

## La Evaluación al Servicio del Aprendizaje, una Tarea Pendiente en una Institución Educativa de Soledad

### The evaluation of the learning service, a pending task in an educational institution of Soledad

María Julia Blanco Salas

*Administradora de empresas de la Universidad del Norte, Especialista en finanzas de la universidad del Norte, Especialista en pedagogía de las ciencias de la Universidad Simón Bolívar, Mgs. en Educación de la universidad Autónoma del Caribe, Doctoranda en Educación con énfasis en complejidad de la Universidad Simón Bolívar. Directivo Docente Institución Educativa Politécnico de Soledad  
majublasa@gmail.com*

**Para citar este artículo:** Blanco M., (2017) La Evaluación al Servicio del Aprendizaje, una Tarea Pendiente en una Institución Educativa de Soledad. Escenarios, 15 (2), pp. 41-52.

**Doi:** 10.15665/esc.v15i2.1621

**Recibido:** Mayo 10 de 2017 / **Aceptado:** Junio 28 de 2017

*“Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender.” Herbert Gerjuoy (1970).*

*En la escuela se examina y califica mucho y muchas veces; pero a veces se evalúa poco. (Álvarez, 2001).*

*“No se puede reformar la institución sin haber reformado antes las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si antes no se han reformado las instituciones” (Morín, 2011).*

*Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo. (Bongarrá 2012).*

## RESUMEN

*La investigación expone la concepción que tienen los docentes y las estudiantes de una Institución Educativa de Soledad, Colombia, sobre la evaluación del aprendizaje, cómo la realizan, tipos, formas, estrategias, y cuáles son los modelos de evaluación que se utilizan, con el fin de analizar como las concepciones de los docentes se reflejan en la práctica. Dicho análisis fomenta bases para formular propuestas de mejora en referencia al uso que hacen los docentes sobre la evaluación, y diseñar procedimientos para enriquecer el sistema de evaluación de aprendizajes con un sentido formativo.*

*El análisis de los resultados de la investigación evidenció, que a pesar de que los docentes reconocen la tendencia a una evaluación centrada en el proceso de aprendizaje del estudiante, sus concepciones se inclinan por una evaluación tradicional, centrada en la figura del profesor como protagonista de la evaluación, teniendo como finalidad calificar y decidir si un estudiante aprueba o desaprueba en un área de aprendizaje, predominando la utilización de instrumentos cuantitativos y que este predominio ha ido generando que la enseñanza de los docentes se vaya modificando y determinando, a partir de la evaluación, es decir se enseña para la “prueba”, se valoran los conocimientos abordados en dicha situación y, los estudiantes estudian para el momento en que se aplicará la evaluación con calificación.*

**Palabras Clave:** *Evaluación formativa, concepción docente, práctica docente.*

## ABSTRACT

*The research exposes the conception that teachers and students of an educational institution of Soledad, on the assessment of learning, how made, types, forms, strategies, and what assessment models used, in order to analyze how conceptions of teachers are reflected in practice. This analysis allowed to make proposals for improvement by reference to the use made by teachers on the evaluation and design procedures to enrich the learning assessment system with a learning sense. The analysis of the results of the investigation showed that although teachers recognize the trend towards focusing on the process of student learning assessment conceptions favor a traditional evaluation focused on the professor as the protagonist of evaluation, with the aim to qualify and decide whether to approve or disapprove a student on a learning area, predominantly the use of quantitative tools and that this dominance has been generated that teaching teachers go modifying and determining, from the evaluation, ie taught to "test" the knowledge addressed in this situation and students are valued, studying for the moment the evaluation rating applies.*

**Keywords:** *Formative evaluation, teaching conception, teaching practice*

## INTRODUCCIÓN

El tema de la evaluación en el ámbito escolar siempre ha suscitado discusiones y debates y más aún en los últimos años en los que se han adelantado investigaciones al respecto y se han modificado políticas educativas y normas con miras a reorientar conductas en los docentes que permitan desarrollar esa posibilidad que tiene la evaluación de colaborar con la formación.

La necesidad de modificar las prácticas docentes evaluativas, se ha derivado como consecuencia de la introducción al campo educativo de nuevos enfoques en el proceso enseñanza aprendizaje que han motivado la inserción y utilización de nuevos métodos, instrumentos y procesos de evaluación, mostrando una evolución en el discurso de las teorías educativas que tradicionalmente se han basado en la enseñanza con la aplicación de técnicas cuyo fin era la mejorar la transmisión del conocimiento, tomando a éste como único y verdadero, derivado de la realidad observada y privilegiando la memoria.

A pesar de que los docentes están de acuerdo en que la finalidad de la educación es formar en y para la vida, y que para ello es necesario generar herramientas que permitan el desarrollo de los cuatro aprendizajes fundamentales que hacen parte de una formación integral y que en el transcurso de la vida serán para cada persona: ser, saber, hacer y convivir- directrices generales adoptadas por la UNESCO-, las prácticas evaluativas presentes no acompañan este enfoque y por el contrario son cada vez más tradicionales e inflexibles, donde los exámenes orales y escritos son tomados como únicos instrumentos evaluativos y como elementos de medición del aprendizaje, es decir la evaluación ha quedado reducida a la aplicación de pruebas con escalas cuantitativas para satisfacer la necesidad de una nota.

Este enfoque de corte reduccionista, no va acorde con la tendencia actual educativa sobre el aprendizaje como un proceso complejo de naturaleza social, cultural e histórica, ignorando que hay que evaluar para aprender y que la evaluación debe estar al servicio de quien aprende, generando con esto posiblemente un cambio en el estilo de aprendizaje que pasaría a ser orientado hacia la construcción de un conocimiento complejo, con múltiples dimensiones y formas de ser estudiado y entendido. Tal como lo expresa Gutnar Gómez Chacón (2012), "se propone, por lo tanto, trascender de un paradigma de la disyunción – reducción – unidimensionalidad (simplificación), al paradigma de la distinción – conjunción – multidimensionalidad (complejidad). Es una nueva óptica que favorece otra manera de ver, leer, pensar y transformar la realidad." (Pág. 119).

En referencia al aprendizaje como un proceso complejo, el exponente principal es Edgar Morín (1999), con sus escritos y su planteamiento del pensamiento complejo aplicado a la educación, que no es otra cosa que la necesidad de que la educación plasme la complejidad del ser humano y logre el desarrollo del educando favoreciendo la autonomía del pensamiento, y articulado con la transmisión de cultura y saberes que estimulen un pensamiento libre, con la finalidad de encontrar una convivencia pacífica y una mejora manera de vivir.

El propósito principal de esta investigación es reflexionar acerca de la evaluación como una estrategia útil y necesaria para el mejoramiento de la calidad de la educación en básica secundaria, partiendo de su función como herramienta formativa y de la perspectiva de la misma como parte esencial y al mismo tiempo como proceso de aprendizaje, bajo la premisa de que el tipo de evaluación a aplicar depende de su propósito, determinado este a su vez por la concepción de los docentes acerca del proceso evaluativo y por los referentes que



## ALGUNOS RASGOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Tradicionalmente, se ha considerado a la evaluación como un proceso técnico de verificación de resultados de aprendizaje acorde con objetivos predeterminados, lo cual tiene su origen en una visión metodológica reduccionista de la docencia que conceptúa el aprendizaje como un proceso terminal y consecuentemente como algo que puede ser medido con exactitud e impecable objetividad.

Esta concepción se deriva de los aportes de R. Tyler (1942), quien puede ser considerado el primer investigador de la evaluación educativa, cuando propuso una tesis conocida hoy como el modelo de “evaluación por objetivos” que consistía en una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza.

Concepción que se alimenta cuando L. Cronbach (1973), reacciona contra este modelo y propone como alternativa una evaluación que se oriente fundamentalmente a buscar información y comunicarla a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza, haciendo énfasis en la calidad de la información, afirmando que esta debe ser clara, oportuna, exacta, válida y amplia; ¿pero es posible traducir todo lo que pasa en las aulas en términos puntuales y exactos?

Esta racionalidad técnica considera la evaluación como parte final del proceso pedagógico, desligada de la enseñanza, cuya función está destinada a corroborar resultados y preponderantemente a medir y certificar -calificar- dichos resultados de aprendizajes y, por lo tanto, como un “acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje” (Celman 1998, 37).

Desde esta mirada, la enseñanza se reduciría a un proceso lineal de entrega de insumos y obtención de productos y el aprendizaje estaría referido a un simple proceso de acopio de datos e informaciones, para ser reproducidas lo más fielmente posible, asumiendo que todo lo que se enseña se aprende (Santos Guerra 1996). El sentido de la evaluación, de este modo, estaría centrado en la medición del logro de objetivos curriculares, a partir de instrumentos que permitieran verificar de manera empírica los objetivos alcanzados por el estudiante (Bliem y Davinroy 1997). Citados por Prieto & Contreras (2008)

Esta visión instrumental solo permite conocer que tanto sabe el estudiante del conocimiento disciplinar es decir evalúa el conocimiento corriente de la disciplina- referente principal el conocimiento corriente-, restringiendo la posibilidad de evaluar y conocer qué sabe el estudiante, cómo lo sabe y porqué lo sabe, en otras palabras se evalúa al estudiante individual sobre la base de su demostración del conocimiento disciplinar,- referente principal el sujeto-

Este trabajo que conserva un punto de vista crítico y pretende generar formación a través de la evaluación, está

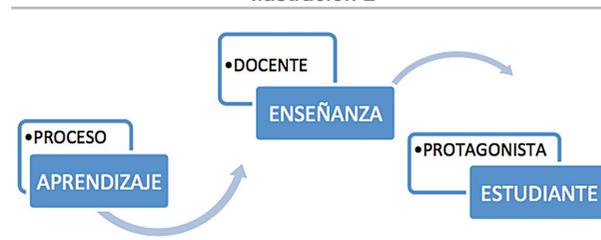
enmarcado en conceptos de evaluación formativa provenientes de los siguientes referentes: evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume, tal como lo expresa Álvarez Méndez, (2001), “La evaluación es aprendizaje, en la medida que es un medio a través del cual se adquieren conocimientos (Pág. 12). Se trabajó en especial con sus libros Didáctica, curriculum y evaluación (2000), y Evaluar para conocer, examinar para excluir (2001).

Se toman además como punto de referencia, las políticas y conceptos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, quién desde 1997, publica la Serie Documentos de Trabajo, *La evaluación en el aula y más allá de ella*, ya propone una definición de evaluación con un sentido amplio, y que en estos momentos se ve reflejada en el Decreto 1290 de 2009 que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media. Algunos apartes de la definición son: “La evaluación es un proyecto en construcción permanente con la mirada puesta en el futuro, para que contribuya a mejorar los procesos de formación de los alumnos. De esta manera la evaluación se convierte en un elemento dinamizador y regulador del proceso pedagógico”.

La fundamentación conceptual del decreto 1290, está basada en conceptos de Álvarez Méndez y Díaz Barriga, y se conceptualiza a la evaluación en el aula como un proceso que incluye valoraciones y juicios sobre el sentido de las acciones de los estudiantes, que toma en cuenta el contexto, las diferencias culturales y los ritmos de aprendizaje, y que por ello debe verse como una de las actividades que hacen parte y se desarrollan dentro del proceso formativo que se adelanta en la institución escolar, con la que no solamente aprenden los estudiantes, sino que también lo hacen los maestros, porque a partir de ella es que deben visualizar, organizar y planificar su trabajo de enseñanza.

Para efectos de la investigación, se conceptualiza el aprendizaje como un proceso complejo que interrelaciona y religa al estudiante como protagonista y al docente como facilitador de ese aprendizaje mediante la enseñanza.

Ilustración 2



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, la investigación las entiende como:

Un proceso que se gesta en el contexto del aula y que comprende el desarrollo e implementación de una compleja red de situaciones, contenidos, relaciones y expecta-

tivas que surgen desde y a partir de la vida cotidiana de la escuela focalizada en el proceso de enseñar y aprender” (Prieto y Avalos, citados por Amaranti 2010).

En lo referente a las concepciones de los profesores se asume que éstas, responden a un conjunto de creencias, criterios, argumentaciones y rutinas de acción, explícitas e implícitas”, (Porlán y Rivero, 1998,157), complementada con lo que plantea Álvarez Méndez,(2001), en cuanto a que esta práctica se ve dominada por dos enfoques, que influyen directamente en las intencionalidades y finalidades de las prácticas docentes, que son el enfoque de la racionalidad práctica y crítica, caracterizada por la búsqueda del entendimiento, la participación y la emancipación de los sujetos, y el enfoque de la racionalidad técnica o instrumental.

En el enfoque técnico o instrumental, predominante aún la práctica educativa, el profesor viene a ser un aplicador de técnicas de programación y evaluación, y de recursos en cuya elaboración él no participa directamente, pero al que se le aseguran altos niveles de eficiencia y de eficacia. “Desde la racionalidad instrumental, la enseñanza constituye un camino para solucionar los problemas educativos mediante la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad para conseguir los efectos y resultados deseados.

Con respecto más específicamente a la evaluación, dentro de esta racionalidad instrumental, la evaluación es entendida como una actividad para medir el aprendizaje y traducirlo a una nota, su sentido es principalmente calificar y certificar los aprendizajes que se espera que los estudiantes posean y reproduzcan.

“Los estudiantes son considerados meros receptores pasivos de información que deben reproducir lo más fiel-

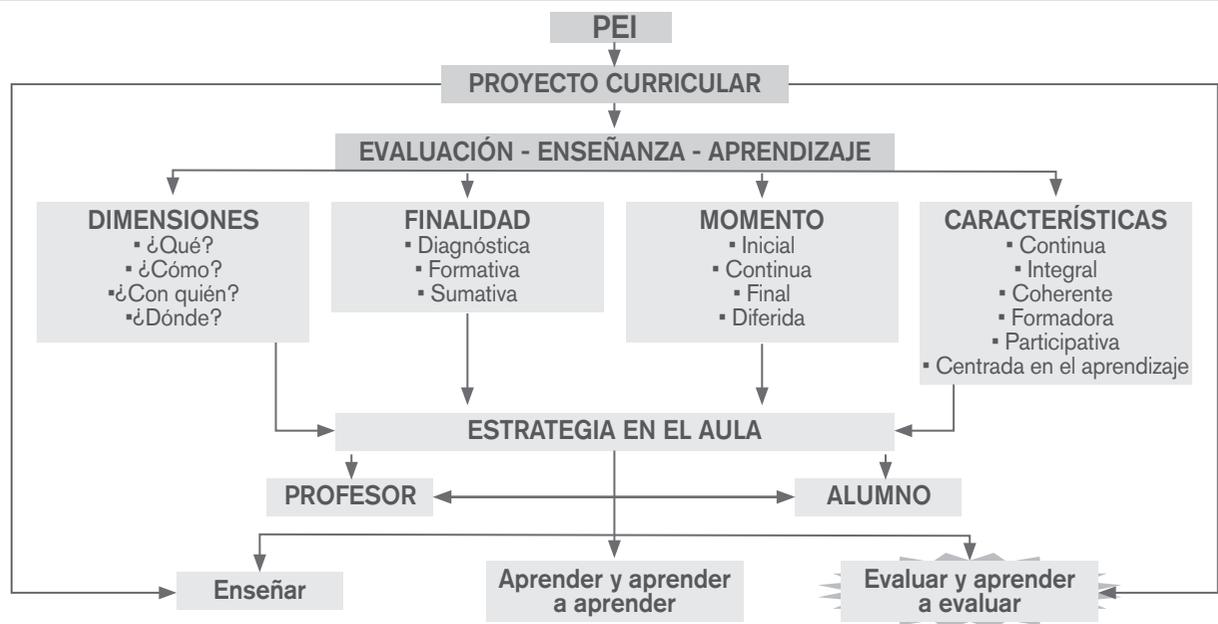
mente posible, constituyéndose, por lo tanto, en simples objetos de acciones técnicas planificadas” (Prieto, 2005 en Prieto y Contreras, 2008, 249). Así mismo no participa de la evaluación, no conoce los criterios con los cuales será evaluado ni tampoco la forma o procedimiento de evaluación que se le aplicará, no se desarrollan actividades como auto y coevaluaciones, ya que el docente es el único agente válido para poder evaluar el aprendizaje.

Por otro lado, en la actualidad la tendencia teórica educativa está orientada hacia el aprendizaje de una generación llamada la Generación Z, que aprende en el aula y fuera de ella, que considera como excelente alternativa para llegar al conocimiento el autoaprendizaje. Esta perspectiva teórica se basa en que la realidad no existe como tal, lo que sucede y observamos es una interpretación de una porción de la realidad, llevándonos al concepto de la realidad compleja y del conocimiento inacabado.

Para lograr esta interpretación de la porción de la realidad se necesita desarrollar en el estudiante conocimientos, conceptos, habilidades, competencias y actitudes que le permitan comprender, interpretar la información y transformarla en conocimiento para resolver problemas de la realidad compleja e incierta, culminando en el desarrollo de la creatividad e innovación. Solo así se llega al pensamiento crítico, reflexivo, que permita la acción y la integración del conocimiento, en otras palabras un conocimiento complejo.

En este tipo de enfoque se necesitan instrumentos evaluativos basados en tareas auténticas que permita la puesta en práctica del concepto y el análisis del mismo desde diferentes puntos de vista, la complementariedad. Solo así cobra sentido lo que se hace en el aula día a día.

Ilustración 3. Hacia la evaluación formativa



Fuente: Elaboración propia.

Dos exponentes fuertes de esta tendencia, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000) esbozan un sentido amplio, formativo y constructivista sobre la evaluación, señalan:

La evaluación es parte integral de una buena enseñanza, de hecho podríamos decir sin ningún menoscabo que no es posible concebir adecuadamente a la enseñanza sin evaluación(...) Sin la actividad evaluativa difícilmente podríamos asegurarnos de que ocurriera algún tipo de aprendizaje, cualquiera que este fuera, o nos costaría mucho saber apenas nada sobre los resultados y la eficacia de la acción docente y de los procesos de enseñanza utilizados(...) La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban. (Pág. 351).

Contreras y Prieto (2008) aportan a la evaluación formativa en tanto que en su concepto de evaluación auténtica, enfatizan la función formativa de la misma y se le significa como una práctica tendiente, tanto a conocer el nivel de comprensión de los estudiantes acerca de los conocimientos y nivel de desarrollo de habilidades y destrezas propias de un determinado contenido enseñado, como a reflexionar y explicitar los fundamentos de las prácticas implementadas por los profesores.

En esta racionalidad, los estudiantes participan activamente de los procesos de evaluación, no solo conocen los criterios de evaluación, sino que participan de su construcción y emiten juicios acerca de su pertinencia. Se desarrollan actividades de auto y coevaluación, a partir de criterios previamente establecidos y acordados entre profesores y estudiantes, con el fin de desarrollar la capacidad de evaluación de los estudiantes.

La retroalimentación se entiende como una actividad dialógica en la que los profesores y estudiantes analizan los resultados de las evaluaciones en comparación con los criterios propuestos y se toman acuerdos de acciones que se pueden desarrollar para mejorar en pos de las metas de aprendizaje.

En este punto es indispensable destacar que aunque se investigue mucho y se pongan en prácticas nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje, sin una valoración de calidad que tenga en cuenta la complejidad inherente en el proceso enseñanza- aprendizaje en el salón de clase, la formación no puede funcionar y las escuelas no pueden ser efectivas; es indispensable una evaluación que arraigue una perspectiva amplia e im-

parcial para no caer en los peligros de la subjetividad respetando el sentido crítico y creador, y es a través del pensamiento complejo que se pone de manifiesto el entrelazado resultante de la interacción de los actores con el todo y las partes, y de los mismos entre sí de manera sistémica y dialógica, produciendo entonces un nuevo conocimiento llamado emergente.

La idea de una educación basada en la complejidad, va más allá de una práctica educativa que permita articular las disciplinas, persigue que el conocimiento generado de esa articulación sea transformado para generar un nuevo conocimiento que considere aspectos ciegos para las disciplinas especializadas, un conocimiento que comulgue con la interacción, en otras palabras un conocimiento visto desde la complejidad.

Montaigne, citado por Morín (1999), en su libro, *La cabeza bien puesta*, plantea que “vale más una cabeza bien puesta que una repleta” (Pág. 23). Quiere decir, una cabeza capaz de plantear y analizar problemas, con capacidad para vincular los diferentes saberes y darles sentido. Él sostiene que:

El desarrollo de las aptitudes generales del pensamiento permite un desarrollo mejor de las competencias particulares o especializadas. Cuánto más poderosa es la inteligencia general, mayor es la facultad para analizar problemas especiales. La educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver los problemas y, correlativamente, estimular el pleno empleo de la inteligencia general. Por consiguiente, el desarrollo de la aptitud para contextualizar y totalizar los saberesse convierte en un imperativo de la educación (p. 24).

Es pertinente traer a colación los aportes de Dora Arroyave (2010) en su artículo, *El proceso de evaluación desde la perspectiva de la didáctica como un sistema complejo*, expresa: “el concebir el enfoque complejo en la didáctica puede considerarse una alternativa fecunda para mejorar las diversas prácticas educativas, y una respuesta pertinente para tal diversidad en cualquier etapa y nivel educativo”. (Pág. 4).

Todos estos referentes proponen un proceso educativo “ideal” donde el profesor siendo poseedor de un conocimiento teórico de enseñanza y evaluación, lleva al estudiante a construir su propio conocimiento partiendo de saberes previos y convirtiéndolo en un proceso de aprendizaje significativo a través de unas prácticas que se supone se complementan y se enriquecen junto al alumno.



libro *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación* (1999).

Este proceso se llevó a cabo en dos momentos, un primer momento donde se analizó la información recogida por los distintos instrumentos, y posteriormente se realizó una conclusión de la información recogida. En el segundo momento, se analizó la información recogida por los instrumentos de manera cruzada, realizando, de esta forma una conclusión general.

## RESULTADOS

### La Evaluación desde el punto de vista de sus Actores

Los resultados se presentan en dos grandes categorías desde el punto de vista de sus actores: profesores y estudiantes.

### La evaluación vista por los profesores: ¿qué significa la evaluación del aprendizaje para el que enseña?

La intención de acercarse a conocer los conceptos más generales de la evaluación del aprendizaje se dio en el contexto de la impartición de un taller titulado: *Reflexión Sobre El Sentido De La Evaluación* y estuvo dirigido a todos los docentes de las jornadas matinal y vespertina de la Institución educativa. Para el desarrollo del taller se planteó una lectura sobre un ensayo propio y a partir de allí se generaron las reflexiones.

Como parte complementaria del taller, se diseñó un cuestionario breve para ser contestado por 15 de los docentes; consistió en cinco preguntas abiertas que solicitaban de los profesores sus ideas personales sobre la evaluación de los aprendizajes y sus características ideales.

### Realización del taller.

Un alto porcentaje de los comentarios de los docentes (50%), está asociando a la evaluación dentro del enfoque tradicional, de visión cuantitativa, concibiéndola como medida de retención del conocimiento recibido y como aplicación de instrumentos o exámenes y asignación de calificaciones. En un segundo bloque aparecen comentarios que enfatizan la evaluación manejada dentro del enfoque alternativo (25%), viéndola como evaluación integral, evaluación formativa y participativa, conciben la evaluación como un proceso continuo, que debe mirar de manera integral los diversos aspectos de las estudiantes y no solo los resultados de las pruebas y exámenes, además hay comentarios que dejan ver, que los resultados de la evaluación no deben utilizarse solo para colocarle una nota al estudiante, sino también para mirar que puede hacerse desde la propia práctica docente para mejorar, ya sea cambiando metodologías o utilizando otras estrategias.

Por otro lado aparecen una serie de comentarios que

plantean a la evaluación como algo externo y como un proceso normativo y legal (19%), como el cumplimiento de requisitos institucionales y como la imposición de normas externas que no se adecúan al contexto, al igual que comentarios negativos (13%), alusivos a que el proceso de evaluación de los aprendizajes es rígido, al que cada vez se le han agregado más aspectos que lo hacen complicado, generando un exceso de trabajo a los docentes.

### Cuestionario Abierto

Como parte de las actividades planeadas en la investigación, se diseñó un cuestionario breve a 16 docentes de los participantes en el taller, escogidos aleatoriamente. Los docentes pertenecían a una variedad de áreas académicas, entre las que se identificaron: Biología, Matemáticas, Lengua castellana, inglés y Física. En el cuestionario se analizaron afirmaciones en con respecto a la evaluación, sus usos y formas.

Una primera afirmación general invitaba a los profesores a expresar su opinión sobre su concepción de la evaluación del aprendizaje; se analizaron sistemáticamente las respuestas para agruparlas por bloques e interpretar el sentido de cada uno de ellos, obteniéndose los siguientes resultados.

### “La evaluación del aprendizaje generalmente es...”

Un alto porcentaje de docentes (63%) asocian la evaluación a cuestiones de medición y retención del conocimiento, así como la aplicación de instrumentos de evaluación o exámenes hacia el alumno al finalizar su proceso de aprendizaje, con una valoración estrictamente cuantitativa de los aprendizajes, se hace uso de algunos términos como medir y calificar, que involucran el hecho de medir con precisión; en este sentido expresan una cantidad precisa, atendiendo a un aspecto cuantificado.

En un segundo bloque (25%), aparecen las respuestas que enfatizan la evaluación dentro del enfoque alternativo, se toman términos que implican ciertas operaciones como estimar, aprehender, comprender, en otras palabras, emitir un juicio apoyado en lo cualitativo y, eventualmente, aproximar lo cuantitativo, sobre una realidad. En un tercer bloque está quienes la ven como un proceso normativo e incompleto con fines de acreditación, y que su finalidad está orientada únicamente al cumplimiento de objetivos. Por otro lado, se reportan aspectos negativos (6%).

### “Se evalúa para...”

De las respuestas obtenidas, se distinguen tres de las categorías que se han venido trabajando, un 63%, se identifica con el enfoque tradicional, en donde se enfatizan funciones como: promocionar, asignar calificaciones, tomar decisiones y recoger información sobre el nivel de aprendizaje del estudiante.

Un 33% en el enfoque alternativo, donde se manejan expresiones como lo son: estimular, afianzar, reflexionar, mejorar, reajustar, incentivar y retroalimentar. Y un último bloque con un 6%, se encuentran los comentarios que ven como única función de la evaluación el cumplimiento de normas y como un proceso externo.

### **“La evaluación debería ser...”**

En un 63%, van encaminadas a señalar una serie de características deseables en la evaluación de los aprendizajes, enfatizando en una serie de elementos como prioritarios en la evaluación de los aprendizajes como la continuidad, integralidad, flexibilidad, productividad, practicidad y variedad.

Un criterio importante, es que un 25% de los docentes, precisan que la evaluación de los aprendizajes debe tener una orientación hacia la mejora del desempeño docente y del proceso de aprendizaje, y destaca la valoración del aprendizaje para corregirlo y mejorarlo. Por otra parte, un 13% de los profesores enfatiza que la evaluación de los aprendizajes debe ser congruente con el perfil del estudiante y tener en cuenta las diferencias entre cada uno.

Del 63% de los docentes que señalan ciertas características de la evaluación, las principales son: continua e integral, variada, flexible, productiva, práctica y participativa.

### **“Lo más adecuado al evaluar sería...”**

En este apartado se observa que un 38% hace referencia a las actitudes y al tener en cuenta no solo aspectos académicos como el principal objeto de la evaluación de los aprendizajes, mientras que el 31% de los docentes destacan la necesidad de criterios definidos que guíen el proceso de evaluación de los aprendizajes. Cabe destacar que un 19% de los docentes mencionan la necesidad de estrategias diversas para evaluar los aprendizajes. Por último, un 13% enfatiza la objetividad como factor clave en la evaluación de los aprendizajes.

### **“El instrumento más adecuado al evaluar sería...”**

Es importante hacer notar que en cuanto a los instrumentos y técnicas de evaluación tradicionales, en las respuestas se marca la preferencia de los profesores hacia las pruebas escritas (77%), muy por encima de las pruebas orales (23%), destacando como estrategia evaluativa fundamental el examen (68%), primando entonces las pruebas de recuerdo y memorísticas. Dentro del enfoque alternativo, en su mayoría son *instrumentos y técnicas de evaluación cualitativa*, que son poco usados en la valoración del Aprendizaje de las distintas áreas. Esto indica el desaprovechamiento de estas técnicas e instrumentos por parte del profesorado.

Dentro de los Instrumentos de enfoque alternativo solo se utilizan la autoevaluación y los proyectos, mientras que dentro de los Instrumentos con enfoque tradicional se destaca un número importante de instrumentos entre

pruebas orales y escritas, primando esta última como la más utilizada y estando el examen en primer lugar, seguido por tareas, talleres y revisiones de libretas. En cuanto a las pruebas orales las más utilizadas son exposiciones, participaciones, examen oral y pasada al tablero.

### **La Evaluación Vista Por Los Estudiantes**

El propósito, fue acercarse al conocimiento de las concepciones que un grupo de estudiantes pudiera tener sobre la evaluación; con la intención de conocer cuáles eran las concepciones de otro de los actores centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje, y obtener información que permitiera acercarse a la realidad de la práctica evaluativa docente.

Para ello, se aplicó un cuestionario compuesto por seis preguntas abiertas, diseñado originalmente para conocer el punto de vista de un grupo de las estudiantes sobre el tema. Se aplicaron 30 cuestionarios a las estudiantes, 5 de cada grado de 6° a 11°, escogidos aleatoriamente. Las preguntas van encaminadas a indagar las dimensiones de la evaluación, el qué, cómo, cuándo, para qué.

**¿Para ti qué es la evaluación?**, es notable que la gran mayoría (83%) se agrupan en expresiones que denotan como componentes, el “juicio de valor” como consecuencia de la “reflexión sobre el aprendizaje”, y que minoritariamente (17%) expresan una identificación de la evaluación con el “examen” o la “calificación”. Esta primera información permitió una perspectiva para hacer el seguimiento de las respuestas de los estudiantes al resto de las preguntas.

**¿Para qué crees que te evalúan?**, capta la concepción de los estudiantes respecto al uso actual que se le da a la evaluación en la Institución. En un alto porcentaje (60%), las estudiantes consideran que la razón principal por la que las evalúan es la medición del conocimiento y del nivel de aprendizaje, en otro bloque se encuentran las respuestas que dan indicio de la evaluación como recurso para mejorar el proceso formativo (33%), dándole la función de ampliar el conocimiento y mejorar, y por último, con un (7%), se encuentran las respuestas que se refieren a la evaluación como herramienta para poner en práctica lo aprendido.

**¿Cuándo los profesores te evalúan, que actividad realizan?**, dando cuenta del uso de instrumentos mayoritariamente cuantitativos, característicos de la evaluación tradicional, entre los que se encuentran exámenes, exposiciones, revisión de libretas, pasada al tablero, exámenes en grupo, talleres, evaluaciones orales y trabajos.

**¿Cuándo los profesores te evalúan, que es lo que no te gusta?**, trató de captar la opinión de los estudiantes sobre lo que ocurre durante el proceso de evaluación y que elementos están obstaculizando el uso formativo de

la misma, y las respuestas se clasificaron en las siguientes categorías, criterios no definidos, exámenes en grupo, no avisan, falta de preparación, falta de coherencia, demoran la entrega, toman una sola nota.

Las dos preguntas siguientes del cuestionario se hicieron con el objetivo de complementar la concepción que tienen las estudiantes sobre la evaluación, dándoles la oportunidad de expresarse sobre el cómo les gustaría que las evaluaran y que deberían evaluarles, y así además diferenciar entre lo que ocurre realmente en la práctica evaluativa y lo que tienen ellas concebido como el ideal de evaluación.

**¿Cómo te gustaría que te evaluaran?**, las estudiantes manifestaron en un 87%, que preferían técnicas más dinámicas y variadas, y en un 13 % que les gustaría ser evaluadas con actividades en grupo. Dentro de los instrumentos evaluativos comentados en las respuestas, se destacan: dramatizaciones, documentales, trabajos didácticos, juegos de lógica, juegos de palabras y mesa redonda, entre otros.

**¿Qué deberían evaluarles?**, las respuestas se clasificaron en dos categorías, las *actitudes*, con un 78% y con un 22% los *conocimientos*. Dentro de las actitudes, los comentarios enfatizan en el comportamiento en clase, en la disciplina, en la manera como realizan las actividades y tareas, y en la presentación personal. Y dentro de los conocimientos, plantean que deberían evaluarles lo dado en clase.

Análisis: Caracterización de la Evaluación de los Aprendizajes: Concepciones, Prácticas y Finalidades.

**Concepto De Evaluación:** En cuanto a lo que se concibe como evaluación, los docentes la ven como retención y medición del conocimiento y del nivel de aprendizaje; los estudiantes se mueven en esa misma dirección al concebirla como juicio de valor de lo aprendido. Sin embargo se puede decidir que para los estudiantes la evaluación constituye una actividad que no solo acredita el nivel de sus conocimientos, sino que representa una experiencia personal y emocional al atribuirle la finalidad de reflexión del aprendizaje. Esta concepción enmarca la práctica evaluativa, tal como lo plantean Porlan y Rivero, (1998:157), las concepciones de los profesores "responden a un conjunto de creencias, criterios, argumentaciones y rutinas de acción, explícitas e implícitas".

**Finalidad Y Función De La Evaluación:** En cuanto a la práctica evaluativa se puede decir que como lo expresan Prieto (2008) y Avalos, (1995), esta responde principalmente a la necesidad de medición y de cuantificación, dejando en un segundo plano la intencionalidad de mejorar el aprendizaje a través de la evaluación. La práctica evaluativa en la institución como se ha mencionado, se centra en una concepción de medición

y retención del conocimiento donde prima el apego al enfoque tradicional, con la aplicación de instrumentos cuantitativos que miden y miden el aprendizaje en una nota, su sentido es principalmente calificar y certificar los aprendizajes que se esperan que los estudiantes posean y reproduzcan.

La práctica evaluativa de la institución basándose en la racionalidad técnica, tal como le expresa Álvarez Méndez, (2001), da al profesor el papel de un aplicador de técnica de programación y evaluación, y de recursos que le aseguran altos niveles de eficiencia y eficacia, y como lo plantea Prieto (2005) en Prieto y Contreras, (2008:6) los estudiantes son considerados receptores pasivos de información que deben reproducir lo más fielmente posible. Esta práctica impide a las estudiantes desarrollar se creatividad, sus habilidades argumentativas o aprender a fundamentar sus respuestas, todo lo anterior dando cuenta de la ausencia de la evaluación formativa.

**Instrumentos Y Formas De Evaluación:** En la información recogida, desde los tipos de racionalidades que subyacen en las prácticas se evidenció que prevalecía una racionalidad instrumental por sobre una formativa.

Aunque los profesores expresaron que la evaluación era un proceso, se hallaron contradicciones en cuanto a que se observa que el mayor porcentaje de los mismos (50% en el taller y 63% en el cuestionario) evalúa principalmente el producto, y el 81% lo hace a través de instrumentos tradicionales, análisis apoyados por las respuestas dadas por las estudiantes en cuanto a los instrumentos que utilizan sus profesores, además prefieren la utilización de instrumentos cualitativos a diferencia de los docentes que prefieren las pruebas escritas.

Al revisar los resultados obtenidos en cuanto a los instrumentos, se puede observar que los profesores evalúan rasgos cualitativos tal como está contemplado en el sistema institucional de evaluación, pero la mayor parte de ellos los evalúan de forma sumativa a través de la aplicación de instrumentos tradicionales, y descartan otras estrategias formativas para la mejora del estudiante.

En la investigación se evidencia que, en consecuencia de toda esta concepción y practica evaluativa la participación del estudiante es casi nula, y aunque el 25% de los docentes enfocan su concepción hacia la evaluación formativa, integral y participativa solo el 19% comenta que utiliza instrumentos alternativos, respuestas que divergen por las expresadas por las estudiantes en cuanto a que solo se utilizan instrumentos cuantitativos y tradicionales.

**Visión Ideal De Evaluación:** Aunque los profesores y las estudiantes coinciden en que lo más adecuado al evaluar sería una visión integral que tuviera en cuenta las actitu-

des y otros aspectos diferentes a lo académico en la práctica los docentes prefieren evaluar el conocimiento.

Finalmente, en los aspectos a mejorar, las estudiantes se centraron en la incorporación de instrumentos cualitativos, una mayor participación de las alumnas, un mayor trabajo en equipo y que los criterios sean definidos antes de las evaluaciones

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:

A pesar de que los docentes reconocen en la Reforma Educativa una tendencia a una evaluación centrada en el proceso de aprendizaje del estudiante, sus concepciones se inclinan por una evaluación tradicional, centrada en la figura del profesor como protagonista de la evaluación, teniendo como finalidad calificar y decidir si un estudiante aprueba o desaprueba en un área de aprendizaje. La evaluación no está siendo considerada como un proceso de toma de decisiones de orden pedagógico que permite organizar esta instancia con vistas a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, sino como una técnica para detectar logros o fracasos.

La investigación evidenció que:

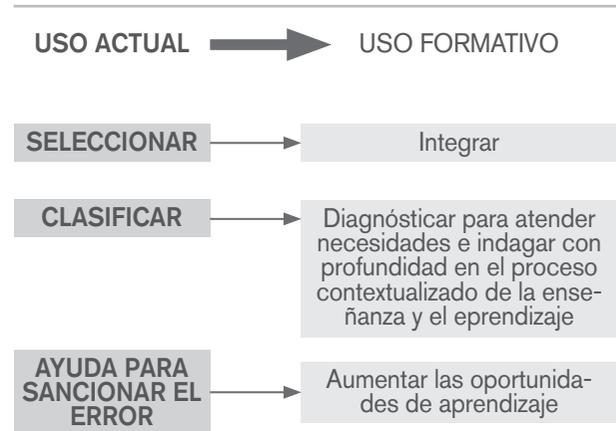
Los docentes perciben la evaluación vinculada a una racionalidad técnica e instrumental orientada hacia el establecimiento de una calificación.

El predominio de la función calificadora, en las prácticas docentes por sobre la función pedagógica ha ido generando que la enseñanza de los docentes se vaya modificando y determinando, a partir de la evaluación, es decir se enseña para la "prueba", se valoran los conocimientos abordados en dicha situación y los estudiantes, estudian para el momento en que se aplicará la evaluación con calificación.

A pesar de la importancia conferida por parte de los profesores a los exámenes como medio principal para evaluar el aprendizaje del alumno, éstos consideran que el examen no es el más adecuado para poder manifestar lo aprendido y consideran que es necesario utilizar diferentes instrumentos para evaluar sus conocimientos y estrategias más dinámicas, donde se les tenga en cuenta además del conocimiento otros aspectos complementarios de su formación como lo son, las actitudes, el comportamiento, la presentación personal, entre otros, y se les dé más participación.

No se puede hablar de cambios reales en las formas de evaluar si no variamos las formas en las que se usa la evaluación:

Ilustración 5.



Fuente: Elaboración propia a partir del libro "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Edit. Morata, Madrid 2001, Juan Manuel Álvarez Méndez

Ilustración, Elaboración propia a partir del libro "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Edit. Morata, Madrid 2001, Juan Manuel Álvarez Méndez

Se recomienda seguir el proceso investigativo, mediante la implementación y respectivo análisis y evaluación de una propuesta para trabajar el sentido formativo en la evaluación de aprendizajes, mediante la aplicación del pensamiento complejo, bajo la premisa de que el tipo de evaluación a aplicar depende de su propósito, determinado este a su vez por la concepción de los docentes acerca del proceso evaluativo y por los referentes que la sustentan, para transformar los instrumentos de evaluación actuales en instrumentos al servicio del aprendizaje.

Para lograr trabajar la evaluación formativa, hay que partir de una concepción teórica, lograr hacer operativa en el aula esa concepción teórica y producir resultados. Luego de trabajar la concepción teórica, el cambio de esos usos de los instrumentos de evaluación, se logrará.

Una valoración basada en procesos implica cambiar viejos hábitos en los docentes y en los alumnos, y dirigir el nuevo rumbo hacia una realidad que comprometa al alumno y al profesor a convivir en armonía, creciendo juntos y compartiendo el bello momento de aprender.

*No se descubrirá una fórmula mágica para evaluar, ni construiremos el instrumento perfecto para lograr que esta se convierta en herramienta de formación; pero, mientras más investiguemos y escudriñemos en el tema, más conciencia se generará de la importancia de la misma como práctica compleja que es parte y proceso a la vez en esta responsabilidad de enseñar, aprender, desaprender y reaprender en compañía del estudiante.*

## REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid: Edit. Miño y Dávila editores.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Edit. Morata.
- Álvarez, J. (2001). *Entender la Didáctica, entender el Currículum*. Madrid: Edit. Miño y Dávila editores.
- Álvarez, J. (2003). *La evaluación a examen, Ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Amaranti, M. (Septiembre de 2010). EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media" investigación cualitativa con estudio de caso. En M. Vollmer(Presidencia), *Congreso Iberoamericano de educación Metas 2021*. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.
- Arroyave D. (2010): *El proceso de la evaluación desde la perspectiva de la didáctica como un sistema complejo*. Colombia: Registro 10-300-160, 2011.
- Borjas, M. (2011). Características de la escritura en docentes universitarios\* La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. *Zona Próxima*, (15), 94-107.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. En A. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin & M. Palou (Ed.), *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (1° ed., pp. 35-66). Argentina: Editorial Paidós.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Gómez, G. (2012). Utopía, problema o realidad en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Encuentros* (64), 115-124. Recuperado de [http://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas\\_cientificas/encuentros/volumen-10-no-1/articulo09.pdf](http://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/encuentros/volumen-10-no-1/articulo09.pdf)
- Ministerio De Educación Nacional De Colombia. (1997). *Serie Documentos de Trabajo, "La evaluación en el aula y más allá de ella". Lineamientos para la educación preescolar, básica y media*.
- Ministerio De Educación Nacional De Colombia (2009). *Documento No 11, fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290 de 2009*. Primera edición. Colombia
- Ministerio De Educación Nacional (2009). *Decreto 1290 de 2009*. Bogotá. Colombia.
- Ministerio de educación nacional. (2010). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Los diez temas y sus macro objetivos*. Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-198148\\_archivo\\_pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-198148_archivo_pdf)
- Martínez M. (1999). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México: Editorial Trillas
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. 1° ed 5° reimpreso. Argentina: Nueva Visión.
- Pérez, M. (1974). *Evaluación escolar y cambio educativo*. Madrid: Cincel.
- Pérrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Edit. Morata S.L Madrid. Traducción por Pablo Manzano
- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Díada Sevilla.
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula ¿una tarea posible?* Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Valparaíso.
- Prieto, M & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores a develar. *Estudios Pedagógicos* (34), N°2 , 245-262. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art15.pdf>
- Rojas, Adolfo. (2013). La evaluación, sus particularidades y funciones para instruir y educar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. *Revista Boletín Redipe*, (825), 53-61.
- Santos, M. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela* (30), 5-13.