

**La concepción de los docentes de educación básica sobre la evaluación del aprendizaje  
y su incidencia en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes**

Wilson López Espitia  
Valentina Gómez Tascón

Tutor de Trabajo de Grado  
PhD. José Hernando Bahamón

Universidad ICESI  
Escuela de Ciencias de la Educación  
Maestría en Educación  
Santiago de Cali  
2017

## CONTENIDO

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I	7
Planteamiento del problema	7
1.1 Pregunta de investigación	8
1.2 Justificación	9
1.3 OBJETIVOS	10
1.3.1 Objetivo general	10
1.3.2 Objetivos específicos	10
CAPÍTULO II	11
2. MARCO TEÓRICO	11
Una mirada histórica a la evaluación del aprendizaje	11
Práctica Evaluativa	12
Concepciones	14
Fracaso escolar	18
CAPÍTULO III	21
PROPUESTA METODOLÓGICA	21
3.1 Contexto institucional	22
3.2 Descripción sujetos de la investigación	23
3.3 Instrumentos para la recolección de información	23
Entrevista	24
Análisis documental	26
3.4 Tipo de investigación y procedimiento	27
Procedimiento utilizado en el análisis de la información	27
Procedimiento para el análisis de la información recolectada	29
CAPÍTULO IV	30
ANÁLISIS CUALITATIVO DE DATOS	30
4. Reducción de datos	30
Análisis de Revisión Documental	34

Análisis de la información recolectada	36
CAPÍTULO V	44
ANÁLISIS CRUZADO DE LAS EVIDENCIAS RESPECTO DE LAS PROPOSICIONES	44
Proposición 1(P1) “Un número significativos de maestros tienen concepciones sobre evaluación que se distancian de la propuesta evaluativa institucional”	44
Proposición 2 (P2): Las concepciones docentes sobre evaluación inciden en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes.	47
CAPÍTULO VI	51
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES	51
Conclusiones	51
Objetivo específico 1: Caracterizar las diferentes concepciones de los docentes sobre evaluación del aprendizaje.	51
Objetivo específico 2: Establecer posibles relaciones entre las concepciones de los docentes y el éxito o fracaso escolar.	52
¿La concepción de los docentes sobre la evaluación incide en el éxito o fracaso escolar?	53
Recomendaciones	54
Referencias Bibliográficas	56

## INDICE DE TABLAS

### Descripción

<b>Capítulo III</b>	
Tabla 1: Relación dimensión, categorías y preguntas	23
Tabla 2: Matriz inicial de correspondencia entre proposición, dimensión, categoría, subcategoría y preguntas	26
Tabla 3: Reducción de datos sobre experiencia docente	28
Tabla 4: Reducción de datos práctica evaluativa - concepciones sobre evaluación	29
Tabla 5: Reducción de datos: Factores Asociados al Éxito / Fracaso Escolar	31
Tabla 6: Reducción de datos revisión documental	33

## INDICE DE FIGURAS

### Descripción

#### **Capítulo V: ANÁLISIS CRUZADO DE LAS EVIDENCIAS RESPECTO DE LAS PROPOSICIONES**

Figura 1: Concepciones sobre evaluación que se distancian de la propuesta evaluativa institucional	44
Figura 2: Concepciones docentes sobre evaluación que inciden en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes	47

## RESUMEN

El presente trabajo indaga sobre las concepciones que sobre la evaluación tienen los docentes de educación básica y media de la Institución Educativa Rodrigo Lloreda Caicedo – sede Simón Bolívar. Sus por qué y el para qué de la evaluación se contrastan con sus prácticas evaluativas buscando encontrar relación alguna entre dichos sentidos y prácticas con el fenómeno fracaso escolar que se presenta en la institución.

Lo anterior es susceptible de ser investigado a raíz del sentir y las situaciones observadas desde el cambio de coordinación que vivió la sede en el año 2015, además, de las tensiones conceptuales, metodológicas e institucionales que ha generado el último Decreto reglamentario de la Ley General de Educación con respecto a la evaluación, el cual supone unas transformaciones y distanciamientos de la práctica tradicional de la misma.

## INTRODUCCIÓN

La cuestión evaluación, recientemente ha sido objeto de debates académicos importantes, tanto nacional como internacionalmente y un sinnúmero de debates personales por parte de los agentes evaluadores y evaluados. Las transformaciones de este fenómeno han sido sustanciales, desde su comprensión conceptual, su aplicación metodológica, sus tiempos, sus fines y sus alcances estructurales dentro de los sistemas educativos e institucionales. Al ya no asociarse la evaluación exclusivamente con el rendimiento académico de los estudiantes y haberse extendido su uso a otros ámbitos del sistema educativo; se nos hace como equipo, pertinente conocer las concepciones que sobre evaluación atraviesan las prácticas pedagógicas y su impacto directo en los estudiantes.

Resulta interesante cómo en estos dos años en los que se nos ha evaluado de muy distintas formas, nuestra formación y experiencia como docentes nos permite al mismo tiempo evaluar dichos procesos. Hemos tenido la suerte de vivenciar evaluaciones constantes, rigurosas y con realimentaciones valiosas que se ven reflejadas en los productos finales y en la construcción de conocimientos cimentados, también hemos sido testigos de evaluaciones improvisadas, de criterios poco claros y del uso de la evaluación como herramienta para demostrar poder y superioridad.

Es aquí donde entran las subjetividades, la ética y la política a demostrar su vigencia y su impajaritable presencia en el acto evaluativo y nos llena de motivación y pasión para llevar a cabo nuestro proyecto de investigación.

## CAPÍTULO I

### Planteamiento del problema

En Colombia, las instituciones educativas de educación básica y media al final del año escolar promueven a los estudiantes de un grado a otro. Para ello la legislación colombiana creó como parámetro de referencia el decreto 1290 de 2009. El cual, define la evaluación como un proceso integral, que involucra aspectos de observación durante todo un ciclo de formación. Su mayor fortaleza, es que provee información al evaluador y al evaluado sobre los alcances y obstáculos dentro del proceso enseñanza aprendizaje. Una variable constante en este sistema es la medición del conocimiento. El instrumento más utilizado son las pruebas de conocimiento. Para los docentes los resultados de su aplicación son en su mayoría, un referente para ubicar el nivel de desempeño en el que se encuentra el estudiante en relación con el saber específico de una cátedra o asignatura.

En este sentido la evaluación es un momento aislado de la enseñanza aprendizaje; lo que refleja un desconocimiento de los avances en dirección a entenderla como un proceso complejo que involucra el reconocimiento de las competencias del estudiante, en relación con el saber, el hacer, el ser y el convivir. Sin embargo, en las reuniones de promoción de educandos de básica secundaria y media son frecuentes los argumentos que difieren de un análisis integral sobre los alcances obtenidos por estos. Así pues, se promueven estudiantes con dificultades académicas (Saber y Hacer) y que reflejan comportamientos socialmente aceptados (Ser y Convivir). Otros no son promovidos porque presentan dificultades de convivencia, aunque, se reconozca que tienen las capacidades para obtener un buen desempeño académico. Parece que la cuestión no está en el acto de promover integralmente a los estudiantes. Para muchos maestros es la oportunidad de proyectar la convivencia escolar del año siguiente. Para otros, demostrar quién tiene el poder dentro del proceso educativo. También están los que adoptan una actitud indiferente para evitar el estrés laboral. Pero ¿a qué obedece este razonamiento de los docentes? Lo que sí está claro es que la promoción de los educandos está lejos de ser un espacio de reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Es un acto de juzgamiento de adentro hacia afuera, de maestros a estudiantes.

Desde este punto de vista las prácticas pedagógicas siguen siendo un limitante frente a la dimensión integral del proceso. Los docentes continúan aplicando dentro del aula exámenes que miden contenidos. La ausencia de un plan estructurado del proceso de evaluación es la manifestación de una concepción tradicionalista que legitima la estructura administrativa de la escuela en relación con la emisión de juicios frente al desarrollo cognitivo de los estudiantes. En resumen, la evaluación sigue siendo un mecanismo de clasificación de sujetos entre fracasados y exitosos. (Avenidaño y Parada, 2012 p. 340).

La preocupación que motiva este trabajo es la poca importancia que los docentes dan a sus prácticas evaluativas y el ausente interés por reflexionar sobre la misma frente a los resultados obtenidos por los estudiantes. Sin embargo, es preciso demostrar si la concepción de los docentes sobre la evaluación incide en el éxito o fracaso escolar.

### **1.1 Pregunta de investigación**

¿La concepción de los docentes sobre la evaluación incide en el éxito o fracaso escolar?

Del planteamiento y la pregunta anteriormente identificados, nacen las dos posibles respuestas al cuestionamiento principal de este trabajo, es decir, las proposiciones que esperamos constatar después del proceso de indagación. Estas se configuran al reconocer algunos indicios de lo que ocurre actualmente en la institución a presentar, alrededor de las prácticas evaluativas y las experiencias formativas y profesionales de los docentes.

Esperamos que sea posible la confirmación de la primera proposición y puedan establecerse las evidencias que den como resultado la validación de la segunda, posibilitando así llegar a conclusiones que den respuesta a la pregunta de investigación.

Las proposiciones son:

P1: Un número significativo de maestros tienen concepciones sobre evaluación que se distancian de la propuesta evaluativa institucional.

P2: Las concepciones docentes sobre evaluación inciden en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes.



## 1.2 Justificación

Actualmente la evaluación es concebida como un proceso social, personal y colectivo que tiene como función garantizar la inclusión escolar y el desarrollo potencial del estudiante, lo cual, implica examinarlo en toda su dimensión. Esto es, asumirlo como un sistema complejo de interrelaciones entre objetivos, funciones, metodologías, técnicas, actores, condiciones, resultados y efectos (Avendaño C. y Parada-Trujillo, 2012).

En el sistema de evaluación institucional se definen los criterios para la promoción de estudiantes. Sin embargo, este instrumento sólo sirve para orientar la discusión sobre estudiantes que presentan bajo rendimiento académico. En las reuniones de docentes la promoción o reprobación de estudiantes se basa en el promedio final de las valoraciones obtenidas durante el año escolar. Lo anterior refleja una postura tradicionalista de evaluación sumativa. En otras palabras, los docentes determinan si el examinado cumple o no, con los objetivos propuestos en cada una de las áreas de conocimiento.

En este orden de ideas, es pertinente profundizar sobre las causas que motivan la toma de decisiones de los docentes frente a los aprendizajes y actitudes de los estudiantes, logrando así, una caracterización de la incidencia de sus diferentes concepciones respecto de la evaluación de los aprendizajes, en el éxito o fracaso escolar.

Las formas de concebir la evaluación direccionan la práctica evaluativa, así pues, las concepciones de los docentes pueden convertirse en un obstáculo para la implementación de la propuesta evaluativa institucional. Reconocer dichas concepciones e intervenirlas podría ampliar las experiencias de éxito escolar en los estudiantes.

## **1.3 OBJETIVOS**

### **1.3.1 Objetivo general**

Caracterizar la relación o incidencia de las diferentes concepciones de los docentes respecto de la evaluación de los aprendizajes en el éxito o fracaso escolar.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- a. Caracterizar las diferentes concepciones de los docentes sobre evaluación del aprendizaje.
- b. Establecer posibles relaciones entre las concepciones de los docentes y el éxito o fracaso escolar.

## CAPÍTULO II

### 2. MARCO TEÓRICO

#### **Una mirada histórica a la evaluación del aprendizaje**

La evaluación del aprendizaje como aspecto inherente al proceso enseñanza aprendizaje se ha estudiado desde diferentes perspectivas entre las que se encuentra, el significado y uso en relación con la visión cultural, política e ideológica en un tiempo y lugar determinado, de ahí que, para comprender la percepción de los docentes frente a este acto, sea necesario hacer una revisión de su desarrollo histórico.

Antes del siglo XX, La evaluación era considerada un resultado del proceso de enseñanza, en el cual se juzgaba el aprendizaje, para ello fue incorporado el examen como instrumento de evaluación y de calificación del rendimiento escolar. A principios del siglo XX, se introduce el concepto de medición el cual dio origen a una visión cuantitativa, los resultados del aprendizaje se resumen en una expresión numérica, aparecen los test como mecanismos de medición de los resultados educativos. Pedro Ahumada (2005) citando a Ralph Tyler, afirma que este en la década de los treinta, postula el modelo de evaluación centrado en el logro de los objetivos propuestos con antelación, se produce una disminución de la cuantificación, la evaluación se convierte en un acto de observancia de los resultados alcanzados al final del proceso de enseñanza, de ahí surge el concepto de evaluación constataadora, encaminada a verificar los cambios de conducta del estudiante a partir de los aprendizajes. (Ahumada, 2005)

Hacia los años setenta Daniel Stufflebeam incorpora al proceso de evaluación la recolección de información para orientar la toma de decisiones en dirección al mejoramiento del proceso y de los resultados del aprendizaje. Se reconoce la importancia del contexto y los insumos en el proceso evaluativo. Es una evaluación basada en la observación directa o del seguimiento al trabajo cotidiano del estudiante y en los datos recogidos de la aplicación de pruebas. En otras palabras, la verificación del aprendizaje se sustenta en la medición y el logro de objetivos (Ahumada, 2005).

Entre los ochenta y noventa se conserva el enfoque de evaluación basado en criterios y se utiliza las herramientas estadísticas para realizar comparaciones de los resultados del

aprendizaje entre grupos-curso. A partir del siglo XXI aparece una concepción ecléctica de la evaluación, en este sentido, se vincula la recolección, el procesamiento y el suministro de información con la emisión del juicio evaluativo. Así mismo, la evaluación se asume como validación de saberes y demostración del nivel de apropiación y significado que el estudiante le otorga al conocimiento.

Sin embargo, este proceso es altamente cuestionado por su débil consistencia, la escuela en su misión de formar el capital cultural define los mínimos exigibles que la economía y la sociedad determinan. Bajo estos criterios los docentes establecen procedimientos y juicios que difieren de una evaluación integral. Así pues, en relación con el alumno existen las tendencias. 1) efecto halo de Thorndike, en el cual se valora positiva o negativamente partir del rasgo más fuerte que refleje el estudiante y, 2) Efecto Pigmalión de Rosenthal y Jakobson, caracterizado por las expectativas del maestro a partir de la impresión que el estudiante le suscita. Por consiguiente, se cuestiona a la escuela por las prácticas evaluativas, estas no son del todo claras y previsibles lo cual hace que a muchos estudiantes les parezcan injustas. Este juzgamiento obedece a que un mismo ejercicio sea evaluado de distintas formas por otros profesores o por el mismo profesor; que existan diferencias entre el método de enseñanza, los contenidos y la evaluación aplicada. En otras palabras, muchos de los juicios evaluativos que emite la escuela están cargados de sesgos. (Fernández E. 2011)

El cambio en la evaluación debe ser la de reconocer la transformación del sujeto frente a su contexto y el mundo. En este sentido, los autores plantean la evaluación formativa. Es decir, aquella en la que el docente adapta su acción pedagógica para que el estudiante reconstruya la realidad, sea protagonista del proceso y desarrolle habilidades efectivas para aplicar en otro tiempo (Avendaño C. y Parada T, 2012).

### **Práctica Evaluativa**

La evaluación ha sido ampliamente analizada en nuestro país y en los demás países de este continente, en su investigación (Turpo, 2011 citando a Fernández, 1986) recoge la comprensión de la misma como inherente a la actividad pedagógica e influenciada por

elementos sociales y personales que interactúan entre sí, viéndose afectada la actividad escolar (construcción del conocimiento, relaciones profesor-alumnos, interacciones en el grupo, estrategias y situaciones didácticas, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad) y configurando el ambiente educativo (momentos, contextos, instrumentos, actores, etc.)

Esta categoría hace alusión al desarrollo e implementación de las prácticas dentro del aula, las cuales son mediadas por distintas formas y métodos asumidos por cada docente con diferente objetivo y funciones. Toranzos (2000) propone las siguientes funcionalidades para la práctica evaluativa.

- Simbólica, transmite la idea de finalización de un ciclo, se asocia con frecuencia la evaluación con la conclusión de un proceso
- Política, sirve de soporte a las decisiones; adquiere un rol sustantivo en la retroalimentación, la ejecución y el desempeño de los programas y proyectos.
- De conocimiento, se identifica como herramienta que amplía la comprensión de los procesos complejos.
- De mejoramiento, orienta la toma de decisiones de mejora de los procesos o fenómenos objeto de la evaluación, posibilitando una mayor comprensión de los componentes presentes.
- De desarrollo de capacidades, contribuye al desarrollo de dispositivos técnicos institucionales valiosos y pocos estimulados habitualmente.
- Contractual, explicitan y conforman el “contrato pedagógico” subyacente. Representa lo que el docente espera de esa relación y marca lo que cada uno de los alumnos está dispuesto a invertir en ella.

Lo identificado anteriormente, permite ver que las formas de entender la evaluación repercuten en la manera de practicarla, pero también puede funcionar en el sentido contrario, la idea que se tenga sobre evaluación va a definir el proceso y los métodos de enseñanza. Lo anterior obliga a no intentar reducir la complejidad del proceso evaluativo.

Retornando a la concepción tradicional sobre evaluación, explicada más arriba, usualmente los docentes solían optar por mediciones cerradas o pruebas objetivas, que dieran

cuenta con mayor precisión y facilidad el alcance de logros u objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes (González, 2001).

Actualmente, está generalizada la visión de una evaluación formativa y constante, la cual permite rastrear el proceso recorrido por el estudiante. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha puesto la lupa sobre la evaluación, como una de las múltiples formas de incidir en la calidad educativa, por tal razón se habla de la evaluación contextualizada, aquella que permite identificar y superar las dificultades que se presenten con algún aprendizaje, teniendo en cuenta los intereses y los contextos. En definitiva, apuntan a entender la evaluación como una herramienta de mejora, optando por prácticas pedagógicas cada vez más incluyentes y dinámicas.

## **Concepciones**

En este apartado revisamos las teorías en las que nos hemos basado sobre las creencias y concepciones de los docentes sobre evaluación. Teorías y autores que nos han ayudado a comprender cómo se construyen y cómo interactúan con la práctica evaluativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Para efectos de este trabajo hemos logrado identificar, a través de las múltiples textos que, en el ámbito educativo coexisten distintos conceptos que hacen referencia al conocimiento personal que todos y todas poseemos, y específicamente el de los sujetos docentes, repercuten en la realidad concreta del aula en términos de posturas y acciones frente a la evaluación; como por ejemplo ideas, creencias, representaciones sociales, representaciones mentales, teorías subjetivas, teorías implícitas o teorías ingenuas, al encontrar esta gran dispersión semántica nos acercamos a, por ejemplo, las teorías subjetivas, que son similares a las científicas, tienen supuestos que explican la forma como los sujetos asumen su comportamiento y el mundo que le rodea. De este modo, el pensamiento de los maestros sobre el proceso enseñanza-aprendizaje se refleja en sus prácticas pedagógicas (Cuadra M, 2009)

Para referirse a las teorías subjetivas el autor cita a Flick quien manifiesta. 1) Las personas desarrollan teorías sobre el mundo y sus actividades a partir de la cotidianidad, 2) Estas teorías se aplican y evalúan en actividades diarias. En la investigación realizada en la región de Atacama - Chile, sobre las teorías subjetivas de los docentes, se concluye que los profesores aceptan que el centro del proceso educativo es la promoción del aprendizaje significativo. Que, el rol del docente está en relación con la enseñanza de contenidos y el de la familia con el desarrollo de habilidades sociales y habilidades para aprender a aprender (Cuadra M, 2009). Es decir, que a criterio de los docentes se tiene poca incidencia para mejorar los resultados de aprendizaje. Así pues, refieren la necesidad de que la escuela aplique diagnósticos que permitan determinar ritmos de aprendizaje y el avance de los estudiantes durante el año escolar.

A partir del análisis hecho a las teorías subjetivas sobre el aprendizaje se determinó que los docentes en sus argumentos les atribuyen el fracaso escolar a factores sociales, familiares e individuales. Por el contrario, se auto-atribuye una baja responsabilidad. Argumentan como determinantes en los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas externas, la incidencia del contexto sociocultural, el desinterés del grupo familiar en el proceso educativo, la inmadurez social del estudiante y su falta de habilidades para aprender (Cuadra M, 2009).

Nos interesa analizar si las concepciones de los profesores, las cuales se traducen en acciones dentro del aula, en el escenario específico de la evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje, tienen relación con el fracaso escolar, así pues vale la pena aclarar que de ahora en adelante se entiende por concepción una estructura mental, la cual logra reunir ideas, creencias, imágenes mentales, reglas, significados y preferencias que se originan en una cultura y en un contexto y van evolucionando por procesos personales, que se ponen en marcha de forma consciente o inconsciente (Buendía L, Carmona M, González D, 1996).

En este sentido las concepciones a la luz de las teorías implícitas se caracterizan por estar en el campo de lo inconsciente, pero con especial trascendencia en lo que hacemos, expresamos y respondemos ante una determinada situación. Esto quiere decir que éstas son el resultado de un proceso no lineal ni intencionado, que por el contrario se anclan en las

estructuras cognitivas como mezcla de un crisol de experiencias tanto personales como escolares.

Desde la universidad de Georgia el doctor en filosofía Ping Wang diserta sobre las creencias de los profesores sobre evaluación, nos basamos en su publicación (Wang, 2004) para, entre otras cosas, la construcción de nuestra interpretación en el contexto específico de este trabajo. Su revisión y la de otras investigaciones (Prieto, 2008), logran evidenciar que la naturaleza de las prácticas docentes, el valor que le da a los objetivos, al sentido y a los alcances de la evaluación está íntimamente relacionado con sus concepciones sobre la misma.

Coinciden en afirmar que ciertas prácticas evaluativas son movilizadas por ciertos enfoques, como los instrumentales o memorísticos; considerando la evaluación como fin y mostrando evidencias de qué sabe el estudiante, dejando por fuera otra información relevante como aquellas cosas que el estudiante no sabe, por qué no lo sabe y las particularidades de cada uno de ellos.

Ubicarnos, como maestros, en los desarrollos más recientes sobre evaluación nos ayudará a obtener dicha información e incluso a tener elementos empíricos sobre la eficacia de nuestra enseñanza y poder desarrollar habilidades cognitivas superiores en los estudiantes, más allá de reproducir lo ya dicho por los docentes o memorizar (Prieto, 2009) De lo anterior nace la necesidad de una actitud metacognitiva del docente, la cual permita una práctica reflexiva constante y proyectada a largo plazo, para lograr visibilizar y comprender las creencias que motivan las prácticas evaluativas, virtudes y dificultades que suponen para los estudiantes.

Los estudios e investigaciones sobre concepciones determinan que éstas están configuradas tanto por los conocimientos profesionales de los docentes como por sus creencias, es decir, las personales, las cuales a su vez se unen con la experiencia profesional y se materializan en la realidad del aula. Estas últimas les han permitido edificar una determinada visión de sí mismos y del mundo, resultando ideas sobre la familia, la cultura y las relaciones entre escuela y sociedad, entre otros aspectos (Buendía, Leonor, Carmona, Marcelo, González Daniel, 1996). A su vez, las experiencias de formación académica y de experiencia profesional han propiciado la construcción social de creencias respecto de la



educación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la disciplina, entre otros aspectos; estas últimas constituyen pues, sus referentes para guiar la enseñanza, influyendo así en la calidad de los aprendizajes.

La repercusión que en los estudiantes tienen las concepciones docentes está dada por el constante fluir de las mismas en las acciones ocurridas dentro del aula, puesto que, como ya se ha dicho, configuran las prácticas docentes. Los trabajos sobre concepciones docentes han llegado incluso a relacionar la construcción de la autoimagen y autoestima de los estudiantes con las experiencias vividas en sus entornos escolares, las cuales están íntimamente ligadas a sus expectativas de éxito y fracaso escolar, y es aquí donde este proceso desborda lo exclusivamente administrativo.

Como agentes responsables y capaces de validar los aprendizajes de los estudiantes podemos deducir que la orientación que demos a la evaluación incidirá en sus resultados. Las concepciones configuran pautas de actuación, por ende, no cabe duda de que la forma en la que se conciba y como esta se implemente trascenderá a la calidad de los aprendizajes.

Investigaciones realizadas por la Universidad de Chile han llegado a concluir que, las configuraciones técnicas y psicológicas hechas a evaluaciones de docentes, con base en los resultados obtenidos por el ente regulador de ese país, complejizan las relaciones entre los evaluadores, evaluados e integrantes de ambos grupos (Santos Guerra, 2003) y a su vez tiene consecuencias en la calidad de los aprendizajes. Al ser la evaluación un aspecto atravesado por diferentes factores sociales, institucionales, legales y organizacionales está expuesto a influencias que la complejizan; sin embargo, dentro de las instituciones se ha identificado un reduccionismo o simplificación que prevalece a pesar de todo lo que la expresión “proceso evaluativo” involucra.

El paradigma evaluativo bajo el que se desarrollen las concepciones de los docentes deja trazas sobre la manera en cómo conciben el proceso de enseñanza – aprendizaje o las teorías que sustentan su práctica. Las concepciones sobre evaluación revelan la naturaleza de la inteligencia, el proceso de enseñanza aprendizaje y sus ideas alrededor de la profesión;

situaciones como el etiquetamiento, cuando pone a rodar la idea socio política de que las personas inteligentes se encuentran en las esferas de la población socio económicamente más privilegiadas, entre otras.

Tratamos entonces de vislumbrar las concepciones sobre evaluación de un grupo de docentes para tratar de establecer relación entre estas y el posible efecto sobre el éxito o fracaso escolar de los estudiantes.

### **Fracaso escolar**

La retención escolar entendida como la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, se ha convertido en un reto para los docentes y directivos de las instituciones por los múltiples factores socioculturales, económicos, familiares y personales que rodean la vida de los niños y adolescentes.

El fracaso escolar desde la perspectiva social ha sido considerado un fenómeno educativo caracterizado por la repitencia, la sobre edad y la deserción del sistema. Así pues, en relación con la repitencia fracasar escolarmente es tener un rendimiento académico, por debajo de la media del resto de sus compañeros de curso, en este segmento se ubica a los estudiantes que no alcanzaron los desempeños mínimos propuestos dentro del currículo. Por tanto, es muy probable que empiecen a ser parte de la población estudiantil con sobre edad. Este proceso acumulativo de bajo rendimiento afecta la trayectoria escolar del educando y se convierte en una de las causas para su deserción del sistema.

Entre los distintos usos y significados otorgados al fracaso escolar cabe resaltar el de fracaso parcial. Este incluye todas las formas de suspensión, repetición o retraso, y en el que finalmente, el estudiante culmina satisfactoriamente sus ciclos de estudio. Por consiguiente, no se incluye en este grupo a quienes abandonan la escuela pues no se fracasa en lo que no se intenta terminar. Así pues, el fracaso escolar no solo está ligado a los procesos de selección donde la escuela determina la continuidad del estudiante en el sistema, también, es un

proceso de elección en el que el educando o su familia optan por desertar (Fernández E. 2011).

Se afirma que el éxito o fracaso escolar está asociado a factores tales como: Las condiciones estructurales y materiales de vida, las características socioeconómicas de los grupos sociales, las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias y las comunidades educativas (Román, 2013 p.5). Esta última hace referencia al tipo de organización escolar y sus prácticas pedagógicas. Por tanto, el estudio de este fenómeno debe pasar la frontera del análisis cuantitativo de los indicadores de repitencia, deserción y extrariedad y profundizar en las condiciones y factores que lo afectan.

En este sentido se han identificado dos corrientes teóricas que han analizado el éxito o fracaso escolar. Una hace referencia al sistema escolar y la otra a factores inherentes a la escuela. Los partidarios de la corriente teórica referida al sistema escolar consideran que la responsabilidad recae en agentes y espacios extraescolares tales como el estado, el mercado, la comunidad, los grupos de pares y/ la Familia. Como causa del fracaso escolar estos agentes son reproductores de grados de vulnerabilidad que afectan la asistencia regular y el buen desempeño en la escuela, así pues, la segmentación social, la inestabilidad económica, el trabajo a temprana edad y el desempleo son entre otros los principales responsables de la deserción de los niños y jóvenes del sistema escolar (Román, 2013).

Quienes atribuyen el fracaso escolar a causas intraescolares lo analizan desde dos perspectivas por: A) Resistencia a los códigos socializadores que entrega la escuela. En otras palabras, procesos de inculturación con base en una cultura dominante que intenta inculcar valores y modelar la personalidad aumentando los niveles de marginación. B) aspectos propios de los maestros tales como: dificultad para transferir conocimientos, ofrecer herramientas y estrategias cognitivas, actitud y expectativas sobre sus alumnos y representaciones que tienen de los alumnos y sus familias. Así pues, el capital cultural de los docentes, los estilos y prácticas pedagógicas, su valoración y expectativas respecto de los alumnos y su rol de mediación en el aprendizaje son factores que inciden en el éxito o fracaso escolar.

Frente al rol del estudiante en función de sus expectativas sobre el éxito académico y el valor que da a las tareas, Urdaneta (2014) habla sobre el modelo expectativa –valor. Establece que las expectativas se relacionan con las fortalezas y debilidades que posee el sujeto para ejecutar la tarea y el valor, con la utilidad e importancia que el estudiante les da a los contenidos que se desarrollan en el aula. En resumen, este modelo plantea dos estados del estudiante durante el proceso educativo. El predecisional, caracterizado por la toma de decisiones y la selección de metas futuras (Durán, 2014) y, el postdecisional, en el que se encuentra la volición cuyo referente es la autorregulación del aprendizaje. Las variables inherentes a la percepción del sujeto frente a la tarea se agrupan en dos aspectos a saber: 1) Valor, el cual está asociado a las sensaciones que experimenta al realizar la tarea y el significado de la misma para metas futuras. 2) Conocimiento autopercebido, resultado de los juicios que hace el sujeto sobre el grado de dificultad que representa la tarea en relación con las competencias requeridas para su ejecución.

De ahí que la motivación y la volición son aspectos relevantes en todo el proceso educativo. Lo que significa que durante la fase de evaluación el docente debe mantener en el estudiante la motivación y el interés para afrontar los exámenes. Esto deja entrever la necesidad de ser más enfáticos en la planeación de la evaluación, lo cual supone el diseño de instrumentos basados en tareas que vinculen competencias, contenidos y el contexto del evaluado (Durán, 2014).

Lo anterior indica que los profesores son uno de los factores que más impacta la motivación y el deseo de los estudiantes por permanecer en el sistema escolar. Un maestro que sabe qué y cómo enseñar, lleva al aula estilos alternativos de enseñanza con prácticas activas donde el estudiante se convierta en protagonista de su propio aprendizaje. De igual forma se ha demostrado que las expectativas de los docentes hacia los estudiantes crean círculos positivos o negativos de éxito o fracaso. De este modo una expectativa positiva hacia el estudiante le permite al docente percibir el esfuerzo, habilidades y capacidades del estudiante aumentando su autoestima y grado de confianza en sí mismo, por el contrario, un pensamiento negativo está cargado de prejuicios y desvaloración, lo cual conlleva a la desmotivación por aprender, educarse y avanzar (Durán, 2014).

## **CAPÍTULO III**

### **PROPUESTA METODOLÓGICA**

La realidad social que buscamos comprender es producto del devenir histórico del sistema educativo colombiano y de las historias y construcciones personales y profesionales de nuestros protagonistas, incluyendo también nuestras propias motivaciones; es por esta razón que consideramos como eje central la palabra, el lenguaje, las decisiones y el argumento, entonces, los procedimientos que guían nuestro proyecto son eminentemente cualitativos.

Así pues, el enfoque cualitativo ha sido el escogido para efectos del fenómeno y la situación que se analiza, ya que busca ahondar en elementos subjetivos que pocas veces son manifestados de forma explícita. Bajo este tipo de racionalidad, son los procesos interpretativos los que cobran valor, dando lugar a los hallazgos que desde la subjetividad e intersubjetividad se publiquen y discutan.

### 3.1 Contexto institucional

La institución educativa Rodrigo Lloreda Caicedo, de carácter oficial, se encuentra localizada en el municipio de Candelaria; corregimientos El Carmelo, San Joaquín y El Tiple; ofrece los niveles de preescolar, básica, media técnica y bachillerato por ciclos. Tiene seis sedes distribuidas en los tres corregimientos: la sede central y dos escuelas en El Carmelo, una sede en San Joaquín y dos sedes en el Tiple. La población de la zona es en su mayoría afrodescendiente, dependen económicamente del monocultivo de la caña de azúcar y la producción artesanal de materiales para la construcción, tales como ladrillo, teja y faroles entre otros.

La sede Simón Bolívar que se encuentra localizada en el corregimiento San Joaquín a 10 minutos de la vía principal Cali – Candelaria. La planta física tiene 10 salones, batería sanitaria, restaurante escolar y sala de sistema. Esta sede anualmente atiende entre 450 y 470 estudiantes en dos jornadas; desde el nivel de preescolar hasta la media técnica.

En respuesta a los a los fines y objetivos de la educación en el país, la institución formuló su PEI "El Proyecto Educativo Institucional teniendo en cuenta las situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, (Art.73. Ley115/94).

Dando cumplimiento a lo ordenado en la ley, la institución inicia su viaje revisando y actualizando los componentes básicos del PEI, para nuestro caso vamos a centrarnos el componente conceptual y pedagógico. En este se responden preguntas fundamentales como: ¿cuál es el concepto de educación que seguirá la Institución Educativa?, ¿qué modelo educativo desarrollará? se define entonces el horizonte institucional. Además, se realizan todas las precisiones pedagógicas y curriculares necesarias, como, por ejemplo, enfoques pedagógicos, metodologías, planes de estudio, sistema de evaluación, etc.

En análisis del PEI, encontramos que uno de sus principios es la formación integral para impactar no solo la calidad académica sino también las cualidades humanas de sus estudiantes. Igualmente desarrolla el enfoque de aprendizaje por competencias, el cual busca que los estudiantes sean competentes, es decir, que sabe lo que hace, por qué lo que hace y conoce el objeto sobre el que actúa, siendo posible evidenciar actitudes y disposiciones para

querer hacer uso del conocimiento declarativo y procesal y actuar de manera de correcta dentro de los principios éticos que se viven en la institución.

Siguiendo esta línea, la evaluación adquiere carácter diagnóstico, continuo, formativo y participativo, permitiendo así, desarrollar competencias en los estudiantes, las cuales se evidencian en desempeños. De igual forma, el educando se hace partícipe de su proceso de evaluación.

### **3.2 Descripción sujetos de la investigación**

Teniendo como base que la planta docente la IE Rodrigo Lloreda Caicedo, sede Simón Bolívar, conformada por 20 maestros, se determinó aplicar los instrumentos de recolección de información a 13 de ellos, los cuales fueron seleccionados teniendo en cuenta la asignación académica. Se excluyó de este grupo a los docentes que ingresaron a la sede Simón Bolívar en el año 2017 y a los docentes titulares de los grados transición, primero y segundo. En este sentido, el universo de investigación corresponde a los maestros de los grados entre tercero de básica primaria y undécimo. En la entrevista se indagó a todos los docentes sobre su pensamiento en relación con métodos, técnicos y argumentos que utiliza para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Por tanto, el objeto de investigación está constituido por cuatro licenciados, un profesional no licenciado, ocho licenciados con especialización; de ellos tres se desempeñan en los niveles de básica primaria y diez en los niveles de básica secundaria y media. Todos los entrevistados son de sexo femenino.

### **3.3 Instrumentos para la recolección de información**

Para la recolección de información se diseñó una entrevista semi-estructurada que busca responder a las tres categorías de análisis apriorísticas que se marcaron para este trabajo (véase Tabla 2), dicha entrevista consta de seis preguntas. También se diseñó una rejilla de observación para realizar análisis de contenido de los documentos que se

recolectaron. En un principio, la documentación abarcaba trabajos escritos propuestos por los docentes y realizados por los estudiantes, también incluía exámenes, talleres, carteleras, ensayos, resúmenes, la planeación de aula de cada docente, las planillas de calificación y el formato institucional de seguimiento al aprendizaje.

## **Entrevista**

En la investigación cualitativa, la entrevista como técnica de recolección de información es clave, puesto que favorece la interacción entre el entrevistado y el entrevistador; siendo para este último, un escenario propicio de profundización en aspectos relacionados con las categorías de análisis. Lo anterior, solo se logra con la interpretación que el investigador haga de las respuestas dadas por el entrevistado, en este sentido, desde el trabajo de campo, el investigador tiene la posibilidad de conocer las formas de verbalización del mundo social, las intenciones y los pensamientos de los sujetos de investigación, en relación con el objeto de estudio.

“el objetivo característico de estos estudios es la búsqueda de comprensión de la realidad tal como es vivida por los sujetos” (Cuaderno de cátedra. Universidad Nacional de La Plata. 2017, pág. 88).

Por lo anterior, las entrevistas fueron individuales, para ello previamente el equipo investigador formuló algunas preguntas (ver Tabla 1) con base en la categorización preliminar, que permitiera iniciar la conversación dentro de un ambiente natural, pero que a su vez sirviese de base para reorientar la discusión y lograr el objetivo del encuentro con cada maestro.



**Tabla 1**

Relación dimensión, categorías y preguntas

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>PREGUNTAS</b>
Evaluación del aprendizaje	Práctica evaluativa	¿Qué procedimientos o instrumentos aplica para evaluar? Si la respuesta es pregunta abierta ¿Qué criterios utiliza para valorar de la respuesta?
Docente	concepciones sobre evaluación	¿En qué momento aplica la evaluación? ¿Para usted qué es evaluar?
Éxito o fracaso escolar	Factores asociados al éxito o fracaso factores asociados al fracaso	¿Qué factores son causales del bajo desempeño en sus estudiantes? ¿Cuál es su aporte o responsabilidad en el éxito o fracaso escolar?

Fuente: Elaboración propia

## **Análisis documental**

Esta técnica de investigación, se orienta a la condensación sistemática de información. En este sentido, el investigador fija una ruta de trabajo que se inicia con la clasificación de documentos que aporten información relevante para su investigación y extrae datos a partir de una revisión exhaustiva, de tal manera, que le permita realizar cruce de información con otra fuente. Por lo anterior, el equipo investigador consideró pertinente apoyarse en esta técnica para contrastarlo con los resultados obtenidos en la entrevista.

En aras de validar las respuestas del docente durante la entrevista, se les solicitó una muestra de documentos y registros sobre los cuales se apoya para llevar a cabo el proceso de evaluación. Para tales efectos, la rejilla contempló al inicio ocho instrumentos usados para valorar o plasmar las evidencias del aprendizaje, estos fueron: evaluación por pregunta abierta, evaluación por pregunta cerrada, trabajo escrito, talleres, cuaderno, plan de aula, plan de área y la planilla de registro de valoraciones hechas a los estudiantes durante el primer periodo del año lectivo 2017. Sin embargo, durante la recolección de información se presentaron dificultades para acceder a dichos instrumentos, debido a que los docentes no los tenían disponibles durante las entrevistas. Por lo anterior, se optó por realizar la recolección de información documental a partir del instrumento cuaderno, dado que la totalidad de los docentes le confieren a esta mayor importancia y se hizo posible disponer de una muestra significativa de todos maestros.

De igual forma se tomó como referencia el documento del Sistema institucional de evaluación de estudiantes – SIEE.

### **3.4 Tipo de investigación y procedimiento**

El equipo de trabajo, al hacer parte de procesos educativos dentro y fuera del universo que se quiere comprender e interpretar, recurre a lo cualitativo, reconociendo así las subjetividades de los investigados como las nuestras en rol de investigadores.

La información se recoge a través de la aplicación de las entrevistas al estamento docente; seguido de un análisis documental, el cual fue posible ya que los docentes nos facilitaron algunos instrumentos que ellos diseñan o seleccionan para realizar la evaluación de sus estudiantes y plasmar los resultados de la misma. Este análisis permitió dar cuenta de los tipos de saberes que los docentes priorizan o están capacitados para evaluar y de la coherencia de los mismos con sus discursos. Las entrevistas individuales se ejecutaron durante la jornada laboral, los investigadores se adaptan a sus horarios disponibles y a sus tareas previamente establecidas y organizadas para realizar en esos espacios en los que no están en aula. Por lo anterior, las entrevistas se distribuyen a lo largo de dos semanas; la recogida de los diferentes instrumentos también se hace en el mismo lapso ya que no todos los docentes disponen de los insumos solicitados al momento de la entrevista por diferentes razones.

Atendiendo el compromiso de confidencialidad acordado con los investigados, frente al manejo de la información, se crearon 20 códigos, cada docente escogió uno de manera aleatoria, en este mismo sentido, teniendo en cuenta que la planta docente de la sede Simón Bolívar es pequeña y tiene asignado uno o dos maestros en el caso de la básica primaria, lo mismo que en las áreas de la básica secundaria y media, se excluyó en la tabulación de los datos el perfil profesional, áreas y niveles en los que se desempeña cada uno.

#### **Procedimiento utilizado en el análisis de la información**

Para realizar el análisis de los datos se utilizó el programa Atlas Ti 7, el cual está diseñado para adelantar procesos de investigación cualitativa. Este programa nos permitió ir ganando conocimiento y comprensión de los argumentos y posturas de los entrevistados. Así pues, la tabulación de las entrevistas se centró en extraer del discurso del docente sus

afirmaciones sobre evaluación del aprendizaje, prácticas evaluativas, factores asociados al fracaso, factores asociados al éxito y experiencia docente Ver Tabla 2. Dicha tabulación, llevó a que se identificarán algunas variables emergentes, a las que llamamos subcategorías, por estar directamente relacionadas con las categorías. La Tabla 2 muestra cómo se da la correspondencia entre proposición, dimensión, categoría, subcategoría y preguntas.

**Tabla 2**

Matriz inicial de correspondencia entre proposición, dimensión, categoría, subcategoría y preguntas

<b>PROPOSICIÓN</b>	<b>DIMENSIÓN</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>PREGUNTAS</b>
P1. Un número significativo de maestros tienen concepciones sobre evaluación que se distancian de la propuesta evaluativa institucional.	Evaluación del aprendizaje	1.Práctica evaluativa	SC1.1 Tradicionales SC1.2 Formativa	¿Qué procedimientos o instrumentos aplica para evaluar? Si la respuesta es pregunta abierta ¿Qué criterios utiliza para valorar de la respuesta? ¿Cuántos años de experiencia docente tiene? ¿En qué momento aplica la evaluación? ¿Para usted qué es evaluar?
	Docente	2.concepciones sobre evaluación	SC2.1: Evaluación constataadora SC2.2 evaluación sumativa SC2.3: evaluación por competencias SC2.4: evaluación integral	
P2. Las concepciones docentes sobre evaluación inciden en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes.	Éxito o fracaso escolar	3. Factores externos al aula	SC3.1: compromiso de padres - madres o acudientes SC3.2: nivel sociocultural y económico SC3.3: recursos didácticos y pedagógicos institucionales SC3.4: currículo SC3.5: sistema de evaluación	¿Qué factores son causales del bajo desempeño en sus estudiantes? ¿Cuál es su aporte o responsabilidad en el éxito o fracaso escolar de sus estudiantes?
		4. Factores propios de la Enseñanza y el Aprendizaje	SC4.1: interés y compromiso del estudiante SC4.2: capacidades y habilidades del estudiante SC4.3: liderazgo del docente SC4.4: capacidad autocrítica del docente SC4.5: consignas de la tarea SC4.6: estrategias de enseñanza - aprendizaje SC4.7: revisión de la tarea SC4.8: retroalimentación	

Fuente: Elaboración propia.

### **Procedimiento para el análisis de la información recolectada**

La información recolectada de las entrevistas es analizada a partir del uso, codificación de categorías y subcategorías en el programa ATLAS TI.

Lo referente a la revisión de los documentos institucionales, PEI y SIE, la lectura se centró en identificar la concepción de evaluación del aprendizaje que en estos subsiste y proponen.

La información que arroja el análisis documental con verificación a través de la rejilla se organiza según las mismas categorías y subcategorías para poder constatar la alineación entre el discurso docente y la realidad de su práctica evaluativa en aula. Ver Tabla 2.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS CUALITATIVO DE DATOS

#### 4. Reducción de datos

Al realizar el análisis de la información suministrada por los docentes para dar respuesta a la pregunta sobre su experiencia docente y más específicamente al tiempo que lleva prestando su servicio en la institución educativa Rodrigo Lloreda Caicedo del municipio de Candelaria, se encontró que el tiempo mínimo de experiencia es de 10 años y el máximo de 36. La Tabla 3, muestra que la mayoría de los entrevistados a nivel general tienen una experiencia superior a 15 años, caso contrario ocurre en relación al tiempo de servicio en la IE Rodrigo Lloreda Caicedo. En el mismo cuadro se observa que la mayoría tiene menos de 15 años, mientras que en el grupo de 26 a 36 años hay igual número de docentes tanto para la experiencia general como en el tiempo de servicio dentro de la Institución Educativa.

**Tabla 3**

Reducción de datos sobre experiencia docente

<b>Tiempo de experiencia docente</b>		
<b>Años de experiencia</b>	<b>General</b>	<b>IE Rodrigo Lloreda Caicedo</b>
<b>Menos de 10</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>10 a 15</b>	<b>3 docentes</b>	<b>4 docentes</b>
<b>16 a 25</b>	<b>7 docentes</b>	<b>2 docentes</b>
<b>26 a 36</b>	<b>3 docentes</b>	<b>3 docentes</b>
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>13</b>

Fuente: Elaboración propia (datos tomados directamente de los entrevistados y de la planta de cargo de la IE).

Alrededor de dos preguntas guía giró la conversación que buscaba indagar sobre las concepciones docentes sobre evaluación, la primera de ellas cuestiona la formación

profesional y los años de experiencia, seguida por cuestionamientos acerca de los momentos en los que aplica la evaluación y qué considera sobre la misma.

Del universo entrevistado solo en cuatro entrevistas se hizo presente la idea de competencia, desempeño o habilidades, a su vez, también en cuatro ocasiones los entrevistados hicieron énfasis en los procesos de aprendizaje, como lo muestra el cuadro No 4. Así mismo, algunos docentes entienden de igual manera evaluar a asignar una nota numérica.

La mayoría no especifica el tipo de saber o conocimiento a evaluar, ni discriminan formas distintas para evaluar tipos de saberes diferentes. Se evidencia como generalizada la idea de que el maestro señala dificultades para que el estudiante se corrija además de encontrar que las pruebas tipo SABER están presentes en el discurso de los docentes.

**Tabla 4**

Reducción de datos práctica evaluativa - concepciones sobre evaluación

<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>N° DE DOCENTES</b>
1. Práctica Evaluativa	SC1.1 Tradicional	9
	SC1.2 Formativa	4
2. Concepciones sobre evaluación	SC2.1 Evaluación constatóra	1
	SC2.2 Evaluación sumativa	4
	SC2.3 Evaluación integral	4
	SC2.4 Evaluación por competencias	4

Fuente: Elaboración propia

La revisión del conjunto de respuestas que dieron los docentes sobre los factores asociados al fracaso, fueron clasificados en los siguientes agentes: Estudiante, sistema educativo entorno socio familiar y docentes.

Para la mayoría de los docentes los estudiantes son los responsables directos de su fracaso escolar. El desinterés y falta de compromiso hacia sus actividades escolares en una variable que está afectando negativamente el alcance de los desempeños propuestos, de igual forma, manifiestan que algunos no cuentan con las capacidades requeridas para el nivel de escolaridad en el que se encuentran, de ahí que, las deficiencias que poseen en cuanto a la lectura, la escritura y las matemáticas se les convierte en un obstáculo al momento de evaluar el aprendizaje. También consideran que existe un alto grado de irresponsabilidad, lo cual se ve reflejado en la poca preparación para los exámenes y en el incumplimiento en la entrega de tareas, actividades de repaso, talleres y otros compromisos académicos, ver Tabla 5.

En relación con el sistema educativo como factor asociado al fracaso escolar, los docentes expresan que el currículo tiene demasiados contenidos los cuales deben darse en poco tiempo, también, que hay áreas como las matemáticas que no están fundamentando las bases para que el estudiante pueda desempeñarse satisfactoriamente en los grados superiores de la básica secundaria y media, en este mismo sentido, consideran que los estudiantes que pasan de la básica primaria a secundaria sufren cambios bruscos en su proceso formativo lo cual, se convierte en un elemento que afecta el éxito escolar en estos grados, ver Tabla 5.

En cuanto a los sistemas de evaluación dicen que los cambios frecuentes en la forma de evaluar han llevado a que muchos estudiantes le resten valor al estudio, así, por ejemplo, refiriéndose al decreto 230 de 2002, afirman que la promoción automática mató la educación. Por tanto, consideran que esta es una de las causas para que existan estudiantes sin las competencias requeridas de acuerdo a su nivel de escolaridad. Otro de los componentes de análisis fue el entorno institucional, al cual le atribuyen la falta de materiales y recursos para dinamizar las clases y fortalecer la didáctica. En este mismo sentido, consideran que los procesos de evaluación de desempeño afectan emocionalmente y los limita en su quehacer docente, ver Tabla 5.



**Tabla 5**

Reducción de datos: Factores Asociados al Éxito / Fracaso Escolar

<b>3. Factores externos al aula</b>	SC3.1 Compromiso de padres - madres o acudientes	Alto	0
		Bajo	13
	SC3.2 Nivel sociocultural y económico	Favorable	0
		Desfavorable	13
	SC3.3 Recursos didácticos y pedagógicos institucionales	Insuficientes	9
		Suficientes	4
	SC3.4 El currículo	Rígido	13
		Flexible	0
	SC3.5 El sistema de evaluación	Rigido	3
		Flexible	10
<b>4. Factores propios de la Enseñanza y el Aprendizaje</b>	SC4.1 Interés y compromiso del estudiante	Interés	1
		Desinterés	12
	SC4.2 Capacidades y habilidades del estudiante	Suficientes	3
		Insuficientes	10
	SC4.3 Liderazgo del docente	Centrado en la enseñanza	10
		Centrado en el aprendizaje	3
	SC4.4 Capacidad autocrítica del docente	Alta	6
		Baja	7
	SC4.5 Retroalimentación	Verbal	13
		Escrita	0

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al entorno socio familiar, encontramos que los docentes le atribuyen el fracaso escolar especialmente a la falta de involucramiento de los padres de familia o acudientes, afirman que estos no se apersonan del proceso formativo, les falta autoridad, tienen poco compromiso y acompañamiento a las actividades escolares de sus hijos o representados. Del mismo modo, manifiestan que lo anterior es parte del contexto, pues la situación económica del sector hace que la mayoría de los padres de familia tengan jornadas de trabajo extensas, se les dificulte proveer al estudiante los materiales de trabajo y se vean obligados a trasladarse con su familia de un lugar a otro en busca de oportunidades de empleo. Finalmente, consideran que el nivel sociocultural de la gente hace que no le den importancia al estudio, ver Tabla 5. En los docentes como factor determinante en el fracaso escolar de los estudiantes, encontramos que el liderazgo de los maestros está centrado en la enseñanza. Así pues, manifiestan que se autoevalúan sobre los resultados de la clase, que procuran hacer lo que se pueda, hacen cambios en la metodología de enseñanza, realizan actividades de refuerzo y buscan diferentes formas para que el estudiante entienda la temática. Respecto a su autoconcepto, algunos consideran que no son los mejores pero que hacen todo lo posible para que los estudiantes aprendan, asumen su responsabilidad como orientador y facilitador, creen que el proceso educativo es un asunto de responsabilidad compartida, es decir, un trabajo conjunto entre docentes, padres de familia y estudiantes, ver Tabla 5.

### **Análisis de Revisión Documental**

La revisión del cuaderno como dinamizador de algunas prácticas de evaluación que aplican los maestros, reflejan que la mayoría de las consignas están redactadas en un lenguaje que le facilita al estudiante identificar fácilmente la tarea, sin embargo, la estrategia de aprendizaje que utilizan se orienta más a la consulta y transcripción de contenidos que a la producción intelectual y al aprendizaje activo. En este sentido, el liderazgo del maestro centrado en la enseñanza es una tendencia que prevalece entre los sujetos de investigación.

De igual forma, se identifica un apego a la calificación en tanto que, la revisión que se hace al desarrollo de la tarea presenta al final de la misma un resultado numérico. Otro aspecto que resaltar, son las señales de visto bueno o equis que coloca el docente en los

cuadernos. Estas no se encuentran acompañadas de comentarios y observaciones al desarrollo de la actividad lo cual niega al estudiante la posibilidad de autoevaluarse, hacer correcciones y mantener la motivación por el aprendizaje. La falta de realimentación no permite determinar si hay interés y compromiso del estudiante por aprender, puesto que en ninguno de los cuadernos se observa una nueva presentación de la tarea, ver Tablas 5 y 6.

**Tabla 6**

Reducción de datos revisión documental

DESCRIPTOR	TOTALES	
	Si	No
<b>Cuaderno</b>	7	6
Se identifica fácilmente lo que el estudiante debe realizar		
Incluye comentarios y apuntes al desarrollo de las actividades	5	8
Motiva con las observaciones el deseo del estudiante por autoevaluarse		13
Los comentarios al contenido dan cuenta de los criterios utilizados para evaluar	1	12
Las consignas promueven el aprendizaje activo		13
Motiva con las observaciones la corrección de actividades	1	12
Las consignas para la actividad vinculan la teoría y la práctica.	2	11
La consigna para la actividad se orienta a la consulta y transcripción de contenidos	8	5
La actividad propuesta permite la producción intelectual del estudiante	4	9

Fuente: Elaboración propia

## **Análisis de la información recolectada**

A continuación, se pretende exponer el contraste entre los resultados de ambas fuentes de información. Se busca establecer un diálogo entre las categorías y subcategorías emergentes, y los resultados de la revisión al instrumento cuaderno, analizado por el equipo investigador.

En cuanto a las entrevista, en las categorías práctica evaluativa y concepciones docentes se hallaron puntos de convergencia, debido a que los sentidos construidos alrededor de la evaluación se ven reflejados en las prácticas mismas, tal y como Santos (2003) lo describe “Todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan” (p.78). Ambas categorías están conformadas por una serie de subcategorías, las cuales permiten hacerse a una imagen más completa de la dinámica institucional con respecto a la evaluación.

- SC1.1: prácticas evaluativas tradicionales: en el discurso de varios docentes se encontraron afirmaciones como, “previo a la evaluación yo trabajo un taller de todo lo abordado pero ahora se va a tener en cuenta esa evaluación final”, "para mi hay cosas que los muchachos se deben aprender como las tablas, dicen que no, que no se las deben aprender pero en términos coloquiales eso es avalarles tanta alcahuetería y por eso se ha desmejorado tanto la evaluación", que permitieron inducir la prevalencia de sentidos y prácticas ligadas a la calificación o a la verificación de conocimiento de los estudiantes al finalizar un tema o un periodo académico, corriente descrita en el apartado teórico de este trabajo, ligadas a las metodologías explicativas de la mayoría de los docentes.
- SC1.2: práctica evaluativa formativa: Como se entendió en el apartado conceptual de este trabajo y como lo reafirma el PEI de nuestro escenario de investigación,

este tipo de evaluación permite reorientar los procesos educativos cuando sea necesario, para así lograr un mejoramiento.

De acuerdo con Santos quien afirma, entre otras cosas que, es posible encontrar las teorías que sustentan las comprensiones sobre evaluación y las formas de evaluar de los docentes, y que “la forma de evaluar devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender. No sólo de qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar sino de la forma en que el profesor puede ayudarle a hacerlo”, en la muestra se han logrado definir las siguientes subcategorías:

- SC2.1: evaluación constataadora: en última instancia persigue comprobar el aprendizaje además de ser la herramienta perfecta para ejercer control social. Suele llevarse a cabo a través de pruebas estandarizadas y no apartarse de la dimensión de los conocimientos declarativos. En esta oportunidad no se logró evidenciar mayor trascendencia de los resultados evaluativos, teniendo en cuenta que la funcionalidad de la evaluación es amplia, tal como afirma (Santos 1996) “La evaluación no sólo incorpora procesos de medición y de cuantificación sino explicaciones causales sobre las mismas”.
- SC2.2: evaluación sumativa: en este sentido la evaluación hace referencia a la calificación contenida en una escala de valoración institucional avalada por el ente regulador nacional, la cual facilita los criterios de promoción de los estudiantes de un nivel a otro y da claridad a los informes periódicos que se le entregan al padre de familia.
- SC2.3: evaluación por competencias: se pretende llevar al estudiante a través de secuencias didácticas a identificar un saber declarativo, teorías o postulados, lo aplique en diferentes contextos, es decir, que logre hacer transferencia y correlación curricular, y a que proponga soluciones a situaciones problemáticas. Es de suponerse que cuando el estudiante lleva a otros contextos de su vida lo aprendido en el aula, el estudiante se transforma y es competente. Sabe, sabe hacer y es. La evaluación entonces debe permitir evidenciar los desempeños que van alcanzando los estudiantes.
- SC2.4: evaluación integral: aquí se trata de que el estudiante se desarrolle de forma integral, se reconoce la evaluación como un proceso intersubjetivo, poniendo la atención sobre sobre la humanidad de quien recae la acción evaluativa; por ende, se tiende a

observar y a priorizar aspectos interpersonales, volitivos y emocionales que puedan dificultar el óptimo desempeño del estudiante dentro de las actividades pedagógicas y didácticas planeadas por sus profesores.

Al contrastar dichas subcategorías con el instrumento observado, como otra fuente de información, encontramos pocas evidencias de algunas subcategorías que emergieron a partir del discurso de los docentes. Con respecto a la práctica evaluativa formativa (SC1.2) solo cuatro de los docentes explicitan ideas alineadas con esta subcategoría; lo mismo ocurrió con las subcategorías concepción de evaluación por competencias (SC 2.3) y de la evaluación integral (SC 2.4) ver tabla 4.

Por el contrario, se halló más puntos de encuentro entre discurso e instrumento en lo concerniente a la subcategoría práctica evaluativa tradicional (SC1); ya que en la mayoría de los casos, el proceso de aprendizaje es calificado a partir del desarrollo de ejercicios, consultas y talleres desarrollados en el cuaderno pero se denota la ausencia de criterios y observaciones para que el estudiante vuelva sobre la actividad y complete su proceso de aprendizaje, además, son ausentes también los argumentos que justifiquen la valoración numérica obtenida.

También en sus discursos, la mayoría de docentes tienen en cuenta aspectos socio afectivos y volitivos para valorar el proceso de los estudiantes, y se evidencia de forma generalizada, que el formato institucional para registrar los aspectos actitudinales se diligencia juiciosamente, aquí es posible observar lo que Santos llama concepciones sobre la naturaleza de la profesión, es decir, la manera en cómo se concibe el ser docente, lo hallado en este trabajo se puede contrastar con la siguiente explicación, “Si alguien entiende que el docente es una persona encargada de introducir en la cabeza del aprendiz una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas, no se planteará ninguna cuestión sobre las exigencias morales, las relaciones interpersonales, las dinámicas sociales que conlleva una forma distinta de entender la profesión” (Santos Guerra, 2003, p.75).

A pesar de lo anterior, se observó que las notas bajas carecen de observaciones, comentarios o recomendaciones; al igual que en las calificaciones altas, cercanas al cinco, no se evidencian observaciones escritas que motiven al estudiante a continuar esforzándose, o especificaciones de por qué no se alcanzó la máxima nota, con base en lo que se esperaba de que realizara.

El discurso de los docentes que dio como resultado la subcategoría práctica evaluativa formativa (SC1.2) tiene sus fundamentos teóricos en el PEI, en este último se da las consideraciones sobre el sistema de evaluación a estudiantes y se especifica la valoración integral de los desempeños de los mismos pero hablar de desempeños, como el mismo PEI lo establece, hace necesaria la existencia de las evidencias, por ende constatar subcategoría (SC2.3) requiere de otro tipo de seguimientos, ya que a través del instrumento que finalmente se pudo analizar, es decir, el cuaderno, no se hallaron rastros de evidencias de tareas integradoras o de desempeño, del criterio o los criterios que se buscan evidenciar o del análisis de los resultados de las mismas.

Con respecto a la subcategoría concepción de evaluación integral (SC 2.4) el contraste permite ver secuencias que denotan procesos, esto se da en muy pocos casos de la muestra total. La idea de la mayoría de los docentes sigue girando sobre instrumentos como el examen, ya que estos son diseñados para que respondan a los mínimos exigidos curricularmente (Álvarez, 2006). La autoevaluación como parte de la propuesta actual de la institución, tampoco se evidencia en la mayoría de los discursos y documentos, como proceso sistemático e implementado por la mayoría de sus docentes en el aula, no fue posible hallar elementos de autorregulación por parte de los estudiantes, que les permita incidir en las acciones futuras.

Continuando con las subcategorías corroboradas por las prácticas observadas en los cuadernos, la práctica evaluativa formativa (SC 1.2) de forma escrita se observa en pocos casos, incluso, cuando se encontró, esta no era del todo comprensible, y a pesar de que en la mayoría los cuadernos eran transcripciones literales, no se hacía ninguna observación sobre las posibilidades de mejora, en los aspectos concernientes a la misma. En la mayoría de las

evidencias, sin ser exhaustivas, nos permiten afirmar que sus concepciones sobre evaluación construidas a lo largo de sus años como docentes, de su formación superior o años como estudiantes, y de las exigencias más actuales con respecto a dicho proceso, permean sus prácticas en el aula, el discurso y lo tangible así lo demuestran.

Con base en lo anterior y siguiendo el proceso de triangulación, podemos decir que la mayoría de los docentes en sus discursos logran dar luces de las ambiciones y metas institucionales en cuanto a la evaluación a pesar de las ambigüedades e imprecisiones conceptuales sobre la misma, sin embargo, las estrategias, actividades y formas de evaluar denotan una carga de sentidos y metodologías tradicionales, “Cuando se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado (sólo puede aprender el alumno, sólo puede aprender del profesor...), la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido”. (Santos Guerra, 2003 p.74). No hay en lo observado y analizado indicios de reflexión crítica sobre los resultados de un proceso evaluativo, no aparece en la información recolecta una sistematización de resultados evaluativos de docentes y estudiantes, como a bien invita la práctica evaluativa formativa (SC1.2).

Sobresale la carencia de criterios que le permitan al estudiante mantener presente el punto de llegada al que el docente espera que arriben. En contados casos se entrevió participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento e igualmente, pocas posibilidades de incidir en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Al establecer las relaciones agrupamos las categorías compromiso de padres - madres o acudientes (SC3.1)– nivel sociocultural y económico (SC3.2) – interés y compromiso del estudiante (SC4.1) y capacidades y habilidades del estudiante (SC4.2) las cuales, según el discurso de los docentes se refieren a la incidencia de elementos propios del contexto social del estudiante; se denota que de acuerdo al pensamiento de los profesores, el bajo nivel sociocultural y económico de los padres, madres o acudientes puede ser uno de los factores que conlleva a que tengan poco compromiso y acompañamiento al trabajo académico de los



hijos. En otras investigaciones se ha encontrado que los docentes argumentan como determinantes del bajo rendimiento académico, la incidencia del contexto sociocultural, el desinterés del grupo familiar en el proceso educativo, la inmadurez social del estudiante y su falta de habilidades para aprender. (Cuadra M, 2009). Lo anterior, permite reconocer que para la mayoría de los entrevistados en un número importante de estudiantes de la sede Simón Bolívar se reflejan actitudes de desinterés y poco compromiso hacia el aprendizaje y que sus capacidades y habilidades se encuentran por debajo del nivel escolar del grado que cursan. Los partidarios de la corriente teórica referida al sistema escolar consideran que la responsabilidad recae en agentes y espacios extraescolares tales como el estado, el mercado, la comunidad, los grupos de pares y/ la Familia. Como causa del fracaso escolar estos agentes son reproductores de grados de vulnerabilidad que afectan la asistencia regular y el buen desempeño en la escuela (Marcela Román citando a Rumberger y Lim, 2008; Goicovic, 2002).

En relación con las comunidades educativas, (Marcela Román citando a Rumberger y Lim, 2008; Goicovic, 2002). Para la identificación de elementos propios del aula se agruparon las categorías liderazgo del docente (SC4.2) - capacidad autocrítica del docente (SC4.3) - consignas de la tarea (SC4.4) - estrategias de enseñanza – aprendizaje (SC4.5) y realimentación (SC4.8), en las que la información recopilada en las entrevistas dejan ver una prevalencia de una enseñanza centrada en el docente cuyas estrategias de aprendizaje, están orientadas a la consulta y transcripción de contenidos y un bajo nivel de producción intelectual que obstaculiza el aprendizaje activo por parte del estudiante. De igual forma, en la revisión de documentos la subcategoría realimentación (SC4.5) refleja algunos aspectos de las prácticas evaluativas entre las que se encuentran consignas redactadas en un lenguaje que le facilita al estudiante identificar fácilmente la tarea, el resultado numérico que asigna el docente después de revisar la tarea y las señales de visto bueno o equis que pone el docente en los cuadernos, con lo cual la información de retroalimentación es insuficiente para propiciar en los estudiantes la reflexión sobre sus errores y aciertos para establecer rutas de aprendizaje que le permitan mejorar dichos errores. Según Fernández, este juzgamiento obedece a que un mismo ejercicio sea evaluado de distintas formas por otros profesores o por el mismo profesor; que existan diferencias entre el método de enseñanza, los contenidos y la

evaluación aplicada. En otras palabras, muchos de los juicios evaluativos que emite la escuela están cargados de sesgos. (Fernández E, 2011). Al observarse en los documentos analizados una ausencia de realimentación, se hace incierto el uso de los procesos evaluativos a la luz de la propuesta institucional. “La utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora, tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición”. (Santos, 1996, p.1).

Desde la perspectiva de aspectos propios de los maestros, los teóricos atribuyen el fracaso escolar a causas intra-escolares tales como: dificultad en la transferencia de conocimientos, pocas herramientas y estrategias cognitivas, y las representaciones que tienen de los alumnos. En este sentido, los docentes asumen la responsabilidad por el éxito o fracaso escolar de los estudiantes, aunque, la mayoría considera que los problemas no son solo ellos.

De acuerdo con las categorías recursos didácticos y pedagógicos institucionales (SC3.2) - currículo (SC3.3) y sistema de evaluación (SC3.4) entre los otros elementos que afectan este fenómeno se encuentran los pocos recursos didácticos y pedagógicos que posee la institución, currículos cargados de contenidos y el sistema de evaluación. Santos llama a esto elementos condiciones organizativas “la evaluación se realiza con unos condicionantes determinados...el tiempo disponible, el grupo de personas evaluadas...la tradición institucional, las exigencias del curriculum, las técnicas disponibles” p.71.

En suma, lo anteriormente descrito da cuenta del crisol de concepciones como la constadora, sumativa, por competencias e integral, y prácticas tanto tradicionales como formativas que se pueden encontrar en una sola institución, en este caso particular, la sede Simón Bolívar. Revelándose también actitudes de los docentes frente a la evaluación, como lo señala Santos, en las que predomina una actitud individualista en varios aspectos, como por ejemplo, que las evaluaciones no solo siguen siendo individuales sino, que cuando el trabajo de los evaluados ha sido grupal, el docente se esmera con ahínco por saber cuál fue el aporte individual de cada uno de los miembros, además, se halló que pocos docentes dialogan sobre las posibilidades de mejora de los grupos o estudiantes según los resultados de las evaluaciones realizadas, encontrando más concordancias con lo explicitado por Santos Guerra, quien afirma que “Ni siquiera lleva a la reflexión el comprobar las significativas

discrepancias entre los resultados de la evaluación realizada por compañeros... solo importa mi asignatura, mi alumno, mi evaluación” (p.76). Así mismo, si la mayoría de los docentes, considera que el éxito o fracaso escolar de los estudiantes no es su responsabilidad, explica porque no hay en lo observado y analizado indicios de reflexión crítica sobre todo el proceso evaluativo y, porque los estudiantes no logran involucrarse en prácticas de aprendizaje autónomo.

## CAPÍTULO V

### ANÁLISIS CRUZADO DE LAS EVIDENCIAS RESPECTO DE LAS PROPOSICIONES

#### **Proposición 1(P1) “Un número significativos de maestros tienen concepciones sobre evaluación que se distancian de la propuesta evaluativa institucional”**

A partir del análisis cruzado de las categorías y subcategorías, es plausible afirmar que un número significativo de maestros tienen concepciones sobre evaluación que se distancian de la propuesta evaluativa institucional, con lo cual se confirma la primera proposición.

La figura 1, permite entender las prevalencias de distintas prácticas y su relación con las concepciones que las motivan. En este sentido, la evaluación sigue siendo un instrumento de medición de resultados, sobre todo de conocimientos declarativos; en otros términos, sigue midiendo en su gran mayoría el “rendimiento”, así pues, en el discurso de los docentes aparece una amplia gama actividades para evaluar lo que los estudiantes aprendieron, al respecto, un docente manifiesta:

*“para lograrlos evaluar yo le he hecho videos, les he proyectado videos, después de eso yo los evaluó durante la clase, porque la evaluación tiene que ser formativa, allí en el transcurso de la clase, siempre hago preguntas” D4*

De igual manera, no se encontraron evidencias que permitieran observar estrategias para reflexionar, individual o colectivamente sobre las causas de determinados desempeños o la reorientación del proceso. Tanto en casos de éxito como de fracaso, al respecto dos de los entrevistados mencionan:

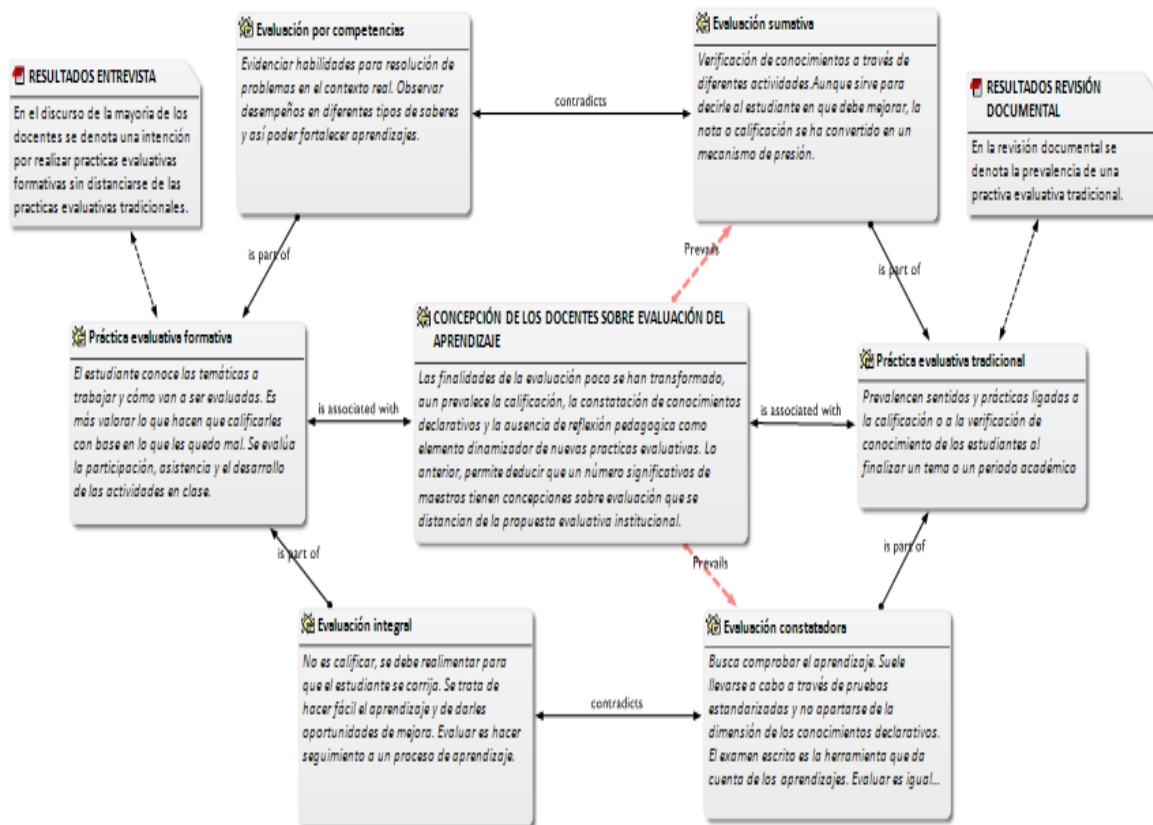
*“tengo un examen.....para comprobar si realmente aprendieron” D1*

*“es como verificar que el estudiante tenga un conocimiento a través de diferentes actividades” D19*

A pesar que la totalidad de los docentes objeto de este trabajo cuentan con formación profesional en el área disciplinar que imparten, llama la atención como se termina improvisando o aceptando, sin criterios y finalidades claras, la realización de cualquier actividad para que el estudiante apruebe la asignatura, sin existir un proceso de reflexión formal del maestro o de autorregulación del estudiante que permita retomar y continuar guiando su desarrollo humano. Es muy posible que esto provenga de las formas como los docentes aprendieron en su etapa escolar o de formación profesional.

Todos los docentes reconocen la evaluación como tarea necesaria e ineludible, no obstante, la función y objetivos que le asignan varía en cada uno de ellos, ver figura 1.

**Figura 1: Concepciones sobre evaluación que se distancian de la propuesta evaluativa institucional**



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, la institución ha realizado varios esfuerzos encaminados a transformar las prácticas evaluativas, como, por ejemplo, implementando el formato de **seguimiento al aprendizaje**, el cual lleva al maestro a darle continuidad al proceso evaluativo durante el periodo y evitar en buena medida las improvisaciones, éste les permite establecer relaciones entre el estándar, la competencia y los desempeños que permitirán alcanzar los objetivos. Al respecto dos docentes mencionan:

*"La evaluación es un proceso continuo y permanente, tener en cuenta todo el proceso que el estudiante haga dentro y fuera del salón" D18*

*“la evaluación la haces permanentemente, en el transcurso de esa evaluación tú vas mirando donde esas debilidades se van menguando porque se van convirtiendo en fortalezas” D10*

Al contrastar los resultados de las entrevistas y de la revisión documental se observa en los discursos de los docentes confusiones conceptuales, que indican falta de apropiación de los enfoques que intenta promover la institución y sus prácticas evaluativas revelan la poca efectividad que ha tenido la capacitación docente en cuanto a los propósitos de las actuales políticas educativas o la falta de reflexión y acción para adoptar las mismas en su quehacer educativo dentro del contexto institucional y del PEI. Lo anterior permite concluir que las finalidades de la evaluación no se han transformado o su transformación es aún incipiente, se sigue dando prioridad a la nota para determinar la promoción de estudiantes.

**Proposición 2 (P2): Las concepciones docentes sobre evaluación inciden en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes.**

A partir del análisis cruzado de las subcategorías que configuran la categoría éxito y fracaso escolar, se confirma que las concepciones docentes sobre evaluación del aprendizaje inciden en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes, comprobando afirmativamente la segunda proposición, sin embargo, se encontraron otros factores vinculantes a este fenómeno.

Los datos recopilados en el trabajo de campo permiten afirmar que en la institución existe un crisol de concepciones y prácticas (ver figura 2) que confirman esta proposición, en este caso particular, la sede Simón Bolívar. En consecuencia, el rendimiento académico de los alumnos está siendo afectado en mayor o menor medida por las siguientes posturas que prevalecen entre los sujetos de investigación.

En el discurso de varios docentes se encontraron afirmaciones, como por ejemplo “buscar que el niño a través de... exámenes, talleres, sopa de letras, cosas fáciles que tengan que ver con el área me vayan mostrando que cumplió” (D2, comunicación personal, 03 de

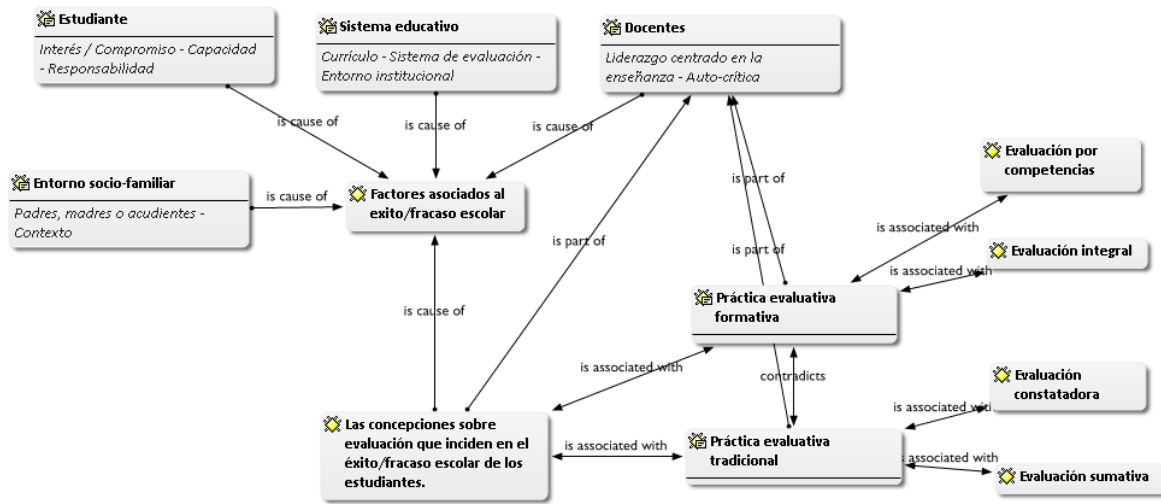
abril de 2017), "yo evaluaciones hago continuamente porque hay que, pero evaluación en sí, en sí, hago unas tres en el primer periodo" (D4, comunicación personal, 04 de abril de 2017). Las cuales permitieron inducir la prevalencia de sentidos y prácticas ligadas a la calificación o a la verificación del conocimiento que demuestran los estudiantes al finalizar un tema o un periodo académico,

Corriente descrita en el apartado teórico de este trabajo, ligadas a las metodologías explicativas de la mayoría de los docentes. La prevalencia de una enseñanza centrada en el maestro cuyas estrategias de aprendizaje, están orientadas a la consulta y transcripción de contenidos y un bajo nivel de producción intelectual por parte del estudiante, puede ser uno de los factores que obstaculiza el aprendizaje activo y conlleva a actitudes de desinterés y poco compromiso hacia el aprendizaje. Finalmente, esto se verá reflejado en capacidades y habilidades por debajo del nivel escolar del grado que cursan los alumnos.

Algunos docentes entienden de igual manera evaluar a asignar una nota numérica, no especifican el tipo de saber o conocimiento a evaluar, denotan la intención de una evaluación constataadora, es decir, comprobar el aprendizaje y ejercer control social, esta concepción se logra visualizar en prácticas de pruebas estandarizadas, no apartarse de la dimensión de los conocimientos declarativos, calificación del aprendizaje a partir del desarrollo de ejercicios, consultas y talleres desarrollados en el cuaderno. En la mayoría de los casos hay ausencia de observaciones para que el estudiante vuelva sobre la actividad y complete su proceso de aprendizaje. Predomina una actitud individualista en varios aspectos, como, por ejemplo, que las evaluaciones no solo siguen siendo individuales sino, que cuando el trabajo de los evaluados ha sido grupal, el docente se esmera con ahínco por saber cuál fue el aporte individual de cada uno de los miembros.



**Figura 2: Concepciones docentes sobre evaluación que inciden en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes**



Fuente: elaboración propia

La mayoría de los docentes en sus discursos logran dar luces de las ambiciones y metas institucionales en cuanto a la evaluación por competencias, pero en la mayoría de las prácticas se puede constatar que las notas bajas carecen de observaciones, comentarios o recomendaciones; al igual que en las calificaciones altas, no se evidencian aclaraciones escritas que motiven al estudiante a continuar esforzándose, o especificaciones de por qué no se alcanzó la máxima nota. Al respecto algunos docentes afirman:

*"la evaluación es el proceso mediante el cual pones en práctica esos conocimientos adquiridos en la resolución de un problema que hay en tu realidad o en tu contexto." D5*

*"se tiene en cuenta varias cosas, uno es el saber conocer, las actividades que hacemos en clase, el saber hacer que es lo que traen de la casa, y el saber ser que es muy importante, que es la actitud de ellos en la clase" D8*

*"uno va a evaluar de acuerdo a que se cumpla realmente el estándar y que sea aplicado a la vida" D4*

También, en algunos documentos analizados, se observa falta de realimentación sobre el desarrollo de la tarea. "La utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico,

de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora, tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición" (Santos, 1996).

En los factores asociados al éxito los docentes consideran que tienen mucha responsabilidad, especialmente en la organización de las clases. En este mismo sentido, expresan que una buena explicación es un elemento fundamental para el alcance de los objetivos propuestos. Por otro lado, manifiestan que dentro de su rol como maestro están llamados a evitar centrarse en los logros académicos, por el contrario, está en ayudar al estudiante a tomar conciencia sobre las debilidades que presenta y motivarlo a mejorar. Con referencia a lo anterior un docente afirma:

*"al muchacho hay que evaluarlo integralmente, integralmente su ser por encima de todo, su parte cognitiva que es fundamental y todo ese conocimiento lo plasma en un saber hacer." D6*

Respecto al sistema educativo, afirman que a la institución educativa no le conviene tener un alto índice de fracaso escolar y que la disponibilidad de materiales son elementos que favorecen el éxito escolar. Para ellos, los estudiantes que tienen interés, compromiso y capacidades cognitivas bien fundamentadas, son los que avanzan satisfactoriamente en su proceso educativo.

En suma, conocer las concepciones docentes sobre evaluación del aprendizaje permite comprender mejor sus prácticas evaluativas y su incidencia en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes. Dicho de otra manera, la prevalencia de las acciones pedagógicas de los docentes en relación con procesos de evaluación obedecen a esquemas de pensamiento contruidos a lo largo de la vida, sin embargo, estos pueden ser moldeados o transformados en la medida en que el docente sea consciente de los efectos de sus prácticas de aula en la calidad de los aprendizaje de sus estudiantes. Por otro lado, en el discurso de muchos docentes, dichas concepciones también hacen parte del ideal de estudiante, familia y contexto requerido para lograr los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

#### Conclusiones

#### **Objetivo específico 1: Caracterizar las diferentes concepciones de los docentes sobre evaluación del aprendizaje.**

El primer objetivo específico de este trabajo demandó identificar las variadas concepciones y prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes; en esta vía, entre los docentes de la I.E Rodrigo Lloreda Caicedo, sede Simón Bolívar, sobresalen cuatro tipos de concepciones.

En buena parte de la muestra se encontraron concepciones ligadas al cumplimiento administrativo y a la constatación de aprendizajes, propuesta que tomó fuerza desde principios del siglo XX.

En su mayoría los docentes afirman que evalúan a lo largo de todo el proceso de enseñanza - aprendizaje, lo que indica que han interiorizado la idea de evaluación como proceso y por ende, este debería orientar la toma de decisiones en pro de la mejora de las prácticas evaluativas. Esta concepción implica el juzgamiento de alternativas para la mejora de los programas o del currículo, como lo postuló Stufflebeam a finales de 1980; de lo anterior, pueden hacerse varias interpretaciones, entre ellas, que el poder continúa estando en manos de las personas aptas para tomar decisiones de trascendencia en una institución, o que los docentes deben tener una buena capacidad de reflexión para analizar las interacciones que se dan en el aula, y así, poder concretar y llevar a la práctica lo que a su bien consideren. Esta concepción demuestra transformaciones en las prácticas evaluativas de los docentes, en contraste con los primeros postulados, mostrando indicios de evaluaciones integrales, las cuales tienden a considerar varias dimensiones constitutivas del ser humano.

En el discurso de los docentes, se entrevistó la definición simple y popular que se conoce sobre la evaluación por competencias. Una de las conceptualizaciones más conocidas es, por

ejemplo, la difundida por la (OCDE, 2009) (organización de la cual Colombia busca hacer parte) quien demarco las líneas fundamentales del enfoque por competencias y diferenciando el concepto habilidad de el de competencia; la primera como “la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas” y la competencia como “la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia no está limitada a elementos cognitivos... además abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos”.

Finalmente, las ideas y percepciones sobre la evaluación por competencias surgieron durante algunas entrevistas, pero como se aclaró en apartados anteriores, al momento de verificarlo con sus herramientas predilectas de evaluación y seguimiento, fue constatada mínimamente.

### **Objetivo específico 2: Establecer posibles relaciones entre las concepciones de los docentes y el éxito o fracaso escolar.**

Respecto del segundo objetivo, el discurso de los docentes en relación con el proceso de evaluación presenta una serie de confusiones conceptuales, que reflejan poca apropiación de los enfoques que intenta promover la institución. Por tanto, sus prácticas siguen siendo un instrumento de medición de resultados, sobre todo de conocimientos declarativos. En consecuencia, el éxito/fracaso de los alumnos está siendo afectado en mayor o menor medida por las siguientes posturas que prevalecen entre los sujetos de investigación:

- Sentidos y prácticas ligadas a la calificación o a la verificación del conocimiento que demuestren los estudiantes al finalizar un tema o un periodo académico.
- Una enseñanza centrada en el docente cuyas estrategias de aprendizaje, están orientadas a la consulta y transcripción de contenidos y un bajo nivel de producción intelectual por parte del estudiante.

- Una evaluación como constatación o comprobación de lo que sabe el estudiante, en otras palabras, evaluar es igual a asignar una nota con base en el conocimiento declarativo demostrado en pruebas estandarizadas, ejercicios y talleres.
- Un discurso que logra dar luces de las ambiciones y metas institucionales en cuanto a la evaluación por competencias, pero que en la práctica posee un bajo nivel de estrategias orientadas al trabajo autónomo.
- No se da importancia a la realimentación escrita, la cual puede ser uno de los factores que esté afectando la motivación y el interés del estudiante por aprender.

Con base en esto, no sólo se observa como un número significativo de maestros tienen concepciones sobre evaluación que se distancian de la propuesta evaluativa institucional, sino que también, las capacitaciones docentes en este sentido han sido poco efectivas en cuanto a los propósitos de las actuales políticas educativas y a su reflexión para adoptar las mismas en su quehacer dentro del contexto institucional y del PEI.

### **¿La concepción de los docentes sobre la evaluación incide en el éxito o fracaso escolar?**

Respecto a la pregunta que motivó la indagación, podemos aseverar que los sentidos o concepciones que los docentes han construido alrededor de la evaluación inciden en las experiencias de éxito y fracaso escolar de los estudiantes. Ya que comprendimos que, la interacción del sustrato ideológico del maestro, de su formación, su experiencia profesional y su desempeño en el área específica, hacen parte de sus prácticas evaluativas. Lo anterior logró comprobarse después del acercamiento a las categorías de análisis.

Todo lo observado y analizado responde a unas configuraciones personales del maestro en torno a lo específicamente académico y a sus valores y parámetros normativos. De esta manera, evidenciamos prácticas evaluativas intencionadas y conscientes, por ejemplo, reconocen la importancia de que las prácticas de enseñanza exitosas devienen en el progreso de estudiantes, así mismo, admiten la importancia de la reflexión y la acción para reorientar los procesos, sin embargo, un alto porcentaje de ellos, no ve conexión entre sus prácticas evaluativas y el desempeño de sus estudiantes, hecho que también demuestra una

serie de posturas y lecturas de sí mismo como sujetos docentes, de su entorno y contexto, y las posibilidades que se pueden desplegar del mismo.

## **Recomendaciones**

Para futuras investigaciones es importante indagar en los diferentes sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje - evaluación, sobre las concepciones y percepciones frente a las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes.

Acceder y analizar dicha información dará cuenta de la interiorización que los estudiantes y familias tienen de los lineamientos establecidos en el Sistema De Evaluación Institucional, como elemento orientador, de tal manera que se avance en la capacidad de autogestión, defensa y argumentación con respecto a las prácticas evaluativas de los docentes, y en el seguimiento que el propio estudiante debe hacerle a su aprendizaje.

Con el ánimo de fortalecer los resultados del análisis entre el discurso docente y los documentos analizados, es pertinente que metodológicamente se incluya la observación directa de la práctica evaluativa en el aula, esto permitirá reconocer otros elementos que inciden sobre el éxito o fracaso escolar.

Dado que las concepciones sobre evaluación del aprendizaje que poseen los docentes son producto de sus experiencias personales, académicas y laborales, hecho que les dificulta la observación y reflexión pedagógica; los resultados de este trabajo se convierten en un insumo para que la institución Rodrigo Lloreda Caicedo, reoriente sus procesos de capacitación docente en este aspecto, y defina estrategias de acompañamiento continuo que garanticen la interiorización del proceso evaluativo definido desde el PEI, el cual se sustenta en el enfoque de evaluación formativa.

Para terminar, se hace necesario indagar sobre los elementos del contexto que están afectando directamente el aprendizaje de los estudiantes de tal manera que la escuela cree y

diseñe estrategias que coadyuven a mitigar dichos factores; para que las condiciones organizativas de la institución aporten de manera efectiva al desarrollo humano de sus estudiantes y sus familias.

## Referencias Bibliográficas

- Ahumada Acevedo, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Ediciones Editorial Paidós, México. Recuperado de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Hacia+una+evaluación+auténtica+del+aprendizaje#0>
- Alvarez Méndez, J. (2006). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica. *Congreso Nacional de Evaluación Formativa*. En, 1–21. <https://doi.org/CD-Rom>
- Avendaño C., W. R., & Parada-Trujillo, A. E. (2012). *El mapa cognitivo en los procesos de evaluación del aprendizaje*. (Spanish). *Cognitive map in the process of learning assessment*. (English) (Vol. 20). Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=91512213&lang=es&site=ehost-live>
- Buendía, Leonor, Carmona, Marcelo, González Daniel, L. R. (1996). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre Evaluación.
- Cuadra, M. D. (2009). Teorías Subjetivas En Docentes De Una Escuela De Bajo Rendimiento, Sobre La Enseñanza Del Alumno. *Investigación Educativa*, 14(42), 939–967. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011807015>
- Duran, U., y Elsy. (2014). El formato de la pregunta y los aspectos conativos en la evaluación del aprendizaje. *Paradigma*, 35(2), 91–106. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1011-22512014000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es%5Cnhttp://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v35n2/art06.pdf%5Cnhttp://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512014000200006&lang=pt](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1011-22512014000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es%5Cnhttp://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v35n2/art06.pdf%5Cnhttp://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512014000200006&lang=pt)
- IE Rodrigo Lloreda Caicedo. (2014). *Sistema de evaluación de los estudiantes*. Candelaria



- OCDE. (2009). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. OECD Education Working Paper*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Pérez González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje : Tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Superior* 2000; 20(1):47-67, 15(1), 85–96.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29, 123–144. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v29n84/art05.pdf>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 11(2), 33–59. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4453200&info=resumen&idioma=PO>  
[R](#)
- Santos Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69–80.
- Toranzos, L. L. V. (2000). Evaluación educativa. Una aproximación conceptual.
- Wang, P. (2004). *Chinese science teachers' beliefs about and practices of assessment* (tesis doctoral) [version electronica]. EE. UU: University de Georgia. Recuperado de: [https://getd.libs.uga.edu/pdfs/wang\\_ping\\_200412\\_phd.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/wang_ping_200412_phd.pdf)