

ME.
0036.

1323423

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
MAESTRIA EN EDUCACION
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y CULTURA EN EL
CARIBE COLOMBIANO



REPRESENTACIONES COLECTIVAS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN
LOS APRENDIZAJES EN ESTUDIANTES, EN EL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES
Y EDUCACIÓN AMBIENTAL, DE LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN LA
I.E. NACIONAL AGUSTÍN CODAZZI

MEJÍA DÍEZ JAIME HUMBERTO
FRAGOZO RUÍZ RAFAEL ARTURO

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS CURRICULARES, PEDAGÓGICAS,
EVALUATIVAS Y PROCESOS DE ACREDITACIÓN

BARRANQUILLA

2011

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
BIBLIOTECA
INSTITUTO DE POSGRADO

**UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
MAESTRIA EN EDUCACION
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y CULTURA EN EL
CARIBE COLOMBIANO**



**REPRESENTACIONES COLECTIVAS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN
LOS APRENDIZAJES EN ESTUDIANTES, EN EL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES
Y EDUCACIÓN AMBIENTAL, DE LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN LA
I.E. NACIONAL AGUSTÍN CODAZZI.**

Trabajo de Grado para optar el título de Magíster en Educación

REYNALDO MORA

Director

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS CURRICULARES, PEDAGÓGICAS,
EVALUATIVAS Y PROCESOS DE ACREDITACIÓN**

BARRANQUILLA

2011.

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación al Señor Jesús, el centro y eje principal de toda mi vida.

Dedico este desarrollo cognitivo a mi esposa *Candy* y a mi hija *Cata*, que con inmensurable amor me apoyaron, brindándome esos constantes y significativos impulsos que me llevaron a crecer en esta etapa académica.

Igualmente dedico este trabajo a mi Madre (q.e.p.d.), a mis hermanos y hermanas y muy especialmente a mi padre, *Rafael Fragozo*, el cual es el inspirador de mis erudiciones.

Rafael Arturo Fragozo Ruiz.

Dedico esta construcción a mi Padre, quien en vida fuera ejemplo de la integridad e integralidad humana. A mis hermanos y hermanas, y muy especialmente a mi querida madre, quienes han contribuido a mi formación con una visión humanista sustentada en el *reconocimiento del "otro"*, motivándome a poner en escena la búsqueda de auto conocerme para armonizar con los demás. Desde luego, con gran afecto, a los y las estudiantes, quienes cada día enriquecen mis construcciones en mi proyecto de vida para un mejor compartir con mis congéneres, y a todos aquellos colegas que también se esmeran por formar para el goce de una vida con dignidad.

Jaime Humberto Mejía Díez.

AGRADECIMIENTOS

Al Ph.D. Reynaldo Mora Mora quien ha estado siempre a nuestro lado iluminando el sendero de la sabiduría con sus invaluable conocimientos y su incondicional fraternidad.

A los profesores: Humberto Quiceno Castrillón, Néstor Alonso Sánchez Cardozo, Queipo Timaná, Martha Lucía Peñaloza, José Joaquín García García, John Zapata, Carlos Mosquera, José Emilio Díaz Ballén, Germán Vélez, Alexander Jiménez y Gladys Giraldo Montoya, quienes pusieron a nuestra disposición sus saberes.

Al especialista Augusto Rafael Molina Ditta, a los profesores Carlos De La Hoz Collazos, Juan Pallares M., Rector y Coordinadores de la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi, respectivamente, quienes nunca declinaron su disposición de apoyo para el tránsito en esta Maestría.

A nuestro compañero, el Padre William Romero Bernal y a la Doctora Ruth Madrid Aguirre por su generosidad, hospitalidad y amistad.

RESUMEN ANALITICO EJECUTIVO

(R. A. E.)

Todas aquellas inquietudes alrededor de la verificación, aplicación y toma de decisiones con respecto a las prácticas evaluativas de los aprendizajes son el resultado del rose académico y social que los autores han obtenido de su práctica como docentes, no sólo en el contexto institucional y de manera formal, sino también en la vivencia no formal. El producto de las inquietudes personales fijó huellas indelebles, que patrocinaron un estudio profundo sobre el tema en la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi, del municipio de Agustín Codazzi en el departamento del Cesar. Esa dinámica que heredan todos los docentes y que realizan a diario, merece más atención y tiempo de la que imaginamos y practicamos.

El razonamiento en torno a la evaluación comienza con el *reconocimiento del "otro"*. La evaluación sólo tendrá efecto si se considera una práctica dialógica, de pares iguales, cuyo fin es el éxito y no el fracaso, en donde se enuncia el interrogante acerca de la reconstrucción histórica de las prácticas evaluativas en los aprendizajes de los estudiantes, con una mirada global y regional.

La técnica documental se estableció como una columna a través de la cual se examinaron las prácticas evaluativas de los aprendizajes, y con ello se condujo a los procesos pedagógicos sobre la enseñabilidad y aprendibilidad que se debían tener en cuenta para garantizar un buen proceso a la hora de evaluar lo aprendido por los estudiantes. El trabajo de campo reveló unas prácticas evaluativas basadas en los paradigmas cuantitativos positivistas, se fusionaron matices

de docente inquisidor y formador en el contexto de una pedagogía tradicional, debatida vigorosamente desde hace muchos años.

En el cuarto capítulo se plasma una propuesta cuyo objetivo es diseñar colectivamente un sistema de evaluación formativa humanista institucional, basado en los presupuestos de las teorías evaluativas contemporáneas, por medio de la socialización y capacitación de la comunidad educativa con respecto a los planteamientos académicos acordes con las necesidades contextualizadas de los educandos y educadores.

CONTENIDO

0. INTRODUCCION, 1

CAPITULO I, 27

1. MARCO DE REFERENCIA, 27

1.1 Marco Histórico Institucional, 27

1.2 Marco Teórico, 30

1.2.1 Clasificación de los períodos históricos de la evaluación, 36

1.2.2 Paradigma Panamericano y la evaluación de los aprendizajes, 48

1.3 Marco Legal, 75

1.4 Marco Conceptual, 78

CAPITULO II, 101

2. DISEÑO METODOLOGICO, 101

2.1 Paradigma de Investigación, 101

2.2 Tipo de Investigación, 109

2.3 Técnica de Investigación, 118

2.4 Método a utilizar, 120



2.5 Sujetos de estudio, 121

2.5.1 Universo, 121

2.5.2 Población, 121

2.5.3 Muestra, 121

2.6. Instrumentos y técnicas de investigación, 122

2.6.1 Entrevista, 122

CAPITULO III, 124

3. ANÁLISIS DE RESULTADO DEL TRABAJO DE CAMPO, 124

3.1 Análisis de entrevistas, 124

3.1.1. Prácticas evaluativas y la normatividad, 125

3.1.2. Significación de la evaluación en los estamentos, 125

3.1.3. Conocimientos previos de teorías evaluativas y fines de la educación, 126

3.1.4. Prácticas evaluativas, 127

3.1.5. Propósitos de la evaluación, 128

3.1.6. Tipos de evaluación, 128

3.1.7. Las prácticas evaluativas frente a la evolución normativa, 129

3.1.8. Sentimientos frente a la evaluación, 130

CAPITULO IV, 131

4. PROPUESTA: EVALUAR ES RECONOCER AL “OTRO”, 131

4.1 Introducción, 131

4.1.1 Presentación, 131

4.1.2. Descripción de la propuesta, 136

4.1.3. Componentes de la propuesta, 138

4.1.4. Objetivos, 139

4.1.4.1 Objetivo General, 139

4.1.4.2. Objetivos Específicos, 139

4.1.5. Fundamentos, 140

4.1.6. Principios, 149

4.2 Evaluación de la propuesta, 159

4.3 Plan de acción y monitoreo, 162

CAPITULO V, 167

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES, 167

6. CAPITULO VI, 169

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS, 169

ANEXOS, 180

Anexo 1 Guía de preguntas estamento administrativo, 181

Anexo 2 Guía de preguntas estamento docente, 182

Anexo 3 Guía de preguntas estamento Estudiantil, 183

Anexo 4 Guía de preguntas estamento Acudiente, 185

Anexo 5 Consolidado de las respuestas de los estamentos estudiantil y docente en el proceso de las entrevistas, 186

Anexo 6 Consolidado de las respuestas de los estamentos administrativo y acudiente en el proceso de las entrevistas, 187

Anexo 7. Gráfica ¿Qué significa para usted evaluar?, 188

Anexo 8. Gráfica ¿Cómo evalúa y/o evaluaría?, 189

Anexo 9. Gráfica ¿Para qué cree que se evalúa?, 190

Anexo 10. Gráfica ¿Conoce usted los fines de la educación de la ley 115/94?, 191

Anexo 11. Gráfica ¿Ha notado usted cambio en la evaluación a partir del decreto 1290/09?,

0. INTRODUCCION

La revisión de literatura en torno a la evaluación de los aprendizajes, de modo general, muestra la tendencia actual de concebir la evaluación desde una perspectiva comprensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, actores, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Además, se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en el aprendizaje. No obstante, esta tendencia que se manifiesta en la conceptualización teórica contrasta con cierta visión reduccionista y rigidez que matizan su práctica en las instituciones educativas y al interior del aula; así como la servidumbre de la evaluación a demandas sociales de selección, clasificación y control de los individuos y de las instituciones mismas. Se ha reconocido esta inconsistencia entre lo teórico y lo práctico, como un fenómeno generalizado, sobre la manera como son evaluados los aprendizajes en los estudiantes, en el Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, de la Educación Básica Secundaria en la I.E. Nacional Agustín Codazzi, situación que inspiró el desarrollo de este estudio.

Por lo anterior el problema se definió como la existencia de la incoherencia entre la práctica evaluativa de los aprendizajes y los preceptos teóricos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional -P.E.I.- y los fines de la educación, inconsistencia cimentada en las representaciones colectivas sobre la evaluación por parte de los diferentes actores.

Este problema se viene observando de manera generalizada en relación con las políticas educativas mundiales, latinoamericana, colombiana, regional, departamental y local. En particular en la I.E se percibe la coexistencia de diversas concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes, que evidencian la carencia, en la práctica, de un modelo evaluativo institucional establecido teóricamente en el P.E.I. Además, la práctica evaluativa tampoco es acorde con las políticas de Estado que orientan los lineamientos para la evaluación en el sistema educativo. Tal divorcio ha generado consecuencias negativas sobre la movilidad de la comunidad educativa y afecta las aspiraciones y la formación de las personas asumidas por la Institución en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Existen diversos estudios relacionados con el tema de las prácticas evaluativas en la geografía planetaria. Uno de ellos, realizado para desarrollar y actuar sobre las ideas acerca de la naturaleza con profesores en formación inicial, comprobó que éstos eran capaces de adquirir una adecuada comprensión sobre diversos aspectos de la naturaleza de la ciencia y que muchos de ellos llegaban a enseñarlos explícitamente en clase, pero no se interesaron ni se esforzaron demasiado por evaluar lo que los estudiantes aprendían sobre estos temas, lo que de alguna manera refleja la dificultad de su evaluación de acuerdo Bell, Lederman y Abd-El-Khalick, citados por Ortiz (2.000). Es bien importante hacer énfasis que este trabajo da luces sobre el problema a investigar dado que evidencia cómo a veces la práctica evaluativa es inconsistente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y no refleja, desde luego, la realidad.

Las prácticas evaluativas de los aprendizajes en el contexto institucional se pudieron caracterizar por los rasgos que la evidencian, las evaluaciones de las actitudes y aptitudes realizadas por los docentes a los estudiantes en la I.E Nacional Agustín Codazzi son inconsistentes con respecto a lo consignado en el P.E.I, y esta práctica supone un importante obstáculo curricular a la hora de evidenciar si lo enseñado por los docentes es aprendido por los estudiantes. Problema que se origina en la diversidad semántica con respecto a la evaluación de los aprendizajes.

El problema es de alta importancia para la Institución porque afecta no sólo la excelencia académica que constituye uno de sus propósitos misionales, sino que incrementa los índices de deserción escolar. Esta última, entre otras razones, es explicada por las prácticas evaluativas desarrolladas por algunos docentes según manifestaciones de algunos estudiantes, afectando la permanencia de los educandos en el sistema educativo. El Coordinador Académico de la Institución, el Profesor Carlos de la Hoz collazos (2.011), en una investigación que adelanta en la Institución sobre deserción escolar, encontró que ésta es demasiado alta, ya que de cada cien estudiantes que ingresan al Grado Sexto del Bachillerato, sólo treinta educandos lo terminan en la misma. Esta información es corroborada en un informe de la Rectoría, en Asamblea General con los docentes, indicando que solo el 30% de los estudiantes que ingresan al Grado Sexto culminan sus estudios de Bachillerato en la Institución representando una alta movilidad estudiantil. En el informe se precisa que en las pruebas de estado, tomadas en la I.E como indicador de calidad, desde el año 2007, no se aprecia un mejoramiento académico significativo, con un comportamiento del Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental que no supera el 53%, en las distintas jornadas escolares (en el año 2010, las asignaturas que corresponde a dicha área obtuvieron los siguientes resultados: Biología 52,54%, Química 52,55%, Física 52,17%).

Vale la pena resaltar que en la Institución, esta es el área con mejores resultados en las pruebas de estado y que en ese año tuvo un aumento con relación a los anteriores), Molina (2011).

Además, este inconveniente con la evaluación genera conflictos más allá de la Institución, dado que riñe con el mandato Constitucional (Art. 67) y las pretensiones actuales de la política educativa ministerial en relación con la permanencia de los educandos en las instituciones educativas. No obstante, la relevancia del problema radica en el alto significado desde las perspectivas de las aspiraciones individuales de los estudiantes en la formación de su *Ser*.

Por otro lado, la diversidad de representaciones colectivas en torno a la evaluación, en la INEACO, origina una consecuente disparidad de concepciones, entre ellas:

Asociar la evaluación con las pruebas escritas, es común en la institución, donde se practican de manera generalizada para evaluar lo cognoscitivo, reducida en su mayoría a la memorización. Entre esas pruebas la más común es la de tipo test, de selección de respuesta única, simulando las pruebas ICFES, lo cual se ha aceptado en el imaginario del colectivo como pruebas tipo ICFES, y que evidencia la tendencia a asociar la evaluación con “exámenes”. Esta práctica sólo intenta verificar la acumulación de contenidos. Además, es coherente con los planteamientos de Bustos (1997), quien expresa que una concepción educativa y un proceso de enseñanza-aprendizaje que privilegia la memorización de información corresponden a un componente de evaluación en función de la medición por medio de exámenes escritos y con técnicas psicométricas que buscan la comprobación “objetiva” de los conocimientos por parte de los alumnos. Agrega Bustos (1997), que en una concepción educativa de tipo activo, orientada por los planteamientos de Freinet, Dewey, Montessori, Decroly, Erriere, Kerschensteiner y otros, la evaluación tiene que ser esencialmente modificada. Aquí la comprobación de los logros de los alumnos va unida a métodos de enseñanza y procesos de aprendizaje donde el manejo memorístico de información

es una pequeña parte de los efectos analizados. Puede apreciarse entonces que el proceso de enseñanza-aprendizaje está enmarcado en una concepción educativa a la cual se liga una concepción evaluativa, para que sean coherentes.

También es generalizado en la institución, el asumir la evaluación como un juicio de valor, sobre los alumnos y sobre la calidad de sus tareas, que se suele basar en una información elemental o en una percepción muy genérica sobre su personalidad; es decir, se critica la tendencia en la práctica evaluadora al reducir el espectro de evaluaciones y, por tanto, a simplificar los juicios de valor, según Rodríguez *et al* (s.f.). Para Gimeno “la importancia de las notas y las evaluaciones escolares desde un punto de vista social, académico y personal para los alumnos contrasta con la simplicidad de los procesos por los que se le adjudican a los alumnos; unos procesos que tienen mucho que ver con una típica conducta simplificada de toma de decisiones por parte del profesor”, en Rodríguez *et al* (s.f.), quien además agrega, que en este sentido, algunos estudios señalan que la toma de decisiones se realiza frecuentemente en obediencia a las presiones administrativo – institucionales y por las necesidades del momento, sin una oportuna elaboración de acuerdo a algún modelo estructurado.

En la institución la evaluación se constituye en la clasificación de los estudiantes por juicios o valores que el docente brinda a partir de su práctica evaluativa, asignando una calificación alfabética y lacónica. Esta práctica bajo la perspectiva de la evaluación actual es anquilosada y no contribuye a la evaluación de los aprendizajes ni a los aprendizajes.

Al final de un período académico ciertos jóvenes y jovencitas, y sus familias reciben la noticia que van muy mal en varias asignaturas y que si no estudian mucho, tendrán que repetir el curso. Pero no siempre se puede identificar qué pasa con esos jóvenes, qué dificultades tienen, en qué son buenos, dónde están sus fortalezas, en los informes de periodo no se escribe las

dificultades, fortalezas y recomendaciones para los estudiantes, a pesar de las indicaciones de las políticas de Estado. Usualmente sólo les informan que van muy mal y que, de ese modo, no aprobarán la asignatura.

Palabras más, palabras menos, esta es la cotidianidad de la evaluación escolar. Desde luego, se presentan algunas excepciones, porque hay algunos profesores que logran dar a la evaluación un valor pedagógico real más profundo, y dedican tiempo y esfuerzo para motivar a sus estudiantes en la búsqueda de estrategias orientadas al desarrollo de sus talentos.

Además se piensa que la evaluación es utilizada como instrumento de represión. Se observa con frecuencia la utilización de la práctica evaluativa de manera punitiva o sancionatoria en la institución. Esta situación es discordante con respecto a las recomendaciones que han aportado los estudiosos del tema en la postmodernidad. Al respecto, Losada y Moreno (2003) mencionan que la evaluación implica detectar las fallas del aprendizaje en el momento en que se producen, y que no es para sancionar sino para aclarar las confusiones, y poder facilitar el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Es común en la Institución observar respuestas de sumisión por parte del estudiantado debido a que algunos docentes utilizan la evaluación en términos punitivos y/o represivos. Por ejemplo, algunos docentes se valen de la asignación de una calificación, al estudiante, con un “uno”, para lograr el dominio del Grupo, para el cumplimiento en la presentación de tareas, para llevar bien puesto el uniforme, por la no participación en algunas actividades, entre otras, manifestándose en los estudiantes algunos comportamientos caracterizados por: temor hacia algunos docentes, cambio en su conducta ante la presencia de algunos docentes, manifestaciones de rechazo verbales y escritas en las paredes y pupitres, solicitudes de cambio de curso o de profesor, de jornada e incluso de institución.

Esta práctica genera la perpetuación de una concepción de la evaluación como instrumento de poder.

La evaluación, práctica que se cree es de uso exclusivo del profesor, prepondera en la institución como antidemocrática dado que el estudiante participa como sujeto pasivo de ella dando respuesta a lo interrogado por el docente. El docente define la fecha, el contenido de la prueba, la temática, el instrumento, escala valorativa, el tiempo de ejecución de la prueba, dejando de lado los aportes propios de cada estudiante o los de sus compañeros. El estudiante no tiene fácil acceso a las planillas, no hay una evaluación sobre la evaluación –meta evaluación-.

El estudiante como evaluador activo de sus aprendizajes (Autoevaluación) y la de sus compañeros (Co-evaluación) no tiene reconocimiento institucional y por lo tanto la evaluación le pertenece al docente.

Para esta investigación se desarrolló una revisión de literatura que diera cuenta de los tópicos estudiados en relación directa e indirecta con el tema, por parte de la comunidad académica. Así, se encontraron diversos trabajos que abordan diferentes aspectos vinculados a la evaluación, tales como: qué es la evaluación, qué funciones tiene ésta, qué se evalúa, para qué evaluar, cuáles son los criterios y con cuáles instrumentos se aplica la evaluación, qué se califica, la evaluación según los diferentes modelos pedagógicos, la clasificación que hacen los docentes y/o las I. E. sobre los estudiantes a través de la evaluación, la evaluación y la calidad de la educación, la evaluación frente a las competencias básicas. Esta gama de trabajos permiten tener un conocimiento más comprensivo sobre la evaluación, orientado hacia el objeto de este estudio: “Las representaciones colectivas de las prácticas evaluativas en los aprendizajes en estudiantes, en el Área de Ciencias Naturales en la educación Básica Secundaria en la I. E. Nacional Agustín Codazzi”.

Aportó considerablemente al presente estudio la tesis para obtención del título de magister desarrollada por Hernández Nodarse, Mario. (2004). Su investigación surge de la pregunta ¿Cómo propiciar que la evaluación del aprendizaje de la química se convierta en una vía desarrolladora para los alumnos?

El autor utilizó en la fase exploratoria encuestas y entrevistas a alumnos y maestros del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (IPVCE) V. I. Lenin (lugar de la investigación), donde se pudo notar insatisfacciones de ambas partes, con relación al efecto de la evaluación sobre el desarrollo de la personalidad de los estudiantes. Existía el deseo de mejorar dicho efecto, pero no estaba claro para muchos el cómo lograrlo. En principio, el objetivo se concretaba a mejorar el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes desde la evaluación.

En el informe de su Tesis, identificó un grupo de problemas presentes en la práctica evaluativa. Algunos de ellos son: Establecimiento de ambientes de aprendizajes inapropiados; ausentes de motivación, de confianza, de comunicación y de análisis compartido, son frecuentes las evaluaciones estereotipadas y tradicionales, carentes de un diseño conceptual (contenido y forma) apropiado, existe mayor preocupación por la cantidad de conocimientos acumulados que, por los procesos ejecutados, en muchas ocasiones las evaluaciones que se realizan no responden a problemáticas principales existentes en el aprendizaje, poca variedad de técnicas y alternativas evaluativas, y falta de correspondencia entre los conocimientos reales de los estudiantes y las altas calificaciones que reciben frecuentemente.

Este tipo de problemas parecen parte del reflejo del espejo de las situaciones que en la I.E. Nacional Agustín Codazzi se presentan en torno a la evaluación de los aprendizajes en el momento actual.

En publicaciones de revistas fue común encontrar artículos que tratan los aspectos referidos a la evaluación, existiendo un gran abanico tanto de autores como de líneas temáticas. Sin embargo, con respecto al tema objeto de esta investigación sobre representaciones colectivas de las prácticas evaluativas en los aprendizajes en estudiantes, se redujo drásticamente su frecuencia, pese a ser reconocido por la comunidad académica como un núcleo temático de alto interés en las dos últimas décadas. Cabe resaltar, entre otros:

López Pastor, Víctor Manuel (2005), quien en “La evaluación como sinónimo de calificación”, analiza la problemática que se genera en la práctica educativa cuando se identifica la evaluación como calificación. Los efectos de esta práctica generan una menor calidad educativa, peores aprendizajes en el alumnado, un incremento de la mercantilización y el credencialismo, y una considerable desprofesionalización docente. En el trabajo se revisan las críticas que pueden hacerse desde el mundo educativo a los modelos tradicionales de evaluación.

Desde la perspectiva del estudio actual, se obtienen aportes de este autor en términos de clarificar los fines de la evaluación y de propender por evitar el etiquetamiento de los sujetos evaluados, práctica muy común en nuestro medio, y que se ejerce en la I. E. Nacional Agustín Codazzi, donde incluso, se trata de estimular con premios a quienes obtienen los mejores puntajes en las pruebas, sin tenerse en cuenta, la mayoría de las veces, una trayectoria procesual.

Teresinha Dal Mas Dias, Elaine (2002), en su trabajo *Avaliação representada: um instrumento de discriminação*, hace referencia a las diferentes representaciones de la evaluación escolar, su dominio de la intemporalidad de las ideas originadas en la historia y sus inconvenientes, teniendo en cuenta el pensamiento mosaicista benjaminiano como referente. Presenta además, una idea clara sobre las representaciones sociales de la evaluación, las cuales engloban una gran diversidad de asuntos relacionados con las interacciones sociales cotidianas

de los estudiantes, demandando opiniones y actitudes específicas de los objetos analizados, invariablemente recubiertas por el juicio de valor arraigado en la transmisión sociocultural y de las propias experiencias, tomando como punto de partida el trabajo realizado por Emile Durkheim.

Con este trabajo se logra el entendimiento de algunos de las conjeturas sobre las prácticas evaluativas en la I.E. objeto de investigación.

Salinas S. Martha, Isaza M. Luz y Parra, Carlos. (2006), en “Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes”, resumen su trabajo más o menos en los siguientes términos: La evaluación representa una arista fundamental en el entramado de las relaciones que definen cualquier proceso formativo en el que inciden diversos agentes y factores, internos y externos a la institución escolar. En función de este complejo escenario, el artículo caracteriza los aspectos esenciales de la representación social sobre la evaluación de los aprendizajes que tienen los maestros y maestras de la educación básica y media. Caracterizan y desarrollan las ideas centrales concernientes a dos representaciones encontradas en los maestros: una, afianzada actitudes del sentido común, y la otra, como reconstrucción discursiva argumentada que presenta reflexiones teóricas y prácticas.

Como aporte a este estudio, el artículo refuerza en la necesidad de la concordancia de los principios de la evaluación de los aprendizajes con la Constitución Nacional, con los fines de la educación, con los resultados de la investigación disciplinar y didáctica y con las prácticas institucionales, evitando caer en una práctica evaluativa centrada en lo técnico, dejando de lado lo ético-político y profesional.

Díaz Ballén, José Emilio (2.008), en su artículo “La evaluación en su laberinto: Una reflexión crítica y propositiva de la evaluación del desempeño escolar”, hace un recorrido sobre



los momentos de las prácticas evaluativas y de promoción de los estudiantes en nuestro país, desde 1960 hasta el año 2.008, con relación al desarrollo legislativo en el campo de la educación, develando una enrucijada de contradicciones en lo que tiene que ver con los sujetos en quienes se aplica. Señala que los cambios adoptados obedecen al diseño de estrategias desde una racionalidad política- económica y técnico-instrumentalista de corte gerencial de los recursos de la educación sin mirar los contextos y las variables que interactúan en el sistema educativo. Además, dichas estrategias han pasado de evaluar por objetivos, a una aplicación evaluativa por logros y luego, por competencias mínimas para el trabajo. Esto es, según el autor, contribuir a formar sujetos para las necesidades, intereses y giros económicos del mercado en un mundo y una región cada vez más complejos y globalizados, sin trascender las fórmulas de las competencias mínimas laborales, banderas gubernamentales actualmente en el país. Denota una diferenciación entre la calidad educativa desde el punto de vista gerencial con respecto a la evaluación como herramienta pedagógica que permita el mejoramiento permanente de la calidad para potenciar los aprendizajes y procesos que ocurren en el aula.

Este trabajo de Díaz Ballén hace claros aportes sobre el enrutamiento de la actual investigación en la I. E. Nacional Agustín Codazzi, ya que la caracterización de la práctica de la evaluación de los aprendizajes en ésta, parece inmersa dentro del marco delineado por los planteamientos de éste autor, convirtiéndola en una fiel muestra de la lectura nacional a través del tiempo considerado en el estudio de Díaz Ballén.

Ávila de Pinilla, María Delcy (2.004), expone su trabajo: ¿Mide el ICFES la calidad de la educación de un plantel educativo?, poniendo en tela de juicio a las pruebas del ICFES como instrumento para evaluar la calidad de la educación. Plantea en este trabajo la existencia de una desarticulación entre las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los

contenidos programáticos que se ven en los colegios. También argumenta que dichas pruebas carecen de los requisitos mínimos como objetividad, pertinencia, como tampoco son equitativas debido a que no todos los estudiantes pueden acceder a ellas con facilidad por su grado de dificultad y de complejidad. Las pruebas del ICFES dejan de lado los Proyectos Educativos Institucionales –PEI- y los planes de estudio que manejan las instituciones educativas, evaluando uniformemente a todos los estudiantes del país.

Realmente se coincide con la autora, en la crítica a las Pruebas de Estado como indicador de la calidad educativa que imparte una institución, ya que debería tener como base real los aprendizajes de los estudiantes. Es más, tanto las pruebas de Estado como las I.E. desconocen las externalidades que afectan el desempeño escolar del estudiante en su proceso de aprendizaje. Infortunadamente, las I.E. han venido dejando a oscuras o bajo un velo este aspecto al congraciarse y asumir a las pruebas de estado como su fin, en parte, por las presiones gubernamentales para el control y por la falta de claridad en las estrategias para lograr los propósitos misionales de la institución, orientados a los fines de la Ley 115 de 1.994. El tratado de Ávila afianza la necesidad de esta investigación con el propósito de avanzar en la búsqueda de propuestas evaluativas de los aprendizajes con una perspectiva formativa más allá de la prevalencia del tecnicismo evaluador hacia parámetros gerenciales.

Sarmiento Palacio, Eduardo (2.002), en su artículo “La calidad de la educación: Una brecha entre pública y privada”, parte de la premisa de que la calidad de la educación ha sido mirada como un problema de eficiencia, pero que sin embargo, la baja calidad de la educación no obedece a un desempeño generalizado de los estudiantes sino más bien a la deficiencia de un sector específico de la población ocasionada por las características de exclusión del país y de la política educativa. Expone Sarmiento Palacio en su trabajo, que el desempeño escolar está en

mayor función de externalidades como la tradición familiar y el entorno social que de la transmisión del conocimiento realizada en la escuela. Explica el autor cómo el tránsito de los estudiantes ricos por la escuela privada amplía el acceso a la tradición familiar y cultural, afianzando la segregación educativa que elimina la posibilidad de que los estudiantes de estratos bajos se beneficien de la tradición educativa y cultural. Esta desigualdad es entonces la causa principal de los bajos niveles de calidad educativa, que podrá ser mejorada si el Estado orienta los recursos hacia los sectores menos favorecidos, que son las mayorías, y por tanto reduce las diferencias entre la educación pública y privada, creando un sistema educativo integrado donde los estudiantes de diferentes estratos asistan a las mismas dependencias. Estas afirmaciones se encadenan con las de la autora Ávila, evidenciando la incoherencia entre la práctica de la evaluación de los aprendizajes y el currículo y, entre cada uno de éstos y las pruebas de estado, utilizadas como indicador de la calidad de la educación, desde una mirada eficientista, dentro del modelo económico que rige al país. Dicha incoherencia en la práctica evaluativa se convierte en el pilar del presente estudio.

Poggi, Margarita (2.008), en “Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa”, ubica a la evaluación como sólo uno de los elementos del amplio y articulado conjunto de acciones y prácticas en un sistema educativo. Atribuye a este aspecto, la dificultad y peligrosidad para interpretar las prácticas evaluativas en tanto no sean bien contextualizadas, pero también reconoce el gran valor como vía de entrada a diversas prácticas pedagógicas y que puede ser una herramienta valiosa para enriquecer la comprensión sobre éstas y contribuir a mejorarlas. Es necesario definir las intenciones y usos de la evaluación. Así, sin desconocer otros ámbitos importantes de la evaluación, Poggi, analiza los propósitos y usos de la evaluación referidos a: a) los alumnos, b) las escuelas, y c) el sistema educativo. Estos ámbitos y niveles se

imbrican con otros actores en el espacio social, poniendo en evidencia que la evaluación es multidimensional y permite construir progresivamente significados sobre realidades específicas y que tienen relevancia más allá del ámbito educativo. Por tanto, debe hacerse de ella una práctica reflexiva, fundamentada y pública y entenderla como una actividad educativa en sí misma. No queda duda pues que la escritora ubica a la evaluación por encima de un simple instrumento para la certificación en tanto que la significa en categorías acorde con los diferentes contextos del espacio social y como constructora de conocimiento *per se*. En esta concepción se introducen elementos pedagógicos, del núcleo temático de este estudio, en tanto pone de manifiesto la multidimensionalidad de la práctica evaluativa y la reflexibilidad para entenderla como actividad educativa en sí misma.

Casanova Rodríguez, María Antonia (2.008), dice en su elaboración “Evaluación, calidad y equidad, claves del sistema educativo”, que la evaluación se ha utilizado para clasificar a los estudiantes estableciendo quien se incorpora a la sociedad en condiciones aceptables y quién no. Además, que el papel que se le asigna a la evaluación, y la manera como se identifica y visualiza es negativa y desagradable para la persona evaluada. Trabaja sobre una concepción donde la evaluación se considera como un elemento curricular, que contribuya al perfeccionamiento constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y de la mejora institucional del funcionamiento de las escuelas. Propone un modelo evaluativo personalizado atendiendo a la diversidad de cada alumno(a), donde tiene peso entre otros, la triangulación de información de los docentes. Este modelo lograría también uno de los fines de la educación: la convivencia en la diversidad, imprescindible para una sociedad más justa y equitativa, en el mundo global en que vivimos. Además, no sería una práctica pedagógica excluyente. En relación con pruebas externas e internacionales, las percibe descontextualizada en diferentes ámbitos, que pone en vilo una

verdadera medición de la calidad, que tiene que estar sujeta a procesos de evaluación continua para el mejoramiento progresivo.

Se presenta en este artículo, y se concuerda con ello, una concepción coherente con los discursos frente al tema que postulan de alguna manera que la evaluación debe aplicar también a las externalidades del educando, confiriéndole un sentido de integralidad en un proceso de formación de ciudadanos responsables. Además, reconoce la diversidad entre los estudiantes y por tanto, la necesidad de evitar la evaluación de los aprendizajes de manera estandarizada y homogeneizada, que es el modelo que impera en la I.E. Nacional Agustín Codazzi, aunque indudablemente existe la calificación o valoración subjetiva por parte del docente, a la hora la estimación cuantitativa de los aprendizajes en un sistema de evaluación sumativa.

Iafrancesco, Giovanni Marcello (2.008), hace una presentación en su trabajo “La evaluación integral de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora: contexto, concepto, enfoque, principios y herramientas”, sobre la evaluación vista más allá de los aprendizajes de asignaturas escolares y de la promoción estudiantil. Se refiere entonces a una evaluación de forma integral desde la perspectiva de una escuela transformadora, que debe permitir tomar conciencia frente al desarrollo holístico de todos los procesos que implican: el desarrollo humano (currículo oculto), la educación por procesos (ejes transversales del currículo), la construcción del conocimiento (currículo académico, científico y por competencias), la transformación socio-cultural desde el liderazgo (currículo cultural, contextual y situacional) y, la innovación educativa y pedagógica (currículo prospectivo), que responden a una nueva propuesta de fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos que contextualizan la educación en estos inicios del siglo XXI y en este segundo Plan Decenal de Educación 2.006-2.016 en Colombia.

Iafrancesco introduce en este artículo, lo que al modo de ver, sería un sueño, una utopía sobre la evaluación. Utopía a la que debería apuntar todo proceso de evaluación del sistema educativo donde esté por encima el ser humano en relación con la visión y práctica educativa mercantilista de nuestros días, intentando volver dicha utopía en una realidad flamante. Aporta este autor una amplia concepción que recoge varias visiones y presupuestos sobre el tema evaluativo de los aprendizajes, que desborda los alcances que hoy tiene la práctica evaluativa.

Fasce, Jorge (2.008), muestra de manera muy explícita en “La evaluación: cuestión de sentimientos, poder y ética”, con ejemplos tomados en su ejercicio en campo, la existencia de relaciones entre los sentimientos, el poder y la ética, en la práctica pedagógica de la evaluación. Argumenta él mismo, como estas relaciones de sentimientos, poder y ética en torno a la evaluación son inherentes tanto al evaluado como al evaluador. También presenta una serie de principios éticos a tener en cuenta en el proceso evaluativo, a través de los cuales, el estudiante participa en la evaluación como estrategia pedagógica y didáctica, convirtiéndose en un actor activo y comprometido en todas las actividades de enseñanza.

En realidad el artículo es bien logrado, si se tiene en cuenta que lo arriba expresado sería coherente con una aplicación a la manera de trabajar diaria por parte de los docentes, conduciendo a evitar los temores y discrecionalidades detectados en los procesos de evaluación y potenciando una mejor manera de aprender en sus educandos que les posibilite comprender qué y cómo han aprendido, sus logros y dificultades, para obtener herramientas cognitivas a utilizar en la construcción de nuevos aprendizajes.

Bondar, Sandra y Corral De Zurita, Nilda J. (2.005), en su investigación “Concepciones de los profesores en torno a la evaluación pedagógica”, tienen como propósito caracterizar los esquemas perceptivos y valorativos de los docentes en torno a la evaluación en el contexto de

una institución formadora de profesores. En este trabajo describen diversos aspectos vinculados a la evaluación, tales como: qué se entiende por evaluación, qué funciones se le atribuyen, qué se evalúa, qué criterios y con cuáles instrumentos, qué se tiene en cuenta a la hora de calificar, y también, el modo como los profesores caracterizan al buen y al mal estudiante. Esta descripción se realiza para acceder a la comprensión de las concepciones de los profesores relativas a la evaluación pedagógica.

Es un trabajo que aporta a este estudio debido a su alta similitud en cuanto a los propósitos, dando luces en todos los aspectos tanto teóricos como prácticos para modelar nuestro accionar metodológico y de campo. Sin embargo, aunque algunas de las descripciones y conclusiones en ambas investigaciones pueden tener afinidad, son dos realidades totalmente diferentes y desde luego, con resultados diferenciables.

En un artículo de Aux Ayala, Luis Armando (2.009), se hace un recorrido histórico de la evaluación en Colombia desde la normatividad aparecida a partir de la década de los años 60 del siglo pasado. Según Aux, la evaluación ha sido asumida desde una variedad de normas que han reglamentado los niveles de educación pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y educación media y superior.

El autor critica las políticas del M.E.N sobre la promoción automática. Además, menciona que en Colombia se ha intentado un salto epistemológico y pedagógico para abordar la evaluación desde un paradigma diferente, el cualitativo. No obstante, continúan muchas prácticas evaluativas que se tornaron obsoletas frente al cambio profundo esperado en la escuela. Nadie ha podido garantizar que esos cambios sean verdaderos, pese a ser fruto de un mandato legal. En este sentido el artículo corrobora y aporta solidez a uno de los presupuestos de este estudio en términos de la existencia de un divorcio o dicotomía entre lo normado y la práctica evaluativa de

la evaluación de los aprendizajes...”por una vía transita la norma y por otra el desarrollo del ejercicio evaluativo de los aprendizajes”, como sucede en el día a día de la I.E. objeto de esta aplicación investigativa.

Ahumada Acevedo, Pedro. (2005), muestra en “La evaluación una concepción de aprendizaje significativo”, una nueva visión de la evaluación basado en una concepción globalizada del proceso de enseñanza-aprendizaje y guiado por un enfoque constructivista de aproximación al conocimiento. Además, plantea una concepción alternativa del proceso evaluativo muy diferente a la que ha predominado en las instituciones educativas, centrando el proceso en el estudiante.

Además, fueron de mucha ayuda los comentarios de personas conocedoras del tema, dentro del contexto del desarrollo de la maestría, como en el caso de José Emilio Díaz Ballén en el seminario Modelización de Proyectos de Evaluación, El docente afirma, entre otras, que la evaluación deja por fuera intangibles producto de la interacción entre los sujeto, que es necesario la construcción de proyectos evaluativos pertinentes para dar respuestas a las demandas de la sociedad, la evaluación se debe considerar no como instrumento sino como espacio para mejorar, y que ésta sea una actividad crítica de aprendizaje en el sentido que por ella se adquiere conocimiento.

Por otro lado, Vélez, Germán. (2.010), quien en el Seminario Teorías Evaluativas de la Maestría en Educación, introduce elementos para aportar a la depuración del concepto de la evaluación, otorgándole el reconocimiento como disciplina y no como una simple práctica. Agrega, que como disciplina da origen a varias teorías, las cuales a su vez incluyen diversos métodos. Recomienda trabajar en la evaluación de los aprendizajes el concepto de la autoevaluación, como un reconocimiento de sí mismo, potenciando el desarrollo de la autonomía para una buena capacidad de autorregulación.

Sus precisiones aportan elementos coherentes con la estructuración y concepción de este estudio, mostrando como desde los referentes teóricos o teorías evaluativas se generan unas prácticas de evaluación, es decir, que una práctica evaluativa siempre estará ligada como parte de una Teoría evaluativa, que a su vez está circunscrita dentro de uno de los paradigmas...”todo lo que hacemos es desde una teoría”, independiente de la corriente o del enfoque al cual se sea adepto.

Díaz Ballén, José Emilio (2011) en el Seminario Modelización de proyectos de evaluación, deja sentadas las bases que posibiliten la construcción del proyecto evaluativo, siempre como respuesta a unas demandas de la sociedad frente a los procesos de la evaluación, para el logro de su pertinencia y con una mirada de esta como espacio para el mejoramiento, trascendiendo lo instrumental. Acorde con su presentación, se hace necesario entonces, conocer los rasgos de la sociedad y de la cultura, premisa que difícilmente se tiene en cuenta para el desarrollo de propuestas evaluativas de los aprendizajes en las I.E., y particularmente, en la I.E. Nacional Agustín Codazzi, donde puede ser necesario volver a escribir el discurso acerca de la educación, a la luz de las nuevas condiciones que a diario hay que vivir, bajo lógicas encontradas de la ley y de la práctica. También deja claro la necesidad de la resignificación del concepto de evaluación de los aprendizajes, el cual es tal vez, uno de los soslayados propósitos de esta investigación.

Para el desarrollo de esta investigación fue también necesario abordar libros donde se dé cuenta del tema problema entre los que se pudo rescatar el de Perassi, Zulma y Vitarelli, Marcelo Fabián. (s.f.), que versa sobre “Formación docente y evaluación”, mostrando que la investigación constituye un esclarecido proyecto para operar en la Evaluación Educativa. Desde ese lugar, los autores instalan la evaluación como una práctica productora de realidad y sentido, instituyendo la subjetividad correspondiente en los distintos actores que integran el proceso educativo. Este

proyecto, de sólidas bases, se sostiene en un marco de referencia que guiará el accionar y las problemáticas que plantearán los docentes. Es necesario mencionar que dicho marco está por encima de la fijación de problemas concretos. De esta forma se determinarán las estrategias de atención, fijando direcciones para el cambio de situación y valores que conformarán las prácticas de los involucrados en la evaluación.

Desde el punto de vista de las representaciones sobre la práctica evaluativa de los aprendizajes, este trabajo hace aportes al estudio en ejecución, instalando la práctica evaluativa como práctica generadora de realidad y sentido, al instituir la subjetividad en los diferentes actores en el proceso educativo

El libro de Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, hace referencia a que “todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos: bien hace usos muy dispares, con fines e intenciones diversos, o bien lo aplica con muy poca variedad de instrumentos, siguiendo principios y normas diferentes, para dar a entender que, en su aplicación, sigue criterios de calidad”.

También manifiesta que evaluar no se puede confundir con clasificar, ni es examinar, ni aplicar test. Paradójicamente, afirma el autor que, el término evaluación se relaciona con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Estas sólo son acciones que desempeñan un papel funcional e instrumental.

Álvarez aporta con este libro a la actual investigación en el reconocimiento de la diversidad de significados, interpretaciones y conceptualización sobre el vocablo evaluación y enfatiza en la no confusión con otros términos como medir, clasificar, certificar, entre otros.



En su libro “Evaluación Curricular: Conformación conceptual del Campo”, De Alba, Alicia (1991), en el Capítulo segundo, presenta la evaluación en el campo de la educación en sus planos teóricos y prácticos, los cuales tienen una estrecha relación con el currículo y nos advierte que pocas actividades en los procesos educativos adquieren tanta trascendencia práctica tan determinante y significativa como lo ha obtenido la evaluación.

Además continúa diciendo que por su carácter, la evaluación es un tópico neurálgico en la educación, se ha pensado de manera dominante desde una perspectiva epistemológica y teórica empírico-analítica (positivista – neopositivista) y son pocos y relativamente recientes los esfuerzos por pensarla desde otras posturas. Con este tratado, la investigación en desarrollo encuentra un gran soporte a la mayoría de planteamientos elevados, permitiendo no sólo una sustentación, sino también claridad frente a las grandes implicaciones que posee la evaluación desde su significado ante el currículo.

Flórez Ochoa, Rafael (1999), constituye en un manual de los fundamentos contemporáneos de la evaluación pedagógica su obra “Evaluación Pedagógica y Cognición”. Además, recoge los aportes de las perspectivas pedagógicas contemporáneas y acepta las contribuciones del punto de vista tradicional.

También aborda los fundamentos de la evaluación de las instituciones educativas, de los programas y del currículo a partir de un criterio cualitativo.

Por otra parte, analiza la evaluación de la enseñanza de las ciencias naturales, sociales y humanas, y de las matemáticas; la evaluación del rendimiento escolar y la evaluación del profesor mismo. Puntos éstos en directa sintonía con la investigación propuesta,

House, E. R. y Howa, K. R. (2.001), en “Valores en evaluación e investigación”, hacen una presentación sobre la evaluación y la investigación desde los distintos modelos pedagógicos.

Presentan para cada uno de ellos la concepción de la evaluación y algunas críticas, la función de los evaluadores, los resultados de la evaluación de la participación de los actores entorno a la práctica de la evaluación.

Es una buena obra que contribuye al conocimiento de la dinámica de las representaciones de la evaluación en los distintos modelos en el desarrollo histórico de la evaluación en el sector educativo, aportándole a los objetivos trazados en este trabajo, desde el punto de vista del fortalecimiento del discurso axiológico.

Basados en lo expuesto, la formulación del problema en esta investigación fue expresada de la siguiente manera:

Infortunadamente las evaluaciones a las que se tienen que someter las instituciones del territorio nacional demuestran la incoherencia en los quehaceres de cada gobierno poniendo en vilo y dando al traste con varios de los postulados de la Ley General de la Educación y de la Constitución Política Nacional. Hay aquí una verdadera fractura incomprensible desde la lógica y la supremacía Legislativa a la aplicación. Una pregunta que surge es, ¿qué están haciendo las I. E. para afrontar el proceso evaluativo de su razón de ser: educar para el desarrollo humano, felizmente incluido en el PEI, pero coartado, de un lado, por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional –MEN-, en tanto las conduce a la mera formación para las competencias mínimas laborales, que además, son el objeto de evaluación a través de las Pruebas Saber (Pruebas de Estado o Pruebas ICFES), y de otro lado, por las prácticas evaluativas de los aprendizajes por parte de los docentes, desligadas del marco teórico institucional, y entonces, ¿Cuáles son las concepciones de las prácticas evaluativas de los aprendizajes por parte de los estamentos de la comunidad educativa –estudiantes, padres de familia o acudientes, docentes y administrativos que imperan hoy?

Frente a este problema se requiere un trabajo de investigación que logre dilucidar la pregunta, y que potencie la acción de presentar una propuesta a la Institución, donde se direccionen estrategias tales como socializar los diferentes enfoques pedagógicos y sus respectivos modelos evaluativos, para concertar y construir, entre los distintos estamentos, una concepción de evaluación de los aprendizajes convergente acorde con el currículo de la Institución planeado en el P.E.I.

Por lo anterior se formuló como objetivo de la investigación:

Identificar las Representaciones Colectivas sobre las prácticas evaluativas en los Aprendizajes en estudiantes, en el Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Educación Básica Secundaria en la I.E. Nacional Agustín Codazzi, derivando desde éste, los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y describir las prácticas de la evaluación de los aprendizajes en los niveles de educación básica secundaria, en el Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en la I.E. Nacional Agustín Codazzi.
- Identificar y describir las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes que poseen los docentes en las asignaturas del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental.
- Construir e implementar una propuesta para la construcción colectiva del Sistema de Evaluación Institucional de los aprendizajes en los niveles de educación básica secundaria, en el Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en la I.E. Nacional Agustín Codazzi.

El trabajos se justificó al considerar que hablar de evaluación en educación remite a pensar en su relación con los diferentes ámbitos de un sistema educativo. Bien podría tomarse el sistema educativo de la Nación o de un sector del sistema educativo, en términos de lo

público o de lo privado, el sistema educativo departamental, el regional y/o el municipal o en el escenario de una institución educativa e incluso del aula. De igual manera, hacer alusión a los diferentes ciclos: de primaria, media, media técnica y/o superior; podría tratarse de su escala valorativa, de sus instrumentos, de su pertinencia. Por otra parte, el tema de evaluación dentro del sistema educativo podría también referirse no sólo a estos espacios, ciclos, valoración, instrumentos y pertinencia sino a los grupos de actores involucrados como son los administradores, los docentes, los estudiantes y/o los acudientes de los educandos. Pero, otro tópico que puede orientar un discurso sobre la evaluación es el de los significados. En este sentido, también es cierto que cuando se hace alusión al asunto de la evaluación, se le asocia con un significado orientado a los atributos de la calidad. Lo expuesto permite visualizar que el universo de la evaluación es bien complejo y que permite abordarlo, entre otros, desde cualquiera de los ámbitos mencionados. Desde luego, lo comentado se trae a colación, para dejar una idea clara del campo tan vasto para cualquier construcción o reconstrucción que se desee realizar con respecto a la evaluación, y por lo tanto, se recomienda, o más bien se estima necesario, definir claramente su campo.

En consecuencia con la premisa anterior, el objeto de este trabajo está encaminado hacia el estudio sobre la conceptualización de la evaluación, por parte de los docentes en la institución y, que finalmente, posibilite la búsqueda de una propuesta de evaluación que implique desde luego una práctica pedagógica estimulante para los aprendizajes, que no vaya en desmedro de la calidad educativa, pero que a la vez, evite, en todo caso, los impactos de sentimientos angustiantes en las personas evaluadas y contribuya a la formación del ser. Dicho de otra manera, se trata de una búsqueda de una propuesta de evaluación de aprendizajes más humanizada, digna del proceso educativo para la formación de seres

humanos, que dé cuenta de los avances y de la calidad educativa, coherente con los postulados de los fines de la educación contenidos en la Ley 115 de 1.994. y del currículo Institucional.

La práctica de la evaluación en el proceso de formación en las Instituciones Educativas (I.E) debe contribuir al cumplimiento de la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada, en concordancia con los presupuestos del artículo 36 del decreto 1860 de 1994.

En la I.E Nacional Agustín Codazzi del Municipio de Agustín Codazzi - departamento del Cesar- en la cual los autores se desempeñan como docentes en el nivel de básica secundaria en el área de Ciencias Naturales y Educación ambiental, se observa en los resultados de las evaluaciones efectuadas a los estudiantes un desempeño básico a bajo. Los estudiantes calificados en este nivel alcanzan el 80%, en tanto, en los niveles altos y superior solo se ubican alrededor de un 20%. Esta situación conduce a varios interrogantes que podrían dar respuesta a dichos resultados, entre los cuales, se plantea la incoherencia entre la evaluación a los estudiantes y los contenidos desarrollados en cada una de las asignaturas.

Algunas prácticas evaluativas observadas en la Institución desdibujan lo consignado en su PEI, el cual presenta los siguientes aspectos respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje: De Molina (2.008) afirma que “La comunidad educativa concibe la evaluación como un proceso integral que busca mejorar los resultados escolares y debe tener una visión comprensiva del proceso pedagógico y abarca” (p. 56):

- Un diagnóstico del estado inicial, identificando las características personales, intereses y ritmos de aprendizajes del estudiante.

- Afianzamiento de los aciertos y corrección de los errores
- Medición de desarrollo de capacidades y habilidades
- Obtención de la información para reorientar prácticas pedagógicas que permitirán la auto-evaluación de la institución
- Promoción de los educandos (calificación final), considerando ésta como el avance a un grado superior y/o la obtención de un título.

Además, en el PEI, se menciona que la evaluación debe caracterizarse por ser Flexible y Abierta, que debe tener en cuenta lo Cognitivo y los Valores Éticos. Por lo tanto cada área especificará las situaciones, estrategias y los instrumentos de evaluación más adecuados para este proceso. Les proporcionará a los estudiantes los criterios con que va evaluar los progresos y las dificultades. Condiciones que actualmente se ven incoherentes con la realidad.

Por lo anterior, la investigación busca analizar las concepciones evaluativas actuales en los docentes para con los estudiantes, en la Institución e interpretar su coherencia con lo estipulado en el Proyecto Educativo Institucional.

Dada la problemática anotada anteriormente, siendo conscientes que la práctica evaluativa se constituye en la herramienta con la cual se debe medir la calidad de la educación en las instituciones educativas, se ha decidido abordar el tema para elucidarlo a través del trabajo de grado, en la Línea de Investigación de la Maestría en Educación que actualmente desarrollan los autores, involucrados activamente en este proceso.

CAPITULO I

1. MARCO DE REFERENCIA

1.1 Marco histórico institucional

Según Molina Ditta (2.006), Rector de la I.E Nacional Agustín Codazzi, en la información que brinda en el Proyecto Educativo Institucional –PEI- de la I.E. Nacional Agustín Codazzi, el municipio de Agustín Codazzi se encuentra ubicado en la zona norte del departamento del Cesar y está formado por 2 corregimientos y 42 caseríos, y alcanzó su categoría como tal en el año de 1958 mediante el Decreto 179 de febrero 25 del mismo año, desmembrándose del municipio de Robles (La Paz).

La mayor parte del área municipal es montañosa con altitudes que van desde 200 hasta 3.500 metros sobre el nivel del mar, permitiendo una diversidad de pisos térmicos con un sistema hidrográfico constituido por el río Magiriaino, fuente de vital importancia porque suministra el agua de la población y riega los cultivos tropicales de la zona plana.

La agricultura es la actividad económica principal y se basa en la producción de palma africana, café, cacao, algodón, entre otros. La gran mayoría de la producción obtenida se destina para el consumo de otros mercados regionales del país.

La ganadería ocupa el segundo renglón en la economía municipal. No se cuenta con facilidades de enfriamiento ni industrialización de la leche, prevaleciendo la mediana industria láctea.

En general la población cuenta con una buena infraestructura de servicios públicos.

En relación con el sector educativo, el municipio de Agustín Codazzi, en su casco urbano, posee cinco (5) instituciones educativas que ofrecen el ciclo completo de educación, desde el nivel de Preescolar hasta la Básica Media, y en algunas, incluso la Media Técnica. Entre dichas instituciones, la I. E. Nacional Agustín Codazzi, abrió sus puertas desde el año 1.968, es decir, diez años después de que la población se hubiese erigido como municipio.

La Institución se caracteriza por ser *oficial* y enmarcada dentro de los postulados y mandatos constitucionales, como también en las normas reglamentadas internamente a través del Proyecto Educativo Institucional (P. E. I.), estructurado según lo establecido por la ley general de la educación.

Como uno de los resultados de su trasegar en el cumplimiento de la ruta emprendida en el campo de la educación hace cuarenta y tres años, la Institución cuenta con una planta de docentes cercana a 180 personas, que atienden aproximadamente una población de educandos, entre hombres y mujeres, que oscila entre 4.200 y 4.500, repartidos en las diferentes sedes y jornadas –de la mañana, de la tarde y nocturna-, desde el preescolar hasta el grado Undécimo del bachillerato.

De acuerdo, también con Molina (2.008) y como consta en el P.E.I., la administración de la I.E. fundamenta su acción académica-administrativa, en los preceptos constitucionales de la autonomía, la libertad y la democracia basados en una sólida estructura de valores éticos, morales y de respeto mutuo, fomentando las buenas costumbres, el acatamiento a la ley y a las

autoridades legítimamente constituidas. Dichos preceptos, muy seguramente estaban en el norte de quienes fueran sus fundadores.

Además, acorde con el P.E.I., en la Institución se impulsa la libertad de cátedra y de pensamiento serio, orientado hacia la disposición permanente del cambio, a la actualización del conocimiento, a la aprehensión de los avances y de la tecnología, de la ciencia y de la cultura. Se trabaja firmemente con el propósito de proporcionar las herramientas necesarias a los diferentes estamentos, para que los procesos que se desarrollan en su interior tengan un accionar de mejoramiento continuo, sin distingo de condición social, credo político o religioso, raza, estado civil, sexo o etnia, dando la oportunidad para que todas las personas que cumplan los requisitos mínimos de ingreso y de permanencia en el plantel, disfruten de los planes y programas de estudios que ofrece la Institución en las diferente áreas del conocimiento. Para ello, se plantea el empleo de currículos abiertos y flexibles, *centrando como ejes de los procesos académicos a los estudiantes*, coadyuvados con acciones reflexivas de los docentes en lo concerniente a los procedimientos metodológicos y evaluativos empleados en el aula de clases.

Paralelo a lo anterior, se ha tratado de apoyar esta acción con la capacitación y concientización de los docentes, la adquisición de equipos de tecnologías y la adecuación o mejora de la infraestructura física, así como el impulso de proyectos transversales de formación y capacitación de los estudiantes.

Por otra parte, la I.E. está estructurada, como ya se mencionó, por niveles de educación, de los cuales algunos funcionan en sedes alternas a la central. Desde luego, cada una tiene su historia, que hace las veces de un apéndice de la historia general de la Institución.

A partir de su nacimiento la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi se ha ido erigiendo como el epicentro cultural del municipio, generando con ello un gran aporte al bagaje

cultural de sus habitantes. Haber recorrido 43 años por los senderos de la formación de un pueblo, es tiempo suficiente para mostrar a la comunidad codacense los grandes logros de este centro educativo, que con mucho esfuerzo y dedicación ha ido escalando peldaños hasta llegar a un gran sitio académico, cultural, científico y deportivo que la ha posicionado como una institución que brilla con luz propia como producto del tesón y perseverancia con que cada estamento ha venido trabajando a lo largo de estos años, para engalanarse con orgullo como el *Alma Mater* del Municipio.

El propósito pilar de la Institución es abrir el sendero de la excelencia educativa, para entregarle a la sociedad una persona con una formación integral, con la capacidad de liderar procesos, de solucionar problemas y satisfacer necesidades sentidas de la comunidad, con seriedad, responsabilidad, y con un alto grado de calidad humana revestida de ética, honestidad y un enorme deseo de progreso a través de sus conocimientos.

1.2 Marco Teórico

Las prácticas evaluativas de los aprendizajes en estudiantes se han considerado como un asalto a la moral, que ha afectado a muchos durante mucho tiempo; “Levanten las manos, este es un asalto”, “Todos bájense del bus, es un retén de...” o “Saquen una hoja, ésta es una Evaluación”, palabras como estas han logrado que las personas sientan temor y hasta el momento, para las mentes más débiles, sin intervención de psicólogos, han dejado traumas. La mayoría de personas expuestas a tales frases vaticinan en pocos segundos los detrimentos contra su ser, una vez se desaten los hechos que tácitamente interpreta el cociente colectivo de millares de personas sometidas a esta realidad.



Las primeras frases no son el objeto de estudio de este trabajo, y podemos obviarlas sin demeritarlas; la frase que evoca la evaluación para este fin, consideraremos históricamente su concepto. De hecho, probablemente el tema de la evaluación en los últimos treinta años es uno de los de mayor desarrollo teórico, dado que nos interesa grandemente que los conocimientos sean adquiridos, que el estudiante aprenda, pero *¿qué parámetro indica si en realidad el estudiante está aprendiendo?* La evaluación por lo tanto tiene entre hombros, entre otras, esa responsabilidad, además el aprendizaje se deriva de la forma de entender y aplicar la evaluación, por lo tanto, existe un vínculo indisoluble del aprendizaje y la enseñanza con las prácticas evaluativas y la cultura de la evaluación imperante en una institución escolar y en un sistema educativo determinado, según Bernard J, citado por Ortiz (2000).

Entre los que tenemos no solamente la función sino también la vocación de enseñar, la evaluación se ha convertido en una preocupación constante, dado el peso que ejerce en los momentos pedagógicos que a diario practicamos y el valor social de la misma en la emisión de juicios en torno al ejercicio de dicha profesión.

En esta época de cambios, es un hecho que el concepto de evaluación se ha ido modificando de acuerdo con el concepto de educación predominante, según considera Ahumada (2005). Se considera menester presentar un análisis de esos cambios a lo largo de la historia.

Escudero (2003), hace un buen desarrollo histórico desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación, que es menester traerlo a colación en esta investigación, el cual fue publicado en la *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. En dicho artículo podemos rescatar las aseveraciones sobre que existió una época de carácter mítico, con respecto a la evaluación, prueba de ello, según Escudero (2003) lo indican los rastros de la adivinación o predicción del futuro, donde

Ortiz (2005), asegura que Aristóteles también puso su eslabón al afirmar que lo psíquico se aproxima a lo físico, lo que implica una base biológica del carácter. La conducta y carácter indican sobre el proceso interno de cada persona. Así, esas ideas tuvieron su eco en su discípulo Teofrasto, el cual taxonómicamente plantea distintos caracteres que se establecen por medio de la observación de los distintos comportamientos de los individuos. Más adelante esta interacción cuerpo – alma es defendida por Cicerón y Séneca en la Roma Clásica y prospera aun más con la teoría de Hipócrates que postula cuatro tipos de personas a partir de cuatro humores (Sanguíneo, flemático, colérico y melancólico).

En 1486 se publica el libro *Malles Malleficarum* según Szirco [El martillo de los herejes], donde se describen los signos que permitían identificar a los poseídos y a las brujas, concordando esta concepción con el pensamiento hipocrático. Los representantes de la religión imperante aplican estas teorías para evaluar a las personas con algún trastorno mental, realizando algunas pruebas aparentemente efectivas para dictaminar una posesión diabólica. Estos procedimientos propios de la santa Inquisición, podrían ser los antecedentes remotos de la evaluación oral, según Zubin, (1986) citado por Ortiz. Actualmente, los docentes se sienten incómodos y bajo la lupa de inquisidores cuando son evaluados, y para confirmarlo, sólo basta documentarse sobre la reacción de varios docentes con la noticia en el año 2002 frente a la adquisición de puestos estatales por medio de una evaluación.

En la obra de Juan Huarte de San Juan se explica que para evaluar se debe tener en cuenta que las personas son diferentes en carácter, personalidad, talento y que dichas diferencias proporcionan resultados distintos para un mismo instrumento evaluador. En esta obra se plantea por primera vez la evaluación propiamente dicha, también propone que los estudios deben realizarse en lugares diferentes al de residencia debido a que el ambiente influye en el

aprendizaje, pues la influencia de familiares y amigos es un estorbo para el aprendizaje (Pérez-Álvarez, 1991) según Díaz (2010).

En la época medieval, las instituciones de estudios superiores introducen los exámenes orales con carácter más formal. Cada estudiante se sometía a las valoraciones orales frente a un tribunal en los que participaban personajes importantes tales como: el sacerdote, el corregidor, un representante de la administración pública y los padres, los discentes que aprobaban éstos exámenes públicos ante un tribunal calificador tenían el aval garantizado, pues requerían previamente el visto bueno de sus exigentes tutores.

Los centros educativos del siglo XVIII comenzaron a elaborar las primeras normas sobre la aplicación de pruebas escritas, por los méritos individuales, el incremento de la demanda y el acceso a la educación.

La figura de examen de estado que se tiene ahora apareció en el siglo XIX donde se establecen sistemas nacionales de educación y se otorga por primera vez los diplomas de graduación, luego de la superación de los exámenes de estado. En 1845 se comienza a utilizar los exámenes tipo test en las escuelas de Boston, no obstante, todavía no era una evaluación sustentada en un enfoque teórico. En 1897 se realiza la primera investigación evaluativa en educación haciendo un análisis en escuelas de Estados Unidos sobre el valor de la instrucción en el estudio de la ortografía, utilizando como criterio las puntuaciones obtenidas en las pruebas tipo test.

Según Martha Peñaloza (2010), el modelo de los objetivos de aprendizaje desarrollado por Ralph Tyler en la década del 30, del siglo anterior, fue un proceso ubicado en la escuela para planear el currículum. El origen del término evaluación educativa se debe a este autor.

El fin último de la evaluación de acuerdo con Tyler era llevar a cabo verificaciones periódicas sobre la efectividad de las escuelas e indicar aspectos en sus programas en donde el mejoramiento fuera necesario. En esta metodología se borró las fronteras entre evaluación y desarrollo. Educar era cambiar los patrones de conducta de los estudiantes; de donde se derivaba que el currículum podía ser construido a través de la especificación de conductas deseables. La evaluación consistía, simplemente, en la verificación del logro de los objetivos.

En 1949, el mismo autor cambió el foco de la evaluación de las habilidades de los individuos al diseño del currículum. La evaluación dejó de ser una tecnología para discriminar entre individuos y se convirtió en un medio para conocer el grado en que las intenciones del currículum se alcanzaban en la práctica.

En los años 50 y 60, del siglo pasado, el sistema educacional hacía énfasis en la rendición de cuentas y la relación costo-beneficio, llevando al uso de sistemas de información y de procedimientos para supervisar los programas. Robert Stake, (1967), según Escudero, sostiene que existe la incapacidad para evaluar la cantidad y la calidad del impacto de las innovaciones con los métodos tradicionales, basados en los modelos experimentales y los exámenes, dado que la evaluación que responde a su carácter particular confía más en una comunicación natural que formal. Responderá a este carácter, si está directamente orientada más a los procedimientos del programa que a sus propósitos, si responde a los requerimientos de información de las audiencias y si se refieren a las distintas perspectivas de valor de las personas que intervienen al reportar el éxito o fracaso de un programa. Escudero afirma en su artículo, referenciado arriba que Instituto de Investigación de Stanford, (1970), había llevado a cabo algunos estudios de caso, concluía que cada comunidad era tan diferente que se hacía imposible hacer generalizaciones. Esas y otras

críticas al modelo tradicional hacen que surjan nuevas formas para evaluar las innovaciones educativas.

De acuerdo al estudio realizado por Escudero, la investigación naturalística ha sido el término genérico que vino a ser usado para describir muchos de los acercamientos alternativos a la evaluación y que obtuvieron prominencia en los años de los setenta como reacción a las formas tradicionales de evaluación. Según el mismo Escudero, éstas se pueden clasificar de la siguiente manera: evaluación iluminativa (McDonald); evaluación democrática (Parlett y Hamilton) y (McDonald), y evaluación responsiva (Stake), las cuales se han caracterizado como acercamientos que atienden la pluralidad de las audiencias y asumen el carácter político de la evaluación.

1.2.1 Clasificación de los periodos históricos de la evaluación

De acuerdo a las investigaciones de Guba y Lincoln (1989), tomado como referencia por Escudero, se pueden clasificar los periodos históricos de la evaluación en cuatro generaciones, las cuales hemos sintetizado en la siguiente tabla:

Generación	Finalidad	Representantes
Medición	Determinar en qué medida los estudiantes logran aprender los contenidos que se le imparten	Rice, Galton, Binet.
Descripción	Taxonomía de los objetivos educativos. Benjamín Bloom.	Tyler, Metfessel, Michaelm, Schumann.
Juicio	Toma de decisiones	Stake, Stufflebeam, Scriven, Eisner.
Negociación	Negociar, liderar y tener una visión holística.	McDonald, Parlett, Hamilton.

Escudero (2.003), presenta también la información de Stufflebeam y Shinkfield, en la cual distinguieron cinco periodos, que presentamos en la siguiente tabla:

Periodos	Fecha	Observación
Pretyler	Hasta 1930	Evaluar individuos apareció en el año 200 a.c. utilizada por Sócrates y otros grandes maestros.
Tyleriana	1930-1946	Definía la evaluación como algo que determina si han sido alcanzados ciertos objetivos.
De la inocencia	Ultimos años de los 40 y década de los 50	Periodo de prejuicios sociales y segregación de exorbitado consumo y despilfarro de recursos naturales
Realismo	Finales de los años 50 y principios de los 60	La evaluación debía estar atada a conceptos de utilidad y relevancia
Profesionalismo		Aparecía una polarización entre los partidarios de los métodos positivistas/cuantitativos y los que preparan los métodos fenomenológicos/cualitativos

Según Quiceno (2.003), un gran paso en el discurso educativo en el intervalo de 1.886 hasta 1.920 se apoyó en la organización de la enseñanza con respecto al método de hacer visible la enseñanza, el cual tenía muchas formas de comprobación tales como la pregunta, la respuesta de los alumnos, las oposiciones y los exámenes. “La verificación de la enseñanza consistía en someterla a requisitos de un régimen de verdad o falsedad, que reproducía el mecanismo de indagación que se utilizaba en la investigación judicial para comprobar el grado de las infracciones”, (Quiceno, 2003). La prueba provenía de un sistema jurídico y administrativo de antiguas sociedades griegas y germánicas para determinar los conflictos, en ejercicio de interrogación del servidor público hacia los vinculados a la investigación. Uno de los conceptos más importantes de la disciplina fue el de examen, utilizado inicialmente por un funcionario para investigar y luego fue uno de los grandes métodos usados para todos los conocimientos y las profesiones para hallar la verdad.

Los concursos se convirtieron de acuerdo con Quiceno (2003), en un sistema de clasificación para los alumnos, y éstos eran ubicados en puestos según los resultados de los

concursos. Así, observar, analizar y calificar como producto del método experimental se impusieron en la escuela de la época y se ha venido aplicando hasta nuestros días.

En concordancia con Amaya (2009), el valor que sobre la evaluación se tiene, la convierte en una herramienta omnisciente, omnipresente y multiforme en los sistemas educativos colombianos, esto nos hace pensar ¿porqué todo debe ser evaluado?, ¿lo que se evalúa mejora?, y estos interrogantes nos llevarían a concluir que luego nada funciona o se tiene la duda de que funcione y por lo tanto debe ser revisado, y en esa idea se tiende a concluir que todo es disfuncional o anómalo y que se debe pasar en términos de Dante al purgatorio para purificarlo.

El oficio de la evaluación en las décadas de los 60 y 70 era la de evidenciar los resultados del aprendizaje en términos del rendimiento académico o de la observancia de los objetivos formulados. Para esa época ya se cuestiona sobre las metas propuestas y su alcance: "Las metas propuestas pueden ser inmorales, poco realistas, no representativas de las necesidades de los consumidores o demasiado limitadas como para prever efectos secundarios posiblemente cruciales" (Stufflebeam, 1985).

Al comenzar la tecnología educativa se decidió cambiar la evaluación por contenidos por la evaluación por objetivos específicos. Al respecto, Carlos Vasco (2003), afirma que hasta bien avanzado el siglo XX (1937, 1951, 1962) había que evaluar por contenidos en las modalidades de exámenes. También se implementó la escala numérica de uno (1) a cinco (5), siendo la primera muy mala y la segunda, muy buena. Estas notas se consignan cada dos meses y el promedio de las cinco notas bimestrales logradas, será la calificación definitiva para cada área de estudio. Se establece que la nota final aprobatoria para promoverse de un curso inferior a otro sería tres (3).

A partir de esa época se viene una avalancha de resoluciones, decretos y sentencias en torno a la forma en que se deben evaluar a los estudiantes, asignándoles valores cuantitativos y cualitativos, pero en el fondo persiste la marcada tendencia a sólo evaluar para asignar un parámetro que nada dice, o poco dice de las dimensiones afectivas y espirituales del estudiante.

De acuerdo con Mora (s.f.) “El discurso sobre la formación constituye la base sobre la que se funda el discurso de la educación y al mismo tiempo, el modo de objetivación que transforma a los seres humanos. Este discurso sirve para todas las tentativas de comprender, definir y conceptualizar qué es la formación por qué ella es fundamental en la adquisición de la mayoría de edad”. A demás el autor agrega que la formación es el soporte histórico - social de la educación siendo ésta una institución formada por el hombre, que según Jaeger, citado por Mora (s.f.) “la educación es el proceso mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual”, la cual es determinada por su medio social, condicionando a las Instituciones Educativas y determinando el papel de la formación. A su vez la educación es una creación histórico – social, como producto de la auto alteración colectiva que se da a través de los procesos de alteración, ante la coexistencia de acciones correspondientes al proceso de enseñanza – aprendizaje en un momento histórico, construido por los diversos grupos sociales.

Flórez (1994), en Mora (s.f.), expresa que el concepto de formación desde Comenio hasta hoy consiste en esperar de la educación de niños, niñas y jóvenes la formación de los hombres y mujeres, en un proceso permanente de humanización hasta propiciarles la “mayoría de edad”, y con ella, niveles superiores de autonomía y racionalidad, como proponía Kant. En una genealogía del concepto de formación humana, Flórez señala que esta concepción era compartida por Rousseau, por los filósofos de la Ilustración francesa y alemana y enriquecido por la concepción histórica de Hegel, quien reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza

no por moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad

Según Mora (s.f.), el Paradigma Francés de la Formación es una alocución ética sobre la justificación de la educabilidad del ser humano y de sus fines, como discurso esencial en la correspondencia por aquellos asumidos por la sociedad y el deseo de formar al ser humano en el juego dialéctico de su inacabamiento.

Mora deja de manifiesto que en consecuencia este paradigma integra todas las circunstancias de ética y de la lógica exigidas para el plano meta-ético de la formación. Primero porque, prioriza la formación hacia el fin único, el cual es satisfacer los interrogantes de la realización del ser humano, y después lo incluye dentro del más severo humanismo legítimamente. Esto presupone que la educabilidad del ser puede comprenderse, justificarse o criticarse a partir de la formación dialógica o discursiva. En el plano de la evaluación el discurso gira en torno al consenso, en el que las partes (estudiantes y profesor) se sirven como se concibe en este paradigma, se debe servir como un medio para una vida ética, se evalúa para formar al sujeto ético y no para rotular, clasificar o rechazar, es así una práctica reflexiva en la que los sujetos de la formación están comprometidos, Zambrano siguiendo a Meirieu, en Mora (s.f.) señala que con este postulado se espera siempre que el otro tenga éxito en su empresa educativa y el docente debe hacer todo lo que esté a su alcance para que ello se produzca. Esto quiere decir que la exigencia ética comienza a partir del reconocimiento que el docente hace de su capacidad para producir espacios de logro y no de fracaso (Zambrano).

El propósito principal del análisis filosófico de este paradigma es dar respuestas desde el plano meta – teórico y meta – ético alrededor de la concepción sobre la formación, haciendo



énfasis en la pregunta ¿Para qué formar?, Mora (s.f.). El autor aclara que esta pregunta encierra dos sentidos dado la importancia al respecto del papel de la formación en la construcción de una sociedad y el propósito intrínseco de la formación en la educación.

El primer sentido es responsabilidad del estado, de la sociedad y de la familia y por ende es una construcción histórica y sociológica, y además se forma por convicción histórica y humana convirtiéndose entonces en un problema ético y en tal plano, solo admite respuesta desde lo que una sociedad desea, Mora (s.f.).

Continúa explicando Mora (s.f.) que el paradigma francés de la formación es un discurso ético sobre la justificación de cómo se educa el ser humano y que propósitos tiene para cumplir con su papel de preservar a su generación en un sinfín de realizaciones humanas.

En una genealogía del concepto de formación humana, Flórez (2.003), señala que esta concepción era compartida por Rousseau, por los filósofos de la ilustración francesa y alemana y enriquecidos por la concepción histórica de Hegel, quién reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por el moldeamiento exterior sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior del mismo sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va formando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad. La formación presenta una dificultad intrínseca para establecer su objeto, cual es la integridad del ser humano, y en tal sentido, se tiene que pensarla en término de la razón y de la sensibilidad.

Así, la educabilidad del hombre puede justificarse y entenderse en el plano de servicio para una vida ética. Significando entonces que la exigencia ética comienza a partir del reconocimiento que el docente hace de su capacidad para producir espacios de logro y no de fracaso (Zambrano, 85) citado por Mora (s.f.). Este planteamiento ubicándolo sobre la base de ¿Cuál es la función que cumple la evaluación de los aprendizajes en la educabilidad del ser?, permite aseverar un

claro divorcio entre los propósitos adicionales de la evaluación en el sentido planteado por Zambrano y las concepciones éticas de la práctica de la evaluación en los planteles educativos. La evaluación se ha convertido en un gran fetiche, un ídolo, se ha endiosado esta práctica, quizás por la gran importancia que el medio le ha otorgado, importancia que nada tiene que ver con su real propósito porque no se evalúa, se califica. Actualmente la práctica de la evaluación define qué estudiantes son buenos y quienes malos, quienes saben quienes no saben, quienes pueden “pasar” al curso inmediatamente superior o quienes están en la lista para regresarlos. La evaluación como calificación conduce a pensar y crear la diferencia entre el éxito y el fracaso escolar, y se justifica y explica con el discurso liberal meritocrático. Así se vive como normal e incluso "natural" esta diferencia, esta desigualdad (Apple, 1987). Con la evaluación, supuestamente, se sabe que institución es mejor y cuál es la peor.

Este paradigma evoca por lo tanto a los ideales del educar y las reflexiones pedagógicas y didácticas alrededor de cómo educar; bajo la responsabilidad ética de las dimensiones del ser humano, tales ideales no pueden satisfacerse considerando a la evaluación de los aprendizajes como mero instrumento de clasificación y de juicio del sujeto educable. De acuerdo con los planteamientos de Mora (s.f.) “Hay que decir que el puro procedimentalismo o los dispositivos pedagógicos y didácticos no pueden dar cuenta de una evaluación acerca de cuestiones relativas a la formación integral, que tiene que ver con la totalidad del ser. Sobre todo si tenemos en cuenta que los valores que encarna este paradigma son los que determinan el pensar la pedagogía y la didáctica como discursos que justifiquen a aquella, porque son parientes constitutivas de esa concepción” (p 15). Hoy por hoy la evaluación no pasa de ser una herramienta inquisidora a favor de unas políticas de estado, totalmente desvirtuada de un pensamiento en el marco del paradigma francés de la formación. Desde este punto de vista, la utilización de la calificación

como el etiquetado del niño que fracasa en la escuela se convierte más bien en "la condena a la víctima" Apple, 1986, referenciado por López (2005), y nos muestra la función política del etiquetado escolar.

A manera de conclusión, Mora (s.f.) manifiesta que el ofrecimiento del paradigma francés tiene su valor en la "otredad", como la explicación por el otro. Por lo tanto, la educación y la formación nos permite primero: saber vivir con uno mismo, siendo consciente de nuestras limitadas capacidades y segundo forjarnos, a partir de ahí, un proyecto viable: de saber vivir con los demás, donde el respeto sea un reconocimiento solidario y responsable hacia los otros, en fin, es la formación como la finalidad última de la educación.

Para que los aportes del sector educativo sean significativos ellos deben ser dirigidos hacia la instrucción y emancipación del hombre, por tal hecho, es importante el análisis crítico – ideológico de los contextos sociales, dentro de los cuales se halla la educación.

En este paradigma, el Alemán, la sociedad se considera como un logro cultural, la cultura es la forma de vida del hombre y por tanto contiene todos los elementos necesarios para que todo individuo se realice en ella, Mora (s.f.).

La enculturación es un proceso básico de la existencia humana, cuyo fundamento es la cultura en la cual vive el hombre y la sociedad, es un logro cultural específico del hombre para organizarse.

Para Loch, referenciado por Mora (s.f.), la cultura es una forma de vida la cual es clave para entender la formación, dado que ella tiene todos los elementos donde el hombre realiza su vida, los sistemas de símbolos y formas de expresión, instituciones, prácticas, proyectos de vida, metas y esperanzas: todas estas estructuras cedidas o fundadas por el hombre para el hombre conceden en su conjunto la cultura como el medio globalizante en el cual el hombre perpetra su vida, y que

debe ser aprendida en un mínimo por todo ser humano con la ayuda de la educación, si quiere ser hombre.

La Enculturación convierte al individuo capaz de actuar según normas sociales, la cual se da en instituciones creadas por las diferentes sociedades, en donde la educación es la intención básica para reproducirse a sí misma y a su cultura asegurando generaciones, tales procesos tienen un alcance profundo en la vida cotidiana, y se pueden explicar procesos pedagógicos importantes en el nivel macro – social.

El aprendizaje social como integración social, se deduce de la igualdad de oportunidades, y ubicando a la evaluación de los aprendizajes en este contexto, y en relación con las pruebas de estado, podemos inferir que éstas se crean únicamente para un tipo de sociedad, y por ende, su análisis y ejecución son desvirtuadoras de una realidad cultural, no es fácil aplicar una prueba estandarizada y única para una población tan diversa, y mucho menos realizar y categorizar a una muestra de la población con los resultados del examen. Todo ello sólo contribuye a incrementar el carácter judicial, esto es, la emisión de un juicio, de una calificación, en detrimento de la retroalimentación.

Es por lo anterior, que las I.E. no pueden evadir la responsabilidad de tratar asuntos con respecto a la cultura, no pueden eludir a los complejos problemas sociales, Mora (s.f.).

La formación nos se aborda y analiza aislada de los problemas que vive la sociedad, la pregunta que surge en estos momentos es ¿qué instrumento están utilizando las políticas de gobierno para evaluar ese componente? Es claro para todos que todas las pruebas que ha desarrollado el sistema nacional de evaluación no convergen a una realidad social y por tanto se pierde el propósito real de aplicación de la prueba.

A propósito, y con respecto a la educación y formación, apunta de manera crítica, y muy acertadamente Mora (s.f.) que “Pensar la educación y con ella la formación, significa replantear las visiones deterministas, homogéneas para dar paso a la interpretación que articula las discontinuidades, la no linealidad de los procesos, reclamando el diálogo como elemento de reconstrucción de la realidad social en que se vive. Se requiere entonces, de la interacción de las disciplinas, factible, si se entiende la educación como creación humana, con sus propias regulaciones, sus mecanismos de reproducción y transformación y su historia, conectada y articulada a través de los procesos de formación”.

Al llegar el siglo XX podemos afirmar que la educación giró en torno a los discursos de la educación norteamericana, donde la visión de educación y formación se fue tejiendo en el paradigma Anglosajón, con propósitos funcionalistas y tecnológicos, y los términos de empresarismo, inversión, capital, producción se fueron hilvanando en un campo que quizás nadie había pensado que se fusionara, (Mora, s.f.). Las prácticas educativas tenían el fin de cambiar la mentalidad de los docentes, se pretendía que los objetivos educacionales cambiaran de conceptuales a conductuales, cimentándose una nueva concepción pedagógica, prueba de ello fueron los instrumentos técnicos que mostraban la noción de estándares de rendimientos, que luego pasó a ser lo que se conoce actualmente como objetivos conductuales. Aparecieron luego los test en el salón de clase y la construcción de programas unívocos para todos como de un solo molde.

Aquellos test o pruebas predefinieron una representación evaluador-calificador de la trama colegial, que trae consigo una representación de los sucesos en el aula y estipulando así los comportamientos de alumnado y profesorado. Se origina una "cultura del examen" según López (2005); siendo la evaluación una permuta entre lo formativo y las calificaciones. Reafirmando

el paradigma Anglosajón, en el que se producen una difícil torsión educativa, dado que los presupuestos académicos y eventos de aprendizaje pasan a ser productos o valores de cambio, que permiten su transacción por calificaciones.

La evaluación de los aprendizajes se encuentra entre dos intereses aparentemente contrapuestos: el del profesor (que busca, presuntamente, una evaluación fiable y justa) y el del alumno (que busca la mejor nota posible, o al menos aprobar). El éxito académico es el centro de la vida del aula y el alumno aprende los mecanismos para lograrlo, aunque ello implique el uso de estrategias para compensar su ignorancia. Son "los otros aprendizajes de la Escuela" (Jackson, 1991; Perrenoud, 1990; Santos Guerra, 1993) referenciados por López (2005); por ejemplo, aprender a obedecer siempre, y a decir lo que el profesor espera oír (no las propias opiniones).

A las instituciones del país se les ha obligado prácticamente que sigan en marcha su proyecto de formación con lineamientos funcionalistas, que deban consignar las metas y los objetivos en relación con las finalidades que las ordenan, su jerarquización y determinación de las estrategias para alcanzarlas. A lo anterior agrega Mora (s.f.) "Como está presente en los objetivos, metas, propósitos un enfoque funcionalista-tecnológico, donde las técnicas y las nuevas tecnologías después de su entrada en el campo de la pedagogía, alteran su dramaturgia, suscitan apasionamientos y miedos según el poder y la riqueza de sus recursos, que podemos designar como inimaginables".

Con la posmodernidad ha venido un paradigma, el paradigma Pan latinoamericano, enormemente debatido entre los investigadores de la cultura latinoamericana. Por un lado existen los escépticos, al considerar que dicha posmodernidad es un remedo anglosajón o Europeo, y por otro lado, los que consideran que es imposible aislarse de la posmodernidad ajena o propia. Los primeros argumentan que la aplicación de la posmodernidad en el terreno

latinoamericano presenta algunos tropiezos. En convergencia con los trabajos de Frederick Jameson, *The Cultural Logic of Late Capitalism*, y *The Postmodern Condition*, de Jean François Lyotard. Según estos autores la posmodernidad es la extrapolación de un fenómeno ajeno a la realidad histórica y social del mundo hispánico y, tal vez, otra nueva muestra de imperialismo cultural que ha tenido especial éxito en la academia estadounidense. Villena (2005).

En contraposición los segundos teóricos incluyen a Latinoamérica en la posmodernidad, apuntan que el mundo no vive separado por muros infranqueables que dividen lo pre-moderno, lo moderno y lo pos-moderno. La coexistencia de distintas épocas históricas en mismo tiempo y lugar, que no es utópico ni heterotópico por este hecho, no es nada nuevo ni en Latinoamérica ni en otras partes del mundo. Quiera o no, Latinoamérica ya participa en el nuevo juego, según señala Emil Volek referenciado por Villena (2005).

Independiente de que sea una extrapolación o una aceptación, existe un pensamiento crítico-emancipador como núcleo central de este paradigma. En este sentido, resulta altamente interesante lo planteado J.I. Pozo y C. Monereo (2011) al consignar que una educación de calidad debe hacerse cargo de las siguientes 10 competencias básicas implicadas en este desafío formativo: *Buscar para decidir; Leer para comprender; Escribir para convencer; Automatizar para pensar; Analizar para opinar; Escuchar para dialogar; Hablar para seducir; Empatizar para compartir; Cooperar para triunfar; Fijarse metas para superarse.*

Al tener en cuenta la preocupación para abordar la problemática de la formación humana contextualizada en América Latina y el Caribe. Según Mora (2010) se privilegia la hermenéutica como herramienta para interpretar esta realidad en aras de una emancipación del pensamiento pan latinoamericano.

Por ende es de carácter urgente que la INEACO en sus presupuestos en sus fundamentos pedagógicos y didácticos en su misión y visión se tenga presente al ser, con patrones específicos, Mora (2010), que se subrayan en el formar a partir de los siguientes ejes:

- La persona: ella asume la singularidad como derecho inherente a su Dignidad Humana, de tal manera que se respeten los ritmos de aprendizaje y las formas de acceder al conocimiento en niños, niñas, adolescentes y jóvenes de nuestra América.
- Lo dialógico: como el eje que permite el respeto, la participación y la otredad.
- Lo creativo: concebido como la capacidad de problematizar y transformar la realidad.
- Lo subjetivo: como la capacidad de deseo y de emocionarse para crear.
- Lo cultural: Que genera la identidad local, regional, nacional y pan latinoamericana en articulación con los procesos de globalización.

1.2.2 Paradigma Panamericano y la evaluación de los aprendizajes.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es viable agrupar las principales ideas con respecto al papel de la evaluación de los aprendizajes:

- La evaluación de los aprendizajes acorde al pensamiento Pan latinoamericano y sus concepciones desarrolladas con pensamiento crítico, es permisible y hondamente necesario en la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi, por parte de los estudiantes y docentes del Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental.
- La evaluación de los aprendizajes debe estimular: comprensiones constructivistas, pensativas, emancipadoras y transformadoras de la educación.

- El pensamiento crítico puede ser conceptualizado como un contenido de aprendizaje complejo, constituido, en algún grado, de las dimensiones conceptuales, actitudinal y procedimental pero, sobre todo, de tipo estratégico.
- La representación de la evaluación de los aprendizajes, en el plano de las teorías de pensamiento crítico exige una competencia a desarrollar en los procesos formativos en el aula.
- El pensamiento crítico es, en consecuencia, una competencia compleja, compuesta de distintas habilidades y actitudes de orden meta-cognitivo, cuestionador y emancipador.
- Los procedimientos y técnicas para la evaluación de los aprendizajes a utilizar son los que se procedan de un apropiado esquema de evaluación de orden cualitativo, triangulador, comprensivista, a partir del uso de entrevistas, relatos de vida, bitácoras, portafolios, entre otros.
- Bajo el paradigma Panlatinoamericano la práctica de la evaluación de los aprendizajes acertada, con respecto al pensamiento crítico, debe precisar, en términos de las preguntas claves de la evaluación, los tópicos de: quién evalúa, para qué se evalúa, cuándo se evalúa, qué se evalúa, cómo se evalúa.
- Sin dudas, lo más difícil de esta tarea sea la operacionalización del trabajo evaluativo, esto es, recorrer convenientemente el camino desde el aprendizaje esperado, situación de enseñanza definida, contenido a evaluar (dimensión del pensamiento crítico elegida y/o competencia básica a trabajar), determinación del o los indicadores por competencias, elaboración o adopción del instrumento adecuado y, finalmente, transformar la información obtenida para retroalimentar y mejorar la enseñanza realizada.

Mora (s.f.), se refiere al tema afirmando que queda implícita una concepción de educación y formación propuesta en este paradigma, como sustento nutricional del educar y el formar a partir de los siguientes ejes:

- a. La persona: ella asume la singularidad como derecho inherente a su Dignidad Humana, de tal manera que se respeten los ritmos de aprendizaje y las formas de acceder al conocimiento en niños, niñas, adolescentes y jóvenes de nuestra América.
- b. Lo dialógico: como el eje que permite el respeto, la participación y la otredad.
- c. Lo creativo: concebido como la capacidad de problematizar y transformar la realidad.
- d. Lo subjetivo: como la capacidad de deseo y de emocionarse para crear.
- e. Lo cultural: Que genera la identidad local, regional, nacional y pan latinoamericana en articulación con los procesos de globalización.

Este paradigma fortalece la interpretación cultural, la visión sobre la historia, la capacidad de creación y recreación desde el pensamiento educativo-formativo, la capacidad de docentes para transformar los conceptos todo esto es posible por relación biunívoca entre la persona y su contexto cultural, convoca de hecho, una pedagogía alrededor de la enseñabilidad, la educabilidad y la aprendibilidad.

En este paradigma se encuentra enmarcada la noción sobre formación humana que recorre el pensamiento occidental, donde la educación como hecho social, político y cultural pretende desarrollar un pensamiento comprensivo y emancipatorio en América Latina y el Caribe para la formación.

Entonces, los fundamentos de este paradigma son:

- a. Lo filosófico-pedagógico: considera que comprender la realidad, es hacerlo sobre la base dialéctica de hechos opuestos que la historia lo ha “avizado”. Se trata de identificar



dialéctica, como generadora de emancipación a fin de que ellos puedan ser llevados y analizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- b. Lo creativo-emotivo-pedagógico: no como una metodología, sino como la posibilidad de caminos creativos y emotivos para que la comprensión y emancipación del ser pan latinoamericano articulando su accionar el accionar hacia estos propósitos.
- c. Lo psíquico-biológico-pedagógico: es la relación de interioridad, psiquicidad con lo fisiológico para la educabilidad, enseñabilidad, aprendibilidad e investigabilidad, que como núcleos del saber pedagógico permitan responder a las muchas identidades culturales de América Latina y el Caribe.
- d. Lo histórico-socio-cultural: es la comprensión última de nuestra historicidad en la globalización, lo que implica la relación de los saberes locales, regionales, nacionales con lo universal.

El anterior proceso de construcción de este paradigma está apoyado por los siguientes núcleos:

- a. La educabilidad, entendida como el educar y el formar el ser pan latinoamericano en su pensar y accionar, lo que se hace partiendo de los valores identitarios al proceso.
- b. La enseñabilidad, que parte de la pregunta de cómo las áreas e formación, las profesiones y disciplinas se articulan con este paradigma.
- c. La investigabilidad acerca de la educabilidad y la enseñabilidad como respuesta a los procesos de transformación que demandan nuestros pueblos. Esto supone sujetos de aprendizajes autónomos para que religuen el accionar del educar y el formar desde los núcleos 1 y 2 señalados.

Este paradigma lo pensamos como un sumario en cimentación permanente de producción y formativo de América Latina y el Caribe, en la medida que es un espacio pedagógico, curricular y extracurricular de producción y reproducción del sentido comprensivo y emancipatorio desde los contextos históricos, políticos, sociales y culturales, Mora (s.f.).

Los paradigmas científicos, reflejo de los paradigmas consensuados en el conocimiento pedagógico, se han mostrado a la comunidad de manera pedagógico dual, por ejemplo C. Wolf (1999), plantea la educación en las concepciones de una dualidad cuantitativa – cualitativa; los escritos de W. Dilthey (1986) la muestran en dos realidades Empírico y humanística, y M. Horheimer (1973) hace referencia a la epistemológica positivista y la crítica. Cada uno con ideas casi que divergentes de una misma realidad la cual apunta a objetivos comunes pero con visiones diferentes, por ejemplo el paradigma Positivista hace énfasis en el objeto, el interpretativo a la significación consensuada de los sujetos, el socio crítico vira entorno al marco sociopolítico como criterio de análisis y cuya finalidad es la emancipación, y el paradigma comprensivo (integrador) se fija en las interacción o interpretación sistémica.

Cada uno de ellos brinda una panorámica del mundo científico y pedagógico creando en las personas una visión del universo que los rodea; la cual es relevante en el campo educativo. Mora (2004), considera que “las teorías curriculares son visiones del mundo, diferentes, articuladas con o apoyadas en teorías propias”, y hace una clasificación del pensamiento de acuerdo a los paradigmas en: pensamiento clásico curricular, el contemporáneo y el postmoderno. Al respecto, apunta Bonilla (2006), que teniendo en cuenta la diversidad de visiones o pensamientos del currículo, éste debe pensarse con relación a nuevos modos de reflexionar sobre la sociedad y la cultura.

En los últimos 30 años, el currículo como tal ha generado una gran esfera teórica- teorías curriculares-sobre su concepción, siendo útil presentar un cuadro comparativo para el siglo pasado.

Antecedentes	Teorías racionales	Movimiento conceptual Empirista	Nuevas teorías	Observaciones
Nueva Escuela Activismo John Dewey	Currículo Experimental. Currículo es todo lo que sucede en la escuela, Saylor, Alexander.	Críticas, alejamiento de los problemas centrales del campo del currículo	Re conceptualistas, el currículo como instrumento de la regulación social (Visión ideológica)	Las nuevas escuelas proponen nuevos retos
Tylorismo Utilitarismo	Currículo Normativo y la introducción de especialistas y de la ciencia aplicada. Tyler, Taba	Recuperar la preocupación por los contenidos	Huebner, Jackson, Pinar, Kliebard. Jackson introduce la noción de currículo oculto.	Enfoque Crítico. El currículo como construcción social subsidiario del contexto socio – histórico y político.
Pedagogía Industrial Bobbit, Charters	Currículo Tecnista. Control del profesorado.	Brunner, Schwab, Phenix, Novak, Beauchamp.	Enfoque Práctico, Schwab. Método deliberativo, cuasi práctico y ecléctico	Post Estructuralista currículo como práctica cultural y práctica de significación,
	Modelos Hegemónicos de planificación por objetivos		Enfoque Pro censal. El currículo como hipótesis y el profesor como investigador, Sthenhouse	Da Silva, Moreira, De Alba.

En esa teorización del concepto de currículo se materializaron aspectos diametralmente opuestos como por ejemplo: Formación y Transmisión, enfatizando en qué es lo que se debe enseñar; Responsabilidad y Legitimidad de las decisiones, cuyo énfasis es qué y quiénes deben aprender, y Práctica e Intención, lo que se desarrolla en clase no coincide con lo escrito en el papel.

Mora (2004), afirma que por descuidar paulatinamente el estudio de las grandes teorías de la educación y la formación se llega a la pérdida de intuiciones y análisis que generan resultados que varían y enriquecen el conocimiento actual y agrega, “esta situación sólo puede cambiar si se

impulsa la investigación curricular desde los grandes paradigmas de la Formación desde las Ciencias de la Educación”.

Todos aquellos interesados de una o de otra manera en la educación de niños y jóvenes, se enfrentan a una red compleja de factores, dentro de una gran sobre estimulación que los medios de comunicación aportan, los cuales benefician o perjudican la formación de las personas, y por ende tienden a desvirtuar, como lo expresaría Durkheim, el influjo de las generaciones viejas sobre las nuevas. Al igual que los representantes de la política educacional de Colombia, los que tienen que desafiar confusas cuestiones, provenientes del paradigma anglosajón, la preparación de los discentes con el fin único de convertirlos en ciudadanos productivos. Lo cual genera las siguientes preguntas ¿Los contenidos en los programas curriculares son eficaces para generar jóvenes que se ajusten a las exigencias del mundo productivo moderno? Y para asegurar que lo aprendido no sea perecedero ¿Cuáles son los instrumentos evaluativos que deben asir para tener garantía de que lo aprendido se aplique? Desde la reflexión a estas cuestiones surgieron los modelos curriculares, que pretenden ser efectivos y confiables.

Con el fin de dilucidar la contribución de algunos autores en el campo curricular se presenta la siguiente tabla de elementos de los modelos de desarrollo curricular según lo ha clasificado Díaz, (1993):

Enfoque curricular	Metodología	Autores
Racionalidad Tecnológica	1. Metodología curricular clásica	R. Tyler H. Taba M. Johnson
	2. Tecnológico – Sistémico	R. Glazman y María De Ibarrola. J.A. Amaz. V. Arredondo.
Sociopolítico – Re conceptualista	Crítico	Stenhouse. Propuesta Re conceptualista. Propuesta modular.
Psicopedagógico	Constructivista	C. Coll

A continuación se hace una breve descripción de los diferentes modelos:

Modelos clásicos: Estos modelos americanos sirvieron de guía en la educación latinoamericana:

- a. *Ralph Tyler*. Este autor aportó las bases de la *evaluación educativa* consignadas en su libro “Principios Básicos del Currículum” donde su concepción sobre la educación como cambio de conducta, es decir, educar era cambiar los patrones de conducta de los estudiantes; por lo tanto se procede a pensar cómo el currículo podía ser estructurado por medio del reconocimiento de patrones de conductas de los individuos. En este modelo, la evaluación consistía, en la comprobación del alcance de los objetivos programados. El desarrollo teórico de los objetivos de aprendizaje se había transformado en una herramienta de construcción del currículo, mientras que los diseños experimentales proveían el recurso metodológico para realizar estudios comparativos sobre su efectividad y la de los métodos de enseñanza. Juntos constituían la metodología tradicional de la *evaluación educativa*.

Bajo este modelo la evaluación dejó de ser un modo de dar razón del aprendizaje de los individuos y se convirtió en un medio para saber la calidad en que las intenciones del currículo se alcanzaban en la práctica. La evaluación era “esencialmente el proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos eran logrados por el programa del currículo y la enseñanza”.

- b. *Hilda Taba*. En su libro "Elaboración del currículo", la autora afirma que: "el currículo es en esencia, un plan de aprendizaje y las maneras de lograrlo, planificar un currículo es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: la selección y ordenamiento del contenido, la elección de experiencias de aprendizaje por medio de las

cuales va a ser manejado este contenido y que servirán para alcanzar objetivos que no pueden ser logrados mediante sólo contenidos y planes para lograr las condiciones óptimas para el aprendizaje, por tanto, estas condiciones no pueden ser adoptadas sin tener un conocimiento amplio sobre los estudiantes y el aprendizaje”.

Con ese desarrollo de ideas, Taba expone el impedimento del aprendizaje conductista, haciendo énfasis en la obtención de su teoría cognoscitivista, que garantiza un mejor aprendizaje en el estudiante, pues lo faculta para conquistar nuevos contenidos, a través de habilidades que le permitan recuperar y recolectar información, y para resolver problemas. En el conductismo no se tiene en cuenta las destrezas generales para aprender ni las tácticas, estrategias y conocimientos prácticos que son el pilar de un aprendizaje significativo.

El modelo curricular lineal de planificación por objetivos y/o racional de Taba se caracteriza por:

- Diagnóstico de necesidades
- Formulación de contenidos
- Selección de contenidos
- Organización de contenidos
- Selección de actividades de aprendizaje
- Organización de actividades de aprendizaje
- Determinación de lo que se va a evaluar

c. *Mauritz Johnson*. El autor le da continuidad a los planteamientos de Tyler y Taba, cuyo enfoque, como ya se indicó, se apoya en un sistema de educación, un sistema de instrucción y un sistema de desarrollo del currículo, pero en discrepancia de los otros,

considera al aprendizaje como formación de valores expresados en actitudes, más allá de objetivos instructivos, conductuales observables planteados por Tyler.

Johnson habla en su definición de currículo sobre “una serie estructurada de resultados de aprendizajes esperados”, y distinguió entre “currículo” y “enseñanza”: el currículo describe lo que debe ser aprendido, mientras que la enseñanza, es el proceso mediante el cual se instruyen los estudiantes. El currículo en si no es un proceso pero el desarrollo del currículo si lo es, este proceso comprende la selección y estructuración de los aprendizajes esperados de la cultura disponible y enseñable.

El autor sugiere una gama de estrategias de instrucción, es decir, que se tenga un conjunto de métodos y recursos para la instrucción. Es un currículo más abierto y flexible donde se permite una variedad de métodos que van desde las clases magistrales hasta la instrucción individualizada. Para simplificar este modelo y ayudar a los maestros a reconocer la estructura de la disciplina, se proponen las siguientes preguntas que hay que resolver en la organización de los temas que se abordan en el desarrollo de las clases:

- ¿Cuál es (son) la(s) pregunta(s) clave?
- ¿Cuáles son los conceptos clave?
- ¿Qué métodos de investigación o pautas de procedimiento se utilizan?
- ¿Cuáles son las principales afirmaciones o declaraciones que se hacen en lo tocante a conocimientos?
- ¿Qué juicios de valor se hacen?

En la INEACO estos modelos curriculares clásicos están vigentes, con sus diferentes características, por ejemplo, una de las actividades del currículo como la evaluación de los aprendizajes, en la Institución, se caracteriza por primero, plantear hipótesis acerca de un campo

específico de la realidad (inicio de la clase), recoger información gracias a la experimentación (aplicación de una prueba) y contrastar esa información con las hipótesis asumidas en un primer momento, para confirmarlas, refutarlas o modificarlas en función de los resultados (calificación de la prueba) y esto, no es más que el enfoque científico positivista de Tyler; luego se ve la marcada tendencia de señalar que para evaluar las capacidades cognitivas de los estudiantes en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, son útiles las evaluaciones “de lápiz y papel”, como las pruebas de opción múltiple y las de desarrollo, es decir, las denominadas tipo Icfes. Mientras en Colombia se sigan realizando pruebas masivas para la calificación y clasificación de estudiantes, docentes e instituciones, el consciente colectivo no abandonará la idea que, de esa manera, es la mejor opción para evaluar los aprendizajes.

Modelos Latinoamericanos:

Raquel Glazman y María De Ibarrola. El modelo concebido para las autoras viene a ser una importante locución de los planteamientos de Tyler y Taba, pretendiendo una adaptación al diseño curricular en el contexto latinoamericano.

Este Enfoque se divide en cuatro etapas:

- Determinación de los objetivos generales del plan de estudios.
- Operacionalización de los objetivos generales, que incluye dos sub-etapas:
 - Desglosamiento de los objetivos generales en objetivos específicos: estos objetivos constituyen el nivel último del plan de estudios.
 - Agrupación de los objetivos específicos en conjuntos, los cuales pasan a constituirse en los objetivos intermedios del aprendizaje. Estos objetivos son los propios cursos.
- Estructuración de los objetivos intermedios. Incluye las siguientes sub-etapas:

- Jerarquización de los objetivos intermedios
- Ordenamiento de los objetivos intermedios
- Determinación de metas de capacitación gradual
- Evaluación del plan de estudios, que tiene como sub-etapas:
 - Evaluación del plan vigente
 - Evaluación del proceso de diseño

En esta propuesta se hace hincapié, en que los planes de estudio deben elaborarse de manera verificable, sistemática y continua. Verificable no tanto en función de opiniones o intereses particulares, sino con base en una fundamentación. Sistemática, por el hecho que se considera que cada decisión afecta al plan en su totalidad. Continua, porque asume la imposibilidad de evaluar un plan de estudios por tiempo indefinido, pues de no ser así, no se respondería a las necesidades sociales e individuales. En la elaboración de planes de estudios, es posible distinguir entre los resultados que se persiguen y la organización de recursos, procedimientos y formas administrativas para lograrlos. La selección y determinación de dichos resultados depende en gran medida de condiciones externas a las instituciones educativas, como serían "el profesional, el alcance de las disciplinas, la práctica profesional, las necesidades sociales, la legislación educativa, los principios del aprendizaje..." (Glazman y De Ibarrola, 1978, pp. 14-15). Detrás de cada propuesta instrumental subyace un tipo de sociedad que se postula a través de la educación. Gran parte de las críticas vertidas antes en torno a los modelos curriculares por objetivos, son válidas en este caso. Las propias autoras, varios años después, recapitulan en gran medida la propuesta anterior (Glazman y De Ibarrola, 1983), argumentando que es imposible aprehender una realidad social y educativa por los medios comúnmente propuestos de control administrativo, más que académico, que se ejerce por medio los objetivos, de los sistemas de

evaluación y por la prioridad otorgada a la representación y no a la participación. Así, opinan que la alternativa medular para convertir un plan de estudios en el punto de partida y la expresión concreta de un proyecto curricular consiste en cambiar la "representación" de los distintos sectores de la institución.

J.A. Arnaz. La metodología de desarrollo curricular que plantea J.A. Arnaz (1991) ha disfrutado de una gran difusión en las universidades, es una propuesta de carácter sistémico, sin embargo, es de los pocos autores que incluyen explícitamente la capacitación docente y la especificación de un perfil del egresado en términos de objetivos terminales. Su visión de la evaluación curricular se restringe a elementos internos, dejando de lado el análisis de la posible repercusión social del egresado.

V. Arredondo. Este autor da énfasis a la problemática de la sociedad, del mercado ocupacional y su ejercicio comprende las fases siguientes:

- Análisis previo: se realiza una evaluación del currículum vigente
- Detección de necesidades nacionales en relación con el ejercicio profesional del psicólogo
- Delimitación del perfil profesional del psicólogo
- Mercado de trabajo del profesional egresado
- Recursos institucionales
- Análisis de la población estudiantil.

Este modelo es de los pocos que contemplan estudios de seguimiento a los egresados e incluyen estrategias para la evaluación externa de la propuesta curricular.



Modelo sociocrítico:

Stenhouse. Considera Stenhouse (1975) que es posible un diseño curricular racional, fundamentado en la especificación de contenidos y principios de procedimiento en contraposición con los preceptos de una educación por objetivos. Señala que no deben pre especificarse ni los objetivos ni los contenidos curriculares, en contraste, es menester trazarse dificultades y temas complejos para que los sujetos elaboren no sólo el currículo, sino las estrategias y procesos requeridos para solucionar las problemáticas que les son relevantes. Se rechaza abiertamente el currículo enciclopédico.

Todo el alcance de ésta propuesta sería irrealizable, en el caso de la INEACO, sin el cambio en la filosofía y condiciones de operación prevalecientes, que corresponden en la educación tradicional. En la I.E coexisten una serie de inconvenientes de orden conceptual y práctico para la aplicación de este modelo, específicamente, problemas como la formación y cambio de actitudes en el docente y los estudiantes, las formas de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, entre otros.

Modelo Re conceptualista:

Apple, Giroux, McLaren y Schwab. En este enfoque se nota una gran diferencia con los modelos anotados anteriormente. Este modelo carece de un verdadero diseño curricular fijo y estructurado.

Según Díaz B. F (1993) este modelo coincide con el paradigma hermenéutico y la metodología etnográfica y naturalista, considera de índole práctica y no teórica los problemas que definen el diseño y desarrollo del currículo.

Pueden considerarse los elementos curriculares que preocupan a los otros enfoques (objetivos, contenidos, secuencias, métodos, etc.), pero en esta postura, éstos no son los actores principales y, más bien, quedan subordinados al proceso de solución de problemas actuales de cada institución y cada aula.

En la propuesta curricular Modular por objetos de transformación los requisitos que se establecen para la elaboración de un plan de estudios se integran en las etapas siguientes:

- Marco de referencia del plan
- Determinación de la práctica profesional
- Estructuración curricular
- Elaboración de módulos
- Evaluación del plan de estudios

El método adoptado (que no es una metodología de diseño curricular) es la deliberación o razonamiento práctico, que consiste en identificar las cuestiones a resolver, e individual y colectivamente, establecer las bases para decidir las alternativas disponibles. Su propósito principal consiste en la resolución de problemas prácticos de la vida cotidiana. El proceder de esta forma no implica un abordaje intuitivo o del sentido común; debe descansar en la utilización del conocimiento científico, pero bajo los supuestos de una pluralidad teórica, tolerancia a la ambigüedad y coexistencia de posiciones eclécticas.

Metodología Curricular desde un enfoque constructivista

César Coll. El constructivismo psicológico postula que el conocimiento se origina por medio de un amplio proceso de construcción, elaboración de esquemas, modelos, teorías, que incita al estudiante a su contrastación y replanteamiento.

El marco de referencia del modelo constructivista lo forman los enfoques cognitivos por ejemplo, la teoría genética de Jean Piaget; la teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky; la psicología cultural de Michael Cole; la teoría del aprendizaje verbal significativo de David Ausubel; la teoría de la asimilación de Mayer; las teorías de los esquemas inspiradas en el enfoque del procesamiento humano de información, y la teoría instruccional de la elaboración de Merrill y Reigeluth.

Para Coll, el currículo escolar es una sub-categoría de prácticas educativas, que coexiste con otras no menos importantes (la educación familiar, la influencia de los medios masivos de comunicación, las actividades de recreación, etc.).

El modelo de Diseño Curricular Base asume una concepción constructivista del aprendizaje escolar, en tanto sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Es también una concepción constructivista de la intervención pedagógica, pues deben crearse las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que construye el estudiante sean los más correctos y ricos posibles.

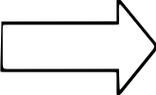
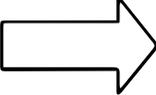
Para abordar las prácticas evaluativas, desde su concepción en los estudiantes de la educación básica secundaria, en los procesos educativos formales y para identificar los enfoques pedagógicos que subyacen a las mismas, en el área de Ciencias Naturales de la INEACO, como una temática de alta relevancia y pertinencia para el análisis de los propósitos de las instituciones educativas, que han mostrado algunas limitaciones en la formación de los sujetos para la sociedad.

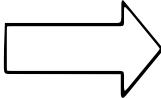
En la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi se inició un proceso de indagación alrededor de las prácticas evaluativas para interpretar las representaciones colectivas que sobre

esa práctica se tiene, que desde una mirada descriptiva invita a volver objeto de reflexión y de conocimiento a la evaluación de los aprendizajes, con el ánimo de observar las consecuencias sociales en las relaciones de fortalecimiento o debilitamiento tanto de la propuesta educativa como la función social de la I.E.

Basados en las preguntas del qué enseñar y para qué enseñar, y desde la evaluación, qué evaluar y para qué evaluar, se presentan en el siguiente cuadro algunos puntos de vista a resaltar en diferentes enfoques pedagógicos encontrados en el rastreo de esta investigación:

Enfoque Pedagógico y Evaluación: algunos puntos de vista.

¿Qué enseñar?	¿Para qué enseñar?	Enfoque Pedagógico.	¿Qué Evaluar?	¿Para qué Evaluar?
Verdades. Están constituidas por las normas y las informaciones socialmente aceptadas de acuerdo con la naturaleza de cada área de conocimiento.	Formar un sujeto en la disciplina y en la rigidez del orden absoluto, educado en valores para la permanencia moral y social.	Tradicional o instruccional 	Contenidos	Verificar que han quedado impresas las verdades transmitidas
Técnicas: códigos, destrezas y competencias observables	Formar un sujeto poseedor de hábitos y de competencias para la productividad evidenciada en comportamientos públicamente observables. Se constata como aprendizaje y desarrollo intelectual.	Conductista 	Técnicas: Seguimientos de pasos y resultados de acuerdo con lo esperado.	Certificar el aprendizaje de las técnicas enseñadas. Evaluar no es diferente a enseñar. La enseñanza en este sentido, sería un proceso de evaluación y control permanente.

Procesos. Experiencias que faciliten el acceso a estructuras superiores de desarrollo; el niño construye sus propios contenidos de aprendizaje.	Aportar a la formación de un sujeto capaz de movilizar sus inteligencias, con estrategia y eficacia, para solucionar problemas y tomar decisiones éticas y responsables.	Constructivista 	Proceso: Aplicación de saberes y solución creativa del problema	Comprender los modos y ritmos de aprendizajes, los niveles de logros y la trascendencia de las aplicaciones
---	--	---	---	---

Los enfoques pedagógicos ofrecen orientaciones teóricas que producen determinadas prácticas estructurales en procura de alcanzar el ideal de formación, haciendo representativo aquello que se quiere lograr en los integrantes de la sociedad, determinando la dirección que se ha de adoptar en el enfoque curricular que le complemente. Flórez (2005), define el enfoque pedagógico como representaciones esenciales de la pedagogía que puede coexistir con otro y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimiento.

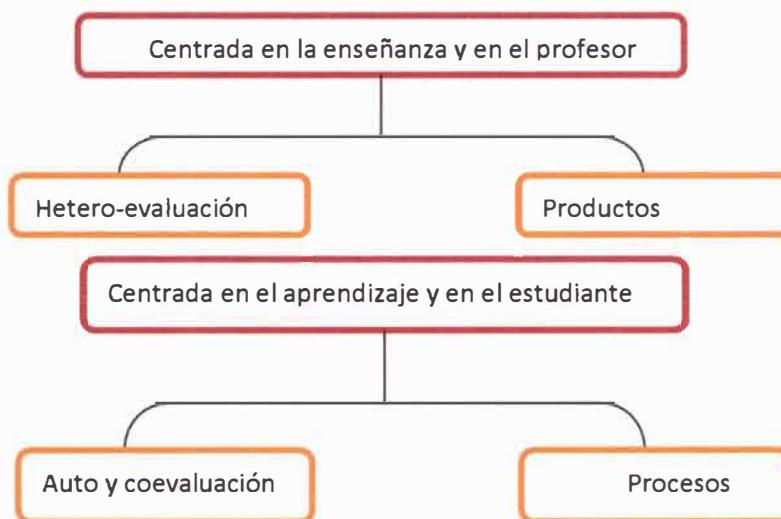
Así mismo Zubiría (1994), plantea que en el enfoque pedagógico subyacen preguntas relacionadas con el para qué?, cuándo?, el con qué' y el cómo? Enseñar; preguntas de las cuales también hace parte la evaluación, exigiendo tomar una postura ante el currículo, determinando aspectos esenciales tales como propósitos, contenidos, secuencia y métodos utilizados en el proceso educativo que limita una particular relación entre el maestro, el saber, el estudiante y la función de los recursos didácticos, en tal sentido, las teorías pedagógicas en las que se encuentran fundamentadas las prácticas evaluativas, le asignan funciones distintas por que parten de concepciones diferentes del ser humano y de la sociedad.

La evaluación es en realidad un instrumento de aprendizaje, es por eso que su diseño no puede evadir las intenciones ni las inventivas con las que se concreta el proceso de enseñanza. La

evaluación se caracteriza por ser reflexiva, dinámica, secuencial y oportuna. Sin embargo, es importante considerar que el trabajo evaluativo conlleva otros retos, como la aceptación del otro, la tolerancia, la distinción de los ritmos en el accionar y el reconocimiento de las propias limitaciones.

Conjuntamente, en el espacio contexto de la educación, la evaluación debe considerar también las estrategias que el estudiante utiliza para aprender y la forma de procesamiento de la información. Es por eso que la evaluación tiene que usar modelos que se preocupen de cómo el estudiante aprende, por lo que es necesario sustituir viejos constructos por ideas emergentes.

Se han venido presentando desde luego, cambios en las concepciones y aplicaciones del componente evaluativo curricular, el cual cobija las prácticas evaluativas de los aprendizajes, que sin embargo, avanzan lentamente en relación con los primeros, notándose el divorcio entre lo establecido en los instrumentos institucionales y la realidad cotidiana de los actores de la evaluación. Dicho divorcio tiene que ver con los enfoques de la enseñanza como se indica en el mapa siguiente:



Fuente: Ahumada (2005, p. 27). Discrepancia entre una evaluación centrada en la enseñanza y otra centrada en el aprendizaje.

Por otro lado, en una concepción centrada en el aprendizaje significativo, el proceso evaluativo enfatiza las funciones diagnósticas y formativas, dándole menor importancia a lo sumativo, entendiéndolo sólo como una certificación de evidencias de logros o resultados con sentido para el estudiante.

Para un mejor entendimiento de las nuevas propuestas evaluativas, acordes con los enfoques pedagógicos, se presenta en la siguiente tabla, un resumen de las diferencias entre el enfoque clásico (predominante) de la evaluación y el que se ha ido introduciendo (enfoque auténtico) en los últimos años:

Diferencias entre el enfoque predominante y el enfoque auténtico de la evaluación

Enfoque actual predominante	Nueva propuesta evaluativa (auténtico) -últimos años-
Enseñanza y evaluación grupal y uniforme	Enseñanza personalizada y evaluación diferenciada
Predominio de la función administrativa	Predominio de la función diagnóstica
Evaluación en términos de logros o resultados	Evaluación en términos de dominio de procesos
Propósitos de carácter reproductivo	Propósitos de carácter productivo
Predominio de pruebas de lápiz y papel	Aceptación de técnicas e instrumentos múltiples

Los avances y análisis en los cambios de la concepción de la evaluación del aprendizaje, a través de su historia, han conducido a que hoy, la nueva evaluación, tenga características tales como:

- **Coherente:** ha de diseñarse en estrecha relación y de manera paralela al contenido y a las actividades de aprendizaje.
- **Compartida:** ha de incorporar progresivamente la actuación conjunta de docentes y estudiantes.

- **Contextualizada:** Las actividades de evaluación han de ser significativas para los estudiantes y lo más real posibles.
- **Continua:** requiere disponer de manera permanente de información sobre el proceso de aprendizaje del estudiante.
- **Criterial:** debe tener unos criterios de referencia para determinar el nivel de desarrollo de capacidades propuestas.
- **Dialogada:** supone establecer un diálogo continuo entre docentes y estudiantes para ajustar el proceso.
- **Diversificada:** debe utilizar diferentes instrumentos para evaluar diferentes capacidades y tipos de contenidos
- **Formativa:** tiene que dotarse de mecanismos que adecúen progresivamente la práctica docente y los resultados parciales de los estudiantes.
- **Integral:** debe contemplar los tres tipos de contenidos -conceptuales, procedimentales y actitudinales-.
- **Integrada:** no debe ser una parte marginal del proceso, un hecho final, sino que ha de estar inserta en el proceso desde su inicio hasta el final.
- **Integradora:** debe atender a las capacidades reflejadas en los objetivos generales de cada etapa educativa, para decidir sobre la promoción de los estudiantes.
- **Transparente:** ha de ser clara en propósitos y forma.

Para Ahumada (2005), la evaluación se debe caracterizar por:

- **Función principal:** para mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Relación con el aprendizaje:** consustancial al aprender.

- Información requerida: evidencias y vivencias personales.
- Tipo de procedimientos: múltiples procedimientos y técnicas.
- Momentos en que se realiza: asociada a las actividades diarias de E-A (formativa).
- Responsable principal: colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación).
- Análisis de los errores: reconocer el error y estimular su superación.
- Posibilidades de logro: permite evaluar competencias y desempeños.
- Aprendizaje situado: consolida los contextos en donde ocurren los aprendizajes.
- Equidad en el trato: procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad.
- Reconocimiento al docente: mediador entre los conocimientos previos y nuevos

Históricamente han existido diferentes teorías, enfoques y modelos de la evaluación para lo cual Ruíz (2007), remite a observar los trabajos de: Tyler (1942); Scriven (1967); Stake, (1967); Stufflebeam, Foley, Gephart, Guba, Hammond, Merryman y Provus; Popham, (1975,1978); Glaser, (1963); Crombach (1963) y Alkin (1969).

Básicamente los distintos modelos evaluativos se ubican bajo uno de los grandes paradigmas de la evaluación, el paradigma positivista o cuantitativo y el paradigma fenomenológico o cualitativo, (Vélez, 2010).

El paradigma positivista aparece en la modernidad como una alternativa para el desarrollo de las ciencias exactas y para construcción del conocimiento científico, debido a que está fundamentado en el conocimiento con rigor científico (método científico). Lo abstracto no entra en este paradigma, ya que no es observable impidiendo caracterizar el objeto de investigación.

El paradigma positivista es considerado hipotético – deductivo por permitir construir las hipótesis a partir del efecto, teniendo en cuenta las evidencias, fragmentadas en sus partes es decir, las variables. Finalmente este modelo es comprobatorio y le falta matices de humanidad.

Además, el modelo asume la realidad como estable –no cambia- y es aplicado a las ciencias naturales.

El paradigma cualitativo de la evaluación se divorcia del enfoque cuantitativo y mecanicista, donde el todo no es la suma de las partes, e incluso se niega la existencia de las estructuras, y se habla más bien, de un fluir entre tejidos, donde el mundo de lo social es dialéctico, movido por un cambio continuo de las contradicciones que generan nuevas realidades y por tanto es comprensivo (interpretativo), que delimita algunas posibilidades dentro de las múltiples alternativas, con una visión de horizonte cada vez más amplia para nuevas miradas. La perspectiva interpretativa es crítica y la positivista no.

Existen varias formas de organizar y describir los diferentes enfoques o modelos de evaluación.

Popham (1980), organiza cuatro categorías descriptivas: modelos de consecución de metas, modelos de enjuiciamiento que acentúan en criterios Intrínsecos, modelos de enjuiciamiento que acentúan en criterios Extrínsecos y modelos que facilitan la toma de decisiones.

De otro lado, Pérez (1989), analiza los enfoques y modelos de la evaluación de los aprendizajes en dos grupos:

Modelos experimentales cuantitativos, los que se caracterizan por la búsqueda de la objetividad y por la aplicabilidad del método hipotético –deductivo. Entre estos modelos se encuentran:

- Enfoque de análisis de sistemas.
- La evaluación como logro de objetivos.
- La evaluación como información para la toma de decisiones.
- La evaluación sin referencia a objetivos.



Modelos alternativos –Cuantitativos, los cuales van más allá de los resultados observables y utilizan el método holístico – inductivo que da a la evaluación un carácter participante. Entre ellos figuran:

- La evaluación basada en el modelo de la crítica artística.
- La evaluación basada en la negociación.
- La evaluación iluminativa.
- Los estudios de caso.
- La evaluación respondiente.
- La evaluación democrática.

Castillo y Gento (1995), clasifican los modelos de evaluación de los aprendizajes en tres:

- **Modelo Conductista – Eficientista.** Este modelo valora los objetivos teniendo en cuenta la productividad y eficiencia, como en la consecución de los objetivos de Tyler, el C.I.P.P. (Contexto, Input, Proceso, Producto) de Stufflebeam, el C. S. G de Alkin y la planificación educativa de Cronbach.
- **Modelo Humanístico.** En este modelo no solo se evalúa las actividades que los individuos hacen sino que también se evalúa al individuo, de carácter subjetivistas o fenomenológicos, los que concuerdan con los estudios de Owens, la crítica de Eisner y el modelo de atención al cliente de Scriven.
- **Modelo Holístico.** La evaluación se centra en valorar de manera integral y global los diversos, por ejemplo los estudios respondientes de Stake, la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton y la evaluación holística de McDonald.

Monedero, J (1998), organiza los modelos de la evaluación en dos grupos:

- **Modelos clásicos.** Modelo basado en ideas empírico –racionalista y conductista, tales como:
 - Modelos basados en la consecución de metas u objetivos.
 - Modelos basados en la formulación de juicios.
 - Modelos facilitadores para la adopción de juicios.
- **Modelos alternativos.** No utiliza ni maneja datos numéricos, utilizan otro tipo de análisis, tales como:
 - Evaluación como crítica artística.
 - Evaluación libre de metas.
 - Métodos del modus operandi.
 - Evaluación iluminativa.
 - Evaluación respondiente.

Dentro del proceso histórico de la evaluación Guba y Lincoln (1982, 1992), tratan sobre cuatro generaciones de la evaluación: Medición, descripción, juicio y negociación. Esta última es el centro de la evaluación cualitativa y naturalística, donde intervienen los actores, generando una construcción significativa del individuo o de su grupo que expresa el significado que la situación bajo evaluación registra para ellos. Los resultados de la evaluación son entonces una creación, producto de una interacción entre el evaluador y las otras personas involucradas en el proceso y no son hechos en un sentido definitivo.

La evaluación de los aprendizajes, sin duda alguna, es la práctica pedagógica más reflexiva, comprometedora, y una de las preocupaciones básicas de la tarea educadora en el saber disciplinar, específicamente en *Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental*.

En el Área de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la básica secundaria, en la I.E., la experiencia de evaluar para verificar lo aprendido se basa en prácticas que nos manifiestan que los docentes remolcan ideas sobre la evaluación que no concuerdan con el modelo didáctico propuesto en el P.E.I y suelen repercutir en un impedimento para el normal desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En la INEACO existen fallas de un discurso sobre la evaluación que exhibe inconvenientes epistemológicos que irradian los indicios positivistas y pragmáticos. La observación durante casi tres años en la I.E da muestra que las prácticas docentes la evaluación de los aprendizajes siempre se presenta al final de una unidad o un capítulo; cuyo objetivo es obtener un valor numérico que, de alguna manera, pretende establecer una valoración sobre el aprendizaje de contenidos conceptuales.

Gil (1992) nos lista algunas pre-concepciones que los docentes revelan en su quehacer evaluativo:

- Resulta fácil evaluar las materias científicas con objetividad y precisión (debido a la naturaleza misma de los conocimientos evaluados).
- El fracaso de un porcentaje significativo de alumnos es inevitable en materias difíciles como las de ciencias, que no están al alcance de todo el mundo. Por ello, un profesor que aprueba mucho convierte la asignatura en “de relleno” que los alumnos no estudian ni valoran. En particular conviene ser muy exigente al principio del curso, para evitar que los alumnos se confíen.
- Ese fracaso de un porcentaje elevado de alumnos es atribuible a factores externos a la escuela: capacidad intelectual, ambiente familiar, etc.

- Una prueba bien diseñada ha de ser discriminatoria y producir una distribución de las notas de tipo gaussiano, centrada en el cinco, bajo una escala de valoración entre uno y diez.
- La función esencial de la evaluación es medir la capacidad y el aprovechamiento de los alumnos, asignándoles una puntuación que sirva de base objetiva para las promociones y selecciones.

Estas conjeturas expuestas por Gil significan que todo aquello que los docentes consideran que los alumnos deben aprender, merece ser enseñado y por lo tanto evaluado.

En la institución se tiene claro que para enseñar en Ciencias Naturales y Educación Ambiental se deben considerar aspectos para alcanzar las metas que abarcan múltiples dimensiones, entre las cuales es posible mencionar:

Una dimensión disciplinar: que se relaciona con lo cognoscitivo con respecto a la adquisición de conceptos y teorías; como por ejemplo, conocer la naturaleza de la luz, vislumbrar los cambios de la velocidad del sonido a diferentes temperaturas, interpretar la conservación de la materia y la energía en determinados fenómenos, entre otros.

Una dimensión de procesos: Donde se tiene en cuenta el dominio sobre técnicas, métodos o procedimientos necesarios para comprender más adecuadamente los fenómenos naturales por ejemplo, en cada experiencia de laboratorio se debe utilizar una polea, realizar un análisis de los fenómeno, formular hipótesis, establecer relaciones, diseñar un experimento, entre otros.

Una dimensión de actitudes: Procesos conductuales y manifiestos en donde se espera apropiación de los principios principales de las Ciencias Naturales y de Educación Ambiental; respeto por las personas y la naturaleza, valoración de la ciencia, escuchar a los otros, conciencia del valor del hábitat, mayores niveles de autonomía, etcétera.

En la INEACO persiste un tipo de evaluación que, a la vez que sumativa, aborda sólo aspectos formales de la dimensión científica. Las evaluaciones de este tipo se suelen advertir en los grados de la básica secundaria y con mayor vehemencia, en la media.

Existen muchas formas diferentes de encarar una evaluación, ya sea diagnóstica, en procesos o sumativa. Según el momento, los objetivos y la oportunidad de su inclusión, dentro del normal desarrollo de la práctica cotidiana, es posible recurrir a técnicas e instrumentos diversos. En líneas generales las técnicas se agrupan en pruebas de diferente tipo, registros variados de observación y en resultados obtenidos a partir de entrevistas, cuestionarios. Los instrumentos pueden estar asociados, entre otros, a pruebas escritas de diferente tipo con preguntas de respuesta cerrada y abiertas, sustentaciones orales sobre un trabajo o sobre el diseño de una actividad experimental, informes de laboratorio, exploraciones bibliográficas, escalas de seguimiento o planillas de observación, construcción de redes o mapas, encuestas de opinión, trabajos monográficos, portafolios, etcétera.

1.3 Marco Legal

En términos de la evaluación, desde el marco legal se ha concedido a las I.E una autonomía, como lo señala la ley 115/94 en el artículo 73 con el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I), y en el artículo 76 y 77 referidos al currículo, así como para el gobierno escolar en los artículos 142 al 145, desarrollados en el Decreto Reglamentario 1860 del mismo año. Actualmente el Decreto 1290/09 orienta la evaluación de los estudiantes en Colombia, reivindicando la autonomía, para que el establecimiento educativo determine los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación. La autonomía concedida pretende,

teóricamente, la contextualización de la evaluación reconociendo los ritmos y los estilos de aprendizajes en los estudiantes. Por otra parte, el quehacer docente en relación con la evaluación de los estudiantes no refleja una concordancia con los lineamientos legales, debido a que las pruebas aplicadas y sus resultados no atienden a la contextualización pretendida en la ley, confundiendo dicha autonomía.

En el capítulo 3 de la ley 115 de 1994, artículo 80 se presenta la evaluación de la educación en el cual nos basamos para la realización de este trabajo de investigación. El cual textualmente dice: De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquellas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencia o irresponsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente.

El Gobierno Nacional reglamentará todo lo relacionado con este artículo.

Además se tuvo en cuenta el decreto 1290 de 2009 para la reglamentación por parte de las Instituciones Educativas, del Sistema Institucional de Evaluación (S.I.E.) de los estudiantes, de acuerdo con la autonomía que les concede dicha norma. Bien se sabe que para la elaboración del decreto mencionado éste se cimentó en la resolución 17486 de 1984.

El decreto 1290 de abril de 1999 se caracteriza por que cada establecimiento adopta un sistema interno de evaluación del aprendizaje homologable con la tabla nacional que contempla: Desempeño Superior, Alto, Básico = 60% Bajo = 59.99%.

El sistema de evaluación es un conjunto de ideas y criterios institucionales que definen los procesos globales por medio de los cuales se valora el desempeño de los estudiantes; una vez establecido, quedan sin validez los criterios personales de cada docente en materia de evaluación y se da paso al debido proceso en caso de reclamación por parte del alumno, padre de familia o apoderado judicial, esto implica que el docente debe adaptar sus prácticas evaluativas a los criterios establecidos a nivel institucional.

Los desempeños bajo y básico están definidos en el art. 5 del decreto; la institución solamente definirá los desempeños alto y superior.

El 60% de los desempeños alcanzados equivale al Desempeño básico.

Por debajo del 60% de los desempeños no alcanzados equivale al Desempeño bajo.

La Institución define los criterios de promoción (que alumnos se pueden y cuáles no se pueden promover).

1.4 Marco Conceptual

Los estudiosos y los teóricos de la evaluación, en las diferentes épocas de una centuria de historia de esta práctica en el sector educativo, manifiestan grandes diferencias en las concepciones y maneras de entender qué es la evaluación y de cómo evaluar. Esta apreciación coincide con lo expuesto por Casanova (1.998), cuando afirma que la concepción de la evaluación ha variado con el paso del tiempo y el avance en las teorías de la psicología evolutiva y la psicología del aprendizaje. De igual manera, Sanmartí y Alimenti (2.004) expresan que la palabra “evaluación” tiene muchos usos diversos, por lo que conviene precisar qué se entiende por el término. Según Mosquera (2.010), el concepto de evaluación tiene una amplitud variable de significados posibles, que se imponen o no en la práctica según las necesidades a las que sirve la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla. Decir qué es evaluar no es algo simple de definir.

Esas diferencias para dar significado a la evaluación han conducido a la obtención y diseminación de diversos modelos evaluativos, hecho que se confirma en un trabajo de Pérez y Bustamante (2.004), en el cual afirman que durante las dos últimas décadas se han elaborado alrededor de cincuenta modelos diferentes de evaluación. Agregan estos autores, que la proliferación de modelos es una señal de crecimiento y muestra la complejidad de los problemas metodológicos y conceptuales que pueden encontrarse en la evaluación, y que este fenómeno se explica desde el punto de vista filosófico si se tiene en cuenta que *evaluar es un proceso subjetivo que refleja la realidad objetiva y cada pensador le imprime el sello de la sociedad y el sistema de valores que le ha tocado vivir, mediante un proceso valorativo.*

Hablar de evaluación en educación remite entonces a pensar en su relación con los diferentes *ámbitos* de un sistema educativo. Bien podría tomarse el sistema educativo de la Nación, de un departamento, de una región, de un municipio o en el escenario de una institución educativa e incluso del aula. Podría tomarse la evaluación, en términos de lo público o de lo privado. De forma similar, hacer alusión a los diferentes ciclos: primaria, media, técnica, y/o superior; podría tratarse de su escala valorativa, de sus instrumentos y/o de su pertinencia. Por otra parte, el tema de evaluación dentro del sistema educativo podría también referirse no sólo a estos espacios, ciclos, valoración, instrumentos y pertinencia sino a los *grupos de actores* involucrados como son los administradores, los docentes, los estudiantes y/o los acudientes. Tendrá que pensarse que los distintos ámbitos no existen sin un contexto de *temporalidad*, y por tanto, su historicidad, se convierte en otro de los acápites a considerar en el estudio de la evaluación. Pero, otros tópicos que pueden orientar un discurso sobre la evaluación es según las necesidades a las que sirve (las funciones de control, acreditación, comprobación de la evaluación para la selección o promoción de los individuos, donde la evaluación deja de ser ese proceso de mejoramiento de aprendizajes para convertirse en calificadora, clasificadora y/o certificadora o acreditadora de atributos del comportamiento esperado de la cosa o sujeto evaluado) y en función de las diferentes formas de concebirla, de *significarla*. En este sentido, es cierto que cuando se hace alusión al asunto de la evaluación, se le asocia por ejemplo con un *significado* orientado a los atributos de la calidad.

Mosquera (2010), plantea tres ópticas diferentes en relación con los significados de la evaluación, desde el marco de la esfera de la vida:

Evaluar en la práctica cotidiana. En lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material.

Evaluar desde el sector de la producción. Parte de la concepción de las instituciones educativas como fábricas y de los estudiantes como insumos que pueden ser seleccionados con base en criterios de homogeneización y nivelación de conocimientos. Se da con la verificación de estándares.

Evaluar desde lo pedagógico y metodológico. Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Concluye el catedrático Mosquera aportando una cita:

“Se entiende la evaluación como un proceso de acompañamiento, como una lectura intencionada que no se limita a listar o a enumerar las fortalezas y las debilidades. La evaluación no se “enreda” en los vericuetos del poder para seleccionar la información de acuerdo con determinados intereses particulares o para convertir el ejercicio en un autoelogio; tampoco se limita a la descripción de los sucesos o a la contabilidad de los mobiliarios y equipos. Por el contrario, la evaluación se detiene en entender los procesos multicausales, apuntala las debilidades en fortalezas para poder hacer reales los procesos de mejoramiento, sin olvidarse de potenciar las fortalezas asegurando así su mantenimiento, Salinas, M. (2.006)”.



Lo expuesto permite visualizar el campo tan vasto para cualquier construcción o reconstrucción que se desee realizar con respecto a la evaluación y la necesidad de definir claramente su campo.

Evaluación de los aprendizajes. En consecuencia con la premisa anterior, el objeto de las líneas siguientes está encaminado hacia la condensación de algunos de los trabajos de la literatura revisada sobre *la evaluación de los aprendizajes*, de tal manera que dicha diversidad permita plasmar la identificación de los significados o de las representaciones más relevantes que potencien una lectura de la realidad objeto de esta investigación y, desde luego, el concepto de evaluación de los aprendizajes que se asume y apropia desde la perspectiva de la misma.

El aprendizaje es un proceso completamente individual y cada persona, desde su infancia, va construyendo estrategias propias para aprender, que dependen de sus intereses, de sus habilidades y talentos particulares, del entorno en el cual se vive, de la valoración social que se le dé a ciertos conocimientos en el ambiente familiar o en el entorno escolar, y de la motivación que experimenten los estudiantes frente al estudio. A esto hay que añadirle las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje por limitaciones biológicas o por trastornos emocionales. Además, en cada etapa evolutiva, el aprendizaje tiene características propias que han sido muy estudiadas por la psicología.

Para los autores de este escrito es claro que se debe partir del reconocimiento de *la evaluación como una acción humana que refleja siempre la existencia de una relación mínima bilateral*, es decir, entre el evaluador y el evaluado (sujeto u objeto o cosa evaluada), bien sea que aquel actúe directamente o por interpuesta persona –un tercero-. Así lo confirman Pérez y Bustamante (2.004) cuando mencionan que al reflexionar sobre la definición de esta actividad como categoría filosófica, se aprecia que el proceso de evaluación constituye un nexo del sujeto

con el objeto, estimulado por la necesidad de perfeccionamiento y desarrollo, que se lleva a cabo por medio de un sistema de acciones humanas. Por otro lado, López Pastor (2005), permite dar más peso a esa relación dialógica de la evaluación al aseverar que la verificación de los aprendizajes de los alumnos debe ir inseparablemente ligada a la evaluación de la acción docente, dado que su relación es estrecha, así como la aplicación de procesos de mejora.

En la literatura revisada en relación con el asunto también se ha encontrado, y así lo asumimos, la coincidencia entre varios autores, quienes señalan que la evaluación es una herramienta pedagógica para mejorar los aprendizajes de los estudiantes: Toranzos, (2.002), Cajiao (s.f.) y Díaz Ballén (2.008), entre otros.

En el recuento histórico de la evaluación fue posible identificar los orígenes milenarios y externos a las necesidades pedagógicas, de algunas de las funciones más fuertemente asentadas en la práctica evaluativa, como la de selección y jerarquización de individuos; asimismo la disociación de funciones selectivas y formativas que se expresa nítidamente en las primeras prácticas evaluativas de la universidad medieval. Estos hechos refuerzan la justa crítica a la prioridad que se le confiere, hasta hoy día, a aquellas funciones.

Por otra parte, en las últimas décadas del siglo XX y en lo corrido del siglo XXI, se ha asumido que toda actividad de evaluación se puede reconocer como un proceso en tres etapas, como lo exponen Jorba y Sanmartí (1996), citados por Sanmartí y Alimenti (2.004): a) recogida de información, que puede ser por medio de instrumentos o no; b) análisis de esta información y juicio sobre el resultado de este análisis, y c) toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido. El tipo de decisiones tomadas es lo que diferencia las funciones de la evaluación, y pueden ser de carácter social o de carácter pedagógico.

Las decisiones de *carácter social*, según aquellos autores, son las orientadas a constatar y/o certificar a los alumnos, a los padres y a la sociedad en general, el nivel de los progresos o adelantos en unos determinados conocimientos al finalizar una unidad o una etapa de aprendizaje. Esta evaluación es la que se conoce como *calificación* o también *evaluación sumativa*. Las decisiones de *carácter pedagógico* son las orientadas a identificar los cambios que se han de introducir para que el aprendizaje sea significativo. Su objetivo es ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento y se pueden referir tanto a cambios que el profesorado debe introducir en el proceso de enseñanza diseñado, como a cambios que el alumnado debe promover en su proceso de aprendizaje. Esta evaluación tiene pues la finalidad de *regular* tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje y se acostumbra denominar *evaluación formativa* (Black y Wiliam, 1998).

En relación con la evaluación de los aprendizajes y coincidiendo con algunos elementos contenidos en la exposición precedente, Iafrancesco (2.005), considera que la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente, la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia, y pertinencia de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con el fm de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente. Concepción a la que valdría la pena agregar que la evaluación debe realizarse en función de criterios que atiendan a dichas fmalidades y al enfoque educativo de la institución, como lo estipula la Comisión Permanente de Planes y Programas de Estudios del Consejo Académico del

Bachillerato de la UNAM (2.001), en su versión preliminar de los Lineamientos generales para la evaluación del aprendizaje en el bachillerato.

Barrón (2.010), por su parte, y en concordancia con otros autores de la literatura sobre la temática, acentúa en la diferencia que existe entre aquella evaluación *control* o de *verificación*, desde una epistemología positivista, que tiende a la homogeneización de los sujetos e implican la construcción de técnicas generalizables y la evaluación dotada de un sentido para la construcción permanente y continuamente inacabada. A propósito de inacabada, lafrancesco (2.005) manifiesta que conviene proponer una nueva concepción de evaluación del aprendizaje, desde una visión más holística e integral que se preocupe por todos los factores que influyen en el aprendizaje y que por ende deben ser considerados a la hora de evaluar el aprendizaje, incluso, evaluarlos también, desde unos nuevos criterios, indicadores y con nuevos instrumentos.

En muchas ocasiones es común que se generalice una práctica evaluativa sin la previa acción pedagógica que permita la claridad frente a los propósitos, los criterios, los instrumentos, los resultados y las decisiones. Este hecho lleva a que en la práctica haya confusiones o imprecisiones como ocurre con la significación de evaluación *del* aprendizaje y evaluación *para* el aprendizaje.

A partir de una reflexión, la european-agency.org (s.f.), presenta información donde se precisa diferencias entre la *evaluación del aprendizaje* y la *evaluación para el aprendizaje*, siendo la primera una evaluación sumativa, mientras la segunda es formativa y continua, encerrando dos conceptos distintos. Esta diferencia semántica acoge un gran trasfondo de diversidad conceptual.

Por otra parte, según Coll y Martín (1993) citados por Barrón (2.010), la evaluación pone de manifiesto una concepción de aprendizaje, de sociedad, de hombre y de conocimiento y por lo

tanto, la evaluación de la enseñanza no puede ni debe concebirse al margen de la evaluación de los aprendizajes, ni de la evaluación para los aprendizajes (lo subrayado es nuestro).

También cuando la acepción de la evaluación se conjuga con la de calidad, la evaluación de los aprendizajes orientados hacia la calidad implica: cambio en la lógica de la evaluación de los aprendizajes; mayor precisión en la identificación de los conocimientos, habilidades y competencias y una selección y análisis de la información pertinente para dar cuenta del rendimiento académico y la efectividad de la institución. Hoy, las nuevas medidas de rendición de cuentas en las universidades, están relacionadas con el rendimiento y con el aprendizaje de los educandos. Sin embargo, no parece claro la existencia de una evaluación *para* el aprendizaje, si se ciñe a las precisiones hechas por la european-agency.org (s.f.): Así, la diferencia esencial entre la evaluación *para* el aprendizaje y la evaluación *del* aprendizaje puede estar en el propósito con el que el profesorado y otros profesionales recogen la información. Aunque algunos instrumentos pueden ser los mismos (por ejemplo los cuestionarios), los asuntos clave recabados de lo expuesto por los expertos indicaban que es preciso tener en cuenta lo siguiente:

- La evaluación *para* el aprendizaje tiene como meta la mejora del proceso de aprendizaje, mientras que la evaluación *del* aprendizaje busca la rendición de cuentas (de centros y del profesorado).
- La evaluación *para* el aprendizaje explora las capacidades de dicho aprendizaje y señala los pasos a seguir para fomentarlo, además se orienta hacia procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos. La evaluación *del* aprendizaje muestra lo ya conseguido, memorizado y asimilado y presenta una instantánea de la situación actual.
- Los participantes en la evaluación *para* el aprendizaje “pueden comprender mejor el progreso de un alumno y cómo el centro ha colaborado en él” (las comillas son nuestras).

Entre los participantes en la evaluación *del* aprendizaje se incluyen profesionales externos a la situación del centro (verbo y gracia, inspectores) y puede que se les solicite un retrato del centro en un momento puntual, pero no siempre conocen el contexto y la vida de este con el detalle suficiente para una buena comprensión del proceso de aprendizaje del alumno.

Menciona la european-agency.org (s.f.) que en la literatura que revisaron, a menudo la evaluación *para* el aprendizaje se describe como una forma de autorreflexión, o más concretamente, como el modo por el cual el alumnado reflexiona sobre su propio aprendizaje y se compromete con su profesorado en un circuito interactivo de retroalimentación (feedback) 2. El propósito primordial para emplear este circuito interactivo de información dentro de la evaluación *para* el aprendizaje es el de fomentar en el alumnado la meta-cognición, es decir, no solo entender qué aprende, sino cómo aprende y cuál es la mejor forma de hacerlo.

El Grupo para la Reforma de la Evaluación (2.001, p. 2), ya citado en este trabajo, formula claramente lo anterior y describe la evaluación para el aprendizaje como: ... *el proceso de búsqueda e interpretación de pruebas para que el alumnado y su profesorado decidan en qué punto del aprendizaje se encuentran los estudiantes, a dónde necesitan ir y cuál es la mejor forma de llegar.*

En este contexto investigativo, la evaluación *para* el aprendizaje conlleva elementos de autorreflexión y autoevaluación que propician en el alumno el autoconocimiento de cómo y cuándo se aprende. Esto es particularmente relevante ya que la evaluación *para* el aprendizaje hace hincapié en la evaluación como un proceso metacognitivo, como lo asumen Chacón y Morales (2.005), al afirmar, citando a Yurén (2000; p. 55), que “la evaluación es un momento de detención en el proceso formativo, en virtud del cual el sujeto se distancia de su propia praxis y de sus objetivaciones con la intención de reflexionar sobre ellas, enjuiciarlas, elaborar la crítica

correspondiente y convertir su proceso de objetivación en experiencia que le permita recuperarse como sujeto enriquecido.”

Acorde con lo anterior, se originan concepciones diversas, que permiten entender la necesidad de las precisiones en sus definiciones, usos y fines, como antes se había dicho. Por ejemplo, para efectos de las pruebas externas, se presenta un interrogante hacia su aporte *para el* aprendizaje, y se pone de manifiesto, que se constituyen en una evaluación *de los* aprendizajes, de manera limitada, como lo han expresado varios autores.

Bustos (1.997), realiza una crítica a las maneras como se evalúa a través de las pruebas externas y menciona que el problema está en que muchas entidades y educadores aún tienen el mito de la objetividad en la evaluación de los seres humanos, a más de ufanarse dizque de evaluar objetivamente... Agrega que hoy (hace catorce años) estamos seguros que ni por la preparación de nuestros docentes, ni por la infraestructura de nuestras instituciones, ni por el tiempo de que disponen los maestros para interactuar con los estudiantes, hay una remota posibilidad de aplicar correctamente las pruebas objetivas en el proceso enseñanza- aprendizaje. El mito de la objetividad en las pruebas ha hecho que éstas sean vistas no como medio, sino como fin.

Por la experiencia y la lectura que se hace sobre la realidad de la evaluación, y en concordancia con Bustos (1.997) se cree que actualmente no se tienen en nuestro país avances significativos en términos de la evaluación como práctica pedagógica que permita un proceso de metacognición, y seguimos sumidos en la evaluación sumativa, pese al discurso del Ministerio de Educación Nacional –MEN- (abril de 1997, pág.21), que plantea que *la evaluación tradicional se orienta más a los resultados o productos; la nueva evaluación, en cambio, sin prescindir de éstos, tiene en cuenta los procesos. La evaluación tradicional se realiza centrada*

en lo cognoscitivo, especialmente en la memorización de la información; la otra es la integral, cubre además de lo cognoscitivo, las habilidades y destrezas así como lo afectivo, lo actitudinal y lo valorativo. Más adelante este autor menciona que la primera se caracteriza por su rigidez; la segunda es flexible y abierta. La primera se preocupa por la objetividad; la segunda considera que ésta, en sentido estricto, es inalcanzable, razón por la cual se puede afirmar que cuando se trata de evaluar alumnos se está realizando una acción intersubjetiva, pues la acción de evaluar es una acción intercomunicativa.

En el caso colombiano, para el año 1.997, según Bustos (1.997), existía una incongruencia bien notoria: el sistema de formación reforzaba todavía la heteroeducación (clases tradicionales con contenidos impuestos, ver la Resolución 2343 de 1996) y la evaluación, que antes medía la instrucción dada, tenía la intencionalidad oficial de basarse en las interacciones personales: *“Dado que la evaluación educativa implica interacción personal, se constituye tanto en una relación intelectual como afectiva” (MEN, 1997, pág. 18).* Estas afirmaciones de Bustos siguen vigentes en nuestro medio.

Hoy las creencias mundiales también han cambiado, y nuevos procedimientos como el portafolio, las pruebas escritas con el libro abierto, las técnicas de autoevaluación y de evaluación de los grupos de pares están reemplazando a los “test” o pruebas objetivas.

En esta centuria de la historia de la práctica de la evaluación en el sector educativo ha habido claramente dos paradigmas frente al asunto del concepto de la misma: una que se inclina por la evaluación sumativa y otra, la formativa; ambas abordadas por distintos teóricos, desde diferentes intereses, usos y finalidades, factores que al fin de cuentas son los que las definen y caracterizan.

Por lo anteriormente expresado, y de acuerdo con Chacón y Morales (2.005), es necesario entre los profesores, reconceptualizar, a la evaluación desde una perspectiva crítica. Es una tarea difícil, ya que hay que romper con imaginarios individuales y/o colectivos. Es un proceso lento el recuperar el concepto y práctica formativa de la evaluación, el cual acarrea compromisos para el fomento de una cultura: de diálogo, de crítica, de autocrítica y de autorreflexión, contrarrestando la cultura de control y de competencia que se ha fomentado tradicionalmente con la evaluación positivista o sumativa.

Es necesario tener claro que la evaluación no es una actividad neutral, es decir, no está libre de valores e ideologías, pues su conceptualización implica una postura política e ideológica de los valores educacionales. Asimismo, se requiere saber ubicar a la evaluación de acuerdo con el tipo de racionalidad que la sustenta, de lo contrario, no se identificarán los fines que se persiguen, tal es el caso de la evaluación sustentada racionalmente por el positivismo, cuyo interés instrumental deposita la objetividad y la medición como problema fundamental de ella, Chacón y Morales (2.005), y agregan que los tradicionales exámenes escritos sólo han servido, en su gran mayoría, para marcar un sistema selectivo de individuos para la vida productiva reduciendo al sistema de evaluación, a un sistema selectivo de obreros calificados.

Con el sistema de evaluación de corte positivista, según Chacón y Morales (2.005), el profesor ha trastocado su papel de educador por el de juez y mientras esta práctica de emisión de juicios no cambie, la educación estará llamada al fracaso. La evaluación del proceso educativo, debe estar al servicio de los estudiantes dado que la labor de los profesores es un servicio a la sociedad. No se debe perder la oportunidad que brinda la evaluación para que el profesor reflexione y analice su práctica pedagógica.

Una concepción diferente de evaluación debe orientarse a la libertad y la autonomía de los estudiantes, es decir, promover una evaluación democrática, donde el profesor parta de las necesidades de los alumnos. La evaluación debe ser justa, es decir, que los elementos de este proceso (maestros-alumnos) utilicen un contrato equitativo respecto a sus propios intereses de tal forma que lleguen a ser personas libres, iguales, racionales y autónomas, como exponen Chacón y Morales (2.005), y que luego se refieren a los planteamientos de House E.R., quien afirma y presenta doce condiciones para que exista un contrato equitativo en la evaluación. Entre estas condiciones están: la ausencia de coerción, la racionalidad, la aceptación de los términos, el acuerdo conjunto, el desinterés, la universalidad el interés comunitario, la información igual y completa, la falta de riesgo, la posibilidad de la voz de todos los participantes y la participación. El contrato equitativo es vinculante salvo que se oponga a nuestros deberes naturales o a principios morales más importantes como los de la justicia.” (House; 1997; 16). Se necesita promover un deseo espontáneo de aprender, pues el aprendizaje impuesto por lo general causa descontento, rebeldía, problemas de indisciplina, deserción, etcétera.

Concluyen Chacón y Morales (2.005) afirmando que la evaluación, lejos de reprobar al alumno por no haber demostrado su capacidad sin más explicación, debe convertirse en un recurso, que le permita apoyarse sobre lo que ya sabe, para recorrer nuevamente el camino que lo conduzca al aprendizaje esperado. Es decir, ayudarle para que sea capaz de formarse como sujeto. Lo que se pretende con el alumno, es que él participe en la toma de decisiones, que empiece a tomar conciencia de su realidad, que sea consciente de sus alcances y limitaciones.

Evaluación y Currículo. Si bien es cierto que existe una relación entre evaluación, evaluador y evaluado (evaluación, docente y discente), que podríamos denominar básica o pilar, los



estudiosos del tema plantean otra relación por encima de aquella, la cual conecta a la trilogía de la básica con el componente educativo que les rige dentro del sistema educativo, el Currículo.

Bustos (1997), citando a Municio, plantea que la evaluación tiene que elaborarse en torno al concepto que tiene la escuela de educación. La evaluación, se ha afirmado por algunos tratadistas, como Fariña citado por Bustos (1.997) no puede diseñarse aparte de los procesos mismos de formación. Los procedimientos de evaluación, se ha expresado por otros autores, deben facilitar el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, se ha concluido, que antes de escoger los procedimientos de evaluación, es indispensable delimitar algunos principios que permitan relacionar directamente la evaluación con los diversos factores que intervienen en el proceso de formación humana y que ejercen influencia de manera integral y coherente en el curso de la educación (Sawin, 1970, pág. 27).

Si el sistema de formación busca educar para la autonomía intelectual y moral y sin embargo el componente de evaluación se concentra en ver cuánta información es capaz de recordar y distinguir el alumno, entonces no hay validez de contenido del componente con respecto al sistema total. La validez del componente de evaluación hay que medirla en función del grado de acuerdo que tenga dicho componente con los lineamientos, los fundamentos y los enfoques de la educación propuesta, y no en ver cuanta información es capaz de distinguir y recordar el alumno, lo que significa en palabras de Perrone, (1991), que la evaluación queda amarrada al sistema curricular propuesto. Para el año 1.997, en Colombia, existía una incongruencia bien notoria: el sistema de formación reforzaba la heteroeducación (clases tradicionales con contenidos impuestos, ver resolución 2343/96) y la evaluación, que antes “medía” la instrucción dada, tenía la intencionalidad oficial de basarse en las interacciones personales, como se expuso en la cita

textual del MEN, tres párrafos atrás. No obstante, actualmente esas condiciones prevalecen en el medio colombiano, de manera común y normal.

Bustos (1.997), expresa finalmente que para cada concepción educativa y proceso de enseñanza-aprendizaje hay un componente de evaluación, y por tanto, el criterio de validez varía de acuerdo a esas concepciones y procesos, puntualizando la necesidad de reflexionar sobre: Qué clase de escuela se está promoviendo?... La tradicional y verbalista?... La escuela activa?... La escuela constructivista?... La escuela emancipadora?...y en cada uno de estos casos el criterio varía, y lo común en todos estos ellos es que su sistema de evaluación es válido si evalúa lo que la propuesta educativa considera pertinente.

En la misma obra, el autor, refiriéndose al caso colombiano, presenta al respecto esta afirmación:

“Cuando los alumnos, o los padres de familia, o el mercado laboral están en desacuerdo con respecto a lo que se debe evaluar en los alumnos, lo que está en juego son diferentes concepciones de educación y diferentes criterios para hablar de la validez de la información obtenida para juzgar una intervención educativa. Así, si se dice que el mejor colegio es aquel que sacó los mejores puntajes en las pruebas de papel y lápiz que miden el uso, recuerdo y aplicación de la información, lo pertinente está en los datos recordados y utilizados. De nada sirven discursos y normas que son progresistas (Ley 115 y Decreto 1860/94) si el componente de evaluación estatal se estanca, por eso los directivos docentes de todo el país terminan aceptando que hay que preparar a los educandos para que obtengan un buen puntaje en las pruebas de estado, lo demás es puro cuento. Tan convencidos están algunos que la prueba de estado no es para ellos un indicador ni un medio, es un objetivo, es la meta, es la intención. Y el gobierno les sigue el juego o viceversa, porque los colegios que aparecen en las listas oficiales como los

mejores son aquellos cuyos alumnos han obtenido los puntajes más altos. Los mejores bachilleres son los que obtienen aquellos puntajes. Tanta legislación tan bella y al final la prueba de estado sigue siendo el indicador único”...

...” Bajo las concepciones actuales de educación promulgadas en la Ley 115/94, la evaluación, para que sea válida, requiere tener en cuenta si el alumno domina unos contenidos mínimos especificados en los indicadores de logro nacionales (ver resolución 2343 de 1996 y documento de lineamientos del MEN, abril de 1997). También hay que evaluar si el alumno conceptualiza adecuadamente, si utiliza en proyectos prácticos los conocimientos adquiridos y si su desarrollo personal ético y moral justifica o no promoverlo al grado siguiente. Hay que evaluar procesos del desarrollo integral en situaciones naturales y no caer otra vez en el vicio de evaluar y fomentar los procesos en situaciones artificiales, fuera de la cotidianidad, con juegos sobre creatividad, problemas ficticios para desarrollar procesos de pensamiento y, en general, frente a situaciones que vuelven a caer en el error de fomentar procesos del desarrollo en contextos no naturales.

Ahora la evaluación no se amarra a los procedimientos de medición “objetiva”, sino más bien le otorga autonomía a los docentes para realizar apreciaciones subjetivas sobre sus alumnos. Esta concepción educativa, diferente a la concepción de la tecnología educativa y a la escuela tradicional verbalista, no busca medir objetivamente, sino elaborar juicios apreciativos, subjetivos, no objetivos, sino más bien intersubjetivos (donde más de un juez o sujeto está involucrado con sus apreciaciones personales: docente, alumnos, grupo de trabajo, administradores y padres de familia)”.

Casanova (1.999), en su trabajo, muestra su concordancia con Bustos, al manifestar que en la actualidad se hace patente una divergencia entre los conceptos de evaluación que se manejan a

nivel teórico y la práctica real en las aulas, y que se hace necesario implementar una evaluación que constituya un elemento curricular más y que ayude a mejorar todo tipo de aprendizajes, como lo postulan, según ella, entre otros, Weiss, R.S. y Rein, M. (1972); Parlett, M. y Hamilton, D.(1976); Guba, E.G. (1978), Fernández Pérez, M. (1988); Rosales, C. (1990); Santos Guerra, M.A. (1993).

Así, en concreto, teniendo datos y valoraciones permanentes acerca de los aprendizajes que va realizando el alumno y su modo particular de hacerlo (ritmo, estilo, inconvenientes, etc.), en el momento en que surge una disfunción o especial dificultad es posible poner los medios didácticos adecuados para que pueda superarla sin inconvenientes mayores. Del mismo modo, es fácil detectar los tipos de actividades o situaciones educativas que favorecen su aprendizaje, para potenciarlas con ese alumno y favorecer, así, su formación más idónea. Esto es consecuente con lo expuesto por Chacón y Morales (2.005), quienes dicen que se evalúa para obtener información relevante, en cuanto al aprendizaje de los alumnos, para repensar la práctica educativa, para investigarla y para replanificarla y para definir significados pedagógicos y sociales, no para asignar calificaciones. Se evalúa también para obtener todo tipo de información relacionada con el proceso formativo de los sujetos, es decir, para saber cómo los alumnos progresan en su conocimiento; en la medida en que los profesores tengan mayor información de sus alumnos, realizarán más profesionalmente su tarea pedagógica; pues la evaluación cumple una función pedagógica cuando se utiliza para conocer el progreso de los alumnos y las formas como éstos adquieren los aprendizajes, con el propósito de que se pueda intervenir en su mejora, es decir, para corregir y mejorar los procesos, en este sentido la evaluación si es formativa.

Casanova (1.998), manifiesta que en cualquier caso, si se consigue desarrollar la evaluación formativa con todas sus virtualidades, se evidenciará su funcionamiento como estrategia de

mejora y se comprobará la mejor y mayor consecución de los objetivos propuestos. Es decir: que no sólo mejorarán los procesos, sino que, en consecuencia, mejorarán también palpablemente los resultados de aprendizaje que se alcancen por parte del alumnado. Agrega, que no pueden separarse procesos y rendimientos, porque constituyen dos caras de una misma moneda. Dice además, que siempre el resultado es consecuencia de un proceso y que la persona es *una* y si los medios que utiliza para aprender son más adecuados a su personalidad y, por lo tanto, su proceso de aprendizaje mejora, también mejorarán sus resultados o aprendizajes finales. Asevera Casanova que la educación es un todo en el que, sólo a efectos metodológicos, se desglosan sus componentes, y que, en la realidad educativa diaria cualquier ingrediente positivo que se incorpore favorecerá el conjunto y cualquier elemento negativo que aparezca distorsionará la actuación prevista. Es una observación que hay que tener en cuenta, para no perder de vista la globalidad de la acción docente y la unicidad de la persona -discente- a quien se forma y con quien se trabaja.

El Grupo para la Reforma de la Evaluación (2002), concuerda con lo presentado por Casanova en el párrafo precedente, al considerar que es necesario concebir a la evaluación del aprendizaje como un proceso permanente de realimentación y como un instrumento de planeación que incide en los planes y programas de estudios, en la formación docente y en el diseño de la enseñanza, es decir, como un proceso fundamental a lo largo de todo el proceso educativo.

Bustos (1.997), en sus desarrollos críticos sobre la evaluación, plantea el siguiente interrogante y le da respuesta: ¿Qué hay que certificar?... Para un sistema educativo que busque seleccionar los nuevos cuadros generacionales en función del rendimiento que tendrán en la sociedad, hay que seleccionar a quienes el mercado ocupacional requiere con mayor prioridad. El

certificado se convierte en una autorización para el ingreso en el aparato burocrático del Estado. Esta función selectiva exige un vínculo estrecho entre formación escolar y producción social, entre educación y trabajo.

Según el mismo autor, el análisis de la función selectiva de las notas y certificados escolares hay que realizarlo entonces desde dos perspectivas diferentes en la relación educación y trabajo. En una sociedad capitalista, la educación para el trabajo se convierte en una preparación de los hijos de los trabajadores para el trabajo físico, como medio para lograr la supervivencia de la fuerza de trabajo material. A su vez, Bustos (1.997), citando a (Kovaliov, Buschlia y Kuzmina, 1965, pág. 261) menciona que el trabajo intelectual se convierte en monopolio de la clase dominante y agrega que esa función selectiva de los certificados y las notas escolares, dirigida al aparato productivo del Estado, exige en el sistema capitalista una discriminación entre trabajo intelectual y trabajo físico.

Por lo anterior, Bustos (1.997), expresa que la clase dominante crea filtros para lograr dejar por fuera del sistema de la educación superior y de las oportunidades de dirección y de administración a una gran cantidad de aspirantes debido a que desprecia el trabajo físico y cotiza alto el trabajo intelectual. Además, que la materialización de esa función selectiva y clasista de la evaluación se logra, en nuestro país, a través de las pruebas de conocimiento –Icfes (hoy Pruebas Saber)-, clasificando y seleccionando a los aspirantes según los resultados de papel y lápiz, que están basadas en un saber teórico sesgado considerado importante por la clase dominante del momento histórico que se está viviendo.

Por otro lado, Sanmartí y Alimenti (2.004), consideran que el tipo de decisiones tomadas es lo que diferencia las funciones de la evaluación, y pueden ser de carácter social o de carácter pedagógico. Las decisiones de *carácter social*, según estos autores, son las orientadas a constatar

y/o certificar a los alumnos, a los padres y a la sociedad en general, el nivel de los progresos o adelantos en unos determinados conocimientos al finalizar una unidad o una etapa de aprendizaje. Esta evaluación es la que se conoce como *calificación* o también *evaluación sumativa*. Las decisiones de *carácter pedagógico* son las orientadas a identificar los cambios que se han de introducir para que el aprendizaje sea significativo.

Según Casanova (1.998), en la última década del siglo pasado, en definitiva, el *cambio de imagen* de la evaluación deber ser la consecuencia de su *cambio real de contenido y funcionalidad* con la que se aplica. Si se logra modificar el concepto y los efectos que la evaluación ha venido teniendo hasta tiempos tan recientes como hasta ahora mismo, ésta debería no sólo generalizarse en las instituciones en un plazo de tiempo razonable, sino que debería incluso ser exigida. Y por lo que afecta a los procesos de aprendizaje, tendría que ser aceptada favorablemente por el alumnado, al convertirse en un elemento curricular más -y muy importante- que, de forma evidente, contribuyera a su mejor formación y desarrollo, y en la que, además, muchos alumnos intervinieran -fueran tenidos en cuenta- para decidir la valoración final de lo que han alcanzado.

A propósito, si las prácticas de evaluación no se modifican, los supuestos cambios pedagógicos en la enseñanza no tendrán ninguna repercusión en el sistema educativo y mucho menos en los estudiantes, según Manrique (2.004).

Finalmente conviene tener presente que cambiar la evaluación implica cambiar toda la actividad de enseñanza: qué se enseña, qué actividades se realizan, en qué orden, cómo se organiza la clase, cómo se atiende a la diversidad de los estudiantes, cómo nos relacionamos con ellos; es decir, cambiar la forma de concebir la ciencia, el aprendizaje, la enseñanza y los valores asociados.

Las representaciones colectivas y las prácticas evaluativas. En coincidencia con un enunciado que se presentó al inicio de este trabajo en relación con la diversidad de significados que se pueden tener sobre la evaluación, Domínguez (2.006), manifiesta en su artículo sobre *Representaciones colectivas, episteme y conocimientos*, que es frecuente encontrar en los círculos académicos que se usen términos que la comunidad cree tener claros pero, al momento de identificar sus significados, se hace evidente que no hay coincidencias. Es preciso decir que ello ha dado origen no sólo al título sino al propósito de este estudio. A continuación se brindarán algunas nociones con respecto a las representaciones colectivas (rr.cc.), que permitan ubicar al lector sobre este referente.

Emile Durkheim: “[...] la función constitutiva de las rr.cc. como el contenido del “mundo de los significados” de toda la sociedad, es decir, las rr.cc. son los instrumentos que posibilitan el representar /decir sociales, puesto que incorporan “sólidos marcos-categorías del pensamiento”: espacio, tiempo, totalidad, leyes de identidad y no contradicción, etc. Y, por otra parte, las rr.cc. son portadoras de significaciones sociales: i.e., la esfera de “lo sagrado” como centro simbólico de la conciencia colectiva; la sociedad como “ser moral”, como “nomos colectivo”; la periodización de las diferentes fronteras de los ritos de pasaje, etc.”, Beriain (1.990).

De acuerdo con Beriain (1.990), “las rr.cc. son estructuras psicosociales intersubjetivas que *representan* el acervo de conocimiento socialmente disponible, y que se despliegan como formaciones discursivas más o menos automatizadas (ciencia/tecnología, moral/derecho, arte/literatura) en el proceso de autoalteración de significados sociales. Las rr.cc. no son meras objetivaciones fácticas institucionales logradas en el proceso evolutivo de institucionalización de conductas colectivas reguladas, externamente visibles, no son meros dispositivos de

funcionalidad técnico-administrativa, ni tampoco son subjetividades que reflejan la internalización individual de significaciones sociales [...] más bien, tales estructuras – de reglas, procedimientos, máximas, recetas, significaciones, etc.- actúan como paradigmas contrafácticos compartidos que contribuyen a la reproducción simbólico cultural. En este sentido cualquier pérdida de plausibilidad, de validez de los modelos institucionalizados de valor en la forma de “desestructuración moral” (Durkheim) o crisis de autorrepresentación de la sociedad (el “nosotros colectivo” de Castoriadis) o de “desintegración de las instituciones sociales” sirve para problematizar la legitimación del “mundo instituido de significaciones sociales”.

Esta definición se puede traducir, según Domínguez (2.006), más o menos así: “los seres humanos vivimos en condiciones materiales y culturales que no dominamos ni inventamos artificiosamente. Son las herencias de nuestra trayectoria antropológica, social e histórica que, en el mundo institucional y en el mundo cotidiano se traducen, toman la forma de principios, valores, reglas, frases, pautas o criterios que se anidan en las conciencias e intervienen, desde inconsciente individual y colectivo, bajo la forma de modos de comprender, valorar y proceder”.

De acuerdo con Domínguez (2.006), los hombres logramos entonces la hominización combinando la existencia biológica con la existencia simbólica por medio de los lenguajes: verbal, no verbal, pictórico, etc. que nos permiten representarnos el mundo e intervenirlo, para transformarlo, aunque no dominemos nuestras condiciones materiales y culturales de existencia ni las hayamos inventado.

Por otra parte, Durkheim, referenciado por Mora (2.002), estableció diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas, explicando la no reducción de lo colectivo a lo individual. Es decir, que la conciencia colectiva trascendía a los individuos como una fuerza coactiva y que puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias y demás

productos culturales colectivos. Al respecto, Martín –Baró (1985), citado por este autor, refiere que “la conciencia colectiva consiste en un saber normativo, común a los miembros de una sociedad e irreductible a la conciencia de los individuos, ya que constituye un hecho social”.

Domínguez (2.006), habla de una circulación de las rr.cc. y menciona sobre el asunto que si las rr.cc. como expresión y a la vez como ingrediente de las mentalidades y de las ideologías, se concretan como opiniones, argumentos, demostraciones, pruebas, decisiones y acción, es porque circulan entre los seres humanos, a través de su aparato circulatorio, los medios de comunicación. No sólo vehiculan su sociabilización la radio, la televisión, el internet, la prensa como medios masivos, sino que también los medios presenciales o interpersonales, como los gestos, los trajes, las visitas, entre otros, facilitan su presencia.



CAPITULO II

2. DISEÑO METODOLOGICO

2.1 Paradigma de Investigación

Según Rodríguez (2002), investigar, en su sentido radical, es un modo de actividad que cualquier ser humano utiliza desde siempre. La palabra investigación (del latín *investigatio*) significa "rastrear", seguir un camino para descubrir algo desconocido a través de una huella (*vestigium*). Agrega Rodríguez que cuando lo que se busca es la incorporación de nuevos conocimientos al saber general, la investigación se constituye en una actividad cuyo objetivo es construir la Ciencia, y que dentro del campo científico, la investigación en educación es una tarea de los tiempos modernos.

Los investigadores en educación participan de un objetivo común: ampliar, reforzar y depurar el conocimiento acerca del fenómeno educativo y desde esta perspectiva tan global, tendrá cabida perspectivas filosóficas, históricas y experimentales (Rodríguez, 2002).

En consideración con la investigación educativa, Husén en Rodríguez (2002), plantea un conflicto entre dos grandes corrientes: una, procedente de las ciencias naturales, que pone el énfasis en las observaciones empíricas *cuantificables*, y que se analizan con la herramienta estadística para establecer relaciones causales. La otra corriente, procede de las humanidades y

destaca la información *cualitativa* de carácter holístico, de clara intencionalidad interpretativa. Para este autor, ambos son paradigmas complementarios.

Rodríguez (2002), menciona que otros autores ordenan las corrientes de investigación educativa en tres: la corriente empírica, asociada al empirismo lógico neopositivista; la interpretativa, unida a la filosofía analítica y fenomenológica; y la normativo-crítica, con base en la teoría crítica del marxismo (Soltis, 1984).

También Popkewitz (1988) plantea estos tres paradigmas: *empíricoanalítico*, cuya finalidad es la búsqueda de regularidades en forma de leyes; *simbólico* (hermeneúico, interpretativo o cualitativo), que pretende averiguar cómo la interacción humana da origen a la creación de normas y a conductas reguladas por éstas; y *crítico*, interesado por el desarrollo histórico de las relaciones sociales y del modo en que la historia oculta el interés y el papel activo del ser humano, en tanto que Lincoln y Guba (1985) plantean las "eras paradigmáticas", antes que los propios paradigmas: prepositivista, positivista y postpositivista, Rodríguez (2002).

Algunas diferencias entre los diferentes paradigmas son señaladas por Rodríguez (2002):

- a. *Perspectiva Empírico-analítica*. Los investigadores educativos que se identifican con este enfoque sostienen que la principal función de la investigación educativa es la generación de teoría o explicación, aunque se inicie desde un problema o un modelo educativo. Sin embargo, Kerlinger (1977: 6) puntualizaba lo siguiente: "Mucha gente asume que la investigación educativa puede solucionar los problemas educativos y puede mejorar las prácticas educativas. La asunción es falsa. Ello crea expectativas que no pueden ser satisfechas (...). La solución de un problema de investigación está en un nivel de discurso diferente que la solución de un problema de acción". Aun así, se admite una finalidad también práctica (De la Orden, 1985), donde a la teoría se le imprime un carácter

prescriptivo o normativo orientado a la mejora de la práctica, de modo que el conocimiento generado pueda ayudar a la toma de decisiones sobre problemas específicos.

- b. *Perspectiva Interpretativa*. La perspectiva Interpretativa, también denominada naturalista, cualitativa, humanista, fenomenológica..., engloba un conjunto de corrientes de carácter humanístico-interpretativo cuyo interés se centra en intentar comprender, en situaciones particulares, el significado de las acciones y efectos educativos para las distintas personas implicadas en un hecho educativo (Bogdan y Biklen, 1982; Erickson, 1989). Sin embargo, cada una de las corrientes particulares matiza esta finalidad, de modo que la *etnometodología* busca identificar los métodos que utilizan las personas para significar y realizar, al mismo tiempo, acciones diariamente (Coulon, 1988), es decir, aquello que les ayuda a crear y comprender su vínculo con la educación; el *interaccionismo simbólico* intenta acceder al modo en que la persona define, en un proceso de negociación con los demás, lo que para ella es una acción o efecto educativo; la *etnografía* busca explorar el modo en que las personas describen lo que es una acción o un efecto educativo, lo que conoce de ellos y las cosas que construye y usa para manipularlos, es decir, busca el conocimiento en que se apoyan las personas para interpretar su experiencia y generar nuevos conocimientos (Spradley, 1980).

La descripción e interpretación son elementos claves sobre los que descansa el desarrollo de un estudio, incluso para algunos investigadores, en el enfoque etnográfico y etnometodológico, sobre todo, estos elementos son los únicos que pueden considerarse a nivel lógico. Así, la etnografía no es problema de método, sino de interpretación cultural.

En la obra de Stake (1998: 46) sobre *Investigación con estudio de casos*, refiriéndose a la naturaleza del estudio cualitativo, sostiene que la principal característica de este tipo de investigación es el lugar central que ocupa la interpretación. Señala que los resultados de la investigación no son tanto "descubrimientos" como "asertos". (...)

Después de una intensa interacción del investigador con las personas, objeto de estudio o no, después de una aproximación constructivista de la búsqueda del conocimiento, después de considerar la intencionalidad de los participantes y su subjetividad, por descriptivo que sea el informe, en última instancia el investigador termina por dar una visión personal.

La posibilidad de construir leyes o procesos de generalización pasan por el análisis de los conceptos de *comparabilidad y traducibilidad*. Como apuntan Goetz y LeCompte, (1988: 231) el primero de ellos alude al *grado en que la definición y los componentes de un estudio (...) permiten a los investigadores comparar sus resultados con los de otros estudios sobre cuestiones relacionadas*. El segundo consiste en el *grado en que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación resultan comprensibles para otros investigadores de la misma disciplina o de otras relacionadas con ella*. El investigador interpretativo busca la "generalización analítica" que se basa en la replicación "lógica" de los resultados de un estudio de casos en un contexto, en otros estudios de casos realizados en "n" contextos simultáneos o sucesivos.

Las relaciones del investigador con los participantes en la investigación pueden ser de distinta índole, pero casi siempre son duraderas y comprometen a ambas partes. El primero se suele identificar con un intérprete, una persona que "saca a la luz" el conocimiento tácito que tienen los miembros de un grupo o cultura, pero también puede participar en la situación como uno más. Los participantes pueden desempeñar el papel de informantes (ocasionales, clave),

porteros (facilitan o no el acceso al campo), tratantes de extraños (ayudan al investigador a introducirse en la escena estudiada), ayudantes (informan y toman decisiones a lo largo del estudio), etc.

Con respecto a los “valores”, se consideran un aspecto nuclear del proceso de investigación, llegando a ejercer una fuerte influencia en la práctica investigadora en todos los momentos y fases. Las cuestiones de investigación, los métodos de recogida de información, las relaciones investigador-participantes, etc. se verán influenciadas por los valores que los investigadores y participantes compartan. La dimensión ética es intrínseca a este paradigma. El investigador introducido en el campo tendrá que enfrentarse a distintas tomas de decisiones que conllevan dilemas éticos, fundamentados en una escala de valores.

La comunicación y difusión de resultados se realiza de forma dispar. Suelen aparecer en los informes párrafos con el lenguaje "nativo" de los miembros del grupo social y contener sobre todo principios o reglas prácticas que pueden ser implementadas por los individuos, dado que esta perspectiva pretende generar teorías de acción en el grupo social o cultural reflejado en el estudio.

Desde el paradigma interpretativo, el diseño, sea implícito o explícito, se identifica con un plan de acción que permita pasar de las cuestiones iniciales a una interpretación de las respuestas que ciertos individuos o grupos sociales dan a esas cuestiones. Si hay algo común a los diferentes enfoques cualitativos es el continuo proceso de toma de decisiones a que se ve sometido el investigador, por cuanto *toda la investigación cualitativa, incluyendo la evaluación cualitativa, es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador* (Pitman y Maxwell, 1992: 753).

Taylor y Bogdan (1982), señalan que, aunque todos los llamados escenarios y personas son dignos de estudio, es preciso elegir qué estudiar, a quién y dónde. Se necesita por lo tanto establecer un sistema de selección de los individuos, aunque no dirigido por la idea de representatividad, sino por la potencialidad en la información que pudieran aportar al estudio, es decir, un sistema de muestreo flexible y secuencial, adaptable a cada momento y circunstancia.

Las técnicas de recogida y análisis de datos no son "ajenas" al investigador, sino que son la actitud y la conducta del investigador las que les confieren verdadero valor. El problema de cómo interpretar un proceso o producto educativo en un contexto determinado es el problema de qué piensan o sienten los investigadores sobre esa acción y de qué manera su propia perspectiva afecta a sus interpretaciones (Erickson, 1986). En primer lugar, la elección del tema a investigar está condicionada por posicionamiento del investigador y su formación, experiencia o concepción teórica; en segundo lugar, la elección y desarrollo de las técnicas de recogida de datos como la observación es absolutamente imposible separarla de la subjetividad del observador; y, por último, el análisis de los datos no se considera neutral, independiente de los intereses del investigador; se confunden habitualmente hecho y valor, verdad y acuerdo.

La calidad de la investigación interpretativa se sustenta sobre dos criterios fundamentalmente: la *confiabilidad* (credibilidad, transferibilidad, fidelidad y la confirmabilidad) y la *autenticidad*. Incluso se presentan determinados procedimientos ligados a otros tantos criterios orientados a la necesaria credibilidad de los resultados (Nieto Martín, 1995). En definitiva, la validez es un ideal que persigue este tipo de investigación a partir de la relación observada entre las interpretaciones del investigador y sus fuentes de información.

c. *Perspectiva Crítica*. Desde la corriente crítica se pretende, generalmente, un cambio social radical junto al cambio individual, que permita a los grupos sociales el acceso al

poder. Intenta promover movimientos específicamente políticos en educación, capaces de analizar y transformar las realidades prácticas de escuelas y clases concretas. *Se trata de hacer un análisis crítico del poder existente (...), de elaborar conocimiento (investigación) y estrategias de acción (movilización, educación, animación, presiones cerca de las instancias del poder, organización de proyectos de acción, etc.) para tomar u otorgar el poder social o político* (Goyette y Lessard- Hébert, 1988: 125).

Desde el punto de vista ontológico, la realidad desde la perspectiva crítica es aprehensible una vez que se ha materializado y en esa materialización intervienen factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de sexo; y, posteriormente, dará lugar a estructuras que son tomadas como naturales, inmutables, reales. Se incluye este planteamiento en el llamado realismo histórico (Guba y Lincoln, 1994).

En relación al objeto de este tipo de investigación, se parte de la idea de la existencia de una práctica social, en este caso la educación, problemática y que "debe ser mejorada"; es preciso cambiarla, transformarla. Son básicas las circunstancias vitales que rodean a los agentes sociales particulares (instituciones, grupos, individuos) que están oprimidos por procesos sociales que los alienan, surgiendo de este modo el concepto de necesidad, desacuerdo entre lo vivido y lo deseable, como punto de partida. El objeto del estudio es determinado por los participantes, a través de un proceso de negociación, especificando cuál es el tema o problema susceptible de mejora. En esta fase del trabajo, la intervención de valores, intenciones e intereses de los actores e investigadores en la elección realizada es innegable.

Las cuestiones de validez y generalización de los resultados no preocupa especialmente a este grupo de investigadores. Para los que han tratado el tema de la validez lo identifican con el

grado de éxito del proceso emprendido para mejorar una situación, es decir, comprobando si las acciones emprendidas han permitido alcanzar los resultados previstos (Carr y Kemmis, 1988).

El papel del investigador sólo tiene sentido si se convierte en participante, en dinamizador (coordinador) del grupo, como investigador (técnico que domina el proceso de investigación y conoce la materia que es objeto de estudio) y como formador (experto que ayuda a evolucionar a las personas a que asuman compromisos, cambien actitudes, generen y estructuren el conocimiento). El investigador es una persona comprometida en una práctica social.

En relación al planteamiento metodológico de este tipo de investigación, no se utilizan procedimientos originales que vayan más allá de esquemas generales de trabajo de forma cíclica o espiral; algunos hablan de cierto eclecticismo epistemológico (Escudero, 1987) y otros apoyan una mayor simplicidad metodológica que haga posible a los grupos sociales, por ejemplo profesores, el acceso al propio desarrollo de la investigación (Hopkins, 1987). Por otra parte esta flexibilidad metodológica permite adoptar diferentes niveles de rigor y control en función del objetivo de acción, situándose los esquemas desde el polo de la experimentación al polo del estudio de casos, según los resultados de la negociación entre el investigador (crítico amigo y formador) y los agentes. Las técnicas de recogida de información en este esquema flexible de investigación son muy variadas y se definen como herramientas materiales y conceptuales que permiten el contacto con la realidad. La encuesta en todas sus variantes, la resolución de problemas con experimentación sobre el terreno, la observación participante, los documentos, etc. son algunas de las más utilizadas.

La calidad de la investigación viene determinada por dos vías. La primera, por su grado de contextualización histórica, en la medida en que se tiene en cuenta los antecedentes sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos o de género de la situación que se analiza. Otra vía es

el grado en que se ha conseguido concienciar y dar conocimiento, así como motivar para actuar y transformar la realidad.

2.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Caracterizamos nuestra investigación como cualitativa, histórica, y documental. El término "cualitativo", ordinariamente, se usa bajo dos acepciones. Una, como cualidad: "fulano tiene una gran cualidad: es sincero". Y otra, más integral y comprehensiva, como cuando nos referimos al "control de calidad", donde la calidad representa la naturaleza y esencia completa y total de un producto.

La característica fundamental de la investigación cualitativa es ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada. Sustentada en las tendencias subjetivistas, las que pretenden una comprensión del fenómeno social, concediendo a lo subjetivo la principal fuente de los datos; antes que generar leyes universales, buscan la descripción y comprensión de escenario particulares. El mundo social depende de los sujetos y son ellos quienes los construyen y lo vivencia; por lo tanto, para conocerlo no es suficiente generar explicaciones objetivas sobre él, no es posible considerar que el mundo social este regido por leyes universales, puesto que las realidades son para los sujetos y grupos una realidad diferente. En este sentido, una realidad social no puede cuadrarse en un plano cartesiano y tabla porcentual, puesto que la sociedad es dinámica de significantes y significados que constituyen dicha realidad.

La estrategia de tomar la perspectiva del sujeto, se expresa generalmente en términos de "ver a través de los ojos de la gente que uno está estudiando", tal perspectiva, nos envuelve a usar la empatía, con quienes están siendo estudiados, penetrando los contextos de significado con los

cuales ellos operan, por lo tanto esto nos llevará unos períodos de tiempo. Todo esto justifica el uso de las técnicas de observación participante combinada con la entrevista en profundidad no estructurada.

Un problema clave para el investigador es definir, a través de qué ojos trataré de observar la realidad. La necesidad de tomar la perspectiva del otro implica tomar en cuenta la existencia de una multiplicidad de puntos de vista, de visiones de la realidad. (Gutiérrez y Santana, 2001).

En nuestro caso se describen las practicas pedagógicas de los docentes, las opiniones de estudiantes, se estudian los documentos de la época de diferente tipo pues allí están plasmados hechos, acciones , prácticas de los sujetos pedagógicos, curriculares, institucionales, sociales, culturales y políticos.

Entre los metodólogos cualitativos, especialmente los etnógrafos, hay un claro propósito de proveer descripciones detalladas de los contextos sociales estudiados. El énfasis en la descripción se basa en que lo aparentemente minucioso o trivial de la vida diaria, es valioso de observar, puesto que puede ayudarnos a entender lo que está pasando en el contexto particular.

El contexto como hemos mencionado fue de agitación gremial, estudiantil, laboral, política, siendo los estudiantes los grandes actores sociales de la época dejando una huella en la historia nacional.

Describir es complejo, responder a la pregunta ¿Qué está sucediendo aquí?, no es simple. Lo importante es mapear un contexto, para poder entender la interpretación que hace el sujeto acerca de lo que está sucediendo. Esto posibilita al investigador a producir análisis y expresiones que hagan justicia al medio ambiente en que las observaciones son hechas; con lo cual se destaca en la investigación cualitativa la preferencia por la contextualización inseparable del holismo.

Esta última implica la preferencia por examinar entidades sociales, escuela, tribus, como globalidades a ser aplicadas y entendidas en su integridad. El énfasis es puesto en la necesidad de interpretar qué está pasando en términos de un entendimiento de la sociedad como un todo y del significado que tiene para los participantes; por lo tanto, sólo podemos entender los acontecimientos si ellos son situados en un contexto social e históricamente amplio.

Bueno el contexto es el de la universidades de la costa, muchas de ellas nacieron y se expandieron en este período donde la mujer y al población adulta buscó en mayor numero las instituciones de educación superior.

La investigación cualitativa es más que procesar lo que la vida social es vista como una serie de acontecimientos y se hace más énfasis en los cambios que los procesos implican. Todo esto nos permite considerar que la investigación cualitativa favorece a una estrategia de investigación relativamente abierta y no estructurada, más que una en la cual el investigador decide por adelantado lo que va a investigar y cómo lo va a hacer.

Por todo lo expuesto, en la investigación cualitativa se rechaza la formulación de teorías y conceptos en avances, el comienzo del trabajo de campo; ven la imposición de un esquema teórico como una limitante, lo que nos llevaría a tener un contacto reducido con la perspectiva de la investigación, se considera importante formular teorías en combinación con la recolección de datos, no antes.

Blumer (1982), sostiene que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción, este proceso tiene lugar en el contexto social. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan por situaciones diferentes.

Este proceso tiene lugar en el contexto social, de esta manera dentro de la etno-metodología como corriente en la tradición sociológica se ha desarrollado un conjunto de conceptos y de

técnicas para construir las reglas y métodos de interpretación utilizados por los sujetos al interactuar en determinadas situaciones sociales; es decir, intentan conocer la “Construcción social de la realidad” (Rockwell, 2000).

Por todo lo anterior, el trasfondo teórico de esta línea de investigación es la fenomenología. Por lo tanto, los conceptos en las ciencias sociales deben ser sensibilizadores reteniendo estrecho contacto con la complejidad de la realidad social, y no con una imagen fija, preformada de ella. Todo esto, nos indica que la investigación cualitativa tiende a usar un esquema donde la teoría y la investigación empírica están entremezcladas.

Así, bajo estas premisas los planteamientos teóricos son derivados del trabajo de campo, y gradualmente elaborados en niveles más altos de abstracción, hasta alcanzar la fase final de recolección de datos, esta perspectiva nos permite a la teoría emerger desde los datos, por lo que no pierde en ningún momento su esencia empírica, permitiéndonos el desarrollo de teorías y categorías significativas a los sujetos en la investigación.

El modelo de conocimiento conceptual inductivo se basa en dos supuestos sobre la realidad: (a) la perspectiva de la totalidad respecto a la realidad social; (b) la perspectiva definida en la relación entre el investigador y el investigado; lo que puede definirse modelo sujeto-sujeto, como bien lo define Habermas la inter-subjetividad se concreta en una comunicación entre el autor y el intérprete, esta relación implica negar la relación sujeto-objeto del método cuantitativo, ya que para el modelo conceptual-inductivo esta relación es una ilusión, puesto que se está crecientemente influenciado por el objeto en la misma medida en que se va obteniendo conocimiento sobre él.

Por todo esto, entendemos que la introspección juega un papel importante en la investigación cualitativa y que de esta forma podemos entender nuestras propias impresiones. De

allí intentemos imaginarnos diferentes situaciones donde nosotros mismos somos un ejemplo del hecho social, y qué significados expresamos en esas circunstancias, lo cual nos da la ventaja de tener acceso directo a los pensamientos y sentimientos de la conciencia que dan un cierto significado a un accionar.

De allí que la empatía tiene igual importancia, ya que nos permite reunir información a partir de otra persona, no de uno mismo; ella implica tratar de ponerse en la situación del otro. El objetivo de la empatía para este caso es entendernos cuando imaginamos ser otra persona, entonces la empatía es la técnica mediante la cual se llega más cercanamente al contenido espiritual consciente de otra persona.

Dentro de la investigación cualitativa se conocen cuatro procesos cognitivos que aparecen inherentes a la investigación: Comprensión, Sintetización, Teorización y Recontextualización. Por lo tanto, el investigador cualitativo debe alcanzar un nivel razonable de comprensión antes de ser capaz de sintetizar, y no es posible teorizar antes de haber sido capaz de sintetizar, finalmente la recontextualización no puede tener lugar mientras los conceptos o modelos en la investigación no han sido desarrollados totalmente.

La mirada histórica sobre los hechos educativos exigía delimitar un ámbito propio de indagación; identificar áreas y temas relevantes, formular los problemas y las preguntas iniciales que fueran dando sentido a ese nuevo “objeto” de estudio en construcción; desentrañar nuevas fuentes, construir archivos, afinar las teorías y los métodos; entrar en diálogo con otras disciplinas y saberes que contribuyen a la comprensión y explicación del pasado, en particular del pasado educativo; y obtener un reconocimiento en el mundo académico y en la historiografía nacional, dos ámbitos en los cuales la investigación histórico-educativa ha sido ignorada, desconocida o sólo parcialmente tratada. De ello dan cuenta algunos investigadores al referirse a

esta desigual relación : “La historia de la educación no ha ocupado un lugar privilegiado dentro del quehacer historiográfico nacional y sólo en contadas ocasiones, la reconstrucción histórica de los hechos educativos ha sido abordada con las herramientas propias de la disciplina histórica; quizás por esta razón los historiadores la han considerado hermana menor, aunque a veces en sus disquisiciones sobre la cultura alcancen a vislumbrar la importancia de reconstruir lo que la historización de la educación tiene para aportar en este ámbito”.

Llama la atención el descuido que ha existido sobre este tema dado el papel estratégico y funcional que ha jugado la educación en los principales hechos y momentos de la historia colombiana : en la formación de la nacionalidad, en los procesos de modernización económica e institucional del país ; de integración territorial, de homogeneización cultural y en la constitución de mecanismos de control político, ideológico y social ; y, sobre todo, en la formación de una mentalidad moderna, a través de la difusión y apropiación del pensamiento científico, mediante la circulación de las ideas, las teorías y los métodos más actualizados en distintas áreas del conocimiento. Estas razones, entre muchas otras que se pueden mencionar, parecerían ser suficientes para despertar el interés de los académicos y para motivar nuevas exploraciones del pasado que amplíen nuestro conocimiento histórico desde el análisis de las relaciones entre educación, sociedad y cultura.

Realidad que vienen interpelando a la disciplina histórica en todo el mundo, llevándola a extender sus dominios, a empujar sus fronteras, a descubrir o explorar nuevos territorios sin abandonar aquellos que le son más familiares, pero renovándose, abriéndose a la diversidad, a los cambios que se producen en los sentidos y en las significaciones sociales y culturales del mundo contemporáneo. Los intensos debates librados a nivel internacional y nacional, dan cuenta de los cambios ocurridos en la investigación histórica, en la ampliación y redefinición de

sus objetos de análisis, en la búsqueda de nuevas vías y perspectivas de comprensión, interpretación y explicación del pasado, en la naturaleza misma del quehacer del historiador y en su propia formación académica.

Es el reconocimiento de la existencia de nuevos objetos, nuevos discursos, nuevos sujetos, nuevas prácticas y nuevas instituciones cuya ‘historización’ pueda permitir una mejor comprensión del presente. Como señala Mauricio Archila: “Hoy nos interesa resaltar lo sobresaliente y al mismo tiempo lo común y corriente. Esto cuestiona la concepción tradicional del hecho histórico y de la misma disciplina”, agregando que, “Hoy pensamos la sociedad más como un conjunto de múltiples voces que como una unidad homogénea. En otras palabras, no nos es suficiente contar con la versión hegemónica; es necesario mirar otras versiones, contestatarias o no, con el fin de enriquecer más la reconstrucción de los hechos. La historia, de esta forma, se amplía en dimensiones impensables hace unos años”.

La Historia de la Educación y la Pedagogía no ha sido ajena a los debates y a la renovación de la historiografía nacional, por el contrario su propia constitución como campo de investigación se ubica en esta dinámica, pero enriqueciéndola desde la búsqueda de alternativas teóricas y metodológicas para abordar el pasado, alternativas que se han ido construyendo y validando en el proceso mismo de ‘historiar’ el hecho educativo en las condiciones concretas de nuestra propia realidad. Al respecto, resultan pertinentes dos apreciaciones que pueden ayudar a caracterizar este proceso; la sugestiva metáfora de Eric Hobsbawm, citada por Archila, (Torres, 1998) para referirse al oficio de reconstruir el pasado: “El arte del historiador es armar el rompecabezas de ese pasado, con la particularidad de que el rompecabezas puede ser armado de múltiples formas”; y aquella que nos recuerda que “el oficio del historiador es una actividad del presente”. Es en este sentido que se debe expresar la responsabilidad social del historiador frente

a los hechos históricos y su compromiso ético – político frente a los ciudadanos y a la sociedad en que vive. La comprensión del presente no es posible sin el conocimiento histórico y de allí se desprende nuestra legitimidad intelectual y nuestra responsabilidad ética. Somos los funcionarios de la memoria de la sociedad y manejamos las claves del pasado.

Somos, en fin, constructores de la sociedad presente. En esta tarea colaboramos con los otros científicos sociales pues nuestros destinos están cruzados, así recorramos caminos diferente.

El campo de la investigación histórico-educativa se ha construido entonces en el renovado terreno de la historia social y cultural (indagando principalmente en el ámbito de las ideas, la formación de una intelectualidad académica, las mentalidades, los imaginarios sociales y educativos), y en el terreno de lo que se ha llamado “historia de los saberes”, perspectiva orientada a desentrañar las condiciones sociales de existencia de la pedagogía en nuestro medio, su especificidad como saber y como práctica.

Estas reflexiones llevaron a tomar una posición crítica frente a las historiografías existentes hasta entonces sobre la educación en Colombia y a plantear un corte radical con ellas. Se criticaba el énfasis socioeconómico de estos trabajos y la preeminencia de la sociología como marco del análisis y de la definición de los objetos de análisis, subsumiendo el hecho educativo en concepciones generalizadoras de la enseñanza cuya “evolución” se establece en periodizaciones provenientes del orden jurídico, del orden político o del orden económico, como si no tuvieran historia propia dentro de otras historias, y como si fuesen carentes de su propia discursividad”; además, se les critica el hecho de tener como fuente única o principal el conjunto de políticas educativas, tanto estatales como religiosas, que han sido a su vez las instituciones fundamentales del quehacer educativo en el país. Para superar el énfasis estadístico en el terreno educativo, que reforzó el desplazamiento de la pedagogía por las ciencias de la educación y su

atomización entre las ciencias humanas, se planteó que había que abordarla como historia epistemológica. Las historias de la Pedagogía están conformadas por datos biográficos, análisis de los cambios en el método de enseñanza, apartes sobre legislación educativa con referencias al momento político en el cual se emiten, y apartes de historias de las ideas con sus habituales conceptos de influencia, crisis, evolución, interés y toma de conciencia para explicar los cambios históricos.

A través de la siguiente cita podemos comprender el sentido de esta perspectiva: “La historia de la práctica pedagógica posibilita el análisis de las formas de lo dicho, ya que en las prácticas de saber en la enseñanza, la Pedagogía produce formas de enunciación de los saberes. Esta aproximación permite la apropiación de un capítulo de nuestra historia cultural, al convertir en objeto de análisis la memoria del saber institucionalizado y de los sujetos que mediante él participan de una práctica. Tratamos entonces de indagar en su funcionamiento institucional la interioridad del discurso pedagógico y de su práctica, lo cual implica considerar la Pedagogía no en sí misma, sino en un complejo de relaciones que posee su propia historicidad y que reencontramos en su condición de saber pedagógico. Sólo un estudio de carácter histórico puede mostrar el lugar que ha ocupado la práctica pedagógica entre las prácticas de saber”. (Torres, op cit).

Los aportes del grupo de historia de la práctica pedagógica han ejercido una relativa influencia en algunas Facultades de Educación, “haciendo escuela” y propiciando la formación de nuevos historiadores de la educación; y también han tenido una influencia significativa en el Movimiento Pedagógico, dotando al magisterio de un importante cuerpo teórico para analizar y enfrentar las políticas educativas, para redefinir su papel en la acción educativa, para recuperar la práctica y el saber que le es propio, para reconstruir su identidad cultural. Esto ha sido

reconocido en los siguientes términos por la organización magisterial: “La investigación sobre la educación y la pedagogía tomó nuevos rumbos; en las universidades públicas más importantes frente a la historia oficial de la educación, entendida como historia legislativa o casuística, aparecieron nuevas tendencias para dar cuenta sistemáticamente de las condiciones y las formas que ha vivido la docencia en el país. Y frente a la investigación psicologista experimental, se empezaron a conocer otras tendencias más ancladas en lo social, más ambiciosas para entender la magnitud de la tarea docente, más próximas a la tradición de saber qué sustenta la pedagogía que aquellas que sólo pretendían imponernos un rol de administradores curriculares para cumplir las metas del desarrollo señaladas exógena y verticalmente. Sus resultados y la interacción de los investigadores con el magisterio han venido aportando desde entonces nuevos puntos de vista para una reevaluación del modelo de práctica pedagógica propuesto desde la tecnología educativa”.

2.3 TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

Se trata de un abordaje investigativo de tipo cualitativo, con una perspectiva metodológica exploratoria descriptiva, por su intencionalidad de interiorizar un complejo proceso en un contexto específico. La descripción e interpretación son elementos claves sobre los que descansa el desarrollo de este estudio, incluso para algunos investigadores, en el enfoque etnográfico y etnometodológico, sobre todo, estos elementos son los únicos que pueden considerarse a nivel lógico. Así, la etnografía permite una interpretación del orden cultural.

Es importante tener en cuenta lo enunciado en la obra de Stake (1998: 46) sobre *Investigación con estudio de casos*, refiriéndose a la naturaleza del estudio cualitativo, y que

sostiene que la principal característica de este tipo de investigación es el lugar central que ocupa la interpretación. Señala además, que los resultados de la investigación no son tanto "descubrimientos" como "asertos". (...) *Después de una intensa interacción del investigador con las personas, objeto de estudio o no, después de una aproximación constructivista de la búsqueda del conocimiento, después de considerar la intencionalidad de los participantes y su subjetividad, por descriptivo que sea el informe, en última instancia el investigador termina por dar una visión personal.*

Las relaciones del investigador con los participantes en la investigación pueden ser de distinta índole, pero casi siempre son duraderas y comprometen a ambas partes, como ocurre en nuestro caso. El primero se suele identificar como un intérprete, una persona que "saca a la luz" el conocimiento tácito que tienen los miembros de un grupo o cultura, pero también puede participar en la situación como uno más. Los participantes pueden desempeñar el papel de informantes (ocasionales, clave), porteros (facilitan o no el acceso al campo), tratantes de extraños (ayudan al investigador a introducirse en la escena estudiada), ayudantes (informan y toman decisiones a lo largo del estudio), etc. Desde el paradigma interpretativo, el diseño, sea implícito o explícito, se identifica con un plan de acción que permita pasar de las cuestiones iniciales a una interpretación de las respuestas que ciertos individuos o grupos sociales dan a esas cuestiones. Si hay algo común a los diferentes enfoques cualitativos es el continuo proceso de toma de decisiones a que se ve sometido el investigador, por cuanto *toda la investigación cualitativa, incluyendo la evaluación cualitativa, es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador* (Pitman y Maxwell, 1992: 753).

2.4. MÉTODO A UTILIZAR

Dados los objetivos de esta investigación, con alto predominio de la descripción, se ha determinado trabajar con el método *etnográfico*, que permite un reconocimiento o descripción detallada de las áreas de la vida social escolar, posibilitando apreciar los problemas que los docentes y los estudiantes afrontan en su proceso de enseñanza-aprendizaje, como ocurre con la evaluación de los aprendizajes. La metodología empleada se fundamenta en la obra de Woods (1987) y en la desarrollada en la investigación de Bondar (2005), dada la similitud entre ésta y el presente estudio.

Taylor y Bogdan (1982), señalan que, aunque todos los llamados escenarios y personas son dignos de estudio, es preciso elegir qué estudiar, a quién y dónde. Se necesita por lo tanto establecer un sistema de selección de los individuos, aunque no dirigido por la idea de representatividad, sino por la potencialidad en la información que pudieran aportar al estudio, es decir, un sistema de muestreo flexible y secuencial, adaptable a cada momento y circunstancia.

Así la metodología determinada concuerda con la *etnometodología* que busca identificar los métodos que utilizan las personas para significar y realizar, al mismo tiempo, acciones diariamente (Coulon, 1988), es decir, aquello que les ayuda a crear y comprender su vínculo con la educación; el *interaccionismo simbólico* intenta acceder al modo en que la persona define, en un proceso de negociación con los demás, lo que para ella es una acción o efecto educativo; la *etnografía* busca explorar el modo en que las personas describen lo que es una acción o un efecto educativo, lo que conoce de ellos y las cosas que construye y usa para manipularlos, es decir, busca el conocimiento en que se apoyan las personas para interpretar su experiencia y generar nuevos conocimientos (Spradley, 1980), que homologamos a la acción o práctica evaluativa.

2.5. SUJETOS DE ESTUDIO

2.5.1 Universo

Está conformado por los docentes y estudiantes de la Básica Secundaria de la INEACO, con un total de dos mil ciento ochenta (2.180) personas, distribuidas de la siguiente manera: 2.100 estudiantes y 80 docentes. Este universo comprende las tres jornadas: de la mañana, de la tarde y nocturna.

2.5.2. Población.

La población se circunscribe a 1218 personas, conformadas por dieciocho docentes del Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, y 1200 estudiantes de los grados sexto a noveno que participan de los distintos programas en dicha Área, de la Básica Secundaria de la Institución.

2.5.3. Muestra

La muestra es intencional y está conformada por siete profesores del Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, de la Básica Secundaria, quienes constituyen un grupo heterogéneo en cuanto a edad, género y antigüedad disciplinar, y cuarenta estudiantes, seleccionados al azar –muestreo al azar simple- entre los cursos de los grados 6º, 7º, 8º y 9º de la

Básica Secundaria, entre las jornadas de la mañana y la tarde. Los criterios muestrales han sido: a) la accesibilidad, por la necesidad de contar con el consentimiento y el compromiso de los profesores y estudiantes, b) la variabilidad, especialmente en función de la asignatura disciplinar, en los docentes y los intereses en los estudiantes.

2.6. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.

2.6.1 Entrevista

En esta investigación sobre las representaciones colectivas de la evaluación en los aprendizajes en los estudiantes del Área de Ciencias Naturales, se emplea la entrevista abierta o en profundidad relativa a la práctica de la evaluación de los aprendizajes, en los distintos estamentos, mediante una guía de preguntas (ver anexos: 1, 2, 3 y 4), dando pie a que la persona entrevistada pueda expresarse libremente, y de otro lado, a no perder el propósito de la misma. Algunas preguntas de la Guía coinciden para los diferentes estamentos por su afinidad, en tanto que otras son más específicas al contextualizarse en el marco del quehacer estamental. Dicha guía indaga diferentes aspectos sobre la práctica evaluativa bajo los siguientes ejes: el significado de la evaluación, la evaluación con relación a los fines de la educación y el currículo, él para qué y el cómo evaluar, las prácticas evaluativas de los aprendizajes como tal y, los cambios generados en las prácticas evaluativas a partir de las modificaciones legislativas sobre la evaluación.

Posteriormente se procedió a categorizar la información de las respuestas recopilada a través de las entrevistas, por estamento y por tipo de pregunta, para realizar su posterior análisis (ver

consolidado de las preguntas y respuestas en los anexos 5 y 6). Se recurrió al uso de entrevistas abiertas o en profundidad y al análisis minucioso del lenguaje de los individuos, como técnicas para la recolección y el análisis de la información que permiten develar la práctica evaluativa en los aprendizajes, con énfasis en sus representaciones, en el Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en la institución.

CAPITULO III

3. ANÁLISIS DE RESULTADO DEL TRABAJO DE CAMPO

3.1. Análisis de entrevistas.

A través del estudio realizado en la I.E. en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, se identificó y constató una gran incoherencia en las prácticas evaluativas de los aprendizajes. En el acto mismo de la evaluación, la manera de evaluar los aprendizajes es inadecuada, llena de errores, sin planificación, sin participación de los evaluados en el proceso de concertación sobre la misma, y muchas veces, sin programación previa, y cuyo objetivo termina siendo la obtención de unas calificaciones que justifican la supuesta terminación de los programas para el cumplimiento de las exigencias externas, en un ejercicio de rendición de cuentas, como en el caso de un calendario académico periódico, exigido por la secretaria de educación, de la administración de la I.E. y con menor exigencia, de los padres de familia, que concuerda con lo expresado por Rodríguez *et al* (s.f.), quien además agrega, que en este sentido, algunos estudios señalan que la toma de decisiones se realiza frecuentemente en obediencia a las presiones administrativo – institucionales y por las necesidades del momento, sin una oportuna elaboración de acuerdo a algún modelo estructurado.

3.1.1. Prácticas evaluativas y la normatividad.

En la mayoría de los casos, según los entrevistados, la evaluación no se toma ni siquiera como un proceso de retroalimentación y de identificación de dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje, dando poco o nula importancia al aprendizaje real de los estudiantes.

Lo anterior muestra además un desacato a la legislación sobre la evaluación establecida históricamente a través de la ley 115/1.994, y de los decretos 1860/1.994, 0230/2.002 y 1290/2.009 -con vigencia actual-, en tanto promulgan y promueven en algunos de sus apartes la evaluación formativa de los aprendizajes, en coherencia con las teorías evaluativas contemporáneas. De éstos se recogen apartes que ilustran la contravención entre el ejercicio de la práctica evaluativa de los aprendizajes y lo normado (ver anexo 11).

3.1.2. Significación de la evaluación en los estamentos.

De acuerdo con lo anterior es claro que la I.E. no cumple con estos desarrollos. Una de las razones que se atribuye a este fenómeno puede ser la concepción generalizada sobre la evaluación de los aprendizajes en los distintos estamentos que según los hallazgos de la investigación es positivista, en la cual prevalecen la verificación y calificación de los aspectos cognitivos, (estamentos: Directivos 100%, Docentes 50%, Estudiantil 64% y acudientes, 100%) como legado de un enfoque tradicional (ver anexo 7). Es muy significativo la observación de una consolidación de esta concepción, tan férrea en esta comunidad educativa, que permite pensar que la larga trayectoria cronológica de los docentes en la institución, han enculturizado a esta comunidad con sus prácticas evaluativas, que muy seguramente responden a su formación antes de ser docentes, y donde muchos de ellos llegaron a su ejercicio incidentalmente. Se hace referencia entonces a una herencia de la práctica evaluativa de los años de la década entre 1970 y 1980, con casi ninguna evolución más allá de cambios simples como en el caso de las escalas

valorativas. Es también este aspecto el que lleva a pensar que los significados entre los distintos estamentos no presenten una diversidad como se sospechaba. Los docentes actuales no sólo están formando a los estudiantes de hoy, sino que también formaron a los padres de éstos y en algunos casos, hasta a sus abuelos. Son cambios generacionales acompañados de la evolución del sistema educativo con prácticas incólumes, incluidas las evaluativas, que muestran su descontextualización con el sistema actual.

3.1.3. Conocimientos previos de teorías evaluativas y fines de la educación.

Dentro de la investigación se indagó sobre los conocimientos que los diferentes actores de la comunidad educativa pudiesen tener en torno a las teorías evaluativas existentes, lo que podría llevar a entender una razón de los significados esbozados por los mismos. Referente al conocimiento sobre las teorías evaluativas el 62% de los docentes afirma no conocerlas. Además, el 88% de los docentes no supo identificar a cuál teoría evaluativa se ajusta su práctica, evidenciando su desconocimiento. Este aspecto concuerda con lo expuesto en el párrafo anterior y permite visibilizar fácilmente que no ha habido procesos de formación y/o actualización en la I.E., de modo general, para los docentes en este campo, de donde se desprende que los significados de la evaluación hacen parte de una dinámica cotidiana de poca reflexión sobre el asunto, y originada muy posiblemente de la transmisión conceptual anquilosada de la práctica evaluativa de los aprendizajes como parte de la cultura de la comunidad educativa. Más aún, la investigación trató de auscultar los conocimientos que los actores podrían tener sobre los fines de la educación (ley 115/1994), encontrando que el 37% de los docentes, el 90% de los estudiantes y el 75% de los acudientes no conocen los fines de la educación, en contraste con el estamento directivo que señaló conocerlos (ver anexo 10). Pues el currículo tiene que partir de éstos, y desde luego, el componente evaluativo del currículo debe dar cuenta de esta búsqueda en

la formación de los estudiantes. De Alba (1991), en el Capítulo segundo, presenta la evaluación en el campo de la educación en sus planos teóricos y prácticos, los cuales tienen una estrecha relación con el currículo y nos advierte que pocas actividades en los procesos educativos adquieren tanta trascendencia práctica tan determinante y significativa como lo ha obtenido la evaluación. Contradictoriamente, el 62% de los docentes afirmaron no encontrar relación alguna entre el currículo y el componente evaluativo de los aprendizajes. Los estudiantes (32%) que dijeron haber recibido información sobre la evaluación de los aprendizajes señalaron como fuente de ésta, básicamente, al cuerpo docente de la I.E., llevando a la conclusión de que los estudiantes tampoco encuentran vínculo alguno. Es de esperar que si los docentes, bajo un modelo educativo tradicional, no tienen claridad sobre algunos asuntos, poco podrán transmitir sobre éstos a sus educandos. Por su parte, el 50% de los acudientes de los estudiantes afirman haber recibido información sobre evaluación a través de la institución educativa.

Indudablemente los resultados expuestos aportan a la explicación de la existencia de una incoherencia entre la práctica evaluativa de los aprendizajes y los planteamientos teóricos sobre ésta contenidos en el P.E.I.

3.1.4. Prácticas evaluativas.

En el tema de la práctica evaluativa como tal, los entrevistados aseveraron que suelen aplicar distintos instrumentos para evaluar los aprendizajes, destacando las formas escritas, tipo Icfes, centrados en el aspecto cognitivo, para acumular notas. Dichos exámenes suelen ser descontextualizados del proceso educativo y del significado de la evaluación formativa de los aprendizajes. La mayoría de los docentes confunden los instrumentos con la evaluación, al igual

que los estamentos de los estudiantes y acudientes. Los directivos no fueron consultados sobre este aspecto.

3.1.5. Propósitos de la evaluación.

Bajo la óptica de para qué evaluar, los directivos coincidieron en afirmar que se evalúa para mejorar. Sin embargo se contradice con el significado presentado por ellos, en términos de significar la evaluación sólo como calificación. Para los docentes este aspecto no es bien claro debido a que el 50% concibe la evaluación como un medio para el mejoramiento y sólo un 37% de éstos, posteriormente, señaló que aplica la evaluación con fines de mejoramiento. Por su parte los estudiantes (94%) y los acudientes (100%), con respecto a la misma inquietud, consideran que se evalúa para verificar lo aprendido con respecto a los conocimientos impartidos (ver anexo 9). Lo anterior se contrapone a lo considerado por Sarmiento (2002), quien afirma que el desempeño escolar está en mayor función de externalidades como la tradición familiar y el entorno social que de la transmisión del conocimiento realizada en la escuela.

3.1.6. Tipos de evaluación

Para el desarrollo de la práctica evaluativa, hubo respuestas divididas en cuanto a la preferencia por los tipos de evaluación a aplicar, entre escrita y oral. La mayoría de los entrevistados confunden la práctica evaluativa con la simple aplicación de instrumentos de evaluación. En el estamento de los estudiantes, poniéndose en el papel de evaluadores, un 42% manifestó no saber cómo evaluar, otro 42% se inclina por una evaluación tradicional y el 16% expresó la necesidad de que las evaluaciones fueran, en todo caso, comprensibles y apoyadas, evidenciando una iniciativa, desde su desconocimiento, hacia un tipo de evaluación formativa (ver anexo 8).

3.1.7. Las prácticas evaluativas frente a la evolución normativa.

En este proceso investigativo se pretendió tener respuesta sobre los cambios realizados dentro de la práctica evaluativa de los aprendizajes, a través del tiempo, ante las modificaciones de las normas reguladoras de la evaluación de los aprendizajes, con énfasis en el Decreto 1290 de 2009 (ver anexo 11), y se encontró que el 75% de los docentes es consciente de no haber ejecutado cambios, y los demás han realizado aparentes modificaciones. Éstas, han sido realmente simples, casi de forma, como la introducción de la autoevaluación. No obstante, cuando aluden sobre ésta, la refieren como el preguntarle al estudiante cuánto se califica o cuánto se merece en su asignatura en un período determinado. Sin embargo, la calificación que se registra termina siendo la que considera el profesor. Así las cosas, no se determinan criterios, ni mucho menos se concibe en el marco de un certero concepto de autoevaluación, y por lo tanto, sólo aparece un valor por este concepto. Algunos mencionaron introducirse en el trabajo de la evaluación por procesos. Si bien, estos cambios son positivos, porque de alguna manera permiten ejercicios de reflexión y manifiestan intencionalidades de superación de esquemas, en el fondo, no hay transformación, y por el contrario, se irrespeta al estudiante al adjudicarle una calificación diferente a la concebida por él, que de alguna manera sopesa su sentir frente a un rendimiento en su quehacer como estudiante, bajo el paradigma positivista de evaluación. Esta acción de cambio planteada por algunos profesores, parece soportada por la imitación de prácticas más juiciosas en unos pocos docentes que han avanzado algo hacia una evaluación formativa. De otro lado, sólo un 28% de los estudiantes manifiesta haber notado cambios en la práctica evaluativa de sus aprendizajes a partir de la expedición del decreto 1290/ 2009, y mencionan en relación con aquellos, la aplicación de la mencionada autoevaluación y una mayor flexibilidad por parte

de algunos docentes al evaluar. El 72% de los estudiantes no ha percibido variación en la evaluación de los aprendizajes con respecto a la aplicación de la más reciente normatividad.

3.1.8. Sentimientos frente a la evaluación.

Frente al sentimiento de los entrevistados ante su sometimiento a la evaluación, un 75% manifestó un sentimiento de temor, como efecto de su inseguridad y de la presión, alterando su estado emocional. Es común en la Institución observar respuestas de sumisión por parte del estudiantado debido a que algunos docentes utilizan la evaluación en términos punitivos y/o represivos. Por ejemplo, algunos docentes se valen de la asignación de una calificación, al estudiante, con un “uno”, para lograr el dominio del Grupo, para el cumplimiento en la presentación de tareas, para llevar bien puesto el uniforme, por la no participación en algunas actividades, entre otras, manifestándose en los estudiantes algunos comportamientos caracterizados por: temor hacia algunos docentes, cambio en su conducta ante la presencia de algunos docentes, manifestaciones de rechazo verbales y escritas en las paredes y pupitres, solicitudes de cambio de curso o de profesor, de jornada e incluso de institución. Esta práctica genera la perpetuación de una concepción de la evaluación como instrumento de poder. El estudiante como evaluador activo de sus aprendizajes (Autoevaluación) y la de sus compañeros (Co-evaluación) no tiene un reconocimiento institucional y por lo tanto, la evaluación le pertenece al docente.

CAPITULO IV.

4. PROPUESTA: EVALUAR ES RECONOCER AL "OTRO"

4.1. INTRODUCCIÓN

4.1.1. Presentación

En muchas instituciones educativas y también en la nuestra, el proceso de evaluación se ha convertido en un gran fetiche, un ídolo, se ha endiosado esta práctica quizás por la gran importancia que el medio le ha otorgado, importancia que nada tiene que ver con su real propósito porque no se evalúa, se califica. Actualmente ella define qué estudiantes son "buenos" y quiénes "malos", quiénes saben y quiénes no saben, quiénes pueden "pasar" al curso inmediatamente superior o quiénes están en la lista para regresarlos. La evaluación como calificación conduce a pensar y crea la diferencia entre el éxito y el fracaso escolar, se justifica y explica con el discurso neoliberal meritocrático. Así se vive como normal e incluso "natural" esta diferencia, esta desigualdad (Apple, 1987:73). Con la evaluación se sabe que institución es mejor y cuál es la peor.

La evaluación como fetiche permite significarla como una verificación de la desconfianza de los procesos desarrollados en los entornos de la educación y formación de los individuos. Esto se

explica a partir de las diferentes evaluaciones a que se somete a los sujetos después de obtener su certificación de aprobación de un ciclo preparatorio para su desempeño en la sociedad a la que pertenece, como si la institución que lo preparó careciera de la idoneidad para certificarlo. Por ejemplo, en nuestro medio, los docentes se someten a cinco pruebas antes de ingresar a su ejercicio profesional: de competencias básicas, de dominio del área de la especialidad, la prueba psicotécnica, de antecedentes y la psicológica. Luego, como si no fuese suficiente, durante su trabajo es evaluado periódicamente, hasta alcanzar su jubilación. Lo anterior denota una constante desconfianza sobre las capacidades y aprendizajes del evaluado. El proceso de evaluación en nuestro medio solo cumple la función de clasificar, definiendo el presente y futuro de estudiantes y profesores.

El análisis de las directrices del desarrollo y/o evolución de la evaluación del aprendizaje, ya sea con respecto al mero concepto o a las políticas imperantes en cualquier gobierno, constituye un llamado para orientar el trabajo a mejorar o cambiar la práctica evaluativa en las Instituciones Educativas (I.E.) del país.

Las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi (INEACO) buscan generalmente, como ya se dijo, la clasificación y por otro lado, verificar por medio de pruebas escritas u orales si lo enseñado se aprendió, asignándole un valor numérico de 1 a 10, y a la vez se asigna un rango para coincidir con los desempeños indicados en el decreto 1290 de 2.009, criterios con los cuales se define el avance hacia un grado inmediatamente superior de los estudiantes que han pasado en promedio con una valoración cuantitativa, estipulada en consenso de 7.0 puntos. Ésta es equivalente al desempeño básico en la escala pactada en el sistema de evaluación institucional y que es acogida por el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Se presenta una tensión en el criterio de aprobación para una asignatura en la

Institución con relación a otras I.E, dado que en ella la aprobación se avala con una calificación que no coincide con sus equivalentes escalas en el mismo municipio, lo que deja en el imaginario colectivo las variaciones criteriosales de la evaluación de los aprendizajes y las exigencias institucionales.

La concepción precedente conduce a contradicciones en el caso de movilidad de estudiantes, verbo y gracia, un estudiante que desaprueba el año escolar con un desempeño bajo en una asignatura y que dentro de la escala valorativa de la Institución fue calificado con 6.5 puntos, frente a un estudiante que ingresa a la Institución con un desempeño básico pero, que había sido calificado con 6.0 puntos, como aprobado en otra Institución. Esta contradicción ha empezado a obtener alto peso en la reflexión de parte de los docentes, con expresiones como: *“estamos rechazando estudiantes buenos y recibiendo estudiantes malos”*. Estudiantes que han egresado de la Institución bajo la condición de desaprobación han resultado ser valorados como buenos o excelentes en las Instituciones que los han aceptado. De esta contradicción la peor parte la lleva el estudiante a quien se le hace sentir el fracaso escolar.

Esta situación evidencia lo subjetivo de la evaluación y los efectos negativos que puede tener en el sujeto evaluado, poniendo de manifiesto que la calificación ante ambas Instituciones no da fe de los aprendizajes reales del sujeto evaluado. Se convierte en una problemática que conduce a la movilidad de estudiantes desde la Institución hacia otras buscando evitar el fracaso escolar. Esa dinámica interna de la I.E condujo a un estudio que genera la reflexión y la toma de decisiones inseparables a toda tarea de florecimiento de la enseñanza en el ámbito de la *evaluación de los aprendizajes*, dando origen a esta propuesta.

A partir del estudio “Representaciones colectivas sobre la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes del Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en la educación básica

secundaria en la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi”, los resultados muestran que la disposición actual de la I.E, para la evaluación de los aprendizajes contenida en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I), tiene un horizonte holístico, implicando al estudiante como sujeto de la evaluación, sin embargo esta visión contrasta con las representaciones colectivas (rr.cc) sobre la evaluación de los aprendizajes. En la INEACO se piensa la evaluación desde una perspectiva subjetiva en lo que tiene que ver con el sujeto, desempeños, inventiva, técnicas, administrativa, contexto, consecuencias y concluyentes, se deja a un lado todos los compromisos que debe cumplir la evaluación, es decir, el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo y formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, por la forma y efecto que tiene la manera de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe en la INEACO se vislumbra un futuro incierto, dado que la conceptualización teórica contrasta con cierta escasez y severidad con su práctica. Las pruebas se han convertido en servidumbre a demandas sociales de selección, clasificación y control de los estudiantes y de la institución misma. Esta realidad en la INEACO, del éxito y el fracaso escolar, es la extensión de lo que muestra el sistema de educación en Colombia; claramente se percibe que son la escuela y la sociedad las que forjan esta parcelación, categorización y etiquetamiento del triunfo y frustración escolar. Se entiende que el éxito y fracaso académico son sobre todo un constructo social (Álvarez, 1994).

En la Comunidad Educativa se muestra de manera casi generalizada la falta de interés teórico por el tema de la evaluación de los aprendizajes, existiendo en un grupo minoritario, de directivos y docentes, la preocupación por la cantidad de estudiantes que no aprueban los exámenes (escritos u orales) y que, supuestamente, sólo se justifica por la desidia de éstos a no

querer estudiar. Además no se han creado los espacios y tiempos necesarios para el análisis y reflexión del sistema de evaluación de los aprendizajes en I.E.

Todo este trasfondo ha generalizado prácticas evaluativas que se caracterizan entre otras razones por:

- Realizar evaluación con el propósito de cumplir con lineamientos institucionales y nacionales lo que hace olvidar las verdaderas razones por las cuales se evalúa, dando prioridad al cumplimiento administrativo sobre la utilidad real de la educación.
- Instrumentos de pruebas sin su respectiva planeación y mal elaborados.
- Algunos patrones que distorsionan de evaluación el propósito para comprender lo que los estudiantes realmente saben.
- Relacionar el comportamiento con la calificación.
- Generación de tensión en los estudiantes induciendo grandes esfuerzos, que en ocasiones los lleva a timar las pruebas.
- Gran tendencia a que las pruebas privilegian lo memorístico sobre lo reflexivo en las pruebas.
- Su utilización de instrumentos con sentido represivo.
- Como instrumento clasificador o discriminatorio de los estudiantes.

Todo este prontuario de falencias soporta esta propuesta encaminada a la *reflexión* de la comunidad educativa en torno a la manera en que se piensa y desarrolla el proceso evaluativo en la I.E, que potencie la re – significación de su sistema de Evaluación de los Aprendizajes.

4.1.2. Descripción de la propuesta.

La idea central es desarrollar acciones de reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes, en la comunidad educativa de la INEACO, reflejada en el Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Básica Secundaria, contribuyendo de esta manera, a la superación de las falencias anotadas con respecto a las prácticas de la evaluación de los aprendizajes y al sistema de evaluación institucional de los estudiantes.

Para efectos de una transformación de una evaluación como fetiche hacia una evaluación más humana se presenta la propuesta, que podrá concretarse con el concurso de los implicados mediante un proceso avalado por la voluntad política del estamento administrativo, quien orienta y define los rumbos de la I.E., bajo la óptica del P.E.I.:

- Instaurar un espacio institucional desde donde se ejecuten las funciones pertinentes a una reflexión en torno a la práctica de la evaluación en la INEACO.
- Conformar grupos de trabajos para iniciar la socialización de las perspectivas evaluativas en la I.E.
- Convertir cada observación en propuesta para futuras capacitaciones que cualifiquen la práctica evaluativa de los aprendizajes de los estudiantes.
- Sugerir a la Rectoría de la INEACO, la búsqueda de programas de apoyo sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en centros de formación de docentes, Secretaría de Educación de la Gobernación del Cesar y universidades, entre otras.

La I.E Nacional Agustín Codazzi cumplirá con los siguientes requerimientos para viabilizar la propuesta:

- Apoyo de las directivas de la Institución en cuanto a la propuesta.

- Respeto a la programación en el plan de acción y control de las actividades programadas para las diferentes socializaciones, talleres o conferencias teniendo en cuenta las necesidades de los profesores y estudiantes, y un cronograma establecido.
- Asegurar los espacios físicos para la presentación y ejecución de las actividades que beneficiarán el desempeño docente en cuanto a la práctica evaluativa.

Para la aplicación de la propuesta, se ejecutarán las siguientes acciones de trabajo:

- Realizar la presentación del diagnóstico obtenido de la investigación en la I.E a los Docentes del Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental.
- Realizar un consenso de las actividades programadas por semestre para los entes involucrados (Comunidad Educativa) con relación a otros posibles problemas en cuanto a la evaluación.
- Implementación de las rutas de ejecución de los programas de socialización.
- Evaluación de las acciones realizadas para ajustar las trayectorias formativas en un proceso de control de calidad permanente.

Esta propuesta consiste pues en la presentación de unos lineamientos generales, desde el Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, para la ambientación de unos espacios de reflexión hacia la resignificación de la evaluación de los aprendizajes en la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi.

La propuesta busca entre otros, cambiar la concepción que la comunidad educativa tiene sobre la evaluación de los aprendizajes, aspirando a modificaciones para una mayor coherencia entre las prácticas evaluativas y lo planteado en el currículo de la Institución. De acuerdo con Casanova (1.999), es necesario un ajuste adecuado entre los componentes del currículo para lograr una actuación convincente entre los actores del proceso; pues la coherencia interna entre

los planteamientos contenidos en el P.E.I y su aplicación, específicamente en el componente de evaluación, es fundamental.

La propuesta es relevante porque invita a la reflexión sobre la práctica pedagógica, en el componente evaluativo, desde donde se pueden reconstruir los procesos de la enseñanza y de los aprendizajes, basada en una visión humanista, que potencie el alcance de los niveles de desarrollo humano requeridos para la satisfacción de sus necesidades.

La propuesta es innovadora porque da al traste con la visión de la evaluación en términos de eficacia y eficiencia (mercantilista, tecnista) que tradicionalmente viene manejando el Sistema Educativo Nacional e institucional, y abre las puertas para la implementación de una evaluación formativa integral, entendida como aquella que convoca la identidad cultural, la pertinencia y pertinencia para la adecuación de los saberes y conocimientos locales y universales encaminada a mejorar el proceso curricular.

4.1.3. Componentes de la propuesta

Con la propuesta se responde de un lado a los lineamientos emanados por la legislación colombiana en materia de evaluación (ley 115 de 1994 - artículo 80 - y en el decreto 1290 de 2009) y por el otro lado, a los propósitos misionales de la institución, para la educabilidad del ser, en el reconocimiento de la mayoría de edad, promoviendo prácticas pedagógicas evaluativas acordes con el currículo, de cuya gestión se espera el avance en los conocimientos a favor de la humanidad.

En consecuencia la propuesta contribuirá, a partir de la reflexión colectiva, a dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Bajo qué concepción de evaluación se realizan las prácticas evaluativas que garanticen un proceso formativo y humanista en el ambiente escolar?
- ¿Cuáles serían las prácticas evaluativas que permiten la coherencia con el currículo institucional para asegurar su carácter formativo, desde una óptica de una evaluación con sentido humanista?
- Parafraseando a Mora (2007), y para el caso nuestro en el tema de la evaluación con visión humanista, ¿cuáles son los sistemas de evaluación que inciden en los procesos formativos para la educabilidad del ser, para el comportamiento ético (el reconocimiento del otro), en la justicia y la equidad social, en la igualdad de oportunidades, en el mejoramiento de las actuales condiciones, para una mejor calidad de vida?

4.1.4. Objetivos

4.1.4.1 Objetivo General. Diseñar colectivamente una propuesta de evaluación formativa humanista institucional, a través de un espacio de reflexión sobre la concepción que la comunidad educativa tiene en relación con la evaluación de los aprendizajes

4.1.4.2. Objetivos Específicos

- Socializar ante la comunidad educativa de la Institución esta propuesta y los resultados de la investigación “ Representaciones Colectivas sobre la Evaluación de los Aprendizajes en Docentes y Discentes, en el Área de Ciencias Naturales en la I.E Nacional Agustín Codazzi”
- Resignificar el concepto de evaluación en la aplicación en la práctica pedagógica cotidiana en los escenarios para el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Adoptar los lineamientos emanados por la legislación colombiana en materia de evaluación (ley 115 de 1994 - artículo 80 - y en el decreto 1290 de 2009) y a los postulados del P.E.I de la I.E sobre la evaluación de los aprendizajes, para propiciar un nuevo modelo evaluativo de los aprendizajes centrado en la intencionalidad formativa con visión humanista.

4.1.5. Fundamentos

4.1.5.1 Fundamentos legales. La propuesta tendrá carácter institucional y será de desempeño general en todas las modalidades en las que se preste en el área de ciencias naturales y educación ambiental en la INEACO. Además, de conformidad con el artículo 67 de la Constitución y conforme con los fines establecidos en la ley general de educación en su artículo 5, y subrayando en nuestra propuesta aquellos que corresponden al plano de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental:

- La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artísticas en sus diferentes manifestaciones.
- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la

calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

- La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y de la defensa del patrimonio cultural de la nación.
- La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.

Esta propuesta también se basa en lo expuesto en el decreto 1290 de 2.009 sobre la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media:

En el artículo primero señala que: la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes. El espíritu de estos postulados conlleva a pensar en una evaluación holística donde podamos desligarnos de las concepciones funcionalistas y tecnicistas a la hora de indagar sobre los conocimientos adquiridos por los estudiantes, esta indagación no se basa meramente en juzgar, calificar o comprobar sino más bien nos invita a valorar y formar a nuestros estudiantes. Aunque este aporte de la ley no es nuevo, pues esas apreciaciones datan desde 1994 en el decreto 1860 en el artículo 47 que expresa lo siguiente: la evaluación será continua, integral, cualitativa y expresará en informes descriptivos que respondan a estas características: estos informes se presentarán en forma comprensible que permitan a los padres, a

los docentes y a los estudiantes apreciar el avance en la formación del educando y proponer las acciones necesarias para continuar adecuadamente el proceso educativo.

Sus finalidades principales son:

- Determinar la obtención de los logros definidos en el P.E.I.
- Definir el avance en la adquisición de los conocimientos.
- Estimular el afianzamiento de valores y actitudes.

Aspectos que se reafirman en el artículo 3 del decreto 1290 de 2.009 sobre propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes, como:

- Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
- Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
- Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
- Determinar la promoción de estudiantes.
- Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

Lo que podemos notar entre estos dos artículos de dos decretos diferentes es que el uno, del Decreto 1290 de 2.009 complementa y reafirma el otro, del 1860, exigiendo una mejor preparación de los docentes, la cual implica actualizaciones de la mano del compromiso y la responsabilidad pedagógica del profesor. En el decreto 1290 de 2.009 se tiene en cuenta los ritmos de aprendizajes y los estilos de aprendizajes que implica indagar sobre los saberes previos

que posee cada estudiante y los estilos de enseñanza de los docentes para garantizar al menos una convergencia pedagógica, en aras de construir una escuela y un docente profesional de la educación, que ponen en claro, esbozan, disponen y emplean estrategias pedagógicas, teniendo en cuenta el universo y pluriverso de estudiantes en el aula, permitiendo así, que todos puedan acceder al aprendizaje significativo a su ritmo y según competencia de cada uno.

Nadie puede apartarse de un proceso académico por mas diferente que sea de los demás, pues estamos frente a una pedagogía incluyente. Cada persona tiene derecho a adherirse al aprendizaje con su propio ritmo, sin asedio, sin degradaciones, sin mofa pública, sin intimidaciones, sin sanción, sin estropear al que aprende.

4.1.5.2. Fundamentos filosóficos. Los fundamentos filosóficos en esta propuesta en torno a la evaluación de los aprendizajes se establecen en la búsqueda de explicaciones que sustenten el sentido y la función de la evaluación en la Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi dirigida a dimensiones donde se considere al individuo inmerso en una sociedad la cual cambia continuamente en unas interminables relaciones de influencias mutuas y es menester considerar los fundamentos en las siguientes dimensiones:

- *Individualidad:* cuando se interpela el valor de la persona y los esfuerzos de la educación en la formación del espíritu, esta persona es un ser independiente y único pero no por eso diferente esencialmente de los demás, sino con patrones que lo caracterizan y lo ubican en un mundo tan diverso como es el de la educación; razones por lo cual al querer indagar su conocimiento no se debe evaluar con pruebas masivas, sino respetar su propio ritmo y estilo de aprendizaje, según lo señala el decreto 1290 de 2.009. Este individuo dentro de

una colectividad es fruto de ella, se desarrolla de manera natural, según los insumos que absorba y en el tiempo que sea necesario y no producto, como constituido por moldes y obtenidos en serie al mismo tiempo. Luego carece de sentido los esfuerzos por estandarizar su conocimiento, su rendimiento escolar, su ambiente de aprendizaje y la manera de evaluarlo.

- *Social*: este aspecto se relaciona específicamente con la educación, entendida como la influencia de la sociedad y del hombre mismo sobre otros con menos experiencias, es decir, el influjo de las generaciones viejas sobre las nuevas, según lo aclara Durkheim (1.982) en su ensayo sociedad y educación donde resalta lo sociocultural, transmisión cultural y el papel transformador de la escuela. El autor hace énfasis en todos esos interrogantes que surgen en el plano individual y social, lo cual complementa Peñaloza (2010) donde explica que la evaluación debe rendir cuentas a las demandas sociales, relacionadas con el conocimiento; las demandas culturales, relacionadas con la formación de la identidad; demandas desde el sistema político, en torno de aprendizajes solidarios y participativos; demandas desde el sistema económico, llevando a plantear interrogantes tales como ¿qué tipo de persona se quiere educar?, ¿Cómo se debe educar?, y ¿por qué?, dando origen a respuestas que crecen con la misma sociedad, en este caso con la sociedad Codacense.

4.1.5.3. Fundamentos psicológicos. Esta propuesta en cuanto al aspecto psicológico se relaciona directamente con los siguientes conceptos, los cuales se interaccionan en el campo de la evaluación de los aprendizajes y de la educación: aprendizaje, desarrollo del individuo, análisis epistemológicos. Donde el papel primordial es saber cómo los estudiantes aprenden, cuales elementos imperan a la hora de aprender significativamente, cómo se organiza el

conocimiento. La INEACO tiene como fundamento pedagógico las concepciones del enfoque constructivista que subsana a medida estos interrogantes.

Flórez Ochoa (1994), concluye con respecto al enfoque constructivista que el gran reto que le espera a la educación en los próximos años es lograr la eficacia como elemento de desarrollo y de formación, donde se produzcan *"procesos que interesen, comprometan y potencien, articuladamente"* y que los factores señalados por Piaget no se pierdan de vista, tales como los esquemas, la asimilación, la acomodación de conocimientos y nivel operativo previo, que le darán significación al nuevo conocimiento.

Se sabe según el constructivismo que todo conocimiento parte del preconcepto de los estudiantes y que el aprendizaje humano es siempre el producto de una construcción mental interior. En otras palabras, el aprendizaje es responsabilidad del que aprende, el cual solo lo logra si tiene interés por ello, de lo contrario no importarán las metodologías, por muy rebuscadas que sean, para generar el aprendizaje, si no se tiene a un estudiante interesado en el objeto de estudio, dicho de otra forma, si no le gusta aprender dicho tema, a lo sumo se verá obligado a grabárselo memorísticamente, y este tema una vez se le haya evaluado, se borrará inmediatamente, como ocurre al formatear una computadora. Se debe recordar que solo lo que el cerebro interprete como bueno, aplicable, satisfactorio y enriquecido lo aprehenderá, lo construirá y lo aplicará de lo contrario, lo dejará.

Por eso, es importante hacer notar a la luz de esta propuesta que existe un juego de intereses y que el interés del profesor no está por encima del interés del estudiante. Una evaluación con esta perspectiva dejará de lado todo apasionamiento por el área del conocimiento por parte del docente y fijará su mirada en el ser interior, y cómo desde el rol y del área del docente se puede generar mayor y mejores aprendizaje en lo que directamente el estudiante quiere aprender. Desde

luego, esta idea no es desordenada y etérea, para consolidarla se necesita todo un cambio en el sistema educativo nacional, regional e institucional, se necesita todo un cambio curricular, en el que este sea flexible. Si se está seguro, en garantía, de lo que el estudiante aprendió, no es necesario evaluarlo de la manera como estamos acostumbrados, con un examen escrito u oral al final de un periodo o los famosos quizzes al final de una clase, sino que es relevante asegurar las estrategias que avalan un buen aprendizaje.

En ese sentido la propuesta va encaminada sobre lo que nuestros estudiantes saben y lo aplican, y por ello, es necesario tener en cuenta el constructo interior de cada uno y por lo tanto, demanda una visión compleja de la manera de cómo el estudiante aprende, no basta con querer transmitir el conocimiento, que es imposible bajo la luz de este enfoque.

Por lo anterior, implica lograr en primera instancia la concertación de la nueva concepción que se tiene de la evaluación en el universo pedagógico actual, la cual debe ser clara y distinta de la vieja, que no se ha derrumbado a pesar de los decretos sobre la evaluación del aprendizaje que el Ministerio de Educación Nacional ha expuesto por más de tres décadas.

Otro aspecto para resarcir es la aplicabilidad de la nueva concepción a situaciones reales y que dentro de este debate se pueda generar nuevas preguntas y brindar la posibilidad de que el estudiante participe en el proceso de evaluación de manera más abierta y concienzuda desde la planeación y selección de actividades constructivas y fuentes de información y aprendizaje, reafirmado en el decreto 1290 de 2.009, en el artículo 12: *Derechos del estudiante*. En consecuencia, el estudiante tiene derecho a:

- Ser evaluado de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales
- Conocer el sistema institucional de evaluación de los estudiantes: criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y promoción desde el inicio de año escolar.

- Conocer los resultados de los procesos de evaluación y recibir oportunamente las respuestas a las inquietudes y solicitudes presentadas respecto a éstas.
- Recibir la asesoría y acompañamiento de los docentes para superar sus debilidades en el aprendizaje

4.1.5.4. Fundamentos pedagógicos. El Decreto 1290 de 2.009 aclara en el artículo 11, sobre las responsabilidades del establecimiento educativo, y en cumplimiento de las funciones establecidas en la ley, que el establecimiento educativo debe, entre otros:

- Incorporar en el proyecto educativo institucional los criterios, procesos y procedimientos de evaluación; estrategias para la superación de debilidades y promoción de los estudiantes, definidos por el consejo directivo.
- Realizar reuniones de docentes y directivos docentes para analizar, diseñar e implementar *estrategias* permanentes de evaluación y de apoyo para la superación de debilidades de los Estudiantes y dar recomendaciones a estudiantes, padres de familia y docentes.
- Promover y mantener la interlocución con los padres de familia y el estudiante, con el fin de presentar los informes periódicos de evaluación, el plan de actividades de apoyo para la superación de las debilidades, y acordar los compromisos por parte de todos los involucrados.
- Crear comisiones u otras instancias para realizar el seguimiento de los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes, si lo considera pertinente.
- A través del Consejo Directivo servir de instancia para decidir sobre las reclamaciones que presenten los estudiantes o sus padres de familia en relación con la evaluación o promoción.

- Analizar periódicamente los informes de evaluación con el fin de identificar prácticas escolares que puedan estar afectando el desempeño de los estudiantes, e introducir las modificaciones que sean necesarias para mejorar.

Analizados estos ítems nos damos cuenta que los lineamientos de la política del Ministerio se basan en la pedagogía, donde el estudiante es el centro del proceso educativo, como lo plantea el modelo Montessori, en la que la forma en que un niño aprende es bien propia. Es decir, el modelo constructivista con pedagogía activa, expuesta en el P.E.I. de la INEACO. Esto demuestra la interrelación estrecha entre la concepción psicológica del aprendizaje y su expresión pedagógica y metodológica.

De hecho la evaluación debe estar basada en principios pedagógicos, que a la vez inquietan sobre los interrogantes anteriormente mencionados sobre qué tipo de hombre y de sociedad se pretende formar.

Las teorías pedagógicas han pretendido dar respuesta a este planteamiento, pues el quehacer educativo presupone necesariamente una concepción del hombre y de la sociedad.

Todo modelo pedagógico debe brindar pautas referentes a la forma de desarrollar el currículo y por ende proponer fronteras a algunos aspectos como los propósitos, los contenidos, las evaluaciones y proporcionar los instrumentos o mediadores necesarios para que estos puedan ser llevados a la práctica.

Se sabe que con Rousseau comienza el sistema educativo a ver en el niño el centro y fin de la educación. En ese sentido la educación debe ser gradual, dado que el estudiante no es el mismo en todas las etapas de su vida, las tácticas educativas han de adaptarse a las continuadas etapas de su desarrollo, a los versátiles intereses, actitudes y aptitudes de su crecimiento. Con esta idea es imperante que el educador debe esperar la marcha natural de la educación e

intervenir lo menos posible en el proceso de la formación... “El niño en la construcción de su *ser*, hacia la adultez, constituye toda una dinámica cambiante e impredecible, e inacabable, constreñida a su carácter individual en relación con las circunstancias que temporalmente le rodean”.

Para Rousseau si se quiere aportar en la educación de un niño se debe: Enseñar por el interés natural del niño y no por el esfuerzo artificial como lo habíamos anotado anteriormente, la educación debe ser auto activa y la enseñanza intuitiva. La obra pedagógica de Rousseau está impregnada de un verdadero humanismo, un sincero amor hacia los niños y de una profunda comprensión del papel de la educación durante los primeros años y para todo el desarrollo posterior del hombre.

4.1.6. Principios

Esta propuesta parte del reconocimiento del modelo pedagógico constructivista de la INEACO, estipulado en su P.E.I., bajo un enfoque de la evaluación desde una racionalidad crítica y formativa que propicie la evaluación en función del aprendizaje y la formación integral del estudiante.

A partir de una de las reflexiones sobre la evaluación de los aprendizajes, que deja la investigación “*Representaciones Colectivas sobre la Evaluación de los Aprendizajes en estudiantes, en el Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en la I.E Nacional Agustín Codazzi*”, se considera necesario darle a la evaluación el valor pedagógico real como herramienta para el mejoramiento permanente de la calidad de la educación, como lo plantea Díaz (2008). Este cometido se puede lograr utilizando sus resultados para orientar los procesos

pedagógicos y para la intervención de los actores implicados en la evaluación, potenciando los aprendizajes y los procesos que ocurren en el aula para la formación integral de los educandos.

Desde la investigación aplicada, se identificó como una prioridad para la comunidad educativa la creación de *una cultura de la evaluación a la evaluación de los aprendizajes*, de tal manera que ésta permita determinar realmente en el sujeto evaluado, sus dificultades y fortalezas, sus avances y los puntos críticos sobre los que deberá mejorar, bajo su propia propuesta de metas, es decir, que con los resultados de la evaluación (autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación), y bajo la perspectiva de una meta-evaluación, se diseñe su propio plan de mejoramiento, el cual a su vez se convierta en un insumo para el docente y para la transformación de la I.E. Por lo tanto, con esta propuesta se apunta, como ya se mencionó, a la ambientación para *la reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes*, y de allí, a dejar las bases y lineamientos, como concertación del colectivo institucional, para la construcción de una propuesta de un sistema de evaluación de los aprendizajes con visión humanista, ajustado y en coherencia con el currículo y que permita su ejecución en la práctica pedagógica cotidiana, reflejando como consecuencia al modelo pedagógico constructivista sobre el cual navegan los procesos de enseñanza aprendizaje para el logro misional.

Los principios de la evaluación respaldan al proceso de enseñanza y al de aprendizaje de todos los estudiantes. La práctica innovadora en evaluación de los aprendizajes demuestra una buena práctica de evaluación de los aprendizajes para todos los estudiantes.

Con base en lo anterior y desde una perspectiva formativa y crítica de la evaluación de los aprendizajes, se consideran y sugieren los siguientes principios como básicos en el contexto del modelo pedagógico y curricular de la INEACO, los cuales perfeccionarían las prácticas evaluativas actuales, con predominancia tecnicista, dando coherencia a su vez a un discurso *ético*

– *político* con la asunción de una relación con civilidad entre los actores mediada por la misma evaluación. Estos principios recogen los expuestos por Noguera (2008):

4.1.6.1. Principio de Integralidad. Considera que el estudiante o participante del proceso evaluativo debe conocerse en su totalidad. No solo se evaluará su aspecto cognitivo sino también lo socio-emocional, lo lingüístico y lo motriz. El docente tiene la obligación de auscultar el estado del estudiante desde el punto de vista del conocer, del hacer y del ser.

4.1.6.2. Principio de Cientificidad. La evaluación indaga al estudiante a través de la aplicación de técnicas e instrumentos utilizados por la ciencia. Todos los procedimientos de evaluación deben usarse para informar y promover el aprendizaje de todos los estudiantes. Los procedimientos, métodos e instrumentos de evaluación deben de informar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y fundamentar la labor de los profesores.

4.1.6.3. Principio de la Cooperatividad. El conocimiento general de un estudiante no solo está en función del juicio del docente sino que debe tomar en cuenta la opinión del mismo estudiante sobre su actuación y la de sus compañeros y otros involucrados, de una o de otra manera en el hecho educativo del discente. Esta interacción reconocida, intersubjetiva, es un mecanismo del aprender cruzado por las relaciones entre los sujetos, los saberes y las instituciones, que indudablemente mejoran y transforman al proceso de enseñanza aprendizaje, en beneficio de los implicados. Así, los procedimientos empleados en la evaluación de los aprendizajes deben ser elaborados basándose en los conceptos compartidos y valorados sobre la evaluación, la participación y la colaboración entre los distintos agentes de la evaluación.

4.1.6.4. Principio de la Continuidad. Señala que la evaluación se debe realizar para conocer el desarrollo de la acción educativa en el momento en el que se exponga una clase o se promueva una serie de objetivos pautados y para verificar los avances del discente con respecto a los que

aprendió, y no solo para diagnosticar. Esto implica una ejecución constante de la evaluación: antes, durante y al final del proceso de enseñanza aprendizaje.

4.1.6.5. Principio de Acumulación. Los resultados obtenidos en uno de los momentos no se pueden descartar después de conocerse, sino que se deben acumular para compararlos y determinar los avances del estudiante verificando el logro, de acuerdo a lo pautado.

4.1.6.6. Principio Formativo. Cualquier evaluación debe estimular al educando en el propio conocimiento de su proceso de aprendizaje al igual que motivar su futuro educativo.

4.1.6.7. Principios Éticos. Se agregan los enunciados por Fasce (2008):

- El evaluado debe conocer sobre que se le va a evaluar.
- El evaluado debe saber cómo y con qué instrumento se le va a evaluar.
- El evaluado debe saber con qué parámetros se le va a evaluar.
- El evaluado debe saber cuándo se le va a evaluar.
- El evaluado debe saber cuánto tiempo dispondrá para su trabajo de evaluación.
- El evaluado debe recibir la corrección de la evaluación en un tiempo lo más cercano a la realización de la evaluación.
- El evaluado tiene derecho a comprender las razones de la calificación asignada.
- El evaluado debe comprender las causas de sus errores.

Con el cumplimiento de estos principios, el evaluado podrá intentar corregir sus errores con la orientación de su evaluador, y por lo tanto, podrá reflexionar sobre todo el proceso de evaluación, en un ejercicio de meta-evaluación que lo conduzca a mayores y mejores logros en su trasegar escolar para una adecuada formación.

En aras de una mejor formación del estudiantado, que es la intención final de nuestra propuesta para poder incidir también sobre los propósitos misionales de la institución, en el

escenario abierto a partir del espacio de reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes, podrían originarse propuestas que combinen diferentes enfoques evaluativos, conservando los principios enunciados. Al fin y al cabo la acción educativa es variada y requiere de soluciones diversificadas que permitan que la enseñanza de un profesor y el aprendizaje de un estudiante caminen al unísono, como lo expresa Casanova (2.008). El cambio educativo en una I. E. se debe enfocar hacia las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes, que finalmente son la razón de ser de la institución.

A continuación se listan algunos lineamientos sobre la evaluación de los aprendizajes, tomados de Santos Ancira (2.009), pero que acogemos porque coinciden con la visión de esta propuesta y que constituyen una línea base para introducirla en el escenario de la reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes para impulsar la re-significación y la re-construcción del modelo de evaluación en nuestra Institución:

- “El objeto de evaluación en el bachillerato general son las competencias en su conjunto y sus componentes de manera integral. Por un lado, la evaluación debe contemplar las competencias genéricas, las competencias disciplinares y, según el sistema, las competencias profesionales en conjunto. Por otro lado, debido a su naturaleza multidimensional, los componentes de la competencia (conocimientos, habilidades y actitudes) requieren evaluarse integralmente. De esta manera, la sola evaluación de conocimientos o de procedimientos no hace referencia a la evaluación de competencias.
- La función de la evaluación es formativa y es parte integral de la enseñanza y del aprendizaje. La enseñanza y la evaluación trabajan en conjunción y se acompañan a lo largo del proceso de aprendizaje. No puede concebirse de manera aislada ni como partes separadas de un mismo proceso, ambas confluyen en las mismas actividades

significativas, razón por la cual, estas deben considerarse frecuentemente en la planeación para que los alumnos tengan la oportunidad de enfrentarlas con frecuencia y con ello puedan mejorar sus propios desempeños. Cada actividad propuesta a lo largo del ciclo escolar, es susceptible de evaluarse y en estas condiciones, la evaluación adquiere su característica de auténtica y su función formativa que permite hacer adecuaciones a la enseñanza.

- La evaluación de competencias se desarrolla a través de actividades significativas. Las competencias se demuestran en la ejecución de una actividad significativa donde los alumnos muestran un determinado grado de desempeño movilizándolo sus recursos. Las actividades significativas deben utilizarse frecuentemente para dar oportunidad a los alumnos de demostrar nuevos desempeños.
- La evaluación debe proporcionar información sobre el desempeño de los alumnos. Se requiere de información cualitativa donde se describa el grado de desarrollo que ha alcanzado un alumno en un determinado momento en el desempeño de alguna actividad significativa, la misma que difícilmente puede brindarse con la sola asignación de una calificación.
- Los instrumentos de evaluación deben dar cuenta del desempeño mostrado en una actividad significativa. Con la evaluación auténtica se promueve el uso y diseño de instrumentos de evaluación que den cuenta del proceso de aprendizaje de los alumnos o recaben evidencias sobre algún desempeño demostrado. Entre los instrumentos reconocidos para evaluar competencias se encuentran principalmente el portafolio de evidencias y las rúbricas. En el caso de las rúbricas es necesario que un grupo de maestros acuerden y establezcan primero los indicadores a evaluar y posteriormente

describan sus respectivos niveles de desempeño. No se rechaza el uso de pruebas objetivas, pero se aboga porque éstas no sean el único criterio de evaluación ni el más importante, pues éstos, en su mayoría, se centran en verificar conocimientos, pero el enfoque de competencias requiere que además se evalúen habilidades y actitudes.

- El proceso de evaluación debe promover constantemente la evaluación, coevaluación y autoevaluación. El maestro debe promover en el aula un clima de respeto para que los alumnos tengan la posibilidad de evaluar su propio desempeño y el de sus compañeros y con ello promover una cultura de la evaluación que se aleje de su función instrumental donde los alumnos se autoevalúan con estándares altos porque desean obtener promedios altos, sin importar la calidad o el nivel de desempeño mostrado. Por el contrario se requiere promover en los alumnos el desarrollo de procesos meta-cognitivos que les permitan desarrollarse de manera autónoma en diversas actividades.

Los lineamientos expuestos están en consonancia con los enfoques evaluativos contemporáneos sobre la evaluación formativa, que es la perspectiva desde la que se erige nuestra propuesta, pero que sería debatida en el escenario reflexivo como parte de la ambientación para el establecimiento de un modelo que dinamice a la práctica evaluativa de los aprendizajes sobre los rieles del currículo desarrollado.

4.1.6. 8. Principios de la propuesta y su implementación en el currículo. La propuesta se efectúa en consecuencia con los siguientes principios, bajo las premisas del *reconocimiento del otro, del servicio a la comunidad educativa para su prosperidad y de la garantía efectiva de los derechos constitucionales*, en un Estado social de derecho como se precia de recitarlo nuestro país:

- *Principio democrático:* Todas las personas de la comunidad educativa, vinculadas al proceso de enseñanza aprendizaje gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin ninguna discriminación, para participar de los procesos de socialización, capacitación, deliberación, re-significación y re-construcción del desarrollo de esta propuesta que sentará las bases para una re-significación y re-construcción del sistema de evaluación de los aprendizajes como componente dinámico en la dinámica del Currículo.
- *Principio participativa.* Todos los estudiantes deben tener derecho a participar en los procedimientos de la evaluación de los aprendizajes.
- *Principio de reconocimiento a la diversidad.* Todos los procedimientos de evaluación deben enfocarse a fomentar la diversidad identificando y valorando los progresos en el aprendizaje de cada discente.
- *Principio de servicio a la comunidad educativa.* La propuesta se eleva a la comunidad educativa para su propio servicio y beneficio, con la misión de aportar a su prosperidad, encausando una vía de reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes, que redundará en el mejoramiento de cada educando, reflejándose en el resto de la comunidad a través de una convivencia pacífica y un orden más justo al servicio de los sujetos que aprenden, y en obediencia al fin misional del escenario curricular.
- *Principio de negociación.* La propuesta carece de matices impositivos y por lo tanto, fundamentada en los principios de una democracia efectiva, será ejecutada en términos de la libre deliberación, abierta al consenso y la concertación de las decisiones que de ella se desprendan.

- *Principio del ejercicio de transparencia.* Este principio es un pilar fundamental de la propuesta, en honor al reconocimiento y respeto por el “otro”, así como consecuencia de una democracia en el sentido estricto de la palabra.
- *Principio de continuidad e integración al currículo.* Dado que la propuesta está en términos de la injerencia y posible intervención sobre uno de los componentes del currículo, como lo es la evaluación de los aprendizajes, y en atención al dinamismo implícito del mismo, la evaluación será dinámica y continua e implicada o integrada como verdadero componente curricular.
- *Principio formativo.* La propuesta es de carácter formativo dado que introduce el elemento de la reflexión, potenciando re-significaciones que conducen a la modificación de lo considerado erróneo y provocando el mejoramiento en las acciones educativas, evaluativas y de aprendizaje.
- *Principio orientador.* La propuesta plantea la apertura a la reflexión y pauta algunos elementos, requerimientos y principios mínimos para su ejecución, y establece algunos lineamientos como *línea base* para la re-significación y re-construcción de un sistema de evaluación de los aprendizajes dotado de un basamento en relación con las teorías evaluativas contemporáneas. Desde esta óptica la propuesta es orientadora y dinamizadora de una dinámica reflexiva en el ejercicio propuesto.
- *Principio de responsabilidad.* La propuesta es de carácter responsable porque asume el compromiso con la institucionalidad para su desarrollo y responde a unas necesidades identificadas en la comunidad.
- *Principio de confiabilidad.* Esta propuesta responde a una elaboración suscitada desde la investigación en el contexto real institucional actual y proyectada desde un basamento

legal, que la enmarca en una perspectiva fáctica de viabilidad para responder a necesidades concretas de la comunidad otorgándole su carácter confiable.

- *Principio de pertinencia.* Dado su origen, su contexto y su finalidad, la propuesta es totalmente pertinente. Ésta, parte de una necesidad sentida de la comunidad educativa de la INEACO, confirmada a través de la investigación “*Representaciones Colectivas sobre la Evaluación de los Aprendizajes en Docentes y Discentes, en el Área de Ciencias Naturales en la I.E Nacional Agustín Codazzi*”, dentro de un contexto temporal histórico, pero vigente, y sociocultural propio, como legado de la historia de la evaluación de los aprendizajes en el cotidiano vivir institucional, con carencia de modificaciones sustantivas en la práctica diaria por parte del estamento docente, dejando al estudiante a merced de las injusticias y desequilibrios que ha representado la práctica evaluativa tradicional de los aprendizajes y, al docente, sin la reflexión que de su práctica debería ejecutar, así como a la I.E. inmersa cada vez más en la gestión administrativa y al sistema educativo, con un halo de humo que opaca la realidad y le posibilita la aplicación de políticas en desmedro de los fines de la educación contemplados en la Ley 115 de 1.994. Como resultado de este proceso histórico en la educación de nuestros discentes, desconocemos los resultados más cercanos sobre la realidad de los aprendizajes obtenidos por el estudiante, las prácticas reflexivas y/o de mejoramiento de los docentes como fruto de una meta-evaluación sobre el proceso de enseñanza y de la autoevaluación sobre sus actos educativos por parte de la institución.

La propuesta también está enmarcada dentro del contexto normativo, atendiendo a las demandas del Decreto 1290 de 2.009, que orienta la evaluación de los aprendizajes y

proporciona aún elementos que se pueden aprovechar con respecto a la erodada autonomía escolar para ejecutar sus procesos de evaluación de los aprendizajes de los educandos.

4.2. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

“Diversas propuestas curriculares y pedagógicas han planteado la necesidad de proporcionar a los alumnos una educación integral que les brinde oportunidades para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes acordes a las exigencias de un mundo en constante cambio social y tecnológico. Las propuestas educativas recientes se han propuesto formar, en los alumnos, competencias para la vida que los conduzcan a ser autónomos y autorregulados en su aprendizaje permanente, eficaces y profesionales en su desempeño profesional, y participativos, respetuosos, colaborativos y propositivos en su rol de ciudadanos. Para ello, los diversos niveles educativos han elaborado un perfil de egreso que integra las competencias para la vida que todos los alumnos deben tener al término de sus estudios en un determinado nivel, mismas que también requieren ser evaluadas”. Este enunciado es común en relación con los propósitos misionales de distintas instituciones educativas en las que se incluye la INEACO. No obstante, ésta se halla alejada en su sistema de evaluación concebido en el P.E.I. con respecto a la evaluación de los aprendizajes realizada cotidianamente por el cuerpo docente, según la investigación *“Representaciones Colectivas sobre la Evaluación de los Aprendizajes en Docentes y Discentes, en el Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la I.E Nacional Agustín Codazzi”*, constituyéndose en un obstáculo para los logros misionales. Con miras a resolver dicho obstáculo se ha elevado esta propuesta, que también se sujeta a su propio proceso

evaluativo, sustentado en unos principios y criterios y, con unos objetivos y unos logros misionales, que se enuncian en las líneas que siguen:

4.2.1 Principios

- Principio democrático. Todas las personas de la comunidad educativa, vinculadas al proceso de la socialización de la propuesta gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin ninguna discriminación, para participar de los procesos de evaluación de esta propuesta.
- Principio negociable. Dado el carácter de no impositividad de la propuesta y el principio de democracia efectiva que la fundamenta, su evaluación se sujetará a la libre deliberación, a la apertura al consenso y a la concertación de las decisiones que de ella se desprendan, acogiendo, de manera crítica y reflexiva los aspectos que la mejoren.
- Principio de transparencia. Es un principio pilar de la propuesta, como consecuencia de una democracia en el sentido estricto de la palabra, y por tanto, de él se desprende que su proceso evaluativo sea coherente y consecuente con dicho principio.
- Principio de continuidad. La propuesta estará sujeta a un proceso evaluativo continuo que permita realizar los ajustes necesarios, de manera oportuna, para garantizar su pleno desarrollo.
- Principio formativo. La evaluación de la propuesta es de carácter formativo dado que introduce el elemento de la reflexión, potenciando re-significaciones que conducen a la modificación de lo considerado erróneo y provocando el mejoramiento de la misma.

- Principio de pertinencia. La evaluación de la propuesta es pertinente porque permite la verificación y ajuste constante de la misma, obedeciendo a las necesidades de los actores en el contexto institucional.

4.2.2. Criterios

Los criterios de evaluación de la propuesta constituyen la orientación o guía desde la cual se juzga la calidad de la propuesta, su proceso y su impacto. Así, se evaluará a esta propuesta teniendo en cuenta los siguientes criterios: de democracia, de participación, de confiabilidad, criticidad, reflexividad, flexibilidad, continuidad y pertinencia, entendidos bajo los enunciados en los principios arriba expuestos, dada su interrelación y con una óptica de la coherencia, la concordancia y consecuencia al igual que con los objetivos.

4.2.3. Objetivos

4.2.3.1. Objetivo General. Estructuración de la *línea base* para la construcción colectiva del sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la I.E. Nacional Agustín Codazzi.

4.2.3.2. Objetivos específicos.

- Socialización de la propuesta ante los diferentes estamentos de la institución
- Vinculación e integración de los diferentes actores al proceso de la evaluación de la propuesta, a través de la conformación de mesas de trabajo.
 - Ajustar, la propuesta, de manera oportuna y certera, con base en las necesidades emergentes, bajo un proceso continuo de evaluación.

4.2.4. Logros misionales de la evaluación de la propuesta

- Viabilizar la propuesta. La evaluación del proceso de ejecución de la propuesta tiene sentido en tanto posibilite su mejoramiento continuo, velando de paso por su ejecución total.
- Integrar los actores. Es menester involucrar a los diferentes estamentos en la propuesta en su mismo proceso evaluativo, ya que se parte del postulado de ser de ellos, para ellos y con ellos que se pueden obtener los logros misionales de la misma.

4.3. PLAN DE ACCIÓN Y MONITOREO

En el siguiente cuadro se plantea el plan de acción y monitoreo a seguir:

PLAN DE OPERACIÓN Y MONITOREO							
SEGUIMIENTO, EVALUACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA EVALUAR ES RECONOCER AL “OTRO” A DESARROLLARSE EN LA I. E. NACIONAL AGUSTÍN CODAZZI PARA EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES							
Fecha de inicio: 31-10-11				Fecha de finalización: 29-01-13			
Destinatario: I. E. Nacional Agustín Codazzi				Objetivo general: Diseñar colectivamente una propuesta de evaluación formativa humanista institucional			
Objetivo específico	Actividad propuesta	Fecha	Indicador	Fuentes de verificación	Período de medición	Resultado del indicador	Responsable
Socialización de la propuesta ante el estamento directivo.	Presentación y entrega de un ejemplar del estudio al Rector y Coordinadores de la I.E.	31-10-11	No. propuestas	Acta de entrega	31-10-11		Rafael A. Fragozo R. y Jaime H. Mejía D.
Programación de socialización con otros estamentos	Reunión con el Rector	07-11-11	No. reuniones	Acta de reunión	07-11-11		Rafael A. Fragozo R. y Jaime H. Mejía D.
Invitación al proceso de socialización	Elaboración de invitación	21-11-11	No. invitaciones Afi che	Firma recibido Factura	21-11-11 hasta 05-12-11		Rafael A. Fragozo R. y Jaime H. Mejía D.
Socialización del presente estudio ante el estamento docente y directivo docente	Seminario	18-01-12	No. asistentes	Registro asistencia	18-01-11		Rafael A. Fragozo R. y Jaime H. Mejía D.
Capacitación en Teorías evaluativas de los aprendizajes y conformación Mesas de Trabajo docentes	Seminario-Taller	19-01-12	No. asistentes No. mesas	Registro asistencia Lista dignatarios/mesa	19-01-11		Rafael A. Fragozo R., Jaime H. Mejía D., coordinadores: Carlos De La Hoz, Juan Pallares, Félix Villero, Maggloris Gutiérrez
Taller dirigido sobre prácticas evaluativas por Mesas de Trabajo de docentes	Taller-Plenarias	01-02-12	No. asistentes No. relatorías	Registro asistencia Relatorías plenarias	01-02-12		Rafael A. Fragozo R., Jaime H. Mejía D., coordinadores: Carlos De La Hoz, Juan Pallares, Félix Villero, Maggloris Gutiérrez
Digitación y análisis comprensivo relatorías	Análisis Plenarias	16-02-12	Análisis	Texto	16-02-12		Rafael A. Fragozo Jaime H. Mejía D.

Socialización a docentes y directivos docentes actividad mesas de trabajo – conclusiones-	Seminario	29-02-12	No. asistentes	Registro asistencia	29-02-12	Rafael A. Fragozo Jaime H. Mejía D. y Coordinadores mesas de trabajo
Invitación al proceso de socialización a padres – acudientes-	Elaboración de invitación	14-03-12	No. invitaciones Afiche	Firma recibido Factura	20-03-12 hasta 21-03-12	Rafael A. Fragozo Jaime H. Mejía D. , Coordinadores mesas de trabajo y directivos docentes
Socialización de la propuesta a padres – acudientes- de los estudiantes y elección representantes para incorporarse a mesas de trabajo	Reunión-Taller	27-03-12	No. asistentes	Registro asistencia	27-03-12	Rector, Coordinadores mesas de trabajo, directivos docentes y Rafael A. Fragozo Jaime H. Mejía D., Personero , Presidente Asociación Padres de Familia
Socialización de la propuesta ante el estamento estudiantil y conformación mesas de trabajo	Reunión-Taller	10-04-12	No. asistentes No. mesas de trabajo	Registro asistencia Listado dignatarios/mesa de trabajo	10-04-12	Rector, Coordinadores mesas de trabajo, directivos docentes, Rafael A. Fragozo, Jaime H. Mejía D. y Personero, Presidente Asociación Padres de Familia
Encuentro mesas de trabajo: Organización Foro	Conversatorio	08-05-12	No. Asistentes	Registro asistencia	08-05-12	Rector, Coordinadores mesas de trabajo, directivos docentes, Rafael A. Fragozo, Jaime H. Mejía D. y Personero, Presidente Asociación Padres de Familia
Promoción Foro	Publicidad	05-06-12	No. afiches No. volantes	Factura	12-06-12 a 19-06-12	Rector, Coordinadores mesas de trabajo, directivos docentes, Rafael A. Fragozo, Jaime H. Mejía D. y Personero
Algunas experiencias sobre sistemas de evaluación de	Foro	25-07-12	No. asistentes No. Ponentes	Registro asistencia Ponencias	25-07-12	Rector, Coordinadores mesas de trabajo,

los aprendizajes de los estudiantes con visión humanista a nivel nacional							directivos docentes, Rafael A. Fragozo, Jaime H. Mejía D.y Personero, Presidente Asociación Padres de Familia
Sistematización del Foro	Texto	08-08-12	Texto	Texto	15-08-12		Rafael A. Fragozo, Jaime H. Mejía D.
Encuentro de las mesas de trabajo de los diferentes estamentos	Elaboración de lineamientos para un sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la I.E.	23-08-12 06-09-12	Texto	Texto	17-09-12		Rector, Coordinadores mesas de trabajo, directivos docentes, Rafael A. Fragozo, Jaime H. Mejía D. y Personero, Presidente Asociación Padres de Familia
Socialización de los lineamientos para un sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la INEACO	Seminario	25-09-12	No. asistentes	Registro asistencia	25-09-12		Rafael A. Fragozo, Jaime H. Mejía D.
Construcción colectiva de la línea base para el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la I.E.	Taller	24-10-12	No. asistentes Texto	Registro asistencia Documento	26-11-12		Rafael A. Fragozo, Jaime H. Mejía D.
Socialización documento línea base sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la I.E.	Seminario	04-12-12	No. asistentes	Registro asistencia	04-12-12		Rafael A. Fragozo, Jaime H. Mejía D.
Construcción colectiva del sistema de evaluación formativa humanista institucional,	Taller	10-01-13 14-01-13 15-01-13	No. asistentes Documento	Registro asistencia Sistema evaluación institucional	17-01-13		Rector, Rafael A. Fragozo, Jaime H. Mejía D., coordinadores mesas de trabajo,
Formalización del sistema de evaluación	Presentación ante el Consejo Directivo	29-01-13	Documento	Acta de entrega	29-01-13		Rector, Rafael A. Fragozo, Jaime H. Mejía D., coordinadores mesas de trabajo,

Esta propuesta se inscribe en el marco de la INEACO, con el fin de contribuir a la configuración de un sistema de evaluación institucional de los aprendizajes de los estudiantes.

La propuesta creará el ambiente propicio para un escenario de reflexión entre los diferentes estamentos sobre la práctica evaluativa de los aprendizajes de los estudiantes en la institución, comprometiendo a los diferentes actores en el desarrollo de una construcción colectiva del sistema de evaluación institucional de los aprendizajes de los estudiantes, con visión humanista.

La propuesta es coherente con las teorías evaluativas contemporáneas de la evaluación auténtica y con los lineamientos ministeriales.

CAPÍTULO V.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De este proceso investigativo se presentan las siguientes conclusiones:

Las representaciones colectivas sobre la práctica de la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes del Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Básica Secundaria, en la INEACO, son de carácter positivista y están asociadas a un legado histórico. Esta concepción generalizada sobre la evaluación de los aprendizajes en los distintos estamentos se ciñe a la verificación y calificación de los aspectos cognitivos. Se aduce que la homogeneidad en esta representación de la evaluación de los aprendizajes en la comunidad educativa permite pensar que la larga trayectoria cronológica de los docentes en la institución ha enculturizado a ésta en sus prácticas evaluativas, que muy seguramente responden a su formación antes de ser docentes, y donde muchos de ellos llegaron a su ejercicio incidentalmente. Se hace referencia entonces a una herencia de la representación colectiva de la práctica evaluativa de los años entre 1970 y 1980, con casi ninguna evolución más allá de cambios simples como en el caso de las escalas valorativas. Es también este aspecto el que lleva a pensar que los significados entre los distintos estamentos no presenten una diversidad como se sospechaba. Los docentes actuales no sólo están formando a los estudiantes de hoy, sino que también formaron a los padres de éstos y en algunos casos, hasta a sus abuelos. Son cambios generacionales

acompañados de la evolución del sistema educativo con prácticas incólumes, incluidas las evaluativas, que muestran su descontextualización con el sistema normativo actual.

Por lo anterior se muestra una gran incoherencia entre los dictados del P.E.I. con respecto a la evaluación de los aprendizajes y la práctica.

Esta investigación también encontró que la incoherencia planteada obedece a la falta de formación del estamento docente sobre el componente evaluativo del currículo.

Por último, se plantea una propuesta que contribuya a la solución de la dificultad encontrada, con el deseo de dar riendas al razonamiento en torno a la evaluación comenzando con el *reconocimiento del "otro"*, ya que la evaluación sólo tendrá efecto si se considera una práctica dialógica, de pares iguales, cuyo fin es el éxito y no el fracaso.

CAPÍTULO VI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Suárez, Ilva (2.001). *La coevaluación o diálogo polifónico: un proceso que transforma la cultura pedagógica en el aula*. Barranquilla: Antillas.
- Ahumada Acevedo, Pedro (2005). *La evaluación una concepción de aprendizaje significativo*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (1.994). *La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica*.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2.003). *La evaluación educativa en una perspectiva crítica: Dilemas prácticos*. En: Encuentro Internacional sobre políticas, investigaciones en evaluación educativa: consecuencias para la educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (1.994). *La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica*.
- Araya Umaña, Sandra. (2002). *Cuaderno de ciencias sociales 127.1^a ed.* Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado de www.google.com

- Arévalo L., Mariana (2.009). Evaluación de los Aprendizajes en el Aula: La Importancia de la Relación Enfoque Pedagógico y Evaluación. *Revista Internacional Magisterio*, 7(40), 3-6.
- ASOCIACIÓN MADRILEÑA DE EDUCADORES INFANTILES. 2.005. Modelos Pedagógicos. Recuperado de http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/5.htm
- Aux Ayala, Luis Armando (2.009). – Secretario General SIMANA. Recuperado de http://www.simana.org.co/index.php?option=com_content&view=article&id=136&catid=39&Itemid=68)
- Bustos Cobos, Félix. (1997). *Mutaciones en evaluación y lineamientos del Ministerio: Análisis y crítica*. Serie Construye tu PEI, lineamientos para comunidades educativas. Santafé de Bogotá: Copyright.
- Cajiao Restrepo, Francisco (s.f.). La evaluación Escolar como Herramienta Pedagógica. *Revista Internacional Magisterio* No. 32: calidad educativa.
- Cajiao Restrepo, Francisco (2.008). Debate: La Promoción Automática. *Revista Educación y Cultura*, 80, 10-15.
- Cajiao Restrepo, Francisco (2.008). Un Recorrido por la Geografía de la Evaluación. *Revista Internacional Magisterio*, 35, 28-31.
- Casanova Rodríguez, María Antonia (2.008). Evaluación, Calidad y Equidad, Claves del Sistema Educativo. *Revista Internacional Magisterio*, 35, 38-41.
- Casanova Rodríguez, M. A. (1.999). Manual de Evaluación Educativa. 5ª ed. Madrid: La Muralla.
- Casanova Rodríguez, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. Biblioteca para la Actualización del Maestro, México: La Muralla.

Casanova, M. A. (1.999). Manual de Evaluación Educativa. 5ª ed. La Muralla, Madrid. 252 p.

Chacón Angel, Policarpo y Morales Díaz, Mirna (2.005). La evaluación del proceso educativo como mecanismo de poder y control disciplinario. Recuperado de www.monografias.com

COMISIÓN PERMANENTE DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS. 2.001. Lineamientos generales para la evaluación del aprendizaje en el Bachillerato de la UNAM: Versión preliminar 25/09/01. Consejo Académico del Bachillerato. Recuperado de www.google.com

De Alba, Alicia (1991). Evaluación Curricular Conformación conceptual del Campo. Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz Ballén, José Emilio (2.008). La evaluación en su laberinto: Una reflexión crítica y propositiva de la evaluación del desempeño escolar. *Revista Educación y Cultura*, 80, 4-13.

Díaz Ballén, José Emilio (2.011, marzo). *Modelización de proyectos de evaluación*. Trabajo presentado en: Seminario de la Maestría en Educación realizado para estudiantes del Tercer Semestre en la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

Díaz Barriga, Ángel. (2006). Las pruebas masivas: Análisis de sus diferencias técnicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, p. 589.

Díaz B., F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. *Tecnología y Comunicación Educativas*, No. 21, 19-39.

- Domínguez Gómez, Eduardo (2.006). Representaciones colectivas, episteme y conocimientos. *Revista Universidad EAFIT*, octubre-diciembre, 42, 144, 69-80
- Duque Hernández, Jorge (2.005). Concepciones de Evaluación: Programa de Evaluación de los Aprendizajes. Facultad de Medicina, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Recuperado de www.google.com
- Durkheim, Émile. 1.982. Educación y Sociología. 1ª Edición. Ed. Skla, Bogotá. Colección clásicos. 109 pág.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, 9,1, 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Estévez S., Cayetano (1.997). *Evaluación Integral por Procesos: Una experiencia construida desde y en el aula*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Mesa Redonda.
- Fasce, Jorge (2.008). La evaluación: cuestión de sentimientos, poder y ética. *Revista Internacional Magisterio*, 35, 18-21.
- Flórez Ochoa, Rafael. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- García Bacete, Francisco J. y Doménech Betoret, Fernando. (2.008). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Universidad Jaume I de Castellón. Recuperado de [http://edmolnegoswordspress.com/2.008/09/17/ Charles - moulton/http://www.redu.m.es/Red_U/m2](http://edmolnegoswordspress.com/2.008/09/17/Charles-moulton/http://www.redu.m.es/Red_U/m2)
- García García, José Joaquín (2.010, junio). Diseños de Investigación Educativa. Trabajo presentado en: Seminario de la Maestría en Educación realizado para estudiantes del Tercer Semestre en la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

- Gil Pérez, Daniel (1992). Cómo conseguir que enseñar ciencias interese. Recuperado de:
<http://www.uv.es/gil/difusion.htm>
- Gómez Yepes, Ricardo León (2.004). Calidad Educativa: Más que resultados en Pruebas Estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, 38, 75-89
- González P., Miriam (2.002). La Evaluación del Aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. *Rev Cubana Educ Med Super*, 15,1, 85-96. Recuperada de www.google.com
- Hernández Macías, Luis Eduardo y col. (2.009). Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes: Propuesta de evaluación del aprendizaje y promoción de estudiantes para la Institución Educativa San José de Oporapa, Huila. Recuperado de <http://sistemadeevaluacionhuila.blogspot.com/2009/07/propuesta-de-evaluación-del-aprendizaje.html>
- Hernández Nodarse, Mario (2.004). La evaluación del aprendizaje: ¿Estímulo o amenaza? Tesis de Maestría, Escuela Internacional de Educación Física y Deportes, La Habana, *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Hernández Nodarse, Mario. (2004). La evaluación del aprendizaje de la Química; una experiencia desarrollada en grupos de alto rendimiento del IPVCE “Lenin”. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1170Hernandez.pdf>
- House, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- House, E. R. y Howa, K. R. (2.001). *Valores en evaluación e investigación*. Madrid: Morata.
- Iafrancesco, Giovanni M. (2.005). *La evaluación integral y del aprendizaje: fundamentos y estrategias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Iafrancesco, Giovanni Marcello (2.008). La evaluación integral de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora: contexto, concepto, enfoque, principios y herramientas. *Revista Internacional Magisterio*, 35, 42-47.
- Kemmis, Stephen. (s.f). Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular. Bogotá: Universidad Distrital, *Revista Opciones Pedagógicas*, 18, 16-41.
- López Pastor, Víctor Manuel (2005). La evaluación como sinónimo de calificación: Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. REIFOP, 8 (4). Recuperado en <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Losada Ortiz, Álvaro y Moreno Moreno, Heladio (2003). Currículo y aprendizaje. En *Competencias básicas aplicadas al aula* (pp. 77-110). Bogotá: SEM.
- Manrique Villavicencio, Lileya (2.004). La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, *Educación*, 25, 43,18. Recuperado de <<http://find.galegroup.com/itx/start.do?prodId=IFME>>.
- Molina Ditta, Augusto Rafael (2.008). Proyecto Educativo Institucional –PEI-: Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi. Codazzi, Colombia.
- Molina Ditta, Augusto Rafael (2.011). Informe Final de Rectoría del Año Lectivo 2.010: En Asamblea de Docentes celebrada el 28 de febrero de 2.011. Institución Educativa Nacional Agustín Codazzi. Codazzi, Colombia
- Mora, Martín (2.002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Recuperado de <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- Mora Mora, Reynaldo. (s.f.). Paradigmas de la formación y teorías curriculares, insumos para la construcción del currículo. Grupo Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe colombiano/Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Recuperado de

http://www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/components/com_booklibrary/958-97873-1-2-pdf

Mora Mora, Reynaldo (2004). *Perspectivas teóricas curriculares Latinoamericana*, Ensayo.

Mora Mora, Reynaldo (2006). *Prácticas Curriculares, Cultura y Procesos de Formación*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Moreno S., María del Carmen (2002). *Innovaciones Pedagógicas: Una propuesta de evaluación crítica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Mesa Redonda.

Mosquera, Carlos (2010, noviembre). *Teorías Evaluativas*. Trabajo presentado en: Seminario de la Maestría en Educación realizado para estudiantes del Tercer Semestre en la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

Nieves Herrera, Juvenal (2008). *La evaluación con sentido y su relación con la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento*. Recuperado de epatinta@escuelapais.org, desarrollado por Ideas y web 2008.Net

Noguera, Marbella. 2008. *Principios de la Evaluación de los aprendizajes*. Recuperado de <http://Marbellanoguerablogspot.com/2008/11/principios-de-la-evaluacin-del.html>.

Omar, Alicia G. (2004). *La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34, 2, 9-27

Ortiz M., Liliana (2008). *La nueva concepción de la evaluación de aprendizajes en la educación de las ciencias de la Salud*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/7350337/La-Nueva-ConcepciOn-de-La-EvaluaciOn-de-Aprendizajes>.

- Peñaloza, Martha (2.010, septiembre). Modelización de proyectos Curriculares. Trabajo presentado en: Seminario de la Maestría en Educación realizado para estudiantes del Tercer Semestre en la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.
- Perassi, Zulma y Vitarelli, Marcelo Fabián (2007). Formación docente y evaluación. Recuperado de http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Tercera_Seccion_Formacion_docente_y_evaluacion.pdf
- Pérez Sánchez, América y Bustamante Alfonso, Leticia María (2004). La evaluación como actividad orientada a la transformación de los procesos formativos. Escuela Nacional de Salud Pública. El Vedado, Ciudad de La Habana, Cuba. Recuperado de www.google.com
- Perrenoud, Philippe (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II, "Formación centrada en competencias (II)"*. Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_u/m2
- Poggi, Margarita (2.008). Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa. *Revista Internacional Magisterio*, 35, 32-36.
- Quinceno, Humberto (1999). Elementos para una posible historia de la evaluación. *Revista Alegría de Enseñar, Año 10, enero – Abril*, 38, 14.
- Quinceno, Humberto (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Quinceno, Humberto (2.009, mayo). Historia de la educación y la pedagogía en Colombia. Trabajo presentado en: Seminario de la Maestría en Educación para estudiantes del primer Semestre, en la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

- Quiñones Reyna, Danilo A. (s.f.) La dirección y evaluación del aprendizaje en el contexto de ciencia, tecnología y sociedad. Universidad Pedagógica "Pepito Tey". Las Tunas, Cuba. Recuperado de <http://www.oei.es/>
- Ramírez D., Jessica y Santander U., Eduardo (2003). Instrumentos de evaluación a través de competencias. Santiago de Chile. Recuperado de www.pizarrón.cl
- Rodríguez Neira, Teófilo y col. (2002). *La evaluación en el aula*. Madrid: Ediciones Nobel.
- Ruiz Bolívar, Carlos (2007). Pruebas de rendimiento académico. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación: Universidad Centroccidental Leandro Alvarado, Universidad Experimental Politécnico Antonio José de Sucre, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de www.google.com
- Salcedo Ramos, Roberto (2010). Sistemas de evaluación de los estudiantes en Colombia. Recuperado de: <http://knol.google.com/k/roberto-salcedo-ramos/sistemas-de-evaluaci%C3%B3n-de-los/33g19yzdj7nft/6#>
- Salinas S., Marta, Isaza M., Luz y Parra, Carlos (2.006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*, 23, 46 , 203-221.
- Sanmartí, Neus y Alimenti, Graciela (2.004). La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química. *De Aniversario. Educación, Química*, 15,2, 120-128.
- Santos Ancira, Carlos, et al. 2.009. Lineamientos psicopedagógicos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje. Secretaría de Educación Pública, Colonia del Valle,

- Delegación Benito Juárez. C.P. 03100, México D.F. SPE-08-2009, no. 221, Adobe Acrobat Document (.pdf). Recuperado de: Google
- Sarmiento Palacio, Eduardo (2.002). La calidad de la educación: Una brecha entre pública y privada. *Revista Educación y Cultura*, 60, 8-14.
- Schopenhauer, Arturo (1.997). *El Mundo como Voluntad y Representación*. 4ª edición. México: Ed. Porrúa.
- Stake, Robert E. (2008). La ventaja de los criterios, la esencialidad del juicio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, 3
- Szirko, Mariela (1996). Noticia preliminar, del libro Exámenes para Ingenieros. Recuperado de http://electroneubio.secyt.gov.ar/Juan_Huarte_de_San_Juan_Examen_de_ingenios.htm
- Teresinha Dal Mas Dias, Elaine (2002). Avaliação representada: um instrumento de discriminação. *La Revista científica ECCO*, 4, 2, 47-60.
- Toranzos, Lilia (2.002). La calidad como oportunidad de aprendizaje. *Revista Educación y Cultura*, 60, 27-30.
- Vasco U., Carlos E. (2.006, marzo). Siete Retos de la Educación para el Período 2.006 a 2.019. Conferencia presentada en la Universidad EAFIT, Medellín. Recuperado de <http://www.eduteka.org/retoseducativos.php>
- Väljjarvi, Jouni (2.008). Pedagogía y evaluación de la escuela inclusiva finlandesa. *Revista Internacional Magisterio*, 35, 10-15.
- Vélez, Germán (2.010, octubre). Teorías Evaluativas. Trabajo presentado en Seminario de la Maestría en Educación realizado para estudiantes del Tercer Semestre en la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

Watkins, A. (Editor) (2007) *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Traducción: Yolanda Jiménez Martínez. Recuperado de: www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. 1ª ed. Barcelona:Paidós

www.european-agency.org (2007). Evaluación e inclusión educativa: Evaluación para el aprendizaje y alumnado con necesidades educativas especiales. Recuperado de www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml

A N E X O S

Anexo 1

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR –BARRANQUILLA-
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENTREVISTA SOBRE EL SIGNIFICADO DE EVALUACIÓN EN LOS APRENDIZAJES EN LA
INSTITUCION EDUCATIVA NACIONAL AGUSTIN CODAZZI EN EL DEPARTAMENTO
DEL CESAR**

GUÍA DE PREGUNTAS ESTAMENTO ADMINISTRATIVO 01
FEBRERO DE 2.011

La información que usted suministre se mantendrá en reserva y será utilizada sólo para los propósitos de esta investigación.

nombrres y apellidos:

Por favor dar respuesta a las siguientes preguntas. Para ello, se recomienda escribir lo que usted realmente conceptúa desde su práctica en el campo de la educación, sin recurrir a construcciones teóricas que desdibujen su propia realidad. **-Si requiere más espacio, por favor escriba al respaldo-**

1. ¿Ha estudiado o ha recibido información, en algún momento, sobre el tema de la evaluación educativa? Si ____ No ____
2. En caso afirmativo en la respuesta anterior, por favor escriba a través de qué medio recibió la información.

3. ¿Qué significa para usted evaluar? **-Si requiere más espacio, por favor escriba al respaldo-**

4. ¿Cree usted que evaluar significa lo mismo para la persona sometida a la evaluación que para quien la aplica **-la hace-**? Explique su respuesta por favor.

5. ¿Cómo se siente usted cuando es evaluado(a) por otras personas?

6. Con respecto a la pregunta anterior explique qué razones lo hacen sentir así.

7. ¿Para qué cree que se evalúa?

8. Cuando usted ha sido evaluado, ¿En qué tipos de evaluación se ha sentido mejor?

9. Si usted tuviera que evaluar estudiantes ¿cómo lo haría?

10. Conoce usted los *Fines de la educación de la Ley 115 de 1994*? Sí No
11. ¿Qué cambios ha notado usted de las prácticas evaluativas de los aprendizajes en la I.E, a partir de la expedición del Decreto 1290 /09?

¡MUCHAS GRACIAS POR SUS APORTES!

Anexo 2

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR –BARRANQUILLA-
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
**ENTREVISTA SOBRE EL SIGNIFICADO DE EVALUACIÓN EN LOS APRENDIZAJES EN LA
INSTITUCION EDUCATIVA NACIONAL AGUSTIN CODAZZI EN EL DEPARTAMENTO
DEL CESAR**
GUÍA DE PREGUNTAS ESTAMENTO DOCENTE 01
FEBRERO DE 2.011

La información que usted suministre se mantendrá en reserva y será utilizada sólo para los propósitos de esta investigación.

Nombres y apellidos:

Por favor dar respuesta a las siguientes preguntas. Para ello, se recomienda escribir lo que usted realmente conceptúa desde su práctica en el campo de la educación, sin recurrir a construcciones teóricas que desdibujen su propia realidad. **-Si requiere más espacio, por favor escriba al respaldo-**

1. ¿Qué significa para usted evaluar? **-Si requiere más espacio, por favor escriba al respaldo-**

2. ¿Cree usted que evaluar significa lo mismo para la persona sometida a la evaluación que para quien la aplica –la hace-? Explique su respuesta por favor.

3. ¿Qué tipos de evaluación realiza?

4. ¿Qué tipos de evaluación le gustaría implementar en su práctica?

5. ¿Cómo se siente usted cuando evalúa?

6. Con respecto a la pregunta anterior explique qué razones lo hacen sentir así.

7. ¿Cómo se siente usted cuando es evaluado(a) por otras personas?

8. Con respecto a la pregunta anterior explique qué razones lo hacen sentir así.

9. ¿Para qué y por qué cree que se evalúa?
-
-
10. ¿Cuando usted ha sido evaluado, ¿En qué tipos de evaluación se ha sentido mejor?
11. Conoce usted los *Fines de la educación de la Ley 115 de 1994*? Sí ___ No ___
12. ¿Qué hace usted frente a los resultados de las evaluaciones que realiza?
-
-
13. ¿Ha estudiado o ha recibido información, en algún momento, sobre el tema de la evaluación educativa?
Si ___ No ___
14. En caso afirmativo en la respuesta anterior, por favor escriba a través de qué medio recibió la información.
-
-
15. Conoce usted algunas teorías evaluativas? Si ___ No ___ ¿Cuáles?
-
16. ¿A cuál teoría evaluativa se ajusta su práctica?
-
17. ¿Cuál teoría evaluativa corresponde al P.E.I de la Institución?
-
18. ¿Encuentra usted alguna relación entre el currículo y la evaluación?
-
19. ¿Qué cambios originó en su práctica evaluativa el Decreto 1290 de 2009?
-
-

¡MUCHAS GRACIAS POR SUS APORTES!

Anexo 3

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR –BARRANQUILLA-
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENTREVISTA SOBRE EL SIGNIFICADO DE EVALUACIÓN EN LOS APRENDIZAJES EN LA
INSTITUCION EDUCATIVA NACIONAL AGUSTIN CODAZZI EN EL DEPARTAMENTO
DEL CESAR
GUÍA DE PREGUNTAS ESTAMENTO ESTUDIANTIL 01
FEBRERO DE 2.011**

La información que usted suministre se mantendrá en reserva y será utilizada sólo para los propósitos de esta investigación.

Nombre y apellidos:

Por favor dar respuesta a las siguientes preguntas. Para ello, se recomienda escribir lo que usted realmente conceptúa desde su práctica en el campo de la educación, sin recurrir a construcciones teóricas que desdibujen su propia realidad. **-Si requiere más espacio, por favor escriba al respaldo-**

1. ¿Ha estudiado o ha recibido información, en algún momento, sobre el tema de la evaluación educativa? Si ____ No ____
2. En caso afirmativo en la respuesta anterior, por favor escriba a través de qué medio recibió la información.

3. ¿Qué significa para usted evaluar? **-Si requiere más espacio, por favor escriba al respaldo-**

4. ¿Cree usted que evaluar significa lo mismo para la persona sometida a la evaluación que para quien la aplica –la hace-? Explique su respuesta por favor.

5. ¿Cómo se siente usted cuando es evaluado(a) por otras personas?

6. Con respecto a la pregunta anterior explique qué razones lo hacen sentir así.

7. ¿Para qué cree que se evalúa?

8. Cuando usted ha sido evaluado, ¿En qué tipos de evaluación se ha sentido mejor?

9. Si usted tuviera que evaluar estudiantes ¿cómo lo haría?

10. Conoce usted los *Fines de la educación de la Ley 115 de 1994*? Sí ____ No ____
11. ¿Qué hace usted frente a los resultados de esas evaluaciones?

12. Escriba los cambios que haya notado en la manera como los docentes los evalúan.

¡MUCHAS GRACIAS POR SUS APORTES!

Anexo 4

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR –BARRANQUILLA-
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENTREVISTA SOBRE EL SIGNIFICADO DE EVALUACIÓN EN LOS APRENDIZAJES EN LA
INSTITUCION EDUCATIVA NACIONAL AGUSTIN CODAZZI EN EL DEPARTAMENTO
DEL CESAR**

GUÍA DE PREGUNTAS ESTAMENTO DE ACUDIENES 01
FEBRERO DE 2.011

La información que usted suministre se mantendrá en reserva y será utilizada sólo para los propósitos de esta investigación.

nombrres y apellidos:

Por favor dar respuesta a las siguientes preguntas. Para ello, se recomienda escribir lo que usted realmente conceptúa desde su práctica en el campo de la educación, sin recurrir a construcciones teóricas que desdibujen su propia realidad. **-Si requiere más espacio, por favor escriba al respaldo-**

1. ¿Ha estudiado o ha recibido información, en algún momento, sobre el tema de la evaluación educativa? Si ____ No ____
2. En caso afirmativo en la respuesta anterior, por favor escriba a través de qué medio recibió la información.

3. ¿Qué significa para usted evaluar? **-Si requiere más espacio, por favor escriba al respaldo-**

4. ¿Cree usted que evaluar significa lo mismo para la persona sometida a la evaluación que para quien la aplica –la hace-? Explique su respuesta por favor.

5. ¿Cómo se siente usted cuando es evaluado(a) por otras personas?

6. Con respecto a la pregunta anterior explique qué razones lo hacen sentir así.

7. ¿Para qué cree que se evalúa?

8. Cuando usted ha sido evaluado, ¿En qué tipos de evaluación se ha sentido mejor?

9. Si usted tuviera que evaluar estudiantes ¿cómo lo haría?

10. Conoce usted los *Fines de la educación de la Ley 115 de 1994*? Si ____ No ____
11. ¿Revisa usted las evaluaciones que su hijo presenta? Si ____ No ____
12. ¿Qué hace usted frente a los resultados de esas evaluaciones?

¡MUCHAS GRACIAS POR SUS APORTES!

Anexo 5

Consolidado de las respuestas de los estamentos estudiantil y docente en el proceso de las entrevistas

Preguntas Estamento	¿Qué significa para usted evaluar?	¿Para qué y por qué cree que se evalúa?	¿Cómo se siente usted cuando es evaluado?	¿Encuentra usted alguna relación entre currículo y la evaluación?	¿Qué cambios en las prácticas evaluativas, ha notado a partir del decreto 1290/09?	¿Qué tipo de evaluación le gustaría ejecutar?
Estudiantil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saber en qué cosa se está fallando y en cuáles cosas debo permanecer así de bien como está. 2. Significa demostrar todo lo que he aprendido. 3. Significa explorar los conocimientos de otra persona o de sí mismo. <p>Significa que quedó en la mente y el profesor se da cuenta preguntando.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para ver qué aprendió uno en clase. 2. Para probar el coeficiente intelectual. 3. Para saber el conocimiento de las personas. 4. Para cambiar las cosas para mejorar. 5. Para que conozcan nuestras habilidades. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me siento muy nerviosa. 2. Me siento más menos mal. 3. Normal y tranquilo. 4. Me siento un poco asustada. 5. Inquieto. 6. Bien porque no hay que sentir miedo. 7. Me siento contento y orgulloso. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Todos los profesores se volvieron muy estrictos. 2. No han cambiado nada. 3. Ahora están más serios. 4. Están diferentes. 5. Cambiaron la manera de calificar ahora es superior, alto. Bajo e inferior. 6. ahora no califican con aceptable y eso sino con básico y lo demás. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Haciendo preguntas orales. 2. Yo evaluaría con carifio. 3. Diciéndole los temas a evaluar para que no les fuera mal. 4. Oral y en forma icfes. 5. Lo haría de forma oral. 6. No sé, de pronto ABCD o de manera oral con sus propias palabras
Docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar fortalezas y debilidades en los estudiantes. 2. comprobar lo que se enseña. <p>Conocer que tanto se ha aprendido.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Verificar el grado de aprendizaje. 4. Recurso para determinar si hubo aprendizaje. 5. Dar juicio valorativo. 6. Valorar lo que es estudiante hace para desarrollar un tema. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para valorar los estándares. 2. Para determinar avances, deficiencias y dificultades del proceso. 3. Para afianzar el conocimiento de lo aprendido. 4. Para Saber qué tanto se ha captado. 5. Para verificar lo propuesto o lo realizado y hacer los correctivos. 6. Porque hace parte del proceso. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presionada. 2. me siento bien. 3. Con un poco de nervios. 4. Tranquilo. 5. Mucho temor a equivocarme. 6. Estresado, inquieto y nervioso. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Si, porque a partir del currículo se establece qué enseña y cómo evaluar. 2. Para realizar la evaluación hay que aplicar el currículo. 3. Claro la evaluación se basa en el currículo. 4. Si porque al valorar competencia, objetivos, contenidos se tienen cuenta el currículo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concertación con los estudiantes. 2. existe un divorcio entre lo planteado en el currículo y la evaluación. 3. Si hay relación porque dentro del currículo está la evaluación. 4. Claro que sí hay mucha relación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alguna nueva me gustaría conocerla para aplicarla. 2. Una evaluación experimental y sistemática. 3. Co-evaluación y hetero-evaluación. 4. Tipo de evaluación integral. 5. Diagnóstica y formativa.

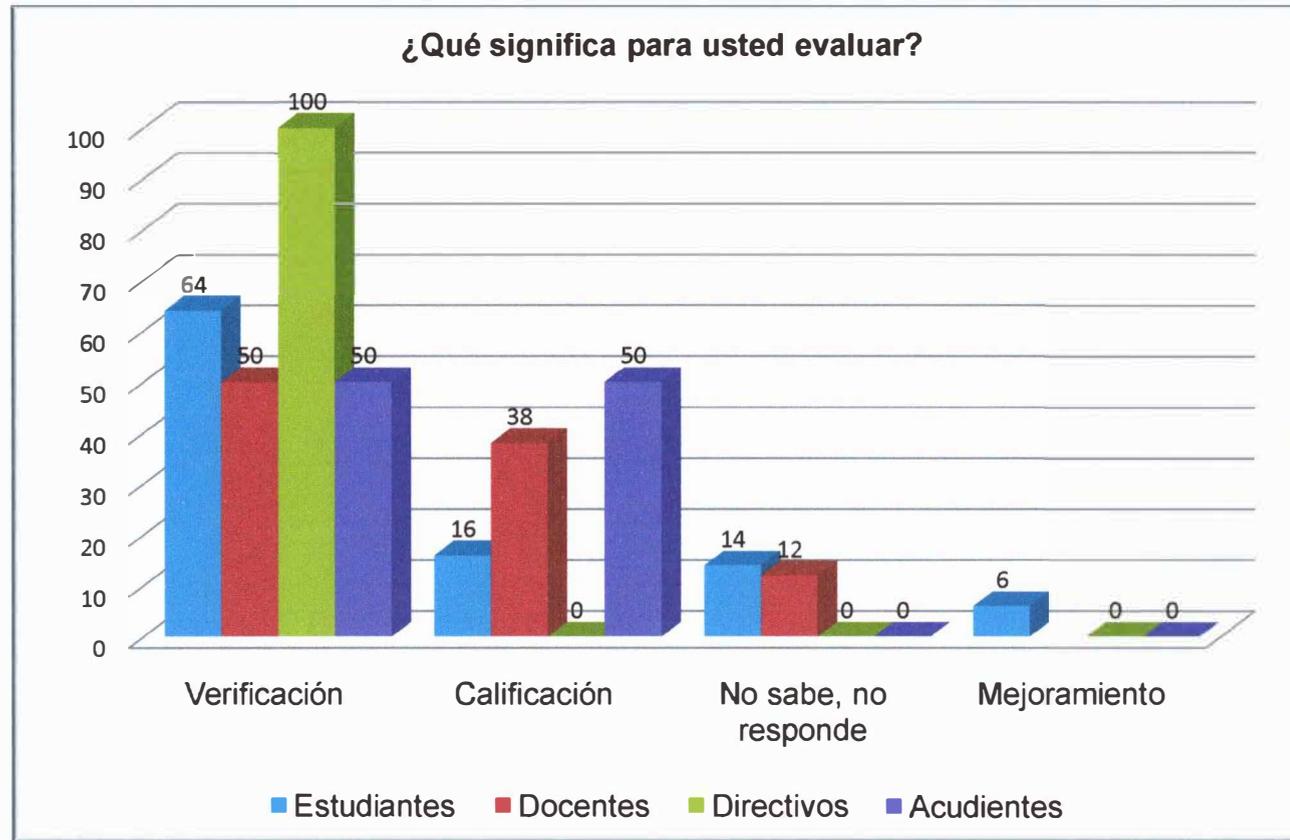
Anexo 6

Consolidado de las respuestas de los estamentos administrativo y acudientes en el proceso de las entrevistas

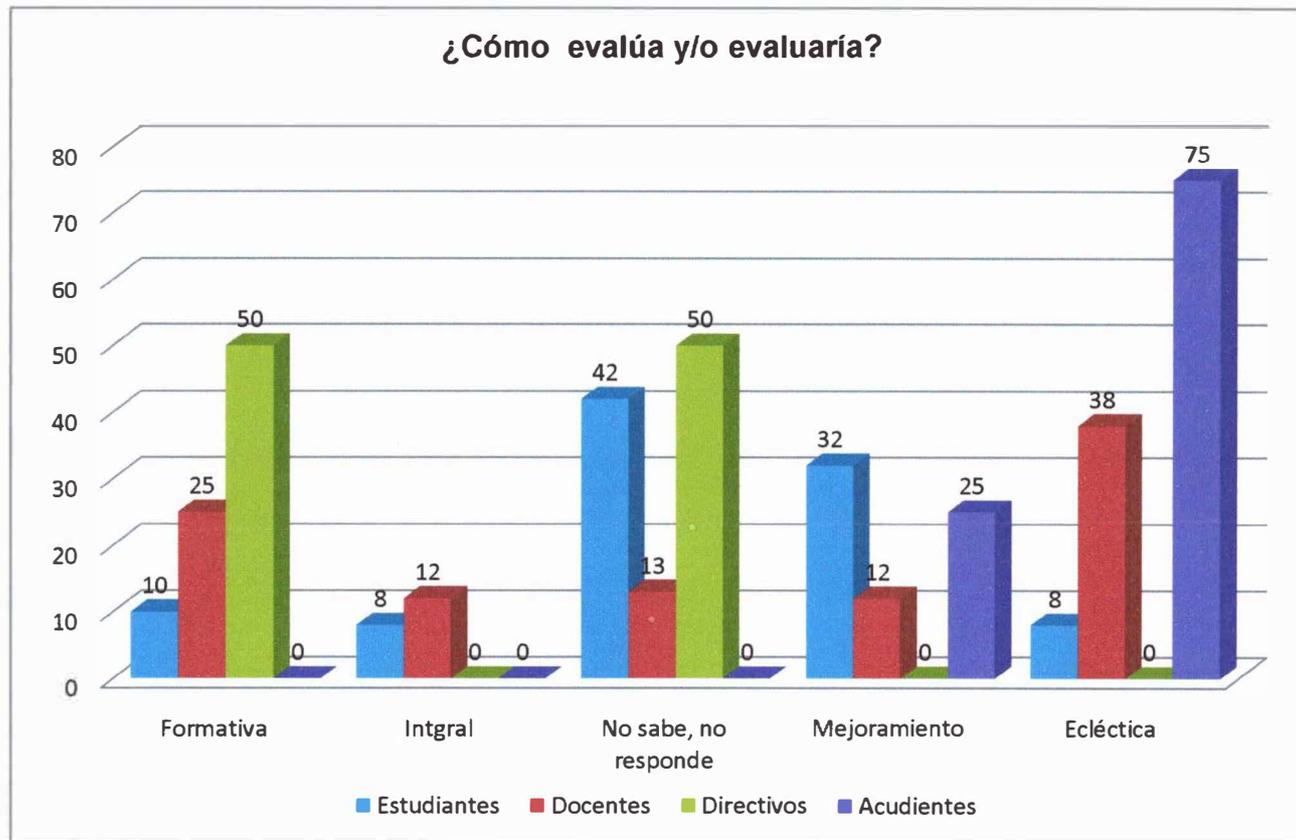
Preguntas Estamento	¿Qué significa para usted evaluar?	¿Para qué y por qué cree que se evalúa?	¿Cómo se siente usted cuando es evaluado?	¿Qué cambios en las prácticas evaluativas, ha notado a partir del decreto 1290/09?	¿Qué tipo de evaluación le gustaría ejecutar?
Administrativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es ocasión de estimar, apreciar, calcular o señalar algo, mediante el análisis de verificación cualitativa y cuantitativa. 2. Es valorar los diferentes aspectos o conocimiento impartidos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para mejorar porque así sé cómo se mejora. 2. Se evalúa para un mejoramiento continuo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Generalmente se experimenta sensación de angustia, duda o temor ante las expectativas de la evaluación. 2. Me siento segura porque al realizar mis trabajos lo hago con mucha responsabilidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No ha habido cambios la gente sigue evaluando igual. 2. Hasta el momento apenas se empieza a entender lo que se propone en el decreto, pero la mayoría de los docentes continúan evaluando tradicionalmente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. en forma integral mirando todos los aspectos posibles. 2. Partiendo de lo positivo.
Acudientes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es medir el grado de capacidad de alguien de entender algo el cual ya ha sido enseñado. 2. Es poner a prueba nuestro conocimiento intelectual y moral. 3. Significa saber el grado de conocimiento que tiene una persona ya sea en el campo educativo o laboral. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para ver si la persona evaluada adquirió conocimiento. 2. Para saber el conocimiento. 3. Para estar seguro de que se sabe algo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me siento bien mientras salga bien en los exámenes sino me siento frustrada. 2. Un poco nervioso e incómodo. 3. Tal vez con un poco de nerviosismo. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Con un tipo de evaluación que me permitiera ver las capacidades propias del estudiantes. 2. En forma oral y escrita. 3. Se las haría escrita.

Representaciones gráficas de los resultados de las entrevistas.

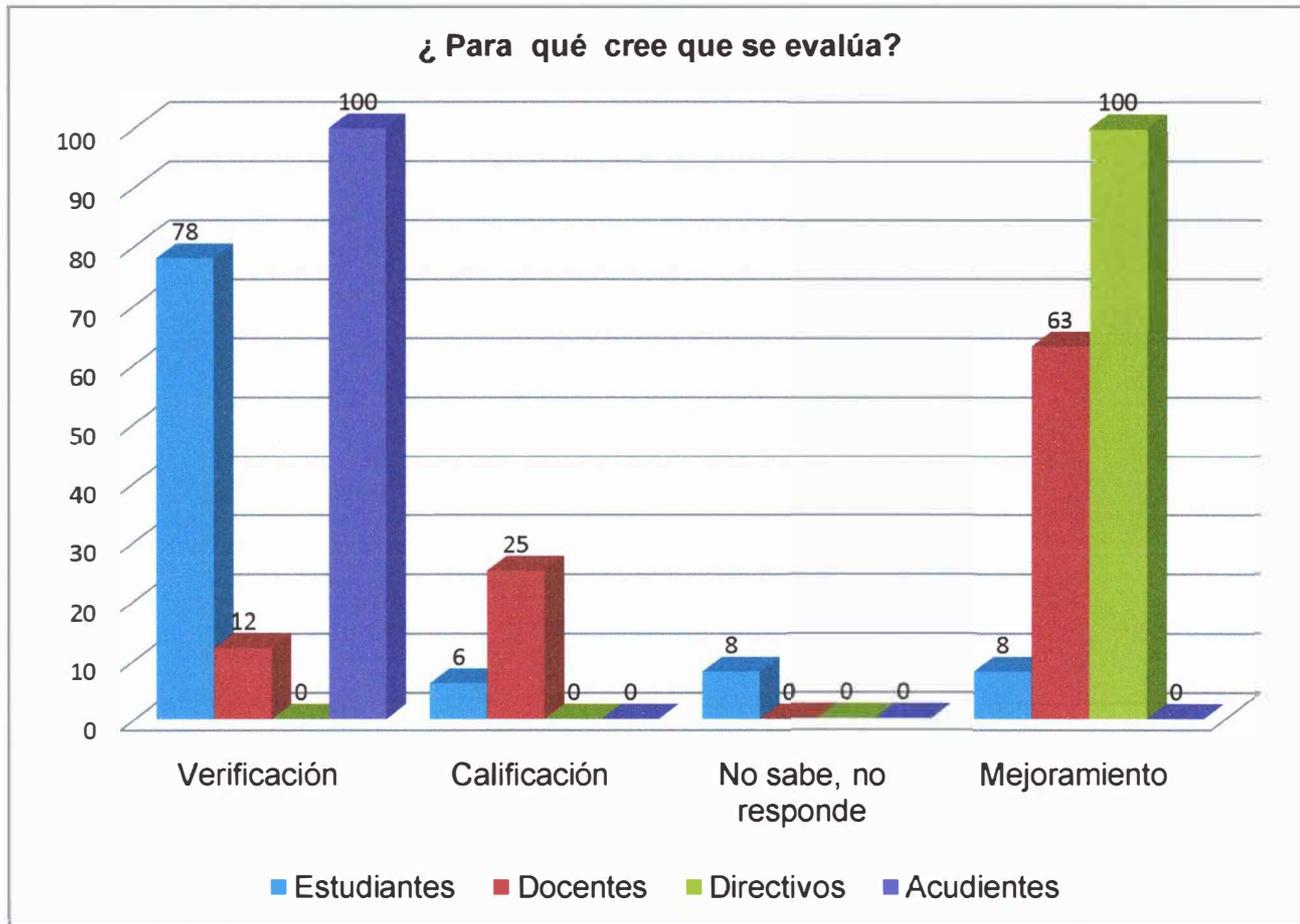
Anexo 7



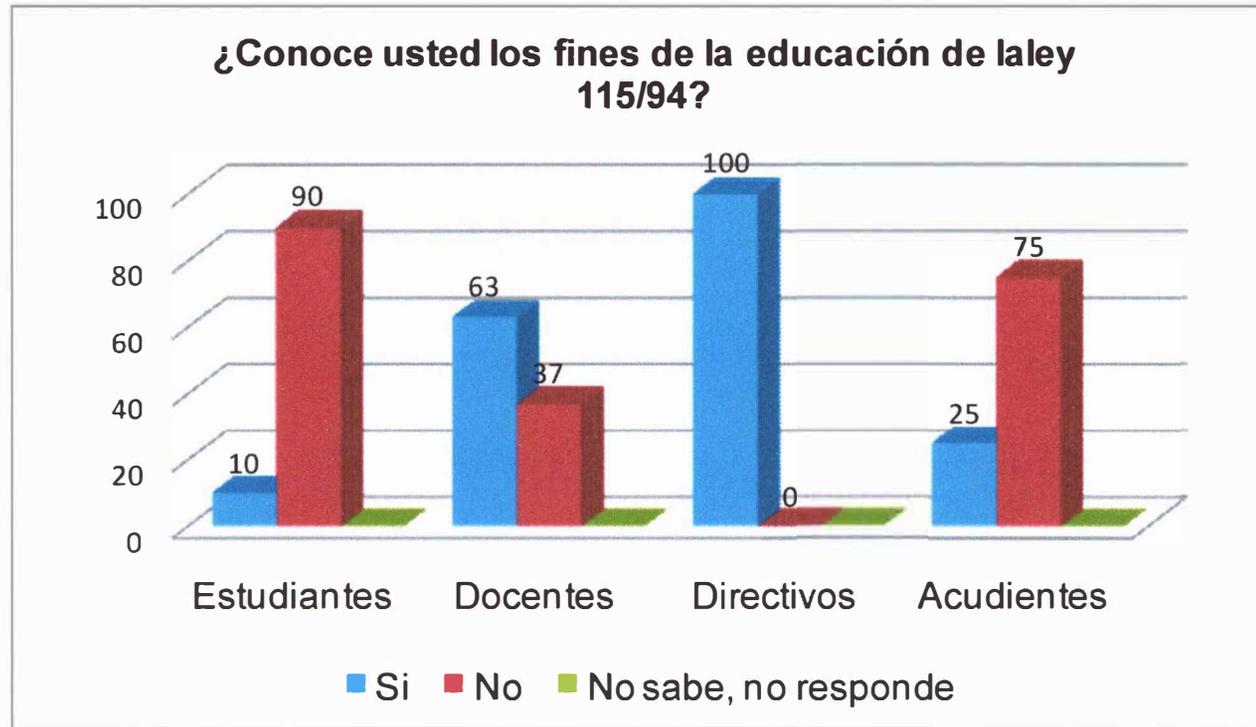
Anexo 8



Anexo 9



Anexo 10



Anexo 11

