergida en el SIEE fue proceso evaluativo continuo, que recurrió en dos oportunidades con la inductiva: evaluación continua dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. “Es permanente y continua, por consiguiente, no se puede dar al finalizar un período o un año escolar”. (SIEE-20) Y el SIEE reafirma que es “Continua, en la medida en que estará inmersa en el proceso de enseñanza- aprendizaje con el fin de detectar las dificultades en el momento en que se producen y adoptar decisiones correctoras en el proceso”. (SIEE-10) La posibilidad de continuidad en la evaluación, la convierte en un proceso de retro alimentación, que permite al pedagogo y al sujeto del saber, la dinamización del aprendizaje complejo de las diferentes ciencias, como la Lengua Castellana.

En la siguiente Tabla se muestran las categorías sobre evaluación que emergieron en el Plan de Área de Lengua Castellana, en la básica secundaria del Colegio San José de Cúcuta. Emergieron tres categorías axiales, conformadas por cinco inductivas, que están acordes con los hallazgos emergidos en el Proyecto Educativo Institucional y en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes. Llama la atención en el análisis realizado a este documento, que estuvieron ausentes las categorías emergidas en el PEI y SIEE: evaluación participativa y crecimiento personal desde la evaluación, lo que distancia este documento con relación a los anteriores, como se puede observar en la siguiente Tabla.

Tabla 3. Red Semántica Evaluación en el Plan de Área.

<b>CATEGORIA INDUCTIVA</b>	<b>CATEGORIAS AXIALES</b>
Evaluación formativa de aprendizaje	<b>Evaluación formativa de aprendizaje</b>
Evaluación como proceso de acción pedagógica institucional	
Evaluación para interpretar el proceso y resultados formativos	
Evaluación continua dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje	<b>Proceso evaluativo continuo</b>
Evaluación integral orientadora del proceso educativo de calidad	<b>Integralidad del proceso evaluativo</b>

Fuente. Elaboración propia.

La primera categoría axial que emergió en el plan de área de lengua castellana, fue evaluación formativa de aprendizaje, conformada por tres inductivas, siendo la primera: evaluación formativa de aprendizaje, que presentó ocho recurrencias. “Enriquece sus producciones orales y escritas usando sinónimos y antónimos”. (AREA-14) La segunda inductiva fue evaluación como proceso de acción pedagógica institucional, que recurrió en dos oportunidades. “Los instrumentos de evaluación de la Lengua Castellana se sustentan en el Sistema Institucional de Evaluación Escolar”. (AREA-1) La tercera inductiva que recurrió en una oportunidad fue evaluación para interpretar el proceso y resultados formativos. “Comprende los mensajes que le brindan las narraciones orales y escritos”. (AREA-17) El concepto de evaluación como hecho formativo de aprendizaje es coherente con el PEI y el SIEE.

La segunda categoría axial emergida en el Plan de Área fue proceso evaluativo continuo, que tuvo cinco recurrencias con la inductiva evaluación continua dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. “Describe situaciones y acontecimientos vivenciales para fortalecer su competencia comunicativa. Cumple con la elaboración y presentación de trabajos, evaluaciones y otras actividades de la asignatura”. (AREA-18) Como también: “Practica el respeto, la escucha y la

tolerancia en su quehacer en el aula”. (AREA-19) Queda constatado que desde la planificación de área se plantea un proceso evaluativo continuo, que no es fragmentado.

La tercera categoría axial que emergió fue integralidad del proceso evaluativo, que recurrió en una oportunidad con la inductiva evaluación integral orientadora del proceso educativo de calidad. Cuando dice que:

El Área evaluará los tres saberes así: Saber (cognitivo): Evaluaciones orales y escritas, Exposiciones, Análisis de textos donde el educando aplique las competencias propias del Área, Desarrollo de procesos discursivos argumentados y críticos. Hacer (Procedimental): Talleres, Trabajo individual, Trabajo grupal, Exposiciones, Ensayos, Consultas. Ser (actitudinal): Responsabilidad, Actitud, Convivencia, Compromiso. (AREA-6)

Es importante precisar que aunque emerge esta categoría en el plan de área, sólo recurre una vez, con relación al PEI donde tuvo siete recurrencias y en le SIEE donde hubo diez. Esto muestra que existe un distanciamiento entre estos documentos que hacen parte del currículo institucional.

En la siguiente Tabla se muestran las categorías sobre evaluación que emergieron en el Plan de Aula de Lengua Castellana, en la básica secundaria del Colegio San José de Cúcuta.

Tabla 4. Red Semántica Evaluación en el Plan de Aula.

<b>CATEGORIA INDUCTIVA</b>	<b>CATEGORIAS AXIALES</b>
Evaluación por contenidos de manera fragmentada	<b>Evaluación por contenidos</b>
Evaluación formativa de aprendizaje	<b>Evaluación formativa de aprendizaje</b>
Evaluación continua dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje	<b>Proceso evaluativo continuo</b>
Evaluación participativa como apropiación del proceso formativo	<b>Evaluación participativa</b>

Fuente. Elaboración propia.

La primera categoría axial que emergió en el plan de aula es de carácter negativo, que se presenta por primera vez en el análisis documental, ella fue evaluación por contenidos, que recurre en doce oportunidades con la inductiva evaluación por contenidos de manera fragmentada. “Se desarrolla el taller #1 de la poesía para su posterior evaluación oral”. (AULA-1) Como también “En

una cartelera para sustentar los estudiantes deben escribir la diferencia entre la novela del cuento”. (AULA-16) Con este hallazgo se evidencia una incoherencia entre los documentos curriculares de la institución, PEI, SIEE, Plan de área, con relación a los planes de aula en lengua castellana de secundaria de la Institución Educativa.

La segunda axial que emergió fue evaluación formativa de aprendizaje, que recurrió en cinco oportunidades con la inductiva evaluación formativa de aprendizaje. “Cada estudiante debe crear dos relatos para entregar en un libro bien decorado, donde se evidencie lo visto en clase”. (AULA-18) Como también, “Los estudiantes escribirán una anécdota que haya sucedido mientras viajaba y debe crearla que parezca una gran aventura”. (AULA-17)

La tercera axial en el plan de aula fue proceso evaluativo continuo, con tres recurrencias, conformada por la inductiva evaluación continua dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. “Cumple con la elaboración y presentación de trabajos, evaluaciones y otras actividades de la asignatura”. (AULA-6) Y la cuarta axial fue evaluación participativa, que recurrió una sola vez, con la inductiva evaluación participativa como apropiación del proceso formativo. “En grupo de cinco integrantes presentan una propuesta de revista web donde elijan un tema de interés, elección de imágenes esta información debe estar realizada en power point haciendo una presentación pública de la revista”. (AULA-6)

En esta primera parte de resultados que corresponde al primer objetivo sobre comprender en la planeación curricular el proceso evaluativo de la lengua castellana en la básica secundaria del Colegio San José de Cúcuta, se visibiliza un concepto de evaluación acorde a una formación basada en competencias. Es formativa y se plantea su realización de manera permanente y continua, rompiendo con un enfoque de evaluación sancionatoria y parcializada. Es proyectada desde la integralidad del proceso formativo, teniendo en cuenta la importancia de la participación de los estudiantes en las diversas formas de evaluar. También, se hizo evidente un elemento fundamental,

que es concebir el proceso evaluativo, como un aporte para el crecimiento personal de los estudiantes, quienes se hacen conscientes de sus fortalezas y debilidades a partir de la evaluación.

Llamó la atención en el plan de área y de aula, que se distancian de los documentos normativos de la evaluación institucional como es el PEI y el SIEE, al presentarse ausencias de categorías axiales relevantes. Más aún, se develó una incoherencia en el plan de aula, que está en contra vía del PEI y el SIEE, y es un enfoque de evaluación por contenidos, que no es propia de un proceso formativo integral. Este hallazgo, y la ausencia de la integralidad del proceso formativo y del crecimiento personal desde la evaluación, no sólo marcan un distanciamiento, sino que muestran una planeación que no tiene en cuenta las directrices del PEI y el SIEE.

### **La Evaluación en las Prácticas Pedagógicas**

En este apartado se presentan las categorías emergidas en la aplicación de la técnica observación no participante, desde donde se identificó, como desarrolla el docente el proceso evaluativo. Hallazgos que se consignaron en los diarios de campo y posteriormente se categorizaron. En la siguiente Tabla se muestran las categorías inductivas agrupadas, con relación a las respectivas axiales, el orden es descendente y está dado por el proceso de jerarquización, el cual es determinado por el número de recurrencias de cada categoría en el trabajo de campo. En la primera columna de la Tabla se relacionan las categorías inductivas y en la segunda, las axiales, que emergieron en el análisis e interpretación del hecho evaluativo en las prácticas pedagógicas de los docentes de lengua castellana.

Tabla 5. Red Semántica Evaluación en las Prácticas Pedagógicas.

CATEGORIA INDUCTIVA	CATEGORIAS AXIALES
---------------------	--------------------

Evaluación continua dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.	<b>Proceso evaluativo continuo</b>
Proceso de enseñanza y aprendizaje sin el uso de la evaluación.	<b>Ausencia de Evaluación</b>
Evaluación por contenidos de manera fragmentada.	<b>Evaluación por contenidos</b>

Fuente. Elaboración propia.

Son tres categorías axiales que están conformadas por tres inductivas, una de carácter positivo y dos que están en contravía de los hallazgos emergidos en el análisis e interpretación del proceso evaluativo en el currículo institucional. La primera axial fue proceso evaluativo continuo, que tuvo ciento diez recurrencias con la inductiva evaluación continua dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. “Tengan la bondad, miramos. ¿Qué título recibe el microcuento? (la docente lo vuelve a leer), ¿Quién me dice algo del texto leído? ¿Qué opinión? ¿Qué observación quieren hacer? ¿Qué entendieron?” (DC1-5) Se constató que tres de los docentes de lengua castellana observados, continuamente están realizando preguntas a sus estudiantes dentro del proceso de aprendizaje en el aula, como cuando una docente dice: “Voy a hacerles una pregunta que no está acá, pero sé que la van a contestar, ¿cómo él sabía que iba a morir? (respuesta) volteaba la taza cada vez que tomaba café y le salía que iba a morir”. (DC2-33) Este hecho fue constante, al punto de ser la categoría más recurrente en todo el trabajo de campo realizado.

La segunda categoría axial fue ausencia de evaluación, que tuvo treinta y cuatro recurrencias, con la inductiva: proceso de enseñanza y aprendizaje sin el uso de la evaluación. “Segunda función pacificadora: otorgaban poder de dioses al lenguaje así las autoridades usaban palabras sagradas para mediar entre las personas en caso de disputa. Que es mediar darle la razón a este y darle la razón al otro. (DC7-148) Se pudo observar clases de lengua castellana donde el docente se extendía en una exposición donde abordaba una temática, pero no se atendía si los estudiantes estaban aprendiendo de la misma. “ustedes me están siguiendo la lectura de este mito, repito decían los

viejos mexicas que el mundo donde vivimos es cuadrado, yo creo que sí, tiene una apariencia redondea pero es cuadrado y está rodeado por el mar”. (DC7-151) En este último caso, no sólo se da la ausencia de evaluación, sino que se presenta imprecisión en la enseñanza, aspecto que en otras áreas va a confundir al estudiante cuando le evalúen y responda que la tierra es cuadrada como se lo aseguró la docente.

La tercera categoría axial que emergió fue evaluación por contenidos, con quince recurrencias a través de la inductiva evaluación por contenidos de manera fragmentada. “Aquí es una metáfora, la metáfora no es una exageración, la metáfora es una igualación, lo que es una exageración en la hipérbole, pero la metáfora no es una exageración y usted puso que el poema era una metáfora”. (DC3-48) Se observó en diferentes momentos de las prácticas pedagógicas que el docente evaluaba contenidos, pero no trascendía a la evaluación formativa alcanzadas por los estudiantes. Incluso, se proyecta evaluación donde se indagará por contenidos, como en el caso de la leyenda, cuando el docente explica: “Seguramente en la evaluación que yo haga, acuérdense que leímos la leyenda del dorado es un ejemplo de leyenda o ¿Qué es una leyenda?, la leyenda que ustedes consultaron y el mito que ustedes consultaron también”. (DC5-90)

En esta técnica de observación no participante, de manera reiterada no se encontró lo que se esperaba observar, la ausencia de categorías que habían emergido en el currículo institucional sobre la evaluación en lengua castellana, fue constante, hasta que se saturó la información. Esto explica el hallazgo de la axial proceso evaluativo continuo, con ciento diez recurrencias, la más elevada jerárquicamente en toda la investigación, esto debido a la intención de lograr encontrar otras categorías. La primera axial ausente en esta etapa fue evaluación formativa, que no emergió con ninguna de las inductivas, a pesar de ser cinco: evaluación formativa de aprendizaje, conocimiento y uso de saberes previos en la evaluación, evaluación como proceso de acción pedagógica institucional, evaluación que tiene en cuenta la etapa de desarrollo del estudiante, y evaluación para

interpretar el proceso y resultados formativos. Esto muestra que la evaluación, en el área de lengua castellana, no se realiza desde el enfoque formativo.

La siguiente axial que no emergió en las prácticas pedagógicas de los docentes de lengua castellana fue evaluación participativa, con ninguna de las dos inductivas: evaluación participativa como apropiación del proceso formativo, y proceso de evaluación participativo. No se evidenció que los estudiantes de manera grupal se apropiaran de los saberes a través de la evaluación y menos que entre pares evidenciaran las competencias logradas en el área. De la misma manera, no emergió la categoría axial crecimiento personal desde la evaluación, con la inductiva: evaluación que permite re conocer saberes adquiridos como sujeto que aprende. Los aprendizajes de los estudiantes, desde la evaluación, no evidenciaron la evolución como personas que están siendo formadas para desenvolverse en un contexto real.

Tampoco emergió la axial integralidad del proceso evaluativo, con la inductiva evaluación integral orientadora del proceso educativo de calidad, lo que muestra una falencia en el criterio de calidad que debe acompañar la evaluación, como parte integral del proceso educativo. La calidad se debe evidenciar en las capacidades y habilidades que empoderan los estudiantes en una disciplina, es la mejor manera de mostrar la calidad en la formación que están recibiendo. De la misma manera, no se encontró en la observación no participante, la axial evaluación participativa, con la inductiva: co evaluación como apropiación del proceso formativo, lo que evidencia una vez más, que no se está realizando un proceso evaluativo participativo, donde los estudiantes de manera activa puedan determinar los aprendizajes que están adquiriendo entre ellos y el docente.

Otra categoría axial ausente en esta etapa fue evaluación formativa de aprendizaje, con las dos inductivas que la conforman: evaluación formativa de aprendizaje, y evaluación para interpretar el proceso y resultados formativos. Con estas ausencias queda planteado que, si la evaluación no permite evidenciar el proceso formativo desde el aprendizaje de los estudiantes, no puede ser una

herramienta para que el estudiante pueda medir la evolución de sus conocimientos. Por este motivo, llama la atención que en esta etapa haya emergido una categoría axial que no estuvo presente en el currículo institucional: ausencia de evaluación, con la inductiva: proceso de enseñanza y aprendizaje sin el uso de la evaluación, que recurrió en treinta y cuatro oportunidades. Esto muestra que, en las prácticas pedagógicas de los docentes de la lengua castellana, el proceso evaluativo integral, participativo y permanente, para fortalecer la formación de la lengua castellana, no se está realizando holísticamente.

### **La Evaluación en las Concepciones Docentes**

En este tercer momento se relacionan las categorías emergidas en la aplicación de la técnica de entrevista, desde donde se identificaron las concepciones docentes en torno a la evaluación de la lengua castellana. En la siguiente Tabla se muestran las categorías inductivas agrupadas, con relación a las respectivas axiales, el orden es descendente y está dado por el proceso de jerarquización, el cual es determinado por el número de recurrencias de cada categoría en el trabajo de campo. En la primera columna de la Tabla se relacionan las categorías inductivas y en la segunda, las axiales, que emergieron en el análisis e interpretación del hecho evaluativo en las concepciones de los docentes de la lengua castellana del Colegio San José de Cúcuta. Son siete categorías axiales que están conformadas por catorce inductivas, la mayoría de carácter positivo, desde donde se propone una evaluación como proceso integral, formativo, continuo y de crecimiento personal, como se puede apreciar a continuación.

Tabla 6. Red Semántica Evaluación en las Concepciones Docentes.

<b>CATEGORIA INDUCTIVA</b>	<b>CATEGORIAS AXIALES</b>
Evaluación como proceso de acción pedagógica institucional	<b>Evaluación formativa</b>

Evaluación formativa de aprendizaje	
Evaluación para interpretar el proceso y resultados formativos	
Evaluación que tiene en cuenta la etapa de desarrollo del estudiante	
Conocimiento y uso de saberes previos en la evaluación	
Evaluación continua dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje	<b>Proceso evaluativo continuo</b>
Proceso de evaluación participativo	
Co evaluación como apropiación del proceso formativo	<b>Evaluación participativa</b>
Evaluación participativa como apropiación del proceso formativo	
Evaluación integral orientadora del proceso educativo de calidad	<b>Integralidad del proceso evaluativo</b>
Evaluación que permite re conocer saberes adquiridos como sujeto que aprende	<b>Crecimiento personal desde la evaluación</b>
Evaluación para interpretar el proceso y resultados formativos	
Evaluación formativa de aprendizaje	<b>Evaluación formativa de aprendizaje</b>
Evaluación por contenidos de manera fragmentada	<b>Evaluación por contenidos</b>

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla 6 se presenta el resultado de la técnica entrevista, con la primera axial que emergió: evaluación formativa, conformada por cinco inductivas, siendo la primera, evaluación como proceso de acción pedagógica institucional, que presentó ocho recurrencias. Con esta categoría inductiva se conocieron los aspectos que permiten que la evaluación sea un proceso de acción pedagógica en la institución. “La evaluación permite evaluar procesos cognitivos, comprensión, memoria, análisis, síntesis, creatividad y debe ser continua y permanente”. (ED2-26)

La segunda inductiva fue evaluación formativa de aprendizaje, con ocho recurrencias, que muestra cómo se planifica la evaluación para que sea un proceso formativo de aprendizaje. “Se planifica a través de talleres pedagógicos y haciendo retroalimentación con ejercicios prácticos tanto en clase como extraclase”. (ED2-27)

La tercera categoría inductiva que emergió en esta axial fue evaluación para interpretar el proceso y resultados formativos, con siete recurrencias, para mostrar el aporte al crecimiento personal del estudiante en la evaluación de la lengua castellana. “Es la base del desarrollo de todas las competencias que el ser humano practica a diario y es la base para el desarrollo de otras áreas y su desenvolvimiento en la sociedad”. (ED1-18) La cuarta inductiva fue evaluación que tiene en cuenta la etapa de desarrollo del estudiante, con cuatro recurrencias. “En el desarrollo del estudiante la evaluación es continua y permanente, se plantean actividades que permitan obtener evidencias del proceso de enseñanza aprendizaje”. (ED1-29) Y la última inductiva de esta axial, que recurrió una vez, fue: conocimiento y uso de saberes previos en la evaluación. “Hay participación cuando se trabaja cada tema en los pre saberes”. (ED1-12)

La segunda categoría axial fue proceso evaluativo continuo, que emergió con veinte recurrencias a través de la inductiva: evaluación continua dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta categoría lleva a conocer los aspectos de la evaluación realizada a los estudiantes, que el docente se apropia, permitiéndole replantear la práctica pedagógica en el devenir continuo del proceso de enseñanza aprendizaje, para relacionar la evaluación con otras disciplinas o mejorar los instrumentos de evaluación que utiliza. “La evaluación permite realizar un seguimiento y una valoración del aprendizaje del estudiante y plantear estrategias pedagógicas de seguimiento y refuerzo en el momento oportuno”. (ED2-31)

La tercera categoría axial que emergió en la técnica entrevista fue evaluación participativa, conformada por tres inductivas. La primera fue proceso de evaluación participativo, que tuvo ocho recurrencias, donde se muestra en que momento pedagógico, el docente realiza la autoevaluación como apropiación del proceso formativo. “Generalmente y continuamente se realiza para que el estudiante reconozca sus debilidades y fortalezas”. (ED2-36) La segunda inductiva fue co evaluación como apropiación del proceso formativo, con cuatro recurrencias, donde se precisa el

momento pedagógico donde el docente realiza la co evaluación como apropiación del proceso formativo. “La co evaluación debe ser constante y es de primordial importancia que los estudiantes manejen claramente los conceptos de ser justos honestos y objetivos al evaluar a sus compañeros”. (ED3-60) Y la tercera inductiva fue evaluación participativa como apropiación del proceso formativo, con tres recurrencias, para mostrar lo que el docente tiene en cuenta para que la evaluación sea participativa. “La evaluación se hace participativa cuando el mismo Estudiante se evalúa o evalúa a sus compañeros dando sus conceptos sus comentarios y críticas sobre las actividades evaluadas”. (ED2-35)

La cuarta categoría axial fue integralidad del proceso evaluativo, que recurrió en trece oportunidades con la inductiva evaluación integral orientadora del proceso educativo de calidad. Con esta inductiva se muestra los saberes que tiene en cuenta el docente al evaluar la asignatura de lengua castellana, los aspectos que tiene en cuenta, lo que hace para que la evaluación sea integral y orientadora del proceso educativo de calidad, además de distinguir la evaluación de la calificación y su relación. “La evaluación es un proceso integral donde se valora todo en conjunto, se tienen en cuenta los avances del estudiante, la calificación sería la nota que se da por saber o no, la evaluación debería ser cualitativa”. (ED1-23)

La quinta categoría axial fue crecimiento personal desde la evaluación, que recurrió en ocho oportunidades con la inductiva: evaluación que permite re conocer saberes adquiridos como sujeto que aprende. Con esta categoría se muestra como la docente evidencia que un estudiante alcanza los propósitos formativos propuestos en la lengua castellana y si percibe que la evaluación le permite al estudiante reconocer saberes adquiridos como sujeto que aprende. “Se evidencia cuando el estudiante responde a los interrogantes formulados, responde talleres de manera eficiente y completa”. (ED2-28) Y además, “Cuando los pone en práctica a la hora de hablar sobre el tema y a la hora de hacerlos prácticos ya sea en su vida escolar o cotidiana”. (ED2-40)

La sexta categoría axial fue evaluación formativa de aprendizaje, conformada por dos inductivas, siendo la primera evaluación para interpretar el proceso y resultados formativos, que recurrió en ocho oportunidades, donde se muestra los saberes que el docente tiene en cuenta al evaluar la asignatura de lengua castellana, como las aptitudes que se deben evidenciar, y el aporte al crecimiento personal del estudiante desde la evaluación. “Al evaluar la asignatura de lengua castellana tengo en cuenta los saberes previos, comprensión e interpretación textual, producción textual, literatura, medios de comunicación y sistemas simbólicos y ética de la comunicación”. (ED2-24) La segunda inductiva fue evaluación formativa de aprendizaje, que recurrió en tres oportunidades, que muestra como el docente evita que la evaluación se centre en los contenidos de manera fragmentada. “Aplicando continuamente pruebas de comprensión de lectura talleres complementarios donde se afiancen los temas vistos diariamente”. (ED3-68)

La última categoría axial que emergió en la técnica entrevista fue evaluación por contenidos, que recurre en una oportunidad con la inductiva evaluación por contenidos de manera fragmentada. Esta categoría surge cuando en una de las preguntas del cuestionario semi estructurado, se indaga a uno de los entrevistados, para conocer cómo evita que la evaluación se centre en los contenidos de manera fragmentada, éste responde que: “Es imposible mientras se sigan haciendo currículos (por el MEN) basados en lo que deja o establece el Fondo Monetario Internacional y no en las propias vivencias, sólo por citar un ejemplo de fragmentación”. (ED1-22) Esto permite deducir que en las concepciones docentes, existen hechos que evidencian que se da una evaluación por contenidos de manera fragmentada.

## Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones de la investigación, cuyo propósito fue conocer las prácticas y concepciones docentes sobre la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana en la básica secundaria del Colegio San José de Cúcuta. Estas conclusiones están relacionadas con cada uno de los objetivos específicos de la investigación. Al respecto del primer objetivo, que buscó comprender en la planeación curricular el proceso evaluativo de la lengua castellana en la básica secundaria, se concluye que la planeación curricular de la institución escolar, compuesta por el PEI, el SIEE, plan de área y de aula, si tiene en cuenta la evaluación de los estudiantes como proceso formativo, permanente, integral y participativo.

Es evidente que en el PEI se concibe la integralidad del proceso evaluativo, colocando la evaluación como hecho integral y orientador del proceso educativo de calidad. De la misma manera, en esta parte del currículo se destaca la evaluación formativa de aprendizaje, como un proceso de acción pedagógica institucional, para fortalecer la acción formativa de aprendizaje. Además, se hace énfasis en una evaluación participativa, donde se destaca la co evaluación como apropiación del proceso formativo, la auto evaluación y el proceso de evaluación participativo en sí. Esto conlleva a que se fomente un crecimiento personal del estudiante desde la evaluación, toda vez que permite reconocer saberes adquiridos como sujeto que aprende.

Con relación al SIEE del Colegio San José de Cúcuta, se concluye que ahí se evidencia una evaluación formativa de aprendizaje, donde se da la planificación de la evaluación como proceso de aprendizaje y se plantea una evaluación que tiene en cuenta la etapa de desarrollo del estudiante. En el SIEE la evaluación es para interpretar el proceso y resultados formativos, lo que permite que sea planificada para el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esto, es una evaluación que contribuye a la formación de los estudiantes, siendo integral y orientadora del

proceso educativo de calidad. Además, afianza una evaluación participativa que apropia el proceso formativo, con la co evaluación y la hetero evaluación, con la participación de docentes y estudiantes, donde ambos son actores fundamentales del proceso de aprendizaje. Este modelo de evaluación planteado en el SIEE, propende por el crecimiento personal, permitiéndole al estudiante ser consciente de sus éxitos en el aprendizaje.

Del plan de área y de aula se concluye que es coherente con el PEI y el SIEE en el ideal de evaluación formativa de aprendizaje, que es concebida como un proceso de acción pedagógica institucional, para interpretar el proceso y resultados formativos. También se plantea la evaluación como un proceso evaluativo continuo. También en el plan de aula se destacó un proceso de evaluación por contenidos de manera fragmentada, que permite concluir una incoherencia entre los documentos curriculares. Es decir, el plan de área y de aula se distancia de los documentos normativos de la evaluación institucional como es el PEI y el SIEE, al presentarse ausencias de categorías axiales relevantes. Más aún, cuando presenta una incoherencia en el plan de aula, que está en contra vía del PEI y el SIEE, y es un enfoque de evaluación por contenidos, que no es propia de una formación integral. Este hallazgo, y la ausencia de la integralidad del proceso formativo y del crecimiento personal desde la evaluación, no sólo marcan un distanciamiento, sino que muestran una planeación que no tiene en cuenta las directrices del PEI y el SIEE.

Con relación al segundo objetivo de la investigación, que fue identificar en las prácticas pedagógicas el proceso evaluativo de la lengua castellana en la básica secundaria, se concluye que no hay coherencia entre lo planeado en el currículo institucional sobre la evaluación en lengua castellana y las prácticas pedagógicas docentes. Únicamente se evidencia un aspecto positivo que fue proceso evaluativo continuo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En contraste, se afianza una ausencia de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde hubo clases de lengua castellana donde el docente se extendía en una exposición donde abordaba una temática, pero no se

atendía si los estudiantes estaban aprendiendo de la misma. Además, se constató una evaluación por contenidos, donde en diferentes momentos de las prácticas pedagógicas el docente evaluaba contenidos, pero no trascendía a la evaluación formativa, procesual y continua que debe ser alcanzada por los estudiantes.

En las prácticas pedagógicas de los docentes de lengua castellana, no emergieron la mayoría de las categorías sobre evaluación presentes en el currículo institucional. Con estas ausencias queda planteado que si la evaluación no permite evidenciar el proceso formativo desde el aprendizaje de los estudiantes, no puede ser una herramienta para que el estudiante pueda medir la evolución de lo que aprende. En conclusión, también llama la atención que haya emergido una categoría axial que no estuvo presente en el currículo institucional, como fue ausencia de evaluación, en un proceso de enseñanza y aprendizaje sin el uso de la evaluación. Esto muestra que, en las prácticas pedagógicas de los docentes de la lengua castellana, el proceso evaluativo integral, participativo y permanente, para fortalecer la formación de los conocimientos de la lengua castellana, no se está realizando holísticamente. El docente no está utilizando la evaluación formativa y continua para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

Desde el tercer objetivo, sobre develar las concepciones docentes sobre el proceso evaluativo de la lengua castellana en la básica secundaria, se concluye que no hay coherencia entre lo que realizan los docentes en las prácticas pedagógicas y lo que plantean en el discurso sobre el hecho evaluativo. En las entrevistas los docentes plantean la evaluación como proceso de acción pedagógica institucional, que está orientada desde lo formativo para el aprendizaje, que tienen en cuenta la etapa de desarrollo del estudiante y utiliza los saberes previos en la evaluación. Además, consideran la evaluación como un proceso evaluativo continuo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo además participativo desde la co evaluación. También se concluye que los docentes entienden la evaluación como un proceso integral, que le permite al estudiante el

crecimiento personal, por eso es formativa, en tanto ayuda a interpretar el proceso y resultados formativos.

Finalmente, se concluye que el currículo institucional plantea una evaluación formativa, integral, participativa y permanente, que propende por el crecimiento personal de los estudiantes y los prepara para la vida. De la misma manera, los docentes en sus concepciones, expresan ideas similares sobre el proceso evaluativo y tienen claridad sobre la importancia de una evaluación formativa acorde a una educación con enfoque de competencias. La ruptura que se evidencia en la investigación, se produjo en las prácticas pedagógicas de los docentes de lengua castellana, toda vez que en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no se evidenció el uso de la evaluación formativa desde una visión integral, desde donde se debe el empoderamiento de los saberes propios de la lengua castellana. El proceso evaluativo exige de tener de antemano unos criterios para determinar cómo se van a evidenciar las habilidades y capacidades alcanzadas por el estudiante en cada asignatura, pero además, deben permitir develar las dificultades del estudiante, para poder fortalecer las debilidades que presente.

## Recomendaciones

En este apartado se presentan las siguientes recomendaciones, que surgen de la reflexión del proceso investigativo sobre conocer las prácticas y concepciones docentes sobre la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana en la básica secundaria del Colegio San José de Cúcuta. La primera es para los docentes, quienes deben mantener actualizados sus conocimientos disciplinares, con relación a los cambios que se están generando constantemente en la lengua castellana y los criterios de evaluación que se deben tener en cuenta, los cuales responden a las evidencias que ellos deben alcanzar para demostrar el aprendizaje. Se recomienda que de manera autodidacta, los docentes continúen con la apropiación y fortalecimiento de la epistemología de la disciplina desde el conocimiento, enriqueciendo los saberes para apropiarse de herramientas pedagógicas y recursos didácticos que permitan fortalecer una evaluación formativa.

A la institución educativa se le recomienda continuar fortaleciendo la evaluación formativa en el currículo, para que se refleje de manera plena en los planes de área y de aula, con el propósito de llegar a impactar las prácticas pedagógicas de los docentes y el crecimiento personal de los estudiantes. Es posible acercarse en la consolidación de una educación de calidad, si las personas que se están formando, se fortalecen en el plano individual, pero también en el social, como ciudadanos que se comprometen con el desarrollo del país. Además, propender para que los docentes de lengua castellana realicen en el aula de clase, lo que se planea en el currículo. Lograr que cada elemento y criterio sobre la evaluación que se plasme en el currículo institucional, sea desarrollado con los estudiantes, para fortalecer los aprendizajes desde una formación que les permita desarrollar y empoderar las capacidades y habilidades necesarias para ser resiliente en los devenires de la vida.

A la Universidad Simón Bolívar, desde el Programa de Maestría en Educación, se le recomienda que siga fortaleciendo esta línea de investigación y propenda por el desarrollo de este

tipo de proyectos, para el fortalecimiento de los procesos evaluativos. Así se fortalece la educación de calidad en la región y el país, siendo esta una tendencia mundial que apunta hacia el mejoramiento en el desarrollo de los países, donde las personas como ciudadanos aporten en la construcción de un futuro cada vez mejor.

## Referencias

- Alfaro, M. (2000). Evaluación de los aprendizajes. FEDEUPEL. Caracas.
- Álvarez, J. (2005). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata. Madrid.
- Álvarez, M. (2015). Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana.
- Anaya, D., Negrete, L., Rojas, Y. (2015). La evaluación en perspectiva crítica: Análisis de un contexto de formación. Bogotá.
- Arias Lara, S., & de Arias Peñaloza, M. (2011). *Evaluar los aprendizajes: un enfoque innovador. Educere*, 15 (51), 357-368.
- Baczko, B. (1984). Les Imaginaires Sociaux: Mémoires Et Espoirs Collectifs
- Baeza, C. (2003). Establecimiento de competencias básicas para la educación en la primera infancia. México: UNICEF-UNESCO.
- Baquero, P. (2004). La investigación en el aula: una estrategia para la transformación de las prácticas docentes. La Salle. Bogotá, Colombia.
- Bertoni, A., Poggi, M., Teobaldo, M. (1999). Evaluación nuevos significados para una práctica compleja. Recuperado de [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios\\_catedras/902\\_didactica\\_general/material/biblioteca\\_digital/bertoni\\_unidad\\_1.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/bertoni_unidad_1.pdf)
- Borko, H. (1997). *New Forms of Classroom Assessment: Implications for Staff Development. Theory into Practice* 36: 231-238.
- Bretones, A. (2008). *Participación del alumnado de educación superior en su evaluación. Revista de Educación*, núm. 347, pp. 181-202.

- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, M., Palou, M. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. México: Paidós.
- Cano, M. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Graó. Barcelona.
- Cañón Moreno, A., & Cedeño Pérez, M. (2016). *Tendencias en la formación actual de docentes de lengua castellana en América Latina*. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (72), 179-205.
- Castillo, M., Rodríguez, C. (2014). Las prácticas evaluativas de los docentes del Colegio Nuestra Señora del Rosario de Chocontá. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3052/Castillomaria2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castoriadis, C. (1975). La institución imaginaria, tomo II. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (2001). Figuras de lo pensable. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chaviano Herrera, Orlando, Baldomir Mesa, Tamara, Coca Meneses, Olga, & Gutiérrez Maydata, Alfredo. (2016). *La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor*. Edumecentro, 8(4), 191-205.
- Collazos, S. (2012). ¿Las prácticas de evaluación utilizadas por los docentes en los procesos formativos contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado sexto del Colegio Nuestra Señora de Fátima de Popayán? Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6704/tesis190.pdf?sequence=1>
- Cols, E. (2009). Introducción. La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4079/pr.4079.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4079/pr.4079.pdf)
- Corbin, J. y Strauss, A. (1990). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. (2a. ed.).CONTUS-Editorial. Bogotá. Colombia.

- Daza, E., Roa, M. (2010). Relación de las Prácticas Evaluativas con los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el Área de Matemáticas. Recuperado de [http://funes.uniandes.edu.co/1115/1/508\\_Relacin\\_de\\_las\\_Prcticas\\_Evaluativas\\_con\\_los\\_Procesos\\_Asocolme2010.pdf](http://funes.uniandes.edu.co/1115/1/508_Relacin_de_las_Prcticas_Evaluativas_con_los_Procesos_Asocolme2010.pdf)
- Delgado, B. (2010). Didáctica aplicada a la evaluación en el área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria. Recuperado de <https://helvia.uco.es/handle/10396/3545>
- Dilthey, W. (1980). Introducción a las ciencias del espíritu: Obras I. Alianza Editorial. Versión en español de Julián Marías. España.
- Echeverri, A. y Zuluaga, O. (1998). Campo Intelectual y Campo Pedagógico. Educación y Ciudad. Bogotá. D.C.
- Elliott, J. (1990). La Investigación Acción en Educación. Morata. Madrid, España.
- Foro Mundial de Educación. (2015). Educación 2030 Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Declaración de Incheon. República de Corea.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI. México DF.
- Freire, P. (2010) Pedagogía del Oprimido. (2th ed). Siglo Veintiuno Editores. México D.F.
- Gibbs, Graham (2003), "*Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje*", en Sally Brown y Angela Glasner (eds.), evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques, Madrid, Narcea, pp. 61-75.
- Girux, H. (1997). Pedagogía y política de la esperanza. Madrid: Amorrortu Editores.
- Gómez, C., López, N. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas en la Institución Educativa Pio XXI del municipio de San Pedro de Los Milagros. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/245>

- Gómez, J. (2014). La Evaluación mediante criterios y estándares. Aplicaciones al área de lengua y literatura. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/663154>
- González, H.M (1999) La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos. España.
- Guyot, V. (2000). La formación de formadores. Experiencias e invenciones. Cuadernos: serie Latinoamericana de Educación. Universidad Pedagógica. Bogotá.
- Hernández, P. (2015). Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza. Recuperado de [https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22741/Patricia%20Hernandez%20Capera%20\(tesis\).pdf?sequence=1](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22741/Patricia%20Hernandez%20Capera%20(tesis).pdf?sequence=1)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana. México D. F.
- ICFES. (2013). Colombia en PISA 2012 Informe nacional de resultados Resumen ejecutivo. ISBN de la versión electrónica: 978-958-11-0627-1. Bogotá, 2013.
- Institución Educativa Colegio San José de Cúcuta. (2016). Proyecto Educativo Institucional PEI. Cúcuta.
- Labaree, D. (1992). *Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching*. Harvard Educational Review. Vol. 62, N° 2. 119 – 163.
- Lacueva, A. (2015). *Evaluación de la calidad educativa: Democrática y para avanzar*. Revista de Pedagogía, 36 (99), 51-67.
- Lorente, P. (2012). Reflexiones crítica sobre pedagogía crítica. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4840079.pdf>

- Marcelo, C. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. Education Policy Analysis 10, 35. Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>
- Massot, I; Dorio, I; Sabariego, M. (2004). “Estrategias de recogida y análisis de la información”, en BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: la Muralla.
- Mauss, M. (1971). *Introducción a la etnografía*. Ediciones Itsmo. Madrid. España. P. 11.
- Mejía J., M. (2012). *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22, 1-31.
- Mendoza, A. (2008). *La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evaluacion-en-el-area-del-lenguaje-modelo-para-un-proceso-formativo--0/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 230 de 2002. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290 de 2009. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *El ABC de la Estrategia de Integración de Componentes Curriculares (EICC)*. Bogotá.
- Montes, N. (2014). *Enseñanza y evaluación: dos caras de la misma moneda*. Propuesta Educativa, (41), 6-8.
- Mora Vargas, A. (2004). *La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 4 (2), 0.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales*. Burgos, España.
- Moreno Olivos, T. (2011). *La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela*. Perfiles Educativos, XXXIII (131), 116-130.

- Moreno, P., Triana, J., Ramírez, D. (2009). Un recorrido histórico sobre concepciones de la evaluación y sus propósitos en el proceso educativo en Colombia. ¿Cómo ha influido en la educación? Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/734/1/unaarecorrido.pdf>
- Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Moscovici, S. (1979). El sicoanálisis, su imagen y su público. Recuperado de: <http://ebookbrowse.net/moscovici-representacion-social-concepto-perdido-pdf-d560218010>. Dic-21/2017.
- Muñoz, J., Villagra, C., Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702016000200005&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702016000200005&script=sci_abstract&tlng=es)
- Murcia, N. y Jaramillo, G. (2003). Educación, socialización y motricidad humana. Algunas implicaciones desde la teoría de la acción comunicativa. *EF Deportes Año 9 - N° 66*. Buenos Aires.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. (p. 32). Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE. (2015). *Colombia políticas prioritarias para un desarrollo inclusivo*.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE. (2006). *La medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas: PISA 2000*. Madrid. España.
- Pajares, M. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 6, 3: 307-332.

- Pérez, A. (1998). *Autonomía Profesional del Docente y Control Democrático de la Práctica Educativa*. Universidad de Málaga. España.
- Pérez, Á. y López, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*". Narcea. Madrid. pp. 19-43.
- Pérez, G. (2007). *La evaluación de los aprendizajes*. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (48), 20-26.
- Pérez, M., y Carretero, M. (2009). *La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: análisis de un proceso de cambio*. Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, 4 (19), 93-126.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Sáenz Editor. Barcelona.
- Porlán, R. (1993): *Constructivismo y escuela*. Díada. Sevilla, España.
- Porlán, R. (2002). *La Formación del Profesorado en un contexto constructivista*. (Teacher preparation in a constructivist context) Universidad de Sevilla R. Martín del Pozo. Universidad Complutense de Madrid.
- Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos PISA (2006). *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Laborales generales y Lectura*. Santillana. España.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Editorial LEYER. Actualización e Impresión en el 2009. Bogotá D.C.
- Ricoy, M., y Fernández, J. (2013). *La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso*. Educación XX1, 16 (2), 321-341.
- Rockwell, E. (1994). *La etnografía como conocimiento local*. En M. Delgado y G. Zardel J. (Eds.), *La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas*. México, D. F.: CISE-Universidad Nacional Autónoma de México. P. 55

- Rodríguez, M. (2000). El enfoque crítico-reflexivo en la educación. En Educación. Cuba, 2000, núm. 99, enero-abril, p. 8-11.
- Romero, A. (1997). *Investigar en la acción Educativa, una Estrategia Pedagógica de Participación Comunitaria*. Revista Investigando y Educando, N° 1 Vol. 1 Barranquilla: C.E.I.P.
- Ruiz, M. (2009). Evaluación vs calificación. Granada: Revista digital innovación y experiencias educativas.
- Sanmartí, N. (2007). Diez Ideas Clave Evaluar para Aprender. Editorial GRAÓ, Francesc Tárrega, Barcelona.
- Santos, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljibe. Málaga.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Tébar, L. (2010). La evaluación de aprendizajes y competencias en el aula. Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 4(4), 86-98.
- Tezanos, A. (2002). Una etnografía de la etnografía. Colecciones pedagógicas Siglo XXI. Ediciones Antropos Ltda. Cuarta reimpresión. Bogotá D.C. P. 85.
- Ugas, G. (2005). Epistemología de la educación y la pedagogía. Enfoque Investigativo. Buenos Aires.
- Universidad Nacional Abierta. Educación Integral (2004). Evaluación (6ta. Ed.). Venezuela, Caracas.
- Vaccarini, L. (2014). La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual. Recuperado de [imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC114759.pdf](http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC114759.pdf)
- Vasco, C. (1990). Pedagogía, Discurso y Poder. Cooperativa Editorial: Magisterio. Bogotá. D.C.
- Vasco, E. (1994). Maestros alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula. Cooperativa Editorial: Magisterio. Bogotá, Colombia.

Vergara, C. (2011). *Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11 (1), 1-30.

Zúñiga, C., y Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de evaluación ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53 (1), 57-72.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Santafé de Bogotá, Colombia. Siglo del hombre editores, Anthropos, editorial Universidad de Antioquia.

## ANEXOS

Anexo 1. Formato Diario de Campo.

<b>DIARIO DE CAMPO: OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DE LENGUA CASTELLANA</b>			
<b>Nombre del Investigador:</b>			
<b>Situación:</b>		<b>Actor:</b> Docente (1,2,3,4)	
<b>Fecha:</b>		<b>Lugar:</b>	
<b>Propósito:</b> Identificar desde las prácticas pedagógicas, como desarrolla el docente el proceso evaluativo.			
<u><b>DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN</b></u>	<u><b>RELACIÓN CON LAS CATEGORÍAS AXIALES</b></u>	<u><b>INTERPRETACIÓN</b></u> (Investigador)	<u><b>CONCLUSIÓN</b></u> (Observado – Referentes teóricos)
-	-	-	-

## **ENTREVISTA PARA DOCENTES DEL AREA DE LENGUA CASTELLANA**

**OBJETIVO:** Develar las concepciones docentes sobre el proceso evaluativo de la lengua castellana en la básica secundaria del Colegio San José de Cúcuta.

- 1) ¿Qué saberes tiene en cuenta al evaluar la asignatura de lengua castellana?
- 2) ¿Qué competencias debe evidenciar el estudiante en la asignatura de lengua castellana?
- 3) ¿Qué aspectos permiten que la evaluación sea un proceso de acción pedagógica en la Institución?
- 4) ¿Cómo planifica la evaluación para que sea un proceso formativo de aprendizaje?
- 5) ¿Cómo evidencia usted que un estudiante alcanza los propósitos formativos propuestos por el área de lengua castellana?
- 6) ¿En la evaluación como tiene en cuenta la etapa de desarrollo del estudiante?
- 7) ¿Cuándo evalúa las competencias a alcanzar por los estudiantes en su área, qué aspectos tiene en cuenta?
- 8) ¿Qué hace de la evaluación un proceso de enseñanza y aprendizaje para el mejoramiento continuo?
- 9) ¿Cómo logra que la Evaluación sea integral y orientadora del proceso educativo de calidad?
- 10) ¿Qué aspectos de la evaluación realizada a sus estudiantes le ha permitido replantear su práctica pedagógica?
- 11) ¿Cómo relaciona la evaluación de lengua castellana con las otras disciplinas?

- 12) ¿Qué tiene en cuenta para que la evaluación sea participativa y se dé la apropiación del proceso formativo?
- 13) ¿En qué momento pedagógico realiza la autoevaluación como apropiación del proceso formativo?
- 14) ¿En qué momento pedagógico realiza la coevaluación como apropiación del proceso formativo?
- 15) ¿En qué momento pedagógico realiza la heteroevaluación como apropiación del proceso formativo?
- 16) ¿Cómo motiva a los estudiantes para que participen de la evaluación?
- 17) ¿Cuándo ha percibido que la evaluación le permite al estudiante, reconocer saberes adquiridos como sujeto que aprende?
- 18) ¿Cómo aporta al crecimiento personal del estudiante la evaluación en lengua castellana?
- 19) ¿Cómo logra que la evaluación sea continúa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje?
- 20) ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación utiliza más?
- 21) ¿Qué criterios de evaluación tiene en cuenta en lengua castellana?
- 22) ¿Cómo evita que la evaluación se centre en los contenidos de manera fragmentada?
- 23) ¿Cómo distingue la evaluación de la calificación y qué relación tienen?

## Anexo 3. Formato de Mallas de Categorización.

<b>PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL PEI</b>	<b>CODIGO</b>	<b>UNIDAD DE ANALISIS</b>	<b>CATEGORIA INDUCTIVA</b>	<b>CATEGORIAS AXIALES</b>
	SIEE-1			

<b>SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES SIEE</b>	<b>CODIGO</b>	<b>UNIDAD DE ANALISIS</b>	<b>CATEGORIA INDUCTIVA</b>	<b>CATEGORIAS AXIALES</b>
	ÁREA-1			

<b>PLAN DE ÁREA</b>	<b>CODIGO</b>	<b>UNIDAD DE ANALISIS</b>	<b>CATEGORIA INDUCTIVA</b>	<b>CATEGORIAS AXIALES</b>
	AULA-1			

<b>PLAN DE AULA</b>	<b>CODIGO</b>	<b>UNIDAD DE ANALISIS</b>	<b>CATEGORIA INDUCTIVA</b>	<b>CATEGORIAS AXIALES</b>
	PEI-1			