



**La evaluación: tensiones y posibilidades entre los discursos docentes y las estrategias de
evaluar en el aula**

Autor:

Angie Michelle Meneses Ramírez

Monografía presentada como trabajo de grado para optar el título de:

Licenciada en Ciencias Sociales

Directora:

Milena Alcocer Tocora

Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales

Escuela de Ciencias Humanas

Universidad del Rosario

Bogotá D.C, Colombia.

2023

*A los y las docentes que desean transformar su quehacer
para fomentar en las aulas una evaluación formativa
que promueva el aprendizaje significativo*

Agradecimientos

Si bien este proyecto es de mi autoría, es importante resaltar el apoyo recibido de parte de cada una de las personas que me han acompañado en todas las etapas que dieron como resultado este logro.

A mi familia: mi mamá, por alentarme cada día a seguir adelante. A mi abuelita, mi abuelito y mi tía, por seguir de cerca este proceso y animarme a culminar a pesar de las adversidades. A mi gato Mirringo, por ser mi mayor fuente de motivación y mi consuelo en los momentos difíciles. A mi papá y a Nubia por estar atentos a mi trayecto académico e interesarse en mi investigación.

A mis amigas: a Jessica por trasnochar conmigo cada día en nuestro espacio de estudio "Ciudad Juicosa", por escuchar mis ideas, por apoyarnos en nuestras crisis de escritura y hacernos compañía en los momentos más cruciales, a Luisa por su serenidad, por sus consejos, su interés y su armonía cuando era necesario. A Luis, a Karen, Natalia y Angélica por tomarse el tiempo de leerme, brindarme sus observaciones para poder presentar un mejor proyecto. A Jhoan por acompañarme en todo el proceso, revisar, corregir y ajustar cada uno de los apartados de este documento, también por sacarme de la desesperación y otorgarme espacios para volver a mí.

A mi tutora, por su acompañamiento incondicional, por ver lo mejor de mí y creer en mi visión. También por regresarme a la tierra cuando la ansiedad y el afán amenazaban mis planes. Por sus cálidos consejos, la dedicación y compromiso con esta labor docente. Gracias por buscarme cuando ni yo me encontraba.

A los colegios que me abrieron las puertas para poder realizar este estudio, a los coordinadores por gestionar los espacios para hablar con los y las docentes. A las y los docentes por brindarme información sobre sus experiencias y el quehacer, por permitirme compartir su espacio de formación y siempre estar prestos al proceso que desarrollé de la mano con ellas y ellos.

Tabla de contenidos

1. Introducción	7
2. Planteamiento del problema	10
2.1 Justificación	10
2.2 Pregunta de investigación	15
3. Objetivos	16
3.1 Objetivo general	16
3.2 Objetivos específicos	16
4 Marco teórico	17
4.1 Marco conceptual	17
4.1.1 Evaluación	17
4.1.2 Saber pedagógico	20
4.1.3 Currículo	24
4.1.4 Aprendizaje significativo	25
4.2 Estado del arte	28
4.2.1 Concepciones evaluativas	28
4.2.2 Prácticas evaluativas	31
4.2.3 Relación entre las concepciones y la práctica evaluativa	32
5 Metodología	37
5.1 Método	38
5.2 Instrumentos	39
5.3 Fases de la investigación	40
5.4 Categorías de análisis	41
6 Resultados y discusión	42
6.1 Discursos sobre la evaluación	42
6.2 Planeación evaluativa	49
6.3 Estrategias evaluativas	55
6.4 Tensiones en el proceso evaluativo	64
6.5 Posibilidades en el proceso evaluativo	72
7 Conclusión	78
8 Recomendaciones	81
9 Referencias	83
10 Anexos	88

Lista de figuras

Figura 1: Cartograma de la institución 1	62
Figura 2: Cartograma 2 de la institución 2	63
Figura 3: Tensión, en ambos sentidos, entre docentes y coordinación académica. Estas se evidencian en las líneas de puntos de color verde.	65
Figura 4: Tensión, en ambos sentidos, entre los y las docentes y los y las estudiantes.	66
Figura 5: Tensión de los padres de familia a los y las docentes	67
Figura 6: Tensión de los y las docentes con la normatividad	68
Figura 7: Tensión de los y las docentes hacia las directivas	70
Fuente 8: Posibilidades entre docentes y estudiantes	73
Figura 9: Posibilidades entre los padres de familia y los y las docentes	75

Tabla de anexos

Anexo A. Consentimiento informado.	88
Anexo B. Cartograma 1.	89
Anexo C. Cartograma 2.	90
Anexo D. Observaciones de clases.	91
Anexo E. Fotografías del taller de cartografía social (Institución 2)	100
Anexo F: Matriz de análisis	101

1. Introducción

La evaluación educativa es un tema central en las investigaciones actuales porque desde la educación se están innovando todos los procesos que se realizan en el aula para promover una educación de calidad que fomente en los y las estudiantes un aprendizaje significativo. Por esto, la noción de evaluación se ha transformado en los últimos años para abogar por una evaluación basada en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes y que no solo se centre en los resultados obtenidos sino también en la formación del estudiantado. Sin embargo, lograr aplicar esta nueva conceptualización a las aulas ha sido una tarea desafiante porque, según Pizarro & Gómez, es en este espacio donde se continúa evidenciando una evaluación basada únicamente en las calificaciones de las destrezas y habilidades que logran los y las estudiantes en su proceso de aprendizaje (2018).

La teoría evaluativa expone a la evaluación como un factor indispensable en el proceso educativo porque es la que nos permite conocer, reflexionar y tomar decisiones sobre los aspectos que se están desarrollando en el aula para promover una enseñanza de calidad que fomente un aprendizaje en los y las estudiantes. Esta ha permeado la formación de los y las docentes porque se busca que ellos y ellas conozcan su función, finalidad e instrumentos para poderla aplicar en su futuro quehacer docente. Por ende, ellos y ellas han construido discursos enfocados en la evaluación formativa, la cual se fundamenta en el proceso de aprendizaje del alumnado y no en los resultados finales que ellos y ellas obtienen en un examen. Cuando los y las docentes empiezan su práctica docente también realizan una planeación que evidencia los discursos que han construido. Además, diseñan estrategias evaluativas para promover una evaluación formativa que brinde información continua a los y las estudiantes. No obstante, cuando la estructuración de la evaluación se aplica a la práctica se empiezan a observar dificultades porque existen diversos factores que afectan el desarrollo de esta.

Estas complicaciones demuestran una desconexión entre los discursos docentes y la forma de aplicar la evaluación, puesto que las concepciones de los y las docentes se fundamentan en las innovaciones conceptuales que se han generado sobre la evaluación. Por esta razón, según Álvarez citado por Ravela, suelen abogar por una evaluación que no solo se enfoque en las calificaciones, sino que explore y conozca los procesos cognitivos que realizan los y las estudiantes para aprender (2015). En contraste, al interior de la práctica docente se sigue reproduciendo una evaluación tradicionalista que solo se centra en los resultados cuantitativos de los y las estudiantes. Por esta razón, se aplican instrumentos y estrategias que fomentan la memorización de los conceptos que se están enseñando.

La falta de vinculación entre los discursos y la práctica evaluativa ha generado en los y las docentes una serie de tensiones con los demás actores implicados en el proceso evaluativo, las cuales se evidencian en las funciones que desempeña cada uno y una de ellos y ellas. Esto, a la vez, genera que la evaluación no se desarrolle de la mejor manera porque estas situaciones afectan y distorsionan el sentido de la evaluación, puesto que se modifica, en el aula, su objetivo principal con el cual se busca promover una evaluación basada en la formación de los y las estudiantes. Con esto, los y las docentes empiezan a construir una tensión entre sus discursos y sus prácticas docentes ocasionando una autoevaluación constante a los procesos que ellos y ellas aplican en la práctica. Esto genera que los y las docentes vean posibilidades de transformar su práctica pedagógica para poderla conectar con los discursos que han construido en su formación académica.

Ante esta situación que se observa en las instituciones, con respecto a la evaluación, se propuso realizar esta investigación con el objetivo de comprender las tensiones y posibilidades existentes en los discursos que tienen los y las docentes del área de ciencias sociales en el nivel de secundaria sobre las estrategias o formas de evaluación que aplican en su práctica en las instituciones IED Pablo Neruda y Henry Wallon. Asimismo, se empleó una metodología

cuantitativa que permitió conocer los discursos que tienen los y las docentes sobre la evaluación por medio de entrevistas semi-estructuradas y un taller de cartografía social. Este último también proporcionó información que complementa los hallazgos obtenidos en las aulas. Finalmente, se realizaron observaciones dentro de algunas clases para entender las estrategias o formas de evaluación que emplean los y las docentes en sus espacios de clase.

2. Planteamiento del problema

2.1 Justificación

La evaluación es un proceso que ha estado presente en los ámbitos de la vida educativa a lo largo de la historia. La definición que se tiene de dicho componente ha evolucionado con el tiempo, pues con cada transformación educativa se debe modificar este concepto y su uso para que obedezca a los requerimientos de cada reforma escolar. Según Alcaraz (2015), el concepto de evaluación, en su proceso de evolución, ha dado lugar a una serie de etapas que albergan la transformación que este tiene hasta el día de hoy. Este suceso ha generado que esta noción sea cada vez más compleja, porque cada una de las etapas ha ofrecido nuevos elementos en este proceso. Estas se dividen en cuatro fases, la primera, enfocada en realizar test que permitieran medir la inteligencia y las destrezas escolares de los y las estudiantes, así que se utilizaban pruebas estandarizadas que obedecían a esa función. A esta se le denominó como la generación de la técnica y la medición.

La siguiente etapa puso en segundo plano la medición porque consideraba a la evaluación como un factor importante en la exploración de herramientas para mejorar los programas educativos. En este sentido, se tenía mucha información que le permitía a los y las educadoras escribir sobre la evaluación. Sin embargo, los aportes que se realizaban a los programas educativos eran muy escasos debido a la falta de estrategias para implementar estas sugerencias. Esta fue denominada como la generación de la evaluación descriptiva.

La tercera etapa se centró en que la evaluación sirviera para rendir cuentas, dado que se realizaba una inversión al sistema escolar para que se mejorara la calidad educativa. Se empezaron a emplear técnicas de evaluación como la observación, los cuestionarios y las entrevistas, las cuales fueron implementadas en los y las estudiantes y en los y las docentes y en los contenidos. Los resultados debían tener incidencia en los programas, procesos e instituciones educativas, puesto que se buscaba mejorar la enseñanza. Esta etapa fue

denominada como la generación del juicio porque los evaluadores debían dar un juicio de valor sobre los procesos de evaluación que se estaban implementando.

La cuarta se fundamenta en la creación de nuevos modelos de evaluación los cuales buscan fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias de los distintos participantes de un programa en específico utilizando diversas herramientas de participación para que todos los actores estén dentro del proceso evaluativo. Esto con el fin de empoderar a los individuos que hacen parte del proceso, pues les permitirá aportar ideas claves para que este se lleve de la mejor manera. Estos nuevos modelos dejan de lado el concepto de la medición para que emerja el concepto de evaluación educativa, el cual se enfoca en la enseñanza-aprendizaje de todos los actores implicados en este.

Esta última definición de la evaluación “debe entenderse como una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (Álvarez, 2001, 12). Esta se concibe de esta manera, según Alzate y Zárate, porque en el proceso evaluativo el docente reconoce sus falencias en su práctica educativa al evidenciar los errores que cometieron sus estudiantes y los docentes les proporcionan estas herramientas para fortalecer las dificultades que tuvieron. Lo que hace la evaluación es un proceso de enseñanza y aprendizaje en doble vía, en donde los y las estudiantes superan sus dificultades y los y las docentes mejoran sus prácticas (2014). Este concepto ha permeado las discusiones académicas actuales porque la evaluación se ha convertido en los últimos años en un aspecto importante en el campo educativo. Así que, el concepto se enfoca, según Morales y Restrepo, en la formación y el aprendizaje porque potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejora las prácticas pedagógicas constantemente, realiza retroalimentaciones que promuevan el desarrollo de habilidades y destrezas y optimiza la comprensión de un tema en específico (2015, 90). En este sentido, la evaluación debería ser una herramienta que le permita a los y las docentes conocer y analizar

los procesos de aprendizaje en los que se encuentran sus estudiantes para poder transformar los métodos de enseñanza (Bendersky, 2005). El sistema evaluativo deja de ser solamente una herramienta para juzgar y medir, teniendo en cuenta estos métodos deben complementarse con los distintos momentos del proceso de formación para poder brindar una sugerencia que permita establecer estrategias para mejorar las prácticas pedagógicas. Así mismo, Pizarro & Gómez afirman que la modificación que ha tenido el concepto de evaluación ha hecho que estudiantes y docentes se enfrenten a estas nuevas conceptualizaciones, las cuales pretenden ser estrategias novedosas para cambiar los modelos tradicionales que han estado instaurados en los sistemas educativos (2018, 74).

Este concepto global de la evaluación ha sido aplicado a las políticas públicas colombianas por medio del Decreto 1290 de 2009, el cual reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los y las estudiantes de los niveles de educación básica y media. Este decreto busca que las instituciones realicen una evaluación que promueva la identificación de las características, los intereses y los estilos de aprendizaje que tienen los y las alumnas para realizar una evaluación que proporcione información básica para consolidar los procesos de formación del alumnado buscando estrategias pedagógicas para fortalecer el aprendizaje de los y las alumnas. A nivel nacional, según Alzate & Zarate, el Ministerio de Educación promueve la implementación de las pruebas estandarizadas (ICFES) para medir qué tantos saberes han adquirido los y las estudiantes y cómo esto se vincula a la calidad educativa que deben tener las instituciones educativas. Este tipo de pruebas han condicionado las prácticas educativas y evaluativas porque han ocasionado que las instituciones valoren mucho más los procesos de certificación y acreditación que el proceso evaluativo que promueve la formación integral de los y las estudiantes (2014)

La práctica de la evaluación se ha convertido en un quehacer complicado tanto para los estudiantes como para los/as docentes, dado que ha creado sentimientos de fracaso y miedo en

las y los alumnos, y en los/as maestros generó una sobrecarga en la planeación y la revisión de las actividades evaluativas. En este sentido, los y las docentes, siguen teniendo el protagonismo en el proceso evaluativo aun conociendo las nuevas conceptualizaciones sobre la evaluación. A este se le conoce como la práctica de la doble moral, en donde se exponen unos discursos sobre la evaluación, pero en la práctica se implementan otros. Todo esto evidencia que, probablemente, exista una desconexión entre los discursos que tienen los y las docentes sobre evaluación y la práctica evaluativa que ellos y ellas implementan. Según Álvarez, citado por Ravela, en los discursos sobre evaluación hay un fuerte rechazo a las actividades que promueven sólo las calificaciones y que no van más allá (2015, 54). No obstante, en la práctica no se evidencia esto, dado que se sigue percibiendo a la evaluación como una herramienta que promueve la calificación y la medición de las destrezas y habilidades de los y las estudiantes. Sin embargo, se trata de transformar esta práctica tradicional porque se busca aplicar una evaluación que promueva el aprendizaje (Pizarro & Gómez, 2018, 80).

La desconexión entre la teoría y la práctica de la evaluación ha generado que los procesos de enseñanza-aprendizaje no se desarrollen de la mejor manera, pues los y las docentes, según Caijao citado por Ravela, exponen que a pesar de que existen tantas discusiones pedagógicas sobre el uso que se debe aplicar de la evaluación, estas no han logrado impactar de la mejor manera en las prácticas evaluativas (2015, 50). Esto hace evidente que las discusiones académicas que se realizan no han logrado tener impacto directo en las aulas de clase, pues estas se han quedado en contextualizaciones y no han promovido herramientas que ayuden a transformar el uso de la evaluación en las escuelas, por ende, existe una desconexión entre lo que se discute y lo que se practica.

Por lo tanto, este estudio se propone identificar y analizar los discursos que tienen los y las docentes sobre la evaluación y cómo se relacionan estos con las prácticas pedagógicas que realizan ellos y ellas. Esto nos permitirá entender las razones que ocasionan la desconexión

entre los discursos que tienen los y las docentes y las prácticas que ellos y ellas ejercen. Adicionalmente, proporcionará evidencias sobre los factores que han estado afectando los procesos evaluativos, para conocerlos y entender los aspectos que afectan estas prácticas. Así pues, según Hortigüela et al., se concibe a la evaluación como un verdadero agente que puede transformar las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en el aula. En este sentido, la evaluación debe ser una herramienta que se conecte con todos los procesos que se realizan en el aula porque esta permitirá que se genere un aprendizaje significativo que le dé la posibilidad a los y las estudiantes de disfrutar mientras realizan tareas que les proporcionan distintas herramientas para potenciar su proceso de formación (2019). Cada uno de los actores implicados en el proceso cumplirá un rol en específico que le otorgará unas habilidades que deben desarrollar para que el proceso se dé de la mejor manera y todas y todos puedan enseñar y aprender lo que han fortalecido.

Esta investigación se enfoca en la educación secundaria porque, según Castillo, es necesario que en este nivel educativo se realice una evaluación continua, que esté presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado, para que ellos y ellas puedan disponer permanentemente de la información sobre su proceso de aprendizaje. Esto con el fin, que los y las docentes y estudiantes puedan identificar fallas y aciertos para intervenir en el momento correcto y fortalecer el aprendizaje (1999, 67). Además, en el nivel educativo los y las estudiantes deben adquirir competencias que les ayuden a desarrollarse en el entorno que se encuentran. Con lo anterior en cuenta, este trabajo se centra en la asignatura de ciencias sociales porque, según Munar y Riveros, esta busca formar sujetos críticos, comprometidos con su entorno social, que empleen el estudio histórico, geográfico y democrático como mecanismo para transformar la realidad actual. Además, los y las docentes en su proceso de enseñanza deben basarse en la equidad para que los y las estudiantes puedan desarrollar espacios dignos para todas y todos en los contextos que viven (2008).

Este trabajo cuenta con la participación de dos instituciones. La primera es la IED Pablo Neruda, ubicada en el municipio de Sibaté en el barrio Pablo Neruda. Esta es una institución de carácter oficial que cuenta con tres sedes, dos se encuentran en el barrio Pablo Neruda; el Jardín Infantil Pablo Neruda y el Colegio Pablo Neruda. La última está situada en el barrio Chacua y es la escuela Rural Chacua (PEI, 2020, 10). La segunda institución es el Colegio Henry Wallon ubicado en la ciudad de Bogotá D.C en el barrio Bosque Popular. Esta institución es de carácter privado y cuenta con dos sedes en el mismo barrio, en una se encuentran los y las estudiantes de primaria y en la otra, estudiantes de bachillerato.

2.2 Pregunta de investigación

De este modo, el proyecto se desarrolló teniendo como base la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las tensiones y posibilidades que existen entre los discursos que tienen los y las docentes del área de ciencias sociales en el nivel de secundaria sobre las estrategias o formas de evaluación que aplican en su práctica en las instituciones IED Pablo Neruda y Colegio Henry Wallon?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

- Comprender las tensiones y posibilidades que existen entre los discursos que tienen los y las docentes del área de ciencias sociales en el nivel de secundaria sobre las estrategias o formas de evaluación que aplican en su práctica en las instituciones IED Pablo Neruda y Henry Wallon.

3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar los discursos, las tensiones y posibilidades que tienen los y las docentes sobre los procesos de evaluación.
- Identificar las estrategias de evaluación que proponen los y las docentes desde el currículo oficial y el operativo.
- Proponer una serie de recomendaciones que fortalezcan los procesos evaluativos en el área de ciencias sociales de las instituciones IED Pablo Neruda y Henry Wallon.

4 Marco teórico

4.1 Marco conceptual

4.1.1 Evaluación

El concepto de evaluación ha ido evolucionando en los últimos años. Estas transformaciones se han dado por las experiencias en el aula y los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas de conocimiento. Los datos recogidos durante este trayecto motivaron a investigadores para explorar e investigar alternativas que promovieran un buen aprendizaje que pudiera ser evidenciado en las distintas pruebas. Este concepto se ha estado entendiendo desde dos posiciones: primero, una evaluación que se enfoca en la medición y el juicio de valor. Y segundo, una evaluación que se fundamenta en el proceso de aprendizaje.

La primera posición de la evaluación se enfoca en la calificación, concebida como tradicional y se denomina como evaluación sumativa. Esta tiene como propósito, según Casanova, valorar los productos finales para determinar si cumplen o no con los objetivos propuestos (1997). Los resultados que se obtienen en este tipo de evaluación no generan ninguna mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje dado que dependen de métodos cuantitativos para determinar qué tanto se cumple con los objetivos, pero no da razón sobre las fallas y posibles soluciones. Esta evaluación se utiliza, según Casanova, como un instrumento en el proceso formativo que busca medir numéricamente los conocimientos y el aprendizaje de los y las estudiantes, con el fin de emitir un juicio de valor que permita comprobar y/o sancionar lo que han alcanzado los y las aprendices (1997).

La segunda posición de este concepto se basa en el proceso formativo que se lleva a cabo en el aula. Este tipo de evaluación es considerada formativa porque su propósito es “la obtención rigurosa de datos a lo largo del proceso [formativo], de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata” (Casanova, 1997, 71). La evaluación formativa no busca

cuantificar el conocimiento y el aprendizaje de los y las estudiantes, sino que está interesada en el proceso de aprendizaje, en el ritmo como aprenden ellos y ellas. Así que, se emplean herramientas como la retroalimentación cualitativa para evidenciar los aciertos y falencias y la manera en la que se pueden corregir. Con esto, se espera mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes para que puedan construir un conocimiento significativo en su proceso de formación.

Este trabajo se enmarca en un nuevo camino que toma la evaluación formativa. Según Stobart, la evaluación formativa suele conectarse con la evaluación para el aprendizaje. Sin embargo, la evaluación para el aprendizaje se introdujo en la academia por las malas interpretaciones que se estaban empleando en las aulas de la evaluación formativa (2010). Esta estaba siendo implementada como una evaluación sumativa que se evidenciaba en todo el proceso, pero que no generaba cambios en el aprendizaje de los y las estudiantes, sino que con los resultados de las pruebas solo se transformaban las prácticas de los y las docentes. Así que, la evaluación para el aprendizaje se centra en “el aprendizaje de los estudiantes, mientras que el papel del maestro o profesor consiste en ir dejando progresivamente el control del aprendizaje en manos de los estudiantes” (Stobart, 2010, 172)

Al hablar de evaluación en este texto debemos entenderla como una evaluación para el aprendizaje, que se enfoca en los siguientes cinco factores:

- La participación activa de los alumnos en su aprendizaje;
- La retroinformación eficaz facilitada a los alumnos;
- La adaptación de la enseñanza para tener en cuenta los resultados de la evaluación;
- La necesidad de que los alumnos sean capaces de evaluarse a sí mismos;

- El reconocimiento de la profunda influencia que la evaluación tiene sobre la motivación y la autoestima de los alumnos, influencias cruciales ambas sobre el aprendizaje. (Assessment Reform Group citado por Stobart, 2010, 170)

Estos factores hacen de la evaluación para el aprendizaje un aspecto importante dentro del sistema educativo. Debe estar conectada al sistema, no se puede desligar y utilizar como una simple herramienta porque lo que la evaluación aporta al proceso de enseñanza y aprendizaje es crucial para todos los actores implicados en la educación. Este tipo de evaluación se enfoca especialmente, según Stobart, en el aprendizaje que construye el estudiante porque se convierte en un actor clave en su propio proceso de formación (2010). Por esto, el estudiante es capaz de evaluar su proceso y el de los demás. Es en este momento empieza a tomar relevancia la autoevaluación y la coevaluación porque “los aprendices tienen que ser conscientes de lo que supone una actuación satisfactoria (“adónde tienen que llegar”) y en qué fase están de su propio aprendizaje y [donde están los demás]” (Stobart, 2010, 174) Este proceso no se fundamenta en la competición sino en la construcción mutua del conocimiento, el cual proporciona un aprendizaje significativo para cada uno de los y las estudiantes. Esto evidencia como el rol del docente ya no se basa en la máxima autoridad de conocimiento que se tiene en el aula, su rol se transforma al de acompañante y guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Stobart, en este tipo de evaluación los y las estudiantes son las que deben realizar la mayor cantidad de tareas para cumplir con su proceso y los docentes deben estar apoyándolos y ayudándolos en el momento que ellos y ellas lo requieran (2010). Los y las docentes emplean la retroinformación o retroalimentación como una herramienta que apoya el proceso formativo que están construyendo los y las estudiantes. Esta les otorgará estrategias a los y las estudiantes para modificar y mejorar su aprendizaje.

4.1.2 Saber pedagógico

El ejercicio docente está cargado de saberes que obtiene de su experiencia en el aula y de la formación profesional que ha tenido. A estos se les conoce como saber pedagógico y, según Díaz, este se basa en los conocimientos, actitudes, valores, ideologías y prácticas formales e informales que construyen los y las docentes para su quehacer profesional (2004). Esta construcción docente sobre su conocimiento y sus prácticas se generan por las interacciones con sus colegas, con la teoría y con la experiencia que vive en el aula. El saber pedagógico no se caracteriza por ser una estructura inalterable, sino que se transforma y evoluciona en el proceso de interacción y cada suceso queda en el recuerdo del quehacer docente.

El concepto de saber pedagógico se encuentra vinculado a tres factores importantes en el desarrollo de la actividad docente. El primero es el cognitivo que está enfocado en dos aspectos: formal e informal. Según Díaz, el factor cognitivo se centra en las formas o instancias en las que se genera el saber (2004). Este factor está asociado a los contextos donde se genera el saber. Al hablar del aspecto formal se refiere a las producciones del saber que se realizan en la academia. En cambio, el aspecto informal se basa en las construcciones del saber que se originan en otros escenarios distintos a la academia.

El segundo es el afectivo, el cual está relacionado con los sentimientos, afectos y valores que componen el quehacer docente. El maestro construye su parte afectiva de acuerdo con las concepciones que tiene sobre el ser humano y el mundo. Según Díaz, este es un componente indispensable del factor afectivo porque forma la vida personal y profesional de los y las docentes (2004). Además, las relaciones interpersonales que forja el docente son necesarias para el factor afectivo porque construye conceptos y conocimientos de las discusiones que tiene con los otros actores del proceso educativo.

El tercero, y último, es la entidad procesual, esta se basa en la interacción continua que tiene el docente con su práctica. Según Díaz, la reflexión constante que realizan los y las maestras sobre su quehacer profesional es indispensable para la reestructuración, modificación y reconstrucción de su actividad como docente (2004). Esta autorreflexión de la práctica es necesaria para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes y de los y las docentes. Además, la actividad docente que se realiza en el aula está constantemente observada con el fin de influenciar en las políticas públicas, en los contenidos de formación docente y en las normas de enseñanza que se implementan en las escuelas.

La construcción del saber pedagógico se fundamenta en cuatro unidades de información que son indispensables para que este se desarrolle en el docente. Las cuales son: la naturaleza del saber, atributos del saber, contextos de construcción del saber y consolidación del saber.

1. ***Naturaleza del saber:*** La naturaleza del saber está referida a la esencia del saber en cuanto a su ser y como se revela ante el sujeto. Los saberes de la vida cotidiana, del mundo mágico, simbólico, religioso forman parte de la pluralidad del saber (Ruiz, 1997), y a este saber, como construcción del sujeto, se le pueden asignar diferentes significados en el discurso: saber práctico, saber reflexivo, saber hacer, saber actuar (Wulf, 1999); es decir, se tiene una concepción amplia de la cual está asociada a los contextos donde de construcción del saber. (177)

- ***Concepción del saber:*** Según Díaz, este se basa en la noción de saber cómo objetivo de conocimiento que tiene el o la docente. Para esto, él o ella pueden emplear las siguientes concepciones del saber; primero, el saber como asociación de experiencias; segundo, el saber como conocimiento internalizado en cada uno y una; tercero, el saber como capacidad de conocimiento; cuarto, el saber como proceso de construcción de diferentes referentes; y quinto, el saber va más allá del simple proceso de conocer algo (2004).

- *Saber teórico*: El saber se constituye como una teoría por el proceso de legitimación que realiza la academia. Para esto deben existir personas capacitadas y que hayan sido designadas como referentes en el campo de estudio para poder validar un saber como teoría.
- *Saber práctico*: El saber tiene como objetivo ser experiencial, aplicable y demostrable para poder generar conocimiento. Por esto, los y las docentes utilizan su experiencia y práctica para construir e innovar el saber docente.
- *Saber reflexivo*: El saber se basa en la reflexividad que realiza el o la docente sobre su propia práctica, pues le “permite analizar, reconstruir su práctica e interrogarse sobre su trabajo personal y profesional” (Díaz, 2004, 179)

2. **Atributos del saber:** Son las cualidades o propiedades del saber que se revelan en los discursos y conversaciones con los sujetos del proceso educativo. Según Díaz, está conformado por dos categorías: consistencia y pertinencia (2004, 179)

- *Consistencia del saber*: Es la consistencia y solidez de cada uno de los componentes del saber. Para esto, hay que tener presente tres aspectos; primero, la medicación de la vida social del docente; segundo, la asociación a la autoridad académica; y tercero, la consolidación de la experiencia.
- *Pertinencia del saber*: Según Díaz, la pertinencia del saber se basa en la relación entre el saber y el uso que se le da. Así que, es importante conocer el contexto en el que se aplicará el saber para saber si cumple con las necesidades o demandas de ese contexto (2004, 180)

3. **Contextos de construcción del saber:** Este se basa en los contextos en los que se construye y desarrolla el saber. En este se tienen en cuenta cuatro entornos en los que se desarrolla el saber; el primero es el contexto académico; el segundo es contexto laboral; el tercero es vida familiar; y el cuarto cotidianidad.

- *Contexto académico:* En este se construyen todos los saberes pedagógicos que se desarrollan en un ambiente escolar formal y que están direccionados por un currículo.
- *Contexto laboral:* Los espacios en los que está el docente ejerciendo su labor están mediados, según Díaz, por interacciones, acciones u omisiones que construyen el saber
- *Contexto familiar:* En este se desarrolla la entidad afectiva, la cual está constituida por sentimientos, afectos y valores. Por esto, en este entorno se construyen las primeras influencias e instancias de la formación del saber pedagógico docente.
- *Cotidianidad:* Es el mundo diario en el que ocurren intercambios, interacciones y significados con los otros, lo que permite que los y las docentes se nutran de saberes indispensables para su proceso pedagógico.

4. Consolidación del saber: Según Díaz, la consolidación del saber se da por la transmisión y el aseguramiento del saber gracias a las diversas experiencias que se tienen en la niñez. Así que, este proceso está en un continuo desarrollo porque la socialización es la que permite la consolidación del saber. En esta se tienen en cuenta dos aspectos; primero la revelación del saber; y segundo la preservación del saber.

- *Revelación del saber:* Es la construcción propia del sujeto por medio de las disposiciones internas y los contextos en los que se encuentra. Además, los procesos de reflexión continua y reelaboración de esta hacen que el saber se desarrolle en el sujeto.
- *Preservación del saber:* Esta se basa en el proceso que realiza el sujeto para resguardar el saber y las evidencias que se han generado, las cuales se

manifiestan en las interacciones que se tienen en la vida cotidiana y se expresan en el saber hacer y saber sentir de cada individuo.

4.1.3 Currículo

Según Posner, el currículo es definido de diferentes maneras, algunos lo consideran como un medio y otros como un fin. Tener una diversidad de significados de este concepto permite evidenciar que este toma una postura política y de responsabilidad con respecto a lo que se enfoque el currículo. Los conceptos más comunes son:

1. **Alcance y secuencia:** Se considera como un conjunto de resultados esperados.
2. **Programa de estudios:** Es el plan de desarrollo para un curso. En este se evidencian las metas, los objetivos de aprendizaje, los temas y las actividades evaluativas.
3. **Esquema de contenido:** Es el contenido de temas que se planea enseñar.
4. **Estándares:** Son los aprendizajes que deben obtener los y las estudiantes en un curso y la manera en la que pueden alcanzarlos.
5. **Libros de texto:** Son la guía diaria que utilizan los docentes para cumplir sus objetivos de enseñanza.
6. **Ruta de estudio:** El estudiante debe realizar una serie de rutas que lo guíen por el camino correcto para lograr el objetivo de la asignatura.
7. **Experiencias planeadas:** Este va más allá de los textos escritos, se entiende como las experiencias que viven los estudiantes en la escuela, las cuales son planeadas por los diferentes actores de la institución (2005)

Estos posibles conceptos permiten evidenciar las distintas maneras en las que se entiende el currículo. En este trabajo nos centraremos en la definición de currículo que determina el Ministerio de Educación por medio de la Ley General de Educación. En esta ley se define a este como "... 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...” (Ley General 115, artículo 76). Según Barragan et al, se entiende al currículo como una estructura que fue diseñada para responder a las declaraciones formuladas en el PEI de las instituciones educativas y a la manera en las que se debe llevar a cabo las prácticas pedagógicas. Este debe responder a los fines establecidos por la sociedad y por la escuela (2014).

Como se evidencia el currículo no tiene una definición a nivel universal y tampoco se puede concebir como un solo currículo porque en este se desarrollan cinco currículos que son indispensables para entender el currículo como un conjunto. Estos son: el currículo oficial, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional. En este texto nos centraremos en el currículo oficial y operativo.

El currículo oficial, según Posner, es el documento escrito en el que se evidencian los alcances y secuencias, los programas de estudio, los esquemas de rutas de estudio, los estándares y la lista de objetivos (2005). Este documento es una guía para que los y las docentes planeen sus lecciones y evaluaciones. Además, con esto las directivas supervisan las actividades que realizan los y las docentes. En cambio, según Posner, el currículo operativo se basa en lo que realmente el docente enseña y como comunica esto al estudiante. Este se centra en dos aspectos: 1. el contenido que se enseña y la manera en la que el docente lo hace y 2. los resultados de aprendizaje que debe obtener el estudiante (2005). Este tipo de currículo no suele tener semejanza con lo expuesto en el currículo oficial porque las experiencias que ocurren en el aula de clase suelen desligarse de lo que planeó el docente en el documento oficial.

4.1.4 Aprendizaje significativo

El aprendizaje ha tenido una transformación a lo largo de la historia. Profesionales de psicología ha investigado la manera en la que aprendemos y en este proceso han encontrado diversidad en los resultados. Esto ha ocasionado que se configuren tres teorías sobre el aprendizaje: la primera es la conductista, la cual se basa en el condicionamiento del ambiente

para generar el aprendizaje; la segunda es la cognitivista, la cual se enfoca en el aspecto social, y sostiene que el aprendizaje genera cambios en las estructuras mentales; y la tercera es la constructivista, esta se centra en la construcción o el refuerzo que realiza el y la estudiante para fortalecer su aprendizaje.

La teoría conductista entiende al aprendizaje “como un cambio en la conducta del individuo gracias a la asociación entre estímulos y respuestas” (Figuroa et al, 2017, 3). Su objetivo es lograr un cambio permanente en la conducta del estudiante, la cual debe ser observable, medible y cuantificable. Según Figuroa et al, para que se logre este cambio de conducta debe condicionarse un ambiente en específico, pues es el ambiente el que genera el aprendizaje (2017). Además, se debe hacer uso del mecanismo del elogio o del castigo porque el premiar o sancionar va a generar que el estudiante se dé cuenta de lo que está haciendo y de esta manera, fortalezca o transforme la forma en la que está aprendiendo. El rol que desempeña el docente, según Schunk, es activo, considerando que él es el que propone los objetivos de aprendizaje y es el que prepara el espacio para efectuar el estímulo. El papel del estudiante es pasivo porque él debe generar respuestas a los estímulos que otorga el docente (2012)

La teoría cognitivista “plantea que las personas aprenden de sus entornos sociales” (Schunk, 2012, 159). Esto se da por las interacciones que tienen los y las estudiantes con la realidad que le otorga los y las docentes y como esta es percibida por los sentidos para poderla almacenar en el cerebro. Este tipo de aprendizaje, según Figuroa et al, está vinculado a la adquisición de conocimiento que planea los y las docentes en el currículo oficial y es esta planeación la que aplican con sus estudiantes, para que ellos y ellas registren, organicen y clasifiquen la información en sus mentes (2017). El rol que desempeñan los y las estudiantes es activo porque ellos y ellas son concebidos como procesadores activos de la información que se les presenta. El papel que realizan los y las docentes también es activo, en vista de que ellas

y ellos son los que deben otorgarles las herramientas para que los y las estudiantes puedan procesarla, registrarla y clasificarla.

La teoría constructivista “identifica al aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias, considerándolo como una actividad mental, porque la mente filtra lo que nos llega del exterior para producir su propia realidad” (Ertmer y Newby citado por Figueroa et al, 2017, 6). Para que el aprendizaje se desarrolle debe haber un entorno social, ya que este permitirá las interacciones con los otros para formar el aprendizaje. Los y las docentes deben buscar estrategias para que los y las estudiantes construyan de manera autónoma su aprendizaje con las herramientas y las interacciones que los y las docentes les ofrecen. El rol que desempeña el estudiante es activo porque él debe construir y formar su propio proceso de formación, aquí se evidencia el concepto de autonomía indispensable para el aprendizaje. El papel que ejerce el docente, según Schuck, es activo en tanto debe crear un espacio de formación en el que se proporcione experiencias e interacción con los otros y con el conocimiento para que los y las estudiantes se motiven a aprender (2017).

El aprendizaje evoluciona a la vez que se transforma el concepto de evaluación. Para desarrollar una evaluación para el aprendizaje, se debe hacer uso del aprendizaje significativo. Este texto se enmarcará en esta característica del aprendizaje, para que exista una conexión entre los dos conceptos. El aprendizaje significativo “se caracteriza por la interacción entre conocimientos previos y conocimientos nuevos y que esa interacción es no literal y no arbitraria. En ese proceso, los nuevos conocimientos adquieren significado para el sujeto y los conocimientos previos adquieren nuevos significados o mayor estabilidad cognitiva” (Moreira, 2012, 30). Este tipo de aprendizaje es progresivo y dinámico porque el material de apoyo, las estrategias de enseñanza que lleva el docente al aula son indispensables para que el o la aprendiz realice relaciones entre sus conocimientos previos y lo nuevo que está aprendiendo para poder fortalecer el conocimiento que ya tenía o para cambiar lo que tenía construido

anteriormente. Para lograr esto, el/la estudiante debe captar el aprendizaje, internalizarlo, diferenciarlo con respecto al conocimiento previo y reintegrarlo a un conocimiento más amplio.

4.2 Estado del arte

En los últimos años se ha venido estudiando los factores que están presentes en los procesos evaluativos para determinar el nivel de influencia que pueden tener en los actores educativos. Se han investigado las concepciones y percepciones que tienen los y las docentes sobre la evaluación para entender los fundamentos que ellos y ellas tienen presentes a la hora de emplear la evaluación. Además, se ha indagado sobre la práctica evaluativa que llevan a cabo los y las docentes en el aula para entender la pertinencia de este componente en el aprendizaje de los y las estudiantes. Estos factores deben ser estudiados en conjunto para comprender la relación que existe entre las percepciones y la práctica evaluativa. Por ende, se ha analizado la relación entre los discursos y las prácticas evaluativas que tienen los y las docentes en contextos en específico. Esta relación se ha estudiado desde dos enfoques, el primero se basa en la revisión de literatura que se ha producido sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes en todo el mundo; y el segundo aborda las experiencias de los actores implicados en el proceso evaluativo, los cuales les permiten a los investigadores realizar un trabajo en campo con los docentes para conocer, por medio de distintas herramientas investigativas, las concepciones que tienen sobre la evaluación y las prácticas que realizan para evaluar a sus alumnos.

4.2.1 Concepciones evaluativas

Para aproximarnos a las investigaciones que tratan sobre la brecha entre las concepciones y las prácticas evaluativas de los y las docentes, es importante explorar los estudios que han caracterizado las concepciones que tienen los y las maestras sobre la evaluación. En los últimos años, según Hidalgo et al, el trabajo investigativo realizado por

Gavin Brow ha tomado relevancia en el estudio de este fenómeno educativo y ha inspirado a otros investigadores a profundizar más en este tema (2017).

Los trabajos realizados por Brown y su equipo y unos años más tarde por el investigador Sahbi Hidri se propusieron conocer las concepciones que tienen los y las docentes acerca de la evaluación en la educación primaria, secundaria y universitaria. Según Hidalgo et al, estos investigadores utilizaron la metodología cuantitativa e hicieron uso del inventario “Teachers' Conceptions of Assessment questionnaire (TCoA-III)” para recoger los datos. En el caso de la investigación de Sahbi Hidri, él empleó un cuestionario complementario que se enfoca en su contexto de estudio (2017). Los hallazgos que se obtuvieron en la investigación de Brown y su equipo se centran en cuatro grandes concepciones que tienen los y las docentes sobre la evaluación, las cuales son:

- *La evaluación como mejora*, comprendida como una actividad que proporciona información útil para transformar la práctica docente, así como el aprendizaje de los estudiantes.
- *La evaluación como herramienta de rendición de cuentas de la escuela*, entendida como un instrumento para que los docentes demuestren que realizan correctamente su trabajo y que éste sirva para que los estudiantes alcancen los estándares educativos planteados y sea, por lo tanto, de calidad.
- *La evaluación como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante*, considerada como el momento en el que los estudiantes demuestran sus aprendizajes y el grado de consecución de los objetivos planteados.
- *La evaluación como un proceso irrelevante*, concibiendo la evaluación como un proceso poco útil para el aprendizaje ya que solo sirve para calificar y clasificar al alumnado, lo cual afecta a su autoconcepto y no ayuda a su aprendizaje. (Hidalgo et al, 2017, 111)

Al profundizar en estas concepciones, según Hidalgo et al. citando a Brown, los y las docentes no pueden ubicarse únicamente en una sola concepción porque, aunque están más de acuerdo con una de las cuatro, sus creencias evidencian que tienen elementos o características de las otras concepciones. Los y las docentes que consideran a la evaluación como mejora suelen estar, medianamente, de acuerdo con que la evaluación es una herramienta de la rendición de cuentas (2017).

En la investigación Sahbi Hidri, según Hidalgo et al (2017), él encuentra como principales hallazgos que las concepciones de los y las docentes se encuentran en tres creencias sobre la evaluación, las cuales comparte con la investigación de Brown. Estas concepciones se enfocan en la evaluación como mejora, como rendición de cuentas o que es irrelevante para el proceso. Sahbi Hidri concluye que estas concepciones que tienen los y las docentes pueden estar influenciadas por la escasa formación docente y por la mala reputación que tiene la evaluación en el país que realiza la investigación (Túnez).

En España, la investigadora Ana Remesal “investigó las concepciones docentes de las funciones de la práctica evaluativa con un estudio cualitativo a través de entrevistas a treinta profesores” (Hidalgo et al, 2017, 112). Esta investigadora obtiene como principales hallazgos que las concepciones que tienen los y las docentes sobre la evaluación se encuentran en dos polos: un polo pedagógico y un poco social. Según Hidalgo et al, el polo pedagógico se fundamenta en la regulación y ayuda al aprendizaje de los y las estudiantes. En cambio, el polo social se enfoca en que la evaluación es un instrumento de acreditación que sirve para clasificar y calificar a los y las estudiantes, este enfoque no suele aportar información para mejorar el aprendizaje (2017). En esta investigación, Ana Remesal evidenció que la mayor parte de los y las docentes toman elementos de los dos polos para construir sus concepciones de la evaluación.

4.2.2 Prácticas evaluativas

Las prácticas evaluativas son un factor indispensable para entender la brecha entre los discursos y las prácticas que tienen los y las docentes sobre la evaluación. Para esto, se realizará un acercamiento a los estudios que han investigado sobre las prácticas evaluativas que suelen emplear los y las docentes en el aula.

La investigación sobre la coherencia y pertinencia de los procesos de evaluación, en la Institución Educativa Sagrado Corazón del municipio de El Cerrito Valle del Cauca, teniendo en cuenta la fundamentación, estudio realizado por Martha Isabel Mera Saavedra, tiene como objetivo principal “reconocer las características de los procesos evaluativos de la institución educativa Sagrado Corazón del municipio de El Cerrito Valle” (Mera, 2014, 20). El estudio emplea la metodología cualitativa y hace uso de la revisión teórica de documentos nacionales y de la institución, realiza observaciones de clases y entrevistas a los actores implicados en el proceso educativo. Los hallazgos, según Mera, evidencian que los y las docentes de la Institución emplean una evaluación sumativa que busca medir el nivel de conocimiento que se ha obtenido para determinar si cumple o no con el objetivo de la clase. La evaluación la utilizan los y las docentes como un mecanismo de control y poder porque esta no vela por el aprendizaje del estudiante sino porque este apruebe con una nota cuantitativa la asignatura (2014).

Otra investigación realizada en Colombia por Patricia Hernandez Capera se enfoca en la caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza. Este estudio empleó la metodología cualitativa para realizar un “análisis de un hecho social relevante dentro del contexto educativo en el marco de la formación de sujetos sociales como lo es la evaluación de los aprendizajes, abordando específicamente las prácticas implementadas por los docentes a los estudiantes de educación primaria” (Hernandez, 2015, 110). Para lograr el objetivo se realizaron entrevistas, observaciones clase y análisis de los instrumentos implementados en el aula a 10 docentes de

primaria. Los hallazgos que ella encuentra en el análisis de las prácticas evaluativas de los docentes evidencian una dicotomía entre la evaluación formativa y sumativa, aunque haya una prevalencia de una evaluación que velen por el pensamiento crítico. Sin embargo, existen actividades evaluativas que se enfocan solamente en la memorización de los contenidos. Los y las docentes no realizan un seguimiento riguroso del aprendizaje de los y las estudiantes, no les envían retroalimentación para que ellos y ellas puedan mejorar en su aprendizaje.

4.2.3 Relación entre las concepciones y la práctica evaluativa

Los apartados anteriores han expuesto las concepciones y las prácticas evaluativas por aparte. En este, nos aproximaremos a las investigaciones que se han enfocado en estudiar las relaciones entre las concepciones que tienen los y las docentes sobre la evaluación y la práctica evaluativa que ellos y ellas emplean en sus clases. Este tipo de estudios son importantes, según Hidalgo et al, porque las concepciones que tienen los y las docentes tienen repercusiones directas en la práctica evaluativa y por consiguiente en el aprendizaje de los y las estudiantes (2017).

El trabajo de Vandeyar y Killen se enfoca en analizar “las concepciones y sus prácticas de evaluación de docentes de escuelas sudafricanas de educación primaria a partir de tres estudios de caso con un enfoque etnográfico” (Hidalgo et al, 2017, 118). Para esto, los investigadores realizaron entrevistas, observaciones, diarios docentes y revisiones documentales para identificar si existe una relación entre las concepciones y las prácticas de los y las docentes. Según Hidalgo et al, los autores hallaron que las diferentes concepciones conducían a diferentes prácticas evaluativas. Ellos encontraron las siguientes relaciones:

- “Los docentes con una concepción de la evaluación como una herramienta útil para recopilar información para la toma de decisiones, la utilizaban como parte integrante de la enseñanza y el aprendizaje.

- Los educadores que ven la evaluación como algo que podría usarse para hacer que los estudiantes rindan cuentas por su propio aprendizaje, favorecerían la evaluación formal, sumativa y de alto rendimiento.
- Los profesores que conciben la evaluación como necesaria, pero no importante para su aprendizaje favorecerían las prácticas de evaluación sumativa y cuasi formativa que ayudasen a generar una calificación detallada para rendir cuentas a la escuela.
- Los docentes que consideran que la evaluación es en gran medida irrelevante evitaban la evaluación formativa” (Hidalgo et al, 2017, 118)

Los investigadores concluyeron que las prácticas evaluativas eran influenciadas por las concepciones que tienen los y las docentes. Para que las prácticas se transformen es necesario que dichas concepciones cambien, no solamente se deben tener en cuenta las reformas educativas porque si estas no impactan los ideales de los y las docentes, sus prácticas no se van a transformar.

Navegando estudios que expongan las tensiones entre las concepciones y prácticas evaluativas se encuentra la investigación realizada por James y Pedder quienes tenían como objetivo “conocer las concepciones sobre evaluación de los docentes y si estas son coherentes con su práctica profesional” (Hidalgo et al, 2017, 119). Ellos emplearon una metodología cuantitativa con 558 profesores en Inglaterra a los que les aplicaron el “Staff Questionnaire (SQ)” para obtener la información. Según Hidalgo et al, los resultados demostraron que existe una brecha entre las concepciones y las prácticas evaluativas de los y las docentes. Los y las maestras conciben a la evaluación como una herramienta que velaba por el aprendizaje explícito y que promovía el aprendizaje autónomo. Sin embargo, sus prácticas manifestaban una evaluación que se enfocaba en medir el rendimiento de los y las estudiantes (2017).

En España, las investigadoras Romero y Rochera realizaron un estudio sobre las congruencias y discrepancias entre concepciones y prácticas evaluativas con uso de TIC. Este

se realizó, según Romero y Rochera, mediante una metodología cualitativa donde el estudio de un caso en específico ofrecería una reflexión profunda sobre las concepciones y prácticas evaluativas de los y las docentes (2015). Para obtener la información, las investigadoras emplearon las entrevistas y la observación de las plataformas que emplean las docentes. Los hallazgos de este estudio enfocan en 3 reflexiones:

1. Existen más congruencias que discrepancias entre las concepciones y prácticas de los y las docentes estudiados. Los resultados evidencian que los y las docentes consideran que la evaluación debe enfocarse tanto en el polo pedagógico como en el polo social. Estos dos polos se observan en las prácticas evaluativas de los y las docentes.
2. Las congruencias existentes entre las concepciones y las prácticas evaluativas de las docentes se enfocan en el polo pedagógico. Esto se da por la formación en el ámbito evaluativo que tienen las docentes.
3. Las discrepancias que se evidencian en el estudio suelen centrarse en el polo social porque las presiones del centro educativo hacia el cumplimiento de la acreditación generan dificultades para desarrollar una evaluación más formativa

En Latinoamérica también se han realizado investigaciones sobre las concepciones y prácticas evaluativas. El estudio realizado por Turpo se enfocó en analizar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de ciencias de la provincia de Arequipa en Perú. Para lograr esto, se empleó una metodología cuantitativa por medio de un “Cuestionario Docente sobre la Evaluación del Aprendizaje del área curricular de CTA (CDEA/2010) a 235 profesores” (Turpo, 2016, 220). Los resultados evidenciaron, según Turpo, que los y las docentes de esta provincia tienen supuestos sobre la evaluación que se enfocan tanto en la evaluación como medio para acreditar como en la evaluación como medio de mejora del aprendizaje del alumno. Las prácticas evaluativas, suelen evidenciarse por estos enfoques

también. Sin embargo, existe una prevalencia de la evaluación como medio de acreditación. (2016)

En el caso colombiano, la investigación realizada por Senior y Herrera se enfocó en “develar las concepciones evaluativas que orientan la práctica tutorial en la Licenciatura en Básica con Énfasis en Lengua Castellana (programa a distancia) y constatar el tipo de prácticas evaluativas que poseen los tutores a la hora de valorar los aprendizajes de sus estudiantes” (Senior et al, 2015, 21). Para lograr este objetivo se utilizó una metodología cualitativa porque esta permite comprender las ideas, concepciones y el sentir de los y las docentes. Los hallazgos evidencian que los y las docentes tienen una concepción de la evaluación, según Senior et al, como un medio que promueve el aprendizaje de los y las estudiantes pero que también debe utilizarse para acreditar el aprendizaje que ellos y ellas han construido en el proceso. Sin embargo, las prácticas evaluativas muestran que los y las docentes solo emplean la evaluación para acreditar el conocimiento, la utilizan como un medio de control (2015).

La investigadora Liliana Maria Rincón Camargo se enfoca en “analizar las concepciones y prácticas evaluativas utilizadas por docentes de primaria en los años 2019 y 2020 de la institución departamental José María Obando” (Camargo, 2020, 23). Se utiliza un enfoque metodológico holístico, según Camargo, que permite investigar y formular estrategias de una temática en específico (2020). Los resultados de este estudio indicaron, según Camargo, que las concepciones que tienen los y las docentes de esta institución se enfocan en considerar la evaluación como un instrumento que vela por el aprendizaje de los y las estudiantes. No obstante, las prácticas evaluativas no demostraban una conexión con las concepciones, teniendo en cuenta que los y las docentes emplean una evaluación que se enfoca en medir y acreditar los conocimientos, simplemente se queda en otorgar una nota cuantitativa que no fomenta una mejora en el aprendizaje (2020).

Por último, el estudio realizado por Álzate y Zárate tiene como objetivo analizar las concepciones de los y las docentes en relación con sus prácticas evaluativas. Las investigadoras emplean una metodología cualitativa, la cuales permite “aborda la realidad en su contexto natural intentando identificar los sentidos dados a los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas” (Álzate et al, 2014, 113). Los hallazgos evidencian, según Álzate et al, que los y las docentes conciben la evaluación como procesual y formativa que fomenta la mejora del aprendizaje en todo el proceso. Sin embargo, las prácticas muestran que los y las docentes emplean una evaluación que se centra en aprobar logros y rendimientos de los y las estudiantes (2014). Las autoras concluyen que existe una desconexión entre lo que dicen los y las docentes sobre la evaluación y lo que ellos y ellas realmente llevan a cabo en el aula.

5 Metodología

El paradigma en el que se enmarca esta investigación es hermenéutico porque permite evidenciar y entender los discursos que tienen los y las docentes sobre la evaluación, según Espinosa et al, el propósito de este es comprender la conducta humana a través del descubrimiento de los significados sociales, los cuales se basan en las creencias, motivaciones e intenciones que guían a las personas a realizar una determinada acción (2011). Para lograr esto, los y las investigadoras deben adentrarse en el mundo personal de las personas para conocer las interacciones sociales que forman la dimensión subjetiva de la realidad se concibe cada una de ellas y ellos. Según Espinosa et al, el paradigma hermenéutico entiende la educación como un factor social que es subjetivo porque las creencias y motivaciones que tienen los actores implicados en el proceso educativo influyen las acciones que ellos y ellas realizan (2011). Fue fundamental para esta investigación responder a los objetivos planteados, específicamente a la caracterización de los discursos que tienen los y las docentes sobre los procesos evaluativos.

La metodología que se utilizará en esta investigación es cualitativa porque permitió analizar la relación que existe entre los discursos que tienen los y las docentes sobre la evaluación y la manera en que ellos y ellas implementan está en el aula. Se concibe a la investigación cualitativa como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales” (Sandin, 2003). Este tipo de metodología es reconocida por su carácter reflexivo desde el momento que se cuestiona un hecho en particular que ha presenciado el investigador en su vida cotidiana. Según Aravena et al, el investigador se acerca a un suceso específico para comprender la manera en que se desarrolla este. Para esto, hace uso, en primera instancia, de la observación del acontecimiento para conocerlo más a profundidad, con el fin de construir una interpretación sobre el fenómeno que se está estudiando (2006, 39).

El enfoque cualitativo no busca generalizar sobre el fenómeno que está siendo investigado, sino que se enfoca en recolectar la mayor cantidad de cualidades que tiene este objeto de estudio para seleccionar la información que más se adecue a lo que se desea obtener. Con el objetivo de construir una interpretación de lo que se investigó a la luz de un enfoque teórico que permita entender la información que se recolectó. Esta metodología tiene como principal característica entender “los eventos, acciones, valores, normas, etc, desde la particular visión de las personas que están siendo estudiadas” (Aravena et al, 2006, 40). Es el punto de vista del sujeto el que proporcionará la información para conocer y entender los significados que operan en el contexto en específico.

En el caso de esta investigación, la metodología cualitativa permitirá realizar un acercamiento a las interacciones que se dan en el aula escolar para comprender y analizar los discursos y las prácticas que tienen los y las docentes en su quehacer evaluativo. La información que se obtenga de los sujetos, los y las docentes, es fundamental para entender las acciones y actividades que se llevan a cabo en el aula. Este estudio utiliza el siguiente método para recolectar la información y poderla analizar a la luz de la teoría de la evaluación.

5.1 Método

Para esta investigación se emplea el método de la cartografía social porque se centra en ser “una metodología que se sitúa en el enfoque comprensivo-crítico y que contribuye significativamente a develar los sistemas simbólicos que los sujetos activan para aprehender el mundo y transformarlo” (Barragan et al, 2014, 133). Esta permite utilizar instrumentos vivenciales y técnicos para que los y las participantes pudieran construir criterios que demostraran las relaciones, creencias, experiencias e ideales a futuro que se tienen con respecto a los procesos evaluativos. En este trabajo, según Barragan y Amador, ha sido fundamental tener presente los procesos de constitución social-colectiva de cada uno de los actores y el entorno geográfico-ambiental que están situados ellos y ellas; con el fin, de crear relaciones

entre el sujeto, su grupo de pares y el espacio para enfocar la reflexión, la interpretación, el análisis y la planeación de este proyecto (2014, 134).

Este método permite construir un mapa, de manera colectiva, para poder representar y graficar fenómenos concretos o abstractos de la evaluación, por medio de un esquema de la realidad espacial constituido de signos, símbolos y palabras. Para esto, se crearon unas convenciones que tienen como enfoque recolectar información que estuviera acorde a los objetivos de la investigación. Estos fueron socializados con los y las docentes para que ellos y ellas conocieran los parámetros y pudieran construir significados compartidos y colectivos sobre los procesos evaluativos que se llevan a cabo en su territorio. Con esto, se tiene como objetivo, según Barragan y Amador, priorizar las reflexiones colectivas, conocer los territorios donde se producen estos sucesos, identificar las necesidades que se generan en el espacio, hacer visibles los saberes y oportunidades de transformación que ofrecen los actores del lugar (2014, 136). De acuerdo con lo que manifiestan Barragan y Amador, esta investigación se enfoca en construir un mapa ecosistémico-poblacional porque se tuvo como objetivo conocer las relaciones que se daban en el territorio de acuerdo con la evaluación que se empleaba en cada una de las instituciones.

5.2 Instrumentos

En esta investigación se emplearon tres instrumentos para recolectar la información. Primero, se hizo una revisión documental del currículo oficial de las instituciones participantes con el objetivo de conocer el modelo evaluativo que rige al colegio y con este la ruta que deben tener presente los y las docentes para construir su proceso evaluativo en el aula. Segundo, la observación se llevó a cabo en el aula, en la práctica. La utilidad de este instrumento en esta investigación está en su aporte sumativo al resto de información que se recolectará, pues permite ubicar al/la participante por fuera de las narrativas de sí mismo, en un contexto institucional, práctico y complementario para el análisis neto. Tercero, las entrevistas, así como

las observaciones permitieron “recopilar la información, recoger las percepciones y voces de los investigados” (Iño, 2018, p. 101) en el ejercicio investigativo y son instrumentos particularmente útiles en los estudios sobre la educación, pues permiten desarrollar un diálogo entre el/la participante y las experiencias pasadas, así como el momento presente, configurando un espacio reflexivo con la práctica misma. Para este estudio, se propusieron entrevistas de tipo semi estructuradas, que fueron abordadas desde el interés investigativo y al mismo tiempo incluyen la posibilidad de que “el investigador desarrolle aprendizajes de la mirada, del diálogo y del registro.” (Iño, p. 103) Para la implementación de este método en la presente investigación, se llevaron a cabo las siguientes fases, teniendo en cuenta lo propuesto por el autor anteriormente citado:

5.3 Fases de la investigación

Diseño

Formulación de una guía de preguntas según los objetivos y propósito de la investigación, construcción de una matriz analítica para sistematizar los datos recolectados, selección del/la participante, posteriormente se organizará el espacio y el tiempo de la entrevista. En un segundo momento se pedirá la autorización para grabar/tomar notas, se acordarán los términos de confidencialidad y manejo de datos (cambio de nombre, omisión de ciertas afirmaciones, etc...)

Captura

Elaboración, no lectura, de preguntas con base en la guía elaborada en la fase de diseño, toma de notas, etc.

Transcripción, análisis y puesta en escena

Realizar una síntesis de la información recolectada en la entrevista y una transcripción selectiva de los aspectos más relevantes para la investigación. Así como una sistematización de los hallazgos en la matriz. El análisis del contenido recogerá lo narrado sobre el contexto y

su relación con dicho componente, así mismo, se tomará en cuenta la información relacional (es decir, dónde se ubica el/la entrevistado/a con respecto a los demás actores). Un segundo momento del análisis se enfocará en identificar los momentos en los que explícitamente se habla de los intereses investigativos y se rastreará lo narrado hasta las categorías analíticas.

5.4 Categorías de análisis

- *Discurso evaluativo*: Identificar los discursos que tienen los y las docentes sobre la evaluación, los cuales influyen en la planeación que realiza el o la docente.
- *Planeación evaluativa*: Identificar los aspectos que tienen presentes los y las docentes al momento de planear los procesos evaluativos que se deben llevar a cabo en cada asignatura.
- *Estrategias evaluativas*: Identificar las distintas estrategias que emplean los y las docentes en el aula para poder realizar la evaluación.
- *Tensiones en el proceso evaluativo*: Analizar los distintos aspectos que están generando en los y las docentes una tensión sobre la evaluación y que afectan la práctica que ellos y ellas ejercen en el aula.
- *Posibilidades en el proceso evaluativo*: Analizar los elementos que los y las docentes evidencian como una posibilidad para poder transformar la evaluación que han estado llevando a cabo en el aula de clase.

6 Resultados y discusión

La información recolectada en esta investigación permite identificar los discursos evaluativos de los y las docentes, la planeación que ellos y ellas realizan para llevar a cabo, las estrategias que utilizan para poderla aplicar en el aula. Estas permiten analizar las tensiones y posibilidades que tienen los y las docentes en el proceso evaluativo. Esto se desarrolló por medio de lo manifestado por ellos y ellas en las entrevistas y el taller de cartografía social. Además, se compararon con las observaciones realizadas a las clases de cada uno y una de ellos y ellas. Asimismo, se sistematizó la información dada por cada actor en una matriz de análisis que permitió comprender cada información dada. Es necesario tener en cuenta que los actores de esta investigación están protegidos por el anonimato. Por esto, se les designaron las siguientes abreviaciones:

Instituciones:

- I1
- I2

Docentes:

- D1
- D2

6.1 Discursos sobre la evaluación

Los discursos docentes sobre la evaluación son construidos a partir de las interacciones que tienen estos con la teoría, sus colegas y las experiencias que viven en el aula. Lo que genera en la docencia una formación conceptual sobre lo que ellos y ellas han visto, experimentado y reflexionando con la evaluación. En este apartado ahondaremos en los discursos de los y las docentes de la Institución 1 y de la Institución 2 y que han impactado en su práctica docente. El desarrollo de sus discursos se ha construido por el enfoque teórico que cada uno de ellos y ellas han adquirido en su formación docente, en relación a dos aspectos: primero, con los

procesos reflexivos que han tenido con sus demás compañeros y compañeras de trabajo y segundo, con las experiencias que han vivido en sus clases, la cual está ligada al enfoque pedagógico del colegio considerando que se deben relacionar las conceptualizaciones individuales, con respecto a la visión que tiene el colegio sobre la evaluación. El primero, está relacionado con la idea de que la evaluación es un proceso que impacta en la enseñanza y el aprendizaje. El segundo, es la identificación y el reconocimiento de los conocimientos, aptitudes y capacidades que tienen los y las estudiantes en su proceso de formación. El tercero, se enfoca en la diferencia conceptual entre evaluación y examen porque existe una gran confusión entre estas y se suele pensar que se está hablando del mismo concepto. Y el cuarto, se enfoca en el rol activo que deben tener los y las estudiantes en el proceso evaluativo para tener una nueva perspectiva del proceso que se está desarrollando.

Para comprender cada discurso, es necesario, primero, conocer los modelos pedagógicos de cada una de las instituciones participantes en esta investigación. El enfoque pedagógico, por un lado, que tiene la Institución 1, se enfoca en el constructivismo social, el cual, según el PEI, busca que los y las estudiantes construyan el aprendizaje por medio de la interacción con el medio social y cultural. El camino para lograr esto es el lenguaje, dado que amplía las habilidades mentales y los diferentes procesos del pensamiento que se requieren para abarcar el conocimiento (2020). Además, este modelo se basa “en tres aprendizajes fundamentales: aprendizaje significativo de David Ausubel, aprendizaje cooperativo (D. W. Johnson y R. Johnson) y aprendizaje cognoscitivo social de Albert Bandura” (PEI, 2020, 34). Por esto, la Institución 1 concibe la evaluación como un proceso de seguimiento constante, en donde los y las docentes ofrecen oportunidades y planes de mejoramiento que ayudan a fortalecer el aprendizaje de los y las estudiantes. Igualmente, con la información recolectada en los procesos evaluativos buscan modificar las estrategias metodológicas y mejorar los

recursos y actividades con el fin de que la enseñanza logre impactar el aprendizaje de sus estudiantes.

Por otro lado, la Institución 2 fundamenta su modelo pedagógico en “una educación para la autonomía construyendo conocimiento” (Manual de convivencia, 2022, 7). Para lograr esto, los y las docentes deben partir de un proceso reflexivo en el que se pregunte el por qué importa enseñar estos contenidos y por qué se deben evaluar. Esta reflexión debe ser dada a los y las estudiantes para que ellos y ellas comprendan la importancia de la formación del alumnado, la cual es un criterio esencial para valorar la enseñanza y el aprendizaje. Con esto, se puede empezar a avanzar en los procesos pedagógicos, didácticos y evaluativos de las distintas áreas del saber, pues bien, se conoce la importancia de enseñar y evaluar.

El primer discurso que tienen los y las docentes sobre la evaluación es que "efectivamente, la evaluación debe ser un proceso" (D1, I1, 2022), en el cual “se mide todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, no solamente la evaluación del estudiante, sino la evaluación del docente ...[esto] me permite de cierta manera modificar mis prácticas pedagógicas en el aula” (D2,I1,2022). Según Giné y Parcerisa, la evaluación es una pieza importante del proceso de enseñanza-aprendizaje porque es la que permite recoger información sobre si están produciendo aprendizaje en los y las estudiantes con el propósito que buscar estrategias que si lo promuevan; asimismo, brinda información al o la docente sobre su práctica pedagógica para evaluar críticamente los mecanismos que se están empleando y si están produciendo el aprendizaje en los y las estudiantes (2009, 23). Para lograr esto, es importante que dentro de este proceso se haga una observación constante sobre las actitudes que los y las estudiantes que están teniendo sobre lo que se les está enseñando y evaluando. Según los y las docentes, en sus aulas de clase ellos y ellas conocen qué estudiantes les ponen cuidado cuando hablan, cuáles están distraídos o realizando otra actividad y quiénes entienden los conceptos que se están explicando (D1, I1, 2022). Esto le permite al o la docente tener una perspectiva

general sobre la motivación de los y las estudiantes porque estas actitudes visualizan la importancia que tiene estos temas, que se están enseñando, en las experiencias que están formando los y las estudiantes.

Por ende, es fundamental que la evaluación tome decisiones sobre los distintos procesos educativos, ya que busca mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes, y las estrategias de enseñanza de los y las docentes para que todo el proceso educativo pueda ser transformado e innovado. Así que, los y las docentes “abog[an] siempre por un tipo de evaluación formativa” (D2, I1, 2022), la cual va más allá de la acreditación, pues su finalidad es ayudar a la formación del alumnado (Gine y Parcerisa, 2009). Así que, es necesario que los y las docentes comprendan la importancia de esta para la formación del estudiante, puesto que, este tipo de evaluación le da al estudiante mecanismos e información para conocer su proceso y aplicar nuevas herramientas para mejorarlo. Por esto, se busca que los y las estudiantes comprendan y entiendan los temas, más que los memoricen, ya que la memorización no fortalece los procesos de aprendizaje que busca la evaluación formativa.

El segundo discurso se enfoca en que “la evaluación va a ser, o por lo menos en mi concepto, va a significar la identificación y el reconocimiento de los conocimientos, aptitudes y capacidades que tiene el estudiante” (D1, I2, 2022). Así que, esta busca recoger información y analizarla para precisar los procesos de aprendizaje porque se concibe, de forma explícita, que la evaluación sólo está presta para el proceso del estudiantado. Por esto, cada una de las estrategias evaluativas que se crean e implementan buscan impactar en el aprendizaje de los y las estudiantes. Según Giné y Parcerisa, emplear estrategias de evaluación que motiven a los y las estudiantes a aprender genera que ellos y ellas adquieran mayores competencias para comprender el conocimiento y poder analizarlo y aplicarlo en su propio entorno (2009). Además, este discurso no solo se enfoca en que los y las estudiantes logren adquirir una comprensión profunda del conocimiento, sino que ellos y ellas puedan identificar las

capacidades y aptitudes que tienen y así, ellas/os puedan aplicar esos conocimientos a escenarios prácticos de su contexto. Los procesos evaluativos buscan impactar todos los ámbitos académicos y personales que tiene el o la estudiante, puesto que el proceso de aprendizaje adquirido debe tener la capacidad de permear los distintos aspectos del ser humano.

El tercer discurso se fundamenta en la diferencia entre evaluación y examen, ya que “hay una falencia bastante grande y es que se confunde el concepto de evaluación y el concepto de examen y se considera que el examen es ese medio donde descubrimos verdaderamente lo que es el proceso de conocimiento de los estudiantes cuando es verdaderamente la evaluación el medio” (D1, I2, 2022). Esta confusión se da, según Giné y Parcerisa, porque, por un lado, aún se considera la evaluación cargada de objetividad, la cual solo se observa en los exámenes; por otro lado, no se logra entender las distintas funciones de la evaluación, las cuales van más allá de la simple acreditación (2009). Es necesario que los y las docentes transformen esta perspectiva para que la evaluación logre cumplir su objetivo. Para esto, ellos y ellas deben dotarse de disposición y actitud para querer cambiar estas interpretaciones. Al lograr desligarse de estas creencias, los procesos evaluativos generados en las aulas de clase podrán abarcar cada una de sus funciones. Estas buscan: primero, una recogida de información por medio de distintos instrumentos y técnicas; segundo, un análisis de la información para lograr identificar fallas y aciertos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y tercero, una toma de decisiones sobre el camino que se debe ir construyendo para mejorar la enseñanza-aprendizaje, una mejora que se enfoque en la calidad de la educación (Castillo, 1999)

El cuarto discurso se orienta hacia el rol activo que tienen los y las estudiantes en el proceso evaluativo, sin embargo, no se deja de lado el rol que tienen los y las docentes en este proceso también. Según los y las docentes, “el o la estudiante son los actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje porque ellos son los que dan la dinámica al proceso” (D2, I1, 2022) Además, los y las docentes también son primordiales en este proceso, ellos y ellas

son quienes guían los distintos aspectos que se desarrollan en aula. Por ende, según los y las docentes, existe una relación bilateral entre los roles del docente y el estudiante porque los primeros trabajan a partir de los gustos, intereses y necesidades de los segundos, y estos son los que desarrollan los mecanismos que promueven los y las docentes para producir aprendizaje. Según Castillo, la evaluación es el punto de referencia para visualizar los roles de cada uno de estos actores porque las decisiones que se adopten en el proceso de enseñanza-aprendizaje son las que afectarán en las intervenciones educativas buscando una mejora en el proceso y la adopción de nuevas medidas que innoven el currículo y las prácticas docentes (1999, 68).

Es importante que tanto el/la docente como el/la estudiante tengan un rol activo en la evaluación, porque cada uno de ellos y ellas aportan diferentes aspectos para lograr un mejor ámbito educativo. No obstante, es fundamental centrarnos en el papel que tienen los y las estudiantes, pues los diversos procesos que se llevan a cabo en el aula se enfocan en que ellos y ellas logren un aprendizaje significativo y autónomo. Por esto, es necesario que cada uno de los conocimientos que los y las docentes les enseñan, busquen que puedan aplicarlos en sus contextos, y así cada uno de estos empiece a cobrar validez y relevancia en el aprendizaje de los y las estudiantes.

El eje central de esta discusión está en ellos, los estudiantes, los que comprenden la mayor importancia en lo que es el proceso evaluativo, porque sin esa captación de información y ese desarrollo de la información que logran tener cada uno de los estudiantes no podríamos hablar de un proceso educativo. Es más, la educación independiente, sea del área de sociales o no, es necesaria verla como un proceso que va a transformar los conocimientos que se desarrollan en el aula. Es decir, yo no puedo quedarme con una fórmula matemática pensando que eso es todas las matemáticas, lo que vemos en el aula. Si no, yo tengo que tener las capacidades de aplicar esas fórmulas

de diferentes contextos y de diferentes medios y pasa lo mismo en el área de sociales no queda relegado solo el ejercicio memorístico, sino que el papel realmente que tienen los estudiantes en este proceso evaluativo va a ser el reconocimiento, entendimiento y evolución de los procesos de su conocimiento. Entonces, ellos son el eje temático de toda la discusión de la educación. Son los estudiantes, sin ellos no podemos hablar de educación. (D1, I2, 2022)

Los discursos evaluativos son los discursos, creencias y principios que tienen los y las docentes sobre un tema en específico, en este caso sobre la evaluación. Las experiencias de los y las docentes y su conocimiento son los que fundamentan los discursos en el pensamiento docente. En este apartado se profundizó en los discursos que tienen los y las docentes sobre la evaluación. El primero se enfoca en la importancia de considerar a la evaluación como un proceso de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje porque se está evaluando constantemente las decisiones que se toman en el aula para conocer su impacto en estos dos factores. El segundo se centra en la identificación y reconocimiento de los conocimientos, aptitudes y capacidades que tienen los y las estudiantes en su proceso formativo, esto les permite a los y las docentes conocer las bases conceptuales de los y las alumnas para buscar estrategias que fortalezcan su aprendizaje. El tercero está relacionado con la confusión conceptual entre evaluación y examen, considerando a este último como el pilar fundamental de la evaluación porque brinda información objetiva del proceso de aprendizaje de cada estudiante. El cuarto se enfoca en la importancia de los roles de cada uno de los actores del proceso evaluativo, en especial el de los y las estudiantes porque ellos y ellas son los que fundamentan la educación, dado que esta fue diseñada para promover en ellos y ellas habilidades y competencias que sean aplicables a sus contextos y vidas como ciudadanos.

6.2 Planeación evaluativa

La planeación evaluativa se enfoca en diseñar procesos evaluativos que tengan una relación con los objetivos que se plantearon en el currículum. Los y las docentes deben ligar sus discursos evaluativos con los lineamientos curriculares estipulados en el Ministerio de Educación. En este apartado profundizaremos en los aspectos que tienen en cuenta los y las docentes, de la I1 e I2, al momento de planear los procesos de evaluación. Por ende, esta sección se centra, primero, en cinco factores que emplean los y las docentes al momento de planear la evaluación, los cuales son: conocimientos aplicados al contexto; enfocarse en las dinámicas de aprendizaje de cada estudiante; centrarse en los conocimientos previos; una evaluación relacionada con el área de estudio y un seguimiento a los lineamientos curriculares reglamentados por el MEN. Segundo, la importancia de incluir cada uno de los aspectos mencionados anteriormente para diseñar una planeación evaluativa completa, puesto que tienen presente los procesos de enseñanza-aprendizaje y los relaciona con el currículo estatal.

El primer factor que tienen en cuenta los y las docentes a la hora de planear los procesos de evaluación, es que estos puedan tener un nivel de aplicabilidad en el contexto de cada uno de los y las estudiantes. Así que, lo que buscan los y las docentes es que el aprendizaje de los y las estudiantes vaya más allá del conocimiento que les puede brindar la teoría porque es importante que lo que ellos y ellas aprenden pueda ser materializado en una situación que ellos y ellas puedan experimentar o percibir en el espacio donde viven. Por esto, según Gordon, la evaluación debe enfocarse en que los y las estudiantes puedan adquirir autonomía sobre su propio proceso de aprendizaje, para que ellos y ellas puedan realizar una comparación entre los conocimientos previos que han entendido y los nuevos conocimientos que han adquirido. Con esto presente, los y las docentes de la I1 tienen como objetivo “deja[r] a un lado el tema de evaluar el conocimiento” (D1,I1,2022) porque el ideal es que la teoría pueda ser aplicada a las situaciones que ocurren en el barrio. Así que, el papel de la evaluación es “que todos los

contenidos, pues me den como la posibilidad de que el estudiante mire eso global, pero también piense esto como local, pues de este contexto del barrio” (D1, I1, 2022). Lo que se quiere con la planeación de la evaluación es que los y las estudiantes puedan obtener un aprendizaje significativo sobre el tema que se está tratando, y para esto se diseñan actividades de evaluación en donde los y las estudiantes puedan aplicar esos conceptos a sus contextos en específico.

El segundo factor de la planeación evaluativa está enfocado en las dinámicas, gustos, edades e intereses de cada estudiante, las cuales deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar los procesos evaluativos. Estos aspectos le ayudan al docente a determinar qué tipo de aprendizaje tienen los y las estudiantes para planificar herramientas que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la evaluación. Así que, al momento de diseñar la evaluación los y las docentes deben tener presente las condiciones y contextos de cada estudiante para poder crear un currículo flexible que pueda satisfacer las necesidades y particularidades de cada alumno. Para hacer esto, según Giné y Parcerisa, es necesario que los y las docentes presten atención a la diversidad de estudiantes que tienen en el aula de clase (2009), como indican los docentes de las instituciones:

Hay que tener en cuenta que nosotros dentro del aula también contamos con estudiantes con ciertas particularidades de aprendizaje, no, entonces con ellos se lleva también un proceso de evaluativo, pues digámoslo así, pues no que sea diferente, pero sí con algunas modificaciones al currículo. (D2, I1, 2022)

Como docentes al estar prestos a la diversidad debemos entender que esto es un proceso de transformación que se debe generar en el salón, para que se innoven los procesos educativos y lograr alcanzar una enseñanza de calidad (Giné y Parcerisa, 2009, 107). Es necesario que los y las docentes relacionen los DBA con la diversidad de los y las estudiantes para poder cumplir con lo establecido con el MEN y para ofrecerles a ellos y ellas una educación de calidad y equidad.

El tercer factor se centra en la importancia de planear la evaluación basada en el conocimiento previo que traen los y las estudiantes de sus procesos de formación anteriores. Esto permitirá que los y las docentes conozcan las capacidades, habilidades y destrezas que han logrado los y las estudiantes en su aprendizaje, para poder formular y planear procesos evaluativos que tengan como referencia las capacidades y competencias que se desean que ellos y ellas puedan adquirir en el nivel educativo que se encuentran (Giné y Parcerisa, 2009, 33). Por esto, los y las docentes consideran que “el conocimiento previo [...] es clave en esta discusión porque si no hay un conocimiento previo, se limita el proceso evaluativo, no va a destacar sus conocimientos verdaderos el estudiante” (D1, I2, 2022). Las y los profesores deben definir, en sus planeaciones, objetivos de aprendizaje que se enfoquen en los conocimientos previos y en los que se van a adquirir en este nuevo proceso. Por ende, en la planificación evaluativa de este aspecto se aboga por el aprendizaje significativo, el cual busca darle significado a nuevos conceptos que están siendo descubiertos por el estudiante, por medio de conocimientos previamente construidos, los cuales le permiten generar conexiones con lo que se está adquiriendo. Esto generará que los y las estudiantes puedan fortalecer o transformar lo que conocían antes, para aplicar estos conocimientos a su cotidianidad (Moreira, 2012, 30). Por lo tanto, es

Fundamental hablar de lo previo conocido y también hablar de lo que puede ser el análisis crítico de lo que ya saben o lo que están conociendo en el momento. Es decir, tener esa capacidad de comprender, analizar y criticar a partir de un ejercicio comparativo con factores que tienen en su vida cotidiana. (D1, I2, 2022)

Es necesario tener presente el conocimiento previo en la evaluación para poder formar en los y las estudiantes nuevas estructuras cognitivas que les permitan adquirir, transformar y aplicar el conocimiento para que de ese modo dicho aprendizaje sea significativo

El cuarto aspecto se enfoca en la planeación del proceso evaluativo de cada área. Para

esto, es necesario que los y las docentes conozcan los estándares básicos de competencias de cada asignatura¹. En el caso de ciencias sociales, “en las mallas se encuentra plasmado la metodología, la forma en cómo voy a aplicar este currículo que está establecido en esos estándares y lineamientos curriculares” (D2, I1, 2022). Como lo evidencian los y las docentes, es fundamental que ellos y ellas conozcan los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje de ciencias sociales para que puedan entender los requerimientos que está demandando el MEN en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. Con esto, el MEN desea que los y las estudiantes en el área de ciencias sociales aprendan tres componentes, los cuales son:

1. Relaciones con la historia y la cultura
2. Relaciones espaciales y ambientales
3. Relaciones ético-políticas

Estas deben estar entrelazadas con las competencias que ellos y ellas deben adquirir como son:

1. Pensamiento social: Es la habilidad de examinar con atención argumentos, abordar problemas sociales y establecer relaciones en las diferentes dimensiones sociales.
2. Interpretación y análisis de perspectivas: Es la capacidad desarrollar el multiperspectivismo, el cual le da la posibilidad de identificar los problemas y buscarle soluciones a este.
3. Pensamiento reflexivo y sistémico: Es la habilidad de reconstruir y comprender la realidad social mediante la identificación y construcción de relaciones entre las distintas dimensiones de un problema social y sus posibles soluciones.

¹ En este análisis nos enfocaremos en la asignatura de ciencias sociales porque ha sido el enfoque curricular que se ha designado en este trabajo.

Esto con el fin de establecer cuáles son las capacidades, destrezas y competencias que deben adquirir los y las alumnos y qué contenidos deben conocer, asimilar y aplicar para convertirse en un miembro activo en la sociedad (Giné y Parcerisa, 21, 2009) Estas demandas de la sociedad lo que buscan es que los y las estudiantes puedan cumplir un rol dentro del proceso productivo de la sociedad. Por esta razón, el MEN evalúa a los y las estudiantes en pruebas estandarizadas para verificar si ellos y ellas lograron las competencias básicas que se necesitan para ser un miembro activo de la sociedad. Para obtener esto, los y las docentes deben conocer, interiorizar y aplicar los estándares y derechos básicos de aprendizaje a su planeación curricular, llevando al aula los contenidos que se requieren y de esta manera, se les evalúen a estudiantes la adquisición de esos componentes en los temas que se están enseñando.

El quinto factor de la planeación evaluativa se centra en la importancia de tener presente la normatividad sobre evaluación. Con esto presente, los y las docentes pueden conocer los procesos curriculares que se deben tener en cuenta al momento de planear las clases. Así que, es necesario que ellos y ellas tengan estos requerimientos para poder planear una evaluación que se ajuste a las demandas del MEN. Por esto,

El docente también tiene en cuenta un currículo, el cual está estipulado en la normativa de evaluación con la cual nosotros trabajamos. Las mallas, planeación y el currículo, pues se basan en lineamientos y estándares curriculares de varios niveles, bueno, y los derechos básicos de aprendizaje que están por grado. (D1, D2, I1, 2022)

Al tener en cuenta el curriculum reglamentado por el MEN, los y las docentes tienen una ruta a la que seguir y una meta a la que llegar, teniendo en cuenta que en los lineamientos y estándares curriculares se plantean las competencias y aprendizajes básicos que los y las estudiantes deben adquirir en su proceso de formación. Por ende, según Castillo, es necesario que en la realización de las mallas curriculares se establezcan unos objetivos de aprendizaje que se deseen conseguir, para que se puedan plantear unos criterios de evaluación que guarden

una estrecha relación con estos objetivos. Al tener esto claramente definido se pueden planear las actividades, recursos y metodologías necesarias para lograr el proceso de formación de los y las estudiantes y tomar decisiones sobre su promoción al curso siguiente o la titulación por haber culminado de la mejor manera su proceso educativo (1999, 67). Cuando se tiene definido el currículo de todas las áreas, se pueden empezar a diseñar las planeaciones de cada clase, las cuales tendrán descrito los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos deberán tener relación con la evaluación porque en cada clase se espera que los y las estudiantes adquieran cierto tipo de aprendizajes que les ayudarán a solidificar el conocimiento que han adquirido. Es en este momento donde la evaluación se convierte en un factor importante porque “se precisa de una evaluación continua, basada en la disponibilidad permanente de información acerca del alumno en su proceso de aprendizaje, con el fin de intervenir en caso necesario (refuerzo, corrección, actividades complementarias,...), o de constatar los logros y avances que va consiguiendo” (Castillo, 1999, 67). Así que, cuando se realicen los procesos de planeación de las mallas curriculares es importante tener presente lo que el MEN ha designado para formular una buena evaluación que le permita a los y las docentes conocer el proceso de aprendizaje de cada estudiante y tomar decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

La planeación es un factor importante en el proceso de evaluación, ya que es donde los y las docentes deben hacerse la pregunta sobre el ¿qué se evalúa? Los y las docentes de la I1 e I2 describieron diferentes aspectos que ellos y ellas tienen en cuenta al momento de diseñar la evaluación. Estos buscan englobar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje porque ellos y ellas primero, se enfocan en las dinámicas de cada estudiante, sus intereses, gustos y edades para poder diseñar un currículo que se centre en su tipo de aprendizaje, que esté relacionado con los DBA que el estudiante debe adquirir; segundo, se centra en evaluar la aplicabilidad del conocimiento al contexto del estudiante; además, hace uso del conocimiento previo para poder fundamentar el nuevo conocimiento que se ve a adquirir y de esta manera poder aplicarlo al

contexto; y tercero, se fundamenta en las directrices que da el MEN, por medio de los lineamientos y estándares curriculares de cada una de las áreas para formular objetivos de aprendizaje que los y las estudiantes puedan adquirir, para esto los y las docentes deben crear criterios de evaluación que tengan una conexión con los objetivos para que se pueda alcanzar todo lo que se propuso para cada estudiante. Todos estos elementos hacen de la planeación de la evaluación un aspecto complejo en donde los y las docentes deben tener conocimiento sobre las directrices del MEN y sobre los y las estudiantes que tienen en el aula para poder formular una evaluación que sea significativa para ellos y ellas.

6.3 Estrategias evaluativas

El momento en que los y las docentes diseñan un currículo en el que tienen en cuenta los objetivos de aprendizaje, los estándares básicos, los derechos de aprendizaje y los temas, deben empezar a poner en práctica todo lo que formularon. Es en este momento donde ellos y ellas deben pensar en las siguientes preguntas: ¿cómo evaluar?, ¿qué metodología puedo utilizar?, ¿qué estrategias puedo emplear para cumplir con la evaluación? Por esto, las estrategias evaluativas son el proceso de materialización de la planeación que se realizó previamente, aquí es donde se buscan las herramientas e instrumentos evaluativos que serán aplicados en la práctica. Así que, esta sección se enfocará en las estrategias que emplean los y las docentes de la I1 e I2 para llevar a cabo el proceso evaluativo en sus respectivas aulas de clase. Por ende, el apartado se centra en, primero, la lluvia de ideas como medio para el diálogo evaluativo; segundo, la reflexión sobre el propio aprendizaje como mecanismo para promover la participación; tercero, el uso de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación para conocer todas las perspectivas en el proceso evaluativo; cuarto, la comparación crítica entre el conocimiento previo y la construcción del aprendizaje para crear conclusiones sobre lo que se está adquiriendo y quinto, uso de la nota como mecanismo de control para que el estudiante desarrolle lo que propone el docente.

La primera estrategia que los y las docentes emplean para realizar la evaluación se basa en el proceso de llevar a cabo “lluvia de ideas o a través de rúbricas o de diálogos verbales entre nosotros o manifestación de preguntas, dudas o inquietudes” (D2, I2, 2022.) Esto les permite efectuar la retroalimentación como mecanismo para conocer las percepciones que tienen los y las estudiantes sobre su proceso de aprendizaje en una determinada actividad. Así que, según Cabanal y Margalef, la estrategia de la lluvia de ideas, las rúbricas y los diálogos hacen que la retroalimentación ya no solo sea un proceso que se da cuando un trabajo ha sido finalizado y necesita que se le detecten, corrijan errores o se señalen aciertos. Ahora se debe enfocar en el rol activo del estudiante en donde se busque orientar, apoyar y estimular al alumno en su aprendizaje posterior (2017, 151). Por ende, los y las docentes tienen presente, según Castillo, una evaluación que es continua que se centra en la disponibilidad permanente de información sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, para que este pueda ir formando la autonomía de su formación y de esta manera conocer cuáles han sido sus aciertos y errores para tomar decisiones que le ayuden a fortalecer su propio aprendizaje (1999, 67). Para lograr esto, es necesario siempre hacer uso de la retroalimentación, la cual va a proporcionarle información al estudiante sobre su proceso. Por ende, según Hattie & Timperley citados por Cabanal y Margalef, la retroalimentación tiene una influencia positiva sobre el aprendizaje porque está tiene presente cuatro aspectos. Primero, la actividad o tarea que le brinda información al alumno sobre los logros, aciertos y errores que tuvo presente esa situación. Segundo, el proceso que se llevó a cabo para realizar la actividad o tarea ofrece información sobre las competencias que alcanzó el estudiante en el proceso, por ejemplo: el grado de comprensión, el nivel cognitivo, estrategia utilizada, entre otras. Tercero, la autorregulación proporciona información sobre el desarrollo de aspectos como la autonomía, el autocontrol y el aprendizaje autodirigido. Y cuarto, el desarrollo de la propia persona, en el cual se destaca la actitud que tuvo el estudiante para realizar la actividad; se tienen en cuenta actitudes como el esfuerzo, el

compromiso, la disposición, entre otros (2017, 152) Todo esto le permite comprender al o la docente todos los ámbitos que emplea el estudiante a la hora de realizar una actividad.

La segunda estrategia que emplean los y las docentes se centra en “que la participación es lo que ya más uno evalúa” (D1, I1, 2022). Al tener esto en cuenta los y las docentes pueden conocer los procesos cognitivos que realizan los y las estudiantes al momento de aprender un nuevo tema. El uso de la participación como medio para que el estudiante esté reflexionando constantemente su proceso de aprendizaje, le permite al docente ir formando en el alumno la autonomía que este debe tener sobre su aprendizaje. Este mecanismo, según las observaciones de clase realizadas para esta investigación, es empleado por los y las docentes de cada institución en cada una de sus clases para poder evidenciar el nivel de comprensión que va adquiriendo cada uno y una de los y las estudiantes sobre el tema que se está enseñando. Los procesos reflexivos que estudiantes deben realizar para participar en la clase están ligados al proceso de autoevaluación que el o la estudiante se está haciendo constante sobre el nivel de aprendizaje que ha obtenido (2022). Según Nuñez y Urquijo, es necesario que el o la estudiante realice una constante evaluación de su propio aprendizaje para empezar a construir autonomía sobre su propio proceso de aprendizaje. Con esto, el estudiante conocerá los mecanismos a través de los cuales puede aprender, comprenderá el proceso que realizó al momento de desarrollar una actividad. Estas evidencias le permitirán tener la capacidad para tomar decisiones en las que se asuma la responsabilidad de cada uno de los actos que desee efectuar cada estudiante (2012, 102). Para lograr esto, según Castillo y Cabrerizo citados por Nuñez y Urquijo, es necesario que la evaluación se realice de manera continua en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el estudiante pueda ir construyendo un criterio propio sobre su aprendizaje. Con esto, los y las estudiantes pueden ir comprobando progresivamente su nivel de aprendizaje para tomar decisiones que les permitan ir orientándose hacia los objetivos de aprendizaje que ha diseñado el docente para el proceso de formación (2012,).

La tercera estrategia es el uso de la “autoevaluación, la heteroevaluación” (D2, I1, 2022) como método para que tanto docentes como estudiantes puedan tener un rol activo dentro del proceso evaluativo. Además, en las observaciones de clase, se pudo evidenciar que los y las docentes también emplean la coevaluación como mecanismo para que los y las estudiantes estén prestos a los procesos de aprendizaje de sus compañeros y compañeras (I1, 2022). Estos aspectos les permiten a los y las docentes realizar una evaluación que tenga presente a todos los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, la evaluación formativa busca que estudiantes empiecen a tener un rol activo en su proceso y que posean información continua sobre este para ir tomando decisiones que afecten positivamente su aprendizaje. Para esto, es importante tener presente estos tres tipos de instrumentos de evaluación, ya que forman en el estudiantado un hábito de autorregulación y autonomía con su propio proceso de aprendizaje. Según Giné y Parcerisa, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación le permite al docente prestar atención al aprendizaje de ciertos estudiantes, mientras el resto está en un proceso de control y modificación de las estrategias que emplea para aprender por medio de cada uno de estos instrumentos (2009, 82). Para lograr que el estudiante tenga autonomía y autorregulación sobre su formación es necesario que el/la docente comparta con los y las estudiantes los criterios que utiliza para evaluarlos, lo ya no es un proceso que se realiza solamente en el profesorado, sino que es un trabajo colaborativo con los y las estudiantes para que comprendan los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar el aprendizaje en un caso en específico. Por esto, es necesario que los y las docentes sigan implementando este tipo de prácticas para que los y las alumnas puedan ir construyendo un criterio propio sobre su proceso de aprendizaje y también tengan la capacidad de valorar el trabajo de sus pares desde un enfoque crítico que aporte al fortalecimiento del aprendizaje del otro.

La cuarta estrategia se centra en el proceso que realiza el estudiante para comprender un tema. Por esto, es necesario, según el D2 de la I1, tener presente, en primera instancia, el conocimiento previo que tienen los y las estudiantes sobre el contenido que se está trabajando para poder empezar a construir un aprendizaje que esté ligado a este y que fortalezca, corrija o modifique para lograr comprender en la totalidad el contenido. En el momento en que se ha construido el aprendizaje en el aula, se realiza un cierre del tema con la reflexión que ellos y ellas realizan sobre lo que han aprendido. Esto le permite comparar al/a la docente lo que el estudiante sabía antes de empezar el curso, conocer el proceso que llevó a cabo el o la estudiante para alcanzar el aprendizaje e identificar lo que se lleva la/el alumno sobre el contenido que se le ha enseñado (2022). Para esto, el o la docente debe emplear los tres momentos de la evaluación para entender todo el proceso cognitivo que tuvo que utilizar el o la estudiante para lograr alcanzar los resultados de aprendizaje esperados que ha pactado el profesorado al inicio del curso. Por esta razón, según Giné y Parcerisa, la evaluación inicial es útil para que el o la docente pueda diagnosticar el conocimiento que tiene el o la estudiante en ese momento; esto le permite al docente adecuar la planeación que había realizado para el curso con respecto a las características del contexto (2009, 77). Así que, los y las docentes partícipes de esta investigación realizan preguntas para conocer los conceptos previos que tienen los y las estudiantes sobre cada uno de los temas que se están iniciando en la secuencia de enseñanza-aprendizaje (Observación de clase, I1, 2022). Además, es necesario tener presente la evaluación formativa porque está busca que el o la estudiante mejore en su proceso de formación; por esto, busca que ellos y ellas logren adquirir la aptitud de regular su propio proceso de aprendizaje. Para alcanzar esto, los y las docentes realizan actividades y talleres que deben ser resueltos de acuerdo a la experiencia que han tenido con ese tema (Observación de clase, I1, 2022). Además, ellos y ellas realizan un proceso de retroalimentación constante porque es “fundamental hablar sobre, primero, la constante pregunta de si entiendo. Saber si

ellos van comprendiendo lo que se va discutiendo a lo largo de la clase, a lo largo de lo que es el tema en particular” (D1, I2, 2022). Para comprobar que se alcanzaron los objetivos propuestos, los y las docentes pueden realizar una evaluación sumativa, según Giné y Parcerisa, la cual permite hacer un balance sobre el progreso de aprendizaje de cada estudiante y concluir el proceso que se estaba llevando a cabo (2009, 77). Por ende, la estrategia del conocimiento previo, la construcción del aprendizaje y la reflexión final de este están ligados a los tres momentos de la evaluación, y los y las docentes los tienen presentes al momento de implementar el sistema evaluativo en sus aulas.

La quinta estrategia se enfoca en “la motivación de los y las estudiantes a realizar una actividad por la nota o calificación cuantitativa” (Observación de clase, I1, 2022). Ellos y ellas siguen estando motivados por la calificación cuantitativa que pueden obtener de un trabajo porque eso es lo que se les ha evaluado tradicionalmente. La calificación tiene un impacto gigante en los procesos de formación de los y las estudiantes porque esta ha medido su nivel de aprendizaje en una escala cuantitativa. Por ende, los y las estudiantes tienen una percepción de la evaluación como si esta fuera solamente la calificación o la nota que se obtiene en una actividad. Hace falta generar un proceso crítico y reflexivo sobre esta situación en los y las estudiantes, para que ellos y ellas comprendan la importancia de la evaluación ligada a su propio aprendizaje y proceso de formación. Así que, según Giné y Parcerisa, es necesario ir introduciendo en el aula de clase la evaluación formativa, la cual va más allá de la nota porque busca mejorar el aprendizaje de los y las alumnas. Para lograr esto, es necesario que los y las docentes y estudiantes cambien el chip que tienen sobre la evaluación para ir innovando en la práctica que se tiene de este y transformar la motivación de cada actor para lograr los objetivos del sistema evaluativo (2009, 82).

Las estrategias evaluativas son la materialización de la planeación que realizan los y las docentes sobre la secuencia de enseñanza-aprendizaje de un curso. En este apartado se ahondó

en el *cómo* de la evaluación como un aspecto importante para entender la práctica evaluativa. Los y las docentes expusieron las diferentes estrategias que utilizaban en su aula de clase para emplear la evaluación. La primera, es la importancia del diálogo, la lluvia de ideas y las rúbricas para evaluar el aprendizaje del estudiante; por medio de estas, el o la docente puede realizar retroalimentación de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. La segunda, es el uso de la participación como medio de reflexión y evaluación del propio aprendizaje del estudiante, en este se debe tener en cuenta la autoevaluación como instrumento facilitador para evaluar constantemente el conocimiento que se está adquiriendo. La tercera, es el uso de los instrumentos de evaluación como heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación para desarrollar en los y las estudiantes hábitos de autorregulación y autonomía de su propio aprendizaje. La cuarta es la importancia de los tres momentos de la evaluación (inicial, formativa y sumativa) para conocer los conocimientos previos de los y las estudiantes, comprender los procesos de construcción del aprendizaje que realiza el o la estudiante y reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos. La quinta es la percepción que tienen los y las alumnas sobre la función de la evaluación como una calificación cuantitativa que los y las motiva a llevar a cabo las actividades propuestas por el o la docente. Cada una de estas estrategias está ligada a los objetivos que han planeado los y las docentes para sus cursos; por esto, cada una de estas desarrolla competencias diferentes en los y las estudiantes.

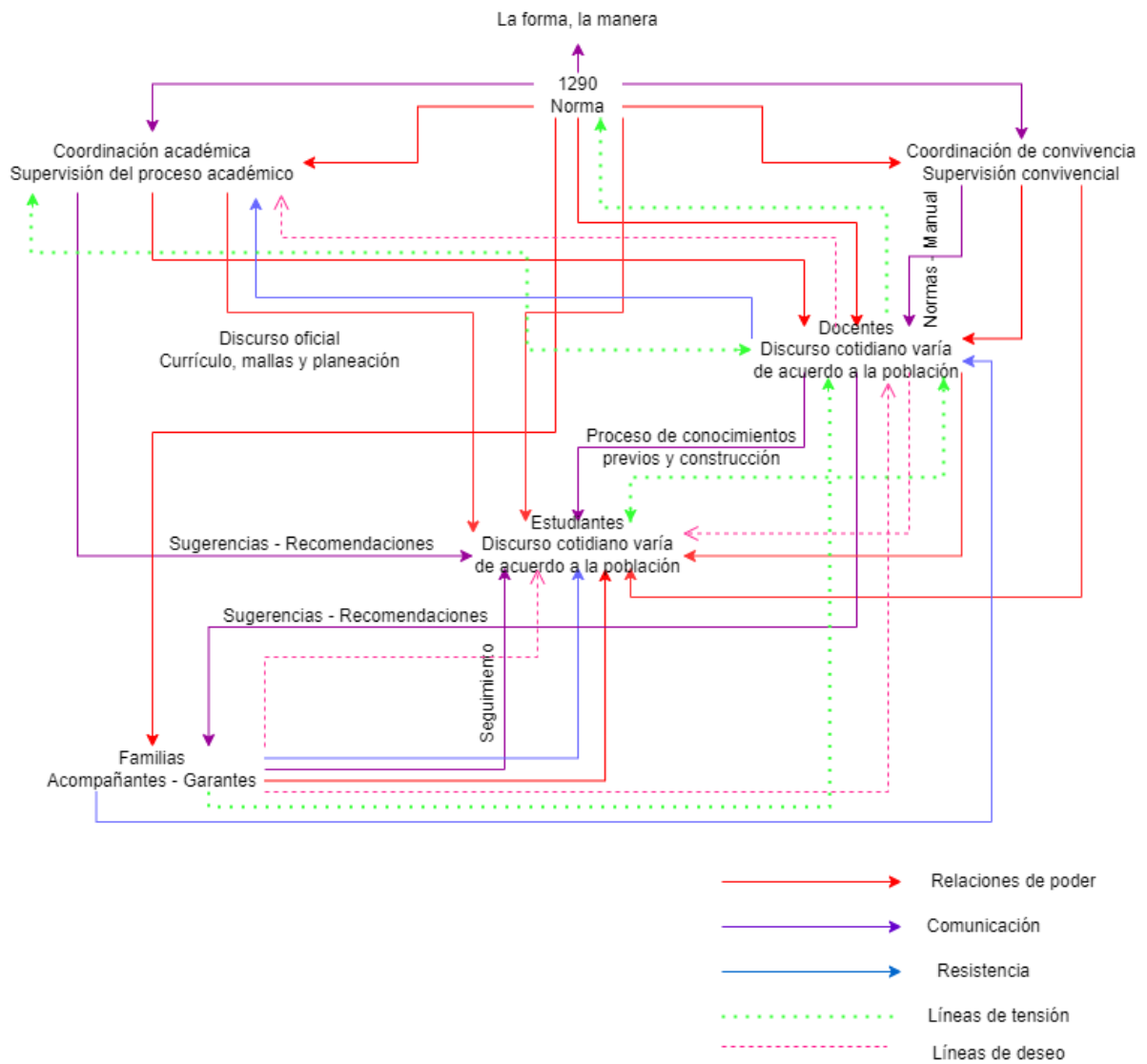


Figura 1: Cartograma de la institución 1

Fuente: producción propia

6.4 Tensiones en el proceso evaluativo

En el sistema evaluativo de las instituciones participantes de esta investigación, los y las docentes pusieron de manifiesto varias relaciones de tensión que se generan entre los distintos actores del proceso evaluativo. Estas se dan por las decisiones que cada ejecutante debe tomar para cumplir con sus roles y funciones. En este apartado expondremos las tensiones que pueden evidenciar los y las docentes en sus territorios con respecto a la evaluación. La primera es la falta de tiempo para cumplir con todos los formatos requeridos por las directivas. La segunda, es la desconexión que existe entre la teoría que se le imparte al docente y lo que él realmente experimenta en la práctica. La tercera, es con la percepción que tienen los y las estudiantes con la evaluación porque ellos y ellas solo están interesados en la nota y pasar el año y no en el proceso de aprendizaje propio. La cuarta, es con las percepciones que tienen los padres de familia sobre los procesos que se llevan a cabo en el aula. La quinta, es la resistencia que tienen los y las docentes a la normatividad por desconocimiento o falta de aplicabilidad a sus aulas. La sexta, es la falta de disposición por transformar la metodología pedagógica para que esta impacte en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. La séptima, la idealización de las directivas sobre los procesos que se desarrollan en el aula.

La primera tensión está relacionada con el factor del tiempo porque los y las docentes desean ser más laxos con los tiempos de entrega de las actividades, pero las instituciones tienen un cronograma de actividades que está relacionado con lo que estipula el Decreto 1290 del 2009 sobre los procesos de evaluación. Ante esto, los y las docentes deben cumplir con los tiempos estipulados por los colegios para que puedan entregar todas las evidencias que se les requiera sobre el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. Con esto, se puede determinar si ellos y ellas aprueban el nivel en el que se encuentran y se les da el aval para continuar con el siguiente (D2, I1, 2022).

no les ha permitido valorar al estudiante en otros momentos. Así que, se da un juicio de valor cuantitativo al estudiante al final del periodo o del año, considerando que los factores externos que afectan el desarrollo del estudiante en su formación han ocasionado que el proceso de evaluación no se lleve a cabo en su totalidad.

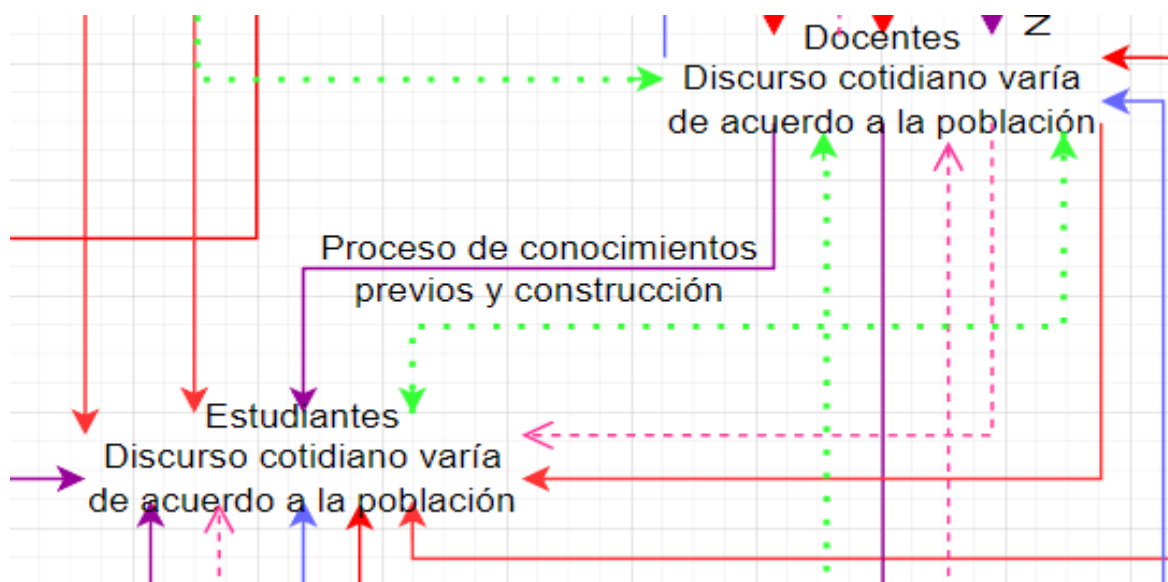


Figura 4: Tensión, en ambos sentidos, entre los y las docentes y los y las estudiantes.

Fuente: producción propia

La tercera línea de tensión que han manifestado los y las docentes, como se evidencia en la figura 4, está relacionada con los y las estudiantes. En la cartografía, ellos y ellas expresaron que “el estudiante quiere que uno le ponga nota a todo, sí, entonces, el estudiante se sienta y entonces él quiere que uno le ponga nota” (D1, I1, 2022). Por ende, los y las estudiantes están motivados por la nota y por pasar el año y no por el proceso de aprendizaje que van a desarrollar en su formación académica. La percepción de ellos y ellas sobre el proceso evaluación, según los y las docentes, los ha condicionado a realizar prácticas solo enfocadas en la obtención de una nota y no en el aprendizaje (D1, I1, 2022). Cada una de las actividades evaluativas que proponen los y las docentes deben estar mediados por el uso de la nota, ya que los y las estudiantes, según los y las docentes, solo realizan las actividades si tienen

una calificación. Así que, la percepción del estudiante sobre la evaluación está impactando las decisiones que están tomando los y las docentes en su quehacer evaluativo.

La cuarta tensión está relacionada con los padres de familia. Según los y las docentes, los padres de familia tienen un desconocimiento total sobre el proceso evaluativo que se lleva a cabo en cada institución. Esta incomprensión del sistema evaluativo y de la normatividad vigente sobre este tema, por parte de estos actores, evidencia una apatía de ellos y ellas hacia el proceso de cada uno de sus hijos e hijas (D2, I1, 2022). Ante esto, el discurso que tienen los padres de familia sobre la evaluación se enfoca en los resultados finales y en las calificaciones.

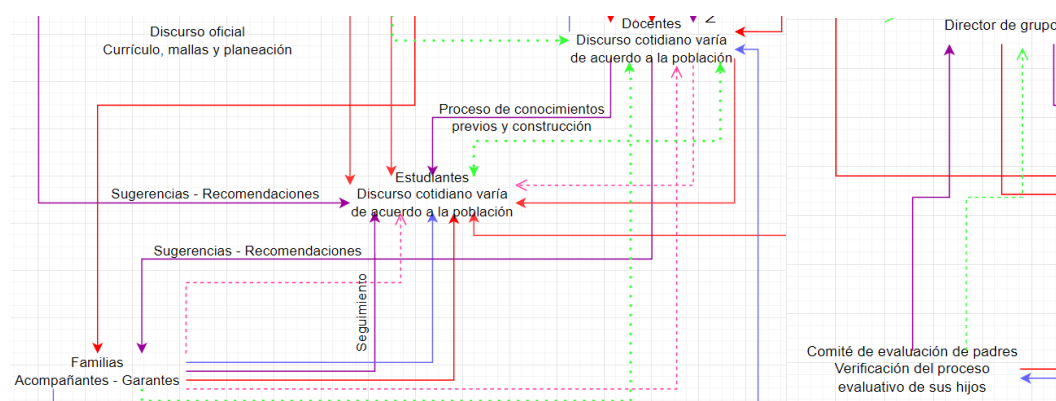


Figura 5: Tensión de los padres de familia a los y las docentes

Fuente: producción propia

El enfoque que tienen los padres de familia sobre la evaluación ha generado tensión entre ellos y los y las docentes. Se puede evidenciar en la figura 5 que estos últimos manifestaron que los padres de familia tienen una tensión con los procesos que se implementan en el aula con respecto a la evaluación. Sin embargo, muchas veces los padres de familia solo se presentan en la entrega de boletines y preguntan cómo le fue a su hijo o hija con respecto a las calificaciones que obtuvo. Por ende, no están al tanto del proceso de aprendizaje que desarrollaron los y las estudiantes en todo el periodo y desconocen los mecanismos y herramientas que se emplearon para lograr que el o la estudiante obtuviera las competencias necesarias sobre el nivel en que se encuentra. Además, los y las docentes manifiestan que ellos y ellas tienen una confusión bastante fuerte sobre lo que es calificar y lo que es evaluar porque

consideran que estos dos aspectos son lo mismo (D2, I1, 2022). Esto genera una gran presión en los y las docentes porque deben sintetizar el aprendizaje de cada uno y una de los y las estudiantes en una calificación cuantitativa que el padre de familia pueda comprender.

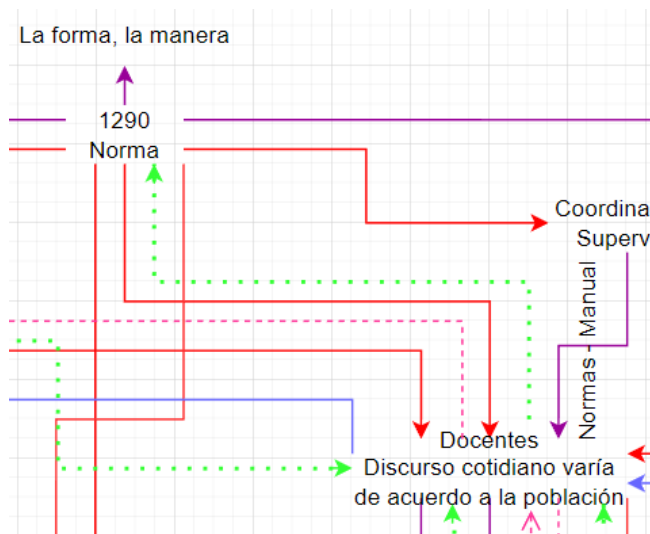


Figura 6: Tensión de los y las docentes con la normatividad

Fuente: producción propia

La quinta tensión está relacionada, según la figura 6, con la fricción existente entre lo que estipula el Ministerio de Educación en su normatividad y lo que los y las docentes promueven en el aula de clase sobre la evaluación. Así que, como se observa en la figura 6, los y las docentes construyeron una tensión hacia la normatividad sobre evaluación porque aún no se ha logrado aplicar de manera completa al aula y esto ha generado afectaciones en las instituciones. Según los y las docentes, algunos profesores y profesoras no conocen la normatividad por lo que no tienen presentes los mecanismos que se estipulan sobre la evaluación para aplicarlos en el aula. Además, hay otros y otras docentes que conocen la normativa pero no la aplican. Esto ha ocasionado que se sigan reproduciendo prácticas tradicionalistas que no están alineadas con las innovaciones educativas (D2, I2, 2022). Por esto, en algunas instituciones se percibe que el sistema de evaluación está desalineado con los procesos que se están llevando en la educación, ya que se sigue promoviendo una evaluación por logros y no por competencias. Ante esto, los y las estudiantes son los más afectados porque

no alcanzan los niveles requeridos por el MEN porque los y las docentes no aplican los nuevos requisitos de la innovación evaluativa. Asimismo, la subjetividad que tienen los y las docentes al momento de evaluar ocasiona una tensión porque ellos y ellas sienten que el sistema evaluativo promulgado por el MEN es muy cuadrulado y cada docente valora aspectos diferentes en las actividades evaluativas (D2, I2, 2022). Por ende, regirse por un modelo ideal de sistema evaluativo está afectando las decisiones que toman los y las docentes sobre los criterios que se desean evaluar en las aulas.

La sexta línea de tensión está relacionada con la metodología que emplea el o la docente para llevar a cabo la evaluación y la manera en la que los y las estudiantes perciben este proceso. Los y las docentes exponen que desde el área de ciencias sociales se sigue manejando una metodología evaluativa basada en la memorización de los contenidos. Según ellos y ellas, este proceso es importante pero no debe ser el único; desde el área de ciencias sociales se les debe formar a los y las estudiantes la importancia del pensamiento crítico para analizar, cuestionar y criticar las situaciones que se están desarrollando en la esfera social (D1, I2, 2022). No obstante, según la figura 4, los y las estudiantes sienten una relación de tensión con la metodología que implementan los y las docentes porque este tipo de falla está generando en los y las estudiantes una percepción sobre las ciencias sociales como un área que solo se enfoca en la capacidad memorística de cada estudiante. Ante esto, es necesario que los y las docentes innoven en los procesos metodológicos que están desarrollando en el aula para poder transformar las percepciones de los y las estudiantes sobre esta asignatura. Sin embargo, los y las docentes manifiestan que el desconocimiento sobre la evaluación de los padres de familia está generando poca innovación en la metodología porque ellos y ellas constantemente están revisando los cuadernos de sus hijas e hijos y al no evidenciar muchas tareas o teorías consignadas en este, interpretan que los y las docentes no están realizando clase (D1, I1, 2022).

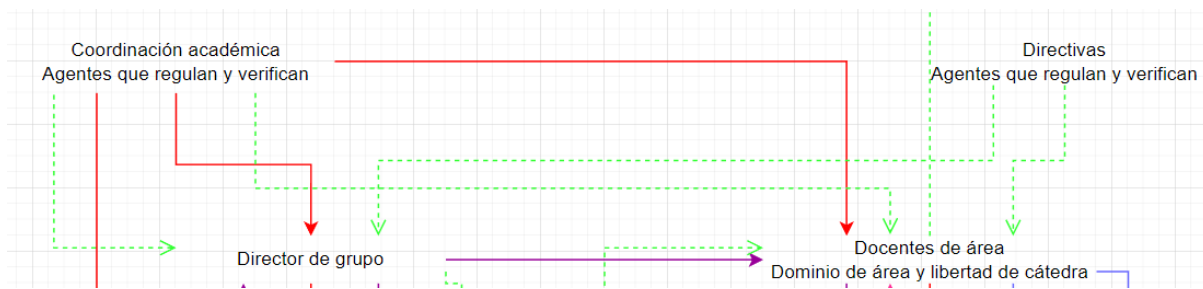


Figura 7: Tensión de los y las docentes hacia las directivas

Fuente: producción propia

La séptima tensión, como se observa en la figura 7, se enfoca en la idealización del proceso evaluativo que realizan los y las docentes en el aula por parte de las directivas de las instituciones. Según los y las docentes, las directivas idealizan los procesos de evaluación, enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en el aula; ellos creen que todo lo que planean los y las docentes se realiza al pie de la letra (D1, I2, 2022). Sin embargo, el aprendizaje de los y las estudiantes puede verse afectado por factores externos y no lograr alcanzar los objetivos propuestos por los y las docentes. Esto lo evidencian las directivas por medio de pruebas que miden el conocimiento de los y las estudiantes; al momento de observar que ellos y ellas no están cumpliendo se le realiza un llamado de atención al o la docente por no lograr que el o la estudiante logre las competencias que requiere. Además, según los y las docentes, la pandemia afectó fuertemente el desarrollo de habilidades como la autonomía en los y las estudiantes porque en ese momento ellos y ellas podían acceder a la información de una manera sencilla y no hacían un proceso reflexivo sobre lo que encontraban (D1 I2, 2022). Así que, las directivas desean que se cumpla todo lo estipulado en su PEI, pero estas condiciones hacen que estas competencias tengan un proceso más extenso para poderse llevar a cabo. Es necesario que las directivas conozcan los contextos de cada aula, para tener presente las condiciones en las que se está desarrollando la enseñanza y el aprendizaje.

Las tensiones que se están desarrollando en las aulas al momento de llevar a cabo el proceso evaluativo, están afectando el desarrollo de este, la enseñanza y el aprendizaje.

Además, impactan en las relaciones que tienen los diferentes actores y en las funciones que cada uno y una de ellos y ellas debe cumplir. En este apartado se ahondó en los diferentes aspectos que generan una tensión entre los actores del proceso evaluativo. Primero, el factor tiempo afecta el proceso de evaluación porque los y las docentes no pueden realizar un acompañamiento personalizado con cada estudiante porque las instituciones tienen unas fechas estipuladas para hacer la entrega del informe académico de cada estudiante. Segundo, está relacionado con la disputa que existe entre la teoría y la práctica evaluativa, pues, desde la teoría, se habla de la importancia de hacer un proceso con cada estudiante, pero los factores externos afectan el desarrollo de esta en las aulas. Tercero, está enfocada con la tensión entre docentes y estudiantes porque estos últimos consideran que la evaluación solo les brinda notas para poder pasar el año; así que, ellos y ellas están más preocupados por las calificaciones que por el aprendizaje propio. Cuarto, se relaciona con la tensión que hay desde los padres de familia a los procesos que se realizan en aula; el desconocimiento que tienen estos por el sistema evaluativo genera que estén prestos solo a los resultados finales de sus hijos e hijas y no al proceso que ellos y ellas desarrollan en el aula para obtener esos resultados. Quinto, se centra en la tensión de los y las docentes con la normatividad existente sobre evaluación porque ésta estipula mecanismos que se deben tener presentes al momento de realizarla; sin embargo, ellos y ellas consideran que acoplarse a esta es entrar en un proceso cuadrulado de la evaluación que está presionando todo el tiempo las decisiones que toman los y las docentes. Sexto, está enfocado en la metodología que realizan los y las docentes y como esta suele generar una tensión con los y las estudiantes porque sigue enfocada en una pedagogía tradicionalista y no ha buscado la manera de ser innovada para impactar positivamente en el aprendizaje del estudiante. Séptimo, está relacionada con la línea de tensión entre los y las docentes y las directivas porque estos últimos actores han idealizado los procesos que se desarrollan en el aula, de tal manera que consideran que en el salón no cabe el mínimo error

con los mecanismos que se emplean; esto genera en los y las docentes incomodidad porque existen factores externos que afectan la manera en la que se está llevando el proceso de enseñanza-aprendizaje conectado con la evaluación.

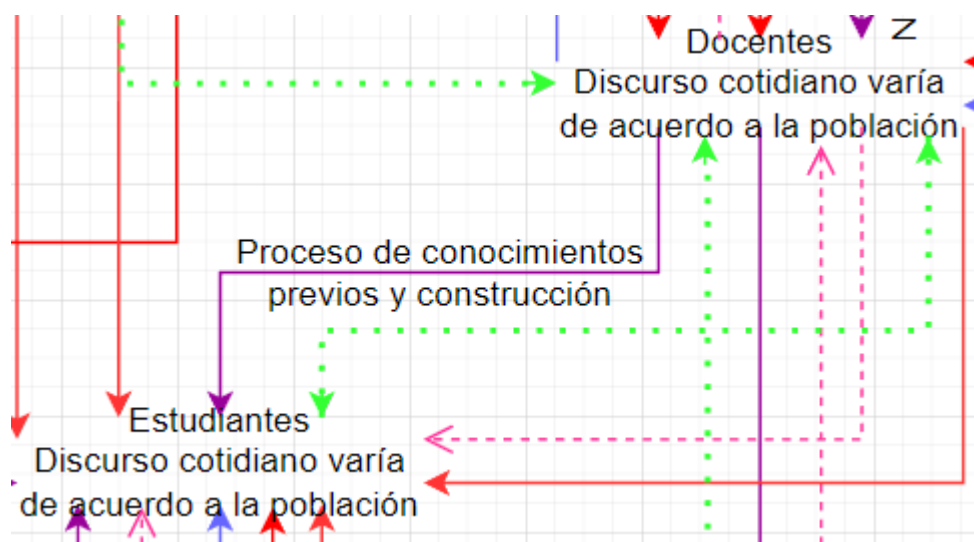
6.5 Posibilidades en el proceso evaluativo

Las posibilidades en el sistema evaluativo están ligadas a los deseos que tienen los y las docentes por transformar sus procesos evaluativos. Este deseo está ligado a la innovación educativa que se ha estado aplicando a los modelos pedagógicos de las instituciones. Con esto, los y las docentes manifiestan un querer cambiar o modificar sus prácticas pedagógicas para lograr impactar en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. En este apartado se ahondará en las posibilidades que expresaron los y las docentes para transformar la evaluación en el aula. Primero, los y las docentes expresan querer tener más tiempo para realizar una evaluación más personalizada y estar más pendientes del proceso de cada estudiante. Segundo, poder transformar la metodología evaluativa y no seguir empleando la típica tarea de escribir en el cuaderno. Tercero, tener un diálogo más cercano con los y las estudiantes para conocer su proceso de aprendizaje desde su propia experiencia. Cuarto, padres de familia más informados con el proceso de sus hijos e hijas y más presentes en este para tener un mayor apoyo. Quinto, fomentar en el o la estudiante un aprendizaje autónomo que le permita, aprender, comprender y reflexionar sobre los contenidos en relación con sus experiencias.

La primera posibilidad se enfoca en el factor tiempo. Los y las docentes manifiestan la importancia de tener más tiempo para estar más atentos al proceso de cada los y las estudiantes (D1, I1, 2022). Esto abre la oportunidad de realizar un trabajo más personalizado con cada estudiante, en el cual se conocerían los detalles de las falencias y los aciertos para sugerir al estudiante mecanismos y herramientas que fortalezcan y mejoren su proceso de aprendizaje. Además, se podría realizar un seguimiento detallado de cada una de las decisiones que toma el o la estudiante para aconsejarle continuamente. Por esto, es necesario emplear una evaluación

formativa que esté presta al proceso de cada uno y una de los y las estudiantes para dotarlos de información constante sobre su aprendizaje y poder tomar decisiones que influyan de manera positiva en su formación.

La segunda posibilidad está relacionada con la transformación a la metodología evaluativa para que los y las estudiantes puedan sentirse más a gusto con su proceso formativo. Según los y las docentes, es necesario ir dejando de lado la típica tarea de escribir en el cuaderno para poder implementar herramientas didácticas y lúdicas en donde el o la estudiante pueda exponer su trabajo de una manera más libre, creativa y reflexiva (D1, I1, 2022). Para lograr esto, es necesario que el o la docente salga de la zona de confort, explore otros elementos y estrategias; y aplique estos a su quehacer docente para poder mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes. Con esto, los y las estudiantes podrán apropiarse de su aprendizaje y tomar decisiones propias que les ayuden a mejorar en su formación.



Fuente 8: Posibilidades entre docentes y estudiantes

Fuente: producción propia

La tercera posibilidad se centra en que los y las docentes puedan tener un mayor diálogo con los y las estudiantes para conocer su percepción sobre su propio aprendizaje. Según estos actores, es importante tener un diálogo con los y las estudiantes por medio de la autoevaluación para conocer los procesos cognitivos que ellos y ellas desarrollan en su proceso de aprendizaje.

Además, esto es indispensable para que el o la docente tenga conocimiento de las fallas y aciertos que está teniendo en su práctica docente para poderla transformar y mejorar (D2, I1, 2022). Se puede observar en la figura 7, que el o la docente tiene un deseo porque el estudiante alcance los objetivos planteados, para esto el diálogo continuo sobre el proceso de cada estudiante le permite al docente conocer los aciertos que está teniendo en su enseñanza, y las prácticas que debe mejorar para que los y las estudiantes logren alcanzar los objetivos planeados. Así mismo, dialogar con estudiantes sobre su formación, le permite al docente comprender el aprendizaje que estos han alcanzado, el qué debe mejorar y el qué le hace falta para poder diseñar una ruta de enseñanza-aprendizaje que le permita concluir el periodo de la mejor manera.

La cuarta posibilidad está relacionada con el papel activo que deben tener los padres de familia en la evaluación de sus hijos e hijas. Los y las docentes manifiestan que es necesario que los padres de familia realicen un acompañamiento continuo al proceso de formación de sus hijos e hijas para poder trabajar en equipo con los y las docentes. Además, ellos y ellas son los garantes de que el o la estudiante realice sus responsabilidades escolares y no se vea desobligado con sus compromisos (D2, I1, 2022).

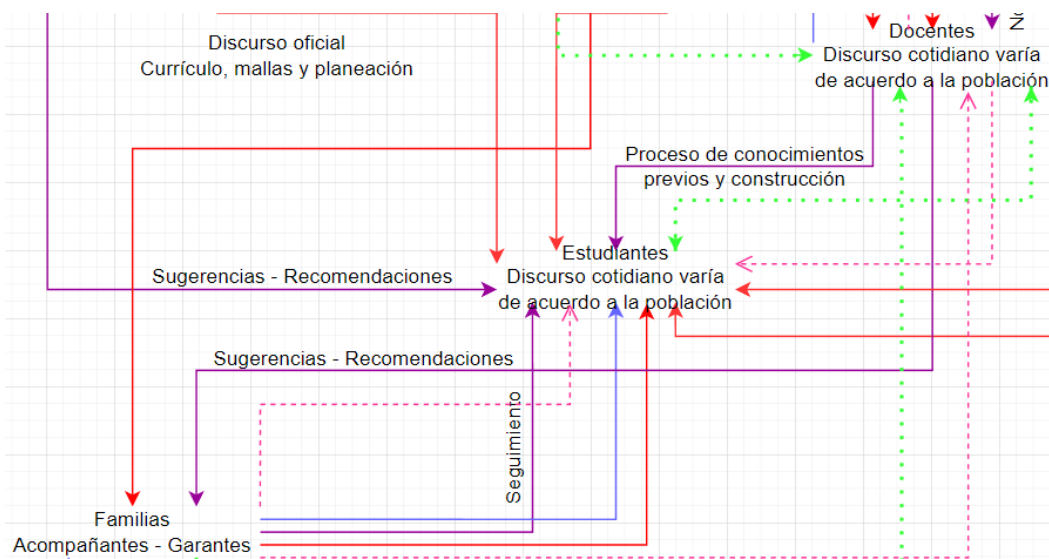


Figura 9: Posibilidades entre los padres de familia y los y las docentes

Fuente: producción propia

La figura 9 nos permite observar el querer de los padres de familia por una transformación en el aula. Sin embargo, es importante promover que los padres de familia se involucren en los procesos evaluativos de las instituciones para que comprendan la finalidad de esta y las funciones que desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en el aula de clase. Ante esto, ellos y ellas podrán ser un apoyo para los y las docentes porque entenderán los procesos que se desarrollan en el aula y la manera que sus hijos e hijas responden a estos.

La quinta posibilidad se enfoca en el proceso de fomentar en los y las estudiantes un aprendizaje basado en la comprensión, la reflexión crítica y la autonomía. Según los y las docentes, para lograr la comprensión en los y las estudiantes es necesario partir de los conocimientos previos que ellos y ellas tienen (D2, I1, 2022). Con esto, se puede partir de una base para construir en ellos y ellas un aprendizaje significativo en el que se relacionen lo que ya conocen con lo que están aprendiendo para poder consolidar procesos cognitivos sólidos de los conocimientos que se están adquiriendo. Con respecto a la reflexión crítica, es necesario que los y las docentes se fundamenten en la comprensión del conocimiento para poder enseñarle a los y las estudiantes la importancia de hacer un proceso reflexivo y crítico sobre lo

que ha aprendido. Este nivel de aprendizaje le permite a ellos y ellas tomar una postura crítica sobre los conceptos que se van aprendiendo. Además, podrán observar el entorno, analizarlo y ser reflexivos con este para entender desde múltiples aspectos lo que ocurre en sus contextos. Todo esto, desarrolla en los y las estudiantes una preocupación por su propio aprendizaje y por buscar estrategias que les ayuden a ir mejorando. Por ende, se está formando en ellos y ellas el aspecto de la autonomía de su propia formación, pues se convierten en los protagonistas del proceso porque son los y las que se conocen y saben qué estrategias y mecanismos les han funcionado para aprender y cuáles no. Pueden ser asesorados por los y las docentes para buscar las mejores estrategias para fortalecer su aprendizaje.

Las posibilidades que manifiestan los y las docentes están conectadas con sus deseos por cambiar las prácticas que se están desarrollando en el aula. Los y las docentes buscan esta transformación para que el proceso evaluativo pueda llevarse a cabo de la mejor manera y que le aporte a cada uno de los actores información continua para ir innovando las estrategias que se están empleando. En esta sección se profundizó en los aspectos que los y las docentes consideran que deben mejorar para que se desarrolle de manera completa el sistema de evaluación de cada institución. Primero, es necesario contar con más tiempo para realizar un acompañamiento y seguimientos constante a los procesos de aprendizaje de cada uno y una de los y las estudiantes para tomar decisiones en el momento correcto y fortalecer la formación de ellos y ellas. Segundo, se enfoca en la transformación de la metodología evaluativa para impactar el aprendizaje de los y las estudiantes de manera positiva; por ende, es necesario buscar nuevas herramientas que promuevan en ellos y ellas habilidades que aporten a su proceso. Tercero, tener un diálogo continuo con los y las estudiantes para conocer sus preocupaciones, aciertos y fallos que se están dando en el proceso para indagar en estrategias que promuevan su aprendizaje; además, esta información ayudará a los y las docentes a evaluar las prácticas que están desarrollando en el aula. Cuarto, construir un vínculo cercano con los

padres de familia para que ellos y ellas conozcan la importancia de la evaluación formativa y lo que implica aplicarla en el aula; además, tener un mayor acompañamiento de su parte para garantizar que el o la estudiante no se desconecte de los compromisos escolares que ha adquirido. Quinto, fomentar en los y las estudiantes un aprendizaje basado en la comprensión, la reflexión crítica del entorno y la autonomía de su propio proceso de aprendizaje, con el fin de construir en los y las estudiantes un sentido de pertenencia por su formación y su contexto.

7 Conclusión

La evaluación como eje transversal de esta investigación permitió evidenciar la importancia de los discursos y la práctica en el desarrollo de un sistema evaluativo que promueva la mejora en la enseñanza y el aprendizaje de cada institución. Por medio de la información recolectada para este trabajo se puede concluir que existen varios factores que alteran los procesos evaluativos en el aula. Unos de estos están enfocados en procesos negativos porque generan tensiones entre los y las docentes, como participantes principales del proyecto, con los demás actores y procesos desarrollados en sus respectivos colegios. Los otros proporcionan aspectos positivos para buscar la mejora de la evaluación en el aula, así que hablamos de las posibilidades y deseos de los y las docentes por innovar sus discursos y prácticas pedagógicas.

Tensiones

Los y las docentes manifestaron que las tensiones que se generan en las aulas con respecto a la evaluación están ligadas, en un primer momento, a las incomodidades que les generan los procesos que se desarrollan en la institución con respecto a cada actor implicado. Estas suelen estar relacionadas con procesos mal llevados por las directivas y que afectan los procesos evaluativos del aula. Además, las percepciones de los padres de familia y los y las estudiantes sobre este tema afectan el desarrollo que el o la docente tiene planeado con respecto a la evaluación. Este malestar comienza a crear en ellos y ellas una resistencia a estos procesos porque sienten una presión por parte de las directivas, los y las estudiantes y los padres de familia para brindarles unos resultados finales sobre el proceso formativo de los y las estudiantes. Cuando el o la docente genera resistencia a los roles que está desempeñando, cada actor empieza a crear una tensión entre lo que espera el docente del proceso evaluativo y lo que los demás quieren de este. Las tensiones que evidenciaron los y las docentes de esta investigación se dividen en siete factores:

- El tiempo para realizar el sistema de evaluación en el aula.
- La desconexión entre la teoría y la práctica evaluativa.
- La percepción del estudiante con respecto a la evaluación.
- La percepción del padre de familia con respecto a la evaluación institucional.
- La normatividad vigente sobre evaluación.
- El uso de la metodología evaluativa en el aula.
- La idealización del proceso evaluativo por parte de las directivas.

Las líneas de tensión que ha generado el o la docente con cada actor y con la función que estos desempeñan en el proceso evaluativo ha ocasionado que él o ella construya una tensión consigo mismo, con respecto a los discursos que ha formado sobre la evaluación y con la práctica evaluativa que emplea en el aula. Esta se puede visualizar en los discursos que ellos y ellas tienen sobre la evaluación, como una evaluación formativa y que esta presta al proceso de los y las estudiantes con respecto a la práctica que se emplea en el aula, la cual sigue teniendo aspectos de la evaluación tradicionalista que se enfoca en la nota como pilar fundamental. Sin embargo, los y las docentes han logrado ir transformando esto porque emplean estrategias evaluativas para que el o la estudiante sea autónoma de su propio proceso de aprendizaje.

Posibilidades

Las posibilidades en la evaluación, según los y las docentes, están relacionadas con los deseos que ellos y ellas tienen con la evaluación. Estos se evidencian en aspectos que los y las docentes desean transformar para que se cree un ambiente evaluativo mucho más a gusto y ameno entre la teoría, los actores y los procesos evaluativos. Estas se construyen en el diálogo continuo entre actores entiendo los distintos procesos que se están llevando a cabo, para plantear soluciones a los factores que se están usando de manera incorrecta o que no están aportando al proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, los y las docentes desean que cada actor pueda reflexionar sobre las funciones que está desempeñando y con esto realizar una

evaluación de sí mismo para poder modificar lo que no está funcionando o está creando una tensión en el desarrollo de la evaluación. Los y las docentes expresaron cinco posibilidades de transformación en las aulas con respecto a la evaluación.

- Contar con más tiempo para realizar la evaluación en el aula.
- Transformar la metodología evaluativa que se está desarrollando en las instituciones.
- Realizar un diálogo continuo con los y las estudiantes para conocer sus reflexiones sobre la evaluación.
- Las familias conozcan los propósitos de la evaluación y realicen un acompañamiento continuo en este.
- Fomentar en los y las estudiantes un aprendizaje basado en la comprensión, reflexión crítica y la autonomía.

Las líneas de posibilidades que se pueden desarrollar en las aulas generan que los procesos de enseñanza-aprendizaje se transformen para mejorar e innovar este proceso educativo. Además, se crea un espacio colaborativo entre todos los actores implicados en la evaluación para poder dialogar y buscar mejorar esta. Con esto, los y las docentes podrán evaluar sus discursos y prácticas para conocer qué falencias están teniendo en cada uno, para poderlas transformar y vincularlas. Además, se buscarán estrategias para que los discursos correspondan con las prácticas que se están llevando a cabo. En este momento, es importante resaltar que existen factores externos al proceso evaluativo que afectan el desarrollo de la evaluación. Es necesario que el o la docente los tenga presentes para buscar estrategias que ayuden a que estos no afecten en gran manera a la evaluación que se está empleando en el aula.

8 Recomendaciones

La evaluación debe estar en un continuo proceso de transformación para impactar positivamente en la enseñanza-aprendizaje de cada una de las instituciones. Con esto, como recomendación general, para las instituciones partícipes de esta investigación, es necesario realizar un proceso de reflexión sobre el objetivo que se desea de la evaluación para poderlo aplicar a la práctica docente. Además, se desea sugerir a cada institución y a los y las docentes las siguientes recomendaciones específicas que pueden ayudar a mejorar el proceso evaluativo.

Primero, crear espacios de diálogo y comunicación constantes con todos los actores implicados en la evaluación. Con el fin, de conocer los intereses y requisitos de los y las docentes, estudiantes, padres de familia y directivas con respecto al proceso evaluativo de cada una de las instituciones. Se podrán llegar a consensos, sobre qué evaluar, cómo evaluar, para qué evaluar, cuándo evaluar, así como discutir cuáles podrían ser los posibles instrumentos de evaluación que aportarían a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Segundo, realizar una flexibilización a los cronogramas académicos que los y las docentes deben cumplir. Con el fin, de que ellos y ellas puedan realizar un acompañamiento y seguimiento constante al proceso de aprendizaje de los y las estudiantes para brindarles información detallada y personalizada sobre su formación. Además, esto les ayudará a buscar estrategias, tips, consejos para comentarlos con los y las estudiantes para que ellos y ellas puedan mejorar su aprendizaje de manera autónoma.

Tercero, realizar un plan de entrenamiento docente sobre estrategias e instrumentos evaluativos que se pueden aplicar en el aula para fomentar una evaluación formativa. Con el fin de complementar el uso de preguntas como mecanismo de autoevaluación y reflexión de lo que se está aprendiendo. Según Borda y Cabrera, la evaluación formativa puede hacer uso de estrategias que fomenten la participación activa de los y las estudiantes. Estas pueden ser el portafolio, el diario reflexivo y el mapa conceptual (2001).

Cuarto, crear espacios de sensibilización y concientización sobre los procesos evaluativos con los padres de familia. Con el fin de que ellos y ellas conozcan la normatividad vigente, la teoría y las estrategias evaluativas que se aplican en la institución. Esto podría ayudar a que ellos y ellas transformen su percepción sobre la evaluación, más allá de un simple resultado final. Ahora podrán entender los procesos que realizan sus hijos e hijas y los y las docentes para promover una evaluación que va más allá de la simple calificación.

9 Referencias

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973/3193>
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata.
- Álzate, M & Zárate, Y. (2014). *Relación entre las pruebas saber 11º y las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación media del área de lenguaje de la Escuela Normal Superior de Ibagué*. [Tesis de Maestría]. Ibagué : Universidad del Tolima. Recuperado de: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1167>
- Aravena. M. & Kimelman. E. & Micheli. B. & Torrealba. R. & Zuñiga. J. (2016). *Investigación Educativa I*. Universidad Arcis: Chile.
- Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141.
- Bendersky, B (2005). Evaluación de aprendizajes: entre el discurso y la práctica. *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-051/184.pdf>
- Borda, M. & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 25-48. <http://www.jstor.org/stable/23765840>
- Camargo, L. (2020). *Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de primaria de la Institución Educativa Departamental José María Obando en el Rosal – Cundinamarca, Años 2019 – 2020*. [Tesis de Maestría]. Panamá : Universidad UMECIT. Recuperado de: <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/3819>

- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La Retroalimentación: La Clave para una Evaluación Orientada al Aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Editorial la Muralla S.A
- Castillo. S. (1999) Sentido educativo de la Evaluación en la Educación Secundaria. Educación XXI. *Revista de la Facultad de educación*. N° 2. 65 a la 96.
- Díaz. V. (2004). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Telos* Vol. 6, No. 2, 169 - 193. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie3732711>
- Espinosa. C. & Agudelo. L. & Pachón. M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario educativo*. Vol. 25. N° 57, 101 - 120.
- Figuerola, H & Muñoz, K & Lozano, E & Zavala, D. Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en educación. *Revista Órbita Pedagógica*. Vol. 4, No. 1. Recuperado de: <https://core.ac.uk/reader/268044060>
- Gine. N. & Parcerisa. A. (2009). *Evaluación en la educación secundaria elementos para reflexión y recursos para la práctica*. Editorial Graó: Barcelona.
- Henry Wallon. (2022). *Manual de Convivencia*. Henry Wallon: Bogotá D.C.
- Hernandez. P. (2015). *Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza*. [tesis de maestría] Universidad de la Sabana: Bogotá D.C.
- Hidalgo, N & Murillo, J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2017, 15(1), 107-128.
- Hortigüela, D & Perez, A & Gonzalez, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida? Confusiones habituales y reflexiones prácticas.

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12(1), 13-27.

<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>

IED Pablo Neruda. (2020). *Proyecto Educativo Institucional*. IED Pablo Neruda: Sibaté.

Iño, Weimar. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), 93-110.

Kutz, C. (2019). *Análisis de las concepciones de prácticas evaluativas que poseen los docentes de 4° medio para acreditar el desarrollo de objetivos de aprendizaje genéricos en sus estudiantes : estudio de caso realizado en un liceo politécnico de la comuna de La Cisterna*. [Tesis de Maestría]. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <https://repositorio.uc.cl/xmlui/handle/11534/31360>

Mera Saavedra, M. I. (2014). *Coherencia y pertinencia de los procesos de evaluación, en la Institución Educativa Sagrado Corazón del municipio de El Cerrito Valle del Cauca, teniendo en cuenta fundamentación*. [tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. Recuperado de: <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/985>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf

Morales, M. Y.; Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.

- Moreira, M.A. (2012). ¿Al final qué es aprendizaje significativo? *Revista Qurriculum, La Laguna*, 25: 29-56.
- Munar, O & Riveros, C. (2008). *La evaluación en ciencias sociales como posibilidad de avanzar casa colegio la candelaria localidad 17*. IDEP: Bogotá
- Nisperuza, E & Páez, J & Fernández, C, & Salgado, J. (2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista científica*, (34), 63-72. Recuperado de: <https://doi.org/10.14483/23448350.13553>
- Núñez. F. Urquijo. A. (2012). Importancia de la Evaluación y Autoevaluación en el Rendimiento Académico. *Revista del instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. N° 16, 96 a la 104.
- Pizarro, E, & Gómez, S. (2018). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71–88. Recuperado de: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9314>
- Posner. G. (2015). *Análisis de Currículo*. McGrawHill: México.
- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas De Educación*, 2(1), 49-89. Recuperado de: <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Romero, L & Rochella, M. (2015). Congruencias y discrepancias entre concepciones y prácticas evaluativas con uno de TIC. *Perspectiva educacional*, Vol 54, 2.
- Ruiz, L. (1997). Aproximación a la integración superior del saber. En González, S (comp.) *Pensamiento complejo*. (pp. 77-97). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sandín, M. (2003) "*Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España

- Senior, R & Herrera, M. (2015.). *Concepciones y prácticas evaluativas empleadas por los tutores de la licenciatura en básica con énfasis en lengua castellana, para valorar el desempeño de sus estudiantes, programa a distancia*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Cartagena. Universidad de Cartagena. Recuperado de: <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/9303>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de prueba: Los usos y abusos de la evaluación*. Ediciones Morata: Madrid.
- Turpo, O. (2016). Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de Ciencias en las Instituciones de Enseñanza Públicas de Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 4(2). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4465>
- Wulf, C. (1999). *Introducción a la ciencia de la educación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

10 Anexos

Anexo A. Formato de Consentimiento informado.

Por medio del presente documento, solicito muy atentamente su participación en un proyecto de investigación que estoy llevando a cabo como tesis en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad del Rosario. Dicho proyecto se titula “La evaluación: la disputa entre la teoría y la práctica. Estudio de caso con docentes del área de ciencias sociales”. Esta investigación tiene como objetivo general comprender las tensiones y posibilidades que existen entre los discursos que tienen los y las docentes del área de ciencias sociales en el nivel de secundaria sobre las estrategias o formas de evaluación que aplican en su práctica. La información que usted como participante puede aportar ayudará a entender las tensiones y posibilidades que existen entre los discursos sobre la evaluación y las prácticas de esta.

Como participante de este proyecto usted aportará información relacionada con su curso: planeación del curso, entrevista, grupos focales y observaciones de clase. La información entregada por usted será totalmente confidencial. En ningún momento se revelará su nombre o identidad, así como tampoco se revelarán los datos individuales, Los datos recolectados serán usados solamente para la investigación y utilizados de manera anónima tanto en el reporte de tesis como en publicaciones científicas que dieran lugar. Asimismo, su participación o no participación no influirá de manera alguna en su experiencia o en su labor docente.

Su participación en este estudio es totalmente voluntaria, así, si usted desea retirarse del proyecto en cualquier momento puede hacerlo sin que esto genere algún perjuicio.

Si tiene alguna pregunta durante o después de que termine este proceso de investigación, puede contactarse con Angie Michelle Meneses Ramirez (angie.meneses@urosario.edu.co-3223071972).

De acuerdo con lo anterior: ¿Está de acuerdo en participar del estudio? Sí____No____

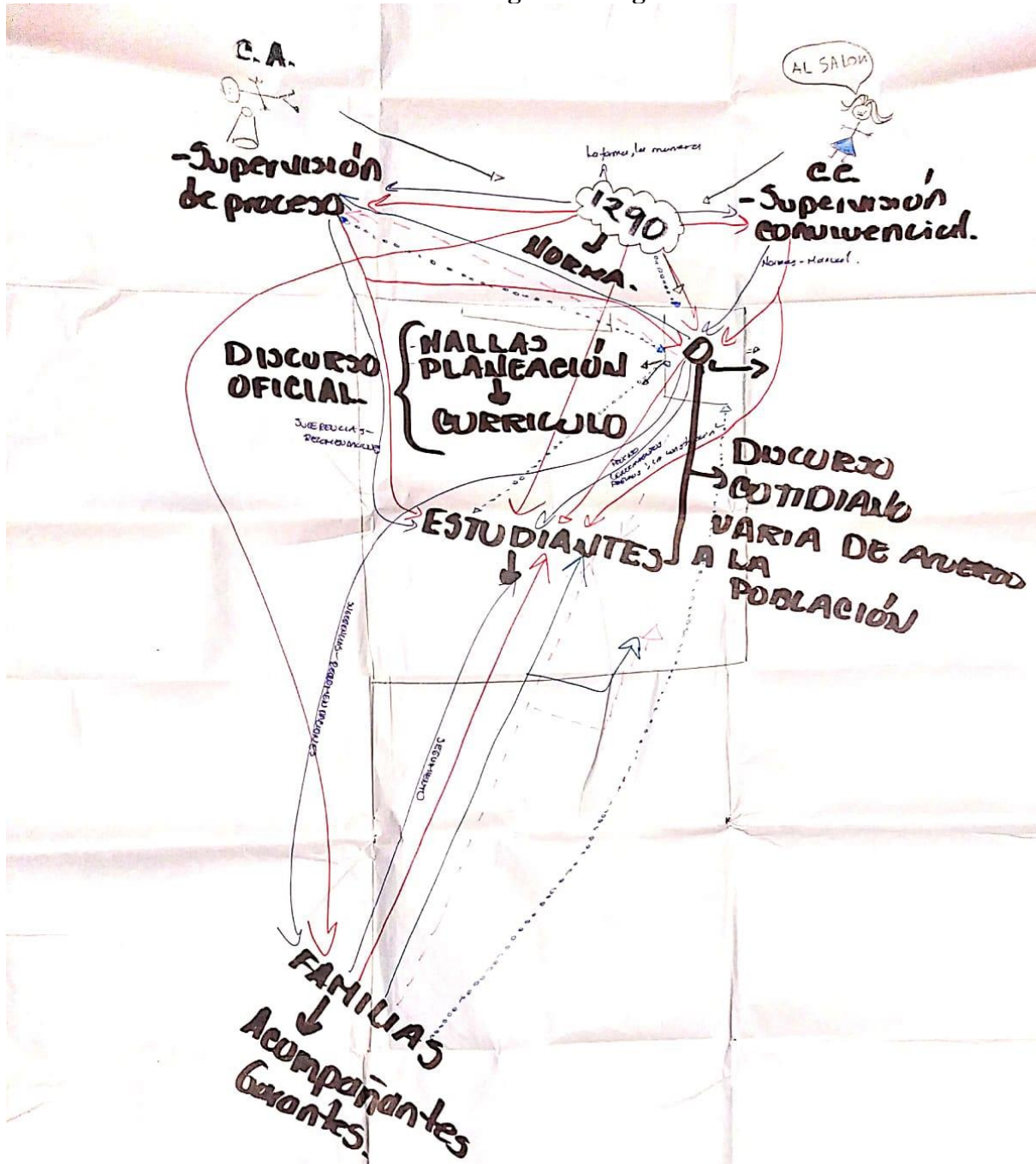
Nombre completo:

Número de documento:

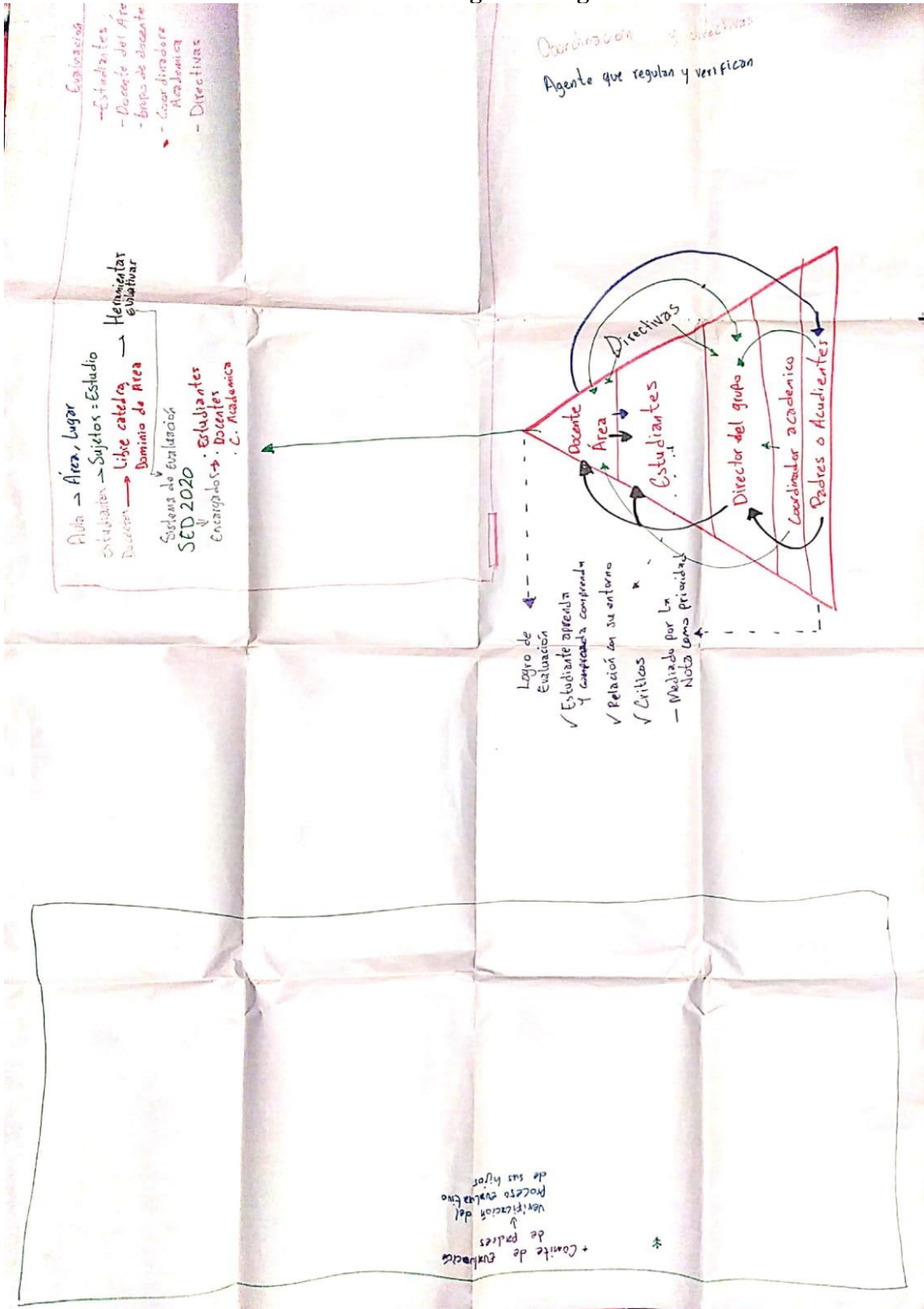
Número de teléfono:

Firma:

Anexo B. Cartograma Original 1.



Anexo C. Cartograma original 2.



Anexo D. Observaciones de clases.

08 06 22 CLASE DECIMO - PABLO NERUDA

INICIO DE LA CLASE

- Reuento de clase anterior → Ingreso solidario
- Movimientos sociales
- Cambio de asignación de tarea por factor externo → Se tiene presente la condición de los/as estudiantes → Reformas sociales
- General

DESARROLLO DE LA CLASE

- Reformas sociales → Movimientos de población
- Demografía
- Explicación magistral
- Evidencia de aprendizaje → preguntas
- conocimientos previos
- Preguntas guías
- Aprendizaje previo
- Reiteran conceptos
- Mayor comprensión
- Explicación previa
- Participación de estudiantes
- uso de sinónimos para entender los conceptos

Explicación magistral → Siglo XIX, Siglo XX (campo-ciudad)

→ Reiteran conceptos → Mayor comprensión

→ Explicación previa → Participación de estudiantes

→ uso de sinónimos para entender los conceptos

FACTORES EXTERNOS QUE DISPERSAN LA CLASE (MANEJO DE TIEMPOS)

- Se hace un pequeño dictado sobre lo explicado para dejar un registro → Tomados de un libro

- Se propone una actividad → Desob la experiencia, ellos y ellas deben responder el taller
- Aprendizaje significativo →
- Discusión entre compañeros → Se destina un tiempo
- Amplia el entendimiento y proporciona conceptos nuevos

CIERRE DE LA CLASE

- Recordar la tarea
- Sugerencias de cosas que deben tener en cuenta
- Apoyo al proceso de aprendizaje

08 06 22 CLASE NOVENO - PABLO NERUDA Scribe

INICIO DE CLASE

- Recapitulación sobre el tema anterior
 - ↳ Doctrina Monroe
- Revisión de la actividad de la clase pasada
 - ↳ Tiempo para terminar
 - ↳ Calificación del trabajo de la clase anterior
 - ↳ Estudiantes motivados a realizar la actividad por la NOTA

DESARROLLO DE CLASE

Explicación de actividad → Doctrina Monroe

- ↳ Clase Magistral
- ↳ Preguntas → promover la participación
 - ↳ Revisar conceptos previos
- ↳ Se emplean ejemplos para comprender los temas
- ↳ Ejemplos contemporáneos para entender el tema
- Actividad → Conformación de Grupos
 - ↳ Exposición
 - ↳ Aprendizaje centrado de lo general a lo específico
 - ↳ Aprendizaje cooperativo para entender los procesos históricos
 - ↳ Co-evaluación → Atención a la exposición

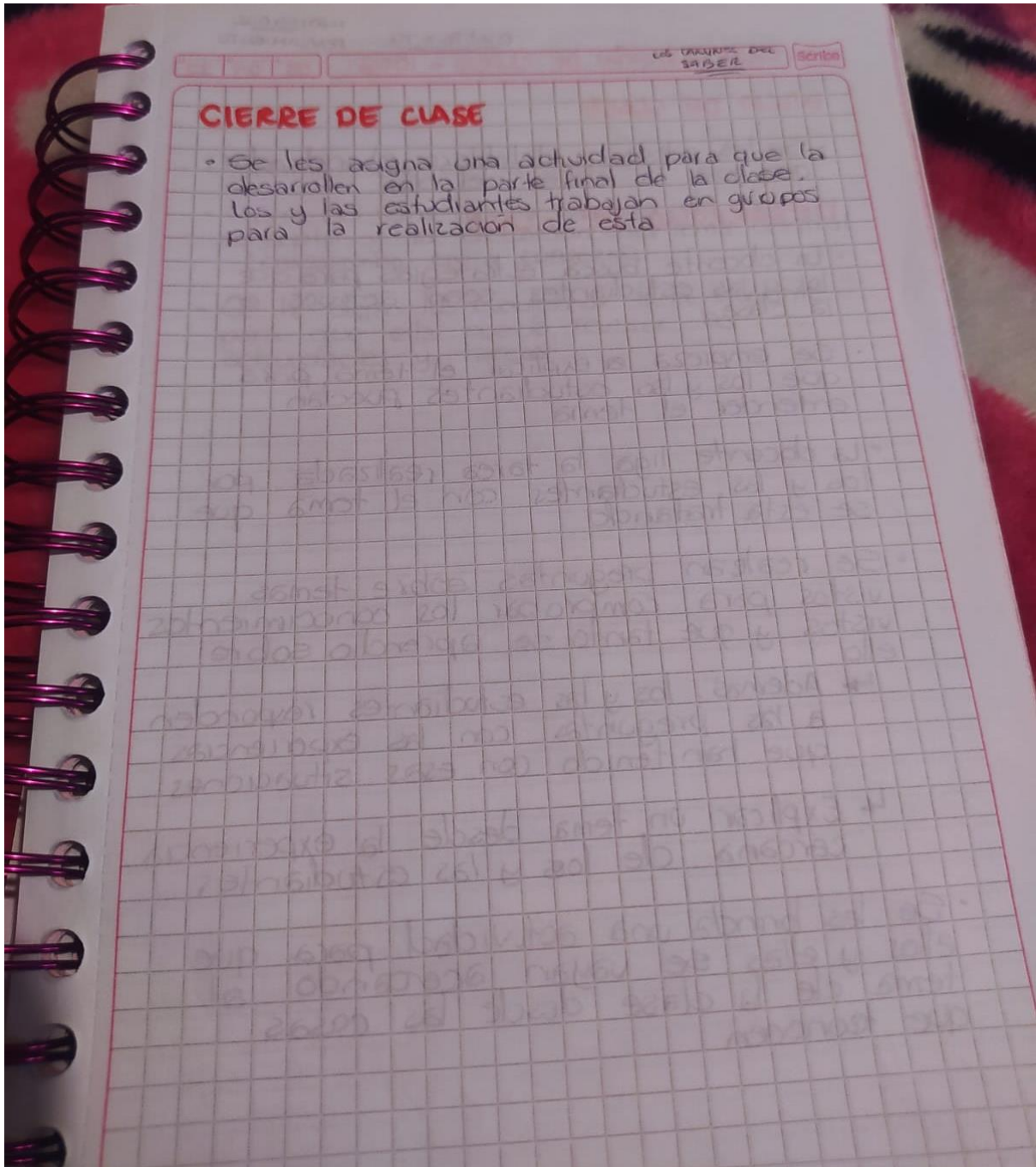
Scribe **OBSERVACIÓN DE CLASE 902** 08 07 22

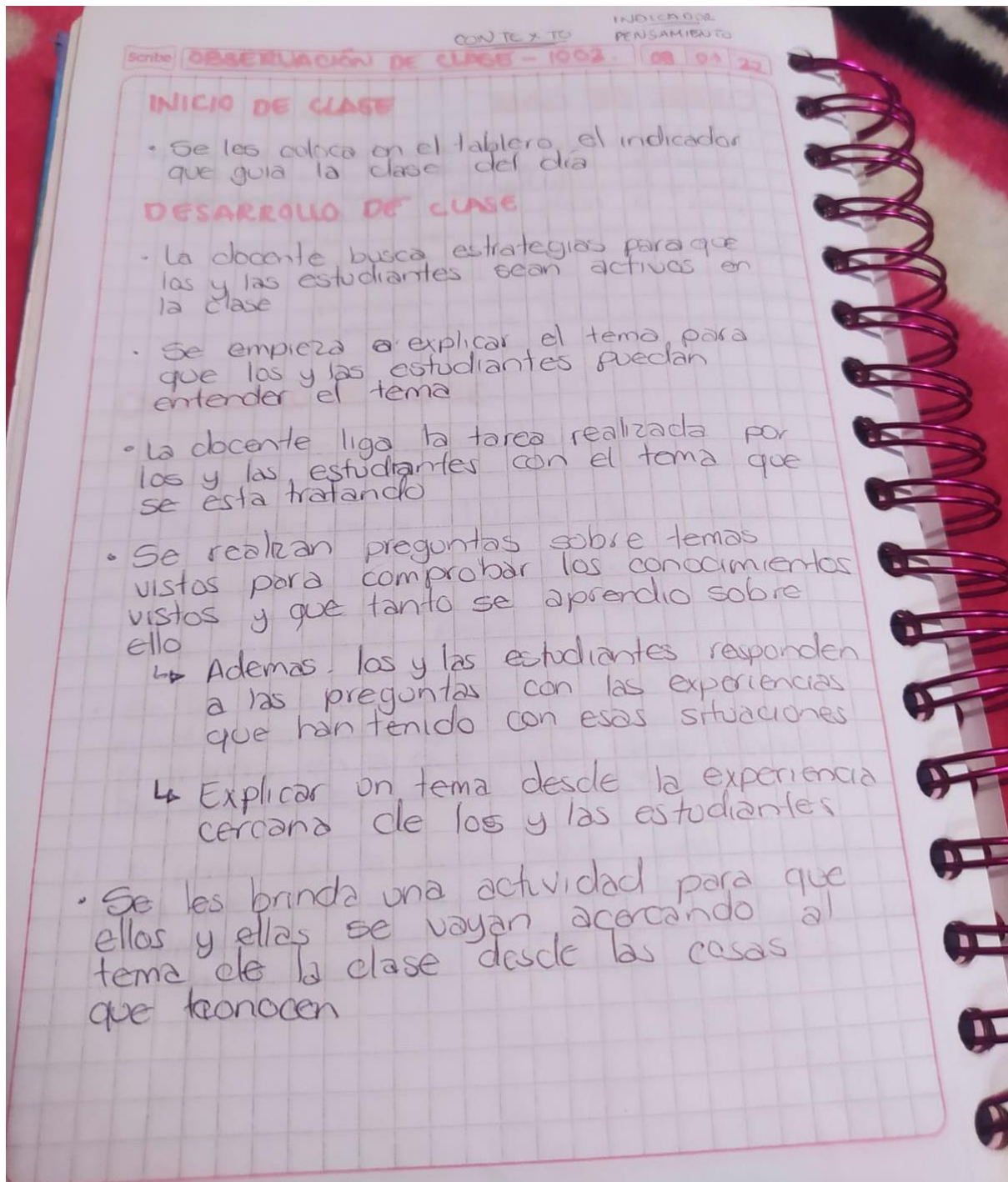
INICIO DE CLASE

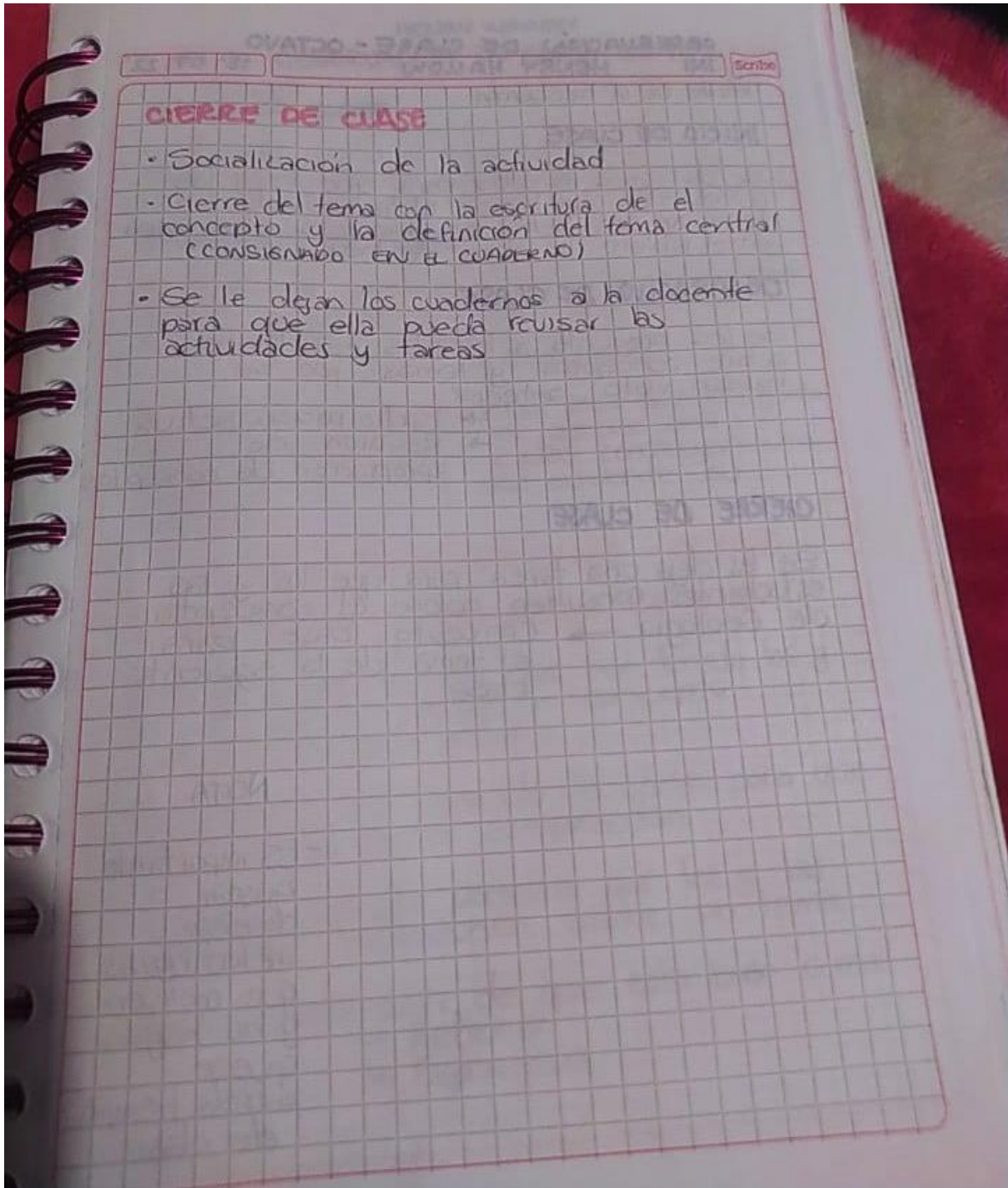
- Revisión de la tarea dejada la clase anterior → Se le pregunta a los y las estudiantes sobre los conceptos dejados para investigar
 - ↳ Los y las estudiantes solo escriben la información encontrada en internet. Ellos y ellas no procesan ni entienden la información consultada → Dificultad para retener los conceptos

DESARROLLO DE CLASE

- Solicita a los y las estudiantes que expliquen el concepto consultado (DICTADURA)
 - ↳ Permite iniciar el tema de la clase
- Se solicita a los y las estudiantes que, desde su experiencia, expliquen cómo está conformada América
- Se les hace una sugerencia a los y las estudiantes para que tengan en cuenta la manera en la que están desarrollando las actividades → MAYOR ESFUERZO
- Se ponen en la mesa situaciones difíciles para que ellos y ellas den una opinión argumentada sobre lo que conocen (EXPERIENCIA)
 - ↳ FORMAR UN PENSAMIENTO CRÍTICO







OBSERVACIÓN DE CLASE - OCTAVO

Scribe

INI

HENRY HALLOW

12 07 22

RAMAS DE LA GEOGRAFIA

INICIO DE CLASE

Se dan unos minutos para que los y las estudiantes se tomen el tiempo de terminar una actividad. Mientras él consigna en el tablero la clase de hoy

DESARROLLO DE CLASE

Se les pregunta a los y las estudiantes sobre conceptos y temas que se habían visto anterior

- ↳ Participación activa
- ↳ Revisión de apropiación de conceptos

CIERRE DE CLASE

Se les deja una tarea para que los y las estudiantes consulten sobre el concepto de Geología → Concepto base para el tema de la siguiente clase

NOTA

- Es importante buscar o diseñar metodologías que motiven y no hagan que se pierda tiempo de clase

HENRY WATSON

12 07 22 OBSERVACIÓN DE CLASE - SEPTIMO scriba**INICIO DE CLASE**

DERECHOS HUMANOS

El docente realiza el mapa conceptual de la clase en el tablero. Los y las estudiantes van terminando una actividad en este momento

DESARROLLO DE CLASE

El docente le pregunta a los y las estudiantes sobre la concepción que ellos y ellas tienen sobre el concepto central

↳ Experiencia

El docente realiza preguntas para que los y las estudiantes empiecen a generar una discusión y que ellos y ellas construyan una línea argumentativa que sustente su posición

OBSERVACIÓN DE CLASE - OCTAVO**INICIO DE CLASE - DESARROLLO DE CLASE**

Revisar la experiencia que han tenido los y las estudiantes sobre un concepto

↳ Participación activa

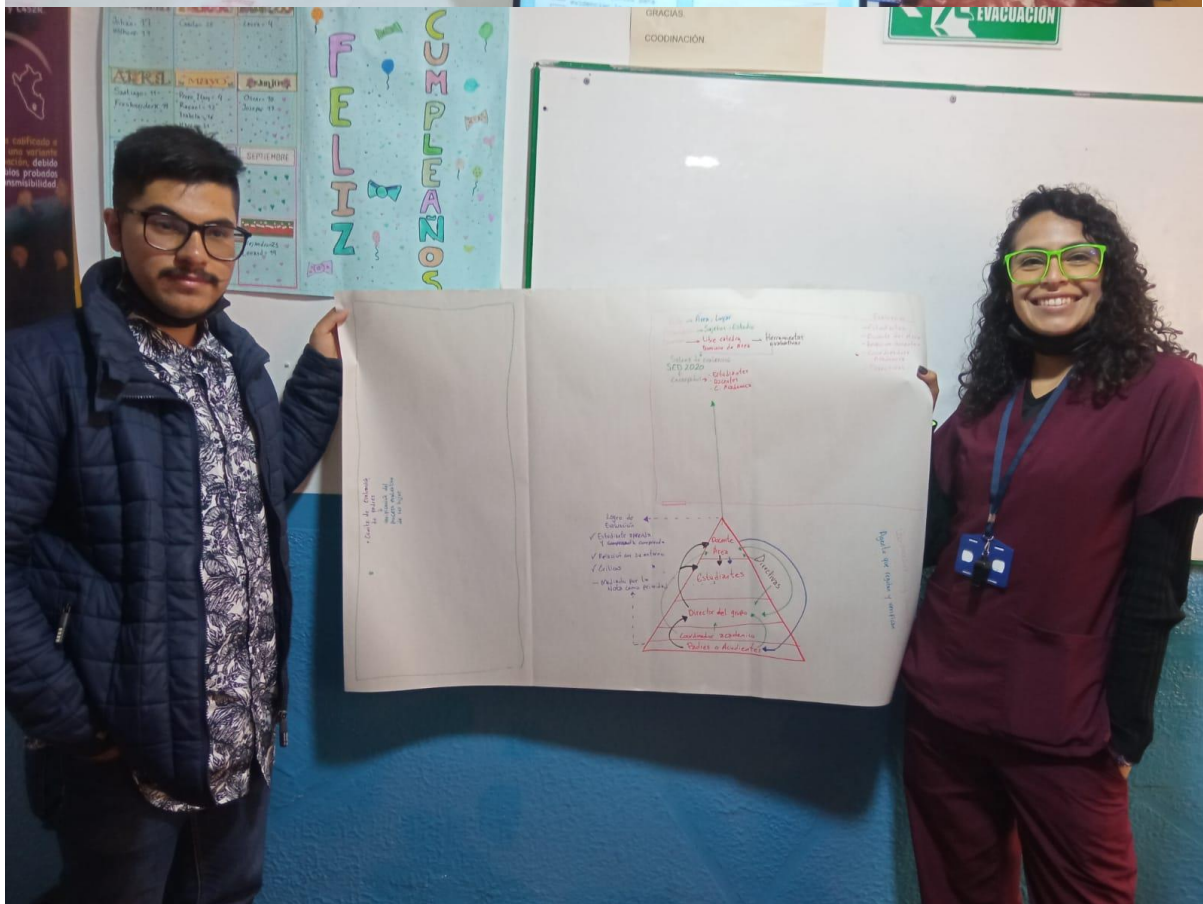
Explicación del tema de la clase para que los y las estudiantes comprendan

Preguntas guía que permiten que los y las estudiantes reflexionen sobre un tema

Tarea → Definición de que está bien o mal

↳ Reflexión

↳ Experiencia

Anexo E. Fotografías del taller de cartografía social (Institución 2)

Anexo F: Matriz de análisis

Instrumento	Categoría de Análisis	Institución 1	Institución 2
Cartografía Social	Caracterización del Colegio	<p>"Que están presentes en el proceso de evaluación. Docentes, directivos pues ellos son los que nos dan las indicaciones y las modificaciones y en ese caso nos citan a consejos académicos, por ejemplo, o modificaciones del SIEE bueno, en fin"</p> <p>"Únicamente en el caso. Si hablamos de evaluación, por lo general, siempre hablamos de coordinación académica. Pero pues dentro de la evaluación del colegio, cuando hablamos de coevaluación, autoevaluación y la actitudinal pues se tienen en cuenta aspectos académicos y convivenciales, sí. En ese sentido, cuando tratamos de temas, convivenciales, después también intervienen la coordinación de convivencia, pero por lo general, cuando son casos muy específicos intervienen convivencia, pero cuando es generalmente los reunimos con coordinación académica, verdad"</p> <p>"Entonces el docente, los estudiantes y acá el coordinador, porque él no está dentro del aula. El coordinador nos dice, él nos manda. Digamos que esto es un megáfono. Pero yo diría que además de eso interviene, por ejemplo, a nosotros nos rigüe para evaluación la 1290, entonces nosotros nos basamos en eso para poder hacer un proceso de evaluación acá. Entonces yo pondría, no sé. Entonces no sé, yo pondría 1290. Yo diría que ahí interviene bueno, ¿ese sería el coordi?"</p> <p>"El coordinador académico, listo. Por otro lado, estaría la coordinación de convivencia, pero en la evaluación, bueno si, es integral. Sí, claro. Aquí están los estudiantes Aquí está el docente, cierto" (Revisar esquema de la cartografía)</p> <p>"Porqué que más podríamos poner de la evaluación a partir de los que intervienen, pues ya está académico ya está el de convivencia, la normatividad, está también normatividad porque si hace falta del discurso oficial, por decirlo así, están los estudiantes y está las familias"</p>	<p>"Yo puse que los mismos docentes, ehh los mismos estudiantes en el caso cuando hacen su propia auto-evaluación, puse el docente del area, el grupo de docentes cuando nos toca reunimos a deliberar, la coordinadora académica y no sé qué más"</p> <p>"Directivos, si porque ya después de que académicos decidan. Si, exacto, todo entraria en el filtro de dirección "</p> <p>"Entonces, dentro del aula, obviamente, estudiantes y docentes. Coordinación sería totalmente al lado una cosa que no está lejos, pero tampoco está dentro. Digamos que una cosa que sí, también es la libre cátedra que hay de los docentes. Coordinación y directivas Ya cuando se escala es cuando son cosas que se han salido de las manos, pero por lo general siempre se trata de manejar todo dentro del aula de clase"</p> <p>"Por docente el dominio de area, eso ya depende de la libre catedra, Ehhh, por parte de estudiantes pues por medio de las áreas. Entonces yo diría que eso es libre catedra, dominio de area aunque lo que si entre todos siempre regimos, diria que lo de la disposición, lo de traer material. Si como los elementos llamamos elementos o herramientas evaluativas" "Podríamos escoger las coordinaciones y directivas como entes de control para el proceso evaluativo, pero es que control suena como muy autoritario. Serian como los que regulan Yo diría que la regulación y la verificación de este. Los estudiantes son los sujetos de estudio y el aula es el espacio. Creo que eso sería "</p> <p>"Familias: De hecho, si nos toca tenerlo en cuenta en la hetero devaluación, que no sé si acá lo hagan, pero normalmente si se tiene en cuenta a las familias, personas externas, al el Comité de Evaluación de Padres, creo que son los que intervienen de hecho, entonces lo menciono acá. Yo creo que ellos hacen también verificación "</p> <p>"El SET, según esto es el SET. El punto de referencia para abordar, consecución de objetivos y avances del desarrollo aprendizaje (SET, 2020) Regulado siempre estudiantes y docentes. Aunque nosotros, en este caso, somos regulados por la coordinadora académica"</p>

Instrumento	Categoría de Análisis	Institución 1
Entrevistas	Discursos sobre la evaluación	<p>"Ehh, yo creo que, de cierta manera, Eh, efectivamente, la evaluación debe ser un proceso. Efectivamente, cuando uno, ¿Bueno, ese es el ideal, no? De que sea un proceso de que la evaluación sea un proceso" "Muchas veces uno vende como el discurso de bueno, todos tienen 5, vamos a empezar este año y todos tienen 5, la idea es mantenerlo y sobre todo yo siento que parte de la evaluación es como, como, como un proceso de observación, por más que hayan cursos de 30 a 40, uno sabe quién le pone cuidado, uno sabe quién le entiende cuando uno habla. Eh, digamos yo soy mucho de hablar, realmente yo hablo, hablo, hablo, hablo, hablo y uno, sabe a quién le está poniendo o quién, quién, quién lo percibe y quien lo recibe y quién pues después está en la capacidad de decirte bueno, de como de establecer alguna relación con lo que a uno le hablo, me parece bien" "Eh, bueno. Digamos que uno es desde las Ciencias Sociales, cierto, como que el discurso, que pues uno maneja es o inicialmente que uno quiere es como no vamos a hacer, no vamos a sacar notas, por ejemplo, o sea, no. Yo siempre les digo a ellos y sobre todo, digamos cuando uno los regaña yo, es como si están aquí por una nota tranquilo, yo le pongo la nota y váyase de mi salón, pero deje que los otros aprendan, deje que los otros escuchen, debatan. Bueno, sí que que haya un ambiente sano. De cierta manera así uno no lo quiere admitir porque digamos los los que son de Ciencias sociales, que muchas veces creemos que somos los inventores de todo y que Uy, no, yo no creo en las notas, yo no creo, pero pues uno llega a la institucionalidad" "si yo me pongo a calificar fechas, pues sería algo como de repetición, que evidentemente, digamos desde las Ciencias Sociales y sobre todo, digamos, de la geografía y de la historia, pues digamos que es un saber fundamental, sí, pero tampoco, o sea, pero pues para empezar a pedirles eso, primero es lo que te digo, es como el proceso que se piensa, digamos aún a unos años muy más adelante es cuando, o sea, que el estudiante sepa primero es, o sea, y que creo que digamos desde las Ciencias Sociales está la libertad de eso, porque pues obviamente de las matemáticas, si no sabes cuánto es como se suma, pues no puedes hacer nada, pero eso es como un privilegio que tenemos desde esta área, porque pueden conocer lo bueno de la filosofía. Pueden conocer a diferentes autores que más o menos qué dicen que proponen, pero pues no, para mí es irrelevante que se sepan la fecha o no. Obviamente pues uno tiene que decirles, bueno, esto sucedió en tal lado ya después o para mí no es tan importante que sepan todas las capitales de todos los países del mundo que posiblemente cuando uno estudio sociales eso era pase al tablero y ubiquen en el tablero, claro, eso es eso, es válido y es importante. Pero pues hay que, siento yo que eso lo pueden buscar, pero que entiendan y comprendan el por qué pasaron muchas cosas, pues aunque tengan una visión, a claro" "Qué rol, pues lo que te digo. Efectivamente, ellos son los protagonistas. O sea, EH. Y sucede digamos, no vienen, digamos cuando falta mucha gente en un curso uno como que pues casi que es complicado porque va empezando, pues para avanzar en alguna temática, pues después te va a tocar repetirla, sí, porque hay profes que llegaron 3 y con 3 hago la clase y ya después que se ponga en el corriente, pero pues al final el que pierde es uno porque pues habría que volver a empezar" "el concepto de evaluación que pues manejo yo con los estudiantes, básicamente es aquel proceso en el cual se mide todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, no solamente la evaluación del estudiante, sino la evaluación del docente, la evaluación que se le hace a ellos. A mí me permite de cierta manera modificar mis prácticas pedagógicas en el aula y abogó siempre por un tipo de evaluación formativa" "Al igual que el docente, son los actores principales para mí serían los actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje, porque ellos son los que dan la dinámica al proceso, ellos dinamizan el proceso. Sin embargo, el docente también tiene mucho que ver, no, porque si el docente es pasivo o de pronto no tiene un manejo de grupo, pues obviamente el proceso, no va haber proceso evaluativo real, entonces siempre hay que tener como esa dinámica de participación, pero el actor principal siempre va a ser los chicos, por qué uno aquí trabaja a partir de los deseos, intereses y necesidades de ellos"</p>

Instrumento	Categoría de Análisis	Institución 2
Entrevistas	Discursos sobre la evaluación	<p>"Bueno, para nosotros discutir el tema de la evaluación, se vuelve necesario comprender lo que es el destacar las aptitudes, las capacidades y conocimientos del estudiantado. Hay una falencia bastante grande y es que se confunde el concepto de evaluación y el concepto de examen y se considera que el examen es ese medio donde descubrimos verdaderamente lo que es el proceso de conocimiento de los estudiantes cuando es verdaderamente la evaluación el medio. La evaluación va a ser, o por lo menos en mi concepto, va a significar la identificación y el reconocimiento de los conocimientos, aptitudes y capacidades que tiene el estudiante"</p> <p>"Considero yo, que es de hecho el rol más importante, son ellos. El eje central de esta discusión son ellos, los estudiantes, los que comprenden la mayor importancia en lo que es el proceso evaluativo, porque sin esa captación de información y ese desarrollo de la información que logran tener cada uno de los estudiantes no podríamos hablar de un proceso educativo. Es más, la educación independiente, sea del área de sociales o no, es necesaria verla como un proceso que va a transformar los conocimientos que se desarrollan en el aula. Es decir, yo no puedo quedarme con una fórmula matemática pensando que eso es todas las matemáticas, lo que vemos en el aula. Si no, yo tengo que tener las capacidades de aplicar esas fórmulas de diferentes contextos y de diferentes medios y pasa lo mismo en el área de sociales no queda relegado solo el ejercicio memorístico, sino que el papel realmente que tienen los estudiantes en este proceso evaluativo va a ser el reconocimiento, entendimiento y evolución de los procesos de su conocimiento. Entonces, ellos son el eje temático de toda la discusión de la educación. Son los estudiantes, sin ellos no podemos hablar de educación "</p>

Instrumento	Categoría de Análisis	Institución 1	Institución 2
Entrevistas	Planeación evaluativa	<p>"Si efectivamente que todo lo que se haga tenga en cuenta como el contexto del barrio. Sí, sí me entiendes, o sea que todos los contenidos, pues me den como la posibilidad de que el estudiante mire eso global, pero también piense esto como como como local, pues de este contexto del barrio, que pues bueno, de pronto lo conoces, que es un poco fuerte, que hay muchas necesidades, entonces digamos eso en cuanto, o sea, eso como dejando a un lado el tema es de evaluar el conocimiento"</p> <p>"Es, sin embargo, hay que tener en cuenta las particularidades de cada curso o las dinámicas o avances o procesos con los cursos. De igual forma, hay que tener en cuenta que nosotros dentro del aula también contamos con estudiantes con ciertas particularidades de aprendizaje, no, entonces con ellos se lleva también un proceso de evaluativo, pues digámoslo así, pues no que sea diferente. pero sí con algunas modificaciones al currículum entonces, en ese sentido, la evaluación para ellos no es que se modifique, sino que de pronto, de acuerdo al diagnóstico, que los estudiantes tengan, se hacen modificaciones al currículum, es básicamente eso."</p> <p>"Las edades. Los gustos e intereses de acuerdo a las edades que tienen ellos, lo que te comentaba, nosotros contamos en el salón de clases con población con ciertas particularidades. Sin embargo, para este año no cuento con población así, con particularidades muy notorias en cuanto a cuestiones cognitivas no, de pronto hay una niña en grado 10º pero ella en la cuestión que tiene que ver con lectura que tiene que ver con análisis, lo hace muy bien. He visto que sí, que la dificultad, son cuestiones ya como numéricas, pero de resto la hemos trabajado. Pues bien"</p>	<p>"Es fundamental de tener en cuenta lo que es el conocimiento previo. Considero que es clave en esta discusión porque si no hay un conocimiento previo, se limita el proceso evaluativo, no va a destacar sus conocimientos verdaderos el estudiante. Fundamental hablar de lo previo conocido y fundamental, también hablar de lo que pueden ser el análisis crítico de lo que ya saben o lo que están conociendo en el momento, es decir, tener esa capacidad de comprender, analizar y criticar a partir de un ejercicio comparativo con factores que tienen en su vida cotidiana. Considero yo que son fundamentales para poder realizar el proceso evaluativo desde mi perspectiva"</p> <p>"Como docentes, nosotros tenemos una metodología y un proceso que quizás funcione para cada uno, cierto, entonces digamos que yo hablaría de zona de confort, hablándolo desde mi forma de dar mis clases, mi metodología, mi forma de examinar si hablaría de eso, cambiar un poco esas dinámicas para hacer más llamativos, comprender más al estudiante, es decir, acercarme de tal manera que yo entienda que estamos en una relación de seres humanos y que esos seres humanos no entienden de la misma forma. Todos somos un mundo completamente distinto. Entonces cambiaría ese método para que me adapte de tal manera que sea funcional para el estudiante así vaya en contravía de lo que es mi comodidad y mi estabilidad, porque cuando hablamos de educación lo más importante es el estudiantado, lo más importante es los chicos y chicas que están en la necesidad de aprender y aprender bien para que su futuro y su realidad sea algo mucho más fácil, mucho más sencillo "</p>

Instrumento	Categoría de Análisis	Institución 1
Cartografía social	Planeación evaluativa	<p>"El docente también tiene en cuenta un currículo, ¿verdad? Pues no sé cómo ponerlo ahí. O sea, que eso que da acá, se basa en un currículum"</p> <p>"Que sería como la normativa de evaluación con la cual nosotros trabajamos. Las mallas, planeación y el currículo, pues se basan en lineamientos y estándares curriculares de varios niveles, bueno, y los derechos básicos de aprendizaje que están por grado"</p> <p>"Y lo que tú dices en las mallas se encuentra plasmado la metodología, la forma en cómo voy a aplicar este currículo que está establecido en esos estándares y lineamientos curriculares, en este caso para sociales. Yo diría que eso sería, diríamos"</p>

Instrumento	Categoría de Análisis	Institución 1
Entrevistas	Estrategias evaluativas	<p>"Si hay unos lineamientos que es como que uno, o sea, es como que lo que te envían a ti, pero pues uno en el camino los cambia, los transforma, entonces digamos que como herramienta efectivamente, para un proceso evaluativo, indiscutiblemente, es la nota, porque lastimosamente el estudiante funciona, pues, con base en función a la nota. O sea, sí, sí, yo no les pongo nota, pues ellos probablemente no me van a poner cuidado, pero pues es como el trabajo que bueno, yo aquí llevo cuatro años y es el trabajo que pues uno como que uno a venido realizando y la idea es que pues con el paso del tiempo eso se vaya, se vaya transformando que el estudiante no piense en la nota, pero pues indiscutiblemente es como lo lo puede uno dar uno, luego como que lo amarra." "Sí, y pues como estrategias ya como que bueno como evaluó, pues efectivamente es la es la participación. Como te digo entonces, bueno, vamos a hablar de un tema, entonces Segunda Guerra Mundial, entonces, empiezo yo, bueno, con todo el cuento. Obviamente, como ya hemos visto la Primera Guerra Mundial, ya hemos visto la revolución rusa, entonces ya hay unas bases ahí para que el estudiante, como que Ah, bueno, listo. Eh ya más o menos sé de qué me está hablando entonces empieza uno a hablar y es como preguntar, bueno. ¿Para ti, qué es esto? Por ejemplo, yo también orientó filosofía y bueno para ti ¿qué quiere decir gnoseología?, por ejemplo, del estudiante, es como no, pues eso no, no me no me suena nada, pero yo siempre les digo como que participen, porque a cada uno se puede equivocar, no es como cuando lo educaron a uno, que a uno le daba miedo hablar por qué tal esto este mal. No, pregunte, O sea, hable, no, pues yo creo que es esto, yo creo que es lo otro, o sea, EH A partir de ahí, pues uno como que la participación es lo que ya más uno evalúa" "Y mecanismos como tal, Pues realmente si son tareas, si son trabajos, pues ahí si la revisión y venga, charlamos: ¿Por qué escribe esto? ¿Qué significa esto para usted? Porque, efectivamente, por ejemplo, en exposiciones, ellos leen y leen y leen. Y ahí si la típica bueno y qué entendió de todo eso que leyó, entonces no, cuando hacen tareas muy grandes Digamos que uno sabe que esa tarea no la hizo el entonces bueno, ahora, si usted no le realiza la tarea y bueno que entendiste de esa tarea. O sea, que yo le digo, o sea, cuando usted lee usted lee lo que va a copiar usted. Lee ahí ya está aprendiendo cuando escribe, pues vuelve y lo recuerda entonces pues digamos que es así como es que no sé cómo decirlo. Bidireccional, si me entiendes" "Bueno, generalmente es tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes" "Si hacemos evaluación, autoevaluación, la hetero evaluación. Son entonces, como te decía, trabajamos a partir de conocimientos previos, luego con esos conocimientos previos nosotros construimos un aprendizaje a partir, digámoslo así, de lo que nosotros construimos aquí dentro del aula de clase y luego sacamos, como las conclusiones. O sacamos cómo podemos decir o como un compendio final de los que, efectivamente, lo que ellos tenían como conocimiento previo de pronto no era un concepto errado, sino que tenían, pues una idea de pronto en algunas ocasiones ellos se dan cuenta que era una idea, de pronto que era mal elaborada, aunque se tenían de pronto indicios, pero de cierta manera sí nos ha funcionado mucho el tener en cuenta esos conocimientos previos de los chicos, porque ellos no llegan aquí como una hoja de papel en blanco" "Generalmente lo hacemos a través de lluvia de ideas o a través de rúbricas o a través de diálogos verbales entre nosotros, eh o manifestación de preguntas, dudas o inquietudes, o cuando aplicamos alguna prueba y veo que de pronto les fue mal en la prueba. Comenzamos a dialogar. ¿Bueno, qué fue lo que pasó? Es que no fueron claras las preguntas. ¿O qué fue lo que pasó? "</p>

Instrumento	Categoría de Análisis	Institución 2
Entrevistas	Estrategias evaluativas	<p>"Dentro del aula es necesario destacar constantemente el conocimiento, nosotros lo que desarrollamos como docentes es un proceso de transmisión de información, pero esa transmisión no va a garantizar una adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes, entonces dentro de la unión lo que considero como el mejor medio para poder ir reforzando o conocer verdaderamente el procesado evaluativo, es un constante proceso de preguntas. Es decir, como bien lo decía Sócrates con su mayéutica desarrollaron las preguntas que nos lleven a la verdad, que constantemente nos hagan reconocer el conocimiento que puede tener el estudiante a partir de lo previamente dicho. Podríamos hablar incluso del modelo pedagógico socio crítico que nos permite, pues hacer esa recopilación del conocimiento y comenzar a hacer un análisis crítico de lo que puede desarrollar para verdaderamente destacar esas habilidades y capacidades que tiene el estudiante."</p> <p>"Dentro del aula se puede desarrollar principalmente lo que es la pregunta básica. Es necesaria, fundamental en la discusión docente o en el discurso docente y a partir de ello, desde las preguntas podemos desarrollar mecanismos que sean didácticos, dinámicos, que permitan al estudiantado llamar un poco más la atención y que de ese modo, pues desarrollen dichas actividades. Podríamos hablar principalmente de lo que es actividades: como lo puede ser la elaboración de proyectos, la elaboración de esquemas gráficos donde también puedan plasmar pues su conocimiento y su información ir más o menos hacia los medios que puedan desarrollar y fortalecer sus capacidades desde lo que es la vista, el oído, sus sentidos y el conocimiento que aborda"</p> <p>"Okay, de mecanismos de retroalimentación, es fundamental hablarlo sobre primero la constante pregunta de si entiendo. Saber si ellos van comprendiendo lo que se va discutiendo a lo largo de la clase, a lo largo de lo que es el tema en particular. Pero es a partir de ese entendimiento, pues seamos sinceros, los chicos no siempre van a hablar con la verdad. Eso es, dicen, si comprendemos a ta ta ta, pero la hora de la realidad, a la hora final ellos no no siempre logran dimensionar o comprender el proceso de lo que se discutió en clase. Entonces, para poder realizar una óptima autoevaluación, debemos ser bastante contextuales y poder cambiar de tal manera los temas que nos permitan un fácil acceso a los estudiantes. Es decir, no todos pueden comprender con un mismo discurso, eso es una realidad. Entonces como docentes debemos ser muy creativos, muy capaces, muy diversos, en lo que es del diálogo y permitirnos la capacidad de tratar de transmitir esa información de diferentes formas. Creo que ese es el medio fundamental para hablar de una retroalimentación, discutirlo de diferentes formas, cosa de que los estudiantes puedan captar ese conocimiento y a la hora de que si abordemos una retroalimentación que destaque ese saber, pues ellos tengan la capacidad de expresarlo, así sea diferentes medios, pero logren llegar a esa verdad"</p> <p>"En la actualidad es bastante complejo hablar de la efectividad del método, puesto que como te comento los estudiantes no garantizan una, o sea, hablan con la verdad de que si aprendieron o no también no tienen esa capacidad de ser rigurosos con su proceso académico. Errores de la pandemia, grandes dificultades. Entonces se vuelve un reto bastante fuerte pero poco a poco se va evidenciando que sí se garantiza un poco más el conocimiento de los estudiantes, la aprehensión de esos saberes y la posibilidad de hablar de una verdadera evaluación a partir de los de lo que se ha impartió en las clases"</p>

Instrumento	Categoría de Análisis	Institución 1	Institución 2
Cartografía social	Estrategias evaluativas	<p>"Hablamos de coordinación académica ¿Que podríamos decir? Podríamos decir que él se encarga de... Bueno, pero el formato tiene un propósito entonces ¿cómo lo llamaríamos? Ahí se encarga como de organizar, supervisar, revisar de que eso que tenemos aquí se cumple, pero ¿cómo le llamamos?...Como supervisión. ¿supervisión, sí o no? Supervisión del proceso. Desde la coordinación de convivencia se encarga, pero también hablamos de una supervisión, pero en el ámbito convivencial, cierto. Normas de convivencia "</p> <p>"Si hablamos, por ejemplo, de la 1290, ¿la 1290 qué sería? la normatividad, ¿cierto? La Norma. En este caso el docente. Pero es que como puede variar, no. Dependiendo del curso. ¿Es qué estrategias de evaluación? Pues el docente varía las estrategias de acuerdo con el tipo de población que este trabajando, porque pues una estrategia me puede funcionar con un curso, pero con el otro no. Entonces, no sé. Debe tener, más que estrategia, lo que te digo una característica, o sea, por ejemplo, podríamos decir que de acuerdo a la dinámica que se da con los cursos o de acuerdo a la dinámica no sé si...O de acuerdo a los saberes....O de acuerdo al proceso que se desarrolla con los estudiantes. Bueno, es como la guía, el orientador del conocimiento"</p> <p>"qué le comunica la ley a este y a este, lo que debe hacer La forma, cierto, la metodología"</p>	
Observación de clase		<p>"preguntas guias para comprobar aprendizajes previos" "Actividades que promuevan la aplicabilidad de los contenidos al contexto de los y las estudiantes, para formar experiencias en ellos y ellas" "Estudiantes motivados a realizar la actividad por la NOTA"</p>	<p>"preguntas guias para comprobar aprendizajes previos"</p>

Instrumento	Categoría de Análisis	Institución 1
Entrevistas	Tensiones y posibilidades sobre los procesos evaluativos	<p>"Pero de cierta manera, uno llega a la práctica y se da cuenta que es muy difícil en muchos aspectos hacer hacer proceso, empezando porque, por ejemplo, el estudiante falla, entonces, cuando el estudiante falla, pues digamos que muchas veces se puede interrumpir ese proceso, sí. Por más que uno lo tenga, sea por más que yo planeé que el estudiante pueda fallar, pero pues es un proceso, porque tal vez yo ese día explique mucho o ese día dicte mucho. Por ejemplo, si entonces el ideal sería un proceso, pero pues la verdad, la verdad es.....entonces, te decía que es un proceso, pero en la realidad, en mi concepto, yo no, digamos que yo dejo la la nota es a un lado" "Las dificultades, eh, inicialmente es que el estudiante quiere que uno le ponga nota a todo, sí, entonces, el estudiante se sienta y entonces él quiere que uno le ponga nota. el estudiante hace silencio, por ejemplo, yo les puse unos vídeos, no sé si has visto por ahí que salen unos videos, como dice como bueno" " Lo que yo te digo es que tenemos tan metido la nota que entonces ellos y entonces uno de los es muy chistoso, porque tú le dices, bueno, evaluación y dicen: ushh, profe, pero evaluación de que, no sé qué, entonces no, no debería ser como un método de presión. Entonces, para mí lo difícil es eso que los chicos están muy acostumbrados a la nota y todo quieren que uno les califique, pero pues digamos que ahí es donde uno entra como a romper, porque ahí hay docentes, hay maestros ya muy antiguo, que pues si son son muy, muy, muy estrictos y entonces califican, efectivamente, hay profesores que en la clase sacan cuatro, Entonces, entonces uno queda cómo increíble sí, y bueno, cuatro notas es bueno, calificando y entonces ya el niño llega al final del período y debe 15 notas entonces. Claro, entonces, por eso un chico no viene y es complicado, pero me parece que es eso, o sea de dificultad, eh. Que ellos están acostumbrados a eso y a veces ellos lo acostumbran a uno. Entonces, si uno no les califica, entonces ellos probablemente yo le digo, miren el video, pero yo no les voy a poner nota, pues nadie lo va a coger en serio porque todavía no están acostumbrados a que las cosas son para ellos" "Por ejemplo, que algo con lo que a uno le toca, porque realmente nadie se sienta a que decir, o sea, si tu hablas con ellos, ninguno dice Uy, si es que a mí me gusta ir al Colegio porque aprendo. Todos dicen, porqué va al colegio porque necesito pasar el año. Sí, pero nadie es como Uy, no, si es que yo aprendo y entonces conozco más de química, conozco más de esto no, no. Ellos tienen muy metido eso, yo supongo que en todos los colegios tienen muy metido, que es a pasar el año, a notas y entonces por eso incluso los papás también te presionan mucho porque profe y mi hijo en qué puesto quedó, profe y dónde está y profe y entonces cómo" "Yo diría que pues de pronto como más o bueno que es que hubiese más tiempo y efectivamente, como dejar a un lado la tarea típica de escribir en el cuaderno, pero pues es que eso también es, digamos, a futuro es un arma no a futuro, sino en la inmediatez. Puede ser un arma de doble filo porque hay muchos papás que revisan, cuadernos. Y entonces este profesor no deja tarea, entonces, a los papás también les encanta que los niños hagan tareas. Los papás entre más tareas uno les deje, pues para ellos es mejor, porque pues el niño está aprendiendo mucho porque está haciendo muchas tareas" "El tiempo porque, pues nosotros trabajamos a partir de unos tiempos, unos momentos, entonces nosotros cómo que no podemos extendernos en ciertas cosas que de pronto si harían falta. Primero por tiempo, segundo, porque nosotros debemos cumplir a un cronograma de actividades y pues ante todo debemos cumplir ante unas evidencias que debemos entregar a final de año. Los requerimientos evaluativos que nos hacen a nosotros, por ejemplo, los del 1278, entonces tenemos que cumplir muy rígidamente con ciertos parámetros que no debería ser, pero pues se presentan y pues hay que cumplirlos" "Sí, De acuerdo porque estamos trabajando a partir del reconocimiento de conocimientos previos y eso ha sido o nos ha permitido la construcción del mismo, Entonces va a acorde con lo que plantea el modelo pedagógico y va acorde con lo que está planteado. Pues también en el PEI" "Bien de pronto, el tener el tiempo para poder cómo dialogar más con ellos y qué me posibilite a mí mejorar más mis prácticas pedagógicas dentro del aula. Eso sí, yo creería que nos está faltando bastante o por lo menos a mí" "Sí, claro. Las familias, yo veo mucho desinterés por parte de las familias a los procesos evaluativos, ellos no lo ven como un proceso, sino como un resultado final entonces ejemplo, hay padres de familia que asisten aquí solamente al final del año, a ver si su hijo pasó o no pasó, pero nunca estuvieron pendientes del proceso, ellos reducen el proceso de evaluación, simplemente a una calificación. Entonces yo veo que los padres de familia tienen una confusión bastante fuerte en lo que es calificar y lo que se evaluar. No tienen claro que a la vez que se evalúa la convivencia, se evalúa la parte académica. Veo que ellos tienen esas dos cosas como como muy aparte no han entendido que esas dos como que trabajan juntas son transversales. Yo noto que que existe como esa dificultad"</p>

Instrumento	Categoría de Análisis	Institución 2
Entrevistas	Tensiones y posibilidades sobre los procesos evaluativos	<p>#Claro, indudablemente, lo que es el proceso de educación es una vaina que está en constante evolución y necesitamos destacar las fallas. Una de las grandes fallas es que tristemente lo que es el área de sociales siempre se ha considerado como un proceso memorístico. Siempre se ha visto como un ejercicio de memoria, de recordar fechas o acontecimientos, palabras claves, pensamientos claves. Y no está mal si dependemos parte de ello, pero es necesario entender también que esto es una cuestión de análisis crítico, de una cuestión de comprensión situacional, de entender lo que sucede y entender que todo lo que podemos discutir en el área de sociales se puede desarrollar incluso en la vida cotidiana y en la realidad de cada uno de los estudiantes. Una de las grandes falencias, y a partir de los docentes, principalmente va a ser ver lo que es el área de sociales, como simplemente un ejercicio de memoria, cuando realmente es el medio fundamental para criticar, para evaluar, para valorar todo lo que acontece o lo que representa la sociedad en la actualidad"</p> <p>"Claro, indudablemente. Tristemente en la actualidad, los estudiantes siguen pensando que esto es una cuestión de memorizar, y no es así, no es así, no dimensionan lo que es la necesidad de comenzar a usar esos conocimientos previos para poder desarrollarlos y hacer un pensamiento crítico mucho más, mucho más técnico, mucho más desarrollado, y quedan solo en el ejercicio de recordar, de recordar, recordar, recordar y queda solo ligado a eso" "El fundamento del colegio es una educación autónoma para el desarrollo. O sea, ellos hablan de autonomía y es una de las características más chéveres que podríamos discutir en un proceso evaluativo idealizado. ¿Cierto? Porque pues la autonomía va a garantizamos una constante búsqueda, una constante crítica, un constante pensamiento reflexivo frente a lo que es lo que lo que es todos los conocimientos que se desarrollan en aula. Pero pues realmente como no estamos en un en un momento idealizado, en un lugar idealizado, hay una gran falencia, y es que eso queda solo en la teoría, no se aplica la realidad. Tristemente, ahí el esfuerzo, por parte del grupo docente, el esfuerzo de tratar de que los chicos formen ese fundamento de autonomía y de capacidad individual, pero tristemente no les llama la atención o no lo logran en la actualidad. Todas las soluciones están en los medios tecnológicos y es lo que ellos están viendo y lo que ellos están entendiendo. También venimos de un gran problema que fue la pandemia. La pandemia también alteró fuerte, fuerte lo que es el entendimiento de los estudiantes, porque realmente ellos buscaban en Internet las respuestas de cualquier pregunta, de cualquier cuestionamiento y simplemente copia y pega, y salió, era así. Entonces esa esas problemáticas, esas dificultades que se han desarrollado han generado que en este momento de presencialidad la idea de autonomía sea totalmente difusa y pérdida por parte de los estudiantes. Ellos no dimensionan que es autonomía, y es ahí donde no podemos garantizar ese aspecto fundamental del PEI con lo que es la realidad de los estudiantes, gran falencia"</p> <p>"El aspecto a mejorar creo que podríamos hablar un poco de ser más críticos, de ser un poco más rigurosos, porque pues digamos que no siempre puedo garantizarle el conocimiento a todos los estudiantes. No les llega bien, sea porque no quieren, bien sea porque se cierran a las posibilidades, bien sea por diferentes elementos que son una realidad constante en las aulas. Entonces creo que la necesidad de fortalecerlo, ser más creativo, más dinámico, cambiar un poco en términos de dejar esa zona de confort que logramos tener algunos docentes y adentramos a algo distinto donde los estudiantes puedan sentirse como más a gusto con lo que desarrollan en sus clases y en su vida cotidiana"</p> <p>"Hay factores externos que sí pueden alterar, pero pues también radica en el docente la capacidad de control y dominio frente a esos factores, osea nosotros podemos controlar hasta cierto punto esos elementos que están en el exterior y que pueden ser distractores del proceso de conocimiento de los estudiantes nosotros podríamos controlarlos, pero pues hay momentos donde se nos salen de las manos, se descontrolan incluso dentro del aula pueden ser elementos claves que alteran toda la comprensión de una clase o el desarrollo de una clase, y radican en nosotros como docentes, pues nuestras capacidades de dominio del grupo y de control de los estudiantes. Creo que ese es lo básico hablar de dominio de grupo y control con los estudiantes, hasta un punto clave. Donde de ahí para adelante no podemos manejarlo. Más allá de eso, no sé una alteración física de la infraestructura, un temblor, o bueno lo que sea "</p>

Instrumento	Categoría de Análisis	Institución 1
Cartografía social	Tensiones y posibilidades sobre los procesos evaluativos	<p>"Sabe qué nos falta ahí, las familias. Pues que intervengan directamente no, pero sí tienen que ver. Pues pienso yo. Porque de una u otra manera, son los garantes de que los estudiantes de una u otra manera cumplan con las garantías, bueno, cumpla con lo que medianamente establece el 1290 porque si los familiares no intervienen en el proceso entonces el chico también se ve desobligado que es lo que vemos en algunos casos nosotros aquí"</p> <p>"Es que, si uno va a la realidad, la evaluación pues interviene todo. Que si está haciendo frío, que si llovió, que si se cayó el techo, que si hay pupitres"</p> <p>"El discurso cotidiano también estaría porque está el coordinador académico, la coordinación de convivencia y las dinámicas que se dan dentro del salón de clases a partir del proceso de evaluación".</p> <p>"Entre estos dos se diría que se establecen los discursos cotidianos de lo que es el proceso de evaluación y que varía de acuerdo a las condiciones o a las características de cada curso".</p> <p>"Y las familias? Son los garantes, diría yo, o son acompañantes. Sí, señor". "Pues le comunican, como que le recomienda que se porten juiciosos, no sé por qué, es que que más ayuda a la familia. Le brinda las herramientas para que hagan tareas....Un seguimiento.". "Seguimiento del docente a las familias. Recomendaciones, listo. Del coordinador académico a los estudiantes. Igual sugerencias recomendaciones, ya. Del docente al estudiante"</p> <p>"Me gusta el proceso, los conocimientos, no. Los conocimientos, podemos hablar de los conocimientos previos y la construcción del mismo....Ehh de la coordinación de Convivencia a los docentes. ¿Recomendaciones? Normas, manual, cierto. Está ya, qué le comunica la ley a este y a este, lo que debe hacer La forma, cierto, la metodología"</p> <p>"Una resistencia, ushh. La familia, de la familia hacia los estudiantes o de la familia hacia el profe y hacia el colegio. También, de las familias hacia el docente, bueno hacia el salón. En general a esto más que todo eso" "Pero los padres tienen un desconocimiento total porque no se acercan a. Ni siquiera, o sea, no se acercan a averiguar cómo es el proceso de evaluación del colegio, lo desconocen por completo y ya de la 1290 vamos desde el año 2009. Sí, del 2009, abril del 2009, claro. Un desconocimiento total tienen de la norma, entonces uno dice, bueno, y cómo así que desconoce que cada institución educativa tiene un proceso de evaluación de acuerdo a su necesidad, en fin. Lo que plantea esto, entonces uno ve cómo la apatía por parte de las familias hacia el proceso evaluativo, educativo y en general de los chicos. Ummm, que más, no, yo diría que básicamente es esto: la resistencia de las familias al estudiante"</p> <p>"De pronto ahorita yo veo una una pequeña resistencia de nosotros hacia lo que fue muchas de las cosas que hace la coordinación. Sobre todo, por las convicciones"</p> <p>"Pues de las familias hacia los estudiantes, o sea, que estén pendientes del proceso. Exacto, que es lo que finalmente es lo que espera la familia y como tú decías de la familia también hacía el proceso que se da en el salón" "Como de aquí a acá. Uno desea que ellos pasen. También, sí. A los estudiantes, sí o no. También y lo que tú decías ahorita de los docentes hacia los procesos de coordinación académica"</p> <p>"Tensiones de los estudiantes al docente, sí. Del docente a coordinación académica. También yo diría que el docente hacia la normatividad, porque también algunos la desconocen o la conocen, pero no la aplican, siguen aplicando lo del antiguo que era la evaluación por logros, no por competencias. Tensiones entre familias y docentes. Sí pues si va de aquí hacia allá, este dónde va de estudiantes a docentes o docentes a estudiantes. Existe la tensión o es mutua "</p> <p>"Pues mira, según lo que hicimos. La mayor parte de las cosas recaen en el docente y tanto, digamos como la responsabilidad, o sea, como lo bueno y lo malo, pues recae en el docente, tanto la ley como los directivos, pues en últimas es uno el que hace la evaluación igual. Sí, porque yo desalojan. Digamos, no su responsabilidad, si no desalojan su quehacer en nosotros para que nosotros llevemos a cabo en el aula"</p> <p>"Sí igual también la familia se recarga en uno para lo bueno y para lo malo. El responsable va a ser el docente siempre, pero, digamos que el estudiante, si bien tiene muchas flechas también es como el otro actor, pero ellos no son conscientes de que son los actores, pues creo yo"</p>

Instrumento	Categoría de Análisis	Institución 2
Cartografía social	Tensiones y posibilidades sobre los procesos evaluativos	<p>"Entonces si nos ponemos a pensar el que tiene el verdadero dominio, es el docente. Entonces somos nosotros los que estamos en constante proceso evaluación, no van a ser directas, no van a ser coordinación porque son agentes reguladores, que es lo que pusimos ahí. Yo creo que iría en el top el docente. Lo que yo le comentaba a ella es que cómo va a ser esa relación de poder desde lo que es el proceso evaluativo, digamos que lo que son directivas y coordinación quedan un poco relegadas porque ellos son, pues organizadores sí. Si, ellos obviamente ahí no imparten decisión porque obviamente ellos tienen que respetar la cátedra del docente a menos que haya una queja mayores o algo así, pero eso no suele pasar" "Segurían Los estudiantes, indudablemente. Yo creo que de pronto iría el director de grupo y ahí si coordinación académica. Que es como seguir el conducto regular. Y de ultimas padres, no, porque al fin y al cabo, ese proceso evaluativo es a ellos, a quienes se les demuestra los resultados"</p> <p>"Resistencia, Primero los estudiantes. Padres, a veces me parece que los padres son súper difíciles resisten los proceso del docente".</p> <p>"Los que son agentes de la institución, pues se supone que estamos en lo mismo, en una misma línea no podemos estar en contra de nosotros Y si hay algún problema, pues se habla director y Coordinador directamente, ya es interno" "Es lo que yo quiero que logre el estudiante que estudiante aprenda y comprenda relaciones su entorno y sean criticos"</p> <p>"Los padres de familia si, intervienen un montón porque que quieren los papás ver. Ver, ver que sus hijos están aprendiendo, verlo con nota. Lamentablemente la mayoría de papás lo ven reflejados nota. A ellos les importa mucho la nota, eso sí, imparte mucho, los papás estén donde digamos por x o y razon el chico pierde el papá va a venir a hacer el reclamo, pero si mi hijo te trajo la tarea como así que perdió, pero yo lo vi haciendo trasnochándose haciendo la cartelera"</p> <p>"Bueno, yo creo que sí. Hay varias tensiones entre director de grupo y docentes porque obviamente de pronto no, no quiere como entrar en en meterse en el área del profesor del otro compañero de trabajo, pero a veces los chicos están ahí como profes que él me hizo perder, pero es que no sé qué y la tensión siempre, siempre entre padres. Creo que los padres son a veces lo más difícil. Yo sé cómo entretención entre estos dos sí, que es reciproca porque uno no quiere, yo no me quiero meter el rancho, él ni él tampoco en el mío, pero a veces toca hablarlo para evitar tener problemas a mayores y padres y los padres a veces está"</p> <p>"Hay una fricción entre lo estipulado por el ministerio y lo que como docentes se promueve en el aula de clase. Y que siempre hay cuestiones subjetivas, o sea, son también cada persona tiene su punto de vista y es muy difícil que, por ejemplo, a mí me parezca esto lindo, pero el profe no. Entonces para mí es un 3,5 pero para el profe es un 5. Entonces ahí empieza también a que para mí saber conocer es. Una cosa y para el otro es otra. Entonce si es complicado regirse tan cuadrículadamente a un sistema evaluativo "</p> <p>"sí, sí, sí, sí, porque es que los directivos buscan idealizar este ambiente, eso, eso es un problema que no solo sucede acá si no es a nivel general. Entonces, el problema es que se intenta idealizar el el lugar, el propósito de aprendizaje, el propósito de evaluación"</p>