



**LA CALIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL
ÁREA DE LENGUA CASTELLANA GRADO QUINTO EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO GONZALO RIVERA LAGUADO**

**MARIA ISABEL TORRES ANGARITA
CARMEN CECILIA GRANADOS NIÑO
GISELA ISABEL CASTILLO CORDERO**

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JOSÉ DE CÚCUTA
2020**



**LA CALIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL
ÁREA DE LENGUA CASTELLANA GRADO QUINTO EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO GONZALO RIVERA LAGUADO**

**MARIA ISABEL TORRES ANGARITA
CARMEN CECILIA GRANADOS NIÑO
GISELA ISABEL CASTILLO CORDERO**

*Proyecto de Trabajo de investigación presentado como prerrequisito para optar título de
Magister en Educación*

Directora:

Ph.D. MARIANA ELENA PEÑALOZA TARAZONA

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JOSÉ DE CÚCUTA
2020**

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de tutora del trabajo de grado, presentado por las ciudadanas María Isabel Torres Angarita C.C. 60381494, Carmen Cecilia Granados Niño C.C. 60332780 y Gisela Isabel Castillo Cordero C.C. 60316352, para optar al Grado de Magíster en Educación, cuyo título es *'La calidad educativa: una mirada a las prácticas evaluativas del área de lengua castellana grado quinto en la Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado*, considero que dicha investigación reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Cúcuta, a los tres días del mes de diciembre de dos mil veinte.

Dra. Mariana Elena Peñaloza Tarazona
C.C. 37.399.645

DEDICATORIA

A Dios por Su respaldo y bendición.

A mi madre e hijo por su amor y entrega durante este proceso.

María Isabel Torres Angarita

A Dios, a la Santísima Virgen, a mi familia, a Luz Dary y a todas las personas que de una u otra forma creyeron y me respaldaron en este anhelado proyecto.

Carmen Cecilia Granados Niño

Con mucho amor dedico mi proyecto de grado:

A Dios.

A mi querida familia, a mi esposo Jorge L. Rubio, a mis compañeras de proyecto.

A mis estudiantes que me impulsaron y motivaron para hacer realidad este sueño.

Gisela Isabel Castillo Cordero

AGRADECIMIENTOS

A Dios por su respaldo total en nuestras vidas.

Muy agradecidas con la Dra. MARIANA ELENA PEÑALOZA, por su permanente apoyo y orientación para concluir el presente trabajo de investigación.

A la universidad Simón Bolívar, representada en el Dr. OMAR ROZO, director del programa Maestría en Educación y a los profesores que nos acompañaron en este proceso.

Al personal directivo y docente de la Institución Educativa Colegio GONZALO RIVERA LAGUADO, del sector público aquí en la ciudad de Cúcuta por sus valiosos aportes.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
RESUMEN.....	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	14
1.1. Descripción del problema	14
1.2. Objetivos	23
1.2.1. Objetivo General.....	23
1.2.2. Objetivos Específicos	24
1.3. Justificación	24
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	27
2.1. Antecedentes	27
2.1.1. Internacionales.....	27
2.1.2. Nacionales	32
2.1.3. Regionales	37
2.2. Marco teórico	41
2.2.1. La noción de educación y formación integral desde la perspectiva de la Ley 115 de 1994	41
2.2.2. La evaluación del aprendizaje	43
2.2.3. Tipos e instrumentos de evaluación del aprendizaje	47
2.2.4. Calidad educativa	50
2.3. Marco contextual.....	53
2.4. Bases legales	56
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	57
3.1. Paradigma de investigación	57
3.2. Enfoque de investigación	58
3.3. Diseño de la investigación	59
3.4. Fuentes de la información	60
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	61
3.6. Criterios para el análisis de la información.....	63

3.7. Procesamiento de la información.....	64
3.8. Validez y confiabilidad de estudios de naturaleza cualitativa	66
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	68
4.1. Resultados del análisis documental.....	68
4.1.1. Resultados de la matriz documental – Guía 34 de Autoevaluación Institucional	68
4.1.2. Resultados de la matriz documental – Decreto 1290 de 2009.....	76
4.1.3. Resultados de la matriz documental – Lineamientos de Lengua Castellana / Modelo de evaluación	86
4.1.4. Resultados de la matriz documental – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes.....	105
4.1.5. Resultados de la matriz documental – Planes de aula de lengua castellana	116
4.2. Resultados de las entrevistas semiestructuradas	119
4.3. Triangulación y discusión	128
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	144
REFERENCIAS.....	150
[ANEXO A] RUTA METODOLÓGICA	
[ANEXO B] CARTA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS	
[ANEXO C] ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA APLICADA A DOCENTES	
[ANEXO D] MATRIZ DOCUMENTAL	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Medios de evaluación según desempeño en la IE Colegio Gonzalo Rivera Laguado	54
Tabla 2. Informantes claves docentes de lengua castellana de la Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado	59
Tabla 3. Red semántica de la categoría general evaluación del aprendizaje - Guía 34 de Autoevaluación Institucional: categorías inductivas, axiales y teóricos	68
Tabla 4. Red semántica de la categoría general calidad educativa - Guía 34 de Autoevaluación Institucional: categorías inductivas, axiales y teóricos	72
Tabla 5. Red semántica de la categoría general evaluación del aprendizaje – Decreto 1290 de 2009: categorías inductivas, axiales y teóricos	76
Tabla 6. Red semántica de la categoría general calidad educativa – Decreto 1290 de 2009: categorías inductivas, axiales y teóricos	85
Tabla 7. Red semántica de la categoría general evaluación del aprendizaje – Lineamientos de Lengua Castellana / Modelo de evaluación: categorías inductivas, axiales y teóricos	88
Tabla 8. Red semántica de la categoría general evaluación del aprendizaje – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes: categorías inductivas, axiales y teóricos	106
Tabla 9. Red semántica de la categoría general calidad educativa – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes: categorías inductivas, axiales y teóricos	114
Tabla 10. Red semántica de la categoría general evaluación del aprendizaje – Planes de aula de lengua castellana: categorías inductivas, axiales y teóricos	115
Tabla 11. Red semántica de la categoría general evaluación del aprendizaje – Entrevistas a docentes: categorías inductivas, axiales y teóricos	118
Tabla 12. Red semántica de la categoría general calidad educativa – Entrevistas a docentes: categorías inductivas, axiales y teóricos	124
Tabla 13. Triangulación de la información	136

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Red semántica concepción de evaluación - Guía 34 de Autoevaluación Institucional	68
Figura 2. Red semántica funciones axiológicas de la evaluación-Guía 34 de Autoevaluación Institucional	70
Figura 3. Red semántica calidad educativa y sus relaciones con la evaluación-Guía 34 de Autoevaluación Institucional	73
Figura 4. Red semántica concepción de evaluación - Decreto 1290 de 2009	77
Figura 5. Red semántica funciones de la evaluación - Decreto 1290 de 2009	79
Figura 6. Red semántica objeto de la evaluación - Decreto 1290 de 2009	83
Figura 7. Red semántica calidad educativa y sus relaciones con la evaluación - Decreto 1290 de 2009	85
Figura 8. Red semántica concepción de evaluación – Lineamientos de Lengua Castellana	88
Figura 9. Red semántica prácticas de evaluación – Lineamientos de Lengua Castellana.	93
Figura 10. Red semántica instrumentos de evaluación – Lineamientos de Lengua Castellana	98
Figura 11. Red semántica funciones de la evaluación – Lineamientos de Lengua Castellana	100
Figura 12. Red semántica objeto de la evaluación – Lineamientos de Lengua Castellana	102
Figura 13. Red semántica concepción de evaluación – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes	107
Figura 14. Red semántica prácticas de evaluación – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes	109
Figura 15. Red semántica instrumentos de evaluación – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes	111
Figura 16. Red semántica instrumentos de evaluación – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes	112

Figura 17. Red semántica instrumentos de evaluación – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes	113
Figura 18. Red semántica calidad educativa y sus relaciones con la evaluación - Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes	114
Figura 19. Red semántica instrumentos de evaluación - Planes de aula de lengua castellana	117
Figura 20. Red semántica objetos de evaluación - Planes de aula de lengua castellana...	118
Figura 21. Red semántica concepción de evaluación – Entrevistas a docentes	121
Figura 22. Red semántica prácticas de evaluación – Entrevistas a docentes	123
Figura 23. Red semántica instrumentos de evaluación – Entrevistas a docentes	124
Figura 24. Red semántica funciones de la evaluación – Entrevistas a docentes	125
Figura 25. Red semántica objeto de la evaluación – Entrevistas a docentes	126
Figura 26. Red semántica calidad educativa y sus relaciones con la evaluación – Entrevistas a docentes	128

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
PLAN DE ESTUDIOS DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN

**LA CALIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS
DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA GRADO QUINTO EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO GONZALO RIVERA LAGUADO**

Autores: María Isabel Torres Angarita, Carmen Cecilia Granados Niño y Gisela Isabel
Castillo Cordero

Tutora: PH.D. Mariana Elena Peñaloza Tarazona

Fecha: diciembre de 2020

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es comprender la trascendencia de la postura paradigmática evaluativas del docente frente a los procesos de calidad educativa en la básica primaria, partiendo del caso de la Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander. Para ello, se consideraron los aportes de varios teóricos y expertos que permitieron estructurar las dos categorías generales de la investigación: evaluación del aprendizaje (González, 2015; Estévez, 1996; Álvarez, 2007; Acebedo, 2016; Pérez & Bustamante, 1996) y calidad educativa (Díaz & Quiroz, 2005; Filmus, 2003; Braslavsky, 2006; Avendaño, Paz & Parada, 2016; Paredes & Inciarte, 2013). La investigación estuvo enmarcada en el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo. El diseño fue cualitativo y hermenéutico. Las fuentes de información fueron de dos tipos: cinco documentos que organizan la evaluación desde la política pública educativa e institucional, y tres docentes de lengua castellana. Se emplearon como técnicas el análisis documental y la entrevista semiestructurada, y como instrumentos una matriz de categorización y codificación, y un guion de entrevista. Los datos fueron sistematizados, analizados e interpretados, y luego contrastados por técnicas para teorizar en torno a la postura paradigmática de la evaluación docente frente a los procesos de calidad. Se concluye que la postura paradigmática de los docentes en torno a la evaluación del aprendizaje frente a los procesos de calidad es parcialmente coherente con el discurso de la política pública educativa, pero que encuentra limitaciones en el terreno de las prácticas e instrumentos de evaluación, así como en las relaciones de estas dos categorías.

Palabras Claves: evaluación del aprendizaje, prácticas evaluativas, calidad educativa, lengua castellana, competencias.

INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje es un tema central dentro del campo educativo. Su importancia es tan significativa como otros componentes de la educación, por ejemplo, el currículo, la pedagogía, la didáctica, la planificación y la calidad educativa. En realidad, todos estos componentes hacen parte de un amplio sistema complejo denominado institución educativa o escuela. Esta interpretación conlleva, inexorablemente, a la necesidad de comprender las relaciones que subyacen entre esos subsistemas. En esta investigación se exploran y analizan los hilos que se tejen entre la calidad educativa y las prácticas de evaluación en lengua castellana, ejercicio perentorio ante el desafío que tienen hoy todos los docentes de promover la calidad educativa desde su quehacer profesional.

El estudio propuesto y desarrollado a lo largo de este documento, busca responder a la pregunta: ¿De qué manera trasciende la concepción y práctica evaluativas in-situ, frente a la calidad educativa en la educación básica primaria, de la Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado? En ese sentido, el objetivo general de la investigación fue comprender la trascendencia de la postura paradigmática evaluativas del docente frente a los procesos de calidad educativa en la básica primaria partiendo del caso Colegio Gonzalo Rivera Laguado, institución educativa de naturaleza pública ubicada en la ciudad de Cúcuta en el departamento Norte de Santander (Colombia).

El documento que se pone a consideración de todos los lectores se encuentra dividido en cinco capítulos. El primer capítulo aborda y describe el problema de investigación, el alcance del estudio, las preguntas que guiaron la actividad científica de las autoras y las razones que justifican el desarrollo de esta pesquisa.

El segundo capítulo integra el marco referencial que fundamenta la investigación. Incluye el estado de arte, una revisión analítica y reflexiva de los antecedentes sobre el objeto de estudio desde una perspectiva internacional, nacional y local. En un segundo momento aborda los principales constructos relacionados con las bases teóricas de la investigación: noción de educación, formación integral, evaluación del aprendizaje, tipos e instrumentos de evaluación y calidad educativa. Seguido se aborda el contexto de la investigación delimitado

por la IE Colegio Gonzalo Rivera Laguado. Por último, se hace una breve descripción de las bases legales del estudio.

En el tercer capítulo se traza la ruta metodológica. Se define el paradigma, enfoque y tipo de investigación, el diseño empleado, las fuentes de información que para este caso fueron tres docentes y cinco documentos seleccionados, y las técnicas e instrumentos de investigación. Se aplicó el análisis documental y la entrevista semiestructurada. En ambos, se siguió un proceso de codificación sobre un conjunto de aspectos previamente definidos y relacionados con dos categorías generales: evaluación del aprendizaje y calidad educativa. Para cada categoría, se establecieron unos aspectos comunes de observación.

En el cuarto capítulo se evidencian los resultados de la investigación y la discusión. Los hallazgos fueron organizados por tipos de fuentes y a través de tablas y redes semánticas, las cuales fueron descritas, analizadas e interpretadas. Esta sección también integra la triangulación de la información y la discusión como resultado de la reflexión pedagógica y educativa realizada a lo largo del estudio. Por último, en el quinto capítulo se describen las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

La evaluación del aprendizaje es un proceso fundamental para la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica y el currículo. Desde la perspectiva de la enseñanza, la evaluación le permite al profesor determinar las prácticas pedagógicas que han tenido un mejor impacto, aquellas que deben ser revisadas para ser modificadas o sustituidas y, examinar de manera crítica y general las relaciones entre docente y estudiante (Pérez: 2005; Zepeda: 2008). Considerando el campo del aprendizaje, la evaluación le permite al docente determinar qué tanto han aprendido los estudiantes y las habilidades que requieren refuerzo y apoyo desde la práctica del docente. Y, en el caso de los estudiantes, la evaluación también les permite a estos: examinar los logros alcanzados, identificar las dificultades experimentadas, y establecer planes de acción para regular su aprendizaje de una manera autónoma y procesual (Niño: 1998; Avendaño & Parada: 2012; Púñez: 2015; Fernández: 2017).

Desde la perspectiva de la didáctica, la evaluación le permite al docente examinar las fortalezas de los métodos desarrollados, los procedimientos implementados y los recursos utilizados (Alimenti & Sanmartí, 2004). Por lo tanto, la evaluación representa una parte integral del currículo, siendo fundamental en la articulación de los contenidos y planes, la enseñanza, los tiempos, los medios y recursos, entre otros. En el artículo 76 de la Ley 115 de 1994, se plantea que el currículo es:

[...] el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Aunque el concepto de currículo contenido en el artículo 76 de la Ley General de Educación no menciona de manera directa la evaluación como parte fundamental del mismo, una lectura pormenorizada de la norma permite inferir que la evaluación integra el currículo, pues la misma es útil y esencial en el marco de la formación integral, ofrece criterios e indicadores globales, y generalmente, se mencionan las prácticas de evaluación dentro de las llamadas metodologías y programas diseñados por los docentes. Desde hace varias décadas,

documentos académicos e investigaciones confirman la relación indisoluble entre evaluación y el currículo, la cual se caracteriza por ser interdependiente, complementaria y enfocada a la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral (Hodson, 1986; Niño, 1998; McDonald, Boud, Francis & Gonczi, 2000).

Se ha resaltado hasta el momento que la evaluación mantiene relaciones estrechas con constructos fundamentales de la educación como la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica y el currículo. Cada uno de estos conceptos se entrelazan y se relacionan de manera directa y profunda en el escenario de la formación integral, y por ello, se debe entender la evaluación y las prácticas evaluativas desde una perspectiva compleja y sistemática (Careaga, 2001). Por lo anterior, la evaluación no puede ser confundida con el mero acto de calificación. Cuando un docente, al finalizar un periodo escolar, diseña una prueba en la que busca identificar que tanta información ha sido memorizada por los estudiantes para luego expresar los resultados en números o indicadores cualitativos (bajo, básico, alto o superior) dentro de boletines o informes, en realidad se encuentra haciendo un ejercicio de calificación.

Lo primero que se debe entender es que la evaluación es ante todo un instrumento pedagógico y educativo basado en la reflexión que le sirve al docente, a los estudiantes, a la escuela y al mismo sistema educativo (Santos, 2003, Arribas, 2017, Avendaño & Parada, 2012; Zambrano, 2006). La evaluación debe servir al docente para revisar sus prácticas pedagógicas y didácticas, los métodos de enseñanza y las relaciones con los estudiantes (Careaga, 2001; Shepard, 2006). Por otro lado, la evaluación le debe permitir a los estudiantes reflexionar sobre su aprendizaje a partir de un ejercicio de desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de meta-aprendizaje (Moreno, 2016).

Se debe recordar que la evaluación tiene también una función social, por ejemplo, cuando acredita que determinados saberes, habilidades y competencias han sido desarrolladas por los estudiantes (Careaga, 2001). A la escuela le permite revisar sus avances en relación con las políticas educativas y los objetivos que se han trazado desde la esfera pública, por ejemplo, en la autoevaluación institucional que realiza cada año conforme a la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional. Y el sistema educativo se ve favorecido por la evaluación como insumo de información para que sea transformado y fortalecido.

La evaluación y las prácticas pedagógicas constituyen un problema de la cotidianidad del docente, quien debe planificar de manera permanente, no sólo los proyectos o estrategias pedagógicas conforme a los planes de estudio, los estándares básicos de competencia, los lineamientos curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje, sino la evaluación - prácticas de evaluación- más acordes con la naturaleza de los aprendizajes y lo que se desea verificar de manera objetiva desde una perspectiva práctica y contextualizada, así como lo plantea Cajiao (2008):

Uno de los problemas con los que se enfrenta diariamente un maestro o maestra es la evaluación de sus estudiantes. Cada día tiene que enfrentar la responsabilidad profesional de enseñar a un grupo, usualmente numeroso, una lección de matemática, historia, biología, literatura o física. Esta tarea, de por sí complicada, choca con la situación del grupo en ese momento: intereses distintos, capacidades heterogéneas en cada estudiante, la relación que ese maestro haya logrado establecer con sus alumnos y la expectativa que los estudiantes tengan con respecto a lo que se les está enseñando.

Sin duda, el problema de esta investigación ya viene tomando forma y aclarándose en sus límites: las prácticas evaluativas tienen un importante y significativo efecto dentro de los sujetos que participan en las relaciones de enseñanza – aprendizaje, pero esta ha sido reducida a una tarea simple de calificación en muchos casos. El retrato de este problema puede verse reflejado en los aportes de muchos autores, por ejemplo, Lacueva (1997) que indica:

[...] los principales problemas que puede presentar la práctica de la evaluación en la escuela: el énfasis en los aprendizajes más superficiales y de menor nivel, la ilusión totalizante, el imposible diagnóstico como paso previo a toda enseñanza, el esencialismo, el error tomado como anormalidad, el papel etiquetador de la nota, la instrumentalización engañosa, el crecimiento desmesurado de la acción evaluadora como juicio y sentencia. Frente a estas peligrosas deformaciones, se propone una evaluación como ayuda para seguir aprendiendo, incorporada a la actividad normal de una escuela rica en experiencias formativas. (p. 1)

Otro reto a resolver por parte de los docentes a partir de sus prácticas evaluativas, se relaciona con el cambio vertiginoso y la acumulación exponencial de información y conocimiento gracias a los avances en la técnica y la tecnología. Goldberg (2019) describe que hoy, el conocimiento adquirido o aprehendido, termina por volverse obsoleto en 10 años, lo cual supone cambios a nivel neural y de la inteligencia para afrontar la novedad por parte de los individuos. Desde esa perspectiva, por tanto, se requieren procesos de evaluación altamente flexibles y adaptables a las transformaciones sociales y tecnológicas dentro de las

sociedades. Sin duda, no es posible continuar con un modelo de evaluación en el que prevalece la capacidad memorística de los sujetos para la aprehensión de conceptos, fechas y operaciones básicas lógicas. Y valga resaltar que no se trata de un problema reciente, pues hace más de 20 años indicaba la ya citada autora Lacueva (1997):

Una evaluación abierta y flexible, realizada a partir de los procesos y productos cotidianos en el aula de clases. Tablas y gráficos pueden sustituir con provecho a las calificaciones. Las fichas de registro, el portafolio, el seguimiento atento del docente, son mecanismos para ir acompañando y sosteniendo el aprendizaje infantil. La autoevaluación y la coevaluación resultan parte importante del proceso. La evaluación debe estar complementada con medidas de apoyo, dirigidas a facilitar a los aprendices la superación de sus insuficiencias. (p. 1)

Hoy, la política pública educativa en Colombia, se enfoca en varios aspectos: primero, en las denominadas competencias que sugieren aprendizajes y habilidades en contexto para la resolución de los problemas próximos. Segundo, en la calidad educativa lo que se refleja en la constante valoración de las escuelas a través de la autoevaluación institucional y los planes de mejoramiento, la evaluación de los docentes a través de las pruebas periódicas para el ingreso o ascenso, y las Pruebas Saber del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (IFCES). Tercero, la política pública educativa hace énfasis en las relaciones de cobertura, permanencia y eficiencia, lo cual supone la mayor cantidad de niños y jóvenes atendidos dentro de las escuelas, el fácil acceso a los mismos, la continuidad hasta culminar los estudios y una inversión menor de los recursos públicos. Y cuarto, la política pública se centra en la formación del talento humano (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

El Plan Nacional de Educación 2016-2026 del Gobierno Nacional y del Ministerio de Educación Nacional, realza a lo largo de este documento la importancia y utilidad de la evaluación en toda su extensión: la evaluación del mismo plan, de los docentes, de las instituciones, de los procesos, de los estudiantes, etcétera. Entre los desafíos que se han trazado en materia de educación hasta el 2026, y los cuales tienen relación con la evaluación dentro del aula educativa, se encuentran:

El quinto desafío estratégico que busca impulsar una educación que cambie el paradigma sobre educación. Este desafío supone modificar los modelos pedagógicos, apostar a las innovaciones educativas, aumentar la creatividad en el aula, y evaluar / sistematizar las

buenas experiencias. Para el cumplimiento de este objetivo, se propone desde lo administrativo fomentar los procesos de la evaluación formativa y la orientación de los estudiantes en la construcción del proyecto de vida. Así mismo, cambiar la concepción de la evaluación para que sea considerada como una herramienta de mejora.

El sexto desafío estratégico se relaciona con el impulso, aprehensión y uso pedagógico y generalizado de las tecnologías para apoyar la enseñanza, el aprendizaje, la investigación, la innovación y la construcción del conocimiento. Ya se ha destacado en esta sección del problema de investigación, las profundas relaciones que hay entre la evaluación con la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica y la tecnología, así como el reto de la evaluación para seguir el paso a los cambios tecnológicos y las innovaciones que cambian las prácticas sociales y comunicativas de los grupos humanos. De esta manera, se espera una evaluación que se pueda apoyar en las tecnologías, pero también, una evaluación que permita verificar como los estudiantes usan las tecnologías para construir su realidad y resolver los problemas de la cotidianidad. Sobre esto, el Ministerio de Educación Nacional (2018) señala:

Formar a los maestros en el uso pedagógico de las diversas tecnologías y orientarlos para poder aprovechar la capacidad de estas herramientas en el aprendizaje continuo. Esto permitirá incorporar las TIC y diversas tecnologías y estrategias como instrumentos hábiles en los procesos de enseñanza –aprendizaje y no como finalidades. Fomentar el uso de las TIC y las diversas tecnologías, en el aprendizaje de los estudiantes en áreas básicas y en el fomento de las competencias siglo XXI, a lo largo del sistema educativo y para la vida. (p. 53)

El séptimo desafío estratégico se enfoca en la construcción de una sociedad en paz y todas las habilidades que involucran las denominadas competencias ciudadanas, por ejemplo, la ética, la inclusión, y la equidad en su larga extensión. El foco de este desafío es la convivencia y el respeto en la diferencia, y para lograr esto se requiere, entre otras cosas, “6. Fortalecer los mecanismos internos y externos de fomento, gestión y evaluación institucional, curricular y del aprendizaje en el sistema educativo, relacionados con los procesos y procedimientos para el desarrollo de las habilidades socioemocionales y las competencias ciudadanas” (p. 56).

Estos son los tres aspectos esenciales en los que la evaluación en el aula o del aprendizaje, tiene relevancia dentro del Plan Decenal de Educación Nacional. Sin embargo, variados y diferentes documentos que integran la política pública educativa en el país,

informan sobre el ideal de la evaluación del aprendizaje en las escuelas. El Decreto 1290 de 2009 expedido por el Gobierno Nacional, reglamenta el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes y su respectiva promoción en básica y media. Lo primero que se señala en el artículo 1° es que la evaluación del aprendizaje se hace en tres escenarios: internacional (por ejemplo, las Pruebas Pisa), nacional a través del ICFES e institucional conforme a los lineamientos y reglas establecidas por las instituciones educativas.

En el artículo 3° del Decreto 1290, se definen los objetivos o propósitos esenciales de la evaluación de los estudiantes, entre los que se encuentran: primero, identificar los ritmos y características personales y del aprendizaje de los estudiantes; segundo, ofrecer información que sirva para la orientación de una enseñanza hacia el desarrollo integral de los estudiantes; tercero, brindar datos e información que re-direccione las estrategias pedagógicas para mejorar los desempeños de los estudiantes con debilidades o limitaciones, cuarto, servir en la promoción de los estudiantes, y quinto, apoyar el diseño del plan de mejoramiento institucional.

Se debe resaltar de la lectura del Decreto 1290, que en el mismo no se hace énfasis en la utilidad de la evaluación frente al aprendizaje desde la perspectiva o campo de acción del estudiante, lo cual parece ser una debilidad, pues ubica a la evaluación como instrumento de utilidad unidireccional, es decir, de provecho exclusivamente para el docente y la institución educativa.

Hoy se recalca de manera permanente el concepto evaluación por competencias, lo que permite señalar que se trata de un lineamiento de la política de calidad y la visión que tiene el Ministerio de Educación Nacional sobre la evaluación. En uno de sus documentos sobre la evaluación formativa, se indica que este tipo de evaluación que busca “promover la reflexión del docente y el desarrollo de los aprendizajes. Su propósito es ofrecer información en dos vías: que el estudiante entienda cuánto y cómo está avanzando, y que el docente reflexione sobre su tarea de enseñanza” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 8). En otras palabras, la evaluación debe ser un instrumento pedagógico para la transformación y re-significación tanto de la enseñanza como del aprendizaje, por lo que se sitúa en el escenario de las relaciones docente - estudiantes.

El documento citado del Ministerio de Educación Nacional (2017) amplía la visión que se tiene de la evaluación desde el Decreto 1290 de 2009, pues se indica que la evaluación debe: caracterizar a los estudiantes de una manera amplia, y “ser continua, centrada en el apoyo a la adquisición, el desarrollo y el fortalecimiento de las competencias durante el paso del estudiante por el sistema educativo, con miras a propiciar el crecimiento personal e intelectual [...]” (p. 6). De esta manera, no podrá comprenderse el horizonte o la visión de la evaluación en el aula sin considerar la formación por competencias.

Tampoco podrá entenderse el horizonte de la evaluación sin entender que cada área o disciplina puede centrarse y priorizar determinadas prácticas evaluativas sobre otras. Por ejemplo, no es lo mismo evaluar en el campo de las matemáticas, la física u otras ciencias exactas, que evaluar en lengua castellana los procesos de escritura, lectura y comunicación no verbal, o que evaluar las competencias ciudadanas tan exigidas hoy en que busca un cambio la sociedad colombiana. En ese sentido, no resulta extraño encontrar investigaciones dirigidas a la evaluación de los aprendizajes en áreas específicas como matemáticas, lenguaje o español, lenguas extranjeras, biología, entre otras (Arias, Maturana & Restrepo, 2012; Castillo & Cabrerizo, 2010; Lee, 2010; Rochera, Gregori & Álvarez, 2002).

A fin de ir sintetizando el problema de la investigación, se tienen varios aspectos a considerar. Primero, la evaluación va más allá de la calificación. Segundo, la evaluación se relaciona de manera directa con otros constructos fundamentales de la educación (enseñanza, aprendizaje, etcétera). Tercero, la evaluación tiene un lugar en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 y la política educativa. Cuarto, se busca una evaluación por competencias y de tipo formativa. Quinto, la evaluación es un instrumento potente que para ser aprovechado requiere de flexibilidad y adaptación a los cambios tecnológicos y las realidades cotidianas. Sexto, las prácticas de evaluación varían de un área a otra. Séptimo, mejorar la evaluación exige considerar todos estos aspectos nombrados, lo que la convierte en un proceso complejo que sólo podría abordarse a partir de un paradigma sistémico.

Ahora bien, esta investigación se centra de manera particular en las concepciones de los docentes frente a las prácticas de evaluación. Las concepciones de los docentes se convierten en un factor determinante de las mismas prácticas evaluativas, pues estas orientan los objetivos, los fines y las actividades de la evaluación. Así mismo, las concepciones sobre

la evaluación se relacionan con las posturas y perspectivas que se tienen frente a la educación, la formación, el aprendizaje y la enseñanza. De allí que sea importante y significativo el análisis de las concepciones que tienen los docentes, pues estos se encuentran influenciados por una gran cantidad de ideas y posturas que han construido a lo largo de sus carreras.

Diferentes estudios muestran que las concepciones de los docentes sobre la evaluación, manifiesta en sus verbalizaciones y actuaciones, pueden llevar a que existan incongruencias o inconsistencias entre el discurso y la práctica, y lo establecido dentro de los lineamientos educativos de orden nacional e institucional (Pizarro & Gómez, 2019; Prieto & Contreras, 2008; Pozo, et al., 2006). De esta manera, el estudio de las concepciones de los docentes sobre determinados campos asociados a la educación como la pedagogía, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, resultan de interés para la investigación educativa porque a partir de ello se puede rastrear la causa de determinados problemas, por ejemplo, los escasos avances en términos de aprendizaje y las bajas puntuaciones en las pruebas internas y externas de los estudiantes. De acuerdo a Murillo & Hidalgo (2018):

Se entiende por concepción un sistema organizado de creencias originadas en las experiencias del individuo y desarrolladas a través de las distintas interacciones que tiene la persona con su entorno [...]. Las concepciones tienen un carácter marcadamente social dado que se construyen y fundamentan en espacios compartidos con otras personas [...]. Aplicadas al ámbito educativo, las concepciones de los docentes pueden definirse como la estructura de creencias y vivencias construidas en un contexto social que tienen los profesores y que determinan la práctica educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje. (p. 442)

Todo lo expuesto hasta el momento, sirva de corolario para el macro proyecto de investigación sobre calidad educativa y evaluación que se adelanta en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar. De esta manera, esta breve introducción al problema sirve para otros docentes - maestrantes que buscan la caracterización de las prácticas de evaluación desde sus respectivas áreas y saberes disciplinares, y como fundamentación de la disrupción entre ideal y realidad que hay respecto de la evaluación a nivel teórico-conceptual, metodológico y práctico. Dicho lo anterior, es momento de hacer una revisión del problema en el escenario de estudio seleccionado, en este caso, las prácticas evaluativas del área de lengua castellana - grado quinto de básica primaria en la Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado, la cual pertenece al sector público y se ubica en el municipio de San José de Cúcuta.

Para la descripción del problema a nivel institucional, se abordará en primera medida los resultados de la Prueba Saber de la institución educativa en los últimos años en el área de lenguaje y luego se indican algunas reflexiones producto de la observación permanente que se hace desde la misma práctica docente sobre la evaluación.

Los resultados de la Prueba Saber de la Institución educativa para el año 2015, muestran que en básica primaria - grado 3º, un 56% de los estudiantes tienen niveles insuficientes o mínimos, y sólo el 22% tiene un nivel avanzado en lenguaje. En comparación con el año anterior, los resultados no variaron en gran medida, por lo que se puede inferir que las estrategias empleadas no tuvieron el impacto esperado en cuanto a la evaluación del aprendizaje que realiza el Estado. Por otro lado, en básica primaria - grado 5º, los resultados de la Prueba Saber mostraban niveles insuficientes o mínimos en el 58% de los estudiantes, cifra que muestra un aumento en relación con el año 2014. En básica secundaria, los resultados negativos aumentan respecto de la primaria: 60% de los estudiantes tienen un nivel insuficiente o mínimo, y sólo el 6% tiene un nivel avanzado. Una evaluación formativa y transformadora, puede ayudar a mejorar los resultados de las pruebas externas, y esto exige la caracterización de las prácticas como el diseño de proyectos y estrategias que permitan el cambio de las prácticas evaluativas.

Desde la perspectiva de la experiencia de las investigadoras, se debe resaltar que la evaluación en el contexto de la institución, aunque aparece de manera permanente en las aulas de clase y a final de cada periodo escolar, se acerca más a la noción de calificación. En efecto, las prácticas tienden a basarse en conceptos, retención de información y uso de esa información al responder un examen. Por otro lado, poco se utiliza la evaluación para mejorar las prácticas pedagógicas y los métodos de enseñanza. Tampoco para que los estudiantes verifiquen sus logros, los avances que ha tenido y desarrollen estrategias que les permita mejorar en su proceso de aprendizaje. En especial, implementa la evaluación para el cumplimiento del requisito dispuesto por la política pública educativa del país y como formalidad para pasar la materia por parte de los estudiantes, pero no para reformar la enseñanza e impulsar el aprendizaje.

Detrás de esta problemática compleja, las concepciones de los docentes respecto de la evaluación, tiene una especial influencia dentro de las prácticas evaluativas. Estas

preguntas son cruciales para comprender el fenómeno de la evaluación a nivel institucional desde las concepciones de los docentes: ¿qué es evaluar? ¿hay diferencias entre evaluar y calificar? ¿para qué evaluar en el aula? ¿cómo evaluar? ¿con qué procedimientos, con cuáles instrumentos y técnicas? ¿cómo procesar los datos de la evaluación? ¿cómo aprovechar la evaluación según cada área? A partir de todo lo anterior, surgió las siguientes preguntas de investigación que sirve de eje central para el estudio propuesto:

¿De qué manera trasciende la concepción y práctica evaluativas in-situ, frente a la calidad educativa en la educación básica primaria, en las instituciones de Cúcuta?

Otras preguntas derivadas de este problema son:

¿Qué relación se presenta entre los resultados de evaluación institucional y las pruebas de calidad aplicadas por el Estado a los estudiantes?

¿Cuáles son las concepciones de los docentes frente a las prácticas de evaluación en el aula?

Para el caso de este estudio, situado en el contexto de la Institución Educativa de las investigadoras, la formulación del problema corresponde a la siguiente pregunta: ¿De qué manera trasciende la concepción y práctica evaluativas in-situ, frente a la calidad educativa en la educación básica primaria, de la Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Comprender la trascendencia de la postura paradigmática evaluativas del docente frente a los procesos de calidad educativa en la básica primaria. Caso: Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado.

1.2.2. Objetivos Específicos

Establecer la concepción paradigmática que rige las prácticas evaluativas de los docentes de la sección básica primaria Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado.

Describir las concepciones paradigmáticas de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado frente a la calidad educativa

Conceptualizar sobre la trascendencia de la calidad educativa frente a la evaluación del aprendizaje.

1.3. Justificación

Varias razones justifican la propuesta y el desarrollo de esta investigación. Desde la perspectiva teórica y conceptual, la evaluación representa una oportunidad en la mejora y potenciación de la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica, la pedagogía, las relaciones docente-estudiante, entre otros. En consecuencia, resulta importante reconocer la manera en que se adelanta la evaluación por parte de los docentes, sus limitaciones y deficiencias, así como los avances y las buenas prácticas que en materia de evaluación se realizan, y que pueden ser replicadas en otros contextos y escenarios. De la misma forma, la lengua castellana es un área fundamental en el que se encierran saberes esenciales que son indicadores de éxito académico como la lectura, la escritura y las otras formas de comunicación. Mejorar las prácticas de evaluación en este campo disciplinar específico, puede traer efectos colaterales en otras áreas y a lo largo del proceso de formación de los estudiantes.

También se debe destacar que la evaluación del aprendizaje corresponde a un eje central de trabajo y transformación desde la política pública educativa, y en ese sentido, tanto instituciones educativas como docentes deben orientar la evaluación en el aula hacia: las competencias, la evaluación formativa, la evaluación que transforma la enseñanza y el aprendizaje, las prácticas de evaluación que implican cambios positivos y para la adecuada

toma de decisiones. Entonces, desde la perspectiva conceptual, teórica y de política pública, hay sustentos suficientes para el desarrollo de esta investigación.

También se deben considerar aspectos políticos como las recomendaciones dadas por la OCDE sobre la educación en Colombia. Algunas de estas recomendaciones se encuentran asociadas de manera directa con la calidad educativa: asignación de mayores recursos para fortalecer la política pública de calidad en educación, disponer de más recursos para las instituciones educativas, mejorar la organización de las instituciones educativas, asegurar la calidad de las instituciones educativas, apoyar a las escuelas y docentes rurales, ampliar el número de docentes, fortalecer una nueva visión sobre el profesionalismo docente que lleve a una mayor equidad y conforme al contexto, desarrollar un enfoque más integral para la evaluación de escuelas, orientar la educación hacia las necesidades y los intereses de los estudiantes (OCDE, 2018). Sin duda, hay un interés político global por impulsar la calidad educativa.

Desde la perspectiva personal y profesional, se tienen resultados de pruebas internas y externas que muestran altos porcentajes de estudiantes con niveles de desempeño insuficientes o mínimos, lo cual genera la necesidad de reformar las prácticas pedagógicas, los métodos de enseñanza y la revisión del currículo y planes de estudio. Inicialmente, estos son los primeros frentes de acción por parte de los docentes y las escuelas, pero conforme a la línea trazada en esta investigación, la evaluación en el aula puede ser útil en la mejora de los resultados de las pruebas internas y externas.

Sin duda, se desea que los estudiantes puedan leer de manera comprensiva e interpretativa, que logren escribir de forma creativa, con fines comunicativos específicos y con cumplimiento de las reglas de sintaxis y semántica, con capacidad para utilizar otras formas de comunicación no verbal, que desarrollen formas de lenguaje comprensivo y expresivo. También se espera la configuración de ciudadanos comunicativos que desde el lenguaje logren construir escenarios para la convivencia pacífica y el crecimiento personal, reflexivos y críticos de su realidad, y que a partir de la comunicación puedan generar espacios para el estudio de las realidades que son de su interés. En otras palabras, se quieren ciudadanos comunicativos competentes.

Esta investigación es una oportunidad para la exploración y revisión con carácter científico de uno de los temas de mayor interés para los docentes y que mayor reto impone a la planificación de la enseñanza: la evaluación en el aula. Como ya se ha destacado, el mundo globalizado y tecnológico de hoy genera cambios constantes que desafía la mente humana, la inteligencia y la creatividad, y en ese sentido, la evaluación en la que se indaga por saberes como el autor de ‘Cien años de soledad’, los personajes de la obra ‘La Iliada’ o la diferencia entre una palabra grave y esdrújula, no tiene un efecto positivo, dinámico y sinérgico sobre la enseñanza y la evaluación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

En el marco de la evaluación del aprendizaje y las relaciones que tiene esta categoría con la calidad educativa, se pueden identificar varios estudios e investigaciones a nivel internacional, nacional y regional. Sobre cada uno se indica los autores, título del estudio, objetivo, metodología empleada, resultados y relaciones con el trabajo de investigación propuesto.

2.1.1. Internacionales

Ávila & Paredes (2015), en su estudio titulado *La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias*, analizan los elementos básicos de la evaluación considerando como marco de reflexión el enfoque del currículo por competencias. Corresponde a una investigación publicada como artículo en revista científica y resulta relevante para el estudio propuesto porque hace un recorrido por las diferentes perspectivas de la evaluación del aprendizaje considerando el enfoque de las competencias y su relación con el currículo. Las autoras utilizaron variados referentes teóricos, e implementaron un enfoque cualitativo de nivel descriptivo para el desarrollo del estudio. Emplearon el método de la investigación documental y se hizo una revisión de fuentes bibliográficas considerando las categorías seleccionadas.

Los resultados encontrados permiten a las autoras destacar dos perspectivas en torno a lo que es la evaluación del aprendizaje. En la primera se entiende la evaluación como proceso integral en el que media el consenso para establecer criterios que guían las actividades y tareas evaluativas, y en la segunda perspectiva se interpreta como proceso dinámico y multidimensional que exige de la experiencia significativa y formativa, logros preestablecidos y metas por alcanzar. Esta investigación muestra la variedad de perspectivas que tiene la evaluación del aprendizaje dentro de la literatura, los modelos y los enfoques. Destaca que la evaluación más allá del acto de calificar y que guarda relación con la formación integral del individuo, las prácticas docentes y el currículo basado por competencias, convirtiéndose en un aspecto fundamental de la calidad educativa. También

muestra que la evaluación es dinámica y eso implica múltiples formas de acercarse al estudiante para reconocer sus logros y avances con el objetivo de hacer mediaciones significativas. De allí que la evaluación deba ser ajustada, flexible, variada y, especialmente, pertinente a las necesidades del sujeto de formación.

La investigación en mención se vincula con el presente estudio en la categoría evaluación del aprendizaje, así como con las relaciones que subyacen entre evaluación, currículo y competencias, elementos que se encuentran asociados con la categoría de calidad educativa.

El estudio de Rivera, Zepeda & Cabanillas (2017), titulado *La evaluación: una herramienta para la mejora de la calidad educativa* y presentado en el Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje desarrollado en Yucatán (México), tuvo como objetivo analizar las prácticas de evaluación del aprendizaje que adelantan los docentes de la Escuela Normal de Sinaloa y su impacto a nivel de prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los estudiantes. Se selecciona esta investigación por las descripciones que hace sobre las relaciones que hay entre prácticas de evaluación del aprendizaje y prácticas pedagógicas y aprendizajes logrados, un aspecto que se aborda en el primer objetivo específico del estudio que se propone.

Se empleó en la investigación un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. Se utilizó como instrumento de recolección de información, una entrevista semiestructurada que se aplicó a 63 estudiantes de básica primaria. En relación con los resultados, mencionan los autores: “los hallazgos encontrados hasta estos momentos no corresponden al enfoque formativo de la evaluación planteados en dicho plan, pues la tendencia recae en el enfoque tradicional, lo que es preocupante si se desea cumplir con la mejora de la calidad educativa [...]” (p. 1). En otras palabras, lo planteado dentro de los documentos institucionales en materia de evaluación del aprendizaje (concepciones, enfoques, funcionalidad, instrumentos, entre otros), no es coherente con las prácticas evaluativas *in situ* de los docentes objeto del estudio.

Desde la perspectiva de esta investigación, una evaluación sustentada en una visión tradicional se caracteriza por emplearse al final como el resultado último de un curso a través

de instrumentos como examen, trabajos, talleres o similares. Igualmente, corresponde a una evaluación que no considera los avances progresivos de los estudiantes y la retroalimentación. Ello se debe, particularmente, a que no tiene un lugar privilegiado dentro de los procesos de planificación, revisión y reflexión, y en muchas ocasiones, es resultado de decisiones sin fundamento o actos de improvisación (Rivera, Zepeda & Cabanillas, 2017). En definitiva, el proceso de evaluación debe ser ante todo una acción consciente para todos los actores escolares involucrados.

La investigación mencionada se relaciona con el estudio que se propone en la categoría evaluación del aprendizaje. Adicionalmente, muestra que es posible la aplicación de instrumentos de recolección de información a estudiantes como la entrevista semiestructurada, cuyos resultados pueden ser comparados con documentos institucionales y datos recolectados del cuerpo de docentes.

En Chile, se encuentra la investigación de Zepeda (2008), titulada *Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico*, la cual busca indagar por los nexos y conexiones que subyacen entre evaluación y prácticas pedagógicas. Al igual que la investigación anterior, se selecciona esta investigación porque se describe la relevancia que tiene la evaluación en otros factores determinantes de la calidad educativa como la praxis pedagógica, la didáctica, el currículo, entre otros. Corresponde a un artículo de reflexión producto de investigación. Tiene un enfoque cualitativo y corresponde a un estudio documental.

El autor resalta en su discurso que la evaluación del aprendizaje puede fomentar prácticas pedagógicas significativas e innovadoras que conducen a la mejora continua de la escuela. También destaca que “el docente excluye o relega a la evaluación de su práctica pedagógica, no la conecta ni vincula con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni menos con su reflexión profesional” (p. 243). También resalta que, a pesar de la variedad de conceptos en torno a la evaluación del aprendizaje, la misma “está llamada a constituirse en una actividad que dé cuenta de la calidad del proceso y de los resultados de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 245). De esta manera, la evaluación del aprendizaje tiene un lugar fundamental dentro del campo pedagógico y didáctico, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta investigación citada se relaciona con la categoría evaluación del aprendizaje y las relaciones que debe tener con diferentes elementos educativos como los procesos de enseñanza-aprendizaje y la reflexión profesional del docente.

En Cuba se encuentra la investigación de Chaviano, Baldomir, Coca & Gutiérrez (2016), titulada *La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor*. Corresponde a un artículo de investigación publicado en revista científica. El objetivo del estudio es explorar y analizar de manera reflexiva, algunas tendencias recientes en materia de prácticas evaluativas. Esta investigación es seleccionada por el análisis que se hace sobre nuevos enfoques y perspectivas de la evaluación del aprendizaje, los cuales muestran la complejidad del objeto de estudio y su cualidad de cambiar dependiendo de los contextos, las necesidades y los retos que se imponen en materia de educación.

Los autores implementaron un estudio documental enmarcado en el enfoque cualitativo y los estudios descriptivos. Como tendencias de las prácticas de evaluación del aprendizaje se identificaron estas propuestas: la evaluación cualitativa, la evaluación alternativa, la evaluación autentica y la evaluación orientada hacia el aprendizaje. De acuerdo a los autores, todas estas concepciones y propuestas, se “sitúan en una perspectiva comprensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas [...]” (p. 191), lo que implica nuevos retos para los docentes a nivel de reflexión, auto preparación, confrontación con el saber pedagógico y el colectivo pedagógico, y la ética profesional. Conforme a lo descrito, las nuevas concepciones y propuestas sobre evaluación del aprendizaje, surgen de manera constante ante los avances en el campo de estudio de la evaluación. Esto también implica generar metodologías, objetos a evaluar, técnicas e instrumentos que se pueden emplear, funciones otorgadas a los procesos y roles designados a cada uno de los actores involucrados.

Esta investigación resalta que la evaluación del aprendizaje no puede convertirse en un fenómeno estático e inamovible. Por el contrario, defiende el carácter dinámico y flexible de la evaluación y la necesidad de que surjan nuevas concepciones y posturas creativas. Además, convergen los autores en destacar el papel protagónico que tiene el docente desde el escenario de la praxis pedagógica, la planificación y preparación, y la ética. Este último punto conviene resaltarlo porque muchas veces se obvia el tema ético dentro de los procesos

de evaluación del aprendizaje, cuando éste corresponde a un tema central que atraviesa la escuela y las prácticas docentes.

El estudio en mención se relaciona con la investigación propuesta en la categoría evaluación del aprendizaje y la subcategoría concepciones o perspectivas de la evaluación, además que sugiere la valoración de una subcategoría asociada con la ética profesional del docente en el ámbito de la evaluación del aprendizaje.

Este mismo tema de la ética en el marco de la evaluación del aprendizaje es abordado por Cunill, García & Oramas (2016) en la investigación titulada *Aspectos éticos de la evaluación del aprendizaje en las Ciencias Médicas*. Se trata de un artículo de investigación publicado en una revista científica en Cuba. Aunque el estudio se relaciona con la evaluación del aprendizaje en la educación superior y el campo de la formación médica, el análisis realizado sobre el tema ético dentro de la evaluación del aprendizaje, resulta novedoso y enriquecedor para la tesis que se propone. El objetivo de los autores es “analizar los aspectos éticos que pueden presentarse en la evaluación del aprendizaje”, y para ello, emplean un enfoque cualitativo, un nivel descriptivo y un método documental de investigación. En total, se hizo una revisión bibliográfica de 57 investigaciones.

Los autores describen en sus resultados que:

El ejercicio de la práctica evaluativa, en su dimensión de acto ético, implica valores propios de la educación humanista. Se destacan algunos problemas éticos que se pueden presentar como el poder y la objetividad. Se realizan sugerencias para transformar las prácticas evaluadoras y evitar las fallas éticas que pudieran surgir en el desarrollo del proceso evaluativo. (p. 1005)

De acuerdo a lo descrito, la evaluación, además de ser un proceso, comprende un acto de poder, cuyo ejercicio puede humanizar la evaluación y los procesos pedagógicos, o bien traer limitaciones y fallas a los propósitos y funciones de la evaluación. El estudio en mención genera un aporte importante de reflexión al explicar cómo la ética trae implicaciones en la evaluación del aprendizaje y enriquece las estrategias didácticas y las metodologías empleadas. La investigación se relaciona con la categoría evaluación del aprendizaje y fundamenta la necesidad de considerar como subcategoría de análisis el aspecto ético de la evaluación al momento de diseñar las técnicas y los instrumentos de recolección de información.

Por último, se destaca la investigación de García (2015), titulada *La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías*. Corresponde a un estudio publicado como artículo científico en España y se selecciona en el acápite de antecedentes por describir la incidencia o papel que puede tener las tecnologías en los procesos de evaluación del aprendizaje. El objetivo del estudio es “analizar la relación entre el modo en que se aporta información sobre la evaluación (con especial atención al papel de las TIC) y la forma en que dicha información se utiliza por parte de los estudiantes” (p. 1), por ejemplo, para su formación, definición de metas académicas y guiar las estrategias de aprendizaje. Corresponde a una investigación cualitativa de tipo documental que se apoya en los enfoques de evaluación formativa y sumativa.

Los resultados indican que los estudiantes pueden participar (actuar) de diferente manera como efecto de los procesos de evaluación del aprendizaje en el marco de las TIC, aunque también influyen las políticas institucionales que se crean en este campo. Las TIC en particular pueden favorecer los procesos de comunicación entre los diversos actores involucrados en la evaluación (estudiantes, compañeros y docentes), lo que facilitaría una relación dialógica donde es posible plantear puntos de vista, ideas y propuestas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La retroalimentación flexible es el principal beneficio del uso de las TIC en procesos de evaluación del aprendizaje: “las nuevas herramientas aportan no sólo inmediatez al proceso de retroalimentación y fiabilidad a la gestión de la información que proporcionan los compañeros sino también proximidad y detalle” (p. 19).

La investigación citada se relaciona con el estudio que se adelanta en la categoría evaluación del aprendizaje y sugiere la incorporación de una subcategoría que permita analizar de qué forma emplean los docentes las TIC para enriquecer los procesos de evaluación del aprendizaje, aspecto tan demandado en esta época de educación virtual como resultado del Covid-19.

2.1.2. Nacionales

La investigación de Alvarado & Núñez (2017), titulada *La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetran, Antioquia (Colombia)*, tuvo como objetivo “establecer la relación existente entre las prácticas de aula y el rendimiento en las pruebas internas y SABER, mediante un análisis con componentes cuantitativos y

cualitativos, cuyos resultados se orienten a propuestas que mejoren los métodos de enseñanza- aprendizaje” (p. 9). Corresponde a un estudio publicado en formato de artículo en revista científica y se selecciona para integrar el acápite de antecedentes considerando sus aportes en las relaciones que se tejen entre evaluación y calidad educativa.

La metodología empleada se caracteriza por el uso de un enfoque mixto transversal. El escenario de estudio correspondió a la Institución Educativa Rural Santa Bárbara y al Centro Educativo Rural Santa Rita, la primera con 320 estudiantes y la segunda con 208 estudiantes. Se utilizó un muestro de tipo no probabilístico por cuotas para un total de 140 participantes. Se utilizaron como técnicas para el análisis cuantitativo: la revisión documental sobre los resultados de las pruebas Saber de los estudiantes y los resultados de las pruebas internas en matemáticas, filosofía, química, inglés, sociales, física y español. Los datos fueron sometidos a un proceso de análisis estadístico de regresión lineal simple. En el análisis cualitativo, se emplearon técnicas como la revisión documental sobre planes de estudio, planeación docente y cuadernos de estudiantes, entrevistas a estudiantes y docentes, y grupos focales a estudiantes y docentes. Estos datos se analizaron a través de un proceso de categorización.

Los hallazgos del estudio muestran que no hay una correlación alta entre las evaluaciones que diseñan y emplean las instituciones educativas, y las pruebas Saber, esto es, los resultados que se obtienen en las evaluaciones en las áreas analizadas son diferentes entre las pruebas internas y las pruebas externas. Esto sugiere la necesidad de modificar las prácticas pedagógicas y las prácticas evaluativas para que se alcancen las competencias y habilidades que han sido planteadas por el Ministerio de Educación Nacional. Igualmente, los hallazgos encontrados en la investigación indican que se debe revisar muy variados factores como la preparación de los docentes para diseñar pruebas y exámenes, la motivación de los estudiantes frente a las prácticas pedagógicas, el uso de las TIC, entre otros asociados a los contextos.

La investigación en mención se relaciona con las dos categorías del estudio que se propone: evaluación del aprendizaje y calidad educativa. Muestra la diversidad de factores asociados a ambas categorías y la complejidad de estos constructos. También indica la utilidad de emplear enfoques mixtos en este tipo de investigaciones.

La investigación doctoral de Vargas (2015) presentada para la Universidad de Manizales y titulada *Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio de Pereira*, tuvo como objetivo “comprender el sentido de las prácticas evaluativas realizadas por los docentes de la Educación Básica Primaria del sector oficial en el municipio de Pereira con el fin de construir teoría acerca de éstas” (p. 26). El referente teórico del estudio estuvo integrado sustentado por el enfoque histórico socio-cultural del desarrollo de Lev Vygotski, la teoría crítica de Young Robert y el enfoque crítico de las competencias de Gimeno Sacristán. Las categorías de análisis seleccionadas correspondieron a: acompañamiento evaluativo, normatividad vigente, modelos y estilos de enseñanza, y concepciones y prácticas de la evaluación.

Para el logro de los objetivos, la autora planteó una investigación con enfoque cualitativo de nivel descriptivo. Empleó la Teoría Fundamentada como diseño. Participaron 12 docentes, 12 estudiantes, 18 padres de familia y 4 directivos docentes pertenecientes a cuatro instituciones educativas de la ciudad de Pereira. Además, se incluyó a un Supervisor de la Secretaria de Educación de Pereira. Se aplicaron como instrumentos de recolección de información entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis documental.

Los resultados del estudio muestran que las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes no fomentan el aprendizaje de los estudiantes, y por el contrario, limita los procesos formativos al generar estigmatizaciones o temores. Indica Vargas (2015):

Los sentidos que orientan las prácticas evaluativas de los docentes se corresponden en su mayoría con enfoques instrumentales y memorísticos, una evaluación que se centra en los resultados del rendimiento, la capacidad de reproducir información y el trabajo individual. La evaluación no tiene un sentido comprensivo del proceso pedagógico y de desarrollo del estudiante. (p. 178)

Un enfoque instrumentalista de la evaluación significa que las prácticas evaluativas se dirigen a mantener el *statu quo* o las mismas formas de organización sin que se generen cambios o transformaciones en beneficio de los sujetos. Lo memorístico implica que los contenidos son los fines de la formación, y en ese sentido, interesa aprender formulas, fechas y conceptos. Bajo este esquema, la evaluación no es un proceso para transformar la enseñanza y el aprendizaje, sino un requisito más o un agregado de las clases que se dictan.

La investigación en mención se relaciona con la tesis propuesta en la categoría concepciones y prácticas de la evaluación, y normatividad vigente. Se destaca de este estudio el uso del paradigma socio crítico, el cual puede ser de utilidad en el estudio que se propone.

La tesis doctoral de Blanco (2018) presentada a la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla y titulada *La evaluación formativa visión transformadora de la práctica educativa en la educación básica secundaria*, tuvo como objetivo develar elementos que permitieran desde una perspectiva formativa y multidimensional, transformar la evaluación y con ello la educación de la básica secundaria. De manera particular, se profundizó en las concepciones de los docentes en torno a la evaluación y sus relaciones con la formación integral y para la vida. Se planteó como pregunta orientadora de la investigación: ¿Cómo a partir de una manera diferente de entender la evaluación, es posible atender los requerimientos de una sociedad que le solicita su colaboración con la tarea de la formación y desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones?

La investigación se enmarcó en la orientación paradigmática socio crítica, el enfoque cualitativo y el diseño Investigación-Acción Educativa. Participaron en el estudio docentes de una institución educativa pública a quienes se les aplicaron entrevistas en profundidad, grupos focales y observación directa. A partir de los datos recolectados y su respectivo análisis e interpretación, se planteó una estrategia pedagógica de carácter permanente denominada APREIA, la cual significa “Auto reflexión de la práctica evaluativa mediante la investigación acción educativa”. La aplicación permitió transformar la concepción de evaluación de los docentes de secundaria y configurarla en una “concepción de evaluación como proceso multidimensional a través del cual se adquieren conocimientos, con el fin de refractarla en la práctica”.

La investigación en mención se relaciona con el estudio propuesto en la categoría concepción y prácticas de evaluación. También muestra la utilidad de la evaluación formativa en procesos de transformación de la enseñanza y el aprendizaje, a partir del cambio de concepciones y sentidos que manejan los docentes. Resulta interesante el uso del paradigma socio crítico y el diseño Investigación-Acción Educativa.

La tesis de maestría de Guerra & Pinzón (2018) presentada a la Universidad de la Costa CUC en San Andrés Isla y que responde al título *Prácticas evaluativas para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y calidad educativa*, tuvo como objetivo “diseñar una propuesta de práctica evaluativa fundamentada en un cuerpo de instrumentos que contribuya al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y la calidad educativa” (p. 26). Esta investigación estuvo fundamentada en variados autores que permitieron el abordaje de las categorías evaluación, prácticas de evaluación, tipos de evaluación, funciones de la evaluación e instrumentos de la evaluación. También se abordó el desempeño académico y su relación con el aprendizaje y la evaluación, así como la calidad educativa y su relación con la evaluación del aprendizaje. Al final, se definieron como categorías de análisis: práctica evaluativa, calidad educativa y desempeño académico.

La investigación estuvo enmarcada en el paradigma racionalista-deductivo, el enfoque mixto o complementario, y un doble diseño: documental y de campo. Los instrumentos de recolección de información empleados fueron tres: análisis documental, observación y cuestionario cerrado. Participaron en el estudio, 12 docentes de básica primaria de una institución educativa de naturaleza pública.

Los resultados del estudio muestran que los docentes no tienen conocimientos suficientes sobre la planificación estructurada de la evaluación, lo que conlleva a que las prácticas evaluativas no tengan fines ni propósitos en diferentes niveles, por ejemplo, la enseñanza que ejerce el docente, el aprendizaje que adelanta el estudiante, el currículo, los planes de estudio, entre otros. Indican las autoras: “desde esta perspectiva las buenas prácticas evaluativas contextualizadas como procesos formativos orientan y transformar la práctica educativa y pedagógica, lo que se refleja en el mejoramiento de los aprendizajes y la calidad educativa” (p. 99).

La investigación en mención se relaciona con el estudio propuesto en las categorías prácticas evaluativas y calidad educativa. La forma en que relaciona los variados autores y temáticas dentro del marco teórico, ilustra a los maestrantes en diferentes aspectos teóricos que se deben considerar dentro de la investigación propuesta.

La investigación de Correa (2018) titulada *La evaluación del aprendizaje en el sistema educativo colombiano* y publicada en formato de artículo científico en Medellín, tuvo como objetivo analizar el paradigma evaluativo subyacente al sistema educativo colombiano dentro de la educación formal a partir de la Ley General de Educación de 1994. De esta manera, se trata de un artículo de reflexión producto de investigación, enmarcado en el paradigma socio crítico y el enfoque cualitativo. Emplea el diseño de la investigación documental. Los resultados del estudio muestran que el paradigma evaluativo adoptado dentro del sistema educativo colombiano, ha sido formado con varios modelos de otros países en función de atender demandas políticas y económicas. De esta manera, en la forma que se adelanta la evaluación desde lineamientos de la política pública, subyace intereses que no están ligados al ideal de la formación integral.

Indica el autor a partir de su análisis:

Al hablar de un enfoque basado en la integralidad en la perspectiva holística y desligado de ideologías políticas, religiosas y otras, es posible enunciar una extensa lista, una gama de elementos distintos que apuntan a lo que sería evaluación completa, integral que abarque al ser humano casi en su totalidad, ya que antropológicamente el ser humano es inabarcable. No obstante, consideramos que para ser operativo este modelo, sin perder de lado su carácter de integralidad, ha de enfocarse en aspectos específicos, sin enfatizar en uno o en otro elemento, que es lo realizado por quienes sobrevaloran los resultados de las pruebas de estado y las pruebas internacionales, desconociendo que estas evalúan solamente aspectos cognitivos del ser humano. (p. 13)

La investigación en mención muestra la necesidad de generar nuevas propuestas evaluativas enmarcadas en la concepción de formación integral que se manifiesta en la Ley 115 de 1994. Muestra también como las diferentes formas de evaluación que subyacen dentro del sistema educativo, resultan inadecuadas al guardar pretensiones y discursos en favor de intereses económicos. De allí que la opción del paradigma socio crítico, sea una buena opción para el desarrollo de la investigación que se propone. El estudio de Correa (2018) se relaciona con la investigación propuesta en la categoría evaluación del aprendizaje y constituye un referente socio-histórico.

2.1.3. Regionales

Acebedo, Aznar & Hinojo (2017) en Bucaramanga, realizaron un estudio denominado *Instrumentos para la evaluación del aprendizaje basado en competencias:*

estudio de caso, el cual tuvo como objetivo el análisis de técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje empleados a nivel de pregrado en una universidad. Aunque el estudio se ubica en el escenario de la educación superior, algunas de las técnicas e instrumentos son empleados dentro de la educación formal. Así mismo, se analiza como las concepciones y perspectivas de los docentes en torno a la evaluación del aprendizaje, definen el tipo de técnicas e instrumentos a emplear. El estudio en mención fue publicado como artículo científico dentro de una revista científica en España.

Aplicando una metodología con enfoque mixto (grupos focales y cuestionarios) y un diseño de estudio de caso, se logró encontrar que las técnicas de evaluación están condicionadas a percepciones y expectativas de los docentes. Así mismo, que las técnicas e instrumentos aplicados se fundamentan en un enfoque tradicional donde la calificación es priorizada sobre la evaluación:

[...] aún persiste cierta práctica académica tradicional que parte de una visión lineal y cuestionable: formar un profesional es transmitir una información (contenidos) considerada necesaria para una profesión junto con las destrezas técnicas indispensables, para que las aprenda de la mejor manera posible a partir de la presión de evaluaciones sumativas, que conducen a una calificación y que va promocionando al estudiante semestre a semestre hasta el grado. En esta perspectiva, los trabajos investigativos y los procesos dinámicos son más bien excepcionales, la formación sociohumanística es considerada como una intrusa, contrario a las tendencias actuales de la pedagogía y la evaluación se limita comúnmente a la calificación, con poca diversificación y sistematización de procesos indicativos (formativos) o diagnósticos. (p. 116)

De acuerdo a lo planteado por el autor, las características de las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes en el caso de la universidad analizada, no son tan diferentes de las que se han expuesto en los estudios internacionales y nacionales dentro de la educación formal. En efecto, se resalta que las prácticas evaluativas de los docentes universitarios se centran en la información y los contenidos, y al desarrollo de determinadas destrezas asociadas con la profesión. Destaca el uso de la evaluación sumativa, ampliamente usada en el contexto de la educación formal, al igual que la calificación.

El estudio en mención se relaciona con la investigación propuesta en la categoría concepciones y prácticas de evaluación, al igual que con la subcategoría tipos evaluación (formativa, sumativa, diagnóstica, entre otras).

El estudio de Avendaño, Paz & Parada (2016), titulado *Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta*, publicado en formato de artículo de investigación científica en la Revista Investigación & Desarrollo de la Universidad del Norte, tuvo como objetivo “analizar los factores de calidad educativa en algunas escuelas de Cúcuta” (p. 330). Corresponde a un estudio cualitativo de nivel descriptivo, no experimental y transeccional. Participaron en la investigación docentes y directivos docentes de 29 instituciones educativas, y se emplearon como técnicas visitas de campo, cuestionarios y grupos focales. Los resultados de esta investigación muestran que:

[...] las instituciones educativas evaluadas se han focalizado en aspectos administrativos y técnicos y en la formulación de documentos e informes, pero han dejado a un lado temas importantes, como la praxis y reflexión pedagógica, la escritura y la lectura, la formación ciudadana, el currículo, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las prácticas innovadoras y científicas. (p. 330)

En el estudio se indica que un factor de la calidad educativa explorado correspondió a la “evaluación del aprendizaje y pruebas internas y externas” (p. 350). Sobre este factor en particular, destaca los autores lo siguiente:

Las escuelas aplican pruebas y con posterioridad realizan análisis cuantitativos, lo cual sugiere el poco aprovechamiento de los resultados, porque no llevan a cabo interpretaciones profundas sobre las causas y características del fenómeno, así como del efecto de los resultados en el ámbito social, político, cultural y económico de los sujetos. Las prácticas evaluativas de los docentes están más relacionadas con actividades de calificación que tienen como fin el diligenciamiento de boletines que se olvida del verdadero sentido de la evaluación: servir de instrumento en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. (p. 350)

La investigación muestra que, en el contexto de la ciudad de Cúcuta, en la evaluación del aprendizaje prevalece la cuantificación, y que resultan escasos los instrumentos de naturaleza cualitativa. Así mismo, indica que hay un interés particular en los resultados de las pruebas de Estado, aunque los datos que arrojan no son aprovechados en estrategias o acciones para la transformación de la enseñanza.

Esta investigación se relaciona con el estudio propuesto en las categorías evaluación del aprendizaje y calidad educativa. Sus resultados son significativos al ubicarse en instituciones educativas de la ciudad de Cúcuta, contexto en el que se pretende adelantar el estudio de las investigadoras.

El estudio de Yáñez (2018) titulado *Caracterización de la evaluación y su relación con el desarrollo de competencias cognitivas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de noveno grado del Instituto Técnico Nacional de Comercio, Cúcuta, Colombia*, publicado en formato de artículo científico en la Revista Actualidades Pedagógicas de la Universidad de La Salle, tuvo como objetivo “caracterizar el estado actual de la evaluación y su relación con el desarrollo de las competencias cognitivas entre los educandos”. Adicionalmente, se diseñó una propuesta a fin de mejorar la evaluación y sus prácticas en función de favorecer y desarrollar las competencias cognitivas.

El estudio estuvo sustentado en varios referentes teóricos que permitieron el abordaje de distintas categorías: evaluación y dimensiones de la evaluación, tipos de evaluación, características de la evaluación, instrumentos de evaluación divididos por criterios (observación, desempeño, solución de problemas e interrogantes), y competencias. En cuanto a la metodología, se trata de una investigación cualitativa de nivel descriptiva. Participaron en el estudio docentes y estudiantes del Instituto Técnico Nacional de Comercio. Se utilizó la encuesta como instrumento de recolección de información, una dirigida a docentes y otra focalizada en estudiantes.

Los resultados muestran que la principal competencia cognitiva involucrada en las tareas evaluativas es la interpretativa y que los docentes emplean la evaluación cuantitativa o basada en la calificación. Igualmente, se destaca que el tipo de evaluación desarrollada por los docentes no se ajusta al desarrollo de las competencias cognitivas de los estudiantes. Indica la autora del estudio:

[...] la evaluación que se usa no es la más adecuada, ya que su dinámica evaluadora no le permite al estudiante reivindicar sus errores —se limita a evaluarlo de una sola manera y no le da espacio para demostrar sus conocimientos de otras formas—, encasilla al estudiante como malo o bueno según los resultados de la evaluación y, sobre todo, la evaluación que se aplica no tiene en cuenta el contexto, es decir, esta no le sirve para nada en su quehacer cotidiano. (p. 53)

La investigación en mención se relaciona con la categoría evaluación del aprendizaje y prácticas evaluativas, así como con cada una de las subcategorías que se desprenden de estas. Incorpora un elemento importante dentro del aprendizaje de los estudiantes que es la cognición o las competencias cognitivas.

2.2. Marco teórico

2.2.1. La noción de educación y formación integral desde la perspectiva de la Ley 115 de 1994

Aunque este marco teórico está referido a la evaluación del aprendizaje en la escuela, las prácticas de evaluación y la calidad educativa, resulta esencial hacer una exploración sobre dos categorías esenciales que son base de los constructos principales de esta investigación: la educación y la formación integral. Ambas fundamentan y enmarcan los sentidos, significados y concepciones de un sinnúmero de conceptos que se integran al saber epistemológico de la ciencia de la educación y la pedagogía, entre estos, la evaluación del aprendizaje y la calidad educativa. Como bien lo indica Estévez (1996), la evaluación y la educación guardan relaciones bidireccionales y significativas, y por tanto, “aislarlas equivale a mutilar o deteriorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.20).

El artículo 1º de la Ley General de Educación dispone que la educación “es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Además, el párrafo 2º de la citada norma dispone se trata de un servicio público con función social que debe responder a “las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad”. Finalmente, dispone que la educación debe atender los principios de derecho fundamental, y libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Una lectura detenida de lo expuesto pone de manifiesto una concepción amplia y compleja de educación en la que lo económico parece estar supeditado a lo social, aunque en la práctica educativa del país esto no ocurra.

Siguiendo la línea anterior, se puede destacar que la noción de educación defendida por la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República, 1994, 8 de febrero) tiene varias particularidades o características. Se trata de un proceso que se estructura en niveles, ciclos y etapas con estándares de aprendizaje en cada uno. Igualmente, esta noción de proceso se verifica en los escenarios microsociales de formación, es decir, las aulas, a través de rutinas ya comunes y familiarizadas. Este proceso debe procurarse por el ideal de la formación permanente e integral de los sujetos, lo cual implica una visión antropológica humanística y multidimensional. La formación integral conlleva a que las dimensiones cognoscitiva-

cognitiva-lógica, emocional, corporal, estética, socio-política-comunicativa, corporal y ética del estudiante sea objeto de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. Implica, por tanto, que dentro del sistema educativo se adoptan las estrategias específicas para que ninguna dimensión quede excluida del proyecto educativo institucional ni el currículo.

Otra de las características es el carácter socio-cultural y político que se le brinda a la educación, y ello significa que prevalece la necesidad de formar sujetos con capacidades para la sana convivencia, la transformación social y el desarrollo humano. También significa que el sistema educativo busca un ser humano tolerante, solidario y con un amplio sentido de lo público y su defensa. Ligado a esta característica, se encuentra la noción de la educación como un derecho humano que se conecta con la dignidad humana, la cual es defendida desde la Ley General de Educación.

Por último, se destaca como característica de la educación en el contexto de la Ley 115 de 1994, su conexión con las necesidades de los sujetos escolares como los estudiantes y la familia. Desde esta perspectiva, la educación encuentra sentido, significado y utilidad cuando se convierte en dispositivo del mismo cambio social, es decir, al servir como instrumento que permite afrontar las necesidades de los individuos a un nivel micro y macro social.

La idea de una educación que prioriza lo socio-político desde la concepción de la Ley General de Educación se puede inferir en el mismo artículo 5° que describe los fines de la educación. Entre estos se encuentran: i) El desarrollo de la personalidad en un marco de formación integral y libertad conforme a la Carta Política, ii) El respeto de la vida, los Derechos Humanos, la pluralidad y la Ley iii) La formación para la participación y la sana convivencia, iv) La adquisición de saberes científicos, técnicos, tecnológicos y de investigación en las diversas áreas del conocimiento, v) La comprensión de la cultura del país y la diversidad étnica, vi) La cultura latinoamericana y la soberanía nacional, vii) El desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva; viii) La formación de seres humanos con conciencia ambiental y para el logro del desarrollo sostenible; ix) El desarrollo de capacidades para el trabajo individual o colectivo pero desde una perspectiva social, x) La formación para la promoción de la salud y la higiene, el deporte y el uso adecuado del tiempo libre.

Por último, y a manera de síntesis, la formación integral es aquella que le permite al sujeto de aprendizaje conectar o vincular todas las enseñanzas apreñadas con el contexto cultural, social, ético y estético, y de estas sinergias, lograr una participación crítica, reflexiva y consciente para el cambio y la comunicación conforme a las necesidades socio-históricas (Orozco, 2002; Díaz & Quiroz, 2005). Para Paredes & Inciarte (2013), la formación integral es aquella que permite:

Plena conciencia del ser, de sus semejantes, de su pertenencia a una cultura y tradiciones basadas en una lengua, en una historia y en valores y creencias compartidas, donde el hombre se desarrolla plenamente como ser social, privilegiando las relaciones de interdependencias con el mundo. (p. 20)

La noción de educación y formación integral son marcos esenciales en la tarea de interpretación de la evaluación del aprendizaje y la calidad educativa. En efecto, se trata de categorías axiológicas sobre la visión del sistema educativo, y por tanto, referentes en materia de pedagogía, didáctica, currículo, proyecto educativo institucional, prácticas docentes, enseñanza, aprendizaje, evaluación, calidad, entre otras. Por ejemplo, tratándose de la evaluación del aprendizaje, se espera que las prácticas evaluativas no se centren en contenidos y datos memorizados, sino en la misma acción del sujeto, su capacidad crítica en contexto, la conciencia exteriorizada sobre su comportamiento, la forma como emplea la comunicación para participar y liderar cambios, el sistema de valores que refleja tener, entre otros.

2.2.2. La evaluación del aprendizaje

Dentro de la literatura, se exalta la evaluación del aprendizaje como uno de los principales constructos asociados a la educación (Yáñez, 2018; Avendaño & Parada, 2012; Pérez & Bustamante, 1996). Por ello, no resulta extraño que existan variadas definiciones o conceptos sobre lo que es la evaluación, y por ello, se puede afirmar que no existe consenso sobre lo que es la evaluación o lo que son las prácticas de evaluación (Álvarez, 2007).

Fernández (2017) asocia la evaluación del aprendizaje con el acto de valorar o dar valor en el siguiente sentido:

[...] la valoración -dar valor- que se lleva a cabo, a partir de la observación y análisis de los datos, ya sea del proceso de aprendizaje con el fin de tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo y ayudar a progresar (evaluación para el aprendizaje y como

aprendizaje), o de la consecución de unos objetivos [...] con el fin de llevar a cabo un juicio o una calificación (evaluación del aprendizaje). (p. 4)

De acuerdo a lo citado, en el proceso de evaluación del aprendizaje se lleva a cabo un proceso de observación y análisis de datos, los cuales pueden provenir de diferentes fuentes. El propósito de la evaluación es tomar decisiones en distintos niveles para mejorar los procesos y el trabajo, y alcanzar los objetivos formativos propuestos. También indica que todas estas dinámicas se materializan en juicios o calificaciones. Sin embargo, para Avendaño & Parada (2012), la evaluación se aleja en todos los sentidos de la calificación, por lo que no se trata de un fin del proceso evaluativo.

Igual opinión tiene Estévez (1996), quien señala que la medición y la calificación son formas de control y no de liberación, función que debería tener la evaluación en su más amplio y humano sentido. Conforme a sus opiniones, la calificación genera miedo, imposición y desmotivación a través de una sanción que resulta violenta. Narra de manera textual:

Evaluar no es calificar el comportamiento, los conocimientos, las destrezas adquiridas por el estudiante [...] La evaluación no es un examen o prueba al que el estudiante se aproxima con miedo y temor al término de un capítulo, una guía, un período o un año. La práctica tradicional en la educación ha reducido la evaluación a un examen riguroso, no por su exigencia científica sino por lo complicado que es pasarlo. (p.14)

Bajo los sentidos se la cita, se entiende que la evaluación que subyace dentro de la educación se caracteriza particularmente por formular preguntas y situaciones complicadas a los estudiantes a través de pruebas y exámenes, sin que ello tenga sustento científico o fines formativos. Por ello, defiende la idea de que la evaluación es ante todo un proceso de reflexión crítica que va más allá del aula para ajustarse a la idea de la formación integral:

La acción educativa supone momentos de reflexión crítica, sobre el estado de un proceso del que se tiene una información sistemáticamente recopilada, a la luz de unos principios y propósitos previamente definidos, con el fin de valorar esa información y tomar decisiones encaminadas a reorientar el proceso; es por esto que para nosotros la acción de evaluación se constituye en un elemento dinamizador fundamental para el niño, el maestro, la escuela, la familia y la comunidad. (Estévez, 1996, p.17)

De acuerdo a lo mencionado, en la evaluación de tipo formativa e integral, convergen conceptos claves que sirven de orientación en la comprensión e interpretación del acto evaluativo, por ejemplo, reflexión crítica, proceso social y cultural, participación,

sistematización, principios, propósitos, finalidades, objetos, orientación, dinámica, entre otros.

A partir de lo anterior, se pueden resaltar otras posturas sobre la evaluación del aprendizaje que son más acordes con los objetivos de esta investigación. Por ejemplo, Santos (2003) indica que la evaluación es “un complejo fenómeno que condiciona los procesos de aprendizaje y penetra el tapiz de las relaciones que se establecen entre evaluadores, entre evaluados y entre los integrantes de los dos grupos” (p. 69). De este modo, la evaluación no es superficial sino abarcadora, tanto en los objetos que evalúa como en las dinámicas que se construyen entre los sujetos implicados en el proceso, las cuales son variadas y ricas en sentidos y significados. Por ello, Fernández (2006) considera que, a través de la evaluación, se alcanzan cambios que nunca son superficiales, y ello significa que el estudiante, el docente y el grupo como colectividad, se transforman en distintos niveles y dimensiones.

Otro aporte que resulta coherente con esta perspectiva es la planteada por Avendaño & Parada (2012), quienes entienden la evaluación como:

[...] un proceso social, personal y colectivo con impacto en lo educativo y formativo, permitiendo la inclusión de los sujetos en el sistema escolar y el desarrollo de su potencial. Examinar y comprender la evaluación en toda su dimensión implica revisar elementos asociados a esta, como objeto, funciones, metodologías y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. (p. 339)

En esta misma línea conceptual y comprensiva, se encuentra la perspectiva de Gallardo (2018), quien concibe la evaluación del aprendizaje como:

[...] uno de los procesos fundamentales en la formación, la cual enriquece el quehacer a sus actores debido a la colección y análisis de información que permite tomar decisiones para la mejora continua. Por tal motivo, dicha información ejerce una influencia importante sobre la planeación y la didáctica, lo que conlleva a realizar una serie de revisiones y ajustes conforme a las características del alumnado, el contexto, de la naturaleza del contenido, así como de las características del proceso didáctico. (p. 6)

De estas citas, se destaca que la evaluación es ante todo un proceso tanto personal como colectivo que en todo caso debe tener un impacto en la educación (pedagogía, enseñanza, planeación, didácticas, entre otros) y la formación (aprendizaje, motivación, interés, integralidad). Así mismo, se evidencia que la evaluación puede ser un instrumento de inclusión o de exclusión. En el primer caso, hay una participación activa e incluyente del

estudiante cuando este participa a través de la evaluación en la valoración de su aprendizaje, los logros alcanzados y las limitaciones percibidas de manera libre, autónoma y consciente. En el segundo caso, la evaluación es utilizada como medio para descalificar al estudiante, desmotivarlo y limitar su participación en el propio proceso formativo.

Acebedo (2016) propone un concepto alternativo de evaluación desde el enfoque interpretativo y cualitativo, y desde una visión socio crítica de la educación. Para este autor, la evaluación interpretativa y cualitativa facilita la formación integral del sujeto y el desarrollo de competencias complejas y críticas, a través de un proceso que atraviesa las subjetividades y sus propias perspectivas:

[...] en función de la formación de competencias complejas y críticas, la evaluación interpretativa y cualitativa busca la exégesis de las conductas de los sujetos y de sus saberes al dilucidar los significados que ellos le dan desde su propia perspectiva y subjetividad al desarrollo de procesos de conocimiento pedagógico y a sus significantes, desde sus más simbólicas, afectivas e incluso irracionales expresiones, hasta las más acabadas y racionalizadas, sin asignarles valor a partir de juicios individuales del docente; pero con criterios claros para reconocer la construcción o no de los logros esperados con el fin de redireccionar, repetir, proponer nuevas didácticas para mejorar el aprendizaje o continuar el desarrollo de nuevas competencias. (p. 212)

Los aportes de Acebedo (2016) son claros en señalar que a los objetos de evaluación -conducta, saberes, conocimiento racional e irracional-, deben ser revisados con juicios fundamentados en criterios claros, pero nunca en valores cuantificables, todo con el objetivo de reconocer los logros no alcanzados y redireccionar las didácticas, la pedagogía y el aprendizaje hacia otras rutas. Estas nociones se fundamentan en el carácter multidimensional y complejo del ser humano, en otras palabras, la misma condición humana que es a la vez física, biológica, psíquica, afectiva, cultural e histórica (González, 2015; Alezones, 2004; Morin, 1994)

La evaluación es un campo de estudio, y en esa medida, se pueden reconocer algunas características particulares según cada periodo o época. Ferreres y González (2006) explican que la evaluación del aprendizaje tiene un proceso evolutivo en el que pueden identificarse tres etapas específicas: una primera etapa reúne un largo periodo que va entre los siglos XVIII y XIX, la segunda etapa ubicada entre las décadas de los 40 y los 50 en el siglo XX, y una tercera etapa que se ubica a partir de los años 60 del siglo XX. La primera etapa se caracterizó por el diseño y uso de pruebas cuantitativas sobre aspectos particulares como memoria,

ortografía, coeficiente intelectual, entre otros. Este es el periodo de nacimiento de los denominados test de inteligencia. La segunda etapa se enfoca en los objetivos conforme a criterios observables y medibles, por ejemplo, el comportamiento. En la tercera etapa, la evaluación se centra en metas variadas según materias, considerando contextos políticos y sociales particulares.

La evolución histórica de la evaluación del aprendizaje, ha llevado a que se dispongan distintas funciones para esta práctica o proceso. Indica González (2000) que la evaluación tiene al menos tres objetivos o funciones: una asociada con la comprobación de los resultados y el direccionamiento de la enseñanza del aprendizaje, otra relacionada con las funciones sociales en el ámbito académico, es decir, el cumplimiento de requisitos, y una tercera función vinculada a los procesos de acreditación y certificación.

Avendaño & Parada (2012), a partir de una revisión de la literatura, considera que la evaluación cumple con dos tipos de funciones que denominan principales y accesorias. Las funciones principales de la evaluación son identificar la capacidad de los sujetos para aprender de manera autónoma y aplicar los aprendizajes en contextos, determinar dificultades o limitaciones de los estudiantes en estos escenarios, y reconocer el estado de las habilidades que tiene el sujeto para crear redes y relaciones entre su conocimiento y su realidad. Las funciones accesorias se ubican en el escenario de la acción docente para caracterizar el impacto el impacto de la evaluación en los estudiantes, (re)diseñar estrategias pedagógicas y didácticas, y valorar el desempeño del docente en los procesos formativos del aula.

2.2.3. Tipos e instrumentos de evaluación del aprendizaje

Revisadas algunas concepciones y funciones en torno a la evaluación del aprendizaje, resulta perentorio describir los tipos de evaluación del aprendizaje y los instrumentos empleados para ello. Santibáñez (2001) y Casanova (1998) proponen una tipología de evaluación según varios criterios como finalidad, momento y agentes que intervienen.

Según la finalidad, la evaluación puede ser diagnóstica, formativa, procesual, sumativa y de impacto. La evaluación diagnóstica es la que se emplea para identificar y determinar aquellas competencias, saberes y conocimientos que posee el sujeto de aprendizaje en un momento determinado, facilitando la planeación curricular y de enseñanza

del docente. La evaluación formativa es aquella que busca develar los logros alcanzados por el estudiante y las dificultades que presenta, con el objetivo de diseñar y replantear estrategias y acciones. Avendaño & Parada (2012) expresan que la evaluación formativa abarca tres momentos particulares: la recogida de la información relacionada con los progresos y dificultades de aprendizaje, la interpretación de los datos con la configuración del diagnóstico sobre causas asociadas, y la adaptación de las estrategias, acciones y actividades por parte del docente.

La evaluación procesual se interpreta como aquella que se aplica según procesos adelantados y que busca la valoración del aprendizaje a partir de la recogida de datos e información que muestran los avances del sujeto. La evaluación sumativa es aquella que se realiza cada corte de tiempo para luego ser sumada en conjunto para brindar una valoración global. Es la que normalmente se utilizan en las instituciones educativas al cumplirse cada uno de los periodos y el año escolar. Por último, la evaluación de impacto es la que busca valorar los resultados y efectos de un programa o proyecto específico a corto o mediano plazo.

Según el momento, la evaluación del aprendizaje puede ser inicial, continua, final y diferida (Santibáñez, 2001; Casanova, 1998). La evaluación inicial es aplicada al comienzo de los procesos formativos y se asocia con la función de la evaluación de tipo diagnóstica. La evaluación continua es aquella en que la valoración del aprendizaje y los logros alcanzados se hace de manera permanente. La evaluación final se asocia con la evaluación de tipo sumativa y es aquella en la que la valoración se realiza al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y la evaluación diferida es la que se adelanta en determinados puntos del proceso y en función de programas o proyectos aplicados.

Según los agentes que intervienen, la evaluación del aprendizaje se divide en autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación (Santibáñez, 2001; Casanova, 1998). La autoevaluación centra la actividad valoradora en las percepciones, perspectivas y puntos de vista del estudiante, para que de forma consiente, libre y espontánea, reconozca las fortalezas y dificultades que se han presentado. La heteroevaluación se relaciona con la forma tradicional de valoración, la cual lleva a cabo el docente sobre sus estudiantes conforme a un conjunto de criterios preestablecidos. En este tipo de evaluación, la participación del

estudiante es escasa o nula. Por último, la coevaluación supone la participación mutua, colectiva y recíproca de los actores escolares en relación con el proceso de aprendizaje, sus logros y las dificultades. Yáñez (2018) suma otros dos tipos de evaluación según el criterio de agentes: la evaluación interna (dentro del aula o dentro de la institución) y la evaluación externa (como la realizada por el Estado o la prueba Pisa).

Yáñez (2018) también formula otros dos criterios para identificar otros tipos de evaluación: según el modelo y según el referente. La evaluación según el modelo puede ser cuantitativa o cualitativa. En el primer caso, los logros y las metas de aprendizaje se traducen en niveles cuantificables, mientras que, en el enfoque cualitativo de la evaluación, se consideran los juicios elaborados sobre la realidad del aprendizaje observable. Y según el referente, la evaluación puede ser normativa en donde hay criterios normalizados y se relacionan los resultados respecto de un grupo al que pertenece el sujeto, criterial en la que hay criterios claros y determinados, y personalizada, la cual se centra en las capacidades e intereses de los sujetos.

Desde una perspectiva socio crítica, se proponen otro tipo de evaluaciones, por ejemplo, la de Tobón (2013). Este autor hace referencia a la evaluación socio-formativa y sistémica, la cual se caracteriza por ser aplicada en variados momentos, sobre objetos multidimensionales y de forma coherente con criterios y funciones reconocidas. Por su parte, Correa (2004) propone una evaluación de tipo flexible y dinámica que lleve a la mirada integral y compleja del sujeto. Y Castañeda (2013) habla de la evaluación apreciativa, una que se sustenta en el paradigma sistémico, la cual gira en torno al sujeto de formación para valorar sus estilos de aprendizaje, expectativas y finalidades de aprendizaje.

Lo descrito hasta el momento, evidencia que los tipos de evaluación son tan variados como las definiciones que hay sobre la evaluación del aprendizaje. Esto depende de las concepciones que se tengan sobre diferentes constructos como la educación o la formación, la enseñanza y el aprendizaje, o sujeto de formación y docente. Así, resulta comprensible que también se identifiquen múltiples instrumentos o herramientas de evaluación.

A partir de una revisión de la literatura, Yáñez (2018) propone cuatro criterios para clasificar los diferentes tipos de evaluación. En el primer grupo, se encuentran los

instrumentos de interrogación, por ejemplo, el examen por cuestionario, el examen oral, la entrevista y la autoevaluación.

En el segundo grupo, destacan los instrumentos de solución de problemas. Algunos de estos son las pruebas objetivas, los reactivos de comportamiento, los reactivos de respuestas breves, los reactivos de respuesta múltiple, los reactivos de verdadero o falso, las pruebas estandarizadas, entre otros asociados con el enfoque informacional de la educación.

En el tercer grupo de instrumentos, se encuentran aquellos basados en la observación: las listas de verificación o cotejo, las escalas de rango, las rúbricas, los registros conductuales, los cuadros de participación, las demostraciones, los diarios de campos, entre otros.

Por último, se encuentran los instrumentos de evaluación de desempeño: los portafolios, los estudios de caso, los reportes, los proyectos, los mapas (mentales y conceptuales), los diarios, los debates, los foros, los ensayos, la exposición oral, las monografías, etcétera.

2.2.4. Calidad educativa

Uno de los temas educativos de mayor interés y discusión en el país -y también a nivel internacional-, corresponde a la calidad de la educación (Filmus, 2003). Aunque la categoría 'calidad' surge en el campo de la administración y la gerencia, la denominada calidad educativa es diferente a los sentidos y significados de la primera. Sin embargo, se ha querido trasladar de manera directa el concepto de calidad desde la administración el terreno de la educación. Veremos a continuación que la calidad de una empresa u organización que pretende la utilidad y los beneficios económicos es diferente a la calidad educativa, pues esta última persigue la formación integral y la garantía de la educación como derecho fundamental:

La calidad ha generado diferentes significados donde el ámbito de aplicación define la naturaleza interpretativa del término. No es lo mismo la calidad en una institución bancaria que en una fábrica de zapatos o en una escuela. La calidad en las organizaciones comerciales está fuertemente relacionada con la dinámica del mercado y las exigencias que trae consigo la globalización económica, mientras que la calidad educativa está sustentada en las necesidades y requerimientos de las sociedades y los grupos humanos. En conclusión, una está fundamentada en lo económico y el mercado, y la otra en el contexto sociopolítico de los sujetos que participan en la actividad educativa y sus necesidades socioculturales. (Avendaño, Paz & Parada, 2016, p. 333)

El concepto calidad corresponde a un constructo aún en proceso de definición. Muchos significados y concepciones se crean en torno al mismo, y a la par, se asocia con otras nociones como la satisfacción, la excelencia, la perfección, la evaluación, el mejoramiento continuo, entre otros, los cuales dependen de las dinámicas socio-económicas y del mercado (Casanova, 2012). A manera de ejemplo, una búsqueda del término ‘calidad’ en la web, muestra que hay cerca de 991 millones de resultados y 5.600 millones de entradas en inglés con el término ‘*quality*’. Esto permite tener una idea vaga sobre las posibilidades de definiciones, conceptos, nociones y estudios que pueden existir sobre el concepto calidad, y las dificultades para lograr una definición homogénea (Ramos, 2008).

Ante la irrupción de la calidad en la educación, no resulta paradójico que se presenten constantes debates a nivel pedagógico sobre lo que es la calidad educativa, la pertinencia de la misma en el terreno educativo y la mejor manera de llegar a mejores indicadores de calidad educativa (Filmus, 2003; Casanova, 2012; Gómez, 2004; Rodríguez, 2010; Ventura, 2011). Aunque la palabra calidad se inserta diariamente dentro del discurso escolar, aún no es clara su comprensión en el ámbito conceptual y práctico. Basta con revisar diferentes documentos institucionales del Ministerio de Educación Nacional y otras instituciones para encontrarse con un sinfín de factores, lineamientos y pautas, los cuales limitan la comprensión alrededor del tema.

Cuando se menciona la palabra calidad educativa, se deben establecer relaciones con temas claves como los procesos educativos, las prácticas pedagógicas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, formación integral, resultados de las pruebas y evaluaciones, medios y recursos, capital humano docente y competencias, entre otros tantos. Para el Ministerio de Educación Nacional (2004), la calidad educativa se fija de manera central en lo pedagógico, la enseñanza y el aprendizaje, y el desarrollo humano, lo que permite establecer que no sólo resultan significativos los resultados en las pruebas externas nacionales. Indica Gómez (2004) en torno a estas discusiones lo siguiente:

[...] la concepción de que la calidad de la escuela únicamente se ve reflejada en el desempeño de sus estudiantes en exámenes estandarizados, contradice las recientes investigaciones y acervo teórico que sugieren que la calidad de las escuelas es directamente proporcional a su contribución al desarrollo económico y social

sostenible de las comunidades donde se inserta, a través del desarrollo de capital humano y capital social.

Sin duda, la calidad educativa va más allá de los resultados de las pruebas de Estado, y en últimas, se reflejaría en el orden social y económico, la garantía de derechos humanos en sociedad, la disminución de delitos y crímenes, en los niveles de innovación para gestar cambios sociales, y en el bienestar común de la nación. Como bien lo indica Avendaño, Paz & Parada (2016), “también son fundamentales los resultados en cuanto a la mejora del bienestar y la seguridad de los niños y jóvenes, el manejo acertado de las emociones y los conflictos en la escuela, la construcción pertinente de una ciudadanía crítica, entre otros” (p. 330). Entonces, nos encontramos ante un concepto amplio, complejo y abarcador que puede hacer referencia a un número ilimitado de factores y elementos que atraviesan la escuela.

Si se atiende a los múltiples modelos que hay sobre calidad educativa, se puede inferir que hay un abanico bastante amplio sobre factores que determinan la calidad de una institución educativa. Por ejemplo, Braslavsky (2006) propone como factores claves de la calidad en la educación; la pertinencia, la autoestima de los sujetos, la ética de los maestros y su profesionalismo, el trabajo en equipo, los recursos y medios, las alianzas, entre otros. Al observarse la Guía 34 de Autoevaluación Institucional del Ministerio de Educación Nacional (2008), se logran identificar cuatro áreas de gestión (directiva, académica, administrativa y comunitaria), cada una integrada de múltiples procesos y factores claves.

Gaviria & Barrientos (2001) identifican tan sólo tres factores de la calidad: las familias de los sujetos que se forman, las relaciones entre actores escolares en el auto y el gasto público que hace el Estado. Y Avendaño, Paz & Parada (2016) tras hacer un recorrido por diferentes modelos de calidad en educación, definen once dimensiones claves asociados a este fenómeno:

Las 11 dimensiones en las que se reúnen los múltiples factores determinantes de la calidad educativa son: 1. Sistema estratégico 2. Autoevaluación institucional 3. Currículo 4. Talento humano 5. Procesos enseñanza-aprendizaje 6. Prácticas pedagógicas 7. Participación de los actores e involucrados 8. Evaluación de los resultados de las pruebas internas y externas para la toma de decisiones 9. Acciones frente a casos de difícil tratamiento 10. Prácticas innovadoras y científicas 11. Lectura y escritura. (p. 343)

Dicho todo lo anterior, parece oportuno hacer una breve descripción de conceptos sobre la calidad educativa, lo que permitirá tener una idea más clara sobre la categoría puesta en discusión. De acuerdo a Kumar (2004) la calidad educativa se refiere a un “sistema de parámetros socialmente determinados sobre el nivel de conocimiento, destrezas, hábitos y valores que debe ser alcanzado en la escuela” (p. 20). Para Rodríguez (2010) la calidad educativa se refiere a un “conjunto de especificaciones que deben ser cumplidas y cuyo grado de consecución puede ser medido objetivamente” (p. 23). Y para Vásquez (2013):

En educación la palabra Calidad es de uso reciente y dado que está expresada en un sistema de normas construidos por el hombre, referidos a su formación, como ser individual y como ser social, intervienen además dimensiones como la ideológica o la economicista que expresan intereses, algunos nobles otros no tan nobles. (p. 70)

2.3. Marco contextual

La investigación se enmarca en el Colegio Gonzalo Rivera Laguado, institución educativa pública localizada en el municipio San José de Cúcuta. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución se divide en 28 puntos o aspectos. Su última actualización corresponde al año 2014 y respecto de la evaluación, el documento hace 73 menciones a este constructo. Se utiliza el concepto evaluación para referirse a las funciones de diferentes órganos como la coordinación o comités en los procesos de evaluación institucional y la participación periódica de los docentes en los procesos de la evaluación de los educandos. Por otra parte, el punto 16 del PEI reglamenta de manera general la ‘Comisión de Evaluación y Promoción’, aunque las nociones de evaluación son transcripciones de las normas contenidas en el Decreto 1290 de 2009. En cuanto a los criterios de promoción de un estudiante, el documento indica tres parámetros o reglas: primero, que haya alcanzado como mínimo un desempeño básico de 6.0 en todas las áreas; segundo, que haya asistido como mínimo al 75% del tiempo total de cada área del grado respectivo; y tercero, que haya realizado las actividades de nivelación del área o áreas cuyo desempeño fue bajo en el grado que acaba de cursar y obtenga como mínimo un desempeño básico.

También señala el PEI que la evaluación en la institución es continua, integral y periódica. Al finalizar cada uno de los cuatro periodos de igual duración, se realizan evaluaciones por cada área y se preparan cuatro informes más un informe final. Se expresa

que la escala de evaluación es “Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Insuficiente, Deficiente” (p. 32). En el título V denominado ‘Evaluación de los estudiantes’ (p. 119), se hace una descripción más detallada de lo que implica la evaluación, pero llama la atención que no hay una estructura organizada y estructurada del PEI, pues en las primeras páginas se habla de la evaluación y promoción de estudiantes, y luego en la página 119 se hace una nueva descripción de la evaluación del aprendizaje. Allí se expresa que un concepto institucional particular de evaluación:

Artículo 65 *Conceptos de evaluación*. La evaluación debe entenderse como una acción continua y permanente que busca valorar el estado en que se encuentran los procesos de desarrollo del educando.

El colegio fundamentado en la normatividad educativa y consecuente con la experiencia que realiza ha perfeccionado técnicas e instrumentos de evaluación para observar y recolectar la información necesaria que permita el estado o el nivel en que se encuentran los procesos de aprendizaje del educando, durante y al final de cada período y/o del año escolar.

Las técnicas y los instrumentos utilizados a la lectura del recorrido progresivo que realiza el educando desde sus estados iniciales (evaluación Diagnóstica), pasando por el análisis de los procesos que desarrolla para construir y aplicar un sistema de autorregulación de su aprendizaje, articulado a la apropiación del contenido conceptual, de los procedimientos de los criterios que identifican el nivel de suficiencia en el alcance de los logros previstos (evaluación Formativa) en cada uno de los periodos programados, hasta finalizar el año lectivo. (p. 119-120)

De la lectura anterior, se entiende que la evaluación en la institución educativa es continua, permanente, periódica, en favor del estudiante, basada en instrumentos y técnicas confiables y objetivas, útil para reconocer los procesos de aprendizaje de los estudiantes, uso de dos tipos de evaluación (diagnóstica y formativa). Esta información sobre evaluación, la comisión de evaluación, los criterios de evaluación, las actividades de refuerzo y recuperación, entre otros, se reproducen en el documento ‘Sistema Institucional de Evaluación y Promoción del Estudiante - SIEE’, cuya última actualización corresponde al año 2017. En este último documento, se realza de igual forma la utilidad de la evaluación

para los procesos de enseñanza y aprendizaje, docente y estudiante, y bajo el enfoque ‘aprender a aprender’.

Un aspecto interesante que se nombra en el SIEE es que los desempeños saber, saber hacer y saber ser se evalúan de manera diferente (tabla 1). Por ejemplo, el saber se hace a través de todas las evaluaciones (bimestral, temática, oral-escrita, exposiciones), el saber hacer a través de talleres, exposiciones, participación, trabajos, entre otros; y el saber ser en la observación directa de las relaciones interpersonales, las experiencias del estudiante y la asistencia.

Desempeño	¿Qué se evalúa?
SABER	Evaluación Bimestral
	Evaluaciones temáticas
	Evaluaciones orales y escritas
	Exposiciones
SABER HACER	Compromisos y actividades en casa
	Talleres
	Exposiciones
	Participación en clase
	Actividades motrices
SABER SER	Trabajo en clase
	Relaciones interpersonales con cada uno de los miembros de la comunidad educativa.
	Reglamento Manual de Convivencia
	Vivencia del perfil del estudiante
	Asistencia

Tabla 1. Medios de evaluación según desempeño en la IE Colegio Gonzalo Rivera Laguado
Fuente: Sistema Institucional de Evaluación y Promoción del Estudiante – SIEE, 2017. p. 7

De la misma forma, en el área de lengua castellana (o lenguaje) se le da un peso ponderado diferente para cada tipo de desempeño, así: saber (40%), saber hacer (40%) y saber ser (20%). De igual manera, se le da un peso ponderado a cada uno de los cuatro periodos de 25%. Llama la atención que en el SIEE se indica que para que un estudiante sea promovido en básica primaria, debe: “1. Alcanzar los niveles de desempeño superior, alto o básico en todas las áreas o asignaturas, 2. Haber asistido el 80% del tiempo total de cada área del grado respectivo, y 3. Haber realizado las actividades de nivelación del área y obtener al menos el nivel de desempeño básico” (p. 11). Como se evidencia, hay un uso indiscriminado del concepto desempeño, pues inicialmente, se asocia con el saber, el saber hacer y el saber ser, que en realidad son componentes de una competencia, y luego se relaciona con los niveles de valoración superior, alto, básico o inferior. Esto muestra otra incongruencia, pues

en el PEI y en las primeras páginas del SIEE, se identifican como niveles de desempeño excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente y deficiente.

2.4. Bases legales

La Constitución Política de 1991 en su artículo 67 se refiere a la educación como un derecho fundamental de la persona y un servicio público con función social. A través de la misma, se debe pretender el acceso al conocimiento, la técnica, la ciencia y los valores de la cultura. También dispone que los colombianos deben, a través de la educación, adquirir saberes relacionados con la democracia y los derechos humanos, la práctica del trabajo, el campo científico y la protección del medio ambiente. Igualmente dispone que la vigilancia de la calidad de la educación y la formación de los estudiantes, corresponde en primera medida al Estado y a los entes territoriales.

La Ley 115 de 1994 describe en su artículo 4° que la calidad de la educación es un propósito compartido entre el Estado, la sociedad y la familia. Señala de manera literal que se debe “atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación”, y en este punto resalta algunos factores de calidad educativa como la cualificación y formación de docentes, los recursos y medios, la investigación e innovación, entre otras. Así mismo, el artículo 80 dispone que, para mejorar la calidad en la educación, se debe establecer un sistema de evaluación con el propósito de cumplir a cabalidad con los fines de la educación y la avance en la formación moral, intelectual y física de los estudiantes.

Por otra parte, el Decreto 1290 de 2009 “reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”, y en su artículo 3° dispone que son propósitos de la evaluación de los estudiantes: 1) identificar sus características, así como intereses y estilos de aprendizaje, 2) orientar los procesos educativos hacia la formación integral del estudiantes, 3) identificar estrategias pedagógicas que faciliten la superación de las debilidades o limitaciones, 4) determinar la promoción de los estudiantes, y 5) aportar información relevante para los planes de mejoramiento, los cuales se asocian de manera directa con la calidad.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma de investigación

De acuerdo con Contreras (1997), un paradigma es un sistema de creencias, valores, principios y premisas que limitan en una comunidad científica particular, la visión que tienen sobre la realidad, es decir, el conjunto de fenómenos que son objeto de estudio. De esta manera, el paradigma se asemeja a una especie de lupa o marco provisto de reglas, normas y creencias, que permite orientar al investigador en el desarrollo de los estudios y la interpretación de las realidades a las cuales desea acceder. Por ello, el paradigma también define el tipo de preguntas y problemas que son legítimos abordar desde la perspectiva científica, así como los métodos, los diseños y las técnicas que resultarían válidas para llegar a la respuesta de los planteamientos y las hipótesis (Contreras, 1997).

Rivas (1996) explica que “un paradigma es una red de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica de temas, problemas y métodos, y establece una red de compromisos entre los miembros de una comunidad” (p. 17) y más adelante detalla la función de los paradigmas de la siguiente manera:

[...] los paradigmas funcionan a manera de patrones, modelos mentales o reglas operativas que tiene funciones específicas: a) establecen los límites de los enfoques teóricos y prácticos; b) explican cómo resolver problemas dentro de esos límites; c) determinan y guían nuestras percepciones; d) actúan como filtros selectores de información; e) pautan la acción más adecuada en cada caso (p. 7).

Hay diferentes orientaciones epistemológicas, por ejemplo, el positivismo o paradigma empírico analítico, el paradigma interpretativo-comprensivo y el paradigma socio crítico. También se han reconocido otros paradigmas denominados como emergentes como el paradigma sistémico y el paradigma complejo. Como se ha indicado, cada uno tiene una estructura de creencias, valores, principios y premisas que orientan la forma de ver, entender y aprehender el mundo.

Esta investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, el cual busca la comprensión de los fenómenos más allá del control de la naturaleza que impone la

orientación epistemológica empírica-analítica o positivista. El paradigma interpretativo se puede concebir como aquel que busca:

[...] explicitar los significados subjetivos asignados por los actores sociales a sus acciones, así como a descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a las actividades sociales sometidas a escrutinio [...], y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica por qué dichas acciones tienen sentido para los sujetos que las emprenden. (González, 2001, p. 244)

En ese sentido, el paradigma interpretativo se enfoca en las vivencias, experiencias, significados y símbolos que envuelven la actividad humana. De allí que lo subjetivo adquiera un especial valor para el paradigma interpretativo, pues se trata de analizar aquello que hacen, piensan y conciben los sujetos, para identificar -o develar- significados, sentidos y símbolos que permitan estructurar las reglas sociales que de fondo guardan estos fenómenos. En el caso de esta investigación, los significados, sentidos y símbolos se encuentran en aquello que dijeron los docentes en el marco del objeto de estudio: la evaluación del aprendizaje y la calidad educativa. A su vez se encuentran en los textos escritos como una planeación de aula, los documentos institucionales y los documentos de política pública que fueron objeto de revisión, análisis e interpretación.

3.2. Enfoque de investigación

El enfoque de la investigación está dado por el tipo de técnicas e instrumentos a utilizar. Conforme a esto, el enfoque se adoptó en este estudio corresponde al cualitativo porque se emplearon técnicas como entrevistas y revisiones documentales. En el terreno de los estudios cualitativos se hace énfasis en los “significados subjetivos y el entendimiento del contexto donde ocurre el fenómeno” (Vega, et al., 2014, p. 526). En otras palabras, los estudios cualitativos resaltan los sentidos y significados que elaboran las personas en su diario vivir y en sus contextos socio-culturales particulares. De esta manera, la intención del investigador en el marco de los estudios cualitativos no es la medición o la cuantificación de las variables, sino la comprensión e interpretación de los fenómenos.

Para Martínez-Miguélez (2000), el enfoque cualitativo brinda importancia a la realidad vivida por el hombre, a sus ideas, sentimientos y motivaciones, los cuales son

sometidos a procesos de análisis, interpretación y comprensión. Y para Maxwell (2019), la investigación cualitativa es la que tiene como objetivo o finalidad la comprensión de:

1. los sentidos y las perspectivas de las personas estudiadas, esto es, ver el mundo desde sus puntos de vista en lugar de acudir, simplemente, al punto de vista propio del investigador; 2. cómo estas perspectivas están definidas por sus contextos físicos, sociales y culturales a la vez que, también, contribuyen con la definición de esos contextos, y 3. los procesos específicos involucrados en el mantenimiento o la modificación de estos fenómenos y relaciones. (p. 14)

Así, la investigación propuesta se inscribió en el enfoque cualitativo porque se centró en los significados, las subjetividades, las ideas, los pensamientos y las motivaciones de los docentes en torno a la evaluación del aprendizaje y la calidad educativa.

3.3. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación define la ruta, el proceso y las etapas que sigue el investigador dependiendo de los objetivos y el alcance del estudio. Incorpora desde la misma definición del problema hasta la elaboración de las conclusiones y el informe. Por ello, el diseño debe hacerse explícito, pues tiene presencia en todo el desarrollo del estudio y no sólo al comienzo: “consiste en un proceso reflexivo que opera en cada una de las etapas de un proyecto, es flexible, y no rígido, e inductivo, en lugar de seguir una secuencia estricta u originarse en una decisión inicial” (Maxwell, 2019, p. 17).

En esta investigación se empleó un diseño cualitativo que conjuga el análisis hermenéutico. La hermenéutica como diseño puede concebirse como aquella actividad humana de reflexión sobre los sentidos de las palabras, las ideas y los contextos, esto es, una tarea interpretativa que busca captar los sentidos de los textos considerando los elementos que se hacen visibles en los contextos donde surgen estos significados (Arráez, Calles & Moreno, 2006).

Hernández, Fernández & Baptista (2018), indican que los diseños cualitativos cumplen cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. La fase preparatoria lleva al investigador a la consulta y exploración del problema, la literatura, los elementos teórico-conceptuales y el diseño de los instrumentos, técnicas y procedimientos a

emplear. Como se emplea el análisis hermenéutico, cada una de estas tareas se realizó siguiendo los criterios y las reglas propias de este método. Expresa Arráez, Calles & Moreno (2006) que en el ejercicio hermenéutico donde se busca la interpretación e interpretación, se identifican ideas que reenvían de manera circular a otras partes conectando al todo de los textos: “cuando el intérprete practica los principios [del método hermenéutico], va más allá de los niveles de univocidad del lenguaje y amplía la riqueza significativa de la exégesis” (p. 175).

La fase de trabajo de campo integró las tareas y actividades de acceso al grupo o participantes, la aplicación de las técnicas y los instrumentos, y la recolección de los datos e información. Incluye desde la firma de los consentimientos informados hasta la sistematización de los datos y la información. La fase analítica incorporó las tareas de análisis, los procedimientos de tratamiento de la información, la interpretación y comprensión de los resultados, y la triangulación de la información. Por último, la fase informativa estuvo estructurada por el informe final de investigación, el cual es objeto de evaluación y retroalimentación. La finalidad de este documento es dar a conocer los resultados de la investigación y las conclusiones formuladas en torno al objeto de estudio.

3.4. Fuentes de la información

Las fuentes de información fueron primarias y secundarias. Las primeras correspondieron a los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado. En total, se contó con la participación de tres (3) informantes claves conforme se indica en la tabla 2.

Informante clave	Área	Sexo	Edad	Escolaridad	Experiencia (años)	Grado
IC1-MZ	Español	F	54	Licenciada en Ciencias Sociales	22	3°
IC2-LM	Español	F	53	Licenciada en Lengua Castellana	25	5°
IC3-MM	Jefe de área	F	53	Licenciada en Lengua Castellana Magíster en Educación	22	5°

Tabla 2. Informantes claves docentes de lengua castellana de la IE Colegio Gonzalo Rivera Laguado
Fuente: Elaboración propia

Las fuentes secundarias de información correspondieron a cinco (5) documentos, algunos de normativa nacional y otros de nivel institucional: Guía 34 de autoevaluación para el mejoramiento institucional del MEN, Decreto 1290 del 2009 del Gobierno Nacional, Lineamientos en Lengua Castellana Modelos de Evaluación, Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes y Planes de aula de Lengua Castellana del grado 5° de básica primaria. Estos documentos aportaron información de base para conocer las dinámicas generales e internas del proceso educativo y relacionadas con las categorías generales de la investigación.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos que se seleccionan para la recolección de los datos y la información, constituye uno de los pasos más importantes a nivel metodológico. Estas se encuentran sujetas a los objetivos planteados, la pregunta de investigación, las categorías que se pretenden abordar, al paradigma, el enfoque de investigación y el diseño adoptado. Es en este punto donde se materializa la orientación metodológica que se ha configurado, y por ello, es indispensable que las técnicas e instrumentos seleccionados sean adecuados y pertinentes.

Se implementaron dos técnicas de recolección de datos: la entrevista semiestructurada y el análisis documental, ambas implementadas de manera virtual considerando el aislamiento y el confinamiento provocado por la pandemia del Covid-19. En general, la entrevista en investigación se interpreta como una conversación que se adelanta entre dos personas -investigador e informante clave-, “con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación” (Alonso, 2007, p. 228). De esta manera, la entrevista debe ser abierta, procurar por los argumentos y las explicaciones de lo dicho, y favorecer el surgimiento de nuevas categorías.

La entrevista en investigación puede ser en profundidad, semiestructurada o estructurada. En el caso de esta investigación se emplea una entrevista semiestructurada, la cual se caracteriza por tener un conjunto de preguntas diseñadas de manera previa, aunque el entrevistador se encuentra en la facultad de introducir nuevas preguntas a medida que avanza la conversación. Estas preguntas deben ser abiertas y numerosas con el fin de poder captar la mayor cantidad de información posible. La idea es comenzar con ‘preguntas anzuelo’, las cuales se pueden ir ampliando con otras preguntas ya preconfiguradas en caso de que las primeras no logren tener el resultado deseado por el investigador (Ardèvol, Beltrán, Callén & Pérez, 2003).

La entrevista semiestructurada fue pertinente para esta investigación en la medida que facilitó develar las percepciones, concepciones y prácticas de los docentes en torno a la evaluación del aprendizaje que adelantan desde el área de Lengua Castellana, así como las implicaciones del proceso evaluativo, su impacto y el rol que juegan los actores, además de las relaciones que subyacen con la categoría calidad educativa. Como bien lo indica Díaz, Torruco, Martínez & Varela (2013), la entrevista como instrumento de recolección de datos, y sin importar su tipo, permite recabar información sobre temas determinados de la manera más precisa posible situándose en los significados y sentidos elaborados por los participantes. El objetivo es la comprensión profunda de lo que se ha dicho o manifestado por el informante.

La entrevista semiestructurada para esta investigación integró un conjunto de aspectos relacionados con las categorías objeto de análisis. En el caso de la categoría evaluación del aprendizaje, los aspectos que se abordaron dentro de la entrevista fueron: concepción de evaluación, prácticas de evaluación, instrumentos de evaluación, funciones de la evaluación, objeto de evaluación y roles de los sujetos. En la segunda categoría, calidad educativa, las preguntas diseñadas se relacionaron con un único aspecto: relaciones de la calidad educativa con la evaluación. El guion de entrevista estuvo integrado por un total de 45 preguntas (anexo 1).

La segunda técnica correspondió al análisis documental. Dulzaides & Molina (2004) describen el análisis documental como una técnica de investigación en la que se emplean “operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación” (p. 2). En ese sentido, el investigador

recupera de los documentos analizados, información y datos relevantes conforme a los objetivos de investigación planteados de una manera sistematizada y a partir de un ejercicio cognoscitivo. Igualmente, los autores señalan que el procesamiento de la información se hace desde los ejercicios de análisis y síntesis.

En esta investigación, el análisis documental se adelantó a través de una matriz documental (anexo 2), la cual integró de forma previa, las categorías generales de esta investigación y los aspectos enunciados con anterioridad. Para el proceso analítico-sintético, se siguió un proceso de codificación y categorización, códigos que fueron creados a partir del análisis de unidades textuales seleccionados de los documentos que sirvieron como fuentes secundarias. El objetivo de estos procedimientos fue sintetizar los datos recopilados en función de identificar puntos clave de significados y sentidos que informaran sobre la realidad objeto de estudio (Peña & Pirela, 2007). El propósito de esta técnica no termina en la identificación de puntos clave producto de los procesos de análisis y síntesis, sino que inciden en la resolución de problemas y la toma de decisiones en distintos campos de acción (Miguel, Codutti & Zarycz, 2012). En efecto, la investigación que se realizó y el análisis documental que se proyectó, deberá tener incidencias en las prácticas evaluativas de los docentes, invitando a la reflexión pedagógica y la toma de decisiones desde el escenario de estudio.

3.6. Criterios para el análisis de la información

En el caso de la información recolectada a través de la matriz de análisis documental, se definieron los documentos pertinentes para el análisis, es decir, aquellos descritos dentro de las fuentes de información. Estos documentos fueron provisionales en el sentido de que el investigador, más adelante, podía incorporar otros con el objetivo de enriquecer los datos y los hallazgos. Una vez que se definieron los documentos, se generó la matriz documental, brindando especial atención a la información aportada en el fragmento del documento vivo.

El análisis se adelantó siguiendo el esquema: categorías generales - aspectos - subcategorías inductivas - categorías axiales. En un primer momento, el análisis se hizo de manera individual, y luego, se interpretó la información recolectada en conjunto,

evidenciando tendencias o puntos clave. Se contrastó la información que arrojó la matriz, generando hallazgos que permitieran dilucidar la pertinencia de los mismos con el objeto de estudio.

En el caso de las entrevistas, una vez diseñada las preguntas anzuelo y la batería de preguntas de apoyo, se planteó un diálogo abierto con el informante clave con el objetivo de enriquecer los datos. Las preguntas formuladas juegan un papel esencial en la búsqueda de los datos e información pertinente para la investigación. El propósito es que la información recolectada sea suficiente y coherente con los objetivos de investigación. Frente a la información recolectada con las entrevistas semiestructuradas, se empleó un proceso de codificación y categorización, para facilitar el ejercicio comparativo de los resultados entre técnicas. Se contrastaron los datos entre los informantes buscando coincidencias o diferencias entre los mismos, puntos que fueron bases de los hallazgos que se encontraron dentro de la investigación.

Realizados estos procedimientos, y ya habiendo identificado, analizado, comparado e interpretado códigos y categorías por cada tipo de técnica, se siguió un proceso de triangulación en conjunto y la construcción de la discusión, aporte que hace el investigador al campo del conocimiento en confrontación con las teorías y estudios que hay sobre el tema.

3.7. Procesamiento de la información

Cada técnica e instrumento implementado, es decir, la entrevista semiestructurada y el análisis documental, se sistematizaron y analizaron de manera individual en un primer momento. En el caso de la entrevista, se hizo la transcripción de la misma a partir de las grabaciones de audio que se realizaron como medio de registro. Luego, estos datos fueron transformados en unidades más complejas denominados códigos y categorías. En el análisis documental, una vez seleccionadas las unidades textuales, se siguió el proceso de codificación y categorización respectivo.

Los códigos y las categorías que surgieron se encuentran directamente relacionadas con el marco teórico. Este es el que ofrece, desde las posturas teóricas seleccionadas, las categorías y subcategorías previas que sirven de base para orientar el diseño de los

instrumentos y el análisis de los hallazgos. Por ello, el procesamiento de la información se vincula con el marco teórico, aunque esto no implica que nuevas categorías surjan como parte de la realidad particular estudiada. Se denominan como emergentes estas nuevas categorías. Entonces, el marco teórico sirve de lineamiento orientador en la construcción de las categorías inductivas y categorías axiales, pero ello no debe limitar las posibilidades de hallar categorías emergentes según la realidad particular estudiada.

Las categorías mantienen una relación dialógica entre sí, lo que significa que cada una incide en la reconfiguración de otras, y de allí la importancia de determinar las relaciones que se tejen entre estas, pues son estos nexos o conexiones lo que permite encontrar nuevas realidades producto de los hallazgos. Es importante, por tanto, identificar el tipo y la naturaleza de relación entre las categorías, describirlas y fundamentar desde estas relaciones los hallazgos de la investigación.

Los códigos y los datos surgen de un análisis interpretativo y comprensivo de tipo objetivo. Dicho en otras palabras, se mantienen los significados y sentidos de los textos orales elaborados por los docentes o los textos escritos que integran los documentos seleccionados en el análisis documental. Por ello, la construcción de los códigos y las categorías deben ser producto de revisiones constantes y permanentes de las unidades textos -documento vivo-, a fin de encontrar la denominación o palabra más ajustada a los enunciados. Esto depende también de la forma como se aborden los procedimientos de recolección de los datos, por ejemplo, en el caso de la entrevista semiestructurada, resulta esencial ofrecer un ambiente de confianza y cordialidad al entrevistado, sin presiones y procurando la recolección de la mayor cantidad de información.

Sistematizados, analizados e interpretados los resultados, se procedió a la triangulación de la información, lo cual se tradujo en un ejercicio de confrontación y comparación múltiple: resultados de la entrevista con resultados del análisis documental, resultados globales de los instrumentos con otros estudios y resultados de globales de los instrumentos con la teoría. La triangulación puede entenderse como una estrategia o técnica cualitativa, la cual “hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos que permite contrastar la información recabada” (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74). Lo importante en este punto es que las categorías sirvan de

orientación en este proceso de triangulación a fin de identificar semejanzas y diferencias, convergencias y divergencias.

3.8. Validez y confiabilidad de estudios de naturaleza cualitativa

La validez de un instrumento se refiere al grado de congruencia que hay entre el contenido del instrumento y el aspecto que es objeto de estudio. Hay diferentes tipos de validez según el tipo de evidencia: validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo. En este caso, se empleó la validez de constructo, la cual busca establecer que “tan exitosamente un instrumento representa un concepto teórico” (Hernández, Fernández & Baptista, 2018, p. 203). Para Hurtado (2012), la validez de constructo de un instrumento se materializa “cuando sus ítems están en correspondencia con sus sinergias o los indicios que se derivan del concepto del evento” (p. 790). Martínez (2006) describe que hay una visión positivista en torno a la validez y confiabilidad de los instrumentos, hace una crítica a los mismos, y en el caso de la validez propone como definición: “En sentido amplio y general, diremos que una investigación tendrá un alto nivel de *validez* en la medida en que sus resultados reflejen una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada”.

La validez de constructo dentro de los instrumentos diseñados en esta investigación, se logró a partir de la coherencia y cohesión entre los objetivos planteados, las categorías identificadas en las bases teóricas y los ítems formulados dentro de los instrumentos. Estos últimos debieron responder de manera clara y precisa a los objetivos y las categorías que estructuraron la realidad objeto de estudio. Por ello, la necesidad de contar con una entrevista semiestructurada amplia dividida en diferentes aspectos que respondan a la realidad de interés para el investigador, así como una matriz documental segmentada en diferentes niveles que faciliten la identificación de categorías. En este último caso, resultó importante contar con variados documentos que brindaran la mayor cantidad de información posible.

Por otro lado, la confiabilidad de un instrumento está dada por el “grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (Hernández, Fernández & Baptista, 2018, p. 200). Al igual que el constructo validez, Martínez (2006) hace una crítica de la visión positivista de la confiabilidad de un instrumento o investigación. Por ello propone como concepto:

Una investigación con buena confiabilidad es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro. También la confiabilidad tiene dos caras, una interna y otra externa: hay confiabilidad *interna* cuando varios observadores, al estudiar *la misma realidad*, concuerdan en sus conclusiones; hay confiabilidad *externa* cuando investigadores independientes, al estudiar *una realidad en tiempos o situaciones diferentes*, llegan a los mismos resultados.

Para asegurar la confiabilidad tanto interna como externa en esta investigación, se procuró: adelantar grabaciones de las entrevistas y la transcripción personas de las mismas, interacción personal con los informantes claves y guía dentro del proceso de la entrevista procurando la captación de la mayor cantidad de datos. En el caso del análisis documental, se consideraron todas las categorías y aspectos definidos, la incorporación de la mayor cantidad de unidades textuales y la lectura completa de cada uno de los documentos.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados del análisis documental

A continuación, se presentan los resultados del análisis documental realizado sobre cinco documentos: Guía 34 de Autoevaluación Institucional, Decreto 1290 de 2009, Lineamientos de Lengua Castellana, Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes de la IE Colegio Gonzalo Rivera Laguado y Planes de aula de Lengua Castellana. La información recolectada a partir del análisis de los documentos, se presentan en tablas con códigos hallados por cada una de las categorías generales -evaluación del aprendizaje y calidad educativa- y desde los aspectos previamente definidos para cada una de estas categorías generales. Igualmente, acompaña a cada cuadro la red semántica surgida del software Atlas Ti y en donde se evidencian las múltiples relaciones en códigos.

4.1.1. Resultados de la matriz documental – Guía 34 de Autoevaluación Institucional

En la tabla 3 se presentan los códigos que surgieron del análisis documental del documento Guía 34 de Autoevaluación Institucional del Ministerio de Educación Nacional respecto de la categoría general evaluación del aprendizaje, así como los teóricos que permiten explicar e interpretar este conjunto de códigos. En total, se identificaron 5 códigos axiales y 17 códigos inductivos distribuidos en dos aspectos: concepción de evaluación y funciones de la evaluación.

Aspecto	Inductivas	Axiales	Teóricos
Concepción de evaluación	- Conocimiento por parte de los actores.	Formalidades de la evaluación	Yáñez (2018)
	- Concertación sobre la evaluación.		García (2015)
	- Existencia de una política de evaluación articulada con la legislación.		Niño & Gama (2013)
	- Existencia de una política de evaluación reflejada en las prácticas docentes.		Avendaño & Parada (2012)
	- Revisión permanente de las prácticas de evaluación.		

	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión permanente de los efectos de la evaluación en los estudiantes. - Existencia de un sistema de evaluación conocido por todos. - Mecanismos de evaluación conocidos por la comunidad. - Estrategias de evaluación acorde a las características de los estudiantes. - Aplicación permanente. - Seguimiento y evaluación permanente del sistema. 		<p>Pérez & Bustamante (1996)</p> <p>Estévez (1996)</p> <p>Acebedo (2016)</p> <p>González (2015)</p> <p>Alezones (2004)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño pedagógico curricular. - Gestión del aula. 	Relaciones de la evaluación.	
	<ul style="list-style-type: none"> - Resultado de criterios individuales. 	Perspectivas lineales o superficiales.	
	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento a estudiantes con bajo rendimiento. 	Priorización de la evaluación.	
Funciones de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Identidad institucional - Trabajar en una misma dirección. 	Funciones axiológicas de la evaluación.	<p>González (2000)</p> <p>Avendaño & Parada (2012)</p>

Tabla 3. Red semántica de la categoría general evaluación del aprendizaje - Guía 34 de Autoevaluación Institucional: categorías inductivas, axiales y teóricos
Fuente: Elaboración propia

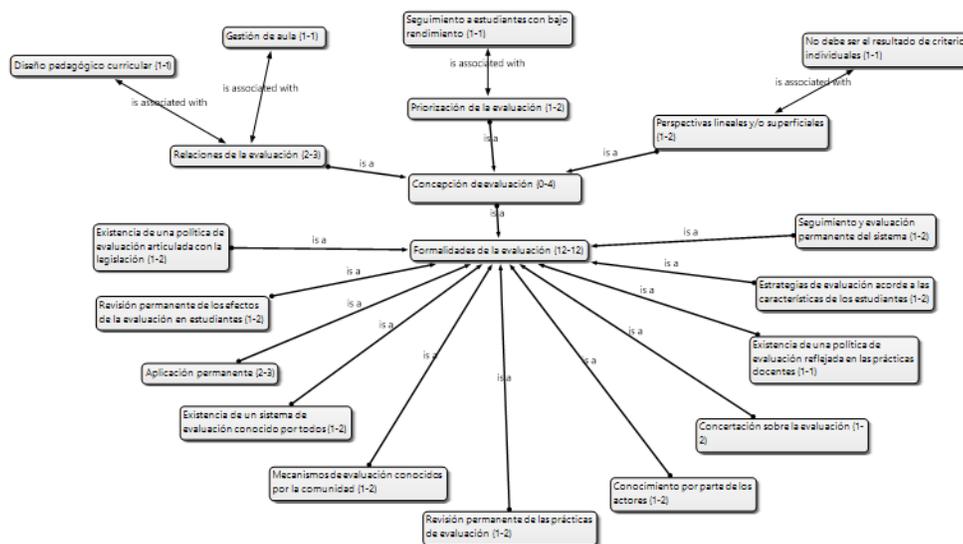


Figura 1. Red semántica concepción de evaluación - Guía 34 de Autoevaluación Institucional
Fuente: Elaboración propia

La Guía 34 de Autoevaluación Institucional en el aspecto ‘Concepción de evaluación’, reúne cinco códigos axiales que informan sobre la forma en que debería ser

entendida la evaluación del aprendizaje dentro de las instituciones educativas a través de once categorías inductivas. Un primer código axial que sobresale es **perspectivas lineales o superficiales**, el cual exalta que la evaluación del aprendizaje no puede entenderse como el *resultado de criterios individuales* definidos por cada uno de los docentes. Por el contrario, los criterios, así como las estrategias y procedimientos, deben ser coherentes con otros componentes educativos como el currículo o el modelo pedagógico, los cuales exigen ser conocidos, compartidos y concertados. Esta perspectiva lineal se evidencia en la mínima valoración (existencia) frente al componente evaluación del desempeño académico de los estudiantes del área académica según la Guía de Autoevaluación Institucional: “la evaluación del desempeño académico de los estudiantes responde a criterios individuales o de áreas” (D-GAI-06).

Esta perspectiva lineal o superficial, se opone al ideal de la evaluación que se ve reflejada en los otros códigos y categorías detectadas. Por ejemplo, el código axial **formalidades** demuestra que la evaluación del aprendizaje debe ser *conocida y concertada* por los actores que intervienen en ella, lo que exige un diálogo y una comunicación *permanente* entre los sujetos en el marco de una *política* y un *sistema de evaluación* que sirva de guía para los grupos de interés. Al conocerse y concertarse la evaluación, esto permitiría una *revisión periódica* de las estrategias, actividades y formas de evaluación, y su necesaria transformación como resultado de los cambios y necesidades de los docentes y estudiantes. Lo anterior sugiere otra formalidad: la *participación de los actores*, en especial, la del estudiante para que este cumpla un rol protagónico en su proceso de aprendizaje y formación. Estas concepciones en torno a las formalidades de la evaluación concuerdan con diferentes planteamientos, como el de Estévez (1996) cuando señala que “[...] la acción de evaluación constituye un elemento dinamizador fundamental para el niño, el maestro, la escuela, la familia y la comunidad” (p. 17) o Gallardo (2018) quien resalta que la evaluación es un proceso fundamental que enriquece a los actores a partir de cambios todos centrados en las características de los estudiantes.

También la perspectiva lineal o superficial, se opone a la categoría axial **relaciones de la evaluación**, porque esta supone que la evaluación del aprendizaje tiene nexos con el *diseño pedagógico curricular* y la *gestión del aula*. El docente, al optar por criterios

individuales en los procesos evaluativos, genera una desconexión entre la evaluación y otros componentes educativos. Siempre se debe considerar que la evaluación incide en otros aspectos como los enunciados, pero al mismo tiempo, el modelo pedagógico y curricular direcciona la evaluación como si se tratara de un verdadero sistema. Estas relaciones entre evaluación, modelo pedagógico y currículo se encuentran documentadas en otros estudios e investigaciones (Niño & Gama, 2013; Ávila & Paredes, 2015, García, 2015; Zepeda, 2008; Guerra & Pinzón, 2018, Avendaño & Parada, 2012). En particular, Ávila & Paredes (2015) sostienen que la evaluación es asumida hoy desde una nueva perspectiva curricular que “le otorga a la evaluación un evidente carácter pedagógico que, superando lo meramente informativo, se instala en lo educativo y formativo, hasta el punto de ser uno de los elementos de calidad del sistema educativo” (p. 53) y García (2015) afirma que:

La evaluación podía tener un rol formativo de mejora continua del currículo de modo que el bucle de la retroalimentación ligada a la evaluación actúa de forma solidaria con la institución que la lleva a cabo (a sus asesores) y sirve para mejorar el producto [...]. Pero también un rol sumativo de modo que el proceso de evaluación puede servir para permitir a los administradores decidir si el currículo en su totalidad y una vez terminado, redefinido por el uso del proceso de la evaluación en su primer rol [sumativo], representa un avance lo suficientemente significativo sobre la alternativa disponible para justificar el gasto que supone para un sistema educativo” (p. 3)

De acuerdo a la cita expuesta, la evaluación va más allá del acto calificativo y valorativo, y se instala en el terreno formativo de los estudiantes, y en ese sentido, puede interpretarse la evaluación como un componente integral del currículo que lo retroalimenta de manera constante para impulsar transformaciones requeridas conforme a la realidad escolar y las necesidades de los actores. Una de estas situaciones se ve reflejada en el código axial **priorización de la evaluación**, desde el cual se hace énfasis en el debido acompañamiento y *seguimiento a estudiantes con bajo rendimiento*. Desde la Guía 34 de Autoevaluación Institucional, se defiende una evaluación que sirva como instrumento o mecanismo para potenciar las oportunidades de mejora de los estudiantes que tienen dificultades. Este código se relaciona con la posibilidad de brindar estrategias que permitan fortalecer las competencias de los estudiantes en áreas específicas, en otras palabras, la evaluación permite reconocer las debilidades y oportunidades de mejora, alimentando los planes de apoyo. Esto coincide con lo enunciado por García (2015), quien sostiene que las

estrategias alternativas de evaluación pueden fomentar la autorregulación del aprendizaje y la autonomía de los estudiantes.

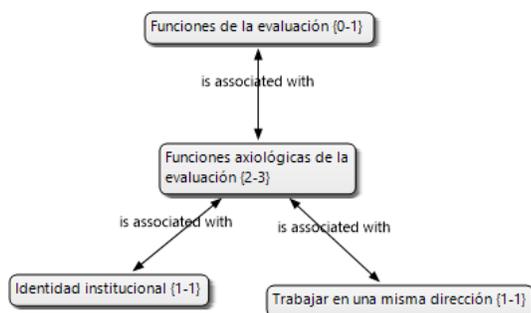


Figura 2. Red semántica funciones axiológicas de la evaluación-Guía 34 de Autoevaluación Institucional
Fuente: Elaboración propia

En el aspecto, funciones de la evaluación, se reconoció el código axial **funciones axiológicas de la evaluación** y las categorías inductivas *identidad institucional* y *trabajar en una misma dirección*. Con estos códigos, se logra identificar otros cometidos de la evaluación, tal vez, menos explícitos dentro del discurso de los docentes. A través de estos conceptos claves se enuncia que la evaluación va más allá de la valoración, las estrategias de apoyo, la retroalimentación de procesos, entre otros, sino que también fortalece la identidad institucional y el trabajo en equipo de los docentes impulsando la acción reflexiva hacia direcciones homogéneas. Indica la Guía de Autoevaluación Institucional:

Con lo anterior se busca que el PEI sea concertado por directivos, docentes, padres de familia, estudiantes, egresados y representantes del sector productivo local. Asimismo, que las pautas que orientan los procesos curriculares, de evaluación y promoción, así como de convivencia, sean conocidas y compartidas. Esto fortalece la identidad institucional y brinda las condiciones esenciales para que todos trabajen en una misma dirección: la definida en el Proyecto Educativo Institucional. (D-GAI-87)

De acuerdo a la cita directa, la evaluación, así como otros procesos, al ser conocidos y compartidos por los sujetos que intervienen, permite que la identidad institucional se fortalezca. Esto significa que las personas que participan en estas dinámicas pueden, a través de la evaluación, reconocer y apropiarse de los atributos que caracterizan a la institución en articulación con la misión, la visión y los principios establecidos, y con ello, sentirse parte de la comunidad. Esto conlleva a que el trabajo colectivo sea articulado y se produzcan sinergias para el logro de objetivos comunes.

En la tabla 4 se presentan los códigos que surgieron del análisis del documento Guía 34 de Autoevaluación Institucional respecto de la categoría general calidad educativa. También se muestran algunos autores que permiten fundamentar y sustentar estos códigos hallados. En total, se identificaron 5 códigos axiales y 7 categorías inductivas que alimentan el único aspecto analizado de esta categoría general: calidad y sus relaciones con la evaluación.

Aspecto	Inductivas	Axiales	Teóricos
Calidad educativa y sus relaciones con la evaluación	- Participación en sociedad	Formación integral	Estévez (1996)
	- Igualdad de condiciones		Paredes & Inciarte (2013)
	- Desempeño en el mundo productivo		Orozco (2002)
	- Solución de problemas en contexto	Saber hacer	Díaz & Quiroz (2005)
	- Horizonte institucional basado en la inclusión	Inclusión educativa	Avendaño, Paz & Parada (2016)
	- Acciones organizadas para el bienestar de los estudiantes	Bienestar estudiantil	Filmus (2003)
	- Organización del historial de los estudiantes	Archivo académico	Casanova (2012) Gómez (2004) Braslavsky (2006)

Tabla 4. Red semántica de la categoría general calidad educativa - Guía 34 de Autoevaluación Institucional: categorías inductivas, axiales y teóricos

Fuente: Elaboración propia

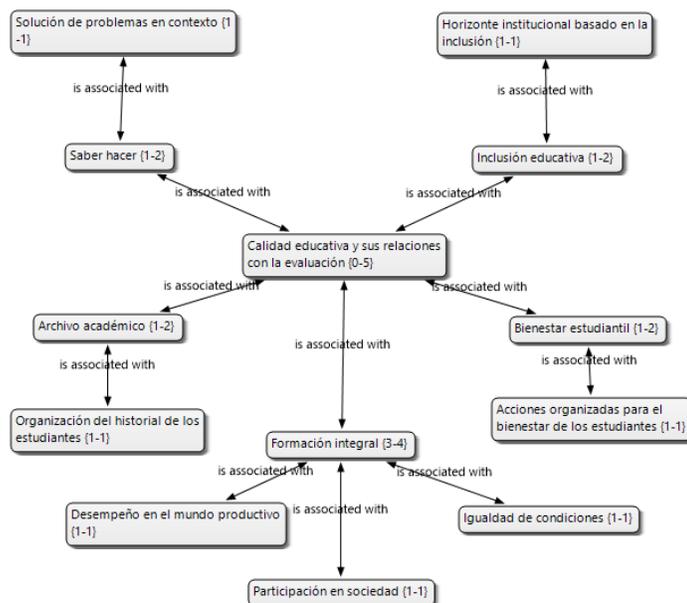


Figura 3. Red semántica calidad educativa y sus relaciones con la evaluación-Guía 34 de Autoevaluación Institucional

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la Guía 34 de Autoevaluación Institucional permite extraer el código axial **formación** integral, a partir de 3 categorías inductivas asociadas: *participación en sociedad, igualdad de condiciones y desempeño en el mundo productivo*. De acuerdo a lo descrito, la evaluación del aprendizaje tiene relación con la calidad educativa al facilitar la formación integral de los estudiantes, regla axiológica que gobierna la Ley 115 de 1994 en el entendido que todo sujeto a través de la formación debe desarrollar los saberes, habilidades y destrezas más diversas de las diferentes dimensiones del ser humano.

En particular, se refiere a la necesidad de que la evaluación contribuya al fortalecimiento de la participación de los sujetos en sociedad, a la mejora de la igualdad de condiciones de los individuos y al desarrollo de las potencialidades para desempeñarse en el mundo productivo, condiciones necesarias para el logro de la igualdad y el bienestar humano. Cabe señalar que todos estos códigos se encuentran estrechamente relacionados. Hernández, Tobón & Guerrero (2016) refiriéndose a la evaluación socioformativa, indican que este es un “proceso mediante el cual se busca que los estudiantes desarrollen el talento y mejoren en su formación integral mediante la retroalimentación continua de sí mismos, los docentes, directivos, padres y comunidad en general” (p. 36).

Una adecuada participación en sociedad y el desempeño en el mundo laboral exige un **saber hacer**, y por ello, desde el documento analizado se logra encontrar esta segunda categoría axial que conecta la evaluación con la calidad. El saber hacer implica variadas habilidades, pero la Guía 34 de Autoevaluación Institucional resalta y prioriza la capacidad de dar *solución a los problemas del contexto*. Si bien se relaciona una sola categoría, la misma es amplia y compleja porque reúne una gran variedad de destrezas y habilidades que debe tener una persona para dar respuesta a los diferentes problemas cotidianos.

Si el objeto de la formación se dirige a la resolución de problemas en contexto, resulta lógico que la evaluación del aprendizaje tenga como objetos el mismo saber hacer: “La concepción de competencia como resultado de aprendizaje tiene una serie de implicaciones para la evaluación. En primer lugar, la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, la evaluación debe [abordar] los tres tipos de adquisiciones” (Villardón, 2006, p. 60).

Fortaleciendo el **saber hacer**, y por tanto, **la formación integral** en términos de participación y oportunidades, resulta razonable que la **inclusión educativa** se convierta en el tercer código axial que vincula la evaluación y la calidad educativa desde la mirada del documento analizado. La evaluación del aprendizaje puede ser un acto de exclusión o inclusión, dependiendo de la forma en que se adelanten los procesos evaluativos. El ideal es que la evaluación del aprendizaje se configure como un proceso que potencia la inclusión de los estudiantes colaborando con el horizonte estratégico de la misma institución educativa. Expresa Avendaño & Parada (2012) que la evaluación es “un proceso social, personal y colectivo con impacto en lo educativo y formativo, permitiendo la inclusión de los sujetos en el sistema escolar y el desarrollo de su potencial” (p. 339).

Ahora bien, hablar de formación integral e inclusión, puntos de conexión entre la evaluación y la calidad educativa, también conlleva a otro escenario de encuentro entre estas dos categorías generales: **el bienestar estudiantil**. Desde esta perspectiva, la evaluación del aprendizaje es un medio para asegurar el bienestar de los estudiantes, elemento o componente que contribuye con la calidad educativa. A través de la evaluación se pueden detectar limitaciones y debilidades que, al ser abordadas mediante acciones multidimensionales, produce efectos positivos sobre el sujeto de formación, y por tanto, en el bienestar del mismo: “la institución realiza acciones organizadas para propiciar el bienestar de todas y todos los estudiantes, logrando buena calidad y cobertura” (D-GAI-127).

La organización de las acciones para la formación integral, la inclusión y el bienestar, exige de procesos de documentación sobre la información. De allí la identificación del código axial **archivo académico** y la categoría inductiva *organización del historial de los estudiantes*. Un elemento compartido tanto en la evaluación del aprendizaje como en la calidad educativa es la sistematización de la información y la forma en que dicha información sirve de base para la toma de decisiones y la generación de cambios. El archivo académico de los estudiantes exige de notas e informes de evaluación que permitan verificar el avance y progreso de los sujetos de formación, y a su vez, este archivo académico es un componente exigido dentro de los procesos de calidad educativa.

4.1.2. Resultados de la matriz documental – Decreto 1290 de 2009

En la tabla 5 se presentan los códigos que surgieron del análisis sobre el documento Decreto 1290 de 2009 “Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”, respecto de la categoría general evaluación del aprendizaje, así como los teóricos que permiten explicar e interpretar este conjunto de códigos. En total, se identificaron 13 códigos axiales y 34 códigos inductivos distribuidos en los aspectos: concepción de evaluación, funciones de la evaluación y objeto de la evaluación.

Aspecto	Inductivas	Axiales	Teóricos
Concepción de evaluación	- Aplicación permanente	Formalidades de la evaluación	Yáñez (2018)
	- Objetividad		Avendaño & Parada (2012)
	- Proceso de valoración del desempeño	Perspectiva procesual de la evaluación	Pérez & Bustamante (1996)
	- Criterios de evaluación y promoción	Componentes técnicos de la evaluación	Estévez (1996)
	- Escala de valoración		Acebedo (2016)
	- Estrategias de valoración integral		González (2015)
	- Acciones de seguimiento		Alezones (2004)
	- Procesos de autoevaluación estudiantes		
	- Estrategias de apoyo		
	- Periodicidad de informes		
	- Participación de actores		
	- Estándares básicos	Fundamentos de la evaluación	
	- Orientaciones curriculares		
- Lineamientos curriculares			
- Proyecto educativo institucional			
Funciones de la evaluación	- Comparación entre países	Funciones comparativas de la evaluación	González (2000)
	- Comparación del desempeño frente a estándares		Avendaño & Parada (2012)
	- Acceder a la educación superior	Funciones operativas o de tránsito de la evaluación	
	- Valorar el nivel de desempeño		
	- Facilitar la movilidad estudiantil		
	- Identificar características personales	Funciones diagnósticas de la evaluación	
	- Identificar intereses		
	- Identificar ritmos de desarrollo		
- Identificar estilos de aprendizaje			
- Avances	Funciones sobre el progreso de la evaluación		

	- Reorientar procesos educativos	Funciones procesuales de la evaluación
	- Determinar la promoción	
	- Determinar la promoción anticipada	
	- Diseñar estrategias didácticas	Funciones pedagógicas de la evaluación
	- Enfrentar las debilidades del estudiante	
	- Plan de mejoramiento institucional	Funciones estratégicas de la evaluación
Objeto de la evaluación	- Niveles de desempeño	Objetos relacionados con el saber hacer
	- Avances	Objetos relacionados con el proceso
	- Debilidades	

Tabla 5. Red semántica de la categoría general evaluación del aprendizaje – Decreto 1290 de 2009: categorías inductivas, axiales y teóricos
Fuente: Elaboración propia

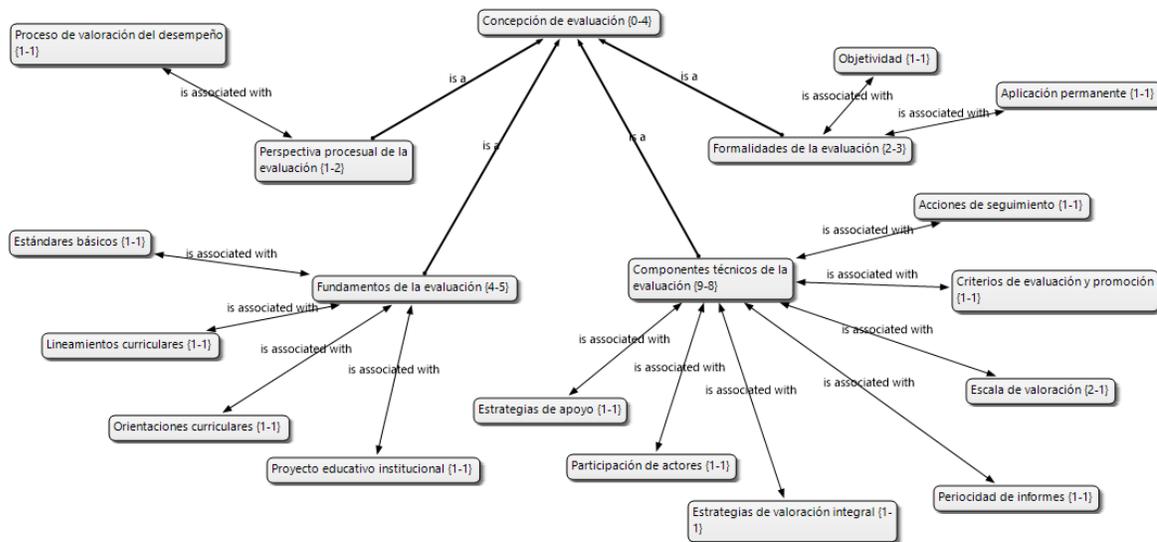


Figura 4. Red semántica concepción de evaluación - Decreto 1290 de 2009
Fuente: Elaboración propia

Del primer aspecto analizado, concepción de evaluación, surgieron 4 códigos axiales y 15 categorías inductiva como se logra observar en la figura 4. El primer código axial encontrado es **formalidades de la evaluación**, el cual integra dos características que debe cumplir la evaluación del aprendizaje: *aplicación permanente* y *objetividad*. La primera sugiere que el proceso de evaluación del aprendizaje debe aplicarse de forma regular dentro de las instituciones educativas. Incluso, esta idea permite inferir que la evaluación no puede

ser interpretada como una simple acción que solo se aplica al finalizar un periodo académico. Por tanto, semana a semana cada docente debe optar por diversos tipos de evaluación y diferentes instrumentos evaluativos para reconocer el progreso, los avances, las limitaciones y las oportunidades de mejora frente al aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, la objetividad implica que todo docente debe valorar las evidencias de la evaluación de manera sistemática y bajo criterios precisos, manteniendo el mayor grado de imparcialidad posible en el análisis realizado. Sobre estos códigos, se menciona en el Decreto 1290 de 2009: “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes” (D-D1290-3). Dicho de otra manera, la evaluación de los sujetos de formación debe ser una práctica constante, honrada y profesional y recta, la cual se encuentra relacionada con la dimensión ética del profesor.

La mejor forma de asegurar los criterios de permanencia y objetividad de la evaluación, es a través de una **perspectiva y práctica de tipo procesual**. Desde el Decreto 1290, la evaluación es entendida como un *proceso de valoración del desempeño*, y esto sugiere el cumplimiento de determinadas fases o etapas que van desde la planificación de los instrumentos hasta su aplicación y tratamiento para la toma de decisiones. El desempeño como objeto del proceso evaluativo significa acciones observables en contexto, y por ello, este código tiene relación con el saber hacer. Sin embargo, este código puede tener un carácter administrativo y laboral. Se trata de un tipo de evaluación conexas a la idea de las competencias y menos relacionada con la idea de la formación integral. Sin embargo, para algunos autores se trata de una herramienta derivada de la evaluación auténtica:

Son diversos los instrumentos utilizados en la denominada evaluación del desempeño, adecuados para evaluar resultados de aprendizaje complejos y puntuar productos derivados de la evaluación auténtica, pero de entre las distintas herramientas son las rúbricas las que por su versatilidad y su potencialidad didáctica han recibido más atención, tanto, desde el punto de vista teórico como práctico. (Fernández, 2010, p. 90)

De acuerdo a los aportes de Fernández (2010), se tiene que la evaluación del desempeño es un concepto que puede ser empleado dentro del contexto de la evaluación del aprendizaje. Desde la práctica, se pueden emplear muy variados instrumentos para valorar el desempeño de una persona traducido en aprendizajes complejos. Sugiere el autor el uso de

las rúbricas, las cuales son particularmente cualitativas, aunque esto implica un mayor trabajo de planeación, aplicación y tratamiento. La perspectiva de las autoras es que el término ‘evaluación del desempeño’ es limitado, siendo preferible emplear en todo caso ‘evaluación del aprendizaje’, pues este último abarca múltiples dimensiones que van más allá del mero desempeño.

La evaluación del desempeño constituye un término técnico, así como muchos otros que se han trasladado e instalado a la educación. Por ello, no es extraño que otro código axial identificado dentro del aspecto concepción del aprendizaje desde el Decreto 1290 sea **componentes técnicos**. Este código axial reúne el mayor número de categorías inductivas. Integra una variedad de elementos que se deben considerar dentro del sistema de evaluación institucional de cualquier establecimiento educativo: *critérios de evaluación y promoción, escala de valoración, estrategias de valoración integral, acciones de seguimiento, procesos de autoevaluación, estrategias de apoyo, informes y participación de los actores*. Esto significa que los componentes técnicos de la evaluación son elementos mínimos que se deben definir dentro del sistema de evaluación.

En el contexto de esta investigación se han denominado componentes técnicos porque son reglamentarios, pero no se centran en la misma práctica evaluativa del docente. Sirven de guía, pero es el docente quien, a través de su pedagogía, didáctica y creatividad, transforma la evaluación y el aprendizaje a partir de su reflexión sobre la información recolectada. Entonces, el docente se mueve sobre presiones al momento de evaluar: por un lado, tiene su saber disciplinar enriquecido con posturas, concepciones, reglas, símbolos, representaciones y prácticas, y por otro, el marco normativo de la política educativa que le exige cumplir con determinados aspectos. En ese sentido, el docente no solo se enfrenta a la reglamentación del Decreto 1290, también se le exige considerar otros documentos como los *estándares básicos*, los *lineamientos curriculares*, las *orientaciones curriculares*, entre otros. Estos se reúnen en el código axial **fundamentos de la evaluación**.

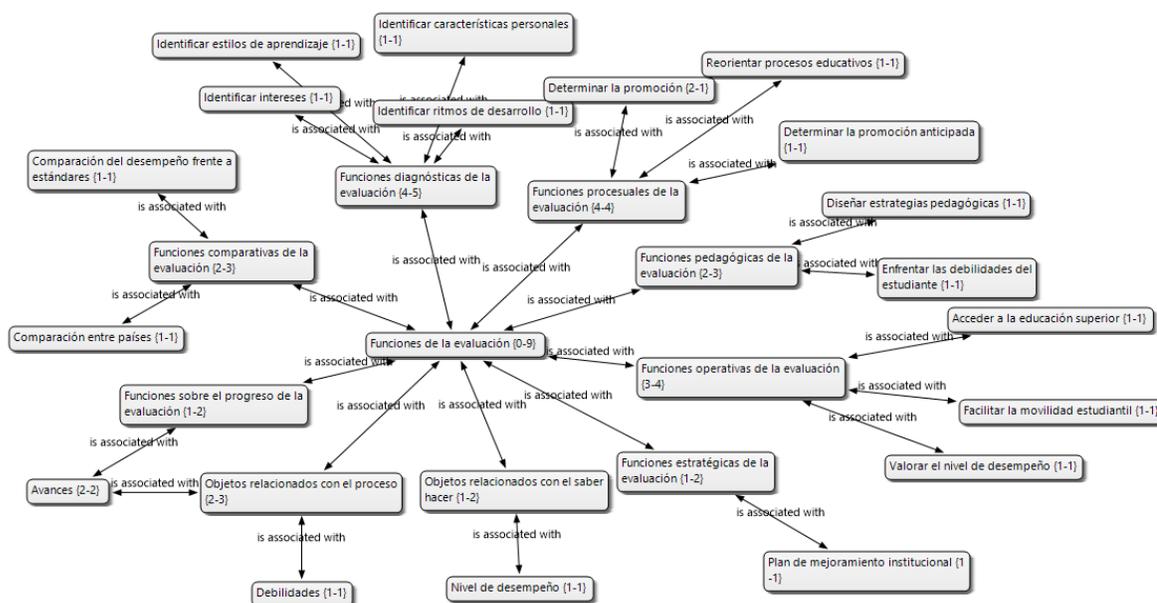


Figura 5. Red semántica funciones de la evaluación - Decreto 1290 de 2009
 Fuente: Elaboración propia

En el aspecto funciones de la evaluación, se identificaron 7 códigos axiales y 16 categorías inductivas, todas relacionadas con diferentes tipos de funciones, las cuales surgen de un proceso de clasificación sobre las palabras claves analizadas. El Decreto 1290 otorga, a través de su discurso, múltiples funciones a la evaluación que van desde la posibilidad de realizar diagnósticos iniciales y comparar información en distintos niveles hasta la transformación de la misma pedagogía del docente.

Una primera función de la evaluación es la de facilitar la **comparación de resultados**, al permitir la revisión de los resultados del aprendizaje frente a otras evaluaciones o estándares predefinidos. Por ejemplo, la evaluación del aprendizaje debe facilitar la **comparación entre países**, y entre el **desempeño** con lo establecido en los **estándares**. Para el Estado colombiano, la posibilidad de revisar y valorar resultados frente a estándares internacionales y nacionales es una prioridad. Esto se debe a que la medición de la calidad educativa se hace a través de criterios restringidos como la eficiencia, los recursos, la cobertura, y claro está, los resultados de las pruebas. Este último juega un papel importante en el esquema de informes de gestión en el espacio burocrático de la educación.

Por lo anterior, se consideran más relevantes otras funciones de la evaluación, las cuales se ubican en marco institucional y microsocio de la educación. Por ejemplo, las que

se relacionan con la **pedagogía** y que dentro del proceso de codificación adquirieron la denominación categorial *diseñar estrategias didácticas y enfrentar las debilidades de los estudiantes*. Es razonable que la evaluación del aprendizaje permita recolectar información suficiente con incidencia en las prácticas y acciones pedagógicas de los docentes, por ejemplo, al impulsar el diseño de nuevas estrategias de este tipo cuando las limitaciones se encuentran en los mismos procesos de enseñanza. Igualmente, la evaluación permite no sólo identificar debilidades y limitaciones entre los estudiantes, también facilita que se elaboren acciones y planes requeridos para apoyar a los sujetos de formación que requieren un mayor trabajo y acompañamiento.

El perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la práctica evaluativa, incide en los *planes de mejoramiento institucional*. Esta constituye una **función estratégica** porque aporta al cumplimiento la misión, la visión y los principios de la institución educativa. Por esta razón es que la evaluación del aprendizaje se encuentra integrado a la Guía 34 de Autoevaluación Institucional como ya se ha visto, y en ese sentido, se puede afirmar que existe una conexión entre la evaluación y la rendición de cuentas / acreditación.

Ahora bien, hay otro conjunto de códigos identificados dentro del análisis documental que muestran funciones de la evaluación centradas en los estudiantes, su aprendizaje y progreso. Por ejemplo, se interpreta que la evaluación posibilita el **diagnóstico** de los sujetos. No se reduce a la simple valoración de lo aprendido por el estudiante o el conjunto de habilidades desarrolladas, sino que se extiende a la identificación de distintos elementos que son claves en la organización y planeación de las estrategias de enseñanza: *características personales de los estudiantes, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje*. Igualmente, estos aspectos le permiten al docente conocer en profundidad a sus estudiantes, guiarle en su proceso de formación y dirigir la relación dialógica con los mismos.

Junto a la posibilidad del diagnóstico, se encuentra las funciones de **progreso de la evaluación**. Se trata de la función más reconocida, junto a aquella de brindar un reporte sobre las competencias y conocimientos alcanzados por el estudiante. Este código axial contiene una sola categoría inductiva: *determinar los avances del estudiante*. Hace referencia a que la evaluación le debe permitir al docente, reconocer el adelanto o perfeccionamiento del

estudiante en relación con las metas de aprendizaje y formación que se han trazado, y conforme a los estándares y lineamientos sobre lo que debe saber y saber hacer el niño o joven dependiendo del grado o ciclo en el que se encuentre.

Como resultado de una evaluación que permite reconocer los progresos de los estudiantes, aparece una **función de tipo procesual**. Se puede considerar como prácticas que son posibilitadas a partir de los escenarios de diagnóstico y valoración del avance en el desempeño, pues solo a través de estas el docente puede *reorientar los procesos educativos, determinar la promoción o establecer la promoción anticipada*. Se denominan funciones procesuales porque facilitan el desarrollo de otros procesos al interior de la institución. La primera categoría, resulta bastante amplia porque reorientar procesos educativos implica la reconfiguración de cualquier tipo de proceso que adelanta la institución educativa, bien sea de naturaleza administrativa, relacionada con los padres de familia o centrada en el quehacer docente. Las otras dos categorías se relacionan más con procedimientos internos de la institución en función de facilitar la transición de los estudiantes por cada uno de los grados y niveles.

Ligada a las funciones procesuales, se encuentran aquellas de naturaleza **operativa o de tránsito**. Se refieren a las funciones de la evaluación que implican el acceso a otro proceso, etapa o escenario. Dentro de las categorías inductivas localizadas se encuentran: *acceder a la educación superior, valorar el nivel de desempeño y facilitar la movilidad estudiantil*. Estas funciones operativas le permiten al estudiante demostrar sus aprendizajes y logros alcanzados en otros ámbitos, por ejemplo, para acceder a la universidad una vez terminada la formación media, o bien, se traslada a otra institución educativa con fines de matrícula.

Dentro de la literatura, las funciones de la evaluación tienen una variada clasificación. Coll & Remesal (2009) encuentra que la evaluación del aprendizaje tiene una incidencia en cuatro tipos de procesos: aprendizaje, enseñanza, acreditación y rendición de cuentas. Por su parte, González (2000) identifica tres funciones globales de la evaluación: 1) comprobar resultados de enseñanza y re direccionar los procesos de enseñanza, 2) comprobar cumplimiento de requisitos en lo académico, y 3) lograr la acreditación y certificación. Por último, Avendaño & Parada (2012), identifican funciones principales y accesorias de la

evaluación. En las primeras, se encuentran aquellas enmarcadas en la acción del estudiante y las segundas en la acción del docente. Sin embargo, y como se puede observar, los resultados de la pesquisa aquí realizada, permite identificar otro tipo de funciones que pueden ser otorgadas a la evaluación, aunque siguen siendo principales, aquellas sujetas a lo pedagógico.

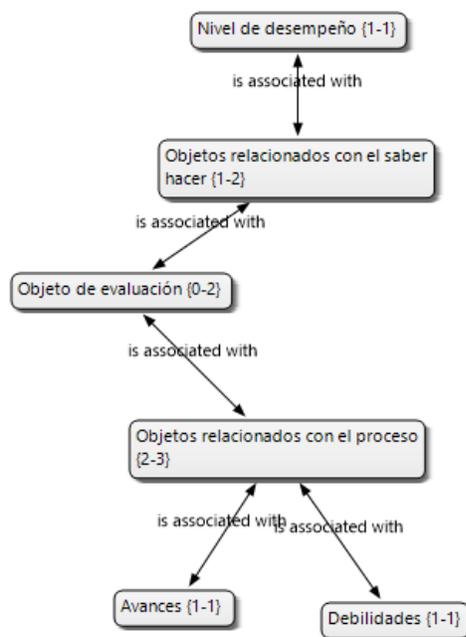


Figura 6. Red semántica objeto de la evaluación - Decreto 1290 de 2009
Fuente: Elaboración propia

En el aspecto objeto de la evaluación, se identificaron dos códigos axiales y tres categorías inductivas conforme a la figura 6. Se entienden por objetos de la evaluación aquellos elementos, componentes, dimensiones o aspectos que desde el Decreto 1290, deben ser centro de los procesos evaluativos. En otras palabras, responde a la pregunta ¿Qué evaluar? Pues bien, a partir de la lectura y análisis del documento, se encontró un primer objeto denominado **saber hacer**, el cual ha sido identificado dentro de otros aspectos a lo largo de las categorías generales abordadas dentro de esta investigación.

El código axial **saber hacer** se relaciona con la necesaria valoración de los *niveles de desempeño*. Como ya se ha indicado, la valoración del desempeño implica una revisión de lo que un estudiante es capaz de hacer en diferentes contextos y situaciones. El Ministerio de Educación Nacional (2005) lo define como ser hábil y responsable en lo que se hace:

El desempeño o la forma como se cumple con la responsabilidad en el trabajo, involucra de manera interrelacionada las actitudes, valores, saberes y habilidades que se encuentran interiorizados en cada persona e influyen en la manera como cada uno actúa en su contexto, afronta de manera efectiva sus retos cotidianos e incide en la calidad global de la tarea. (p. 10)

El desempeño se encuentra conectado al concepto de competencia, y en ese sentido, solo puede ser develado en escenarios concretos con situaciones específicas que exigen del estudiante, la articulación de diferentes elementos y herramientas tanto de tipo cognitivo como de naturaleza ética. De acuerdo con el Ministerio de Educación, el desempeño se relaciona con funciones y responsabilidades, también con rendimiento y logros, lo que resulta evidente el traslado de un discurso administrativo y económico al terreno educativo: “[...] evaluar el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, así como el rendimiento y los logros obtenidos de acuerdo con el cargo que ejerce, durante un tiempo determinado y de conformidad con los resultados esperados por la institución u organización laboral” (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p. 10).

La evaluación del desempeño también se relaciona con la posibilidad de identificar *avances* y *debilidades*, categorías que fueron reunidos dentro del código axial **objetos relacionados con el proceso**. Se encuentra relacionado con el saber hacer y el desempeño, y su necesario reconocimiento dentro de las prácticas evaluativas se debe a la urgencia de construir planes de apoyo y diseño de estrategias para el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes, especialmente, aquellas que no han tenido un desarrollo ideal.

En la tabla 6 se presentan los códigos que surgieron del análisis sobre el documento Decreto 1290, respecto de la categoría general calidad educativa, así como los teóricos que permiten explicar e interpretar este conjunto de códigos. En total, se identificaron 2 códigos axiales y 2 códigos inductivos.

Aspecto	Inductivos	Axiales	Teóricos
Calidad educativa y sus relaciones con la evaluación	- Estándares básicos	Referentes de calidad	Estévez (1996)
	- Plan de mejoramiento institucional	Institucionales	Paredes & Inciarte (2013) Orozco (2002) Díaz & Quiroz (2005)

Avendaño, Paz & Parada (2016)

Filmus (2003)

Casanova (2012)

Gómez (2004)

Braslavsky (2006)

Tabla 6. Red semántica de la categoría general calidad educativa – Decreto 1290 de 2009: categorías inductivas, axiales y teóricos

Fuente: Elaboración propia

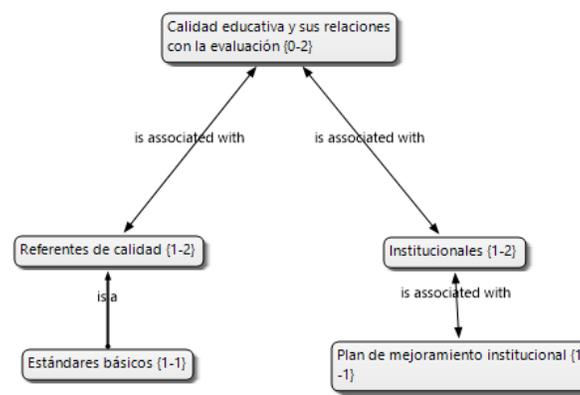


Figura 7. Red semántica calidad educativa y sus relaciones con la evaluación - Decreto 1290 de 2009

Fuente: Elaboración propia

El primer código axial encontrado a partir del proceso de análisis corresponde a **referentes de calidad**. Contiene la categoría inductiva *estándares básicos*. De acuerdo al Decreto 1290, la evaluación y sus resultados son un referente de la calidad educativa porque sus productos son evidencia del logro de los estándares de aprendizaje. La concepción es que los resultados de la evaluación permiten demostrar el nivel de cumplimiento de los estándares que se han definido para cada una de las áreas básicas, y el avance en ello, comprobado a través de la evaluación, constituye un referente de la calidad educativa que tiene la institución educativa. En ese sentido, evaluación y calidad encuentran un punto de conexión en los denominados estándares, aunque como se ha dicho, la postura de las autoras de esta investigación es que hay otras funciones de la evaluación que pueden evidenciar un mayor grado de calidad educativa, por ejemplo, la articulación que se pueda hacer de esta con lo pedagógico y didáctico para la formación integral.

Debido a esta visión reduccionista es que la evaluación y la calidad solo se conectan en los **estándares** y el **plan de mejoramiento**. Ambos buscan dar cumplimiento a disposiciones reglamentarias y operativas, pero de cierta manera, desconocen lo pedagógico, lo didáctico, el ámbito microsocioal y las relaciones dialógicas presentes en la cotidianidad de la formación. En esa medida, se prioriza la información que sirva para el diseño de planes y la recolección de evidencias como forma de dar respuesta a las exigencias técnicas y burocráticas del sistema educativo.

4.1.3. Resultados de la matriz documental – Lineamientos de Lengua Castellana / Modelo de evaluación

En la tabla 7 se presentan los códigos que surgieron del análisis sobre el documento Lineamientos de Lengua Castellana en su sección Modelo de Evaluación. No se identificaron códigos ni categorías asociadas a la categoría general calidad educativa. En total, se hallaron 24 códigos axiales y 82 categorías inductivas distribuidos en los aspectos: concepción de evaluación, prácticas de evaluación, instrumentos de evaluación, funciones de la evaluación y objetos de la evaluación. Se trata de la red semántica más amplia de los cinco documentos analizados a través de la revisión documental.

Aspecto	Inductivas	Axiales	Teóricos
Concepción de evaluación	- Categorías y valoraciones	Componentes de la evaluación en Lengua Castellana	Santibáñez (2001) Casanova (1998)
	- Evaluación como investigación	Perspectiva procesual de la evaluación	Yáñez (2018) Tobón (2013)
	- Proceso complejo de un sistema		
	- Sistematización-análisis-reajuste-sistematización		
	- Plan de estudios-programas-microunidades-plan de aula-proyectos pedagógicos		
	- Información -características del sujeto -contexto	Perspectiva holística de la evaluación	
- Teorías educativas y pedagógicas	Fundamentos de la evaluación		
- Sistemática		Formalidades de la evaluación	
- Seguimiento			

	- Evaluación integral - Autoevaluación - Evaluación formativa	Tipos de evaluación		
Prácticas de evaluación	- Asignar funciones - Planeación del proceso -	Tarea docente previa	Estévez (1996)	
	- Sistematización de la información - Análisis de la información - Construcción de la memoria del proceso - Orientación del estudiante - Análisis de textos escritos - Análisis y tratamiento de problemas	Tarea posterior del docente	Paredes & Inciarte (2013) Orozco (2002) Díaz & Quiroz (2005)	
	- Planeación conjunta - Comprender la evaluación - Control y monitoreo - Conducta autónoma - Conducta responsable - Archivo de escritos - Detectar problemas y proponer soluciones	Rol del estudiante		
	- Visión integral de la educación	Rol del docente		
	- Archivos de pruebas - Trabajos escritos - Entrevistas -	Información base de la evaluación		
	- Ritmos de aprendizaje - Intereses individuales - No masificar ni homogenizar	Criterios aplicables a la práctica evaluativa		
	- Discusión abierta y colectiva	Estrategias de evaluación		
	Instrumentos de evaluación	- Pruebas - Ensayos - Trabajos escritos - Entrevistas - Exposiciones - Comentarios - Intervenciones - Comentarios de los padres de familia - Observaciones de otros profesores - Charla informal - Organizadores de información: mapas	Tipos de instrumentos	Santibáñez (2001) Casanova (1998) Yáñez (2018) Tobón (2013)
		- Conocimiento de los instrumentos - Seguimiento semanal, mensual, bimestral	Exigencias sobre los instrumentos	
	Funciones de la evaluación	- Investigación docente - Formación docente - Reflexionar sobre los procesos - Tomar decisiones - Reflexionar sobre la práctica	Funciones pedagógicas de la evaluación	González (2000)

	- Reflexionar sobre los instrumentos		Avendaño & Parada (2012)
	- Reflexionar sobre el currículo		
	- Reflexionar sobre la calidad de las interacciones		
	- Otorgar sentido a la teoría	Funciones axiológicas de la evaluación	
	- Reorientar acciones	Funciones situadas en el estudiante	
	- Enfatizar aspectos		
	- Identificar fortalezas y debilidades		
	- Hacer seguimiento de su progreso		
Objeto de la evaluación	- Procesos del pensamiento	Dimensión cognitiva	González (2000)
	- Ritmos de aprendizaje		
	- Intereses personales	Dimensión personal	Avendaño & Parada (2012)
	- Historia de los sujetos		
	- Temores		
	- Aptitudes		
	- Entorno sociocultural	Dimensión contextual	
	- Ensayo	Producción de textos	
	- Textos informativos		
	- Textos narrativos		
- Textos argumentativos			
- Textos explicativos			
- Superestructura textual, estructura textual y expresión gráfica			
- Comprensión lectora: literal, inferencial, crítico	Lectura		
- Saberes	Tipos de objeto		
- Habilidades			
- Actitudes			

Tabla 7. Red semántica de la categoría general evaluación del aprendizaje – Lineamientos de Lengua Castellana / Modelo de evaluación: categorías inductivas, axiales y teóricos
Fuente: Elaboración propia

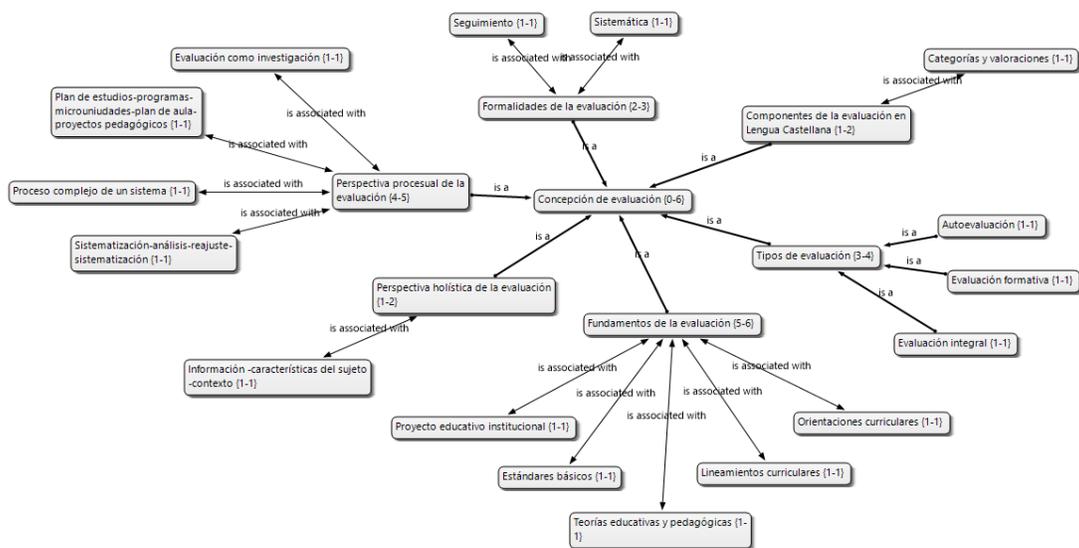


Figura 8. Red semántica concepción de evaluación – Lineamientos de Lengua Castellana
Fuente: Elaboración propia

En el aspecto concepción de la evaluación, se identificaron 6 códigos axiales y 14 categorías inductivas distribuidas de la siguiente manera. El primer código, al igual que los otros documentos analizados, corresponde a **formalidades de la evaluación**. Se mantiene la línea dentro de los datos encontrados porque de éste surgen las categorías *sistemática* y *seguimiento*. La primera se refiere a que la evaluación debe adelantarse como conjunto de acciones que guardan relación y coherencia entre sí, y la segunda supone que la evaluación debe facilitar el seguimiento de los estudiantes en cuanto a sus avances, progresos y logros, y por tanto, sirve además como instrumento de revisión de las prácticas docentes. En ese sentido, la evaluación permite el seguimiento tanto de las acciones del estudiante como de las acciones y planes de los docentes. Los descriptores claves conllevan a la idea de proceso, término que toma diferentes formas y sentidos como se observará en los siguientes códigos.

El segundo código axial hace referencia a la **perspectiva procesual de la evaluación**, también encontrada en el documento Decreto 1290. Sin embargo, las categorías inductivas detectadas para este código son más variadas y enriquecedoras: *evaluación como investigación*, *proceso: sistematización - análisis - reajuste - sistematización*, *proceso: plan de estudios - programas - microunidades - plan de aula - proyectos pedagógicos*, y *proceso complejo de un sistema*.

Desde la primera categoría, **evaluación como investigación**, se evidencia que la evaluación debe ser asumida desde un carácter investigativo porque puede dar respuesta a problemas que se detectan en el contexto y la misma cotidianidad, y en esa medida, se exige contar con instrumentos de recolección de información y análisis de datos adecuados, sistematización de información, procesos de interpretación, entre otros que son aplicables dentro de la investigación científica: “Dentro de una concepción de la evaluación como investigación, la teoría cobra su sentido. La teoría entendida como herramienta para abordar problemas, que son nuestros problemas” (D-LLC-04). Con ello, se sugiere que la evaluación del aprendizaje puede ser empleada como una herramienta de investigación que posibilita el estudio de problemas y su abordaje desde distintos niveles (procedimentales, pedagógicos, didácticos, formativos, entre otros).

Muy relacionado con los procedimientos que implican una investigación evaluativa, se encuentra un código axial que integra un conjunto de pasos que deben guiar los procesos y prácticas evaluativas: sistematización de la información, análisis de la información, reajustes en donde deban realizarse (por ejemplo, en los procedimientos o técnicas de enseñanza o en los instrumentos de la misma evaluación) y nuevamente, sistematización de los nuevos datos arrojados por la evaluación. Como se observa, los Lineamientos de Lengua Castellana procuran por un ciclo en la evaluación:

Por parte del docente, el seguimiento consiste en la sistematización de la información que arroja el acto evaluativo: archivos de pruebas, de trabajos escritos, de entrevistas. La información, los análisis y los reajustes de los procesos deben ser fechados y archivados. Sobre esta información se vuelve luego con el fin de realizar análisis referidos a los procesos globales. (D-LLC-11)

Este ciclo descrito desde el documento parte de la información recolectada, la cual puede ser bastante amplia. La diversidad y riqueza de la información conlleva al desarrollo de reajustes más coherentes y pertinentes sobre los procesos globales de la formación que se direcciona desde el área. En general, este código descrito supone una organización de procesos y etapas, al igual que la tercera categoría inductiva detectada en la que se muestra un proceso de planificación en distintos niveles, todos hilados y en coherencia: ***plan de estudios, programas, microunidades, plan de aula y proyectos pedagógicos***. Se indica dentro del documento analizado que la sistematización, seguimiento y creación de memoria escrita dentro del área exige de acciones educativas anticipadas, siendo “necesario contar con

un modelo del proceso a desarrollar: el plan de estudios, los programas, las microunidades, el diseño de sesiones de aula, los proyectos pedagógicos” (D-LLC-12).

Al observar los diferentes procesos interdependientes que se articulan, así como el amplio número de elementos que intervienen en la evaluación, se debe entender la misma desde una **perspectiva procesual**, en sí, como *proceso amplio y complejo*. En ese sentido, no puede interpretarse la evaluación del aprendizaje como un fenómeno aislado dentro del contexto educativo, sino como una compleja realidad cuyos componentes se conectan y dinamizan con otros de igual o diferente naturaleza. Por ello, se menciona en el documento objeto de revisión que la evaluación es un componente más del proceso educativo global, uno de tipo complejo y funcional que afecta otros elementos: “proceso complejo en el que ningún elemento es funcional en forma aislada. Por esta razón, abordamos el problema de la evaluación pensándola siempre como componente que está referido a otros elementos, teniendo como eje de trabajo la idea de complejidad” (D-LLC-06).

La idea de una evaluación vista desde la perspectiva procesual y desde la complejidad, donde las conexiones y nexos son múltiples, y que en términos de la propia práctica evaluativa conlleva al enriquecimiento de las acciones en distintos momentos y niveles, permite identificar otra concepción asociada a esta categoría general: **perspectiva holística**. Implica que la evaluación no sólo se relaciona con lo que saben y saben hacer los estudiantes. Tampoco se queda en los documentos de planificación y organización de la enseñanza y el aprendizaje.

Contrario a esto, los Lineamientos de Lengua Castellana defienden una evaluación de naturaleza holística que involucra otros datos e informaciones como las características de los sujetos o las particularidades del contexto. Un ejemplo claro de ello, es el actual contexto de educación virtual como resultado de la pandemia del Covid-19, donde se han debido hacer ajustes a los procesos de evaluación considerando los cambios en el contexto: “[...] este tipo de evaluación es holística porque no se enfoca únicamente a las informaciones obtenidas, sino que, considera también la historia de los sujetos evaluados, con sus temores, aptitudes y contexto socio-cultural” (D-LLC-13).

Como ya se ha mencionado, son variados y multidimensionales los elementos que integran la evaluación en el área de Lengua Castellana, y por ello, otro código axial se refiere a los **componentes**. Contiene una sola categoría inductiva: *categorías y valoraciones*. De acuerdo a esto, el docente al momento de evaluar, debe tener categorías y valoraciones relacionadas con los aprendizajes que pretende examinar en los estudiantes. Se trata de estándares prefijados relacionados con los modelos teóricos que sirven de base para el ejercicio de reflexión evaluativa: “[...] la claridad en la selección de estas categorías o modelos teóricos es la clave a la hora de evaluar. La selección de categorías desde la cuales se evalúa es resultado de un proceso de análisis de diferentes perspectivas” (D-LLC-03).

Bajo esta reflexión en la que las teorías tienen un papel esencial frente a las prácticas evaluativas, se entiende que estas son, al igual que las normas reglamentarias y los lineamientos, **fundamentos de la evaluación**. En ese sentido, se identificó la categoría *teorías educativas y pedagógicas*. Sugiere que, en el diseño de la evaluación en el marco de la Lengua Castellana, se deben considerar las teorías educativas y pedagógicas existentes, las cuales ofrecen elementos de relevancia como el tipo de sujeto a formar, las dinámicas sobre cómo aprenden los individuos y los factores que se encuentran asociados a su desarrollo, entre otras. Todos estos elementos tienen incidencia en el tipo de evaluación y los instrumentos que se implementan para este fin: “La teoría entra, de esta manera, a alimentar la práctica, a proponer otros puntos de vista. La teoría, concebida de esta manera, siempre tendrá un carácter dinámico, de conocimiento en construcción” (D-LLC-05).

Todas las concepciones descritas aterrizan en los denominados **tipos de evaluación**. Los Lineamientos de Lengua Castellana promueve algunos tipos de evaluación: la *evaluación integral*, la *autoevaluación* y la *evaluación formativa*, además de la denominada evaluación holística vista en el código axial *Perspectiva holística de la evaluación*.

La primera es interpretada como un proceso de valoración en el que se consideran todos los componentes del sujeto. No se trata sólo de valorar el nivel cognitivo del individuo, sino también su ética, emociones, comunicación, ciudadanía, valores, entre otros. En esa medida, se debe optar por instrumentos de evaluación alternativos como la observación, los conversatorios, los diálogos, entre otros.

El segundo tipo de evaluación busca brindar un papel más dinámico y participativo del estudiante dentro de los procesos evaluativos. No se trata de que el estudiante se asigne notas cuantitativas o cualitativas, sino que se vea expuesto a un proceso de auto-reflexión crítico, reconociendo sus debilidades y logros para optar por planes y estrategias que le permita mejorar en aquello que requiere resultados más positivos.

El tercer tipo de evaluación -evaluación formativa-, sugiere que la evaluación es un instrumento para la misma formación del estudiante. Por tanto, no es un acto de simple valoración y calificación, sino un escenario de reflexión que potencia la formación en diferentes direcciones y niveles. Se trata de evaluar para modificarse y auto-modificarse: “Esta propuesta coloca el énfasis no en la acumulación de conocimientos sino en el análisis y tratamiento de problemas, con lo cual se convierte en una evaluación formativa, es decir, en una oportunidad [de] aprendizaje” (D-LLC-14).

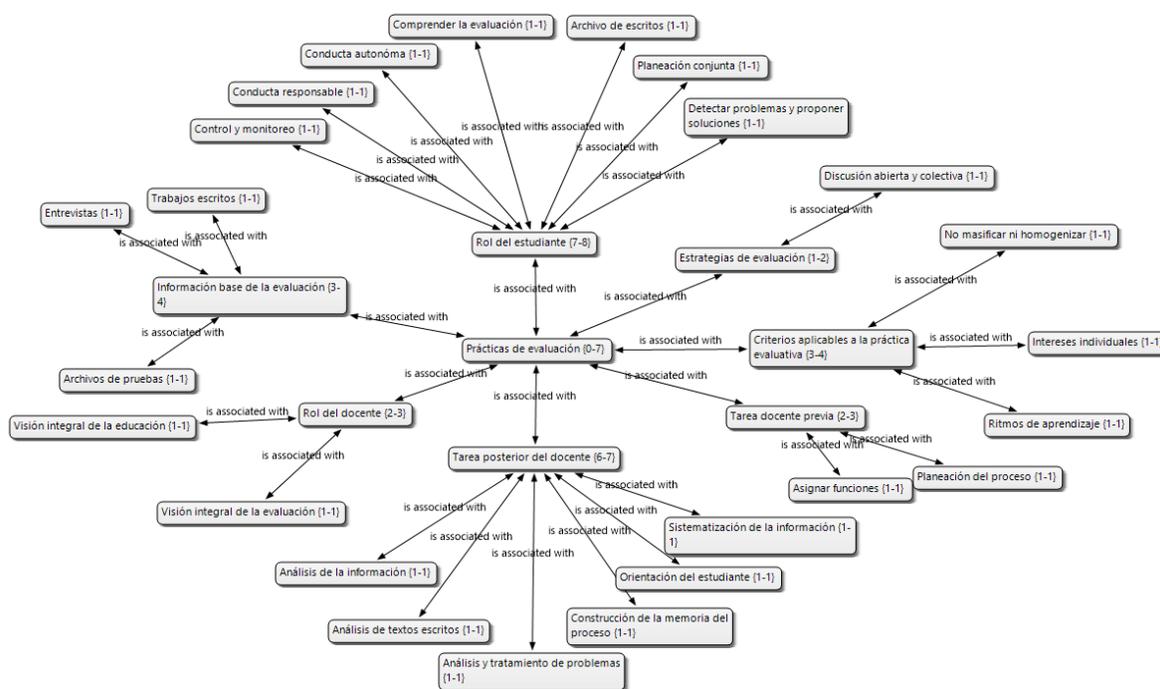


Figura 9. Red semántica prácticas de evaluación – Lineamientos de Lengua Castellana
Fuente: Elaboración propia

En el aspecto prácticas de evaluación, se identificaron 7 códigos axiales y 23 categorías inductivas distribuidas de la forma en que se muestra dentro de la figura 9. Estos descriptores claves se relacionan con tareas de los actores en distintos momentos, los roles,

los criterios aplicados en la práctica evaluativa, las estrategias, entre otros. Desde el escenario de acción del profesor, se encontró tres códigos asociados: **tarea docente previa, tarea posterior del docente y rol del docente.**

El primero reúne un conjunto de labores anteriores al acto evaluativo y que se materializan en las tareas de *asignar funciones* y *planear del proceso*. El docente debe otorgar funciones a los instrumentos que diseña y emplea al momento de evaluar, y estos deben ser claros y coherentes frente al objeto que se busca evaluar: “al diseñar un instrumento o una estrategia de evaluación, es necesario asignarle su función respecto a los parámetros en que fue realizada la planeación del proceso al que están referidos” (D-LLC-42).

Pero esta asignación de funciones no sólo se relaciona con los instrumentos de evaluación diseñados. Desde la perspectiva de esta investigación, se considera que la asignación de tareas se extiende a los actores involucrados. Sin duda, esto mantiene conexiones o nexos con el perfil y rol que le ha dado a cada participante. Con la asignación de las funciones sobre los actores, se puede observar el tipo de sujeto que se busca promocionar en el proceso evaluativo: uno pasivo cuyo resultado de la evaluación no genera impactos, o uno dinámico y participativo que se hace responsable de su proceso de aprendizaje y formación desde los resultados de la evaluación.

La segunda categoría axial, planeación del proceso, supone que el docente debe procurar por unas prácticas evaluativas que sean diseñadas de manera previa bajo un proceso de reflexión crítica. No se trata de adelantar actos evaluativos sin finalidades ni propósitos, o mediante instrumentos improvisados. La planeación del proceso evaluativo implica identificar los objetivos, considerar y diseñar los instrumentos, establecer las etapas del proceso, reconocer los estándares y lineamientos a emplear, compartir con los estudiantes este proceso para su conocimiento y consenso, entre otros pasos.

Después de la aplicación de instrumentos evaluativos, surgen unas tareas para el docente que se centran en la información obtenida (posteriores). Estas son numerosas e incluyen categorías inductivas como: 1. *Sistematización de la información*, 2. *Análisis de la información*, 3. *Construcción de la memoria del proceso*, 4. *Orientación del estudiante*, 5. *Análisis de textos escritos*, y 6. *Análisis y tratamiento de problemas*. Lo primero que debe

hacer el docente es sistematizar la información consignada en de los instrumentos y herramientas donde se logra evidenciar los logros y debilidades, actividades evaluativas desarrolladas, y otros criterios que son considerados relevantes para la toma de decisiones.

No basta con tener instrumentos para la sistematización de la información producto del acto evaluativo. El proceso de evaluación también exige el análisis de la información sistematizada, y este análisis supone fragmentar por categorías o criterios la información recolectada, para que con ello, se hagan visibles los aspectos o elementos que son relevantes para la toma de decisiones a nivel de enseñanza, pedagogía, didáctica, currículo, entre otros.

Además de sistematizar y analizar la información, se debe construir la memoria del proceso. Esta memoria también puede develar aspectos o elementos relevantes de interés para el docente, el estudiante, los padres de familia y/o la institución. Igualmente, este registro de memoria permite construir conocimiento sobre la práctica pedagógica y educativa, muy útil para los docentes que ven en la investigación, una opción de cambio y transformación dentro de los escenarios microsociales e institucionales: “sobre esta información se vuelve luego con el fin de realizar análisis referidos a los procesos globales; de esta manera se va construyendo la memoria del proceso macro y se está construyendo conocimiento sobre la práctica educativa” (D-LLC-53).

La tarea del docente luego se extiende al ámbito del estudiante. La evaluación y sus resultados le debe permitir orientar de manera efectiva al sujeto de formación para que este supere sus dificultades o limitaciones. La palabra orientación debe interpretarse como acto de mediación, y en ese sentido, es el estudiante quien debe tomar las decisiones y estrategias que considere acorde, lo que exige un cierto nivel de consciencia.

Igualmente, en el área de Lengua Castellana, las producciones escritas son fuentes para el proceso evaluativo. Conforme al análisis documental realizado, gran parte de la evaluación en Lengua Castellana debe girar sobre los textos escritos de los estudiantes. Para el docente, esto significa una tarea ardua, pero necesaria. A partir de la escritura se puede identificar ilimitadas manifestaciones de las dimensiones humanas: el conocimiento sobre el saber epistemológico, capacidades comunicativas, procesos y funciones cognitivas, aspectos éticos de su comportamiento, capacidades ejecutivas, entre otros.

Por último, la categoría ‘análisis y tratamientos de problemas’, implica que el proceso de evaluación puede fortalecer el aprendizaje, la enseñanza, la didáctica, la pedagogía, entre otros, siempre que la información sea tratada con la debida diligencia.

De acuerdo a lo anterior, el **rol del docente** es bastante amplio y puede estar sintetizado en la categoría inductiva *visión integral de la educación*. En efecto, el profesor para llevar a cabo todo este conjunto de tareas sistematizadas y organizadas, requiere de un saber disciplinar, pedagógico y educativo. Este rol del docente se sitúa en el saber epistémico y sugiere que el docente debe tener un amplio conocimiento en torno a la educación, la pedagogía, la didáctica, la evaluación, entre otros elementos. Se trata de un conocimiento particular y preciso producto de las mismas ciencias de la educación que enriquece y orienta la práctica del docente en los diferentes niveles y contextos: “El docente debe contar con una visión integral sobre la educación y sobre la función de la evaluación. De esta manera, la información que arroja el acto evaluativo le permite reflexionar sobre la forma como se están desarrollando los procesos” (D-LLC-45).

Ahora bien, respecto del **rol del estudiante**, este código axial se encuentra alimentado con 7 categorías inductivas, las cuales giran en torno al papel que tiene el sujeto de formación frente a los procesos de evaluación. En primer lugar, el estudiante debe participar en la *planeación* de los procesos y las actividades de evaluación. En este escenario, se entiende que el estudiante no sólo participa a través de la autoevaluación, sino que además genera consensos con el docente, define fechas, establece criterios de evaluación, sugiere los posibles objetos a evaluar, entre otros.

En segundo lugar, el estudiante debe *comprender la evaluación*, lo cual implica que los procesos de evaluación deben ser conocidos y apropiados. Este rol se materializa en el conocimiento de los objetivos y propósitos de la evaluación que se va a realizar, los criterios de valoración, los objetos que se evalúan y las reglas pactadas al momento de evaluar: “El estudiante debe saber *de dónde viene y hacia dónde va*. Debe conocer la razón de ser de los enfoques, estrategias e instrumentos empleados por el docente. Debe conocer la razón de ser del tipo de interacciones que se favorecen en la escuela” (D-LLC-47).

En tercer lugar, se encuentra el *control y monitoreo* como tarea fundamental del estudiante frente al proceso de evaluación. El control y monitoreo implica hacer un seguimiento participativo de los resultados, pero así mismo, de los lineamientos y criterios que se han definido en función de verificar su cumplimiento. Se trata de controlar los procesos educativos, entre estos, la evaluación: “El estudiante debe convertirse en controlador de los procesos educativos en los que interviene, y debe realizar monitoreo de sus acciones” (D-LLC-54).

La tercera categoría inductiva es *conducta autónoma*, la cual se relaciona de manera directa con la cuarta categoría *conducta responsable*. En los procesos de evaluación se busca que el estudiante pueda mostrar una conducta autónoma, esto es, que adopte decisiones y ejecute estrategias y acciones en coherencia con esas decisiones. La participación del estudiante en los procesos de evaluación, debe materializarse en acciones y prácticas libres, informadas y críticas, que evidencien autonomía con responsabilidad: “En los procesos evaluativos, es necesario asignarle responsabilidad y autonomía al estudiante. Esta es una idea central del planteamiento de la evaluación por procesos” (D-LLC-59).

La quinta categoría inductiva es *archivo de escritos*. Ya se ha mencionado que las producciones escritas de los estudiantes son relevantes en los procesos de evaluación que se adelantan, y que, a través de los mismos, los docentes pueden analizar muy variados aspectos de los estudiantes. Así mismo, dicha tarea puede ser de gran utilidad al estudiante para que verifique las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora: “El estudiante va archivando los escritos puntuales y va analizando sus resultados. Su responsabilidad consiste en detectar sus problemas y buscar soluciones” (D-LLC-61).

La última categoría inductiva del código axial ‘rol del estudiante’ es ‘detectar problemas y proponer soluciones’. Esta categoría muestra que, desde la evaluación, el estudiante puede detectar problemas y establecer estrategias o acciones para su efectiva solución. Detectar un problema significa identificar incongruencias entre el ser o la realidad y el deber ser. Por tanto, se debe enseñar a los estudiantes cómo desde la evaluación se pueden formular problemas que se vinculan al aprendizaje y la formación integral. Igualmente, implica que el estudiante debe ser orientado en la formulación de estrategias, lo que permitiría fortalecer las habilidades metacognitivas del sujeto.

Además de hacerse referencia a tareas, responsabilidades y acciones de los que participan en el proceso educativo, los Lineamientos de Lengua Castellana también aborda otros aspectos relacionadas con las prácticas de evaluación. Uno de estos se ubica en la **información que sirve de base para la evaluación**. Documentos como los *archivos de pruebas*, los *trabajos escritos* y las *entrevistas*, contienen información relevante en el marco de las estrategias y acciones de evaluación. A partir del análisis y la reflexión particular y global de la información obtenida a través de estos medios, se pueden tomar decisiones, transformar los métodos y adecuar la enseñanza: “el seguimiento consiste en la sistematización de la información que arroja el acto evaluativo: archivos de pruebas, de trabajos escritos, de entrevistas. [...] Sobre esta información se vuelve luego con el fin de realizar análisis referidos a los procesos globales” (D-LLC-49).

Este tipo de evidencias que permiten la construcción de la memoria del proceso evaluativo, pueden enriquecerse a través de otra **estrategia**: la *discusión abierta y colectiva sobre los escritos*. Puede ser empleada en el campo de la Lengua Castellana y de la cual se puede extraer información relevante para valorar las fortalezas, las dificultades y las limitaciones de los estudiantes en los diferentes componentes que se evalúan: cognitivo, metacognitivo, comunicativo, social, ético, entre otros. La relación dialógica tiene un lugar esencial y significativo dentro de la escuela, la cual se puede manifestar en este tipo acciones que buscan abandonar la tarea inútil de la calificación y corrección “en solitario de los textos producidos por los estudiantes, por una propuesta de discusión abierta y colectiva de los textos en la cual el objetivo fundamental es su mejoramiento razonado” (D-LLC-65).

Por último, surge del análisis documental un grupo de **criterios aplicables a la práctica evaluativa**, los cuales sirven de lineamiento y base a todo este conjunto de procesos. El docente debe procurar *no homogenizar* a los estudiantes a través de la evaluación, lo que se traduce en respetar las características y particularidades de los sujetos de formación. Para ello, es necesario reconocer y considerar los *ritmos de aprendizaje* y los *intereses individuales* de los estudiantes a fin de diseñar variadas actividades y estrategias evaluativas, convirtiendo la evaluación en un asunto más democrático y menos coercitivo:

Al evaluar procesos es necesario respetar los ritmos particulares. El cambio en los procesos sólo tiene sentido si se piensa en relación con los diferentes momentos por los que atraviesa el estudiante; cada estudiante. Los ritmos de aprendizaje, así como

los intereses, son individuales. Masificar, homogeneizar, fijar escalas de evaluación comunes, no es pertinente si se quieren evaluar procesos individuales. (D-LLC-57)

La unidad de análisis es clara: no se debe homogeneizar y, por el contrario, se requiere diversificar la evaluación, las estrategias y los instrumentos con el propósito de dar respuesta a los ritmos de aprendizaje y los intereses individuales. En ese sentido, hay una apuesta por una evaluación más de tipo cualitativa.

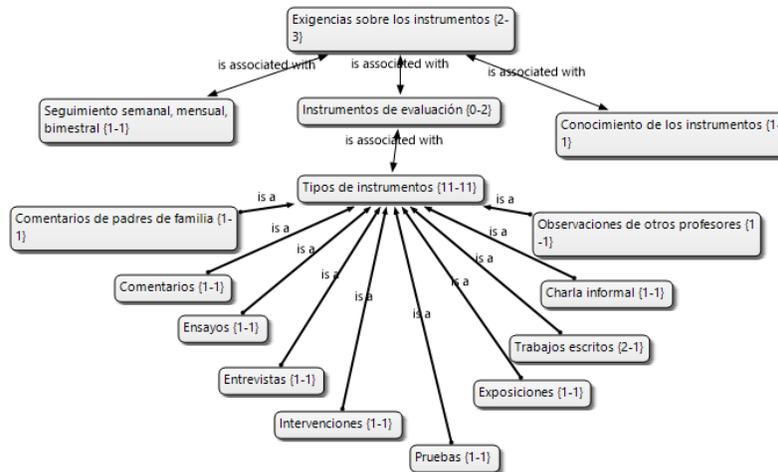


Figura 10. Red semántica instrumentos de evaluación – Lineamientos de Lengua Castellana
Fuente: Elaboración propia

En el aspecto instrumentos de evaluación, se identificaron 2 códigos axiales y 13 categorías inductivas como se puede verificar en la figura 10. Los descriptores claves se refieren a los **tipos de instrumentos** que se pueden emplear en los procesos de evaluación de la lengua castellana, así como a los **criterios** que deben cumplirse al momento de diseñar los diferentes instrumentos.

Los tipos de instrumentos de evaluación pueden ser muy variados. En efecto, el documento analizado permite identificar once de estos. En un primer grupo se encuentran los de naturaleza escrita como pruebas, ensayos, trabajos, organizadores de información como mapas, y similares. También se encontraron aquellos instrumentos orales como las entrevistas, las exposiciones, los comentarios (de estudiantes, padres de familia y docentes), las intervenciones, las charlas abiertas e informales, entre otros. Por último, también se encuentran los instrumentos basados en la observación directa que pueden complementar la utilidad de los otros materiales de evaluación.

El uso variado de instrumentos mejora la percepción del docente al momento de evaluar, lo que le permite identificar aspectos que pueden ser objeto de mejora. Sin duda, se trata de ir más allá del simple saber de contenidos para situarse en otros tipos de valoraciones que conduzcan a tipos de evaluaciones alternativas, por ejemplo, la evaluación socio-formativa y sistémica de la que habla Tobón (2013), la evaluación flexible y dinámica expuesta por Correa (2004) o la evaluación apreciativa descrita por Castañeda (2013). En cada una de estas propuestas, los instrumentos superan las pruebas escritas y se renuevan en función de un mayor impacto.

Como se había indicado, además de los tipos de instrumentos, se encontró información sobre exigencias o criterios que deben cumplir los instrumentos. Conforme al análisis, los instrumentos deben ser *conocidos* por los estudiantes. El conocimiento es un término recurrente dentro de los documentos explorados en esta investigación, lo que permite concluir que se trata de un derecho del sujeto de formación: “El estudiante, por su parte, tiene el derecho y el deber de conocer los procesos en los que está inmerso. Estamos hablando de conocer estos procesos en forma explícita” (D-LLC-73). En este punto, se debe considerar que cuando un estudiante conoce y domina un instrumento de evaluación, aumenta su confianza y motivación. Pilonieta (2010) lo denomina sentimiento de competencia y se traduce en un conocimiento consciente sobre los objetivos y utilidad de los instrumentos, lo que incluye, además, la capacidad para hacer una lectura comprensiva de los resultados.

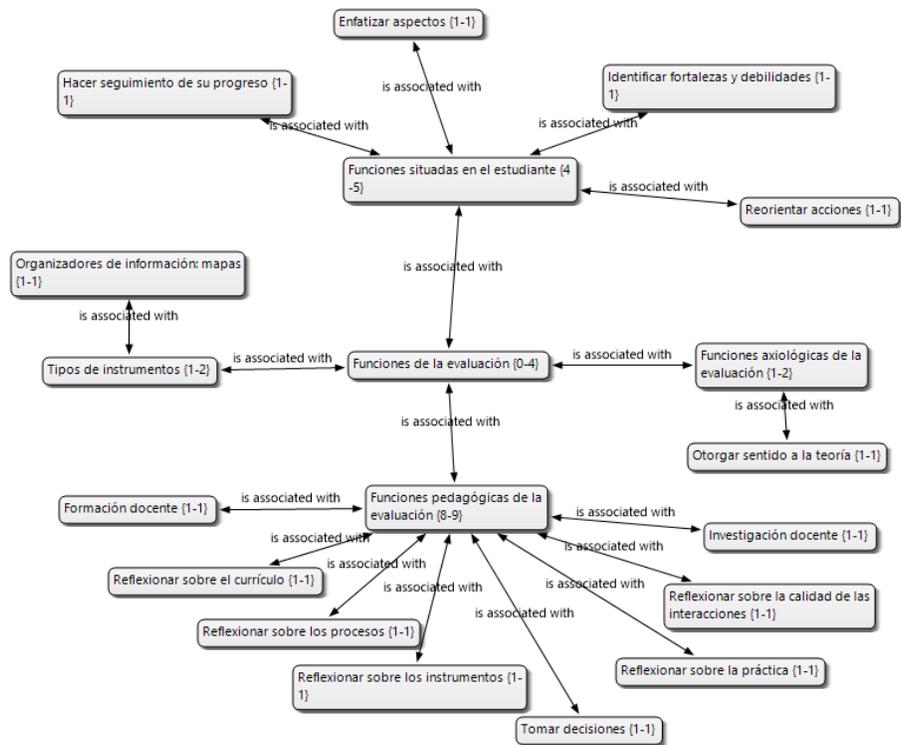


Figura 11. Red semántica funciones de la evaluación – Lineamientos de Lengua Castellana
Fuente: Elaboración propia

En la figura 11 se observan los códigos del aspecto funciones de la evaluación, en donde se encontraron 3 códigos axiales y 13 categorías inductivas. Tres tipos de funciones pueden visibilizarse de la lectura de los Lineamientos de Lengua Castellanas: **pedagógicas, axiológicas y situadas en el estudiante.**

Las funciones pedagógicas de la evaluación son muy variadas conforme a las categorías inductivas identificadas: *investigación docente, formación docente, reflexionar sobre los procesos - prácticas - instrumentos - currículo -calidad de las interacciones, y tomar decisiones.* Como se observa, los procesos de evaluación le permiten al docente, en primer lugar, llevar a cabo investigaciones educativas siempre que se empleen los instrumentos de recolección de datos y análisis de información adecuados.

Los procesos de investigación pueden facilitar que la evaluación se convierta en una herramienta que potencia la formación del docente, pues se trata de aprender de las experiencias y enriquecer la práctica educativa-pedagógica que se realiza de manera cotidiana. Con ello, se modifica la pedagogía, la didáctica, la enseñanza, entre otros. Muy

ligado a esto, se encuentra la función pedagógica reflexionar, la cual se extiende a variados elementos y componente. Se trata de un acto íntimo del docente que lo lleva al cuestionamiento y la reflexión de su propio saber pedagógico en contexto.

Ahora bien, las funciones de investigación docente, formación docente y reflexión desde los procesos de evaluación, llevan a la cuarta función detectada: la toma de decisiones. En realidad, estas funciones que se han enunciado muestran un ciclo de acciones interiorizadas y exteriorizadas cuyo núcleo es el saber pedagógico y el saber educativo. Se debe resaltar que estos procesos no pueden quedarse en simples planteamientos y que deben llevar al diseño y desarrollo de acciones que promuevan un cambio, una transformación con resultados deseados. En otras palabras, se requiere una articulación entre teoría y práctica.

Otorgar sentido a la teoría es una de las funciones axiológicas de la evaluación. Se le denomina axiológica porque se sitúa en el ideal que es brindado por la misma teoría o los modelos. Significa que, desde la práctica y el escenario experiencial, se ponen en juego los principios y reglas que gobiernan los modelos teóricos y desde la evaluación, se puede hacer este tipo de ejercicios para dar respuesta a los problemas que se presentan desde el quehacer docente: “Dentro de una concepción de la evaluación como investigación, la teoría cobra su sentido. La teoría entendida como herramienta para abordar problemas, que son nuestros problemas” (D-LLC-88).

Por último, se encuentran las **funciones situadas en el estudiante**: *reorientar acciones, enfatizar aspectos, identificar fortalezas y debilidades, y hacer seguimiento a su progreso*. Desde un nivel consiente y comprensivo, y como resultado de la evaluación, los estudiantes pueden reorientar sus acciones frente al aprendizaje y la formación, develar aquellos aspectos que merecen un mayor esfuerzo, pueden identificar sus fortalezas y debilidades, y claro está, ejercer un continuo seguimiento sobre los logros alcanzados.

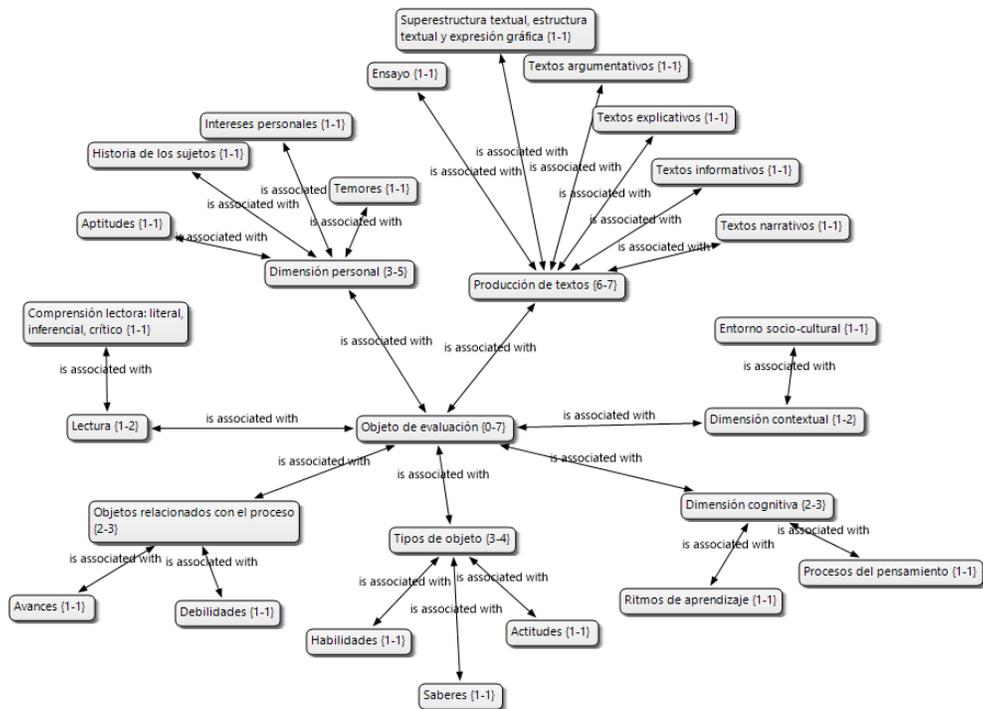


Figura 12. Red semántica objeto de la evaluación – Lineamientos de Lengua Castellana
Fuente: Elaboración propia

En el aspecto objeto de la evaluación, se identificaron 6 códigos axiales y 17 categorías inductivas como se detalla en la figura 12. Estos códigos dan cuenta de que la evaluación del aprendizaje desde la Lengua Castellana, debe comprometer todas las dimensiones que integran al ser humano. Incluye aspectos **cognitivos, personales, contextuales, la producción de textos y lectura.**

Relacionado con la dimensión cognitiva, se encuentran las categorías inductivas: procesos del pensamiento y ritmos de aprendizaje. Con el primero, se hace referencia que la evaluación debe permitir la valoración de funciones cognitivas básicas y complejas como el análisis, la síntesis, la codificación y decodificación, hasta las formas de pensamiento más elevados como el pensamiento hipotético, silogístico, entre otros (Pilonieta, 2010). Estos pueden ser valorados desde los textos orales y escritos que producen los estudiantes, pero para ello, el docente requiere de instrumentos adecuados y de un conocimiento específico sobre estos temas: “Una prueba escrita revisada por el docente no debe ir a parar al cesto de la basura, debe ser base de un análisis que genere reorientaciones, debe permitir detectar qué procesos de pensamiento es necesario enfatizar” (D-LLC-103).

El ritmo de aprendizaje es otro elemento que debe ser valorado. La evaluación le permite al docente identificar el ritmo de aprendizaje del estudiante, y con ello, adecuar las prácticas y los tiempos a estas características individuales de los estudiantes. En ese sentido, no solo la evaluación y los instrumentos se adecuan a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, también la evaluación permite identificar estos ritmos de aprendizaje.

En la **dimensión personal**, se busca que la evaluación permita identificar aspectos como los *intereses personales*, la *historia de los sujetos*, los *temores* y las *aptitudes*. La evaluación no sólo gira en torno a los saberes disciplinares, sino que involucra objetos de la dimensión personal como los descritos. Estos son factores relevantes dentro del aprendizaje y deben conectarse a las prácticas evaluativas. Junto a estos elementos, también el **entorno sociocultural** juega un papel fundamental en la formación y la evaluación. Para la caracterización del entorno sociocultural se requieren de instrumentos pertinentes como las entrevistas, las charlas abiertas u otras actividades lúdicas.

Los anteriores elementos pueden identificarse como objetos generales de la evaluación, pero desde el área de lengua castellana, la producción de textos y la lectura son componentes centrales de valoración por parte de los docentes. El primero reúne la mayor cantidad de categorías inductivas y comprende a la amplia variedad de textos que se exige, desde el área, ser evaluados: el ensayo, los textos informativos, los textos narrativos, los textos argumentativos y los textos explicativos, y dentro de estos, el análisis sobre la superestructuras y estructura textual, además de la expresión gráfica:

El análisis se enfoca en torno a tres dimensiones fundamentales que intervienen en la producción textual: la superestructura textual, la estructura textual y la expresión gráfica. En cuanto a la superestructura, se asume que desde ella se orienta la caracterización del texto; la dimensión estructural distribuye los criterios de análisis en dos ejes: uno horizontal, que dispone los tipos de unidades a analizar y un eje vertical que organiza los puntos de vista del análisis. La dimensión gráfica se refiere a los aspectos formales de presentación del texto. (D-LLC-115)

La lectura es otro objeto de la evaluación en lengua castellana, y dentro de esta, el interés se encuentra centrado en los **niveles de comprensión**: literal, inferencial y crítico:

A continuación, se explicarán niveles que se han definido como referentes para caracterizar modos de leer; dichos niveles no se asumen de manera tajante, definitiva, sino como una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura tanto para la básica primaria como para la secundaria. (D-LLC-110)

El nivel literal implica que el sujeto es capaz de hacer ejercicios de decodificación y brindar respuestas sobre determinados elementos explícitos que hay dentro de los textos como personajes, tiempos, situaciones, hechos, entre otros. El nivel inferencial implica capacidades del sujeto para sacar inferencias de las ideas que se desarrollan dentro del texto. Estas no son explícitas, sino que se elaboran como parte de un ejercicio interpretativo desde la información que se encuentra expuesta en el texto abordado. Por último, el nivel crítico de lectura significa que el sujeto es capaz de valorar las ideas que se desarrollan en el texto bajo distintos criterios como de validez o veracidad, con los debidos argumentos que sustentan dichas valoraciones.

4.1.4. Resultados de la matriz documental – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes

En la tabla 8 se muestran los códigos y las categorías que surgieron del análisis del documento Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes dentro de las categorías generales evaluación del aprendizaje y calidad educativa. Para la primera categoría general, se recolectaron códigos relacionados con los aspectos: concepción de evaluación, prácticas de evaluación, instrumentos de la evaluación, funciones de la evaluación y objeto de la evaluación. En total, se identificaron 23 códigos axiales y 78 categorías inductivas. En el caso de la segunda categoría general, con único aspecto analizado, se identificaron 3 códigos axiales y 4 categorías inductivas (tabla 9).

Aspecto	Inductivas	Axiales	Teóricos
Concepción de evaluación	- Criterios de evaluación y promoción	Componentes técnicos de la evaluación	Estévez (1996)
	- Escala de valoración		Paredes & Inciarte (2013)
	- Estrategias de valoración integral		
	- Acciones de seguimiento		
	- Procesos de autoevaluación estudiantes		Orozco (2002)
	- Estrategias de apoyo		Díaz & Quiroz (2005)
	- Periodicidad de informes		
	- Participación de actores		
- Aprendizaje significativo	Fundamentos de la evaluación		

	- Actividad constante	Formalidades de la evaluación	Santibáñez (2001)
	- Actividad individual		
	- Actividad colectiva		
	- Criterios unificados		Casanova (1998)
	- Permanente		
	- Integradora		Yáñez (2018)
	- Interdisciplinaria		
	- Cooperadora		Tobón (2013)
	- Reflexiva		
	- Interpretativa		
	- Dialógica		
	- Cualitativa		
	- Acumulativa		
	- Objetiva		
	- Consecuente		
	- Formativa		
	- Evaluación como proceso	Perspectiva procesual de la evaluación	
	- Acto inherente al ser humano	Perspectiva humanista de la evaluación	
	- Herramienta de valoración: participación y apropiación	Perspectivas lineales y/o superficiales	
	- Evaluación diagnóstica	Tipos de evaluación	
	- Evaluación sumativa		
	- Evaluación formativa	Tipo de evaluación adoptado	
	- Autoevaluación		
	- Heteroevaluación		
	- Coevaluación		
	- Ser humano integral	Sentidos sobre el sujeto evaluado	
	- Ser humano sociocultural		
	- Ser humano con intereses y necesidades		
	- Ser humano competente		
Prácticas de evaluación	- Análisis de los resultados	Tarea docente posterior	Estévez (1996)
	- Proponer nuevas estrategias		
	- Revisar procesos y resultados		Paredes & Inciarte (2013)
	- Orientar a estudiantes con dificultades		
	- Diversificar y dosificar estrategias evaluativas		Orozco (2002)
	- Establecer estrategias evaluativas claras y pertinentes		Díaz & Quiroz (2005)
	- Ritmos de aprendizaje	Criterios aplicables a la práctica evaluativa	
	- Posibilidades del sujeto		
	- Diversidad de estrategias evaluativas		
	- Fomentar la formación integral	Rol docente	
	- Participación crítica	Rol del estudiante	
	- Retroalimentación	Estrategia evaluativa	
	- Comunicación		

Instrumentos de evaluación	-	Diversidad de instrumentos	Características de los instrumentos	Santibáñez (2001)
	-	Evaluaciones temáticas	Tipos de instrumentos - Saber	Casanova (1998)
	-	Evaluaciones orales		Yáñez (2018)
	-	Evaluaciones escritas		Tobón (2013)
-	Exposiciones			
-	Prueba de calidad			
Funciones de la evaluación	-	Participación en clase	Tipos de instrumentos - Saber hacer	
	-	Talleres		
	-	Exposiciones		
	-	Actividades motrices		
	-	Trabajos en clase		
	-	Compromisos en casa		
	-	Relaciones interpersonales	Tipos de instrumentos - Saber ser	
	-	Comportamiento		
	-	Cumplimiento manual de convivencia		
	-	Perfil del estudiante		
-	Asistencia			
Objeto de la evaluación	-	Redefinir la razón de educar	Funciones pedagógicas de la evaluación	González (2000)
	-	Apoyar a estudiantes con dificultades		Avendaño & Parada (2012)
	-	Aprender de la propia experiencia	Funciones procesuales de la evaluación	
	-	Formar la capacidad crítica		
-	Revisar procesos y resultados			
Objeto de la evaluación	-	Saber conocer	Dimensión cognitiva	González (2000)
	-	Saber hacer - Habilidades - Destrezas	Dimensión ejecutiva	Avendaño & Parada (2012)
	-	Saber ser: actuar y valorar	Dimensión ética - actitudinal	
	-	Saber ser: convivir		
	-	Saber ser: actitud frente al aprendizaje		

Tabla 8. Red semántica de la categoría general evaluación del aprendizaje – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes: categorías inductivas, axiales y teóricos

Fuente: Elaboración propia

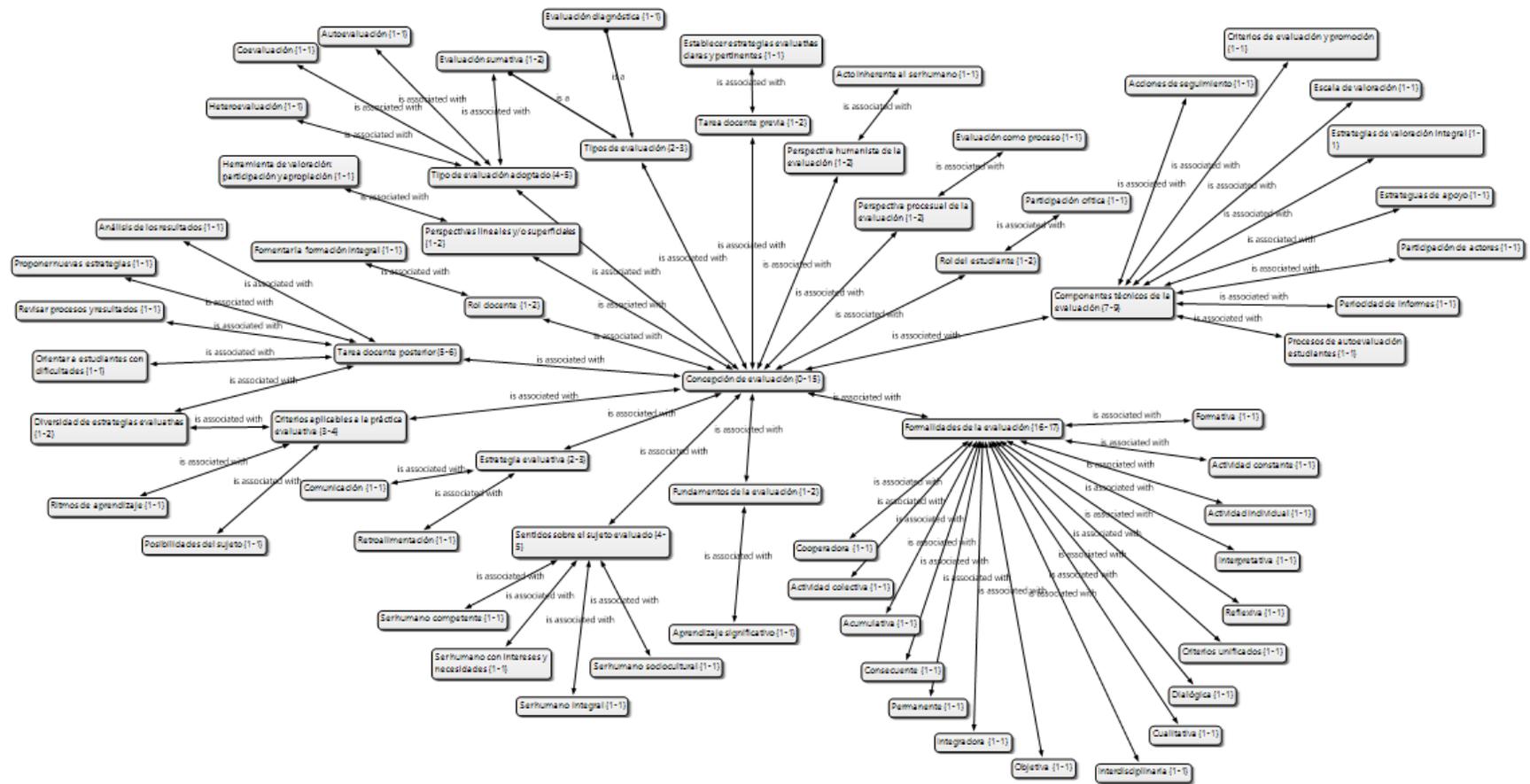


Figura 13. Red semántica concepción de evaluación – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes
 Fuente: Elaboración propia

La figura 13 muestra los códigos del aspecto concepción de evaluación, en el que se identificaron 9 códigos axiales y 38 categorías inductivas. Los descriptores claves se relacionan con los sentidos y significados relacionados con la evaluación y los sujetos que participan en estos procesos.

El **fundamento de la evaluación** descrito dentro del documento analizado es el *aprendizaje significativo*. Se trata del modelo pedagógico adoptado el cual se sustenta en la perspectiva teórica de David Ausubel. Se entiende que la evaluación que se promociona en la IE, debe tener en cuenta diferentes elementos que integran la estructura conceptual de la teoría del aprendizaje significativo, el cual se centra en los esquemas o estructuras cognoscitivas del sujeto articuladas entre sí. Así mismo, se puede comprender como un proceso en el que encajan conceptos, ideas, principios y teorías nuevas en estructuras ya definidas por el sujeto (ideas claves e ideas de anclaje), y en la medida que se coordinen las relaciones entre estos, se perfecciona el aprendizaje significativo. Al menos dos condiciones deben darse para que ocurra este tipo de aprendizaje: material potencialmente significativo y disposiciones subjetivas para el aprendizaje (Ausubel, 1976).

Al igual que en los otros documentos analizados, se evidencia una **perspectiva procesual de la evaluación** dentro de los códigos identificados. La evaluación, según las unidades de análisis, es un proceso de naturaleza cíclica con puntos complejos que integran otros microprocesos como sucede en la planeación o sistematización de la información: “La institución educativa asume la evaluación como un proceso, entendiéndose como un acto inherente a la naturaleza humana y debe ser permanente, integradora, interdisciplinaria, cooperadora, reflexiva, interpretativa, dialógica, cualitativa, acumulativa, objetiva, consecuente y formativa” (D-SEIE-27). Varios de estos elementos, a su vez, son **formalidades de la evaluación**. La IE ha optado por un sistema de evaluación complejo y abarcador con múltiples principios que deben gobernar los procesos de aprendizaje que se diseñan y que deberían materializarse en la diversidad de instrumentos de evaluación, las estrategias, los objetos a evaluar, la participación y el conocimiento de los actores, entre otros.

Además de esa perspectiva procesual, también se evidencian otros enfoques respecto de la evaluación, por ejemplo, una de tipo **humanista** por cuando se centra en el sujeto, sus

dimensiones y las potencialidades. Sin embargo, frente a estos modelos se opone una **perspectiva lineal o superficial**, que también es adoptada dentro del sistema de evaluación institucional. En efecto, al definir la evaluación se indica que esta es una “herramienta que permite valorar el nivel de participación y apropiación de los procesos desarrollados con anterioridad favoreciendo el diseño de planes de acción o apoyo para superar las dificultades velando por el logro de un aprendizaje significativo” (D-SEIE-16).

Esto permite explicar que no se hable de una evaluación holística o compleja como sucede en los lineamientos de lengua castellana, sino que se opte por otros tipos de evaluación: *diagnóstica*, *sumativa*, *autoevaluación*, *heteroevaluación*, *coevaluación* y *evaluación formativa*. Valga señalar que esta última no es abordada con amplitud dentro del sistema, pues tan solo es una definición incorporada:

Los maestros, por consiguiente, promueven una evaluación formativa, en la cual revisan procesos y resultados, orientan a los estudiantes con dificultades y los enseñan a aprender a partir de sus propias experiencias; diversifican y dosifican sus estrategias evaluativas, fomentan en los estudiantes la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación con el fin de hacerlos protagonistas críticos de su desempeño. (D-SEIE-23)

Tal vez lo único que puede asociarse con el modelo de la evaluación formativa son los **sentidos sobre el sujeto evaluados** que se indican de manera explícita en el discurso del documento. Con este código axial se hace énfasis en que el estudiante es un ser humano *integral, sociocultural, competente* y con *intereses y necesidades*. Podría decirse que, al reconocerse estas dimensiones, también se opta por una evaluación de tipo humanista. Ahora bien, es necesario enfatizar que la adopción de múltiples modelos evaluativos también puede ser indicio de que no hay un enfoque evaluativo completamente definido.

Por último, se destaca se ha copiado, casi completamente, el Decreto 1290 dentro del sistema de evaluación institucional. Por esta razón, se reiteran las categorías asociadas al código axial **componentes técnicos de la evaluación**. Esto sugiere que el propósito de la institución es el cumplimiento de los requisitos legales y reglamentarios, aunque esto suponga un abandono de la reflexión pedagógica y educativa que debe existir en este tipo de procesos de construcción de guías y manuales.

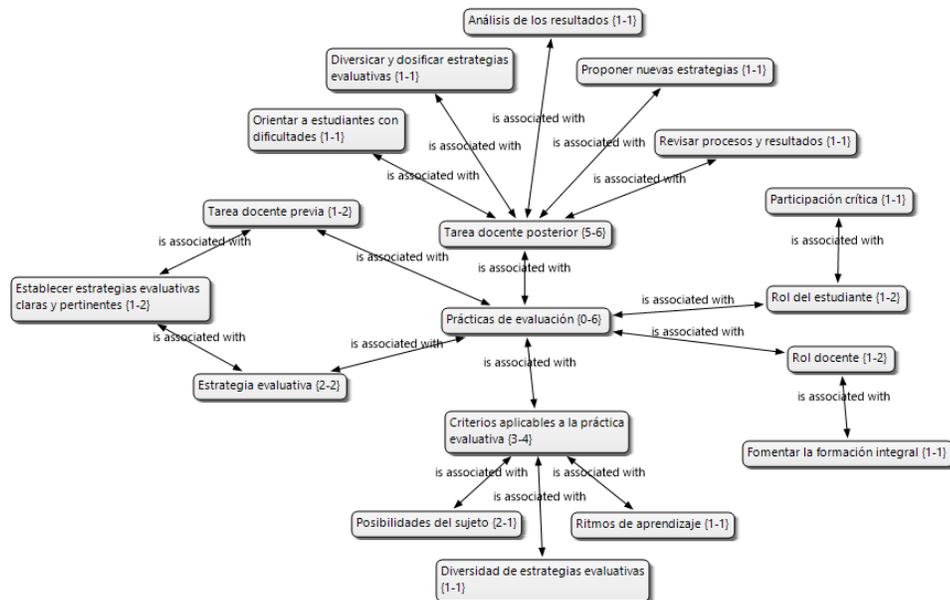


Figura 14. Red semántica prácticas de evaluación – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes
Fuente: Elaboración propia

La figura 14 identifica y organiza los códigos y categorías relacionadas con las prácticas de evaluación que se describen en el SEIE. A través de los descriptores claves se habla de una **tarea posterior docente**, pero no de acciones previas al acto evaluativo. De acuerdo al documento, el docente debe realizar tareas a partir de la información obtenida como *analizar los resultados*, *revisar procesos*, *proponer* y *diversificar estrategias*, y *orientar a los estudiantes*. Al compararse estas tareas con las que se hallaron en los lineamientos de lengua castellana, se puede verificar que estas son de menor profundidad y alcance. Pese a estas limitaciones, el **rol del docente** es descrito como *fomentar la formación integral*, lo cual resulta paradójico considerando la narración algo superficial que se mantiene dentro del sistema de evaluación.

Por otra parte, el **rol del estudiante** es descrito como de *participación crítica*, aunque no se evidencian los escenarios, los espacios y las modalidades en las que se puede potenciar y desarrollar la capacidad crítica y la participación. Incluso, el único ámbito que parece puede ser empleado para este fin es la *retroalimentación* y la *comunicación*. Se deja por fuera la participación en la planeación, el conocimiento sobre los procesos, la capacidad para tomar decisiones, entre otros aspectos que son relevantes dentro de los lineamientos de lengua castellana.

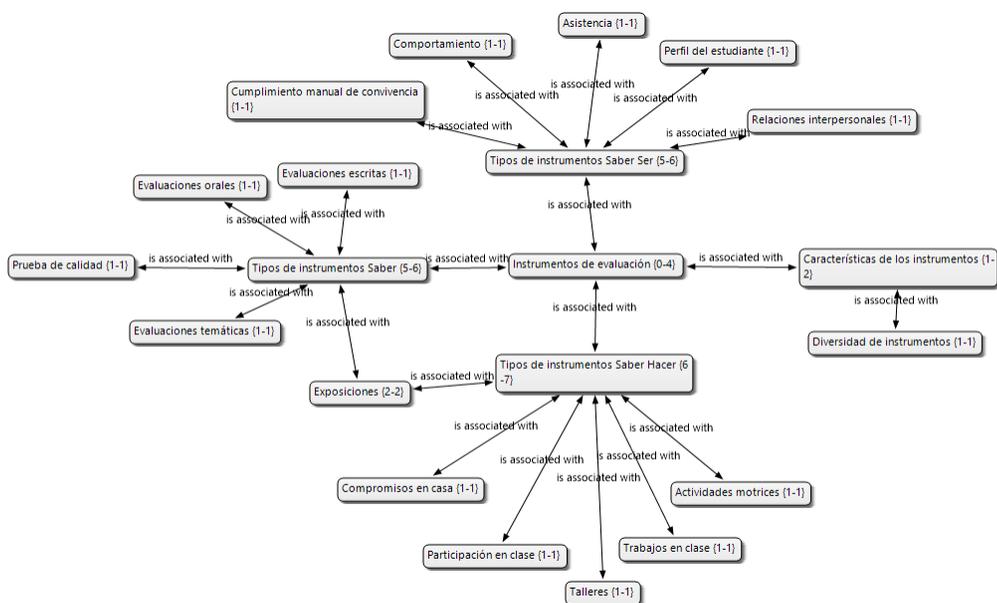


Figura 15. Red semántica instrumentos de evaluación – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes
Fuente: Elaboración propia

La figura 15 muestra los códigos y categorías asociados al aspecto instrumentos de evaluación y que se identificaron en el documento sistema de evaluación. Se enuncia en el discurso del texto que estos instrumentos deben ser *diversos*. Para ello, se dividen en tres tipos cada uno relacionado con los componentes de las competencias: **saber**, **saber hacer** y **saber ser**. En el campo del saber, lo cognitivo, se encuentran las *evaluaciones temáticas*, *orales*, *escritas* y las denominadas *pruebas de calidad*. El interés de estos instrumentos es recolectar información sobre lo que saben los estudiantes en términos del manejo de la disciplina: teorías, modelos, conceptos, reglas, formulas, entre otros.

Los instrumentos para la evaluación del saber hacer incluyen tareas como la *participación en clase*, los *talleres*, las *exposiciones*, las *actividades motrices*, las *labores en casa* y otros similares. El objetivo de estas actividades es brindar información sobre la forma en que aplican los saberes y otras destrezas o habilidades para la resolución de problemas o dar respuesta a retos. Por último, los instrumentos del saber ser se enfocan en el *comportamiento* en relación con el *manual de convivencia*, la *asistencia* y las *relaciones interpersonales*. En este punto, juega un papel fundamental el denominado observador del alumno y se pretende regular la conducta de los estudiantes conforme a las reglas establecidas por la IE.

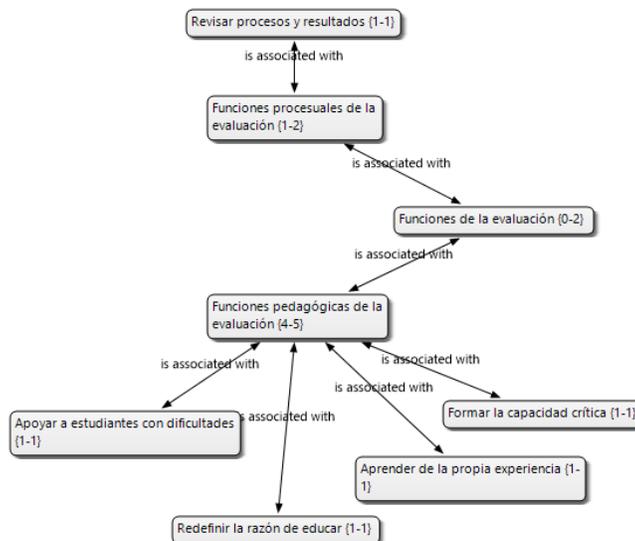


Figura 16. Red semántica instrumentos de evaluación – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes
Fuente: Elaboración propia

La figura 16 estructura y organiza los códigos y categorías relacionadas con las funciones la evaluación. Se encontraron dos tipos de funciones, que, si bien son compartidas en documentos anteriores que se han analizado (**pedagógicas y procesuales**), representa un resultado bastante escaso si se comparan con los hallazgos del Decreto 1290 y los lineamientos en lengua castellana.

Las funciones pedagógicas integra las categorías inductivas de mayor número. En general, describen que la evaluación, desde la perspectiva del estudiante, debe facilitar el *apoyo de las dificultades* y *formar la capacidad crítica*, y en el ámbito del docente, se defiende que la evaluación debe promover el *aprendizaje desde experiencia* y *revisar procesos /resultados*, todo con el propósito de *redefinir la razón de educar*. Como se observa, la memoria del proceso, la investigación, el abordaje de problemas educativos, potenciar la participación de los sujetos, transformar las dinámicas dialógicas, impactar lo didáctico y pedagógico, se encuentran excluidos de las funciones de la evaluación en el contexto del sistema de evaluación.

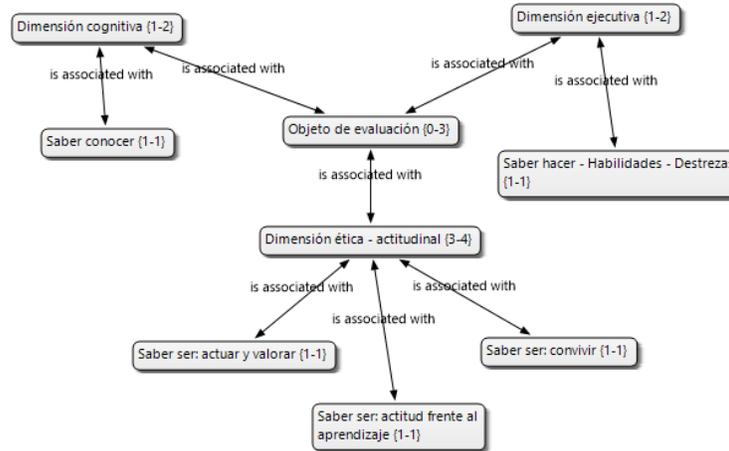


Figura 17. Red semántica instrumentos de evaluación – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes
Fuente: Elaboración propia

La figura 17 evidencia los códigos asociados al aspecto objeto de la evaluación: tres códigos axiales y cinco categorías inductivas. Los objetos de evaluación -componentes, dimensiones o elementos que deben ser valorados- que destaca el sistema de evaluación son de tres tipos: **dimensión cognitiva**, **dimensión ejecutiva** y **dimensión ética - actitudinal**. En el primero se incorpora el *saber conocer* que como ya se ha dicho, hace referencia a la aprehensión y manejo de teorías, conceptos, información, principios, entre otros y que hacen parte propia de la disciplina o ciencia. El segundo integra el *saber hacer*, las *habilidades* y las *destrezas*, los cuales pueden ser valorados a través de diferentes estrategias tanto escritas como orales y experienciales. Aquí juega un papel importante el diseño de instrumentos alternativos que permitan la recolección de información sobre estos puntos de interés. Por último, el tercer objeto de naturaleza ética y actitudinal enmarca todo el saber ser manifestado en el *actuar*, el *convivir*, la *actitud frente al aprendizaje*.

La tabla 9 presenta los códigos que se relacionan con la segunda categoría general: calidad educativa. En total, se identificaron 3 códigos axiales y 4 categorías inductivas.

Aspecto	Inductivas	Axiales	Teóricos
Calidad educativa y sus relaciones con la evaluación	- Generación de procesos de calidad	Procesos vinculantes	Estévez (1996)
	- Cumplimiento de logros propuestos		
	- Planes, metas y criterios de evaluación	Adaptaciones curriculares	Paredes & Inciarte (2013)

- Favorecer a los de menos posibilidades	Inclusión educativa	Orozco (2002)
		Díaz & Quiroz (2005)
		Avendaño, Paz & Parada (2016)
		Filmus (2003)
		Casanova (2012)
		Gómez (2004)
		Braslavsky (2006)

Tabla 9. Red semántica de la categoría general calidad educativa – Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes: categorías inductivas, axiales y teóricos
Fuente: Elaboración propia

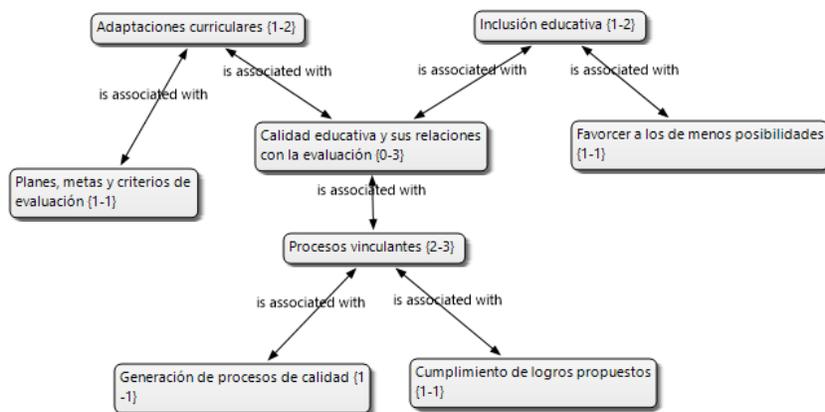


Figura 18. Red semántica calidad educativa y sus relaciones con la evaluación - Sistema de Evaluación Institucional de los Estudiantes
Fuente: Elaboración propia

Tres puntos de encuentro entre calidad educativa y evaluación se identificaron en el proceso de análisis de los datos. El primero, también incorporado en tablas anteriores, corresponde a la **inclusión educativa**. En efecto, se considera dentro del documento que es una prioridad el apoyo a los estudiantes con dificultades, y por ello, surge la categoría inductiva *favorecer a los de menos posibilidades*. Es reiterativo el discurso que a través de la evaluación se deben detectar las debilidades y las limitaciones, para hacer **adaptaciones curriculares** sobre *planes, metas y criterios* que posibiliten un aprendizaje significativo. Es necesario recordar que, para el sistema educativo colombiano, los resultados de las pruebas

son un factor de calidad educativa, y de allí la necesidad de apoyar a los estudiantes con limitaciones en el aprendizaje o bajo logro.

4.1.5. Resultados de la matriz documental – Planes de aula de lengua castellana

En la tabla 10 se presentan los códigos identificados en el análisis del último documento explorado dentro de esta investigación: planes de aula de lengua castellana. En total, se identificaron 10 códigos axiales y 32 códigos inductivos distribuidos en los aspectos: concepción de evaluación, prácticas, instrumentos, funciones y objetos.

Aspecto	Inductivas	Axiales	Teóricos
Concepción de evaluación	- Evaluación formativa - Autoevaluación	Tipo de evaluación adoptado	Santibáñez (2001)
Prácticas de evaluación	- Intención comunicativa - Propósito del texto - Rol del enunciador del texto - Caracterizar al enunciatario del texto - Identificación de quien habla en el texto - Clasificación de personajes en un texto - Reconocer secuencias de acciones y hechos - Identificación de información central - Elementos gramaticales y ortográficos de un texto - Concordancia gramatical y conectores - Relaciones entre los textos - Tipología y género textual	Centradas en el saber conocer	Casanova (1998) Yáñez (2018) Tobón (2013)
	- Oral y escrita	Estrategias según tipo de comunicación	
Instrumentos de evaluación	- Compromisos - Investigaciones - Guías - Talleres - Carteleras - Cuadernos - Participación - Atención en clase - Comportamiento - Responsabilidad	Tipos de instrumentos Saber hacer Tipos de instrumentos Saber Tipos de instrumentos Saber ser	Santibáñez (2001) Casanova (1998) Yáñez (2018) Tobón (2013)
Funciones de la evaluación	- Auto identificar fortalezas-debilidades: estudiante	Funciones situadas en el estudiante	González (2000)

				Avendaño & Parada (2012)
Objeto de la evaluación	- Saber conocer		Dimensión cognitiva	González (2000)
	- Saber hacer - Destrezas	Habilidades	Dimensión ejecutiva	Avendaño & Parada (2012)
	- Saber ser: actuar y valorar		Dimensión ética	
	- Saber ser: convivir		actitudinal	
	- Saber ser: actitud frente al aprendizaje			
	- Comportamiento y participación			

Tabla 10. Red semántica de la categoría general evaluación del aprendizaje – Planes de aula de lengua castellana: categorías inductivas, axiales y teóricos
Fuente: Elaboración propia

En general, los planes de aula no evidencian de manera particular concepciones o funciones de la evaluación. Se trata de documentos cortos más centrados en instrumentos, estrategias y procedimientos. Sin embargo, se muestra una adopción de la *autoevaluación* y la *evaluación formativa*: “Transferencia y valoración - evaluación. La evaluación será formativa durante las clases, direccionadas al saber, el hacer y el ser” (D-PALC-03). Esta unidad de análisis indica una adopción de la evaluación formativa, la cual es considerada como tal porque aborda los tres tipos de saberes: conocer, hacer y ser. Sin embargo, esta no es una interpretación adecuada de la evaluación formativa. García (2019) explica que la evaluación de carácter formativo es aquella en la que se brinda una mirada humana sobre el sujeto que aprende, considerando que este es un individuo “social, histórico y cultural con necesidades e intereses particulares” para impulsar la emancipación y el cambio social, y superar el control y el castigo que han sido base de la evaluación tradicional.

Aunque se habla de una evaluación formativa centrada en los tipos de saberes, al analizar las prácticas de evaluación se logra develar que todas están centradas en el **conocer**. En efecto, se observa que el acto evaluativo está centrado en procesos como identificar, caracterizar, clasificar y reconocer textos, intenciones, personajes, acciones, información, entre otros. Igualmente, se enfoca en aspectos gramaticales y ortográficos. En síntesis, se desvanece el saber hacer y el saber ser dentro del proceso.

Respecto de las funciones de la evaluación, solo logra identificarse una **función situada en el estudiante**. Se relaciona con un elemento ampliamente abordado dentro del sistema de evaluación: *auto-identificar fortalezas y debilidades*. Como la autoevaluación es

nombrada de manera constante en los planes de aula de lengua castellana, es razonable que una de las funciones de la evaluación sea la de auto-reconocer debilidades: “Aplicaremos la autoevaluación y la co-evaluación a fin de que el estudiante reflexione acerca de su proceso de aprendizaje: identifique sus fortalezas y trabaje en sus debilidades” (D-PALC-86).

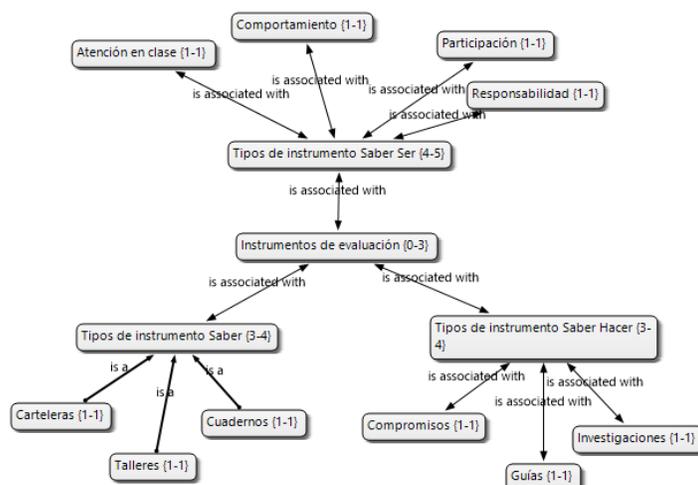


Figura 19. Red semántica instrumentos de evaluación - Planes de aula de lengua castellana
Fuente: Elaboración propia

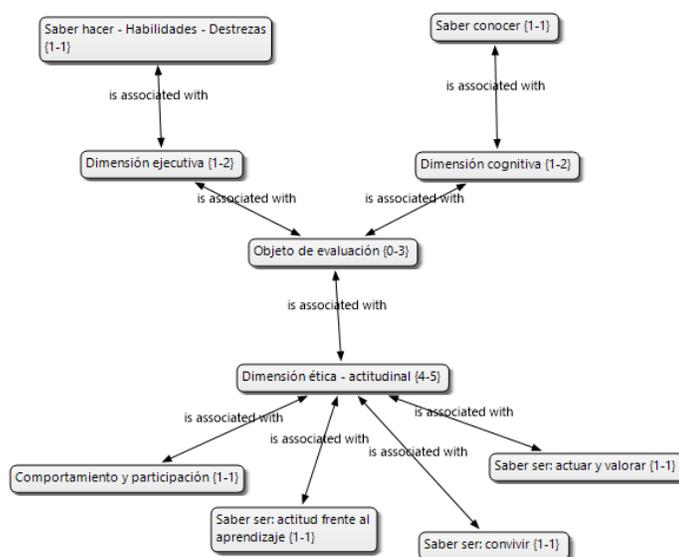


Figura 20. Red semántica objetos de evaluación - Planes de aula de lengua castellana
Fuente: Elaboración propia

Los instrumentos de evaluación que se enuncian dentro de los planes de aulas también pueden ser divididos por **tipos de saber** al igual que se encontró en el sistema de evaluación.

Para el saber conocer, se incluyen como actividades: *talleres, carteleras, cuadernos*; para el saber hacer se dispone de los *compromisos, investigaciones y guías*; y para el saber ser se identifica la *participación, la atención en clase, el comportamiento y la responsabilidad*. En ese sentido, es razonable que los objetos de evaluación se centren también en los tipos de saberes como se muestra en la figura 20.

4.2. Resultados de las entrevistas semiestructuradas

La tabla 11 contiene los hallazgos producto del análisis sobre las entrevistas a docentes. Corresponde a los códigos que integran la categoría general evaluación del aprendizaje. En total se identificaron 21 códigos axiales y 83 categorías inductivas divididas en cinco aspectos explorados: concepción de evaluación, prácticas, instrumentos, funciones y objeto.

Aspecto	Inductivas	Axiales	Teóricos
Concepción de evaluación	- Etapas: pre saberes, dinámicas, actividades, valoración	Perspectiva procesual de la evaluación	Santibáñez (2001)
	- No es un momento		
	- Microprocesos surgen según necesidades		Casanova (1998)
	- Evaluación diagnóstica	Tipo de evaluación	Yáñez (2018)
	- Evaluación formativa		
	- Autoevaluación		Tobón (2013)
	- Heteroevaluación		
	- Coevaluación		
	- Permanente	Formalidades de la	
	- Continua	evaluación	
	- Informativa		
	- No aplicada al final		
	- Visión integral		
	- Individualidad		
	- Intereses y particularidades		
	- Partir de las habilidades		
	- No diferenciación con otras áreas		
	- Transversalidad de la lengua castellana		
	- Valoración de lectura transversal		
	- Priorización de la lectura		
	- Priorización de escritura		
- Habilidades innatas			
- Derechos Básicos de Aprendizaje	Fundamentos de la		
- Estándares Básicos	evaluación		
- Lineamientos del MEN			
- Aprendizaje significativo			
- Memoria			

	- Aprendizaje	Relaciones de la	
	- Enseñanza	evaluación	
Prácticas de evaluación	- Flexibilidad para comprobar aprendizajes	Estrategias	Estévez (1996)
	- Canciones		Paredes & Inciarte (2013)
	- Centros literarios		
	- Poesía		
	- Diversidad de textos		Orozco (2002)
	- Lectura de gráficas		
	- No homogenizar	Criterios aplicables	Díaz & Quiroz (2005)
	- No generalizar		
	- No señalamientos		
	- Oportunidades		
	- Capacidades individuales		
	- Ritmos de aprendizaje		
	- Personalidad		
	- Entorno sociocultural		
	- Valoración individual		
- Adaptar los lineamientos a las necesidades			
- Inclusión			
- Ambiente de aula			
- Sentirse cómodos			
- Artes: poesía, teatro, monólogos	Extracurricular		
- Búsqueda de estrategias y herramientas nuevas	Rol del docente		
- Apoyar estudiantes con limitaciones			
- Creatividad			
- Modificar estrategias de enseñanza			
- Integración de actores	Participación		
- Acercamiento dialógico			
Instrumentos de evaluación	- Textos verbales y no verbales	Diversificación	Santibáñez (2001)
	- Música		
	- Trabajo en grupo	Experienciales	Casanova (1998)
	- Trabajos escritos	Escritural	Yáñez (2018)
	- Conversatorios	Comunicativos	Tobón (2013)
Funciones de la evaluación	- Fortalecer otros procesos de aprendizaje	Lectura como base	González (2000)
	- Cartografía del estudiante	Situadas en el docente	Avendaño & Parada (2012)
	- Diseñar planes de mejoramiento		
	- Detectar debilidades		
	- Identificar causas de las debilidades		
	- Facilitar intensidad de la enseñanza		
	- Remitir estudiantes		
	- Cuantificar: ¿Cuántos estudiantes...?		
- Modificar la actitud docente			

	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer ajustes a la planeación - Diseñar planes de mejoramiento - Construir informes para padres - Hacer ajustes a los planes de aula - Hacer ajustes al currículo 		
Objeto de la evaluación	- Saber: conocer-hacer-ser	Centrado en saberes	González (2000)
	- Comportamiento	Saber ser	Avendaño & Parada (2012)
	- Actitud	Saber hacer	
	- Habilidades	Saber hacer	
	- Talentos		
	- Trabajo en clase		
	- Memoria	Saber conocer	
	- Habilidades comunicativas	Comunicación	

Tabla 11. Red semántica de la categoría general evaluación del aprendizaje – Entrevistas a docentes: categorías inductivas, axiales y teóricos
Fuente: Elaboración propia

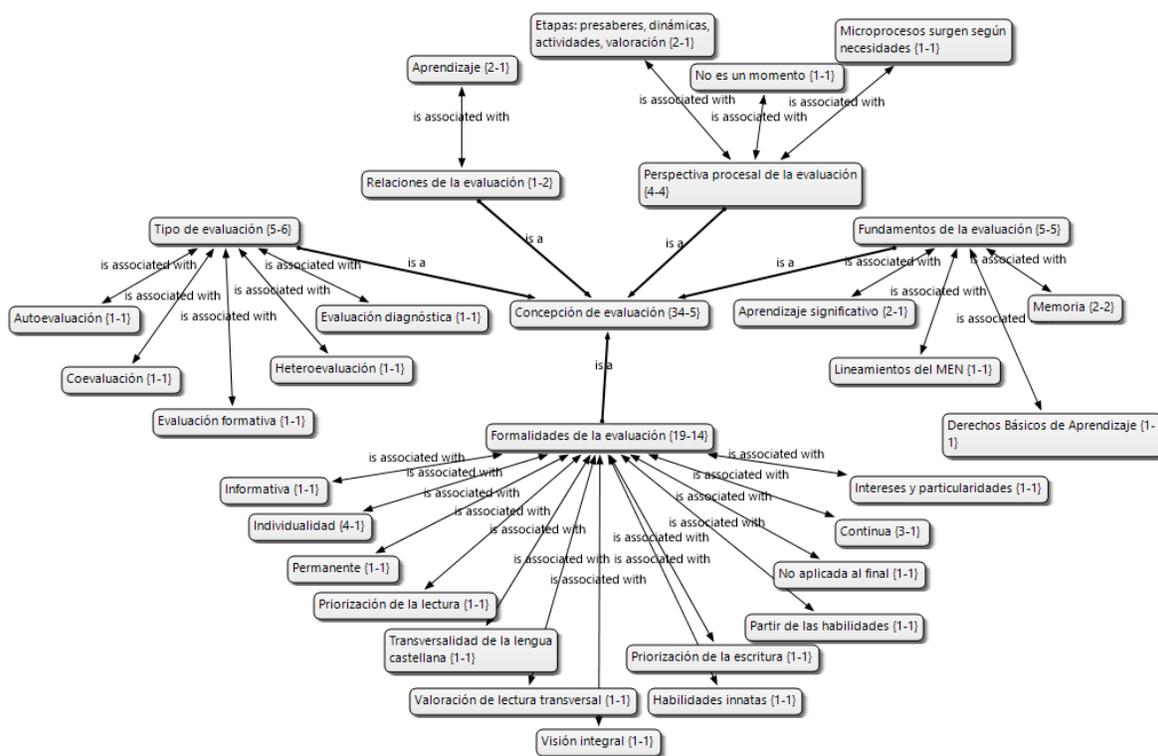


Figura 21. Red semántica concepción de evaluación – Entrevistas a docentes
Fuente: Elaboración propia

Los docentes entrevistados tienen una **perspectiva procesal de la evaluación**, a través de la cual defienden que el acto evaluativo *no configura un momento* en particular, sino que se encuentra implícito en todo el proceso formativo y en cada actividad que se

realiza. Así, desde una tarea realizada como la lectura de un cuento o la escucha de una canción, ya se está realizando una labor de valoración sobre diferentes aspectos, aunque esto no quede documentado. De la misma forma, sostienen que la evaluación es, en cierta medida, un proceso de tipo abierto que se encuentra integrado por *microprocesos que surgen según las necesidades*. Dicho de otra manera, a medida que se evalúa a un estudiante, se hacen presentes determinadas necesidades que llevan a nuevos procesos de valoración ajustados o alternativos. Esto se debe a que centran su atención en habilidades, competencias o potencialidades de los estudiantes, por tanto, para demostrar el aprendizaje, el estudiante puede emplear cualquiera de estas.

Bajo esta lógica evaluativa, es que se encontraron algunas **formalidades** que defienden esta perspectiva de valoración del aprendizaje. Por ejemplo, las categorías *individualidad, intereses, particularidades, a partir de las habilidades, habilidades innatas*, entre otras, sugieren que, al momento de evaluar, proceso que es *permanente y continuo*, se consideran las potencialidades y capacidades de cada estudiante, brindando una cierta *flexibilidad* para que la evaluación no sea un escenario intimidatorio, sino que resulte cómodo para el sujeto que es evaluado.

En términos generales, se prioriza la *escritura*, las *habilidades comunicativas* y, principalmente, la *lectura*. Aunque los objetos a evaluar en el área de lengua castellana son particulares, los docentes no encuentran que la misma posea características particulares que la diferencien de otras áreas. Aunque se defiende la idea de que este tipo de habilidades como la lectura y la escritura son ejes centrales de la formación para las demás áreas y que la evaluación de estas competencias, se extienden a los otros espacios de formación - *transversalidad de la lengua castellana*-.

En cuanto a los **tipos de evaluación**, se hacen visibles en el discurso: la *evaluación diagnóstica y formativa*, además de otras según interacción entre los sujetos - *autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación*-. De acuerdo a los docentes entrevistados, la evaluación es formativa porque se ubica en los tres tipos de saberes: conocer, hacer y ser, y por ello, se logra evidenciar que la evaluación es adelantada teniendo como base distintos lineamientos normativos del MEN como los *DBA*, los *estándares básicos* y los *lineamientos curriculares*, donde las competencias tienen un lugar prioritario. No se hace

referencia a un aspecto que se encontró dentro de los lineamientos de lengua castellana y que desde la postura de las autoras de esta investigación, resulta fundamental: la teoría y dar sentido a la teoría. Tan sólo se verifica que se ha adoptado en la narración de los entrevistados el *aprendizaje significativo* como modelo pedagógico.

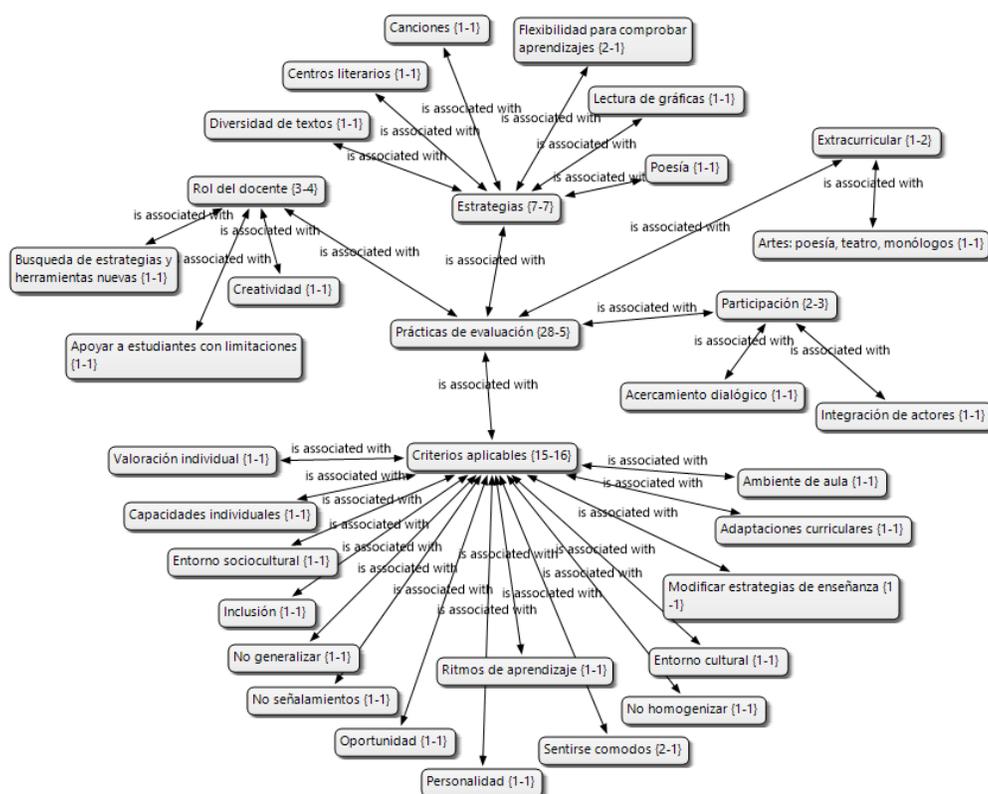


Figura 22. Red semántica prácticas de evaluación – Entrevistas a docentes
Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, respecto de las prácticas de evaluación de los docentes, la información recolectada permite señalar que las **estrategias** son algo limitadas. Se han incorporado a los procesos evaluativos las **canciones**, los **centros literarios**, la **poesía**, el manejo de **distintos textos** verbales y no verbales. Estos procuran ser abordados desde la escritura y la oralidad, considerando que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera y poseen ritmos de aprendizaje diferentes. Se devela dentro del discurso que hay unos **criterios** que generalmente aplican en los procesos de evaluación, por ejemplo, **no homogenizar** o **no generalizar**, los cuales encuentran sustento en el reconocimiento de la individualidad. Se defiende una evaluación que no lleve a la coacción, la intimidación o los **señalamientos**, y reemplazan estas prácticas por las **oportunidades**, es decir, cada estudiante encuentra

diferentes escenarios o momentos para demostrar el aprendizaje. Un ejemplo de ello son los **espacios extracurriculares** donde se fomenta la cultura y el arte en la IE.

Los docentes buscan reconocer y tener en cuenta esos aspectos de individualidad que caracterizan a cada estudiante, y que pueden ser un potenciador o limitante del aprendizaje: *capacidades, ritmos de aprendizaje, contexto sociocultural, personalidad*, entre otros, los cuales llevan a que se hagan *valoraciones individuales* y se adapten los *lineamientos a las necesidades* para que los sujetos se sientan *cómodos* e *incluidos* en un *ambiente de aula* que asegura su *bienestar*.

Por último, se hace mención a dos códigos axiales adicionales: **rol docente** y **participación**, los cuales se encuentran relacionados con las denominadas prácticas de evaluación. El primero describe que el docente desde un escenario evaluativo debe *apoyar a estudiantes con debilidades* o bajo logro, ser *creativo* para *buscar nuevas estrategias y herramientas*, pese a las dificultades que hay en la IE por la falta de recursos y medios. Y el segundo código axial muestra que los profesores realizan esfuerzos por potenciar la participación e *integración de los actores*, por ejemplo, estudiantes, otros docentes, padres de familia y directivos. Consideran que su aporte a la evaluación, puede ser significativo, y por esta razón, tratan de mantener una *relación dialógica*.

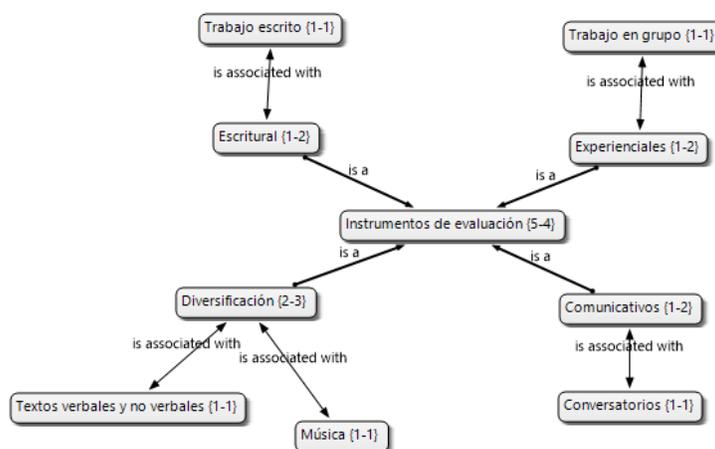


Figura 23. Red semántica instrumentos de evaluación – Entrevistas a docentes
Fuente: Elaboración propia

Al igual que las estrategias, los instrumentos de evaluación también son escasos. Destacan el trabajo en grupo, el uso de textos multimodales, la música, los trabajos escritos

y los conversatorios. Sin embargo, al examinar mejor las respuestas y códigos, se logra inferir que no se tratan de verdaderos instrumentos de evaluación sino de prácticas o estrategias. Los instrumentos son los materiales que se emplean para el registro, análisis, sistematización y tratamiento de la información. En ese sentido, los hallazgos muestran que hay buenas bases para una evaluación formativa, compleja y holística, pero que falla en la organización de las prácticas y el diseño de los instrumentos. Y es por esta razón que el archivo o la memoria del proceso evaluativo no aparezca dentro de las narraciones de los docentes entrevistados.

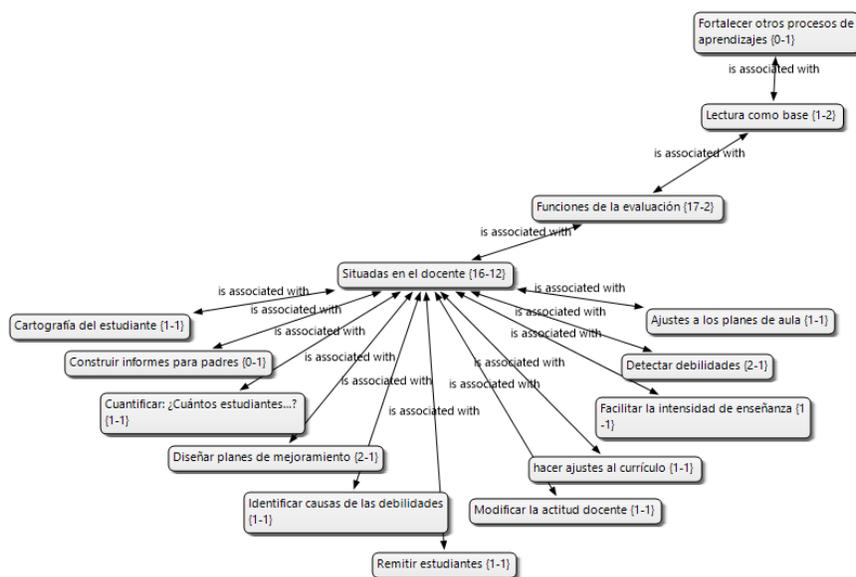


Figura 24. Red semántica funciones de la evaluación – Entrevistas a docentes
Fuente: Elaboración propia

Las funciones otorgadas a la evaluación también son limitadas según la información recolectada. Tan sólo aparecen dos códigos axiales: **lectura como base** y **situadas en el docente**. El primer código hace referencia a algo que se ya se explicó con anterioridad, y es que los docentes entrevistados consideran que la evaluación de la lectura es esencial porque su fortalecimiento impacta otros procesos de aprendizaje y formación, tanto en la misma área como en otras disciplinas como las ciencias sociales o las matemáticas.

El segundo código evidencia que la evaluación es empleada con funciones que envuelven tan solo al docente. En efecto, el estudiante no aparece como beneficiario en las explicaciones de los docentes, y por el contrario, se defiende una evaluación que le permite al profesor hacer la cartografía del estudiante, diseñar planes de mejoramiento, detectar

debilidades, identificar las causas de esas debilidades, remitir al estudiante a otros docentes o psicoorientador, cuantificar quienes saben o no saben hacer algo, ajustar la planeación, el currículo o las metodologías, entre otras. Si algo es claro, a partir del análisis de los documentos como la Guía 34, el Decreto 1290 o los Lineamientos de Lengua Castellana, es que las funciones de la evaluación son muy variadas, que inciden en lo pedagógico y didáctico, y que transforma al mismo estudiante cuando este se ve involucrado con efectividad.

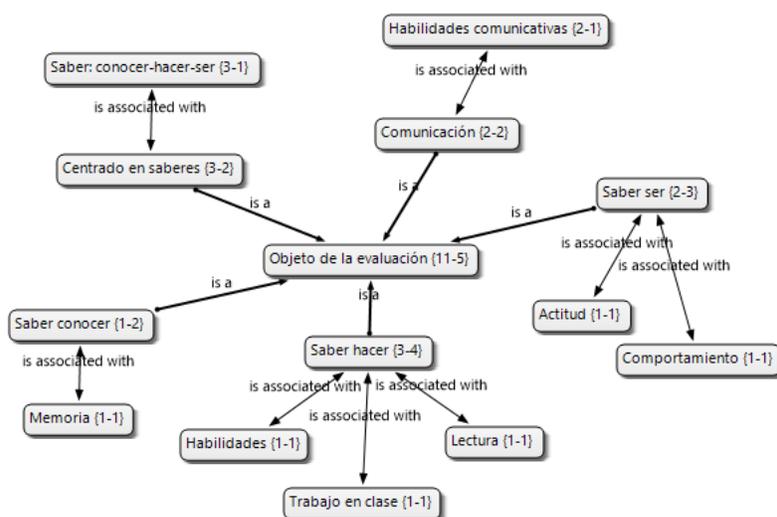


Figura 25. Red semántica objeto de la evaluación – Entrevistas a docentes
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, los objetos de evaluación descritos por los docentes se basan, particularmente, en los saberes: **conocer**, **hacer** y **ser**. Del primero, la memoria aparece como uno de los principales elementos a valorar. Los docentes se refieren al ‘recuerdo’ de los aprendizajes, de lo que vivieron, de las actividades. En el hacer se tiene que evalúan habilidades, talentos, el trabajo en clase y la lectura. No aparece en específico el análisis crítico de los escritos, proceso que es esencial si se revisa los Lineamientos de Lengua Castellana. Y en el ser, valoran el comportamiento y la actitud del estudiante, todo muy de la mano con el Manual de Convivencia. Las habilidades comunicativas, en especial, el lenguaje comprensivo y expresivo, también son fuente de evaluación.

En la tabla 12 se muestran los resultados de la categoría general calidad educativa con 8 códigos axiales y 13 categorías inductivas. Se debe señalar que, a partir de las

entrevistas, no hubo claridad sobre las relaciones que encuentran los docentes entre la evaluación y la calidad educativa. En la mayoría de las ocasiones se refirieron a los resultados de las pruebas Saber y a los planes de mejoramiento institucional. Sin embargo, del discurso se logró establecer otras conexiones que hay entre estas categorías, al menos, a nivel de práctica.

Aspecto	Inductivas	Axiales	Teóricos
Calidad educativa y sus relaciones con la evaluación	- Coherencia: aprendizajes-pruebas Saber	Referente de calidad	Estévez (1996)
	- Resultados de las pruebas Saber		Paredes & Inciarte (2013)
	- Acciones permanentes de mejora	Mejoramiento continuo	
	- DBA adoptados según necesidades	Adaptaciones curriculares	Orozco (2002)
	- DBA	Aplicabilidad normativa	Díaz & Quiroz (2005)
	- Estándares		
	- Lineamientos		Avendaño, Paz & Parada (2016)
	- Articulación con DBA	Planeación	Filmus (2003)
			Casanova (2012)
			Gómez (2004)
		Braslavsky (2006)	
	- Trabajar con lo que hay	Creatividad e innovación docente	
	- Tecnologías y medios	Recursos educativos	
	- Infraestructura		
	- Sentirse incluidos	Bienestar estudiantil	
	- Sentirse cómodos		

Tabla 12. Red semántica de la categoría general calidad educativa – Entrevistas a docentes: categorías inductivas, axiales y teóricos
Fuente: Elaboración propia

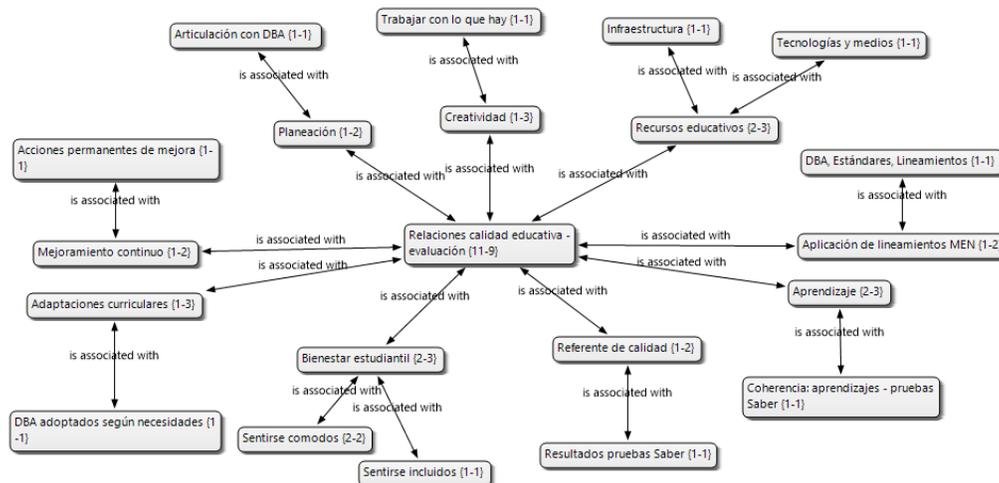


Figura 26. Red semántica calidad educativa y sus relaciones con la evaluación – Entrevistas a docentes
Fuente: Elaboración propia

Para los docentes son **referentes de calidad** las *pruebas saber*, y en ese sentido, la evaluación institucional que adelantan con los estudiantes se adelanta y adecua en función de mejorar los resultados de las pruebas externas. A su vez, esta evaluación nacional sirve de base para promover *planes y acciones de mejoramiento*.

Otro punto de encuentro entre la evaluación y la calidad educativa se ve reflejada en las **adaptaciones curriculares** y la **planeación**. Los docentes detallan que los resultados de la evaluación, y en especial, aquellos hallazgos sobre bajo rendimiento, les lleva a modificar el currículo y los planes de aula, por ejemplo, cuando toman la decisión de no seguir con el plan de estudios porque los estudiantes requieren refuerzos o apoyo.

Igualmente, del discurso docente se logró extraer el código **creatividad e innovación docente**, haciendo alusión que los profesores trabajan en un escenario con condiciones socioculturales y económicas adversas **-recursos educativos-**, aunque se asegura que es posible alcanzar buenos niveles de calidad educativa. Con esta misma convicción, enfatizan los docentes que es posible el **bienestar de los estudiantes** y que basta con que los sujetos de formación se sientan *cómodos e incluidos*.

4.3. Triangulación y discusión

La tabla 13 evidencia todos los códigos y categorías asociados a cada uno de los documentos analizados en esta investigación. Se puede evidenciar allí las convergencias y

divergencias presentes entre los códigos, así como la presencia y ausencia de los mismos de una fuente de información a otra.

Aspecto	Guía 34		Decreto 1290		Lineamientos curriculares		Sistema de evaluación		Planes de aula		Entrevista docente		
	Código axial	Categoría inductiva	Código axial	Categoría inductiva	Código axial	Categoría inductiva	Código axial	Categoría inductiva	Código axial	Categoría inductiva	Código axial	Categoría inductiva	
Calidad educativa y sus relaciones con la evaluación	Archivo académico	Organización del historial de los estudiantes											
							Adaptaciones curriculares	Planes, metas y criterios de evaluación			Adaptaciones curriculares	DBA adoptados según necesidades	
											Aplicabilidad normativa	DBA Estándares Lineamientos	
	Bienestar estudiantil	Acciones organizadas para el bienestar estudiantil									Bienestar estudiantil	Sentirse incluidos Sentirse cómodos	
											Creatividad e innovación	Trabajar con lo que hay	
	Formación integral	Participación en sociedad Igualdad de condiciones Desempeño en el mundo productivo											
	Inclusión educativa	Horizonte institucional basado en la inclusión	Referentes de calidad	Estándares básicos			Inclusión educativa	Favorecer a los de menos posibilidades					
											Mejoramiento continuo	Acciones permanentes de mejora	
							Procesos vinculantes	Generación de procesos de calidad Cumplimiento de logros propuestos					
	Saber hacer	Solución de problemas en contexto.	Institucionales	PMI									
											Planeación	Articulación con DBA	
										Recursos educativos	Tecnologías y medios Infraestructura		
										Referente de calidad	Coherencia: aprendizajes-pruebas Saber Resultados de las pruebas Saber		
Concepción de evaluación				Componentes de evaluación LC	Categorías valoraciones y								
			Componentes técnicos de la evaluación	Criterios de evaluación y promoción Escala de valoración			Componentes técnicos de la evaluación	Criterios de evaluación y promoción Escala de valoración					

			Estrategias de valoración integral				Estrategias de valoración integral			
			Acciones de seguimiento				Acciones de seguimiento			
			Procesos de autoevaluación estudiantes				Procesos de autoevaluación estudiantes			
			Estrategias de apoyo				Estrategias de apoyo			
			Periodicidad de informes				Periodicidad de informes			
			Participación de actores				Participación de actores			
Formalidades de la evaluación	Conocimiento	Formalidades de la evaluación	Aplicación permanente	Formalidades de la evaluación	Sistemática	Formalidades de la evaluación	Actividad constante	Formalidades de la evaluación	Formalidades de la evaluación	Permanente
			Objetividad				Seguimiento			Actividad individual
	Concertación						Actividad colectiva			Informativa
	Existencia política de evaluación / legislación.						Criterios unificados			No aplicada al final
	Existencia una política de evaluación reflejada en las prácticas docentes.						Permanente			Visión integral
	Revisión permanente de las prácticas de evaluación.						Integradora			Individualidad
	Revisión permanente de los efectos en los estudiantes.						Interdisciplinaria			Intereses y particularidades
	Existencia de un sistema de evaluación conocido.						Cooperadora			Partir de las habilidades
	Mecanismos de evaluación conocidos.						Reflexiva			No diferenciación con otras áreas
	Estrategias de evaluación acorde a las características						Interpretativa			Transversalidad de la lengua castellana
	Aplicación permanente.						Dialógica			Valoración de lectura transversal
	Seguimiento y evaluación permanente del sistema.						Cualitativa			Priorización de la lectura
							Acumulativa			Priorización de escritura
							Objetiva			Habilidades innatas
							Consecuente			
							Formativa			
		Fundamentos de la evaluación	Estándares básicos	Fundamentos de la evaluación	- Teorías educativas y pedagógicas	Fundamentos de la evaluación	- Aprendizaje significativo		Fundamentos de la evaluación	Derechos Básicos de Aprendizaje
			Orientaciones curriculares							Estándares Básicos
			Lineamientos curriculares							Lineamientos del MEN
										Aprendizaje significativo

			Proyecto educativo institucional							Memoria
Perspectivas lineales o superficiales.	Resultado de criterios individuales.					Perspectivas lineales y/o superficiales	Herramienta de valoración: participación y apropiación			
		Perspectiva procesual de la evaluación	Proceso de valoración del desempeño	Perspectiva procesual de la evaluación	Evaluación como investigación	Perspectiva procesual de la evaluación	Evaluación como proceso		Perspectiva procesual de la evaluación	Etapas: pre saberes, dinámicas, actividades, valoración
					Proceso complejo de un sistema					No es un momento
					Sistematización-análisis-reajuste-sistematización					Microprocesos surgen según necesidades
					Plan de estudios-programas-microunidades-plan de aula-proyectos pedagógicos					
					Información - características del sujeto -contexto					
						Perspectiva humanista de la evaluación	Acto inherente al ser humano			
Priorización de la evaluación.	Seguimiento a estudiantes con bajo rendimiento.									
				Perspectiva procesual de la evaluación	Evaluación como investigación					
					Proceso complejo de un sistema					
					Sistematización-análisis-reajuste-sistematización					
					Plan de estudios-programas-microunidades-plan de aula-proyectos pedagógicos					
						Sentidos sobre el sujeto evaluado	Ser humano integral		Relaciones de la evaluación	Aprendizaje
							Ser humano sociocultural			Enseñanza
							Ser humano con intereses y necesidades			
							Ser humano competente			
Relaciones de la evaluación.	Diseño pedagógico curricular.									
	Gestión del aula									
				Tipos de evaluación	Evaluación integral	Tipos de evaluación	Evaluación diagnóstica	Tipo de evaluación adoptado	Evaluación formativa	Tipo de evaluación
					Autoevaluación		Evaluación sumativa		Autoevaluación	Evaluación diagnóstica
					Evaluación formativa		Evaluación formativa		Evaluación formativa	Evaluación formativa
							Autoevaluación			Heteroevaluación
							Heteroevaluación			Heteroevaluación
							Coevaluación			Coevaluación

Funciones de la evaluación	Funciones axiológicas de la evaluación.	Identidad institucional		Funciones axiológicas de la evaluación	Otorgar sentido a la teoría			
		Trabajar en una misma dirección.						
		Funciones comparativas de la evaluación	Comparación entre países					
			Comparación del desempeño frente a estándares					
			Identificar características personales					
			Identificar intereses					
			Identificar ritmos de desarrollo					
			Identificar estilos de aprendizaje					
		PMI						
	Funciones operativas o de tránsito de la evaluación	Acceder a la educación superior						
		Valorar el nivel de desempeño						
		Facilitar la movilidad estudiantil						
	Funciones pedagógicas de la evaluación	Diseñar estrategias didácticas enfrentar las debilidades del estudiante	Funciones pedagógicas de la evaluación	Investigación docente	Funciones pedagógicas de la evaluación	Redefinir la razón de educar		
Formación docente				Apoyar a estudiantes con dificultades				
Reflexionar sobre los procesos				Aprender de la propia experiencia				
Tomar decisiones				Formar la capacidad crítica				
Reflexionar sobre la práctica				Revisar procesos y resultados				
Reflexionar sobre los instrumentos								
Reflexionar sobre el currículo								
Reflexionar sobre la calidad de las interacciones								
	Funciones procesuales de la evaluación	Reorientar procesos educativos		Funciones procesuales de la evaluación	Revisar procesos y resultados			
		Determinar la promoción						
		Determinar promoción anticipada						
		Funciones situadas en el estudiante	Funciones situadas en el estudiante	Reorientar acciones	Funciones situadas en el estudiante	Auto identificar fortalezas-debilidades: estudiante		
				Enfatizar aspectos				
				Identificar fortalezas y debilidades				
				Hacer seguimiento de su progreso				
	Funciones sobre el progreso de la evaluación	Avances						

								Lectura como base	Fortalecer otros procesos de aprendizaje	
								Situadas en el docente	Cartografía del estudiante	
									Diseñar PM	
									Detectar debilidades	
									Identificar causas de las debilidades	
									Facilitar intensidad de la enseñanza	
									Remitir estudiantes	
									Cuantificar: ¿Cuántos estudiantes...?	
									Modificar la actitud docente	
									Hacer ajustes a la planeación	
									Diseñar planes de mejoramiento	
									Construir informes para padres	
								Hacer ajustes a los planes de aula		
									Hacer ajustes currículo	
Instrumentos de la evaluación					Características de instrumentos	Diversidad de instrumentos				
								Comunicativa	Conversatorios	
								Diversificada	Textos verbales y no verbales	
									Música	
								Escritural	Trabajos escritos	
								Experienciales	Trabajo en grupo	
				Exigencias sobre los instrumentos	Conocimiento de los instrumentos					
				Tipos de instrumentos	Seguimiento semanal, mensual, bimestral					
					Pruebas					
					Ensayos					
			Trabajos escritos							
			Entrevistas							
			Exposiciones							
			Comentarios							
			Intervenciones							
			Comentarios de los padres de familia							
			Observaciones de otros profesores							
			Charla informal							
			Organizadores de información: mapas							
					Tipos de instrumentos - Saber	Evaluaciones temáticas	Tipos de instrumentos Saber	Talleres		
						Evaluaciones orales		Carteleras		
						Evaluaciones escritas		Cuadernos		
						Exposiciones				
						Prueba de calidad				
					Tipos de instrumentos - Saber hacer	Participación en clase	Tipos de instrumentos Saber hacer	Compromisos		
						Talleres		Investigaciones		
						Exposiciones		Guías		

						Actividades motrices Trabajos en clase Compromisos en casa				
					Tipos de instrumentos - Saber ser	Relaciones interpersonales Comportamiento Cumplimiento manual de convivencia Perfil del estudiante Asistencia	Tipos de instrumentos Saber ser	Participación Atención en clase Comportamiento Responsabilidad Participación Atención en clase Comportamiento Responsabilidad		
Objetos de la evaluación			Dimensión cognitiva	Procesos del pensamiento Ritmos de aprendizaje Entorno sociocultural	Dimensión cognitiva	Saber conocer	Dimensión cognitiva	Saber conocer	Saber conocer	Memoria Habilidades Talentos Trabajo en clase Lectura Comportamiento Actitud
					Dimensión ejecutiva	Saber hacer - Habilidades - Destrezas Saber ser: actuar y valorar Saber ser: convivir Saber ser: actitud frente al aprendizaje	Dimensión ejecutiva	Saber hacer - Habilidades - Destrezas Saber ser: actuar y valorar Saber ser: convivir Saber ser: actitud frente al aprendizaje Comportamiento y participación	Saber hacer	Habilidades comunicativas Actitudes Comportamientos
			Dimensión personal	Intereses personales Historia de los sujetos Temores Aptitudes						
			Lectura	Comprensión lectora: literal, inferencial, crítico						
			Producción de textos	Ensayo Textos informativos Textos narrativos Textos argumentativos Textos explicativos Superestructura textual, estructura textual y expresión gráfica						
			Tipos de objeto	Saberes Habilidades Actitudes						
	Prácticas de evaluación						Centradas en el saber conocer	Intención comunicativa Propósito del texto Rol del enunciador del texto Caracterizar al enunciado del texto		

							Identificación de quien habla en el texto	
							Clasificación de personajes en un texto	
							Reconocer secuencias de acciones y hechos	
							Identificación de información central	
							Elementos gramaticales y ortográficos de un texto	
							Concordancia gramatical y conectores	
							Relaciones entre los textos	
							Tipología y género textual	
			Criterios aplicables a la práctica evaluativa	Ritmos de aprendizaje Intereses individuales No masificar ni homogenizar	Criterios aplicables a la práctica evaluativa	Ritmos de aprendizaje Posibilidades del sujeto Diversidad de estrategias evaluativas		
			Estrategias de evaluación	Discusión abierta y colectiva	Estrategia evaluativa	Retroalimentación Comunicación		
						Estrategias según tipo de comunicación	Oral y escrita	
			Información base de la evaluación	Archivos de pruebas Trabajos escritos Entrevistas				
			Rol del estudiante	Planeación conjunta Comprender la evaluación Control y monitoreo Conducta autónoma Conducta responsable Archivo de escritos Detectar problemas y proponer soluciones	Rol del estudiante	Participación crítica		
			Rol del docente	Visión integral de la educación				
						Estrategias según tipo de comunicación	Oral y escrita	
			Tarea docente previa	Asignar funciones Planeación del proceso				
			Tarea posterior del docente	Sistematización de la información Análisis de la información Construcción de la memoria del proceso Orientación del estudiante Análisis de textos escritos	Tarea docente posterior	Análisis de los resultados Proponer nuevas estrategias Revisar procesos y resultados Orientar a estudiantes con dificultades Diversificar y dosificar estrategias evaluativas		

				Análisis y tratamiento de problemas Sistematización de la información Análisis de la información Construcción de la memoria del proceso Orientación del estudiante Análisis de textos escritos Análisis y tratamiento de problemas		Establecer estrategias evaluativas claras y pertinentes		
			Tarea docente previa	Asignar funciones Planeación del proceso				

Tabla 13. Triangulación de la información
 Fuente: Elaboración propia

El ideal de la evaluación del aprendizaje se encuentra esquematizado y manifiesto en los códigos y categorías que se seleccionaron desde la Guía 34 de Autoevaluación Institucional, el Decreto 1290 de 2009 y los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Desde una mirada global, estos tres documentos enuncian ocho puntos centrales para la comprensión de la evaluación del aprendizaje:

Evaluación como proceso complejo y multidimensional de tipo holístico que responde al individuo. Desde el ideal de la política educativa, la evaluación del aprendizaje gira sobre diferentes procesos cíclicos en el que intervienen múltiples elementos y componentes. El currículo, la planeación, la didáctica, la pedagogía, las estrategias, son algunos de estos puntos clave de conexión que tiene la evaluación, pero también se muestran etapas abiertas que van desde escenarios previos al acto evaluativo y que termina con modificaciones y cambios en distintos niveles educativos. Es holístico en el sentido que reconoce la complejidad humana, y que se traduce en intereses, miedos, ritmos de aprendizaje, necesidades, expectativas, entre otros. Esto sugiere que resulta difícil delimitar el concepto de evaluación del aprendizaje porque sus alcances son amplios: envuelve a todos los sujetos, involucra todos los componentes educativos y se extiende a todos los niveles de planificación.

La apuesta de una evaluación sistemática, permanente, organizada, objetiva y fundamentada en el saber educativo y pedagógico. La concepción de la evaluación se encuentra también delimitada por un conjunto de principios que gobiernan el proceso evaluativo y sus prácticas. El ideal es que la evaluación sea organizada y sistemática, es decir, que se reconozca como un sistema que hace parte de otros sistemas con relaciones y conexiones bidireccionales. Del mismo modo, se espera que el docente sea objetivo y que integre a sus estrategias de evaluación el saber educativo y pedagógico, dando sentido a la teoría desde la misma praxis. Esto exige, sin duda, un nivel alto de profesionalización, así como una constante actualización para que sus prácticas terminen siendo innovadoras, creativas y coherentes con los problemas que en el quehacer docente se detectan.

Evaluación como escenario de permanente planificación y tratamiento adecuado de la información. Se debe fomentar una evaluación planificada en la que se identifique de manera clara el proceso y los subprocesos o microprocesos, todos estos fundamentados

en la información que se exige recolectar para la caracterización de los estudiantes, la identificación de sus fortalezas, debilidades, expectativas, oportunidades, ritmos y estilos de aprendizaje e intereses; el reconocimiento de sus estructuras cognitivas y metacognitivas, el examen de los logros y avances, así como las causas de las limitaciones que presenta. Como se ha destacado, la información no puede ser objeto de un análisis superficial. Por el contrario, esta debe ser un camino interpretativo para la toma de decisiones y la construcción de la memoria del proceso. Por ello, los instrumentos juegan un papel esencial y es perentorio optar por rubricas cualitativas, diversidad de pruebas, herramientas de sistematización, entre otros.

Evaluación que se fundamenta en el saber hacer-hacer, el desempeño y las competencias vs. La perspectiva holística centrada en la totalidad del estudiante. Los documentos analizados muestran dos perspectivas que desde la postura de las investigadoras puede resultar algo contraria. Por un lado, hay una defensa de las competencias, el desempeño y los saberes, los cuales se muestran como objeto constante de la evaluación. Cada uno de estos conceptos han sido trasladados del mundo económico, administrativo y del capital humano, lo cual conlleva a un ideal de sujeto que debe dar respuesta al mercado laboral. Por otra parte, también se defiende una perspectiva holística de la evaluación que busca el reconocimiento de la totalidad del sujeto de formación. Esta mirada se localiza, particularmente, en los Lineamientos de Lengua Castellana. La evaluación holística es una forma activa de valoración sobre el propio aprendizaje a través de juicios, reflexiones y actitudes que llevan a la comprensión y a un nivel más consciente sobre el ser para promover sujetos dispuestos a modificarse (Guío, 2011). Por ello, también se exige una evaluación compleja que reconoce la multifactorialidad, a la cual sólo se puede acceder a través de comprensiones cualitativas y que transforman la pedagogía y la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje (Chahuán, 2009; Hernández & Moreno, 2007).

Evaluación como escenario de investigación y praxis para la transformación. La evaluación debe servir como escenario para las prácticas de investigación en educación, lo que implica que es una herramienta para dar respuesta a los problemas que surgen como parte de las dinámicas e interrelaciones humanas. Hoy más que nunca, los docentes se enfrentan al reto de ser investigadores, lo que

exige de capacidades científicas específicas como la de plantear objetivos, establecer hipótesis, manejar referentes teóricos, sistematizar información, diseñar procedimientos en base al método científico, tratar datos, llegar a conclusiones, plantear propuestas, entre otras. Sin duda, se requieren de profesores que vayan más allá de su saber disciplinar, y que logren comprensiones más abarcadoras a partir del conocimiento formulado, para innovar de forma creativa las prácticas y los escenarios de formación.

El ideal de una evaluación formativa e integral desde la participación del estudiante. Si bien el docente es quien guía los procesos evaluativos, toda la actividad debe estar centrada en potenciar y ampliar la participación del estudiante. Es este último quien debe volverse protagonista de la evaluación. Se trata de generar confianza y empoderar al sujeto para que dirija su aprendizaje y su formación conforme a sus intereses y convicciones, reconociéndose como ser imperfecto que puede avanzar en el perfeccionamiento de sus habilidades y destrezas, pero igualmente, en las virtudes humanas para el ejercicio de una ciudadanía responsable y crítica. Se trata, en otras palabras, de orientarlo para que comprenda que la formación no es un asunto de memorización sobre datos, sino de un proceso de auto-reconocimiento como ser humano en todas sus dimensiones para el logro del bienestar y la felicidad.

Una evaluación de la lengua castellana enfocada en objetos generales (cognitivos, personales, intereses) y objetos particulares (producción de textos y lectura). El ideal de la evaluación en lengua castellana es amplio. Se pide a los docentes que a través de la evaluación indague por las características cognitivas, personales y emocionales de los estudiantes, y al mismo tiempo, se solicita que la valoración se haga sobre dos procesos particulares: producción de textos y lectura. El acto de escribir es una práctica social y cultural compleja que va más allá de la simple codificación. Corresponde a un ejercicio de perfeccionamiento gradual que le permite a cada sujeto representar su realidad, comunicar y modificar su estructura cognitiva. De allí que muchas de las estrategias descritas en los Lineamientos de Lengua Castellana se centren en la exploración, análisis y reflexión, ya sea individual o colectiva, de los escritos de los estudiantes. A su vez, es fundamental destacar que la escritura tiene relaciones de interdependencia con el proceso socio-cultural de

la lectura, en otras palabras, no es posible que en ausencia del acto lector se pueda perfeccionar las habilidades y capacidades asociadas a la escritura. Tanto objetos generales como particulares de evaluación, deben ser interpretados como un todo y no de manera fraccionada.

Ahora bien, el análisis de los documentos de política educativa y los hallazgos encontrados, permiten reconocer algunos puntos centrales de discusión en torno a las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la calidad educativa:

La formación integral. La evaluación del aprendizaje y la calidad educativa se encuentran en la denominada formación integral. Por un lado, la valoración del estudiante cuando este asume un rol protagónico y una participación dinámica, potencia el desarrollo de habilidades que le permiten una formación multidimensional. Por otra parte, la calidad educativa defiende una idea de formación en la que es necesario promover un aprendizaje de tipo integral que incorpora saberes y competencias, habilidades y destrezas, desempeño y capacidades. Tanto la evaluación como la calidad buscan mejorar el aprendizaje de los estudiantes, este es el fin último de la educación.

El saber hacer y las competencias: los estándares básicos. Desde el escenario de los documentos de política pública, particularmente, la Guía 34 de Autoevaluación Institucional y el Decreto 1290 de 2009, se promueve una evaluación que se centra en los estándares básicos de competencias. Se trata de un discurso que ha encajado en el imaginario y las percepciones de los docentes, y es por esta razón, que a nivel de la IE Colegio Gonzalo Rivera Laguado, el saber hacer tenga un lugar en las narraciones pedagógicas y el sistema de evaluación adoptado. La calidad educativa también es medida bajo el criterio de las competencias, siendo la base de las pruebas Saber.

La inclusión educativa y el bienestar estudiantil. Estos aspectos se encuentran contemplados dentro de la Guía 34 de Autoevaluación Institucional, documento que busca el mejoramiento continuo de las instituciones educativas. También en los Lineamientos de Lengua Castellana, cuando se habla de evaluación del aprendizaje, se destaca como funciones de la práctica evaluativa estos mismos elementos. En ese sentido, la calidad educativa y la evaluación potencian estos dos factores. Desde la evaluación, se puede

bien excluir o incluir al estudiante: si el proceso se centra en la coerción, el castigo y el señalamiento, se produce una negación del derecho a formarse del estudiante, pero si el proceso es participativo, flexible, cualitativo y autónomo, se producen resultados favorables en el aprendizaje y las emociones de los sujetos. En general, se contribuye al bienestar estudiantil.

El seguimiento y el archivo sistematizado. La calidad educativa se refleja en la sistematización de la información, la cual es muy variada y tiene su origen en distintas fuentes. La evaluación del aprendizaje proporciona también información que debería impactar en otros procesos y niveles educativos. Por ello, se exige un archivo completo de la información con los debidos análisis y tratamientos. Se trata de que la información se transforme y trascienda hasta ubicarse en el núcleo de la praxis pedagógica. También el archivo es esencial para los estudiantes: estos deben ser conscientes de sus avances, las oportunidades de mejora y la forma en que pueden, con la mediación de sus docentes, modificar su realidad y experiencia de aprendizaje.

Desde la perspectiva institucional, basados en los códigos analizados en el Sistema de Evaluación, los planes de aula y las entrevistas a los docentes, se hace perentorio destacar estas reflexiones:

Priorización de los sujetos con bajo logro o dificultades de aprendizaje. La evaluación en la IE participante dentro del estudio, focaliza la evaluación en los estudiantes que tienen debilidades, dificultades o bajo logro. De cierta manera, pareciera ser que la evaluación tuviese este propósito y que solo beneficiara a aquellos sujetos que encuentran limitaciones en su aprendizaje. Es claro desde el ideal de la política educativa que la evaluación se configure como proceso que puede fomentar la autonomía de los estudiantes y el bienestar de todos, además de todo un conjunto de funciones que se ubican en lo pedagógico, el currículo, los procesos y la calidad educativa.

Un fomento de la evaluación basada en el saber conocer y la autoevaluación como modo de potenciar la participación del sujeto de formación. El concepto autoevaluación es reiterativo dentro del discurso docentes y es una manera de sostener que este tipo

de práctica facilita la participación de los estudiantes. Lo cierto es que los espacios de participación de los estudiantes frente a la evaluación pueden ser más extensos y significativos, y por ello, es necesario instrumentos cualitativos que faciliten estas sinergias. Por otro lado, en las entrevistas se defiende una evaluación centrada en todos los saberes, pero en el plan de aula se devela una formación y evaluación enmarcada en el saber conocer.

Una evaluación que respeta los ritmos de aprendizaje y las habilidades de los sujetos. Esta es una fortaleza de la evaluación que se promociona dentro de la IE Colegio Gonzalo Rivera Laguado. Se reconoce en cada estudiante su individualidad y singularidad, así como los ritmos de aprendizaje, las habilidades y los talentos que desarrolla. Los docentes aprovechan este elemento para flexibilizar los procesos de valoración apuntando a una evaluación personalizada en donde el estudiante tiene diferentes vías y oportunidades para demostrar sus aprendizajes. Sin embargo, no se manifiesta como la evaluación puede evidenciar los ritmos de aprendizaje, los intereses y las necesidades de los estudiantes. Estos son objetos reconocidos desde el ideal de la política educativa.

Una evaluación que encuentra sólidas bases en las concepciones -evaluación formativa- pero que no logra concretarse en la práctica y los instrumentos. La evaluación institucional goza de diferentes aspectos positivos: hay una idea de la evaluación como proceso, se refleja un discurso centrado en la evaluación formativa, se diversifican las prácticas de valoración, se respeta y reconoce la singularidad del estudiante, etcétera, pero no se evidencian instrumentos concretos de evaluación, es decir, herramientas y materiales que permitan recolectar información y brindarle tratamiento a la información que se produce como resultado de estas actividades. Esto incide en la estrechez de la perspectiva procesual que se defiende, porque no hay claridad sobre la forma en que los datos e información impactan en otros procesos o componentes educativos.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación permitió comprender la trascendencia de la postura paradigmática evaluativas del docente frente a los procesos de calidad educativa en la básica primaria, partiendo del caso de la Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado. Para ello, fue necesario realizar una exploración exhaustiva y profunda de cada documento seleccionado dentro de la metodología. La cantidad de códigos abordados y analizados permitieron construir una radiografía sobre la categoría general evaluación del aprendizaje, brindando respuesta al primer objetivo específico.

A partir de esta tarea sistematizada, se encontró que la política educativa busca promover una evaluación formativa-holística-sistemática-cualitativa, que encuentra límites en las formas cuantitativas de valoración. Igualmente, se impulsa una evaluación centrada tanto en el docente como en el estudiante y donde se pide a estos actores, además de otros involucrados, una participación dinámica, consciente, reflexiva y planificada. En la esfera del sujeto de formación, se exalta una evaluación que reconozca la individualidad e impida la homogenización, lo que implica una mirada detenida a todas las dimensiones humanas, a las necesidades y requerimientos, a los estilos y ritmos de aprendizaje, a la cultura.

La visión de la evaluación se extiende al campo de la investigación y se designa a la misma como un escenario en el que se puede dar respuesta a problemas y realidades que exigen ser transformadas. El docente adquiere funciones muy diversas respecto de la

evaluación, las cuales van desde el desarrollo de un saber pedagógico y disciplinar hasta la formulación de estrategias y planes, desde adecuaciones curriculares y didáctico pedagógicas hasta el archivo y la construcción de la memoria del proceso. Los alcances de la evaluación son amplios y profundos, y esto se traduce en roles y funciones muy variadas.

En el ideal de la evaluación, las prácticas e instrumentos son diversificados, pertinentes según categorías y eminentemente cualitativos. Se promueve el uso de rubricas, la toma de notas, el análisis sistematizado de escritos, las listas de chequeo, entre otras, las cuales pueden ser empleadas en las distantes prácticas de evaluación que involucran textos verbales y no verbales, habilidades comunicativas, lectura y escritura, entre otros. En este campo sobre prácticas e instrumentos de evaluación, se exalta el análisis de la producción escrita y autónoma de los estudiantes como fuente de valoración para determinar debilidades y oportunidades de mejora, y que llevan a la configuración de la memoria del proceso y el archivo evaluativo.

Ahora bien, la postura paradigmática de los docentes de lengua castellana en torno a la primera categoría general, se caracteriza por orientarse hacia un discurso en el que prima la evaluación formativa sustentada en los distintos tipos de saber (conocer, hacer y ser), aunque en el campo de la planificación prevalece el primero de estos. La narrativa de las competencias y las habilidades/desempeño, gobiernan la postura de los docentes en relación con la evaluación. Sin embargo, se logra observar una perspectiva humana en la que se busca tener en cuenta al estudiante como sujeto individual y colectivo que tiene necesidades y habilidades diversas. En ese sentido, se promueve una evaluación algo personalizada considerando que el estudiante puede demostrar sus aprendizajes a través de distintas maneras conforme a sus destrezas y capacidades.

Pese a estos aspectos positivos, no se logró evidenciar en la narrativa de los docentes el uso de prácticas evaluativas o instrumentos de evaluación que permitieran materializar las concepciones y comprensiones manifestadas. Según el análisis de los códigos, las prácticas resultan algo superficiales y poco innovadoras. Igualmente, los instrumentos de evaluación. La triangulación de datos, la cual permitió

una confrontación del ideal con la realidad, mostró una riqueza en funciones, objetos, prácticas e instrumentos, y una ausencia de estos elementos en el discurso docente y en los planes de aula.

Frente al segundo objetivo específico, se concluye que la calidad educativa es percibida por los docentes como un proceso de mejoramiento continuo, situado particularmente en los resultados de las Pruebas Saber, y por conexión, con el desarrollo de las competencias. De allí que los profesores tengan presente la implementación de lineamientos y estándares del Ministerio de Educación donde se determinan competencias. Igualmente, la formación integral, la inclusión educativa, el bienestar estudiantil, la innovación y la creatividad, infraestructura y medios, entre otros, se asocian con la visión de calidad educativa entre los docentes.

Los documentos analizados, ofrecen distintos elementos en los que develan relaciones que hay entre la calidad educativa y la evaluación: el archivo académico, la formación integral, el bienestar estudiantil, la inclusión educativa, las adaptaciones curriculares, los planes de mejoramiento, los estándares básicos de competencia y los lineamientos, entre otros. Como se observa, varios de estos convergen con la narrativa de los estudiantes. Sin embargo, se debe enfatizar que los códigos provenientes de la entrevista de los docentes, fueron extraídos de interpretaciones que realizaron las investigadoras sobre el discurso porque las respuestas no fueron explícitas.

Frente al tercer objetivo específico, se debe señalar que las posturas paradigmáticas de los docentes en torno a la evaluación no les permite hilar relaciones precisas con la calidad educativa. Sin duda, las concepciones y criterios que han adoptado para el proceso de evaluación resultan una fortaleza, pero en el terreno práctico y de instrumentos, se observan serias limitaciones. Estas debilidades, conlleva a que los docentes relacionen directamente la evaluación con la calidad a través de las competencias y los planes de mejoramiento, y de forma indirecta, con la planificación, los ajustes curriculares y el bienestar de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

A partir de la investigación realizada, se recomienda:

Primero, a los docentes de Lengua Castellana de la IE Colegio Gonzalo Rivera Laguado, programas de formación y actualización en torno a prácticas de evaluación e instrumentos de evaluación, a fin de hacer coherente el discurso de la evaluación formativa e integral con la praxis evaluativa dentro del aula. Como se logró evidenciar en los resultados, existe un discurso pedagógico entre los docentes que lleva a pensar que las prácticas de evaluación son diversas, flexibles, contextualizadas y relacionadas de manera directa con las características de los estudiantes. Sin embargo, en la realidad, no se logra evidenciar una materialización de ese discurso. Por ello, la

recomendación se dirige a promocionar la formación efectiva de los docentes para que el discurso encuentre lugar dentro del aula de clase y se traduzca en transformación y re-significación de la evaluación del aprendizaje.

Segundo, a los directivos de la IE Colegio Gonzalo Rivera Laguado, el desarrollo de jornadas para el estudio y adecuación del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes a fin de que este delimite su alcance y fundamentación en relación con su contexto, facilitando la aplicación del mismo en las tareas evaluativas de los docentes. Igualmente, desarrollar jornadas de capacitación para aprovechar la evaluación del aprendizaje como escenario de investigación educativa para dar respuesta a los problemas que se presentan dentro del quehacer diario. Es importante que un documento como el SIEE se convierta en ruta de las prácticas de evaluación de los docentes y no en una mera transcripción del Decreto 1290. Se trata de que el texto viva desde las experiencias, prácticas y discurso de los docentes, y esto implica una lectura juiciosa del documento, pero especialmente, del contexto y la realidad de la comunidad educativa.

Tercero, a los docentes y directivos de la IE Colegio Gonzalo Rivera Laguado, el diseño de planes, estrategias o proyectos destinados a la evaluación de las producciones escritas de los estudiantes como estrategia de valoración y en la que tengan una participación fundamental los estudiantes. Igualmente, estrategias o proyectos sustentados en la rúbrica cualitativa. Es fundamental dedicar mayor tiempo a lo que escriben y producen los estudiantes, pues con ello se puede hacer análisis y reflexiones sobre el estado de los sujetos de aprendizaje y sus logros alcanzados. Desde la escritura como práctica social, es posible acercarse a los estudiantes y brindar nuevos sentidos a la evaluación. También se debe hacer un esfuerzo por producir instrumentos de evaluación cualitativa para ir superando de manera progresiva la práctica excluyente de la calificación.

Cuarto, fomentar una evaluación apoyada en los medios tecnológicos virtuales a fin de potencializar un currículo flexible y adaptado a las situaciones emergentes. La pandemia del Covid-19 ha dejado una enseñanza profunda entre los docentes: existen situaciones que generan cambios abruptos y crisis profundas que llevan a repensar el aula, la pedagogía, la didáctica y el aprendizaje. Sin duda, la evaluación del aprendizaje también debe ser un objeto de reflexión ante las crisis y transformaciones sociales.

REFERENCIAS

- Acebedo, M. (2016). La evaluación del aprendizaje en la perspectiva de las competencias. *Revista Temas*, 3(11), 203-226.
- Acebedo, M., Aznar, I. & Hinojo, F. (2017). Instrumentos para la evaluación del aprendizaje basado en competencias: estudio de caso. *Información Tecnológica*, 28(3), 107-118.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit*, (47), 73-88.
- Alezones, J. (2004). El tejido pedagógico multidimensional. La trascendencia del docente reflexivo. *Educere*, (26), 309-312.
- Alimenti, G. & Sanmartí, N. (2004). La evaluación refleja el modelo didáctico análisis de actividades evaluación planteadas en clases de química. *Educación Química*, 15(2), 120-128. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2004.2.66198>
- Alonso, L. (2007). *Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. En J. M. Delgado y J. M Gutiérrez (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). España: Síntesis.
- Alvarado, P. & Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetran, Antioquia (Colombia). *Revista Espacios*, 39(15), 8.
- Álvarez, J. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B. & Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, (3), 72-92.
- Arias, C., Maturana, L. & Restrepo, M. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, 40(1), 99-126.
- Arráez, M., Calles, J. & Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181.
- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado*, 21(4), 381-404.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

- Avendaño, W., Paz, L. & Parada, A. (2016). Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta. *Investigación & Desarrollo*, 24(2), 329-354.
- Avendaño, W. & Parada, A. (2012). El mapa cognitivo en los procesos de evaluación del aprendizaje. *Investigación & Desarrollo*, 20(2), 334-365.
- Ávila, M. & Paredes, I. (2015). La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias. *Omnia*, 21(1), 52-65.
- Blanco, M. (2018). La evaluación formativa visión transformadora de la práctica educativa en la educación básica secundaria. *Tesis doctoral*. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2), 84-101.
- Cajiao, F. (2008). La evaluación en el aula. *Altablero*, (44). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162344.html>
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5(15), 345-352.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Casanova, M. (1998). *Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. La evaluación educativa. Escuela Básica*. México DF: Cooperación Española SEP.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 7-20.
- Castañeda, A. (2013). *La evaluación del aprendizaje: una mirada sistémica*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Chahuán, K. (2009). Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. *Educación y Educadores*, 12(3), 179-195.
- Chaviano, O., Baldomir, T., Coca, O. & Gutiérrez, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *Educentro*, 8(4), 191-205.
- Coll, C. & Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 391-404. <https://doi.org/10.1174/021037009788964187>

- Contreras, I. (1996). La investigación en el aula en el marco de la investigación cualitativa en educación: una reflexión acerca de sus retos y posibilidades. *Revista Educación*, 20 (1), 109- 125.
- Correa, C. (2004). *Gestión y evaluación de la calidad en la educación: referentes para la acreditación*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Correa, G. (2018). La evaluación del aprendizaje en el sistema educativo colombiano. *Revista Saperes Universitas*, 1(1), 1-15.
- Cunill L., García C. & Oramas G. (2016). Aspectos éticos de la evaluación del aprendizaje en las Ciencias Médicas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(6), 1005-1016.
- Decreto 1290 (2009, 16 de abril). Gobierno Nacional, Bogotá, Colombia: Diario Oficial No. 47.322, del 16 de abril de 2009.
- Díaz, A. & Quiroz, R. (2005). *Educación, Instrucción y desarrollo*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Dulzaides, M. & Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1-5.
- Estévez, C. (1996). *Evaluación integral por procesos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Fernández, A. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Fernández, M. (2006). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE*, (24), 1-43.
- Ferreres, V. & González, P. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Colección educación al día.
- Filmus, D. (2003). *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gallardo, K. (2018). *Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas*. Monterrey: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.

- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve*, 21(2), 1-24. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- García-Carrillo, L. S. (2019). La evaluación formativa ¿Un concepto en algunos casos difuso e impreciso o una práctica en el aula? *Magisterio*. En línea: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-formativa-un-concepto-en-algunos-casos-difuso-e-impreciso-o-una-practica-en>
- Gaviria, A. & Barrientos, J. (2001). *Determinantes de la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Goldberg, E. (2019). *Creatividad* (Trad. Joan Lluís Riera). Bogotá: Planeta.
- Gómez, R. (2004). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista de Educación y Pedagogía*, 16 (38), 75-89.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- González, J. (2015). *Religaje educativo: espacio-tiempo*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- González, M. (2000a). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5 (2).
- Guerra, L. & Pinzón, D. (2018). Prácticas evaluativas para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y calidad educativa. *Tesis de maestría*. Universidad de la Costa CUC, San Andrés Isla, Colombia.
- Guío, G. F. (2011). Evaluación educativa y de los aprendizajes en educación física: aproximaciones conceptuales. *Revista de Investigación Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 1(2), 57-73.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2018): *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R. & Moreno, S. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Educación y Educadores*, 10(2), 215-223.
- Hernández, J., Tobón, G. & Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376.

- Hodson, D. (1986). The role of assessment in the Curriculum Cycle: a survey of science department practice. *Research in Science and Technological Education*, 4(1), 7-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/0263514860040102>
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia*. Bogotá-Caracas: Ciea-Sypal y Quirón.
- Kumar, K. (2004). Quality of education at the beginning of the 21st Century. Lesons from India. En línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146663e.pdf>
- Lacueva, A. (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1). DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100008>
- Lee, C. (2010). *El lenguaje en el aprendizaje de las matemáticas. La evaluación formativa en la práctica*. Madrid: Morata.
- Ley 115 (1994, 8 de febrero). Congreso de la República, Bogotá DC, Colombia: Diario Oficial No. 41.214, del 8 de febrero de 1994.
- Martínez-Miguélez, M. (2000). *La investigación etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México D.F.: Trillas.
- Martínez-Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2).
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. & Gonczy, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, (149), 41-72.
- Miguel, J., Codutti, J. & Zarycz, N. (2012). Análisis documental en los servicios de información exploración de repertorios y revisiones bibliográficas. *Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia*, 5(2), 1-14.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Manual de la evaluación del desempeño*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Táctica y estrategia de la calidad educativa. *Al Tablero*, 26, 4-7.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Serie Guías N.º 34: Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al Plan de Mejoramiento*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional (2017). *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016 2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2019). Plan Estratégico Institucional 2019-2022. Bogotá: MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-362792_galeria_00.pdf
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Murillo, F. & Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los docentes sobre la evaluación socialmente justa. *Aula Abierta*, 47(4), 441-448. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.441-448>
- Niño, L. (1998). Currículo y evaluación: sus relaciones en el aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, (11), 5-15. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.11pys5.15>
- Niño, L. & Gama, L. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 163-176. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.3.186781>
- OCDE (2018). *Revisión de Recursos Escolares. Colombia*. Bogotá: OCDE.
- Orozco, L. (2002). La formación integral como base para definir estrategias de un pensamiento lúcido y pertinente. *Revista Debates*, (32), 26-38.
- Paredes, I. & Inciarte, A. (2013). Significados de la formación integral. *Kaleidoscopio*, 10(19), 16-28.
- Peña, T. & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, (16), 55-81.

- Pérez, A. y Bustamante, G. (1996). *Evaluación escolar, ¿resultados o procesos? Investigación, reflexión y análisis crítico*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Pérez, E. (2005). Enseñanza y evaluación: lo uno y lo diverso. *Educere*, 9(31).
- Pilonieta, G. (2010). *Modificabilidad estructural cognitiva y educación*. Bogotá: Magisterio.
- Pizarro, E. & Gómez, S. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71-88.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., & Cruz de la, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Madrid, España: Graó.
- Prieto, M. & Contreras, G. (2008). Concepciones de los docentes que informan sobre sus prácticas de evaluación: un problema por revelar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34 (2), 245-262. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Púñez, F. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 87-96.
- Ramos, J. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-12.
- Rivas, C. (1996). Un nuevo paradigma en educación y formación de recurso humanos. *Cuadernos Lagoven*, (99).
- Rivera, S., Zepeda, R. & Cabanillas, D. (2017). La evaluación: una herramienta para la mejora de la calidad educativa. *Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje*. Mérida, Yucatán, México. En línea: <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C200117-R133.docx.pdf>
- Rochera, M., Gregori, E., & Álvarez, R. (2002). La evaluación de los aprendizajes en matemáticas no comienza ni termina con las tareas de evaluación. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, (30), 102-113.
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28.
- Santos, M. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación En La Escuela*, (30).
- Santos, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.

- Santibáñez, J. (2001). *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil: conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo*. México DF: Trillas.
- Santos, M. (2003). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Buenos Aires: Bonum.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. En: R. Brennan. *Educational Measurement* (pp. 623-646). Boulder: Brennan ACE/ Praeger Westport.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Vargas, E. (2015). Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio de Pereira. *Tesis doctoral*. Universidad de Manizales - CINDE, Manizales, Colombia.
- Vásquez, A. (2013). Calidad y calidad educativa. *Investigación Educativa*, 17(2), 49-71.
- Vega, G., Ávila, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A. & Leo, G. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528.
- Ventura, A. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles educativos*, 33, 142-154.
- Villardón, M. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zambrano, A. (2006). El concepto pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(44), 33-50.
- Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Pensamiento Educativo*, 43, 243-258.

ANEXO A.
RUTA METODOLÓGICA

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	FUENTE	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Comprender la trascendencia de la postura paradigmática evaluativas del docente frente a los procesos de calidad educativa en la básica primaria. Caso: Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado.	Establecer la concepción paradigmática que rige las prácticas evaluativas de los docentes de la sección básica primaria Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado.	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	Concepción de evaluación	Documentales: Guía 34 de Autoevaluación Institucional Decreto 1290 de 2009 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE Planes de Aula de LC	Análisis documental	Matriz de análisis documental
			Prácticas de evaluación	Primarias: Docentes de Lengua Castellana		
	Funciones de la evaluación		Objeto de la evaluación	Documentales: Guía 34 de Autoevaluación Institucional Decreto 1290 de 2009 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana	Análisis documental	Matriz de análisis documental
	Describir las concepciones paradigmáticas de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado.	CALIDAD EDUCATIVA	Concepción de calidad educativa	Documentales: Guía 34 de Autoevaluación Institucional Decreto 1290 de 2009 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana	Análisis documental	Matriz de análisis documental

	Rivera Laguado frente a la calidad educativa			Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE Planes de Aula de LC		
				Primarias: Docentes de Lengua Castellana	Entrevista semiestructurada	Guion de entrevista
	Conceptualizar sobre la trascendencia de la evaluación en el aula, frente a la calidad educativa.	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE CALIDAD EDUCATIVA	Relaciones de la evaluación con la calidad educativa	Documentales: Guía 34 de Autoevaluación Institucional Decreto 1290 de 2009 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE Planes de Aula de LC	Análisis documental	Matriz de análisis documental
				Primarias: Docentes de Lengua Castellana	Entrevista semiestructurada	Guion de entrevista

ANEXO B.

CARTA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTOS

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Señores
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta
Ciudad.

Cordial saludo,

Quién suscribe, **DANNA YENIRETH BASTOS CARRILLO**, con título de postgrado en **MAGISTER EN EDUCACIÓN**, a través de la presente, manifiesto que he revisado académicamente los instrumentos de recolección de información que se van a aplicar en el trabajo de investigación relacionado a continuación y por lo tanto, doy la aprobación para que sean aplicados, teniendo en cuenta las observaciones realizados a cada uno.

Cohorte XI
Título de la investigación: LA CALIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA GRADO QUINTO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO GONZALO RIVERA LAGUADO

Estudiantes: MARIA ISABEL TORRES ANGARITA, CARMEN CECILIA GRANADOS NIÑO Y GISELA ISABEL CASTILLO CORDERO

Relación de Instrumentos validados:
1-Entrevista
Se anexa instrumentos con evaluación y observaciones realizadas.

Dado en San José de Cúcuta, a los 10 días del mes de julio de 2020.

Atentamente,



Firma

Nombre: Danna Yenireth Bastos Carrillo
cc. 1090.370.656

Título (s) de Posgrado: Magister en Educación

ANEXO C.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA APLICADA A DOCENTES

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Integrantes:

Maria Isabel Torresf Angarita
Carmen Cecilia Granados Niño
Gisela Isabel Castillo Cordero

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	LA CALIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA GRADO QUINTO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO GONZALO RIVERA LAGUADO
OBJETIVO	Comprender la trascendencia de la postura paradigmática evaluativa del docente frente a los procesos de calidad educativa en la básica primaria. Caso: Institución Educativa Colegio Gonzalo Rivera Laguado
INFORMANTE CLAVE (IC):	IC1, IC2 o IC3
FECHA:	
SESIÓN No:	1ª, 2ª o 3ª
TIEMPO APROXIMADO:	40 Minutos.
ESTRUCTURA DE LA ENTREVISTA	<p>La entrevista tiene el propósito de indagar por las perspectivas, concepciones, nociones y prácticas asociadas con la evaluación del aprendizaje y la calidad educativa, que tienen los docentes de Lengua Castellana en básica primaria de la Institución Educativa Gonzalo Rivera Laguado.</p> <p>Por cada una de las dos categorías, se desprenden un conjunto de subcategorías claves que permiten orientar el desarrollo de la entrevista. En la categoría evaluación del aprendizaje se integran las subcategorías: concepción de evaluación, prácticas de evaluación, instrumentos de evaluación, funciones de la evaluación, objeto de evaluación y roles de los sujetos. Y en la categoría calidad educativa, se incorporan las subcategorías: concepción de calidad educativa, factores asociados a la calidad educativa,</p>

	<p>finde de la calidad educativa y medios para la mejora de la calidad educativa.</p> <p>Sin embargo, las categorías y subcategorías originan preguntas orientadoras, por lo que pueden surgir nuevas preguntas que den origen a categorías o subcategorías emergentes. La idea es que cada respuesta pueda dar el sentido y significado suficiente para el análisis correspondiente.</p> <p>La entrevista será grabada en cada una de las sesiones para facilitar la transcripción de la misma y aprovechar en su totalidad la información suministrada conforme a los objetivos de esta investigación.</p>
--	--

GUIÓN DE ENTREVISTA

INTRODUCCIÓN

1. Saludo.
2. ¿Le importaría decirme su edad, sus estudios, su experiencia laboral y el cargo que ostenta dentro de la IE Colegio Gonzalo Rivera Laguado?

CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN

3. ¿Cómo conceptualiza o define la evaluación del aprendizaje?
4. ¿Por qué es importante la evaluación del aprendizaje? ¿Por qué?
5. ¿Cómo es la metodología que emplea para la evaluación del aprendizaje en el área de Lengua Castellana?
6. ¿A través de qué instrumentos o medios realiza la evaluación del aprendizaje en el área de Lengua Castellana?
7. ¿Considera pertinente la evaluación del aprendizaje establecida en la Institución? ¿Por qué?
8. ¿Cuáles son las diferencias que se presentan entre la evaluación del aprendizaje en Lengua Castellana del resto de las áreas?
9. ¿Qué periodicidad debe tener el desarrollo de actividades de evaluación de los aprendizajes? ¿Por qué?
10. ¿De qué manera se relacionan los resultados de la evaluación del aprendizaje de Lengua Castellana con los resultados de las Pruebas Saber?
11. ¿Cuáles son las relaciones que se tejen entre la evaluación del aprendizaje en Lengua Castellana y la calidad educativa?

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

12. ¿Cómo es el proceso de evaluación del aprendizaje que realiza dentro del aula de clase?
13. ¿Cómo gestiona y analiza los datos obtenidos de la evaluación del aprendizaje?
14. ¿De qué manera reconstruye su planeación y práctica a través de la interpretación y análisis de los resultados de la evaluación del aprendizaje del área?
15. ¿Qué efectos ha tenido los resultados de la evaluación del aprendizaje sobre la relación que tiene con los estudiantes?
16. ¿Qué efectos ha tenido los resultados de la evaluación del aprendizaje sobre el currículo y el plan de estudios?

FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

17. ¿De qué manera inciden los resultados de la evaluación del aprendizaje en su práctica pedagógica o práctica docente?

<p>18. ¿Cómo incide los resultados de la evaluación del aprendizaje en el desempeño académico, comportamiento, emociones de los estudiantes?</p>
<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</p>
<p>19. ¿Cuáles considera usted que son los instrumentos más significativos y pertinentes para evaluar el aprendizaje?</p>
<p>OBJETO DE LA EVALUACIÓN</p>
<p>20. ¿Qué aspectos o dimensiones evalúa usted de sus estudiantes en el marco del área de Lengua Castellana?</p>
<p>21. ¿Por qué son importantes estos aspectos o dimensiones que usted evalúa en sus estudiantes en el marco del área de la Lengua Castellana?</p>
<p>CALIDAD EDUCATIVA Y SUS RELACIONES CON LA EVALUACIÓN</p>
<p>22. Desde su experiencia docente, ¿cómo aporta o incide la evaluación del aprendizaje a los procesos de calidad educativa?</p>

ANEXO D.
MATRIZ DOCUMENTAL
UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
MAESTRIA EN EDUCACIÓN



Documento Adjunto