

**LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES COMO ESTRATEGIA
PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

-Estudio de caso en Básica Primaria del Colegio Paulo VI I.E.D –

DIANA CAROLINA ORTIZ CERINZA

DIRECTOR

JOSÉ EMILIO DÍAZ BALLÉN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2013

NOTA DE ACEPTACIÓN

DIRECTOR DE TESIS

JURADO

JURADO

BOGOTÁ, D. C, NOVIEMBRE 2013

DEDICATORIA

A mi Padre Celestial...

*A mi esposo por ser mi confidente,
mi gran apoyo en tantos momentos difíciles
y el impulso por el cual emprendí este proceso.*

*y a mis hermosos hijos por quitarles tanto tiempo
de compartir con su mamá.*

AGRADECIMIENTOS


A la Santísima Trinidad y la Virgen María porque fueron mis coequiperos en este trabajo, quienes me llenaron de fe y sabiduría para no claudicar.

A mis amores John, Juliana y Gabriel porque con su presencia amorosa y palabras de aliento me dieron la fuerza necesaria para no defraudarlos.

A mis padres, hermanos y amigas por escuchar pacientemente todo lo que iba sucediendo en este proceso y animarme todos los días.

Al profesor José Emilio Díaz Ballén porque con sus valiosas orientaciones y apoyo solidario logré culminar este arduo trabajo.

A los docentes, directivos y estudiantes del Colegio Paulo VI I.E.D porque con sus aportes y colaboración desinteresada permitieron y posibilitaron la realización de esta investigación.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 29-11-2013	Página 1 de 4

1. Información General

Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La Evaluación Formativa de los aprendizajes como estrategia pedagógica para el desarrollo del Pensamiento Crítico. - Estudio de caso en Básica Primaria del Colegio Paulo VI I.E.D. -
Autor(es)	Diana Carolina Ortiz Cerinza.
Director	José Emilio Díaz Ballén.
Publicación	Bogotá D.C., Universidad Pedagógica Nacional, Noviembre 2013, 172 páginas.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	Evaluación de los aprendizajes, Pensamiento Crítico, Políticas Públicas en Educación, Función Formativa de la Evaluación.

2. Descripción

El presente documento es resultado del trabajo investigativo denominado: La Evaluación Formativa de los aprendizajes como estrategia pedagógica para el desarrollo del Pensamiento Crítico. - Estudio de caso en Básica Primaria del Colegio Paulo VI I.E.D., enmarcado en el énfasis Evaluación y Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual se llevó a cabo con el fin de caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes de Básica primaria del Colegio Paulo VI I.E.D. y establecer cuáles de ellas contribuyen al desarrollo del Pensamiento Crítico, con el fin de valorar la incidencia de la evaluación formativa de los aprendizajes en el desarrollo del Pensamiento Crítico de los estudiantes, teniendo como base inicial el estudio de tres categorías investigativas: Políticas Públicas de Evaluación Educativa, Evaluación de los Aprendizajes y Pensamiento Crítico.

3. Fuentes

Además del trabajo de campo realizado, cuarenta y seis títulos bibliográficos hacen parte de esta investigación, entre las cuales se destacan Políticas Educativas, Evaluación y Metaevaluación, compilación y edición Libia Stella Niño Zafra, Los problemas actuales de la Política Educativa por Manuel Puelles, Evaluar para conocer, examinar para excluir por Juan Manuel Álvarez Méndez, La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación por Cesar Coll, La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica por Jacques Boisvert y El ojo ilustrado de Elliot Eisner.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educación para la vida

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 29-11-2013

Página 2 de 4

4. Contenidos

El trabajo de investigación se presenta de acuerdo a la siguiente organización:


Capítulo I. Políticas Públicas de Evaluación Educativa en el contexto Neoliberal y su impacto en la gestión escolar y en las prácticas evaluativas del aula, pretende describir y explicar cómo las Políticas Públicas en la Educación Colombiana, son el resultado de la crisis fiscal de los Estados a nivel mundial dentro del contexto de la era Neoliberal y sus implicaciones en los Sistemas Educativos que han tomado la evaluación educativa como dispositivo de control y vigilancia. De esta forma, el capítulo II hace referencia a la evaluación de los aprendizajes: de sus inicios a la construcción de nuevos sentidos, en el cual se hace una revisión a las diversas concepciones de evaluación de los aprendizajes, sus intencionalidades y modelos evaluativos que emergen de dichas concepciones, haciendo énfasis en la evaluación formativa como principio fundamental de la Educación. Continuando con la exploración y entretejiendo los capítulos, el capítulo III. denominado: Desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes a través de procesos evaluativos formativos y autorreguladores, aborda varios referentes teóricos que menciona distintas concepciones de Pensamiento Crítico y la forma en que se emplea como estrategia o modelo de enseñanza y aprendizaje, el cual dentro de sus bondades se puede señalar el desarrollo de las facultades cognitivas, la resolución de problemas y la metacognición como base fundamental de aprendizaje.

Seguidamente, el Capítulo IV. presenta el diseño metodológico de la investigación, en el marco de la metodología Cualitativa, el cual permite un acercamiento flexible a los sujetos y a los procesos que hacen parte del objeto de estudio y describe las fases del estudio investigativo y de la población. El Capítulo V. muestra el análisis de cada una de las técnicas investigativas utilizadas desde la propuesta de E. Eisner para el análisis cualitativo de la información. Finalmente se realizan las Conclusiones y Recomendaciones de la investigación con las cuales se pretende ofrecer unos criterios o principios que fundamenten una evaluación de los aprendizajes con fines formativos que propendan por el desarrollo del Pensamiento Crítico.

5. Metodología

El enfoque seleccionado en la investigación e inscribe dentro del Paradigma Cualitativo en tanto que constituye un proceso de indagación, que examina un problema humano y social, el cual analiza su desarrollo como una construcción compleja. De esta forma, se observan e interpretan cada una de las perspectivas de los participantes, que para el caso de la presente investigación son 20 docentes de Básica Primaria del Colegio Paulo VI I.E.D. con quienes se pretende establecer cuáles de sus prácticas evaluativas

favorecen el desarrollo del Pensamiento Crítico en sus estudiantes. Para ello se emplean dos fuentes investigativas que son: Una entrevista estructurada y un grupo focal de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Edificando la excelencia</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 29-11-2013	Página 3 de 4	


discusión. El análisis de la información recogida se realizó de acuerdo a la propuesta de E. Eisner en su libro el Ojo Ilustrado en el cual se organizan los resultados en cuatro aspectos principales que son: Descripción, Interpretación, Valoración y Tematización. Posteriormente, se confrontan las tematizaciones halladas en cada una de las técnicas investigativas y se realiza la triangulación de la información con el fin de establecer las categorías emergentes de la investigación y las tematizaciones finales.

6. Conclusiones

Dentro de las conclusiones que arroja la investigación se puede destacar que:

- Las instituciones educativas se encuentran enmarcadas en la era de la globalización y las políticas neoliberales que demandan a todos los países alcanzar la calidad de la Educación desde concepciones y aplicaciones empresariales y mercantilistas, tomando a la escuela como empresa educativa que debe dar cuenta de unos procesos y resultados eficientes y eficaces. Es así como, la evaluación se ha convertido en el instrumento de medición y dispositivo de control que permite rendir cuentas a los Estados del cumplimiento de las Políticas Públicas reglamentadas para la Educación. De esta manera se implementan en las instituciones escolares políticas institucionales como la elaboración y aplicación de pruebas periódicas similares a las Pruebas nacionales, con el fin de garantizar mejores resultados frente a otras instituciones. Como el caso del Colegio Paulo VI que implementó desde hace tres años la Prueba Paulista para todos los grados desde preescolar hasta once y en todas las asignaturas. Sin embargo, después de esta investigación se encuentra que los resultados en las Pruebas saber 11 no han mejorado significativamente, pues sigue con “desempeño medio”, según los resultados del ICFES. Ello indica que el entrenamiento de los estudiantes en la presentación de Pruebas institucionales no garantizan mejorar el desempeño en las Pruebas Censales Nacionales. Por lo tanto se requiere dedicar mayor atención a la respuesta pertinente y oportuna que ofrece la institución a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes más que al resultado cuantitativo de las Pruebas Nacionales que posicione la institución entre las “mejores” del País.
- De igual forma, se concluye que la evaluación de los aprendizajes se encuentra tensionada entre la función social e instrumental y la función formativa y crítica. La primera, tiene fines específicos de medición que conducen a la obtención de resultados netamente cuantitativos con el objetivo de aprobar y certificar. Por tanto existe preocupación de parte de los docentes y estudiantes por desarrollar actividades evaluativas que conduzcan a la obtención rápida de los resultados. De

otra parte, en la evaluación con fines formativos se tiene la intención de develar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a medida que transcurren las

 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 29-11-2013	Página 4 de 4	

actividades evaluativas, con el fin de que con los resultados se inicie el proceso de evaluación desde el reconocimiento y la toma de decisiones que permitan mejorar la actividad docente y el proceso de formación caracterizado por la reflexión, la retroalimentación, la crítica y el análisis de las situaciones escolares.

- Dada la importancia de desarrollar el Pensamiento Crítico en las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes que se encuentran en el mundo de las telecomunicaciones y de la información, el cual requiere de su comprensión, análisis y proposición, algunos docentes han abordado con sus estudiantes la resolución de problemas cotidianos con el fin de cuestionar e indagar por contextos más reales. En este sentido, se propone la evaluación formativa de los aprendizajes como un elemento primordial para desarrollar el Pensamiento Crítico, puesto que ella se basa en el análisis y la reflexión a la luz de los resultados, así como la autoevaluación que posibilita procesos de metacognición con los cuales ser consciente del propio proceso de aprendizaje.

Elaborado por:	Diana Carolina Ortiz Cerinza.
Revisado por:	José Emilio Díaz Ballén.

Fecha de elaboración del Resumen:	29	11	2013
--	----	----	------

INDICE

INTRODUCCIÓN.	11
CAPÍTULO I. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL Y SU IMPACTO EN LA GESTIÓN ESCOLAR Y EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL AULA.	14
1.1 Políticas Públicas educativas en evaluación gestadas en el marco de la era Neoliberal.	15
1.2 Calidad Educativa: discurso fundamental en las Políticas Públicas de evaluación.	18
1.3 Implicaciones de las Políticas Públicas evaluativas del contexto neoliberal en la gestión escolar y en las prácticas pedagógicas del aula.	20
1.4 Alternativas pedagógicas y formativas desde las instituciones escolares, a las actuales Políticas Públicas en Educación.	24
CAPÍTULO II. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: DE SUS INICIOS A LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS SENTIDOS	28
2.1 Redescubriendo las raíces epistemológicas de la concepción actual de evaluación.	29
2.2 Evaluación de los aprendizajes: De perspectivas evaluativas instrumentalistas hacia concepciones formativas y críticas.	32
2.3 Construyendo nuevos sentidos que caractericen la evaluación de los aprendizajes desde perspectivas formativas y críticas.	34
2.4 Tensión de la evaluación educativa: entre la función pedagógica y formativa y la función social del aprendizaje.	36
2.5 Modelos de evaluación educativa desde diversas perspectivas teóricas y conceptuales.	40
2.6 Principios de una Evaluación de los aprendizajes formativa, crítica e inclusiva.	47
CAPÍTULO III. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE PROCESOS EVALUATIVOS FORMATIVOS Y AUTORREGULADORES.	51

3.1	Conceptualizaciones de Pensamiento Crítico en el ámbito educativo.	53
3.2	Pensamiento Crítico como modelo de enseñanza y estrategia de aprendizaje que privilegia el desarrollo de habilidades y la adquisición de actitudes investigativas.	55
3.3	Construcción de estrategias pedagógicas que posibiliten la formación del Pensamiento Crítico en los estudiantes.	59
3.4	Estrategias, técnicas o instrumentos evaluativos formativos y autorreguladores que pueden desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes.	64
CAPÍTULO IV.		
DISEÑO DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.		68
4.1	Una mirada desde la investigación Cualitativa y la Crítica Educativa.	68
4.2	Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.	70
4.3	Población.	71
4.4	Procedimiento: Fases de la Investigación.	72
4.4.1	Fase exploratoria y diagnóstica.	72
4.4.2	Fase de discusión y contrastación.	72
CAPÍTULO V.		
ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LA CRÍTICA EDUCATIVA.		74
5.1	Introducción.	74
5.2	Análisis de la Entrevista Estructurada.	75
5.3	Análisis del Grupo de discusión.	106
5.4	Triangulación de la Información.	141
5.5	Tematizaciones finales y categorías emergentes.	142
CONCLUSIONES		151
RECOMENDACIONES		160
BIBLIOGRAFIA		163
ANEXOS.		169

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación hace parte de las reflexiones que sobre Evaluación educativa se han orientado desde el Grupo de Investigación Evaluando_nos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación, en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, al interior del Programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo principal de esta investigación consiste en caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes de Básica Primaria del Colegio Paulo VI I.E.D. y establecer cuáles de ellas contribuyen al desarrollo del Pensamiento Crítico, con el fin de valorar la incidencia de la evaluación formativa de los aprendizajes en el desarrollo del Pensamiento Crítico de los estudiantes.

Este proyecto investigativo ubica inicialmente las intencionalidades de las Políticas Públicas en Educación en el contexto Neoliberal, en su interés por tratar a las instituciones escolares como empresas educativas del Estado, que persiguen una calidad educativa bajo concepciones empresariales y mercantilistas y exigen altos resultados de tipo netamente cuantitativos. Por lo cual, la evaluación de los aprendizajes es el instrumento que se convierte en dispositivo de control y requiere implementar la aplicación de Pruebas Estandarizadas, con el fin de evidenciar la calidad de la Educación y la eficacia y eficiencia en sus servicios.

Así mismo, se abordan algunas concepciones de evaluación de los aprendizajes desde la funciones que cumplen en el ámbito educativo, ya sea la función social e instrumental que responde a fines de aprobación, certificación y acreditación de los aprendizajes, o la función formativa, autoreguladora y crítica, que propende por la reflexión, participación democrática y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual forma, se consideran algunas tipologías, modelos y estrategias de evaluación que facilitan el desarrollo del Pensamiento Crítico.

En este sentido, se refiere el Pensamiento Crítico desde diversas concepciones, al mismo tiempo que se propone como modelo o estrategia pedagógica el cual consta básicamente tres elementos que lo constituyen: el desarrollo de las habilidades cognitivas, el análisis y solución de situaciones cotidianas y el proceso de metacognición y transferencia de aprendizajes.

Posteriormente se sugieren las formas y técnicas con que se puede evaluar el Pensamiento Crítico.

Conforme con la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas evaluativas de los docentes de Básica Primaria del Colegio Paulo VI I.E.D. que contribuyen al desarrollo del Pensamiento Crítico?, los objetivos específicos de esta investigación son: 1. Caracterizar las concepciones e intencionalidades que tienen los docentes respecto de sus prácticas evaluativas. 2. Analizar cuáles son las prácticas evaluativas de los docentes que contribuyen en la formación del Pensamiento Crítico en los estudiantes. 3. Valorar la incidencia de la evaluación formativa en el desarrollo del Pensamiento Crítico. 4. Proponer criterios o principios fundamentales que caractericen las prácticas evaluativas que propendan por una evaluación formativa y crítica

En consecuencia, el contenido de este trabajo de investigación ilustra las intencionalidades de las políticas públicas en Educación asociadas a la evaluación, las concepciones, funciones, modelos y tipos de evaluación de los aprendizajes, las concepciones de Pensamiento Crítico, los elementos que lo conforman y las estrategias pedagógicas con las que se puede evaluar dicho pensamiento. Todo lo anterior, se encuentra organizado en tres categorías investigativas que son: 1.) Políticas Públicas de evaluación educativa en el contexto neoliberal y su impacto en la gestión escolar y en las prácticas evaluativas del aula. 2.) Evaluación de los aprendizajes: de sus inicios a la construcción de nuevos sentidos. 3.) Desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes a través de procesos evaluativos reguladores y formativos.

De esta manera, el recorrido investigativo se construyó con un enfoque metodológico enmarcado dentro de un paradigma cualitativo, debido a que promueve la imagen del profesor como “investigador de su práctica” situando sus reflexiones a nivel social, pedagógico y cultural. Tiene rasgos de la investigación-acción educativa, por cuanto permite que se examinen las teorías implícitas en las prácticas pedagógicas, eliminando la segregación entre enseñanza e investigación.

La recolección de la información se realizó desde dos técnicas investigativas: una entrevista estructurada a 20 docentes de Básica Primaria del Colegio Paulo VI I.E.D. y un grupo focal de discusión con 10 de los docentes participantes en la entrevista previa. Así mismo, el análisis de

los resultados y hallazgos en la investigación se llevó a cabo desde los planteamientos y estructura investigativa de la Crítica Educativa propuesta por Elliot Eisner. Finalmente se realizó la triangulación de la información analizada en las tematizaciones de cada técnica, para concluir con unos elementos que se pueden abordar como propuesta de evaluación formativa que propenda por desarrollar el Pensamiento Crítico en los niños, niñas y jóvenes del Sistema escolar colombiano.

CAPÍTULO I.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL Y SU IMPACTO EN LA GESTIÓN ESCOLAR Y EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL AULA

En las últimas décadas, la Educación se ha convertido en un tema de discusión, de debate y por tanto de constantes reformas educativas, las cuales han incidido directamente en la gestión que se lleva a cabo en las Instituciones Escolares, toda vez, que dichas Instituciones se encuentran enmarcadas en un sistema regido por Políticas Públicas en Educación, producto de las intenciones y expectativas de quienes se encuentran facultados para tomar decisiones políticas, de grupos sociales influyentes y de diversos actores del contexto internacional. En este sentido, “las Instituciones Escolares deben rendir cuentas al Estado” (Niño Zafra, 2007, p.25) de la implementación que hacen de las Políticas educativas, adaptando sus políticas institucionales con el fin de responder a los objetivos trazados por los gobiernos en dichas Políticas Públicas que se establecen con cada nueva reforma.

Uno de los temas más tratados, problematizados y sobre el cual han girado las Políticas Públicas Educativas a lo largo de la historia de la Educación Colombiana y a nivel mundial, es el que concierne al Sistema de Evaluación Nacional de estudiantes, docentes e instituciones educativas en general. En dichas reformas educativas se ha podido vislumbrar que las Políticas Públicas asociadas a la Evaluación, han sido pensadas, diseñadas y ejecutadas con el fin, más que de mejorar la Educación ofrecida a las personas, de favorecer los intereses técnico - economicistas y políticos de los gobernantes, quienes a su vez deben responder a las políticas neoliberales que vienen provocando y consolidando la “mercantilización”, la “desfinanciación” de la Educación y el debilitamiento de las condiciones necesarias para lograr un sistema educativo de calidad (Martínez Boom, 2004).

Por tanto, en el presente capítulo se expondrán algunos acontecimientos que han gestado y consolidado las actuales políticas evaluativas en la era neoliberal, sus propósitos e intencionalidades, el discurso de la calidad educativa y la incidencia de todo ello en la gestión

escolar y en las prácticas evaluativas de los docentes, proponiendo finalmente algunas estrategias pedagógicas a las actuales políticas de evaluación.

1.1. Políticas Públicas Educativas en evaluación gestadas en el marco de la era neoliberal.

De acuerdo con Tagliabue (1997), “política educativa es el conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país y fijan así mismo los objetivos de esta y los procedimientos necesarios para alcanzarlos” (p.36). Sin embargo, para ampliar esta definición es necesario remitirnos a la acelerada aparición de políticas educativas que se han implementado desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad para comprender como se han venido gestando y consolidando las políticas educativas en evaluación en la era neoliberal. Según Puelles (2006) “la historia de los sistemas educativos se ha convertido en la narración de las reformas del propio sistema” (p.112), pues tras cada gobierno se adopta y ejecuta un proyecto político educativo diferente al de la administración anterior, aunque en su mayoría siguen los lineamientos bandera de propender por una Educación “competente” y de “calidad”.

Esta aparición de constantes políticas educativas desde tiempo atrás, se puede explicar por el cambio social y político al que estaban llamadas las sociedades modernas, por el agotamiento del modelo de la sociedad industrial y por las transformaciones culturales que se avecinaban con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero sobre todo, por la crisis económica que aquejaba a los Estados en los años setenta, lo cual dio lugar a lo que se ha denominado la crisis fiscal del Estado de Bienestar y por ende la desaparición de la Educación como un derecho social, pues se pretendía reducir al máximo los gastos públicos que el Estado manejaba en ese momento. (Puelles, 2006).

Desde entonces hasta la actualidad, los gobiernos no han cesado sus esfuerzos por implementar Políticas Educativas que cumplan con el objetivo de alcanzar la privatización total de la Educación, la cual pase a ser sólo un asunto de la empresa privada y no competencia del Estado, tal como lo dijo el actual Presidente de Colombia argumentando su discurso frente a la

reforma de la Ley 30 de 1992¹, al señalar que si la Educación Superior Pública deseaba ser competitiva y de buena calidad no podía negarse a la posibilidad de tener fuentes de inversión de la empresa privada.

Es así como, al desaparecer el Estado de Bienestar, emerge un nuevo escenario ideológico, político y económico llamado: Neoliberalismo, que según lo menciona Puelles (2006) “buscaba en definitiva que el mercado operara libremente sin interferencias de ninguna clase, a fin de que el mismo mercado pudiera resolver por sí solo los problemas existentes” (p.114). De esta manera, llega el neoliberalismo a todas las instituciones del Estado, entre ellas, a la Educación, con los objetivos de reducir los gastos públicos, capacitar mano de obra calificada, entregar rápidamente a la sociedad consumidores potenciales y controlar a todos los Estados bajo los fundamentos de la era de la globalización.

Todo lo anterior, desencadenó una ola de políticas educativas a nivel mundial, las cuales debían ser sustentadas por intelectuales expertos en Educación, que propusieran un sistema educativo diferente a los anteriores, ante la crisis económica, los adelantos tecnológicos y científicos de cara a los procesos de globalización que se venían adelantando, lo cual irrumpió cualquier forma de participación y toma de decisiones entre la comunidad educativa, especialmente de los maestros, quienes pudieran pensar una Educación desde su propia experiencia y vivencia diaria, más humanizante y menos mercantilista.

Por tanto, en el intento de impartir una Educación y una cultura comunes se origina una serie de Políticas Educativas a nivel mundial centradas en aspectos como: la administración y financiación de los sistemas educativos, el currículo y la evaluación como dispositivo de control, que estandarice y mida la calidad educativa ofrecida por las instituciones escolares, manteniendo el control y la vigilancia de lo que se enseñe en cada institución por medio de las evaluaciones externas estandarizadas (Martínez Boom, 2004).

¹ Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Actualmente se encuentra vigente, pero se debe tener en cuenta que algunos artículos han sido declarados inexecutable parcialmente y otros exequibles condicionados, por la Corte Constitucional. (Boletín informativo M.E.N. 2012 www.mineducacion.gov.co).

De esta forma, la Educación pasa a ser un bien servicio y se consolidan las intenciones de las políticas neoliberales con sus derivaciones en privatización, descentralización y mercantilización de la Educación, donde se asignan a todos los sistemas educativos objetivos globales con carácter económico. Para ello, los países Latinoamericanos optan por colocar a la Educación como uno de sus mayores problemas a solucionar y Colombia específicamente, propone Planes de desarrollo con vigencia de cuatro años, como una forma racionalizada de disipar el múltiple cruce de pretensiones políticas en los que se condense la propuesta del gobierno para solucionar los diferentes problemas sociales (Martínez Boom, 2004).

Según lo menciona Estrada Álvarez (2005), en Colombia bajo el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, se terminó de configurar el marco jurídico – institucional de tipo neoliberal para la Educación pública con la Ley 715 y el Acto Legislativo 01 de 2001, se redujeron los recursos a transferir a los entes territoriales, se estimuló el concepto empresarial de institución escolar que propicia la privatización y la autonomía financiera y se expidió el Decreto 1278 de 2002 promulgando un nuevo estatuto de profesionalización docente, en el que se propone a los maestros ascender en el escalafón de acuerdo a la superación de evaluaciones de desempeño y de competencias y a la disponibilidad presupuestal.

Este proyecto educativo de la administración Uribe Vélez denominado: “Revolución Educativa”² de acuerdo con Estrada Álvarez (2005), da cuenta de la decisión política del Estado por proseguir la construcción de un “mercado local de productos educativos” abastecido fundamentalmente con dineros públicos que ha de articularse con el proyecto de formación de un mercado mundial de la Educación. Con dicha propuesta educativa, se pone en evidencia que las políticas educativas se encuentran subordinadas a las definiciones de la política macroeconómica y que los diseños de estas políticas no ocurren en el espacio nacional estatal, sino en las instituciones de regulación supranacional como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, instituciones que forman parte del sistema de las Naciones Unidas y comparten el objetivo de mejorar el nivel de vida de los países miembros, ocupándose de su

² La ministra de Educación Nacional, Cecilia María Vélez presentó en Cartagena, (Bolívar), el 23 de agosto de 2002 el programa: La revolución Educativa. Según explicó la Ministra, Revolución Educativa significa transformar la totalidad del sistema educativo en magnitud y pertinencia. Durante los próximos cuatro años la educación tendrá un importantísimo avance en cobertura. Este avance se tendrá que dar en simultánea con procesos de mejoramiento de la calidad y de búsqueda de la excelencia en todos los niveles del sector. (Boletín Informativo M.E.N, 2002. www.mineducacion.gov.co)

desarrollo económico. Lo cual conlleva a un diseño de política educativa inscrita exclusivamente en el discurso de eficacia, eficiencia y calidad educativa, que a su vez trae consigo los principios de las políticas de evaluación desde la estandarización de saberes y la medición de las competencias necesarias para laborar en el mundo globalizado actual.

1.2. Calidad Educativa: discurso fundamental en las Políticas Públicas de evaluación.

Las Políticas Públicas en Educación introdujeron el discurso de la calidad educativa, la equidad y las competencias, en donde la Evaluación ha sido uno de sus pilares fundamentales. Por ello, en los últimos 15 años han surgido normas que la han regulado, como el Decreto 1860 de 1994, posteriormente, el Decreto 230 del 2002 y en la actualidad el 1290 del 2009 (con el cual se deroga el anterior). Dichas reglamentaciones han pretendido reestructurar el sistema de evaluación de los aprendizajes, cambiando las escalas de valoración y los requerimientos para la promoción de los estudiantes. Sin embargo, estas normatividades aún no propenden por cambiar la cultura de la evaluación, que tienen interiorizada estudiantes, docentes y padres de familia, quienes conciben la Evaluación como el resultado final del proceso en el que sólo importa el número, la letra o la cantidad de áreas perdidas

En la actualidad, las Políticas Educativas en Evaluación se encuentran reguladas por el Decreto 1290 de 2009, el cual reglamenta la evaluación de los aprendizajes y promoción de los estudiantes en los niveles de Educación Básica y Media, proponiendo que cada establecimiento educativo defina y adopte una escala de valoración de desempeño de los estudiantes, así como los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación (S.I.E) que cada colegio diseñe según su contexto educativo.

No obstante, las Instituciones Escolares Colombianas son sometidas a pruebas de rendimiento académico procedentes del poder central, como las Pruebas Comprender Matemáticas, Comprender Lenguaje, Comprender Ciencias Naturales, Pruebas Saber 3°, Saber 5°, Saber 9°, Saber 11° y Saber Pro, con las cuales se les clasifica y se les jerarquiza. Así mismo, las evaluaciones internacionales como PISA (Programa Internacional para la evaluación de estudiantes), realizada por la OCDE, PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en

Comprensión Lectora), realizado por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) y TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias), realizada también por la IEA, no tienen en cuenta el contexto educativo, ni el sistema institucional de evaluación (S.I.E), sino que actúan como instrumento para controlar la aplicación del currículo estandarizado, homogenizante y globalizado que se debe implementar en todas las instituciones escolares que propendan por los más altos niveles de calidad y deseen conseguir un lugar privilegiado en el ranking de las mejores instituciones educativas obteniendo el reconocimiento a la excelencia y calidad educativa a nivel nacional y mundial.

En este sentido, en la mayoría de los casos, la creación de sistemas nacionales de evaluación de aprendizajes, ha sido impulsada por organismos internacionales de crédito como parte de sus convenios de otorgamiento de préstamos a los países (Castillo, 2003).

De esta forma y de acuerdo con Puelles, (2006)

(...) la política de globalización conduce a la escuela pública a su deterioro. (...) introduce métodos de gestión trasplantados del mundo de los negocios, propios de la empresa privada, dirigidos a mejorar la organización escolar, reducir sus costes y reordenar las tareas de los equipos docentes, orientándose todo a conseguir un mayor rendimiento escolar en términos puramente cuantitativos, presentando después a los padres el ranking de centros que obtuvieron los mejores resultados en esas pruebas, aunque el precio sea alejar a las escuelas de sus verdaderos fines pedagógicos: la formación integral de sus alumnos. (p. 100)

Con ello, se puede decir que la calidad de la Educación tiene su origen en el discurso económico sobre calidad en los procesos de producción de bienes y servicios, tal como lo señala Carnoy (citado por Martínez Boom, 2004) “en el fondo la preocupación por la calidad de la Educación radica en aumentar la eficacia escolar, que es hacer rendir más a los estudiantes, especialmente a los de bajos ingresos económicos” (p. 354).

Por tanto, mejorar la calidad de la Educación es aumentar la capacidad de las escuelas para producir aprendizajes y servicios competentes, así como, preparar a los estudiantes para un mercado global cada vez más exigente, lo cual supone implementar sistemas de evaluación a nivel local y nacional que determinen el rendimiento de los estudiantes y de las instituciones. En este orden de ideas, se puede decir que la Educación se encuentra en la teoría de la demanda, asociada a las certificaciones en los nuevos sistemas de aseguramiento de la calidad educativa y que los Sistemas de Evaluación Nacional que se han venido implementando surgen en la

creciente necesidad de aumentar los resultados de la calidad de la Educación a nivel nacional e internacional.

Por ello, las actuales Políticas Educativas en Evaluación tienen como objetivo principal comprometer a la escuela con la satisfacción de las demandas del mundo laboral, como lo señala Martínez Boom (2004) “cuando se demanda que la Educación sea de calidad, se le está exigiendo que prepare un capital humano capaz de desarrollar en forma creativa el capital del conocimiento” (p. 356), colocando la calidad de la Educación como centro de las acciones académicas, financieras y políticas que se llevan a cabo en la gestión de las instituciones educativas, calidad que se determina por los resultados de las evaluaciones estandarizadas y que privilegia y enfatiza más en los logros cuantitativos que en los cualitativos y en la formación integral del estudiante.

1.3 Implicaciones de las Políticas Públicas evaluativas del contexto neoliberal en la gestión escolar y en las prácticas pedagógicas del aula.

En la actualidad se observa que la gestión escolar, más específicamente en su coordinación académica, está dirigida a desarrollar proyectos institucionales relacionados directamente con los lineamientos expuestos en las Políticas Públicas educativas, como los proyectos de competencias ciudadanas, competencias laborales y la aplicación de pruebas periódicas institucionales, entre otros. Estas últimas, pretenden “entrenar” a los estudiantes en el diligenciamiento de exámenes escritos, para que en el momento de la aplicación de pruebas censales obtengan los mejores resultados y dejen bien posicionada a la institución a nivel local, nacional e internacional, colocando un mayor acento en los resultados de los aprendizajes como producto de la enseñanza, que en potencializar las habilidades y dimensiones del estudiante como ser integro de una sociedad.

Es por ello, que calidad, competitividad y eficiencia suelen identificarse únicamente con el rendimiento escolar de los estudiantes y de sus instituciones educativas, dejando de lado la formación integral de la persona y peor aún, sin tener en cuenta aspectos relevantes como: la situación desigual de los estudiantes en sus diferentes contextos, las necesidades particulares

que tienen las instituciones, los materiales didácticos con los que cuentan, la formación a la que acceden sus docentes, entre otros (Martínez Boom, 2004).

Por consiguiente, la obsesión de las Políticas Públicas en el contexto Neoliberal, por hacer más rentable la Educación y asignar mayor relevancia a la adquisición de conocimientos medidos con las pruebas estandarizadas, olvida por completo elementos cualitativos importantes para la escuela que son difíciles de cuantificar, dejando al margen los principios pedagógicos y sociológicos que debe tener la Educación, por criterios eminentemente económicos donde la escuela al ser considerada como un bien de mercado que persigue la eficiencia y la eficacia y está a la orden de la oferta y la demanda, encuentra su centro en el cumplimiento de las políticas educativas y por consiguiente en la organización escolar, en la evaluación para controlar el producto y en la calidad del resultado. Con ello, los educandos ya no son futuros ciudadanos en formación, sino consumidores en potencia y los padres de familia son los clientes que buscan lo mejor que les ofrece el mercado de la Educación, (Puelles, 2006).

Por lo tanto, para implementar las Políticas Evaluativas y controlar su aplicabilidad en las escuelas, se instauró desde hace varias décadas en la gestión escolar la instrumentalización del currículo como elemento constituyente, donde es concebido como plan de instrucción o documento de planificación del aprendizaje que incluye con precisión y detalle objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Convirtiéndose en el instrumento principal de la institución, así como lo afirma Popkewitz (2007) “(...) en la escolarización técnica, la gestión es la preocupación central del desarrollo del currículum y la eficiencia es el criterio controlador, se asume el consenso sobre los objetivos educativos y la obligación del docente es ofrecer una puesta en práctica y una evaluación eficiente” (p. 118).

De este modo, se convierte el conocimiento en eje central del currículo y de la evaluación, concebido como un proceso meramente operativo, donde los docentes desarrollan con sus estudiantes los lineamientos y estándares de cada asignatura determinados por el gobierno para ser aplicados a nivel nacional, por encima de la preocupación por desarrollar habilidades del Pensamiento Crítico o habilidades sociales y personales que generen autonomía, reflexión y toma de decisión en los estudiantes.

Es así como se consolida el trinomio: Política – Currículo – Evaluación y se reconfigura el currículo por la estandarización, las competencias y la calidad educativa. El currículo y con ello la evaluación, se centran en el diligenciamiento de planillas y formatos, que registran los objetivos y metas propuestas concretas y medibles, especificando el dominio de las habilidades y alejándose cada vez más de la formación integral humanista (Popkewitz, 2007).

Con lo anterior, se observa claramente que la gestión educativa que se lleva a cabo en las instituciones escolares está anclada primeramente, en las decisiones estatales que se promulgan en los planes de desarrollo, en las Políticas Públicas educativas de cada nuevo gobierno, en las Políticas Internacionales y en las Políticas economicistas que dominan al mundo actual. Es así como surge la necesidad en las escuelas por incorporar “la capacidad legislativa y la interpretación jurídica para traducir y adaptar lo que consideran conveniente a interpretar en el espíritu de las normas y leyes” (Martínez Boom, 2004).

Es allí donde nace la relación Educación – Evaluación a la que se refiere Martínez Boom (2004), la cual según lo menciona, tiene como base lo político (para ser más precisos, el poder), pues “permite controlar con los dispositivos de gestión, dirección y gobierno de la escuela, sus procesos de aprendizaje, su funcionamiento, su organización y, sobre todo, las interacciones que ella establece con una gran diversidad de actores y procesos sociales” (p. 120). De esta manera, la evaluación se convierte en un “asunto estratégico” y vital para la política educativa y se introduce un cambio en el sentido y finalidad de la evaluación, ya que ahora su objetivo sería suministrar información sobre las características del proceso de aprendizaje y la calidad de la Educación ofrecida por determinada institución (Martínez Boom, 2004).

En consecuencia, la evaluación, el currículo, y el sistema educativo en general, han sido reestructurados periódicamente por las reformas educativas planteadas en las Políticas Públicas de cada nuevo gobierno, de acuerdo con los intereses políticos, económicos, sociales y culturales que demandan la era de la globalización y que benefician a los Estados. Cabe aclarar, que dichas Políticas se han establecido con discursos que persuaden el pensamiento de los sujetos y les lleva a analizar las políticas estatales, como principios fundamentales, sin los cuales sería lamentable vivir en sociedad, conforme con lo que menciona Popkewitz (2007) “las

reformas educativas son prácticas globales que pretenden administrar el cambio de los sujetos mediante la lógica política de la sensibilidad, la disposición y el conocimiento de los individuos” (p. 123).

En otras palabras, la política educativa es una forma de razonamiento o como llamaría Foucault (1975) “un dispositivo de control sofisticado” (p. 46) a través del cual se pueden atender las formas de pensamiento de la población y a la vez atender los problemas educativos que favorezcan las Políticas del Estado, cuidando, administrando y regulando la población en formación. De esta manera, los Estados piensan y elaboran las políticas educativas como la forma más eficaz de ajustar la Educación ofrecida en las instituciones escolares a sus intereses particulares y al cumplimiento de las Políticas Neoliberales.

No obstante, si bien es cierto que las Políticas Públicas Educativas han servido para direccionar y enfocar la Educación desde ciertas perspectivas filosóficas, ideológicas y políticas, también es bien sabido que la historia de las políticas educativas ha demostrado la distancia que hay entre la teoría que se expone en dichas políticas y su efectiva implantación en las aulas de clase. Debido principalmente a “la cultura escolar” (Puelles, 2006, p. 78) la cual es el conjunto de teorías, ideas y supuestos que a lo largo del tiempo se comparten por sus actores y se van instaurando en las instituciones educativas.

Así como lo afirma Puelles (2006) “los gobernantes suelen ignorar la cultura de la escuela, un contexto con una estructura, reglas implícitas y explícitas, tradiciones, relaciones de poder y objetivos definidos de diversas maneras por sus miembros” (p. 126). Es por ello, que las políticas educativas y la implementación de sus reformas, si bien son consideradas por los directivos de las instituciones escolares, apenas rozan el lado externo de la escuela y no alcanzan a penetrar “la caja negra” del aula, allí donde se produce en realidad el proceso de enseñanza – aprendizaje y donde los maestros se resisten a cambiar sus tradiciones pedagógicas, metodológicas, evaluativas, entre otras.

Además, cabe resaltar que en las instituciones educativas se evidencia un fenómeno particular, como lo es, el hecho que lo que predomina en el colectivo de maestros, es lo que

indirectamente se va imponiendo en la institución y es por tanto, lo que para quienes van llegando, van aceptando como propio, hasta el punto de identificarse una comunidad de maestros bajo unos mismos principios, tradiciones, costumbres y prácticas escolares a seguir año tras a año.

Como lo señala, Puelles (2006) “es la cultura escolar la que permite a los profesores defenderse de la agresión de las políticas impositivas o de las modas pedagógicas” (p. 129), que llegan con el gobierno de turno y satisfacen las necesidades de los partidos políticos, las cuales por lo general, son muy distintas a las que demanda la comunidad escolar. En suma, las políticas educativas vienen desde fuera o desde arriba y son los maestros quienes las interpretan y las ajustan a su propio entorno. Se podría decir entonces, que en los últimos años se han diseñado e implementado diversas reformas al Sistema educativo y más concretamente al Sistema de evaluación con la promulgación de leyes y decretos dirigidos a mejorar los procesos evaluativos, pero finalmente no se evidencia un gran cambio en la forma de enseñar, ni de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, pues si no se convocan a los docentes y se les forma desde procesos reflexivos donde participen y propongan nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje y de evaluación, es probable que se continúe la misma forma de enseñar y de evaluar por muchos años más.

1.4 Alternativas pedagógicas y formativas desde las instituciones escolares, a las actuales Políticas Públicas en Educación.

Se hace necesario proponer una restauración de la gestión escolar, no desde políticas educativas economicistas que sigan mercantilizando la Educación y propendan por la calidad del servicio, el resultado como eje central y la racionalización del gasto; sino desde propuestas pedagógicas pensadas y elaboradas por los docentes, que requieren primeramente conciencia social del colectivo de maestros, acerca de la urgente necesidad de transformar las prácticas pedagógicas y evaluativas, y tener la voluntad de impulsar propuestas alternativas, consensuadas y centradas en la escuela, desde el contexto en el que se realiza la acción educativa, ubicados en la formación de niños y jóvenes en épocas diferentes a la nuestra y con la participación de todos los actores involucrados en el proceso formativo, basadas en la consideración del estudiante

como sujeto activo de su propio aprendizaje y en el rol del educador como motivador y guía del proceso educativo.

Propuestas pedagógicas y evaluativas exentas de presiones externas de tiempo de duración o vigencia y sin limitación en los recursos económicos, que garanticen una verdadera formación del sujeto y propendan por su desarrollo integral, potencializando cada una de las dimensiones del educando como agente político, social y cultural inmerso en una sociedad democrática.

Para ello, es necesario que el docente tenga en cuenta primeramente que es ante todo un sujeto político y crítico de la Educación y en segunda medida, que la concepción de gestión escolar se ha transformado brindándole mayor participación, ya no se habla que solo los directivos, coordinadores y gobernantes son gestores de los procesos educativos, pues los directivos, los docentes, los padres de familia, los estudiantes y demás miembros de la comunidad son gestores de su propio desarrollo personal, educativo y profesional.

Así pues, de acuerdo con Grinberg (2005) la cotidianidad de la gestión institucional crea paso a paso políticas públicas en Educación debido a que:

“La dimensión pedagógica está presente en tanto se asume la responsabilidad de crear y concretar las condiciones para el enseñar y el aprender. En el campo de la gestión, todas las decisiones cotidianas son a la vez políticas y educativas, así todos concretan política educativa día a día en las decisiones cotidianas y este aspecto se define en las formas de organizar los equipos, en la modalidad de trabajo en el aula, en la gestión de la escuela, en los criterios de trabajo con los estudiantes y en las formas de asegurar su permanencia, en los sistemas de evaluación, etc., poniendo en juego cotidianamente una forma determinada de hacer política educativa” (p. 123)

En este orden de ideas, se hace necesario que los directivos y coordinadores de las instituciones educativas, realicen una gestión estratégica, abierta y flexible, que fomente la participación y compromiso de todos los actores involucrados en el proceso educativo, que reconfiguren su tarea no como sancionadores o vigilantes de procesos, sino como orientadores y promotores de propuestas alternativas para la escuela, que permitan que todos se sientan implicados y creen las condiciones necesarias para pensar, elaborar y desarrollar proyectos escolares y múltiples estrategias innovadoras de Evaluación, desde adecuados procesos de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación, donde lo importante como lo señala Grinberg

(2005) “no sea medir si se alcanzaron los objetivos, sino la relación entre esos logros con las prácticas y procesos que permitieron o no su consecución” (p. 126).

En este sentido, se propone que la Evaluación se aborde como estrategia pedagógica para fomentar el desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes, donde se promueva la participación democrática, reflexiva y crítica en los niños y niñas, se lleven a cabo procesos de retroalimentación constante en el aula y recobre gran valor todo tipo de aprendizajes particulares en los estudiantes, desde el sentir hasta el saber y el hacer. Fomentando el aprendizaje autónomo, activo y cooperativo, que concibe la Evaluación como el proceso continuo y permanente en el cual el mismo estudiante evidencia sus fortalezas y dificultades en procura de su formación integral y no la concepción de Evaluación como calificación del examen, como resultado final, sumativo y discriminatorio que compara y clasifica a los estudiantes en “buenos”, “regulares” o “malos” y cuya Evaluación tiene en cuenta únicamente la percepción del docente.

Para ello, sería valioso no recurrir solamente al examen escrito como instrumento de evaluación o a la aplicación de las pruebas o test de selección múltiple finalizado cada periódico como las Pruebas Paulistas de la I.E.D Paulo VI, sino promover diversas estrategias evaluativas como realización de proyectos, planteamiento y solución de cuestionamientos cotidianos, trabajo cooperativo, diarios de campo, exposiciones orales, debates, laboratorios y experimentación constante, entre otros, que requieran de la participación activa del estudiante, donde analice, reflexione, construya, proponga y aplique todos sus saberes para solucionar situaciones cotidianas que se presentan a diario y prepararlo de esta manera para afrontar con criterio las circunstancias que la vida le proponga.

Así el Estado exija resultados en las pruebas estandarizadas, lo esencial deben ser los aciertos y desaciertos del proceso que se llevó a cabo, pero sobre todo la reflexión que se haga a la luz de los resultados y el plan de mejoramiento con el que se continuará la gestión escolar y el proceso de desarrollo personal de cada miembro de la comunidad educativa, en la búsqueda de su formación y la Educación de calidad, no para la sociedad consumista y competitiva que exige

resultados, sino para la satisfacción, mejora y autonomía de los estudiantes en pro de su formación integral como personas.

Así mismo, se necesitan docentes críticos y gestores de su propio proceso de formación personal y profesional, que a través de proyectos políticos, éticos, culturales y sociales, promuevan su participación y transformación en las nuevas realidades de la escuela actual y enseñen a sus estudiantes, padres de familia y demás actores de la comunidad, que todos y cada uno son gestores y evaluadores constantes de su propia vida y comprendan que aunque se está inmerso en una sociedad de control, el mejor mecanismo de poder y de fuga está en el saber, en la acción y participación crítica de cada uno.

CAPÍTULO II

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: DE SUS INICIOS A LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS SENTIDOS

El aprendizaje es sin duda el eje central de la acción educativa, concebido este como el proceso a través del cual se adquieren o se modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción o el razonamiento. En este sentido, la evaluación emerge inicialmente como aquel proceso que permite dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes, de sus progresos y retrocesos, convirtiéndose para muchos docentes, instituciones educativas, entidades gubernamentales y organismos internacionales en el núcleo del proceso educativo. Por lo cual, se han diseñado Políticas Evaluativas que como se señalaba en el apartado anterior, pretenden determinar el nivel de calidad, competitividad y eficiencia de los establecimientos educativos, cuyos rasgos suelen asociarse únicamente con el rendimiento escolar de los estudiantes y de sus instituciones educativas.

Por tanto, la Evaluación de los aprendizajes es un tema de discusión y análisis tanto en la comunidad educativa institucional (directivos, docentes, padres de familia, estudiantes) como en las instituciones estatales que establecen las políticas educativas. En lo que respecta a los docentes, para algunos de ellos la Evaluación es el fin del proceso educativo, es la razón por la cual enseñan determinados contenidos, ya sea para solicitar posteriormente su reproducción oral o escrita a través de un examen, o para cumplir con los contenidos estandarizados que más adelante se tendrán en cuenta en las pruebas externas. Para otros maestros, la evaluación de los aprendizajes es el proceso mediante el cual se califican todas las actividades que el estudiante realiza durante un periodo académico dentro y fuera de la clase, asignándole a cada una de ellas un número, letra o símbolo establecido previamente por el mismo profesor, los cuales son sumados a la postre para obtener una nota final.

Es así como, las prácticas evaluativas de los docentes se orientan bajo diversas perspectivas de aprendizaje y evaluación, algunos con concepciones tradicionales y otros un poco más innovadores. Sin embargo, llama la atención la distancia que hay entre la realidad de las

prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos que hoy nos presentan la literatura de la evaluación alternativa y las investigaciones en evaluación educativa (muchas de ellas realizadas por los mismos docentes), lo cual suscita entonces a la discusión y a cuestionamientos como: ¿Será que la evaluación implica además de un cambio teórico un cambio de actitud de quien evalúa o es evaluado? ¿Es la evaluación de los aprendizajes una herramienta para controlar la calidad educativa o para abrir espacios dialógicos, críticos y reflexivos del proceso formativo? Estos y otros interrogantes se exponen a lo largo del presente capítulo, donde se presentan además algunas concepciones de evaluación de los aprendizajes desde diferentes modelos educativos ostentados a lo largo de la historia de la evaluación, así como la caracterización y funcionalidad de la evaluación y finalmente se brindan algunos criterios de análisis para llevar a cabo procesos evaluativos más formativos y reguladores de los aprendizajes.

2.1 Redescubriendo las raíces epistemológicas de la concepción actual de evaluación.

El siglo XX ha sido para la evaluación educativa un periodo de constantes cambios y transformaciones pedagógicas, debido a los avances teóricos, metodológicos y curriculares que han expuestos diversos pedagogos y filósofos de la Educación.

Los primeros años del siglo XX se caracterizaron por la aparición del positivismo y del método científico, cuyas premisas consideraban al mundo estático, predecible, medible y cuantificable, razón por la cual, la evaluación era concebida básicamente como el diseño y aplicación de pruebas o mediciones que permitían arrojar resultados susceptibles de generalizar. En 1930 Ralph Tyler³ llamado el padre de la Evaluación, dio vuelta al modelo del test y la exactitud que solía colocarse hasta ese momento en primer término, situando allí el concepto de Evaluación, el cual era poco frecuente en aquella época, pues se usaban términos como medición, prueba o examen (Bordas y Cabrera, 2001).

³ Ralph W. Tyler (1902-1994) Educador Estadounidense que trabajó en el campo de la evaluación. Influyó en la política subyacente de la Ley de Educación Elemental y Secundaria de 1965. Presidió el comité que finalmente desarrolló la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP).

Tal como lo refieren dichos autores, el propósito de la Evaluación para Tyler era llevar a cabo verificaciones periódicas sobre la efectividad de las escuelas e indicar aspectos en sus programas en donde el mejoramiento fuera necesario. Así mismo, su metodología pretendía disminuir la brecha entre evaluación y desarrollo, reconfigurando la concepción del currículo a través de la especificación de conductas deseables. Por tanto, la evaluación para Tyler consistía en la verificación del logro de los objetivos y la concebía como el proceso que permitía determinar en qué medida los objetivos educativos eran alcanzados por el programa del currículum y la enseñanza proporcionada.

Más adelante, en 1956 Benjamín Bloom⁴, aportó a la propuesta de Tyler su trabajo referente a la taxonomía de objetivos educativos, el cual se pensó como una herramienta para estructurar y comprender el proceso de aprendizaje donde se articularían dominios cognitivos, afectivos y psicomotores, ordenados y secuenciados de acuerdo al proceso de desarrollo de las habilidades del pensamiento en sus diferentes niveles (Tenbrink, 2006).

Seguidamente, durante la década de los años sesenta se consolidó la propuesta de Tyler, relacionada con la utilidad de los programas y el valor intrínseco de la evaluación para la mejora de la Educación, realizando así un esquema básico de orden procesual para la teoría curricular conformada por: la selección de objetivos, selección de experiencias, organización de experiencias y la evaluación (Bordas y Cabrera, 2001). Así mismo, en esta época creció la demanda de evaluación en el ámbito de la Educación, aunque ésta sólo se centraba en el estudiante como sujeto que aprende. Posteriormente, “(...) se evaluó a los profesores, los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje y el propio proceso educativo, comenzando a prestar mayor atención a los cambios ocurridos en el estudiante como objeto de la evaluación y a los resultados tanto pretendidos como a los efectos laterales o no pretendidos en la enseñanza de los aprendizajes”, según lo menciona (Cabrera, 2000, p. 127).

Posteriormente, en las décadas de los setenta y los ochenta la evaluación empieza a tomar auge como una profesión que se relaciona directamente con la investigación y el control, según

⁴ Benjamín Bloom (1913-1999) Influyente psicólogo y pedagogo estadounidense que hizo contribuciones significativas a la Taxonomía de objetivos de la Educación, al campo del aprendizaje y al desarrollo cognitivo.

lo menciona Mora (2004). “En estas décadas se presenta un aumento en la demanda sobre la Educación Superior en Latinoamérica” (p. 126), lo que conlleva a implementar una evaluación sobre las instituciones educativas para conocer su calidad. Se parte del hecho de que todos los esfuerzos educativos incluyendo la evaluación, deben buscar el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal de todos los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual pone de manifiesto la necesidad de hacer una autoevaluación sobre la acreditación de las carreras profesionales. Así, la evaluación se convierte como orientadora y formativa de procesos de enseñanza pero también en uno de los mejores procedimientos de control de la calidad de la Educación (Mora, 2004).

Posteriormente, la Evaluación Educativa evolucionó a lo largo de las décadas hasta llegar a los noventa, época en la cual el concepto ya tenía gran fuerza y era reconocido a nivel mundial (Cabrera, 2000). Como resultado de ello, en los primeros años del siglo XXI la Evaluación se ha venido destacando como un proceso sistemático, dialógico y reflexivo, que permite dar juicios de valor tanto del trabajo de una Institución, de un programa o de un actor del proceso educativo, con la complejidad y el desafío permanente que significa tener en cuenta la participación de cada uno de ellos y sus interpretaciones de la realidad y de su propio proceso educativo.

De acuerdo con Cabrera (2000) “en la actualidad la evaluación constituye un campo especializado cuyo rango de actividades sobrepasan los espacios tradicionales del aula y que en los inicios de este milenio se ha constituido en un campo teórico, metodológico y técnicamente complejo, incluso es posible afirmar que la evaluación misma se ha convertido en un asunto de Estado” (p. 467), materializado en Políticas y estrategias que han servido para impulsar y asegurar la calidad de la Educación, pero de las cuales se espera que sean propuestas más democráticas que propendan por la Educación integral del ser humano. Parafraseando a Cabrera (2000) la evaluación educativa hoy en día es un campo multidimensional, que requiere percibir al individuo desde su integralidad y que necesita reflexionar acerca de bases teóricas desde las cuales se ha conceptualizado la evaluación de los aprendizajes, ya que seguirá cobrando mayor auge por su importancia para transformar los sistemas educativos, las instituciones escolares y los procesos de formación.

2.2 Evaluación de los aprendizajes: De perspectivas evaluativas instrumentalistas hacia concepciones formativas y críticas.

Dado el impacto que tiene la evaluación de los aprendizajes en las instituciones escolares y específicamente en los procesos de formación de los estudiantes, es preciso conceptualizar y determinar las bases teóricas de dicha evaluación. En términos generales, la evaluación según Hadji (citado por Coll, 2001) “(...) se concibe como la actividad por medio de la cual se emite un juicio de valor sobre una acción proyectada o realizada”. Así mismo, Maccario (1989), señala que “evaluar es la acción y la consecuencia que permite indicar, estimar, valorar, establecer, apreciar o calcular la importancia de una determinada cosa o asunto, en torno a un conjunto de información de la cual debe tomarse una decisión de acuerdo a los resultados que se presenten” (p. 27). Del mismo modo, la definición enciclopédica denomina como evaluación, el proceso dinámico a través del cual, e indistintamente, una empresa, organización o institución académica puede conocer sus propios rendimientos, especialmente sus logros y debilidades y así reorientar propuestas o bien focalizarse en aquellos resultados positivos para hacerlos aún más rendidores.

En lo que concierne a la evaluación educativa y específicamente la evaluación de los aprendizajes, algunas de las concepciones la refieren como el proceso mediante el cual se valoran las adquisiciones de los estudiantes como consecuencia de su participación en determinadas actividades de enseñanza y aprendizaje Coll, Martín y Onrubia, (2001), concepción utilizada en repetidas ocasiones por los protagonistas del acto educativo (docentes, estudiantes, directivos y padres de familia), que resulta poco consecuente con la definición general de evaluación en la que se le asignan a esta sinónimos como estimar, apreciar, considerar y más aún cuando se dice que es un proceso dinámico que permite reconocer sus propios rendimientos, sus logros y debilidades para reorientar, focalizar y mejorar, puesto que según esta definición la evaluación de los aprendizajes se relaciona básicamente con el valor que se le puede asignar a las actividades realizadas por los estudiantes.

Sin embargo, desde la perspectiva de la evaluación formativa, crítica y democrática, emergen diferentes concepciones de evaluación de los aprendizajes. Según Pérez Gómez (2009) “es el

proceso a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto del aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo” (p. 17). Por tanto, se requiere de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje, selección de los instrumentos y situaciones de evaluación, interpretación de criterios y competencias y toma de decisiones.

En esta misma dirección, Álvarez Méndez (2008) alude que

La evaluación de los aprendizajes constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. Debe ser el momento también en el que, además de las adquisiciones, también afloran las dudas, las inseguridades, las ignorancias, si realmente hay intención de superarlas. Ocultarlas es una artimaña por la que se paga un precio muy alto en grados posteriores, o en el futuro. Expresarlas, con sus imprecisiones, errores, confusiones, aciertos, seguridades, sin el temor a subir o bajar puntos en escalas tan borrosas como son las de la calificación, abrirá el camino para avanzar conjuntamente en el descubrimiento, en la apropiación, en la formación del propio pensamiento, que se está formando. (p. 4)

Desde esta perspectiva, la evaluación se aleja y se diferencia claramente del concepto de evaluación como calificación, con el cual se le ha relacionado por décadas en términos cuantitativos y medibles. Parafraseando a Álvarez Méndez (2008) la evaluación con fines formativos y críticos no puede confundirse con calificar, medir, corregir, clasificar, examinar, certificar o aplicar un test, pues aunque tiene que ver con este tipo de actividades funcionales e instrumentales, la evaluación de los aprendizajes las trasciende, justo donde ellas no alcanzan empieza la evaluación, va más allá de estos momentos y se diferencia básicamente por los diferentes recursos que utiliza, los usos y los fines a los que sirve la evaluación, pues para que ella se dé es necesario la participación activa, comprometida y responsable de los sujetos del acto educativo (docentes, estudiantes, padres de familia).

En suma, la evaluación en el ámbito educativo debe entenderse como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación misma es aprendizaje, debido a que por ella se adquiere conocimiento. En este sentido, el profesor aprende para conocer, para mejorar su práctica docente y para colaborar en el aprendizaje del estudiante conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que puede colocar en funcionamiento (Álvarez Méndez, 2008).

Así también, el estudiante aprende a partir de la propia evaluación y de la corrección de la información contrastada que le ofrece el profesor, la cual será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni sancionadora, por lo cual Álvarez Méndez (2008) determina “necesitamos aprender de y con la evaluación, para que actúe entonces al servicio del conocimiento, del aprendizaje y de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir” (p. 22), es decir, la evaluación es un acto de aprendizaje cuando se convierte en actividad de conocimiento, de experiencia y de expresión de saberes.

Cabe destacar, que la concepción de aprendizaje se encuentra enmarcada en aquel proceso en el cual los estudiantes construyen significados sobre determinados contenidos de enseñanza y les atribuyen sentido, es decir que los estudiantes construyen aprendizajes en la medida en que son capaces de otorgar sentido a los contenidos que van interiorizando (Coll y Onrubia, 1999). Por lo tanto, la dimensión cognitiva es pues indisoluble de los aspectos afectivos y emocionales, lo cual se debe que tener en cuenta a la hora de diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje, los procedimientos e instrumentos de evaluación. En este sentido, los significados que los estudiantes hayan construido previamente y el sentido que para ellos hayan tenido las actividades de enseñanza – aprendizaje y las actividades evaluativas, serán pues elementos determinantes de los resultados del aprendizaje que se constaten a través del proceso dialógico de la evaluación.

2.3 Construyendo nuevos sentidos que caractericen la evaluación de los aprendizajes desde perspectivas formativas y críticas.

A través del tiempo la evaluación se ha asociado con pruebas examinadoras de conocimientos y habilidades aplicadas en tiempos específicos del proceso educativo, a fin de asignar una calificación al desempeño alcanzado por cada estudiante en determinada asignatura. Sin embargo, en los últimos diez años, intelectuales y críticos de la Educación y por ende de la evaluación han trabajado en pro de cambiar el concepto de evaluación como calificación hacia una evaluación como proceso de mejora, que sea inclusiva y no discriminadora, formativa y no sancionatoria, dialógica y no autoritaria; con elementos y características fundamentales para hacer de la evaluación el proceso que contribuya al perfeccionamiento de la Educación.

En este sentido, uno de los elementos relevantes que caracteriza el proceso evaluativo desde la perspectiva formativa, es el rol que desempeña la dimensión comunicativa, ya que al propender por una evaluación hermenéutica, dialógica, democrática y participativa, como se señala en el Plan Sectorial de Educación⁵ 2010 – 2014, cada miembro de la comunidad educativa tiene la oportunidad de comunicar a los demás sus alcances, dificultades y propuestas de mejoramiento dentro del proceso educativo, lo cual hace mayor énfasis en la dimensión comunicativa como eje central de la evaluación de los aprendizajes. Así mismo, dicha dimensión está presente en el análisis de juicio que se hace de los aprendizajes realizados por los estudiantes, pues dentro de sus propósitos está ser comunicado a los estudiantes, familias, directivos y a otros profesores, con la finalidad que estos hagan usos determinados de la información transmitida y puedan adoptar las decisiones que correspondan en sus respectivos ámbitos de competencia y responsabilidad. Resaltando que la evaluación no puede finalizar con la emisión de un juicio de valor sobre los aprendizajes realizados por los estudiantes, ya que cuando evaluamos “no solo evaluamos algo, sino que evaluamos para algo” (Coll y Onrubia, 1999, p. 144) incluyendo un componente de toma de decisiones, de actuación a partir del juicio emitido.

Por tanto, la dimensión comunicativa está presente desde la elección y formulación de los criterios e indicadores con los cuales se van a hallar las habilidades y capacidades de cada estudiante, hasta la selección y planificación de las actividades y tareas concretas utilizadas para evaluar, sin olvidar, la participación de los estudiantes en la elección de las mismas, en la elaboración del juicio evaluativo y en los procedimientos utilizados para comunicar los resultados a los estudiantes, padres de familia, directivos y demás profesores. De este modo, la dimensión comunicativa de la evaluación supone no sólo cómo se comunica el juicio evaluativo resultante y a quién se comunica, sino especialmente para qué se comunica, lo cual conduce directamente a preguntarse por las finalidades del proceso evaluativo y a determinar al servicio de quién está la evaluación (Álvarez Méndez, 2008).

⁵ El Plan Sectorial de Educación es el documento que contiene las metas propuestas para la Educación Colombiana durante un periodo de cuatro años. El propósito principal del Plan Sectorial de Educación 2010 – 2014 es: Garantizar el acceso y permanencia de los niños, niñas, jóvenes y adultos en el Sistema Educativo con el fin de lograr una sociedad más justa y equitativa.

Por otra parte, dentro de las características que subyacen a la evaluación de los aprendizajes desde la concepción de la evaluación como aprendizaje formativo y crítico, según lo menciona Álvarez Méndez (2008) se contemplan aspectos tales como: ser un proceso continuo, organizado y reflexivo, que invite al diálogo y al discernimiento de sus protagonistas educativos (estudiantes, docentes, padres de familia) quienes observen, interpreten y valoren críticamente todos los momentos de enseñanza y aprendizaje, que les permita establecer primeramente los aciertos y limitaciones que se visibilizaron durante el proceso escolar y seguidamente, determinar el plan de mejoramiento individual y colectivo, en el cual tanto estudiantes como docentes y padres de familia realicen procesos de Autoevaluación, Heteroevaluación y Coevaluación.

De otro modo, Ferreres y González (2006) señalan dentro de las características principales de la evaluación de los aprendizajes que propenda por la mejora y la formación educativa, la combinación de elementos tanto cuantitativos como cualitativos, ya que ambos tipos de datos son absolutamente necesarios, complementándose el uno al otro, puesto que aportan información suficiente, precisa y exacta a la que se le debe extraer todo el provecho posible. Por tanto, será primordial servirse de distintas técnicas e instrumentos evaluativos, que permitan recoger información tanto cuantitativa como cualitativamente en diversos ambientes y momentos de aprendizaje.

De esta forma, los elementos que caractericen la evaluación de los aprendizajes determinarán el tipo de evaluación al que se refiere, las intencionalidades que se pretendan y las funcionalidades que proporcionan dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

2.4 Tensión de la evaluación educativa: entre la función pedagógica y formativa y la función social del aprendizaje.

Una de las finalidades centrales de la evaluación es proporcionar información útil y relevante para mejorar el proceso de formación de los estudiantes y de las acciones que subyacen al quehacer educativo. Sin embargo y de acuerdo con Coll y Onrubia (2002) dichas finalidades

puede estar al servicio de diversas intencionalidades y decisiones pedagógicas de las cuales emergen algunos tipos o clases de evaluación de los aprendizajes.

Considerando las finalidades o intencionalidades, la evaluación puede ser diagnóstica o inicial, siempre y cuando se dé al comienzo del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea para adoptar las características de la enseñanza a las necesidades educativas de los estudiantes o para orientar a los estudiantes hacia la modalidad o tipo de enseñanza más acorde con sus necesidades educativas (Coll y Onrubia, 2002)

Así también, la evaluación podría ser sumativa o final si se plantea al término de las actividades de aprendizaje, con el fin de determinar hasta qué punto y en qué grado los estudiantes han realizado o no los aprendizajes que se pretendían, sin embargo, puede operar también en y sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, colocando los juicios de valor al servicio de la regulación de dichos procesos (Coll y Onrubia, 2002).

Del mismo modo, la evaluación formativa, continua y autoreguladora, tiene la intencionalidad de develar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a medida que avanzan las actividades de la acción didáctica, en dicha evaluación el juicio de valor resultante es útil tanto para ayudar al profesor a tomar decisiones que le permitan mejorar su actividad docente, como para ayudar a los estudiantes a mejorar su actividad de aprendizaje y a regular sus procesos de formación (Coll y Onrubia, 2002).

Sin embargo, dentro de esta tipología de evaluación es necesario destacar que lo importante no es el tipo de evaluación que se emplee, ni el momento en que se lleve a cabo, sino el uso que se le dé a los resultados, ya que puede ser inicial, sumativa o formativa, lo importante es que esté al servicio de la regulación posterior del proceso educativo y no al servicio de la toma de decisiones en la esfera de lo social (Coll y Onrubia, 2002), como por ejemplo, al término de un periodo de formación o al finalizar la Educación básica o un ciclo de formación profesional, entre otras tantas evaluaciones que sirven para certificar y acreditar que los estudiantes están capacitados o no. En este sentido, la evaluación sirve para valorar la calidad del sistema educativo cumpliendo entonces con una función poco pedagógica y más con aquella que

responde al principio de rendición de cuentas, utilizada como procedimiento de control social y como fuente de información para tomar decisiones de política y planificación educativa.

Por tal razón, el juicio evaluativo útil y relevante para tomar decisiones de orden pedagógico y didáctico no lo es necesariamente para tomar decisiones de certificación o acreditación o para dar cuenta a la sociedad de la calidad de la enseñanza y del sistema educativo, ya que estos últimos no lo son para ayudar al profesor a regular su enseñanza, ni para ayudar al estudiante a regular su actividad de aprendizaje. Por el Contrario, la evaluación del aprendizaje es un instrumento de suma importancia e interés para la toma de decisiones pedagógicas o didácticas, para regular la enseñanza y adaptarla a las características de los estudiantes en la medida en que la finalidad última de la Educación es promover el desarrollo y la socialización de los mismos (Pérez Gómez, 2000). La evaluación es un instrumento imprescindible para ajustar la acción educativa a las necesidades de formación de los estudiantes, que facilite la adaptación de la enseñanza a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los educandos.

De esta manera, la evaluación permanece tensionada entre la función pedagógica y la función social del aprendizaje, o si se prefiere entre el hecho de poner los resultados de la evaluación al servicio de procesos de toma de decisiones de naturaleza pedagógica o didáctica o al contrario de naturaleza básicamente social (Álvarez Méndez, 2008), la cual acaba decantándose con mayor frecuencia hacia el polo social y acreditativo que hacia el polo pedagógico y didáctico, cuyas consecuencias son negativas especialmente en el caso de la Educación básica y obligatoria.

De este modo, es común escuchar en el colectivo de docentes que los estudiantes y padres de familia tienen una cultura o concepción de la evaluación exclusivamente desde el interés por conocer el resultado de ella y saber si “ganó” o “perdió” el examen o test, a esto se ha reducido el proceso evaluativo de los aprendizajes en las instituciones educativas. Con ello, han surgido diversas culturas pedagógicas de la evaluación, concebidas, manejadas y apropiadas por docentes, estudiantes y padres de familia, entre las que se pueden señalar dos básicamente y que son mencionadas por autores como Coll y Onrubia (2002) son ellas la cultura del test y la cultura formativa e inclusiva.

La cultura del test, se caracteriza por el predominio de la función social de la evaluación y en consecuencia por la separación de actividades y tareas evaluativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre cuyos logros pretenden informar. Para ello, se efectúa en ocasiones puntuales, normalmente al final del proceso y tratan de medir en términos cuantitativos los aprendizajes realizados por los estudiantes hasta ese momento. Consiste básicamente en pruebas escritas estandarizadas y elaboradas por los propios profesores con respuesta única correcta, en tiempo limitado, de manera individual y aislada, sin ningún tipo de apoyo. Esta cultura del test da prioridad a la velocidad y a la eficiencia de la ejecución de las tareas, frente al desarrollo de habilidades como la reflexión y la comprensión de las posibles respuestas. De esta manera, se consolida la evaluación sumativa en su función de certificación y acreditación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y en su uso para el control social de la Educación y de la enseñanza (Coll y Onrubia, 2002).

Por su parte, la cultura formativa de la Evaluación, se caracteriza por otorgar la función pedagógica y didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, llevándose a cabo tanto al principio del proceso como durante el mismo y al finalizar. El énfasis en la valoración del aprendizaje de los estudiantes se desplaza hacia el retrato o perfil de sus competencias y habilidades, hacia una apreciación de carácter cualitativo multidimensional de sus fortalezas y debilidades, que conlleve a la reflexión y autovaloración de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, las actividades y tareas para evaluar son diversas, como por ejemplo: realización de proyectos, presentaciones orales, elaboración de textos, desarrollo de experimentos, respuestas a problemas complejos, etc., en las que los estudiantes deben desplegar procesos y construir respuestas elaboradas mediante las cuales pueden mostrar el dominio de distintos tipos de conocimientos y habilidades, se valora la elaboración, justificación y argumentación de las soluciones propuestas, se permite el uso de instrumentos y ayudas, se da prioridad a la comprensión, la capacidad de emitir un juicio razonado, la discusión y el análisis (Coll y Onrubia, 2002).

Cabe destacar, que la cultura del test remite a una concepción de la inteligencia, de la motivación y de la capacidad de aprendizaje como rasgos unitarios prefijados e inmutables,

según lo precisa Coll (2001), atribuyéndose en consecuencia a la Educación escolar una función necesariamente selectiva, en la medida en que las dificultades de los estudiantes colocan de manifiesto su mayor o menor dotación intelectual. Mientras que la cultura formativa de la evaluación, tiende a concebir la inteligencia, la motivación y la capacidad de aprendizaje como características individuales que se pueden modular a través de la experiencia y la metacognición, ya que en dicho aprendizaje escolar aparecen diferentes tipos de inteligencias, de motivaciones y de capacidades que pueden variar de acuerdo al contexto, atendiendo a la diversidad de los estudiantes actuando con prácticas evaluativas inclusivas.

En este sentido, entre la tensión de la Evaluación con función social del aprendizaje o con función pedagógica y formativa, emergen diferentes tipos o modelos evaluativos con finalidades u objetivos diversos de Educación, cuyos principios se fundamentan en dimensiones políticas, científicas, pedagógicas, entre otras. Dichos modelos de Evaluación de los aprendizajes vislumbran una concepción particular de la misma, un rol de cada uno de los participantes en el proceso de Evaluación, un enfoque pedagógico particular y un proceso metodológico y evaluativo.

2.5 Modelos de evaluación educativa desde diversas perspectivas teóricas y conceptuales.

A lo largo de las últimas décadas diferentes autores han realizado valiosos aportes a la evaluación educativa, enfatizando en un modelo particular de evaluar los aprendizajes en el ámbito educacional, autores como Stufflebeam (2002), Pérez Gómez (1983) y Sanz Oro (1990) entre otros, han clasificado varios modelos de Evaluación en función del rol del docente, del estudiante y del conocimiento. Así también, Guba y Lincoln (1991) clasificaron los modelos evaluativos en cuatro generaciones, a la primera la denominaron “de la medida”, la segunda “la reforma Tyleriana”, la tercera “valoración y juicio” y la cuarta generación la llamaron “respondiente y constructivista”. Sin embargo, autores como Worthen y Sanders (1987) y Colás (1992) han realizado un análisis desde la propuesta evaluativa en general y los han agrupado y sintetizado en modelos “objetivistas”, “subjetivistas” y “críticos” que responden a corrientes epistemológicas y filosóficas de la Educación, por lo cual es relevante mencionar algunos de los aportes más destacados en esta última clasificación.

Dentro de los modelos de evaluación de corte “objetivista”, se destaca el modelo evaluativo preliminar que dio origen a la evaluación educativa como fundamento de la Educación, es el Modelo de Tyler o Tyleriano, cuyo eje central en la evaluación son los objetivos preestablecidos, definidos básicamente en términos de conducta, los cuales pretenden marcar el desarrollo individual del estudiante dentro de un proceso socializador. Ralph W. Tyler, define la evaluación como el proceso destinado a determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la Educación propuestos previamente en los programas educativos (Ruíz, 1998). De esta manera, el modelo evaluativo de Tyler presenta requerimientos como: establecer y definir objetivos amplios en términos operativos, buscar situaciones y condiciones para mostrar el logro de objetivos, diseñar y seleccionar técnicas de medida, recoger datos del rendimiento y comparar los datos con los objetivos operativos.

Es así como, las funciones del maestro dentro de este modelo evaluativo quedan determinadas por los objetivos preestablecidos, los cuales muestran con claridad cómo se han de enseñar los contenidos programados y las acciones que los estudiantes han de desempeñar, de tal manera que según sea el tipo de objetivo serán las acciones a realizar por el docente y los estudiantes, quienes a su vez deben efectuar diversas actividades conocidas con anterioridad por ellos y que son registradas por el docente.

En este sentido, la evaluación se realiza de manera más sistemática, ya que los tiempos, las formas e instrumentos de evaluación que deben emplearse están predeterminados en el programa de estudios y los docentes podrán elegir formas alternativas de evaluación con la condición que se adecuen al objetivo. Dichos objetivos se encuentran en programas de estudios que han sido elaborados por especialistas, puesto que se requiere de un conocimiento técnico-pedagógico que demanda rigor y precisión, teniendo como marco de referencia las necesidades que demanda la sociedad (Ruíz, 1998). No obstante, cabe resaltar que medio siglo después de que Tyler revolucionara el mundo de la evaluación educativa, aun sus ideas siguen vigentes en gran parte de las comunidades educativas, con ello se puede observar la fortaleza, coherencia y eficacia de su pensamiento, puesto que sus ideas básicas han logrado en muchos casos seguir intactas y en otras se han vinculado fácilmente con las corrientes más actuales de la evaluación educativa.

Así también, dentro de los modelos objetivistas, aparece el modelo evaluativo de Lee Joseph Cronbach, justo cuando se había creado la necesidad de unir evaluación con toma de decisiones. Por tanto, para L. Cronbach (1973), “la evaluación consiste esencialmente en una búsqueda de información que habrá de proporcionarse a quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza” (p.12). Según este autor, la evaluación que se usa para mejorar un programa mientras éste se está aplicando, contribuye más al desarrollo de la Educación que la evaluación usada para estimar el valor del producto de un programa ya concluido. De esta manera, manifiesta la necesidad que los estudios evaluativos sean de tipo comparativo, con referencia a unos criterios, estudios más analíticos, bien controlados, que pueden usarse para comparar versiones alternativas de un programa, sin olvidar las características estructurales y propias del programa como tal, desde esta óptica, las técnicas de evaluación no pueden limitarse a los test de rendimiento.

De otro lado, en la década de los 60 Michael Scriven propone un modelo evaluativo desde el concepto de metaevaluación, a la cual define como aquella investigación sistemática cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad o los méritos de una evaluación (Stufflebeam y Schinkfield, 1985). Así también, Scriven establece en su modelo evaluativo la diferencia entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, señalando que mientras la primera propone valorar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo con el fin de mejorarlo, la segunda por su parte, concibe a la evaluación como el proceso encaminado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad. Según Stufflebeam y Schinkfield (1985) en 1967 Scriven enfatiza que en la evaluación formativa el aprendizaje es una responsabilidad compartida que depende mucho de cómo se ve el estudiante a sí mismo, siendo mayor cuando el estudiante es reforzado inmediatamente en cada paso o momento educativo con la intención de mejorar, cambiar o modificar.

Posteriormente, con los hallazgos de autores como Michel Scriven, emergen los modelos evaluativos “subjetivistas” según Worthen y Sanders (1987) y Colás (1992), con el modelo propuesto por Robert Stake quien apuesta por una evaluación donde se integren las opiniones de todos aquellos que tienen un interés en el programa y porque sea “sensible” a los deseos de los distintos destinatarios. Se inclina por los estudios evaluativos de carácter naturalista, en los que

el objetivo fundamental es la comprensión de la unicidad o singularidad del caso, no la búsqueda de conocimiento generalizable ni la elaboración de teoría.

Este modelo propuesto por R. Stake, se aleja de la línea evaluativa de Tyler al asumir que los objetivos del programa pueden modificarse sobre la marcha. De esta manera, su propuesta evaluativa presenta diferentes fases enfocadas a dialogar con los responsables, determinar el alcance del programa, señalar el panorama de actividades, cuestionar los propósitos e intereses, debatir situaciones y problemas, observar y usar diferentes instrumentos, desarrollar unidades y estudiar casos particulares, retroalimentación constante, entre otros; buscando la singularidad de las situaciones concretas, comprendiendo y valorando tanto los resultados como los procesos de los programas y sus antecedentes (Tejada, 1994).

Por lo anterior, este modelo evaluativo de Stake se conoce con el nombre de “Evaluación Respondiente” y según señala Tejada (1994) su principal característica es concebir la evaluación como herramienta fundamental que ayude a los evaluadores y evaluados a observar y mejorar lo que se está haciendo. Así como, describir los programas con relación tanto a los antecedentes, como a los logros y los resultados buscados, tomando en consideración las diferentes interpretaciones de aquellas personas que están implicadas en el proceso. Este tipo de evaluación permite recopilar, analizar y reflejar los juicios de una amplia gama de gente interesada en el objeto de evaluación, sustituyendo y complementando los test estandarizados con una variedad de métodos evaluativos.

En esta misma dirección de modelos evaluativos de corte subjetivista, emerge el modelo de evaluación iluminativa de Malcolm Parlett y David Hamilton. El término iluminativa hace referencia a que la Evaluación así considerada, se convierte en guía, en orientación, en la luz que ilumina el proceso educativo. Tal como lo refiere Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989) la finalidad de la Evaluación iluminativa es descubrir y documentar a cualquiera que participa en el esquema, sea docente o estudiante, para discernir y discutir los hechos más relevantes de la innovación que se pretende introducir. Las características de esta evaluación se sustentan en los procesos de negociación y de compromiso con estudiantes y profesores, desde una metodología flexible y abierta. Por lo tanto, el evaluador enmarcado en este modelo no debe emitir juicios de

valor, sino tratar de descubrir cooperativamente cuanto implica el programa, organizar las opiniones, estructurar los datos, plantear sugerencias y alternativas, trasladar los juicios de valor que han expresado los participantes y a partir de ahí generar debates, con el fin de facilitar la aparición de alternativas que propicien el cambio, de esta manera se tiene una conexión entre contexto, participantes y acción formativa (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989).

Así mismo, el modelo de evaluación democrática de Rod Mc Donald, destaca la relación entre la evaluación y el derecho que tiene la comunidad educativa de conocer el funcionamiento y las características de la Educación, ya que dicha comunidad es el principal receptor de los informes evaluativos, es el colectivo de ciudadanos que ejercen su derecho de estar informados convenientemente, desde una posición independiente por parte del evaluador. Según Colás y Rebollo (1993) este modelo de evaluación democrática participa de la visión paradigmática – interpretativa, aplicando modelos y diseños metodológicos cualitativos, abiertos y flexibles en los que se combinan datos cuantitativos e informaciones textuales cualitativas, analizadas y enjuiciadas bajo criterios particulares.

De otro lado, surgen los modelos evaluativos de corte “crítico”, que conciben a la evaluación como el principal espacio para fomentar la reflexión crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de transformarlos de acuerdo con las necesidades de la sociedad y conducirlos directamente a la toma de decisiones pedagógicas y formativas pertinentes en cada situación específica. En este sentido dichos modelos evaluativos se centran en el análisis crítico de las circunstancias personales, sociales, políticas y económicas que rodean las acciones tanto de los estudiantes, como de los docentes, directivos y padres de familia. Este análisis pretende fundamentar el cambio institucional y comunitario de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, ya que los cambios individuales serán la base para los cambios globales.

Por lo tanto, la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva crítica, incluye tanto el proceso evaluativo para la toma de decisiones, como las acciones mismas derivadas de tales decisiones, por lo que los contenidos del currículo y por ende de la evaluación no podrán ser estáticos y prefijados, sino que se plantearán de forma abierta y flexible, este proceso evaluativo será lento y se desarrollará en la medida en que los participantes lleguen a consensos y

posiciones conjuntas de acción (Álvarez Méndez, 2008). De esta manera, los modelos evaluativos críticos requieren docentes o evaluadores que contribuyan a que se manifiesten las auténticas necesidades en sus estudiantes o evaluados, su posición es de implicación y compromiso, lo cual permite el desarrollo de la evaluación y la planificación de acciones futuras relacionadas con la misma.

Es por ello, que dentro de los modelos evaluativos críticos se puede resaltar el propuesto por Elliot Eisner denominado “la crítica artística”, con el cual se presenta una nueva forma de entender la enseñanza, el currículo y consecuentemente la evaluación (Eisner, 1998). Se fundamenta en el análisis que realizan los críticos de obras de arte y considera que el profesor es un artista y la enseñanza es el resultado aportado por él. Por tanto, la enseñanza y el aprendizaje son el arte que deben ser valorados a partir de las interpretaciones y comprensión del tiempo y del espacio en el que todo esto sucede, en común acuerdo con los elementos simbólicos, culturales y tradicionales de quienes participan en esta tarea (Eisner, 1998). De esta forma, Eisner concibe la evaluación como el proceso a través del cual se formulan juicios de valor inherentes al acto mismo de evaluar, no desde la mera descripción del fenómeno, sino desde la manifestación de su valor, importancia y significación, teniendo en cuenta el contexto en el que se lleve a cabo la evaluación.

No obstante, aunque se han realizado esfuerzos teóricos significativos por pedagogos, filósofos, catedráticos y demás profesionales de la Educación, la teoría de la evaluación crítica establecida como modelo evaluativo aún sigue siendo escasa, pero no por ello, se pueden dejar de lado autores destacados en este campo educativo y en su arduo trabajo teórico, con el cual se ha propendido por una evaluación más justa, equitativa, formativa, dialéctica, hermenéutica y emancipadora. Entre los autores relevantes se encuentra Rafael Díaz Borbón, Libia Stella Niño Zafra, Juan Manuel Álvarez Méndez, Miguel Ángel Santos Guerra, Ángel Pérez Gómez, José Gimeno Sacristán, Stephen Kemmis, Henry Giroux, Paulo Freire, Peter McLaren, entre otros Pedagogos Críticos de la actualidad.

De los anteriores catedráticos y Pedagogos Críticos se puede condensar sus aportes en una visión de Educación y por ende de evaluación emancipadora – liberadora, cuya propuesta se

caracteriza por la reflexión, el autoconocimiento y la acción política eficaz, usando como método el diálogo en la transformación de las prácticas evaluativas que posibilite cambios en la sociedad para hacerla más justa, más democrática y más humana.

Es así como, diversos autores han elaborado un discurso de la evaluación, desde una concepción humanista, guiada por la hermenéutica y la posición crítica emancipatoria, así lo señala Díaz Borbón (2005) “surgen visiones analíticas sobre y de Evaluación con una finalidad formativa integral y mejorativa, sincera y solidaria desde lo pedagógico evaluando todos los estamentos educativos incluidas las prácticas mismas de Educación” (p. 9). A lo cual Niño Zafra en consonancia con las ideas de Díaz Borbón agrega cuatro tendencias relevantes: evaluación como rendición de cuentas, evaluación como pago por mérito, evaluación como desarrollo profesional y evaluación para la mejora de la escuela (Niño Zafra, 2007). Las dos últimas tendencias anteriores son destacadas por la Evaluación Crítica y sustentadas en las ideas de pedagogos críticos como Paulo Freire, quien fuera señalado como uno de los pedagogos críticos sobresalientes en América Latina, pues ha analizado la problemática educativa desde un punto de vista integral u holístico.

Tal como lo dice Freire (1972) “estudiar no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas combinando dialécticamente acción y reflexión, teoría y práctica, pensamiento y realidad” (p. 67). En la teoría crítica expuesta por este autor se reconoce a los hombres como seres inacabados, inconclusos, históricos, contribuyendo a definir el camino hacia el desarrollo de la humanidad, generando una conciencia crítica en los seres humanos animándolos a transformar su realidad (Freire, 1972)

En el mismo sentido, pedagogos críticos como McLaren y Giroux señalan que “la enseñanza tiene que ser pertinente para poder ser crítica, sin silenciar las voces de los alumnos” (McLaren, 2010, p. 3) y conciben las escuelas como algo más que aparatos de reproducción ideológica para fortalecer la dominación, como espacios donde se cuestiona la dominación y por lo tanto poseen un gran potencial para la transformación de estructuras dominantes y antidemocráticas, lugares donde se tienen formas alternativas de conocimiento de valores y de relaciones sociales como los momentos y los espacios evaluativos (Girox, 2003). Ideas que coinciden con Santos Guerra

cuando afirma que “la evaluación es el proceso de diálogo, comprensión y mejora, ya que en ella se tiene la posibilidad de realizar una reflexionar compartida de todos los que están implicados en la actividad evaluada” (Santos Guerra, 2009, p. 48). El diálogo según Santos Guerra (2009) ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión, desde la flexibilidad y la actitud participativa con el fin de comprender y mejorar la realidad educativa evaluada.

Así también, Stephen Kemmis ha realizado valiosos aportes a la evaluación crítica de los aprendizajes, entendida esta como el proceso de proyectar, obtener, proveer y organizar información y seguimiento que permitan a los estudiantes y demás interesados de la comunidad, participar en el debate crítico sobre la mejora educativa. El objetivo de la evaluación para Kemmis, no es resolver o evitar un conflicto sino proporcionar la información básica necesaria para que los implicados en el proceso educativo puedan resolverlo, formulando los juicios correspondientes. De acuerdo con Kemmis (2007) “La evaluación debe proyectarse en sentido amplio, pues constituye un elemento interactivo con la enseñanza sirviendo sus procesos y resultados para orientar el desarrollo de la misma” (p. 43).

Por lo tanto, desde la Teoría crítica y los aportes de pedagogos y catedráticos críticos, se ha abierto el camino para transformar la Educación y con ello las prácticas evaluativas, que pretenden contribuir en la formación humanista e integral de los estudiantes y en el desarrollo profesional de los educadores. Prácticas evaluativas mediadas por la reflexión, en el debate pedagógico y la construcción de algunos principios básicos que conlleven a alcanzar procesos evaluativos formativos, críticos y reflexivos.

2.6 Principios de una evaluación de los aprendizajes formativa, inclusiva y crítica.

La evaluación es uno de los componentes principales del proceso educativo, la cual se caracteriza en el discurso por ser “permanente, progresiva, práctica, crítica, flexible, global, participativa y cualitativa” según lo menciona el Plan sectorial de Educación 2010 – 2014 y el

actual Sistema de Evaluación Integral para la Calidad Educativa (SEICE)⁶. Sin embargo, en el campo escolar se deja entrever que se ha entendido más como rendición de cuentas, como obligación institucional, como control disciplinario y como asignación de calificaciones al trabajo exclusivo de los estudiantes, que como una práctica reflexiva de todo el proceso educativo y de todos los que participan en él.

Por lo tanto, para que las prácticas evaluativas estén más orientadas a tener una función pedagógica de la evaluación y a las decisiones de orden didáctico y formativo, se requiere adoptar ciertos criterios de planificación, desarrollo de las actividades de evaluación y utilización de sus resultados. Prácticas evaluativas que promuevan en los procesos de enseñanza y aprendizaje la participación activa de los estudiantes, docentes y padres de familia, dando lugar a cuestionamientos, análisis, reflexiones y decisiones relacionadas con ellos, con el fin de adaptar constantemente las formas de enseñanza a las características y necesidades de los estudiantes.

De acuerdo con la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura (OEI) en sus Metas educativas 2.021 se mencionan algunas características para una evaluación que ostente fines pedagógicos, formativos, inclusivos y reguladores. En ella se invita inicialmente a los docentes a planificar y desarrollar con autonomía la evaluación de los aprendizajes, pues según se señala son los maestros quienes mejor pueden interpretar las respuestas y actuaciones de sus estudiantes y quienes disponen de más y mejores elementos para tomar las decisiones adecuadas a partir de ellas y para preguntarse y decidir para qué, qué, cómo y cuándo evaluar.

Para ello es fundamental, que el docente tenga en cuenta que en un proceso evaluativo es necesario clarificar dos elementos inicialmente para realizar una valoración. El primero, es tener unos criterios o expectativas amplias sobre los aprendizajes que se pretende que alcancen los estudiantes y el segundo es poseer unos indicadores observables en las realizaciones de los

⁶ El Sistema de Evaluación Integral para la Calidad Educativa (SEICE) es el conjunto de líneas de política pública, instrumentos, procedimientos, escenarios, actores y acciones, que tienen como finalidad contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación que el Distrito Capital brinda a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, para hacer realidad el pleno derecho a la Educación, mediante el estudio, análisis, investigación, innovación, provisión y sistematización de la información sobre los procesos y resultados del funcionamiento del Sistema Educativo Distrital.

estudiantes. Así mismo, proponer situaciones e instrumentos evaluativos que permitan una mayor participación e implicación de los estudiantes, proporcionando un contexto adecuado para adquirir estrategias de autorregulación, autoevaluación y control de su propio proceso de aprendizaje. Fomentando procesos evaluativos que favorezcan la autonomía y la responsabilidad, valorando en todo momento los progresos, ofreciendo los apoyos y ayudas que se puedan necesitar. De esta manera, se potenciará la ejecución de tareas metacognitivas como: comprender y representar los objetivos de las actividades, planificar y revisar la realización de esas actividades y corregir sus propios errores, concibiendo la evaluación como actividad fundamental de aprendizaje, apropiarse de los criterios de evaluación y valorar tanto el proceso de realización de las actividades y tareas como de sus resultados o productos.

De esta manera, es primordial permitir la adaptación de los planes y programas educativos a las características individuales del estudiante, detectando sus puntos débiles para poder corregirlos y tener un conocimiento de cada uno de ellos, con el fin de no reducir la evaluación a una simple cuestión metodológica o técnica, sino que incida en lo pedagógico y formativo. Así también, buscar nuevas formas de comunicación a los padres y a los propios estudiantes de los resultados de la evaluación que resalten su dimensión pedagógica y fomente la cultura formativa y cualitativa, la cual vaya más allá de la calificación para acreditar determinada escolaridad, y disminuya la utilización de la evaluación sumativa.

En consecuencia, se obtendrá una evaluación con carácter crítico y pedagógico que promoverá en los estudiantes disposiciones favorables al aprendizaje, donde se coloque mayor acento en los procesos de realización personal y no en los resultados, lo cual permitirá que los estudiantes obtengan una información más clara y precisa de sus logros y dificultades, abordando los resultados como consecuencia de aspectos que pueden modificar, cambiar y transformar por sí mismos.

En esta medida, los procesos de evaluación críticos, reflexivos y participativos, plantearán diversas actividades y tareas que remitan a contextos de aprendizaje variados, que permitan tanto observar el grado de importancia y significación que tienen los contenidos o ejes temáticos para los estudiantes, como el analizar cuidadosamente “los errores”, no para interpretarlos como

indicadores de una falta de aprendizaje, sino como fuente de información sobre el proceso llevado a cabo por cada estudiante, siendo de utilidad para regular y mejorar los procesos de enseñanza, la cual se encuentre al servicio de la Educación y de los procesos formativos, donde dicha formación de los estudiantes está centrada en el autoaprendizaje, como proceso de desarrollo personal para la construcción de una sociedad más crítica, dialógica y humana.

En este orden de ideas, el docente tiene gran responsabilidad durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje al crear experiencias educativas que permitan a los estudiantes convertirse en pensadores críticos y participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, por lo cual es necesario que el docente sea un profesional reflexivo, que de manera crítica valore sus prácticas evaluativas, tome decisiones y proponga alternativas de solución y mejoramiento, prestando la ayuda pedagógica que se ajuste a las necesidades de cada uno de sus estudiantes y estableciendo como meta educativa el fortalecimiento de la autonomía y la autodirección de sus educandos, concibiendo la evaluación como el proceso permanente, reflexivo y formativo en el cual tanto estudiantes, como docentes, directivos y padres de familia reconocen sus aciertos, dificultades y compromisos con el proceso de formación educativa como fin de avanzar en el mejoramiento académico, pedagógico y personal.

CAPÍTULO III

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE PROCESOS EVALUATIVOS FORMATIVOS Y AUTORREGULADORES.

Según se ha mencionado en los dos capítulos anteriores, se hace importante y necesario para la Educación actual, contribuir con una evaluación formativa y autorreguladora que conduzca a plantear y diseñar Políticas Públicas Educativas desde el interés de las Instituciones escolares por educar hombres y mujeres capaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y proponer alternativas de mejoramiento para las formas y estrategias de enseñanza y de aprendizaje, desde la reflexión, la discusión, la participación democrática y el análisis crítico. Es por ello, que se propone el desarrollo del Pensamiento Crítico dentro de los procesos evaluativos del aula, a fin que los estudiantes realicen procesos de metacognición, autoevaluación y adquieran mayor autonomía en su formación personal y profesional.

Por esta razón, algunos docentes e instituciones educativas en general, se han preocupado por desarrollar o potencializar en los niños, niñas y jóvenes, habilidades cognitivas⁷ tales como: atención, clasificación, comprensión, autorregulación, evaluación, etc, abordándolas con diversas metodologías, estrategias y actividades pedagógicas. Otros por su parte, han promovido en los estudiantes actitudes de curiosidad, escepticismo, indagación, reflexión, entre otras, con miras a iniciarlos en procesos investigativos, dialógicos y democráticos. Todo ello, en procura de desarrollar un Pensamiento Crítico que se distinga del aprendizaje pasivo, en el cual los educandos son sujetos – objetos receptivos durante el proceso de enseñanza aprendizaje y donde no se evidencia una preocupación por desarrollar en los estudiantes habilidades intelectuales y actitudes personales que les ayude a enfrentar con éxito situaciones problemáticas con autonomía y decisión.

Es así como el Pensamiento Crítico, se proyecta como un pensamiento estratégico, que ayuda a desencadenar en los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar exitosamente diversas situaciones en el ámbito académico, personal y cotidiano, siendo constructores de su

⁷ Habilidades cognitivas: Son habilidades facilitadoras del conocimiento, aquellas que operan directamente sobre la información, recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria, para posteriormente, poder recuperarla y utilizarla dónde, cuándo y cómo convenga.

propio aprendizaje al ser capaces de interactuar de manera adecuada en un mundo globalizado, que como lo señala Boisvert (2004) se rige mediante códigos múltiples, en el contexto de una sociedad basada en proliferación de la información, lo cual requiere su comprensión, análisis, síntesis, evaluación y renovación.

Por tanto, el desarrollo del Pensamiento Crítico según Boisvert (2004) facilita a los estudiantes los medios para protegerse de manipulaciones y adquirir conciencia en los vaivenes políticos y sociales que se producen en todo momento, para que tengan más armas con las cuales contrarrestar las imágenes televisas, interactivas con que se les bombardea y se defiendan mejor contra la propaganda a la que están expuestos. Tal como lo dice Boisvert (2004) “El Pensamiento Crítico es el mejor escudo con el que los jóvenes pueden contar contra toda clase de abusos, además de ser producto de un pensamiento desarrollado.” (p. 11) Así también, lo señala Benjamín (1989) “La importancia de la formación del Pensamiento Crítico en los estudiantes y ciudadanos se encuentra en la necesidad de tratar con eficiencia el caudal de información que hay en la sociedad”. Por su parte, Paul (1990) considera crucial ejercer el Pensamiento Crítico para asegurar un desarrollo socioeconómico global, que proporcione el funcionamiento armonioso del individuo y del ciudadano, favorezca las necesidades humanas, la protección del ambiente y facilite las elecciones personales al hacerlas más claras como la orientación profesional y la adopción de un estilo de vida. Sin embargo, el mejoramiento del Pensamiento Crítico en los estudiantes exige de ellos un esfuerzo de reflexión y el valor necesario para asumir los riesgos inherentes a las elecciones y decisiones propias, requiere el fortalecimiento de la autonomía y el entusiasmo para razonar y discernir.

Consiguientemente, toda verdadera enseñanza debe incluir la formación del Pensamiento Crítico, la cual aspire a favorecer el desarrollo de la autonomía, según lo menciona Reboul (1984) “una Educación cuyo fin sea la libertad es aquella que otorga a sus educandos el poder prescindir de los maestros, de proseguir por sí mismos su propia Educación, de adquirir nuevos conocimientos e inventar sus propias reglas” (p. 159). Por ello, es importante que en el presente capítulo de esta investigación se revisen algunas de las concepciones de Pensamiento Crítico expuestas por diversos autores, así como los elementos que lo caracterizan, los principios,

estrategias pedagógicas y las formas a través de las cuales la evaluación formativa de los aprendizajes puede propiciar al desarrollo del Pensamiento Crítico.

3.1 Conceptualizaciones de Pensamiento Crítico en el ámbito educativo.

Teóricos como Ennis (1985), Siegel (1988), Lipman (1991), McPeck (1981), Paul (1992), entre otros, han abordado el tema del Pensamiento Crítico tratando de definirlo desde diferentes perspectivas y con argumentos que priorizan cada uno de ellos, ya sea desde las capacidades intelectuales, las actitudes inherentes, el contexto o la habilidad para autocorregirse.

Sin embargo, inicialmente es fundamental comprender el Pensamiento Crítico desde tres ángulos educativos de acuerdo con Boisvert (2004): 1. Como una estrategia de pensamiento, donde se aborda como conjunto de operaciones cognitivas coordinadas que se efectúan en secuencia: resolución de problemas, toma de decisiones, formación de conceptos, pensamiento creativo, etc. 2. Como una investigación, cuyo propósito es explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema para elaborar una hipótesis o llegar a una conclusión al respecto, que integre toda la información disponible y que por tanto se justifique de manera convincente. 3. Como un proceso, visto como el conjunto de pasos activos, secuenciados y progresivos que desencadenan una acción, el cual exige una preparación, disposición y reflexión para tratar los temas polémicos, problemas o cuestiones que surgen en la vida cotidiana.

Desde este marco de referencia, autores como Ennis (1985) y Siegel (1988) han definido el Pensamiento Crítico como el conjunto de capacidades y actitudes interdependientes orientadas hacia la valoración de ideas y acciones, un pensamiento razonado y reflexivo encaminado a una decisión, es decir, que no se limita a sus habilidades, sino que también incluye las actitudes, evaluando los enunciados en los que se cree y las acciones que se llevan a cabo. Para estos autores, los pensadores críticos son individuos que actúan de manera coherente con sus razones, que buscan argumentos en los cuales basar sus enunciados, evaluaciones, juicios y acciones, puesto que deben ser capaces de evaluar las razones y estimar en qué medida puede servir como base de creencias, afirmaciones y acciones (Ennis 1995 y Siegel 1988). Como lo cuestiona Facione (2007) “el pensador crítico no puede ser un ser racional que desarrolla únicamente

habilidades cognitivas sin importar la ética y la moral con la que le pueda hacer daño a los demás, ya que el Pensamiento Crítico ofrece la capacidad de razonar y tomar decisiones consientes que afectan directa o indirectamente a los demás” (p. 8).

Por su parte Lipman (1991) aporta que el Pensamiento Crítico elabora juicios basados en criterios, sin perder de vista el contexto y la capacidad de autocorregirse, agregó “que todos los juicios tienen por origen un razonamiento y todos los razonamientos dan por fruto un juicio” (Lipman, 1991, p. 23). Así mismo, destaca la importancia de ofrecer razones para las opiniones que se expresan, las cuales se basan en criterios establecidos como la coherencia, la conveniencia, lo verdadero, lo falso, lo justo, lo bueno, etc. Según Lipman (1991), el Pensamiento Crítico permite tener en cuenta las circunstancias particulares en el momento de la aplicación de reglas a casos concretos o en el de pasar de la teoría a la práctica. También aportó que la formación del Pensamiento Crítico en los estudiantes requiere ejercer y dominar un amplio abanico de habilidades cognitivas relacionadas con los procesos de búsqueda o curiosidad, razonamiento, organización y transmisión de la información, señalando que la misión de la Educación es pues reforzar estos procesos. Por ello, sería pertinente preguntarse: ¿Qué mejor forma de preparar a los estudiantes para la vida que hacerlos capaces de participar en comunidades deliberativas que traten los problemas que les aquejan?

De otro lado, en la concepción del Pensamiento Crítico de un autor como McPeck (1981) se resalta la habilidad por comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo, señalando que no existe un conjunto de habilidades, de capacidades o de actitudes generales del Pensamiento Crítico que se puedan aplicar en todos los contextos, ya que este pensamiento se ejerce mejor en la medida en que un individuo tiene conocimientos sólidos en un área en particular.

En el mismo sentido Paul (1992), agrega que el Pensamiento Crítico es disciplinado y autodirigido, el cual requiere desarrollar operaciones intelectuales como la formulación de inferencias, el discernimiento de contradicciones, la evaluación de fuentes informativas, entre otras habilidades que se desarrollan y se integran cuando se presenta la ocasión de aplicar su

Pensamiento Crítico a una situación real, donde las estrategias cognitivas se apoyan en estrategias afectivas.

En suma, el Pensamiento Crítico en esta investigación se concibe como el proceso cognitivo y actitudinal que busca asumir una posición frente a una situación determinada, emitiendo juicios con argumentos bien fundamentados y evaluados durante el desarrollo de una actividad. Todo ello, coincide con el propósito de la evaluación formativa de los aprendizajes, en la cual tanto estudiantes como docente fortalecen sus habilidades metacognitivas, al ser capaz de evaluar su proceso de enseñanza – aprendizaje y desarrollar sus actitudes reflexivas que lo llevan a valorar, contrastar información y tomar decisiones académicas, personales y profesionales. Por tanto, se requiere un gran trabajo intelectual por parte del estudiante y del docente, una buena dosis de autonomía, mucha flexibilidad, un claro escepticismo y suficiente diálogo y retroalimentación. Por lo anterior, es crucial ahondar en los elementos y principios que orientan la formación del pensamiento crítico en pro del mejoramiento educativo.

3.2 El Pensamiento Crítico como modelo de enseñanza y estrategia de aprendizaje que privilegia el desarrollo de habilidades y la adquisición de actitudes investigativas.

Para muchos educadores y pedagogos el Pensamiento Crítico es un tema que despierta gran interés por las habilidades comunicativas – reflexivas y las capacidades intelectuales que este desarrolla en los estudiantes, sin embargo para otros, es un tema desconocido y poco abordado desde los elementos y principios que lo fundamentan. Es así como, se hace necesario revisar en este apartado las características principales del Pensamiento Crítico, estableciendo inicialmente las semejanzas y diferencias con otros tipos de modelos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Boisvert (2004), el Pensamiento Crítico como modelo global de enseñanza se fundamenta en tres fases secuenciadas y complementarias, que inician con la adquisición de habilidades de pensamiento como la capacidad de clasificar, comparar, sintetizar, elaborar hipótesis, entre otras, cuyo objetivo es acostumbrar a los estudiantes a conservar cierto grado de competencia en la utilización de dichas habilidades que se hayan elegido como objetivos.

Seguidamente, se plantea la fase de resolución de problemas para la toma de decisiones, la cual gira entorno a la reflexión, la discusión y al aprendizaje cooperativo, pues permite que los estudiantes se ayuden entre sí cuando analizan un tema o problema y cada uno transmite verbalmente sus ideas a los demás, adoptando un enfoque interactivo en el tratamiento de la información. Para ello, una de las herramientas empleadas en esta fase son los organizadores gráficos que se utilizan como soportes visuales, ya que por medio de ellos se pueden representar las opiniones con diagramas o gráficas, jerarquizando los conceptos y delineando signos para mostrar vínculos entre las ideas.

Posteriormente, en la tercera fase se aplican las habilidades y procesos de pensamiento a diversas situaciones del ámbito escolar y de la vida cotidiana de los estudiantes, haciendo hincapié en la utilización del pensamiento creativo y en la transferencia de habilidades y procesos de pensamiento como medios de la reflexión metacognitiva, donde los estudiantes cobran más conciencia de sus propios procesos de pensamiento, controlándolos y mejorándolos en su forma de pensar con ayuda de la autoevaluación y la autocorrección, esta fase se preocupa por la transferencia del aprendizaje y por la metacognición.

Con lo anterior, se destaca como la formación del Pensamiento Crítico trasciende la sola enseñanza de habilidades e incluye sobre todo la adquisición de actitudes investigativas pertinentes como la curiosidad y el cuestionamiento, potencializa la reflexión y la transferencia de aprendizajes, sin fragmentar las habilidades en unidades distintas, enseñando por ejemplo la lectura y el análisis, al mismo tiempo que la comunicación, la argumentación y la resolución de un problema en equipo ante un auditorio, pues es en estos procesos mentales complejos que se realiza en su conjunto el funcionamiento intelectual del estudiante (Boisvert, 2004).

Cabe resaltar, que si bien el modelo de resolución de problemas constituye un enfoque muy útil para el desarrollo del Pensamiento Crítico, no lo considera en toda su amplitud, pues se diferencian en las diversas capacidades y actitudes que se promueven en este último. Según Facione (2007), el Pensamiento Crítico no siempre parte de un problema y termina en todos los casos con una solución, sino que promueve la capacidad de provocar las preguntas pertinentes y de criticar las soluciones, sin presentar necesariamente respuestas nuevas.

De acuerdo con Tardif (1992) existen algunos principios que orientan el aprendizaje desde una perspectiva cognitiva, dentro de los cuales se destaca inicialmente que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo, ya que la persona que adquiere conocimientos no permanece pasiva ante las informaciones que se le presentan, sino que las selecciona, las integra, y las relaciona con los conocimientos anteriores. Así mismo, señala que el aprendizaje requiere una organización constante de los conocimientos para asimilarlos de forma significativa y reutilizarlos funcionalmente.

En este sentido y de acuerdo con Boisvert (2004), algunas de las bondades principales del desarrollo del Pensamiento Crítico, es que potencializa dimensiones como la capacidad de evaluar la credibilidad de una fuente o de seguir las etapas de un proceso de decisión, así también, favorece actitudes necesarias para estudiar la situación en forma global y se adquieren compromisos y soluciones válidas para los problemas reales y urgentes, exigiendo más del estudiante que la sola habilidad de observar, comparar y descubrir esquemas, siendo necesario poner en práctica un proceso de toma de decisiones, cultivando cualidades como la originalidad, la diplomacia, el reconocimiento y el respeto por las diferentes personas que se verán afectadas con las decisiones tomadas.

Así mismo, uno de los principios que fundamenta la formación del Pensamiento Crítico es la transferencia de aprendizajes, es decir la posibilidad que tiene el estudiante de relacionar las experiencias pedagógicas del aula con su vida cotidiana, lo cual coincide con los objetivos que subyacen al acto educativo. Según Develay (1994) “aprender consiste en última instancia en transferir a una nueva situación lo que se adquirió en la situación inicial del aprendizaje” (p. 92). Sin embargo, emergen cuestionamientos como: ¿En qué medida las capacidades y actitudes propias del Pensamiento Crítico que se desarrollen dentro del marco de una disciplina son transferibles a situaciones de la vida cotidiana? ¿Están dispuestos los docentes a realizar prácticas pedagógicas en el aula que faciliten la transferibilidad de conocimientos en los estudiantes?

Para ello, autores como Meirieu y Develay (1994) anotan la importancia de que los estudiantes aprendan en un contexto preciso, que puedan comprender y del que después puedan

distanciarse, favoreciendo el establecimiento de vínculos y relaciones al pedir a los estudiantes que descubran por sí mismos las situaciones en las que puedan reconocer y aplicar la noción o los conceptos trabajados. Los autores señalan lo siguiente

En concreto, deseamos que los docentes y los formadores, sin importar en qué corriente se sitúen, procedan siempre a partir de situaciones contextualizadas, procuren un análisis de las situaciones con los estudiantes, para descubrir la estructura y apropiarse de las herramientas que permitan hacerles frente en su cotidianidad, antes de invitar a sus estudiantes a buscar situaciones nuevas en las que puedan utilizar una herramienta nueva que dominen en el momento (p: 166).

En este orden, Tardif (1999) subraya, en la necesidad de presentar a los estudiantes diversos contextos para que puedan extraer de manera comparativa las condiciones necesarias y suficientes para transferir sus aprendizajes. Por tanto, se propone a los docentes un modelo de la dinámica de transferencia de aprendizajes que haga explícitos estos procesos y estrategias donde contextualice, recontextualice y descontextualice para organizar una enseñanza orientada a la transferibilidad de conocimientos y competencias de los estudiantes.

De esta forma, se requiere de otro elemento fundamental en el desarrollo de Pensamiento Crítico, como lo es la metacognición, crucial en la enseñanza que busca la formación del pensamiento, concebida por Yussen (1985) “como el conjunto de conocimientos y modos de comprensión respecto de la cognición misma, es la actividad mental mediante la cual los demás estados o procesos mentales se convierte en objetos de reflexión” (p: 20). La metacognición consta básicamente de tres etapas: la planificación de la trayectoria del pensamiento que se refiere al proceso mental como tal, la conciencia que tiene el sujeto de sus actividades cognitivas y la autoobservación durante la ejecución de un plan. Por tanto, se relaciona con el juicio que emite el sujeto y que puede expresar o no sobre su actividad cognitiva, el ajuste consciente y la evaluación de su producción, donde se aborda la decisión del sujeto de modificar o no sus actividades cognitivas.

Por ende la metacognición no es un comportamiento sino un proceso mental que ofrece la posibilidad de descubrir las deficiencias cognitivas, cuya práctica y retroactividad permite corregir por consiguiente estas deficiencias. En particular “en la Educación la metacognición parece un factor favorable para el aprendizaje y la transferencia” (Noel, 1997, p.196), puesto

que facilita aplicar los conocimientos a situaciones reales, resolver problemas y aumentar la autonomía del pensamiento.

Por lo anterior, se hace necesario fomentar la metacognición en el aula comentando con los estudiantes lo que pasa por sus cabezas cuando se comienza a pensar, comparando los diferentes caminos que toman los estudiantes cuando resuelven un problema y toman decisiones, precisando lo que se conoce y la forma como se produce el conocimiento, dejando que los estudiantes piensen con libertad, verbalizando sus pensamientos, mientras están en vías de resolver un problema y animando a los estudiantes a que pongan atención a sus propios procesos mentales. Puesto que, para mejorar la metacognición en los estudiantes se debe emprender una actividad de búsqueda compleja y establecer una relación de mediación. El profesor desempeña el papel de mediador cuando procura momentos de confrontación de estrategias cognitivas, a propósito de problemas complejos y con una finalidad, hacer que los estudiantes emprendan actividades diferentes de las suyas, validar ciertas diligencias que llevan a cabo y proponer procedimientos clásicos son las funciones importantes de todo mediador (Noel, 1997).

Es así como, se hace relevante que los docentes conozcan las diferentes estrategias, etapas y fases que se necesitan para realizar prácticas pedagógicas que desarrollen la formación del Pensamiento Crítico, pues como lo dice Boisvert (2004) “aunque son diversos los medios pedagógicos para desarrollar el Pensamiento Crítico solo una minoría de los docentes los aplica” (p. 45).

3.3 Construcción de estrategias pedagógicas que posibiliten la formación del Pensamiento Crítico en los estudiantes.

Son diversas las estrategias pedagógicas que se pueden implementar en el aula para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, sin embargo, no se trata de tener un recetario de instrucciones o unos pasos específicos que se deban seguir al pie de la letra, sino tener en cuenta algunos parámetros o lineamientos a la hora de interesarse por la formación del Pensamiento Crítico.

Inicialmente, es necesario destacar que de acuerdo con Boisvert (2004) el desarrollo del pensamiento está dividido en tres partes: enseñar a pensar, enseñar qué es el pensamiento y enseñar a reflexionar sobre el pensamiento. Enseñar a pensar, implica que los directivos y profesores creen las condiciones propicias para la reflexión, supone estrategias de enseñanza que estimulen a los estudiantes a pensar, como la discusión, la resolución de problemas, la experimentación y la redacción. Así también, enseñar qué es el pensamiento significa explicar de forma directa a los estudiantes los procesos de pensamiento, como las habilidades necesarias para aprender un tema en particular e integrar esta enseñanza en el programa educativo habitual.

Posteriormente, enseñar a reflexionar sobre el pensamiento se refiere a ayudar a los estudiantes a que cobren conciencia de sus propios procesos cognitivos y de los procesos de los demás así como de la utilización de éstos para resolver problemas y situaciones de la vida diaria.

De acuerdo con Boisvert (2004) algunas de las estrategias pedagógicas concretas que pueden aplicar en el aula los docentes que deseen motivar a los estudiantes a desarrollar el Pensamiento Crítico deben estar encaminadas a estructurar actividades que movilicen los elementos del pensamiento deseados, especificando los objetivos que se desea en el grado o nivel. Para ello, se pueden apoyar en autores como Orlandi (1971) o Dressel y Mayhew (1993) entre otros, quienes proponen cuatro habilidades u objetivos fundamentales del Pensamiento Crítico: identificar sucesos importantes y sus datos, evaluar los datos y pruebas, formular conclusiones y enunciar hipótesis razonables. Es decir, definir claramente los objetivos que se persiguen y las etapas en que se articularán y se atenderán, teniendo en cuenta que las habilidades y las actitudes del pensamiento sean las necesarias para la realización de tareas complejas que los estudiantes habrán de realizar en su vida personal y profesional.

Seguidamente, otra de las estrategias que favorece la formación del pensamiento, consiste en fortalecer la metacognición en los estudiantes, analizando un texto, evaluando una situación, tomando decisiones, siguiendo las etapas de un plan articulado para un tipo de pensamiento y reflexionando sobre cómo piensa y la manera más efectiva de hacerlo. Así también, para desarrollar el Pensamiento Crítico es indispensable como se mencionó antes, ayudar a transferir el aprendizaje, para que los estudiantes asimilen y trasladen las operaciones del pensamiento a

distintas áreas de estudio, así como a situaciones de la vida cotidiana, ya que según las investigaciones, en la actualidad poco o nada el aprendizaje se transfiere a otras formas de pensar en la vida diaria, procurando ocasiones variadas para ejercer los tipos de pensamiento aprendidos (Boisvert, 2004).

Por consiguiente, son determinantes las actitudes y los comportamientos del profesor, entre los cuales Boisvert (2004) y Lipman (1991) destacan la forma de estructurar la clase, la formulación de preguntas a los estudiantes, la forma de responder a sus preguntas, la procuración de ocasiones aptas para pensar durante el desarrollo habitual de la clase, la mención y discusión de los procesos de pensamiento de los estudiantes, la selección del contenido en función de algunas habilidades específicas de pensamiento, las formas de activar sus propios procesos intelectuales ante los estudiantes, la manera de organizar la clase de tal suerte que se recurra de forma regular a los debates y al trabajo en equipo, el uso de pausas durante las cuales la expectativa de una respuesta permita la expresión de un pensamiento más completo en el estudiante, las respuestas de aceptación en las que por ejemplo el hecho de reexpresar, parafrasear o resumir las frases de los estudiantes los animen a intervenir más, la clarificación o la búsqueda de información para comprender mejor, el hecho de mostrar al estudiante que vale la pena explorar y no quedarse en lo simple o inmediato y las respuestas a las necesidades de información del estudiante, motivándolo a continuar en su aprendizaje.

Así mismo, según Tardif (1992) el maestro tiene en cuenta tanto el plano cognitivo como el afectivo de sus estudiantes, interviene con frecuencia para motivarlos a preocuparse tanto de los objetivos que se plantea para la clase como de los objetivos y capacidades propias que los lleven a alcanzar el éxito. Igualmente señala, que el maestro debe elegir actividades de aprendizaje que tengan en cuenta conocimientos anteriores de los estudiantes y los objetivos señalados, así como, contenidos que tengan repercusiones personales, sociales o profesionales significativos en ellos, para ser más fácil la transferencia de conocimientos. Por ello, es importante que los estudiantes cuenten con una percepción global de la tarea antes de ejecutarla y que el maestro explique las estrategias cognitivas y metacognitivas que se necesitan para realizar adecuadamente dicha tarea, siendo mediador entre el conocimiento y los estudiantes (Tardif, 1992).

En consecuencia, autores como Boisvert (2004), Lipman (1991) y Tardif (1999) sugieren a los docentes algunas etapas para la elaboración de una estrategia de enseñanza del pensamiento crítico, que se puede aplicar en el trabajo pedagógico en el aula de clase en cualquier disciplina, curso o programa. La primera etapa, refiere la elección de las dimensiones del pensamiento crítico que se va a enseñar, teniendo en cuenta que se llaman dimensiones del pensamiento crítico a las habilidades o capacidades, procesos o estrategias y disposiciones o actitudes que se pretenden potencializar en los estudiantes, dependiendo la disciplina que se esté enseñando, las edades y los intereses del grupo con el que se trabaje. Las habilidades, procesos o actitudes que se elijan a desarrollar deben aplicarse a la vida cotidiana del estudiante, basarse en operaciones intelectuales y poder ser dominada con facilidad por todos los estudiantes teniendo en cuenta su preparación y experiencia. Por ejemplo, dentro de las habilidades se tienen: evaluar la credibilidad de una fuente, analizar los argumentos, presentar una postura dentro de una argumentación oral o escrita, dentro de las estrategias y procesos se encuentra el establecer relaciones interdisciplinarias, analizar o evaluar los argumentos, hacer una lectura crítica de los textos, aclararlos, o analizarlos, descubrir soluciones o evaluarlas y dentro de las actitudes del Pensamiento Crítico está: el uso de fuentes creíbles, la tendencia a adoptar una postura o a modificarla, la adopción de un comportamiento ordenado en el pensamiento.

Seguidamente, en la segunda etapa de elaboración de una estrategia de enseñanza del Pensamiento Crítico se describen o conceptualizan las dimensiones o habilidades seleccionadas, asignando un nombre a cada dimensión elegida para especificar, aclarar y alcanzar los objetivos que se pretenden. Por ejemplo, análisis de los argumentos: consiste en discernir las razones en las que se apoya una afirmación o una tesis, en examinar un conjunto de proposiciones del cual se pretenda advertir una consecuencia. De esta manera, cuando se describen o se definen las dimensiones se conocen las características particulares de una operación del pensamiento así como las relaciones que guarda con otras dimensiones del pensamiento crítico. (Boisvert, 2004, Lipman, 1991 y Tardif, 1999)

Posteriormente, en la tercera etapa se organiza un ambiente propicio para la formación del Pensamiento Crítico, donde el contexto escolar y los comportamientos del docente, estén armonizados con los objetivos que se plantea la enseñanza del Pensamiento Crítico, ya que si

prevalece en la institución y en el aula un clima autoritario no sería un lugar favorable para el desarrollo del Pensamiento Crítico, por el contrario, si el docente se preocupa por la disposición física de la clase, el material pedagógico que utiliza y el sin número de interacciones que se pueden establecer en el aula, se facilitará un ambiente propicio para el mismo, dado que el contexto en el que se lleve a cabo la enseñanza en torno a la formación del Pensamiento Crítico es fundamental para el dominio del proceso del pensamiento en el estudiante.

Consecutivamente, en la cuarta etapa señalan Boisvert (2004), Lipman (1991) y Tardif (1999) se planifica la enseñanza de las dimensiones elegidas del pensamiento crítico, la cual consta de varios pasos. Inicia con la asignación de un tiempo de 30 a 50 minutos para dar a conocer la operación del pensamiento, según las capacidades de los estudiantes y la complejidad de la operación, luego se aplica con los estudiantes la operación aprendida varias veces durante algunas semanas, hasta que se muestren capaces de ejecutar la operación cuando se les pida, sin la guía del profesor, de tal manera que integre las diferentes etapas del procedimiento y que asimile las reglas y el conocimiento relativo a la operación, por tanto las discusiones en clase y las composiciones breves favorecen la repetición de la operación de forma independiente. Después, se prosigue a aplicar la operación aprendida a situaciones, datos, medios o contextos diferentes al inicial, preferiblemente contextos cercanos a la cotidianidad de los estudiantes, algunos propuestos por ellos mismos, con la finalidad de transferir la operación del pensamiento trabajada en clase y colocar en práctica de forma autónoma las operaciones intelectuales ejercitadas y las actitudes propias que favorecen el desarrollo del Pensamiento Crítico, como el mantener una actitud de escucha y reflexión constante, al examinar, discutir y debatir a menudo en las clases.

De esta forma, en la última etapa propuesta por los autores Boisvert (2004), Lipman (1991) y Tardif (1999) se evalúa la calidad de la enseñanza – aprendizaje de las dimensiones del Pensamiento Crítico que se efectuó en el marco del curso, ya que es necesario valorar la calidad de la enseñanza que recibieron los estudiantes y el aprendizaje que éstos realizaron de las dimensiones del Pensamiento Crítico. Dicha evaluación cumple un papel formativo y principal en este proceso si se realiza con el fin de motivar a los estudiantes a esforzarse durante el proceso de aprender y si proporciona un diagnóstico tanto para el profesor de su enseñanza

como para el estudiante de su aprendizaje, permitiendo las modificaciones necesarias para mejorarla, ya que la evaluación es necesaria y formativa cuando ofrece al estudiante una medida de su desarrollo del pensamiento.

Para evaluar los alcances de esta estrategia de enseñanza, Beyer (1988) sugiere dos tipos de evaluación como herramientas para calcular el dominio que posee el estudiante de las operaciones del pensamiento que se enseñaron en clase: pruebas escritas, orientadas específicamente hacia la evaluación de las habilidades y estrategias, diseñadas por el propio docente que redacten preguntas objetivas o incluso que propongan tareas o problemas que requieran respuesta personal, las composiciones, ensayos o reflexiones sobre un tema específico y la utilización de técnicas de observación, donde el docente puede preparar escalas de observaciones modificables con la práctica.

3.4 Estrategias, técnicas o instrumentos evaluativos que pueden desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes.

Inicialmente, es fundamental considerar la evaluación como parte integrante del aprendizaje, como un proceso continuo y no como una prueba que se realiza al término del aprendizaje. Si la finalidad del profesor es contribuir en el desarrollo del Pensamiento Crítico de sus estudiantes en un curso específico, antes que nada debe determinar con claridad los objetivos relacionados con dicho curso y concebir los medios de evaluarlos, al mismo tiempo que los estudiantes adquieren sus aprendizajes, además porque el Pensamiento Crítico se aprende en muchos contextos y de acuerdo con modos diversos de una forma acumulativa y progresiva. Así mismo, la autoevaluación constituye una parte esencial de la evaluación, ya que hay muchas razones para creer que los estudiantes no adquieren una capacidad si no están en posibilidades de darse cuenta por ellos mismos de que la adquirieron.

Siguiendo este orden, la evaluación crítica puede concebirse como “una observación sistemática de objetos identificados con claridad, para comprender la globalidad de una situación, con el fin de emitir un juicio prudente y pertinente según las circunstancias que sea provisional o definitivo” (Forcier, 1991, p. 36). Es necesario tener una idea clara de la finalidad

que se persigue con dicha evaluación, quizá se desee recopilar información respecto de la manera en la que los estudiantes ejercen su Pensamiento Crítico, con el fin de medir hasta qué grado se consiguió enseñarle determinada operación o capacidad del pensamiento, o tal vez se desee determinar el nivel de pensamiento que alcanzó. De cualquier modo la evaluación es útil para brindar a los estudiantes un buen resumen de los puntos fuertes y débiles de su Pensamiento Crítico y motivarlos a mejorarlo, pues al tener claros los objetivos de la evaluación se adaptan los medios de evaluación en función de ellos y así se logra un mayor sentido al acto educativo y formativo.

Por tanto, algunos de los medios o técnicas de evaluación que sugiere Boisvert (2004) para evaluar el Pensamiento Crítico en los estudiantes tienen que ver con observaciones detalladas, grabaciones, entrevistas, producciones escritas u orales, entre otras. Sin embargo, cabe resaltar que desde hace tiempo una de las técnicas de evaluación más utilizadas por los docentes, directivos y gobernantes a nivel institucional, estatal e internacional son las pruebas de elección múltiple, las cuales se han venido reestructurando en las últimas décadas, pues hace varios años eran pruebas que privilegiaban la capacidad de memoria de los estudiantes, sin embargo, hoy en día son Pruebas Saber de Competencias que detectan como los estudiantes manejan y utilizan los saberes o la información en un contexto determinado. No obstante las pruebas de elección múltiple actuales, no evalúan de manera directa ni eficaz muchos aspectos importantes del Pensamiento Crítico, sobre todo las actitudes (por ejemplo, tener una mente abierta). Además, no toman en cuenta el proceso de reflexión que lleva a una persona a elegir tal o cual respuesta; según esto, es esencial contar con información si se va a entender de forma adecuada el funcionamiento de un pensamiento. En consecuencia, para hacer una evaluación más completa del Pensamiento Crítico es necesario utilizar técnicas de evaluación que den ocasión a los estudiantes de proporcionar respuestas elaboradas y personales, de ahí la importancia que los mismos docentes diseñen tales instrumentos evaluativos.

Por ello, uno de los instrumentos o métodos de evaluación que los docentes pueden emplear para evaluar el Pensamiento Crítico son las observaciones detalladas, (Boisvert, 2004) donde el maestro asume el papel de observador comprendiendo la situación pedagógica interna. Para ello, puede utilizar una bitácora o una hoja de observaciones y consignar las actividades de la clase,

permitiendo describir y analizar el desempeño de los estudiantes, o pedir a ellos que lleven su propio registro de forma que reflexionen en lo que aprenden y que examinen su manera de pensar. Es importante que en la bitácora o cuadrícula se defina la capacidad de pensamiento crítico en cuestión. Esta técnica facilita dejar ver la capacidad que tienen los estudiantes de presentar una argumentación de forma oral y adquisición de actitudes necesarias como el escuchar a los demás, tener una mente abierta, realizar un trabajo en equipo y comparar estrategias con las de otros equipos con el fin de mejorarlas. Destacando que estas observaciones se deben efectuar durante un periodo completo de clase para obtener una imagen más fiel de la realidad, también es importante que un estudiante tome nota, describa los elementos emergentes en la clase y consigne las reflexiones personales y grupales sobre la observación.

Otra técnica o método de evaluación, propuesta por Boisvert (2004) son las grabaciones en audio y video, las cuales permiten estudiar los comportamientos verbales y no verbales de los estudiantes, ya que esta recopilación sistemática de datos durante un periodo prolongado es un medio de obtener información sobre el pensamiento del grupo. Esta técnica de grabaciones se puede complementar con otro método que es el de entrevistas, el cual permite recoger datos sobre las opiniones e ideas de los estudiantes, ejerciendo el maestro el rol de entrevistador de sus estudiantes para apreciar de forma detallada sus estrategias de pensamiento, conocer el significado que atribuyen estos a los hechos y confrontarlo con el que dieron a las situaciones estudiadas. Así también, los mismos estudiantes pueden entrevistarse entre sí y comparar sus estrategias y procesos de pensamiento.

Del mismo modo, otra de las técnicas utilizadas para el desarrollo del Pensamiento Crítico es la recopilación de las producciones y trabajos de los estudiantes, ya sea individual o en grupos, dichas producciones pueden ser textos escritos, dibujos, composiciones pictográficas, manualidades o cualquier otro trabajo, con el cual sea posible analizar el porqué de su realización y comprender mejor la capacidad de pensar de cada estudiante. En este sentido es necesario que el docente elabore las instrucciones claras, para el caso de textos escritos se puede orientar con algunas preguntas relacionadas con el texto que se sugiere redacten los estudiantes para evaluar su Pensamiento Crítico, es importante comenzar por la realización de resúmenes y

luego ir hacia operaciones más complejas como la crítica o la formulación de argumentos. Así también, es fundamental centrar los trabajos escritos en preocupaciones reales que se relacionen con lo que viven los estudiantes diariamente (Boisvert, 2004).

En suma, la técnica o método de evaluación crítica que emplee el docente requerirá que el estudiante organice la información que va a dar a conocer en forma argumentada, presentando razones que sustenten su opinión, enunciando un punto o tema principal, aportando aclaraciones, considerando otras posibilidades o soluciones al problema y dejando en el ambiente de la clase cuestionamientos que lleven a la reflexión para posteriormente seguir ahondando la temática o problema.

Por lo anterior, la formación del Pensamiento Crítico es un proceso educativo y personal, que exige un compromiso y esfuerzo al desarrollar tareas complejas en las que el sujeto tenga la posibilidad de transformar sus conocimientos anteriores y hallar posibles soluciones a su problemática real, siendo consciente de su papel activo y gestor de una sociedad. Por ello, antes de abordar cualquier temática o problema a resolver, el estudiante debe asegurarse de poseer los conocimientos necesarios y suficientes que le ayuden a emprender el tema de forma crítica.

De esta manera, los docentes propondrán estrategias de enseñanza y evaluación pertinentes a las necesidades y expectativas de sus estudiantes, dejando el rol de ser operarios del sistema educativo nacional, para ser agentes activos – participativos en la formación integral de sus estudiantes, buscando y hallando situaciones pedagógicas en las que se desarrollen habilidades y actitudes propias del Pensamiento Crítico dentro del contexto de una disciplina particular o de un proyecto determinado, que asegure la formación intelectual y personal del estudiante, facilite la transferencia del aprendizaje, favorezca la metacognición y a la postre instaure una cultura del pensamiento crítico que propicie prácticas evaluativas formativas, reflexivas y dialógicas.

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Una mirada desde la investigación Cualitativa y la Crítica Educativa.

La presente investigación se inscribe dentro del Paradigma Cualitativo en tanto que constituye “un proceso investigativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas que examina un problema humano o social” (Vasilachis, 2006, p. 23) Además, como señala Vasilachis (2006), en su desarrollo se da una construcción compleja y holística, se analizan palabras y se presentan detalladas perspectivas de los participantes dentro del estudio de una situación en su condición natural.

Para esta investigación específicamente, se busca determinar en qué medida la evaluación formativa de los aprendizajes favorece el desarrollo del Pensamiento crítico. Iniciando por establecer cuáles son las prácticas de evaluación de los docentes de Básica Primaria del Colegio Paulo VI I.E.D. que desarrollan el Pensamiento Crítico en los estudiantes, analizadas a través de dos fuentes investigativas particularmente: Una entrevista estructurada a 20 docentes de los grados de primero a quinto de primaria y un grupo de discusión con 10 de los docentes que participaron previamente en la entrevista. Teniendo en cuenta inicialmente, las concepciones de evaluación que tienen los maestros, los tipos de evaluación y las estrategias evaluativas que emplean.

Es importante aclarar, que esta investigación ha sido concebida como indagación cualitativa de acuerdo con la propuesta Eisner (1998) en la cual se privilegia una forma de ver y retratar el mundo desde la orientación conceptual para dar sentido a lo que se ha visto. Según Eisner (1998), “la investigación cualitativa es la capacidad de construir un texto de manera que el observador pueda compartir lo que ha experimentado con quienes no estaban allí” (p.126).

Así mismo, se asumen los seis rasgos fundamentales que Eisner (1998) propone para los estudios cualitativos: 1. La definición de su enfoque y población, 2. El yo y sus subjetividades que proporciona sentido a las situaciones, 3. El carácter interpretativo, 4. El uso de lenguaje

expresivo en las descripciones de lo observado, 5. La atención a lo concreto, a lo específico y lo delimitado es decir a la población investigada y 6. La coherencia, intuición y utilidad instrumental, que se vale de múltiples evidencias para el análisis.

Para Eisner (1998), las situaciones sociales están en un estado de inestabilidad y constante cambio, lo cual significa que los indagadores cualitativos no buscan leyes naturales eternas, universales e invariables, por tanto el juicio jugará un papel más amplio de lo que a menudo sucede, siempre existirán ambigüedades, circunstancias, posiciones alternativas, otras formas de interpretar la evidencia y otras evidencias.

Dentro de este marco epistemológico, la investigación se ha concretado asumiendo la crítica educativa como forma de indagación cualitativa de acuerdo con los planteamientos de Eisner (1998), quien parte de la relación entre la crítica de arte y la forma de investigar en el campo educativo. En educación, esto remite a que la crítica educativa amplíe la percepción y aumente la comprensión sobre una práctica específica y que al ser descriptiva, interpretativa, valorativa y tematizada conduzca al mejoramiento educativo. De esta manera, la crítica educativa es un ejercicio detallado y cuidadoso en la cual los investigadores o críticos son al mismo tiempo comentaristas, intérpretes, evaluadores y teóricos que describen y evidencian de manera más amplia y profunda lo que acontece en un proceso de enseñanza – aprendizaje. “La crítica es una aventura educativa. Si la crítica no ilumina su tema, si no ofrece una percepción y un entendimiento humano más complejo y sensible, falta a su propósito primario” (Eisner, 1998, p. 137)

En este sentido, la crítica educativa de Eisner (1998) posee una estructura específica a través de la cual se han analizado los datos. En primer lugar, “la descripción” que hace posible la visualización y la emoción como formas de conocimiento, pues se van develando o describiendo los aspectos significativos de la información recogida dentro de la investigación, lo cual llega a revelar o construir la realidad de lo observado. Seguidamente, “la interpretación” que explica el significado de lo descrito situándolo en un contexto y explicándolo, a la luz del marco teórico se contrastan con las opiniones y argumentos de los docentes participantes. Posteriormente, la valoración, en el que la investigadora hace sus consideraciones personales asignado un juicio de

valor respeto a lo descrito e interpretado anteriormente. Finalmente, la tematización en el que se da un proceso de generalización, estableciendo los rasgos o cualidades dominantes de la situación que ayudan a unificar categorías y a observar las categorías emergentes, para entender el alcance de lo que se ha observado en un sentido más general y en relación con otros elementos.

4.2 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

Para establecer cuáles serían las técnicas e instrumentos de evaluación más pertinentes en este estudio investigativo se realizó una fase de diagnóstico en el cual se solicitó a todos los docentes de Básica Primaria del Colegio Paulo VI diligenciar un cuestionario o encuesta con el que se pretendía realizar un primer acercamiento a las concepciones de las políticas públicas, la evaluación de los aprendizajes y el Pensamiento Crítico, que utilizan los docentes en su quehacer pedagógico. Como lo recomienda Díez (2006), es coherente para la investigación cualitativa elaborar cuestionarios con preguntas abiertas para una mejor comprensión de la situación y poder establecer si este tipo de instrumentos era funcional para la investigación. Seguidamente, se inició la elaboración del primer instrumento investigativo que se trataba de un cuestionario estructurado, en el cual se abordaban cuatro preguntas por cada una de las categorías iniciales de investigación para un total de doce preguntas, luego se realizó la prueba piloto de este instrumento investigativo y se hicieron correcciones a la luz de las dificultades encontradas en esta primera aplicación. Posteriormente, se entrevistó a cada uno de los 20 docentes de Primaria, de acuerdo con el cuestionario estructurado de investigación. (Anexo. 1).

Al analizar las respuestas y perspectivas de los docentes en la entrevista estructurada se encontró que había ciertas inconsistencias en sus apreciaciones, dado que en algunos casos unas respuestas contradecían a otras y se observaban puntos de vista completamente diferentes en una misma entrevista. Por lo tanto, se decidió realizar un grupo de discusión, como técnica de recolección de datos de la investigación cualitativa, que como lo menciona Martínez (2006) coloca su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que es propio y que por estar cercano al pensar y sentir realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. Es una técnica

colectivista que se centra en la pluralidad y en la variedad de las actitudes, las experiencias y las creencias de los participantes. Por esto, se debatieron algunos de los aspectos en los que no se hallaba coherencia en la primera técnica de investigación, con el fin de ampliar sus opiniones y profundizar en determinados aspectos de las prácticas evaluativas, de sus concepciones y propuestas de mejoramiento. Fue así como se formularon seis cuestionamientos, dos por cada categoría inicial (Anexo. 2), se citaron 10 de los 20 docentes participantes en la primera técnica investigativa y se realizó una discusión de una hora y treinta minutos aproximadamente.

Con la técnica investigativa utilizada del grupo de discusión se percibieron de una forma más clara las prácticas evaluativas que realizan los docentes con sus estudiantes y cuáles de ellas contribuyen al desarrollo del Pensamiento Crítico, de tal forma que como lo señala Martínez (2006) se ligaron unos criterios u opiniones entre los participantes, a algunos argumentos en que coincidían se les asignó mayor relevancia, pues de este diálogo profundo se pudo ver más claro y descubrir nuevos significados.

4.3 Población.

El Colegio Paulo VI Institución Educativa Distrital es una institución de carácter oficial perteneciente a la Secretaria de Educación del Distrito. Ubicado en la localidad octava, en el barrio Tequendama, que cuenta con más de 3.000 estudiantes desde el grado preescolar hasta el grado once, con estratos 1 y 2, y 82 docentes en sus dos jornadas mañana y tarde.

En esta institución se encuentran docentes regidos por dos estatutos docentes, el 2277 de 1979 y el 1278 del 2002 en los cuales existen unas escalas de ascenso que corresponden a los estudios realizados (diplomados, especializaciones, maestrías o doctorados) los años de experiencia y la aprobación de Pruebas de competencias que se basan en conocimientos específicos de la disciplina, conocimientos didácticos y pedagógicos, de esta forma se determina en grado de su escalafón y su asignación salarial. En suma, los docentes de la institución son profesionales idóneos, en constante formación académica, con un cúmulo de conocimientos y experiencia pedagógica y educativa.

En la presente investigación participaron 20 docentes de Básica Primaria de la jornada mañana, 6 de ellos regidos por el estatuto docente 2277 de 1979, quienes se encuentran entre los 40 y 55 años de edad con un tiempo de servicio en la Educación Pública de más de 15 años y 14 docentes del nuevo Estatuto de Profesionalización docente 1278 de 2002, quienes oscilan entre los 25 y 35 años de edad y tienen como experiencia docente en la Educación Distrital menos de 8 años.

4.4 Procedimiento: fases de la investigación.

El presente estudio investigativo se encuentra dividido en dos fases de investigación básicamente las cuales se describirán a continuación.

4.4.1. Fase Exploratoria y Diagnóstica: En esta primera fase se realizó una revisión bibliográfica y se establecieron los referentes teóricos con los cuales se construyó el Marco teórico de la Investigación dividido en tres Categorías iniciales propuestas en la investigación (Políticas Públicas Educativas, Evaluación de los aprendizajes y Pensamiento Crítico). Luego en esta primera fase durante los meses de marzo a septiembre de 2012, se inició el trabajo de campo con indagaciones informales, observando y analizando algunas de las clases de los docentes de Básica primaria de la jornada Mañana. Posteriormente, se diseñó un cuestionario dividido en las tres Categorías iniciales propuestas en la Investigación, conformado por 12 preguntas, cada una de ellas con 5 opciones de respuesta y se procedió a realizar el pilotaje con los docentes de primaria de la jornada Tarde. Con base en los resultados de este pilotaje se estructuró nuevamente el cuestionario (Anexo 1) y se procedió a entrevistar a cada uno de los 20 profesores de 1° a 5° de la jornada Mañana. Este diagnóstico de la primera fase, ayudó a vislumbrar diversas concepciones pedagógicas de evaluación y de Pensamiento Crítico, técnicas y estrategias evaluativas aplicadas en el aula por los docentes y el grado de participación que tiene los estudiantes dentro de su proceso formativo, entre otros hallazgos.

4.4.2 Fase de discusión y contrastación: En la segunda fase investigativa, realizada en el primer semestre académico de 2013 se elaboró el instrumento de investigación con los cuestionamientos que abordaron en el Grupo de Discusión. De esta manera se convocaron 10 docentes que hubieran realizado la entrevista a profundidad previamente y se organizó el grupo

de discusión que tuvo una duración de una hora y treinta minutos aproximadamente. Por medio de esta técnica de investigación, surgieron nuevas categorías y subcategorías de investigación que no habían sido contempladas desde el inicio del proceso investigativo, pero que eran de gran relevancia para las problemáticas del contexto educativo del Colegio Paulo VI, referentes al Sistema Institucional de Evaluación y al desarrollo del Pensamiento Crítico. Para este grupo de discusión se diseñaron 6 cuestionamientos pedagógicos con base en los resultados de la fase exploratoria y diagnóstica los cuales permitieran profundizar en las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes y cuáles de ellas contribuyen al desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LA CRÍTICA EDUCATIVA

5.1. Introducción

La presente investigación se desarrolló durante el año escolar 2012 y el primer semestre académico de 2013, a través del estudio de caso de las prácticas evaluativas llevadas a cabo por 20 docentes de Básica Primaria del Colegio Paulo VI I.E.D de la jornada Mañana. En primera instancia se realizó una fase exploratoria por medio de una entrevista estructurada a cada uno de los profesores de los grados 1°, 2°, 3°, 4° y 5° de Básica Primaria de dicha Institución Educativa, con el fin de construir un diagnóstico que reflejara las concepciones que tienen los docentes respecto al tema de la evaluación y del pensamiento crítico, sus percepciones frente al Sistema Institucional de Evaluación y a la participación democrática de los estudiantes y padres de familia en el proceso formativo de los educando, y algunas propuestas de mejoramiento al proceso evaluativo Nacional.

Seguidamente, se realizó la fase de discusión y debate con 10 de los docentes participantes en la fase exploratoria cuyo propósito era profundizar en algunas de las respuestas de la primera fase y contrastar las perspectivas pedagógicas de los maestros de primaria respecto al Sistema Institucional de Evaluación, a las prácticas evaluativas que llevan a cabo con sus estudiantes y al lugar que ocupa el desarrollo del pensamiento crítico en su labor educativa, determinando así, de qué manera la evaluación formativa puede ser una estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes y fortalecer sus procesos de autoevaluación.

Cabe destacar, que los resultados obtenidos en cada una de estas fases fueron analizados por medio de la Crítica Educativa propuesta por Eisner (1998) quien reconoce como principio de la investigación cualitativa que más allá de la extensión del estudio, es de vital importancia la profundidad que se logre alcanzar en la comprensión de la realidad estudiada y su significado para la Educación. Por lo tanto, este informe de análisis de hallazgos se presenta en coherencia con la estructura de la Crítica Educativa: “Descripción” de los resultados de cada una de las

preguntas realizadas en la entrevista estructurada a los docentes y de los argumentos debatidos en el grupo de discusión. Luego la “Interpretación” de dichos resultados a la luz de los referentes teóricos expuestos en el marco conceptual planteado inicialmente. Seguidamente, se aborda la “Valoración” en cada una de las fases y preguntas o cuestionamientos, donde el investigador aporta su juicio de valor, obteniendo conclusiones de las respuestas de los docentes. Finalmente se elabora la “Tematización” en la cual se recogen los rasgos sobresalientes y se asigna un nombre o categoría a las cualidades o relaciones relevantes que se observan en las respuestas señaladas por los profesores participantes en la investigación.

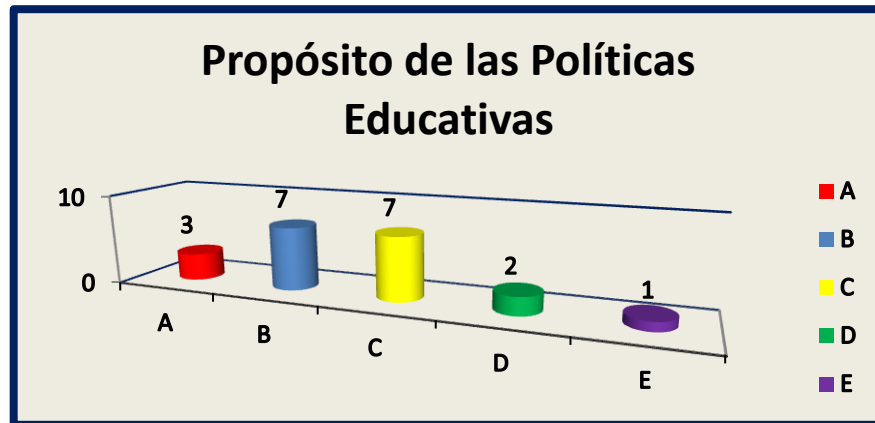
5.2. Análisis de la Entrevista Estructurada

A continuación se encuentra el análisis de cada una de las preguntas abordadas en la entrevista estructurada aplicada a 20 docentes de Básica Primaria y analizadas una a una bajo los parámetros de la Crítica Educativa de Eisner (1998) Por lo tanto cada pregunta formulada y resuelta por los docentes tiene su respectiva descripción, interpretación y valoración. Finalizada la técnica investigativa de la Entrevista estructurada se realiza la tematización por cada una de las categorías obteniendo finalmente 5 tematizaciones en la primera fase. Cabe aclarar que cada una de las preguntas corresponde a una categoría y subcategoría dentro de la investigación, las cuales se señalan a así:

CATEGORÍA I: Implicación de las actuales políticas educativas asociadas a la evaluación en el sistema institucional de evaluación (S.I.E)

Subcategoría 1: Génesis de las políticas educativas en evaluación en el contexto de la era neoliberal.

Pregunta 1.1. De las siguientes opciones, ¿en cuál considera Usted que se menciona el propósito principal por el cual han sido diseñadas las actuales Políticas Educativas asociadas a la Evaluación tales como el Decreto 1290 de 2009?



PROPÓSITO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS:	
A. Reducir los gastos públicos de los Estados.	15 %
B. Mejorar su rendimiento escolar.	35 %
C. Potencializar la autonomía y la autoevaluación en los estudiantes.	35 %
D. Mejorar los resultados en las Pruebas Nacionales e Internacionales.	10 %
E. Otro propósito, ¿cuál? _____	5 %

DESCRIPCIÓN: De acuerdo con la gráfica 1 y la tabla 1, se puede observar que el 70% de los docentes se encuentran divididos equitativamente entre la opción B y la opción C, en las cuales se señala por un lado que los propósitos de las Políticas Educativas asociadas a la evaluación es propender por una Educación de Calidad, mejorando el rendimiento académico y por otro, potencializar la autonomía y la autoevaluación respetando los ritmos de aprendizaje de cada estudiante. También se observa que tres de los docentes entrevistados quienes corresponden al 15% de la totalidad, afirman que el propósito de las políticas educativas es responder a las necesidades de las políticas neoliberales en su interés por reducir los gastos públicos de los Estados. Del mismo modo, dos docentes, es decir el 10% de los docentes manifiestan que el propósito es mejorar los resultados de las Instituciones en las Pruebas Nacionales e Internacionales y un docente de los 20 entrevistados elige la opción E que corresponde a “otro propósito, ¿cuál?_____, aportando que la intención de las Políticas Educativas es “cumplir con los compromisos pactados con el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y demás entidades que exigen una mal llamada Competitividad”.

INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la descripción anterior se puede entender que el 70% de los docentes conciben las Políticas Educativas en Evaluación, como aquella reglamentación que ha sido diseñada e implementada para propender por una Educación de Calidad, mejorando el rendimiento académico y potencializando la autonomía y la autoevaluación, respetando los ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Lo cual, puede vislumbrar el discurso referente a la “Calidad de la Educación” que circula desde hace algunos años en los documentos que llegan a las instituciones educativas y a sus docentes, con el fin de informar los propósitos, planes y proyectos de la Administración Distrital y Nacional para con el Sistema Educativo. Cartillas como: “Sistema de Evaluación Integral para la Calidad Educativa (SEICE)” (2009), “Evaluando Ciclo a Ciclo Lineamientos Generales” (2009), “Propósito del Decreto 1290” (2009) entre otros, enfatizan en la necesidad de diseñar e implementar políticas educativas en evaluación que conlleven a una Educación de Calidad. Así también, se percibe que algunos de los docentes entrevistados ven que el propósito de las Políticas Educativas en Evaluación es reducir los gastos públicos del Estado como lo señala Puelles (2006) “(...) llega el neoliberalismo a todas las instituciones del Estado, entre ellas, a la Educación, con los objetivos de reducir los gastos públicos, capacitar mano de obra calificada, entregar rápidamente a la sociedad consumidores potenciales y controlar a todos los Estados bajo los fundamentos de la era de la globalización” (p. 114).

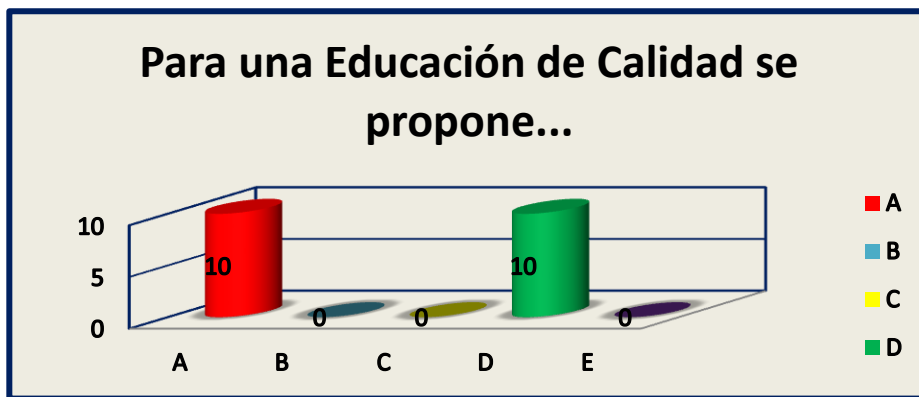
Del mismo modo, se observa entre los docentes la percepción que las Políticas Educativas Evaluativas tienen la finalidad de implementar normas que presionen a las instituciones escolares a mejorar los resultados en las pruebas nacionales e internacionales como lo menciona Martínez Boom (2004) “La evaluación actúa como dispositivo de control, que estandariza y mide la calidad educativa ofrecida por las instituciones escolares, manteniendo el control y la vigilancia de lo que se enseña en cada institución por medio de las evaluaciones externas estandarizadas”. (p. 305).

VALORACIÓN: Desde la interpretación anterior y contrastando los hallazgos con algunos referentes teóricos se puede valorar que a la mayoría de los docentes aún les hace falta interiorizar y profundizar un poco más el discurso de la “Calidad de la Educación” planteado en las Políticas Públicas de Educación, pues en ellas se concibe como sinónimo de competencia,

eficacia, eficiencia y resultados, lo cual tiene muy poca relación con las respuestas de los docentes entrevistados, quienes señalan que dicha Calidad Educativa se ha propuesto para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, potencializando en ellos la autonomía y la autoevaluación, respetando sus ritmos de aprendizaje, Sin embargo, Martínez Boom (2004) difiere de esta idea precisando que “(...)cuando se demanda que la Educación sea de calidad, se le está exigiendo que prepare un capital humano capaz de desarrollar en forma creativa el capital del conocimiento” (p. 356), calidad que se determinada por los resultados de las evaluaciones estandarizadas y que privilegia y enfatiza más en los logros cuantitativos que en los cualitativos y en la formación integral del estudiante.

Subcategoría 2: Calidad Educativa, discurso fundamental en las políticas públicas de evaluación.

Pregunta 1.2: Desde su perspectiva política y su quehacer pedagógico, ¿cuál de las siguientes opciones expresa lo que se podría hacer para lograr una “Educación de Calidad”?



PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD SE PROPONE:	
A. Modelos pedagógicos acordes a los contextos educativos.	50 %
B. Nivel Superior en las Pruebas Estandarizadas.	0 %
C. Cumplir con los procesos de acreditación.	0 %
D. Responder a las necesidades de los individuos, de la Institución y de la Sociedad.	50 %
E. Otro, ¿cuál? _____	0 %

DESCRIPCIÓN: Según la gráfica anterior y la tabla 2, el 50% de los docentes opinan que para lograr una Educación de Calidad se deben implementar modelos pedagógicos acordes

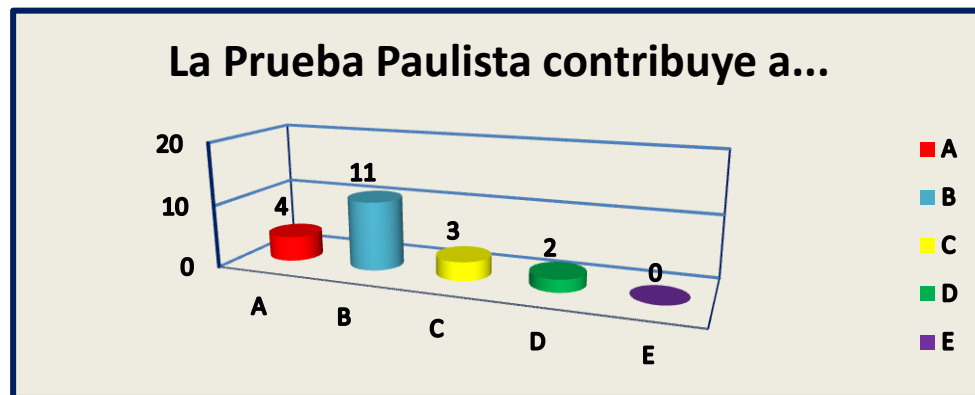
con los contextos educativos, teniendo en cuenta los intereses y expectativas de la comunidad y el otro 50% señala que para que exista una Educación de Calidad se debe responder eficientemente a las necesidades de los individuos, a las necesidades colectivas de la institución y a las necesidades de la sociedad. Las opciones B, C y E no fueron elegidas por ningún docente entrevistado.

INTERPRETACIÓN: Según la descripción anterior se puede dilucidar que el 50% de los docentes manifiestan que para lograr una Educación de Calidad en Colombia sería primordial implementar modelos pedagógicos acordes a los contextos educativos donde se tengan en cuenta los intereses y expectativas de la comunidad. Así mismo, el 50% restante de los docentes entrevistados proponen que para alcanzar verdaderamente una Educación de Calidad se debe responder eficientemente a las necesidades de los individuos, a las necesidades colectivas de la Institución y a las necesidades de la Sociedad. Ideas que coinciden con lo que señala Puelles (2006) “(...) Calidad, competitividad y eficiencia suelen identificarse únicamente con el rendimiento escolar de los estudiantes y de sus instituciones educativas, dejando de lado la formación integral de la persona y peor aún, sin tener en cuenta aspectos relevantes como: la situación desigual de los estudiantes en sus diferentes contextos, las necesidades particulares que tienen las instituciones, los materiales didácticos con los que cuentan y la formación a la que acceden sus docentes” (p. 145).

VALORACIÓN: Según la interpretación anterior y la confrontación teórica se hace evidente que la totalidad de los docentes entrevistados manifiestan su preocupación por hacer de la Educación un espacio para satisfacer las necesidades de los individuos, de las instituciones escolares y de la sociedad misma, con lo cual se garantizara indiscutiblemente una Educación de Calidad.

Subcategoría 3: Implicaciones de las políticas públicas educativas en la gestión escolar, en la evaluación de los aprendizajes y en las prácticas pedagógicas del aula.

Pregunta 1.3. Seleccione uno de los siguientes ítems. Respecto a las pruebas periódicas que se aplican en la Institución denominadas “Pruebas Paulistas” las cuales tienen un valor de 20 puntos sobre la calificación final, considera Usted que contribuyen a:



LA PRUEBA PAULISTA CONTRIBUYE A:	
A. Garantizar el mejoramiento académico y elevar la calidad educativa de la Institución.	20 %
B. Entrenar a los estudiantes en el diligenciamiento de pruebas escritas para mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas “Comprender” y “Saber”: 3°, 5°, 7°, 9° y 11°.	55 %
C. Potencializar las habilidades del pensamiento y las dimensiones del ser humano.	15%
D. Cumplir con un requisito establecido por la Institución, obteniendo una calificación más en los 100 puntos finales.	10 %
E. Otro, ¿cuál? _____	0 %

DESCRIPCIÓN: El 55% de los docentes opinan que las pruebas periódicas que se aplican en la institución contribuyen a entrenar a los estudiantes en el diligenciamiento de pruebas escritas para mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas. El 20 % de ellos considera que las pruebas garantizan el mejoramiento académico y la calidad educativa de la institución. El 15% de los docentes afirman que las pruebas potencializan las habilidades del pensamiento y las dimensiones del ser humano. El 10% cree que el propósito de las pruebas periódicas es cumplir con un requisito establecido por la institución, obteniendo una calificación más en los 100 puntos finales de cada asignatura.

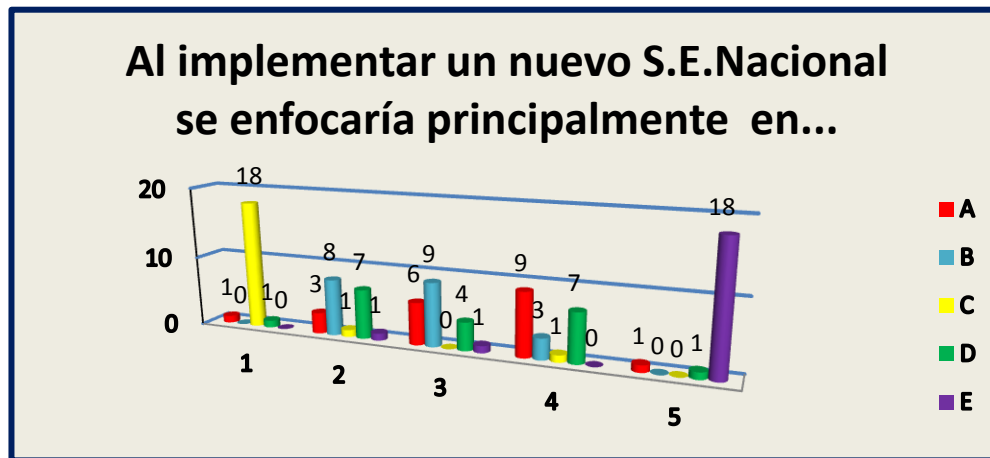
INTERPRETACIÓN: De acuerdo con los resultados de la gráfica un poco más de la mitad de los docentes entrevistados coinciden en afirmar que las pruebas institucionales llamadas

“Pruebas Paulistas” que se realizan al finalizar cada periodo académico contribuyen a entrenar a los estudiantes en el diligenciamiento de pruebas escritas con el fin de mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas nacionales. A lo cual hace mención Puelles (2006) “[...] la obsesión de las políticas neoliberales por hacer más rentable la Educación y asignar mayor relevancia a la adquisición de conocimientos medidos con las pruebas estandarizadas, lleva a las instituciones a implementar planes, programas y pruebas periódicas que entrenen a los estudiantes en el diligenciamiento de pruebas escritas para mejorar los resultados y posicionarse en el ranking de las mejores instituciones escolares”. Así también, el 20 % de los docentes considera que las pruebas garantizan el mejoramiento académico y la calidad educativa de la institución, el 15% afirma que las “Pruebas Paulistas” potencializan las habilidades del pensamiento y las dimensiones del ser humano. Sin embargo, Puelles (2006) afirma que las Pruebas periódicas institucionales “(...) pretenden “entrenar” a los estudiantes en el diligenciamiento de exámenes escritos, para que en el momento de la aplicación de pruebas censales obtengan los mejores resultados, (...) colocando un mayor acento en los resultados de los aprendizajes como producto de la enseñanza, que en potencializar las habilidades y dimensiones del estudiante como ser integro de una sociedad” (p. 149). De otra parte, 10% de los docentes creen que el propósito de las pruebas periódicas es cumplir con un requisito establecido por la institución, obteniendo una calificación más en los 100 puntos finales de cada asignatura.

VALORACIÓN: De acuerdo con la descripción e interpretación anterior, se puede establecer que la mayoría de los docentes conciben las pruebas institucionales periódicas denominadas “Pruebas Paulistas”, como una estrategia pedagógica implementada en la institución para entrenar y adiestrar a los estudiantes en el diligenciamiento de Pruebas estandarizadas con el fin de mejorar los resultados en las pruebas nacionales Comprender y Saber. Así como también, para cumplir con las exigencias de las Políticas Públicas Educativas, en su afán por demostrar mejores resultados a nivel cuantitativo en la “Calidad de la Educación”

Subcategoría 4: Alternativas pedagógicas y formativas desde las instituciones escolares, a las actuales políticas neoliberales en Educación.

Pregunta 1.4. Organice los siguientes ítems del uno (1) al cinco (5), donde 1 sea la opción de mayor relevancia para Usted y 5 en la que menos enfatizaría respecto al siguiente cuestionamiento: “Si usted tuviera la posibilidad de aportar al diseño e implementación de un nuevo Sistema de Evaluación Nacional, ¿en qué se enfocaría principalmente?”



DESCRIPCIÓN: En orden de importancia, la opción de mayor relevancia para 18 docentes en cuanto a su aporte principal en la implementación de un nuevo sistema de evaluación nacional sería promover y posibilitar procesos evaluativos desde la reflexión, la autoevaluación y la autocrítica donde los estudiantes reconozcan sus aciertos y desaciertos para elaborar un plan de mejoramiento. El siguiente ítem relevante para los docentes en la implementación de un nuevo sistema de evaluación nacional es permitir que cada estudiante se asigne la calificación que cree se merece en cada asignatura. La tercera opción de aporte es establecer una escala valorativa diferente a las anteriores y en último grado de importancia para los docentes está implementar a nivel nacional pruebas censales anuales que midan el avance y progreso académico de los estudiantes.

INTERPRETACIÓN: Según los resultados de la descripción anterior, en caso que los docentes tuvieran la oportunidad de contribuir en la implementación de un nuevo Sistema de Evaluación Nacional, 18 profesores entrevistados se enfocaría en primer lugar de importancia por la opción “C” la cual hace referencia a promover y posibilitar procesos evaluativos desde la reflexión, la autoevaluación y la autocrítica donde los estudiantes reconozcan sus aciertos y desaciertos para elaborar un plan de mejoramiento.

Tal como lo señala Grinberg (2005)

Así el Estado exija resultados en las pruebas estandarizadas, lo esencial deben ser los aciertos y desaciertos del proceso que se llevó a cabo, pero sobre todo la reflexión que se haga a la luz de los resultados y el plan de mejoramiento con el que se continuará la gestión escolar y el proceso de desarrollo personal de cada miembro de la comunidad educativa, en la búsqueda de su formación y la Educación de calidad, no para la sociedad consumista y competitiva que exige resultados, sino para la satisfacción, mejora y autonomía de los estudiantes en pro de su formación integral como personas (p. 267).

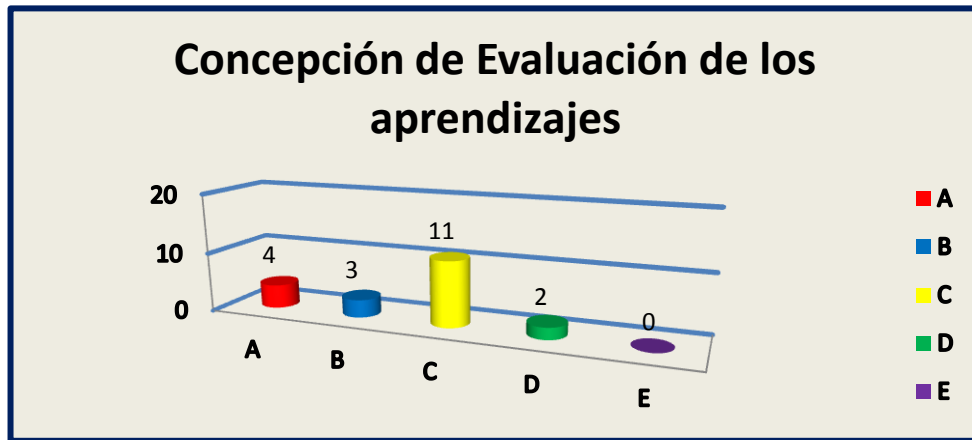
De igual forma, el siguiente ítem relevante para los docentes en el diseño de un nuevo sistema de evaluación nacional es permitir que cada estudiante se asigne la calificación que cree se merece en cada asignatura. Así como, la tercera opción de aporte es establecer una escala valorativa diferente a las anteriores y en último grado de importancia para los docentes está implementar a nivel nacional pruebas censales anuales que midan el avance y progreso académico de los estudiantes.

VALORACIÓN: Al contrastar los resultados de la gráfica y los referentes teóricos del capítulo I del presente trabajo, se puede valorar que la casi totalidad de los docentes propondrían un Sistema de Evaluación Nacional que privilegie procesos evaluativos desde la reflexión, la autoevaluación y la autocrítica, donde los estudiantes reconozcan sus aciertos y desaciertos para elaborar un plan de mejoramiento. Así también, según las respuestas de los entrevistados, se evidencia que los docentes contemplan la posibilidad de llevar a cabo procesos evaluativos que omitan las calificaciones y valoraciones cuantitativas o permitir que cada estudiante se asigne la calificación que cree se merece en cada asignatura. Del mismo modo, en última instancia en prioridades, el 90% de los docentes pensaría en implementar a nivel nacional más pruebas censales anuales que midan el avance y progreso académico de los estudiantes.

ANÁLISIS CATEGORÍA II: Evaluación de los aprendizajes: de sus inicios a la construcción de nuevos sentidos

Subcategoría 1: Redescubriendo las raíces epistemológicas de la concepción actual de evaluación.

Pregunta 2.1. Entre las siguientes opciones, señale aquella que se ajusta más a la concepción de Evaluación de los Aprendizajes que aplica Usted en sus prácticas evaluativas.



CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	
A. Aplicación de pruebas, exámenes, o talleres escolares, que evidencien la comprensión de las temáticas trabajadas en clase.	20 %
B. Asignación de notas mediante la calificación de actividades, con el fin de clasificar el rendimiento del estudiante en una escala valorativa que determine “si pasó” o “se quedó” en cierta asignatura.	15 %
C. Proceso escolar reflexivo y crítico en el cual tanto estudiantes como docente, conocen sus logros, debilidades, inquietudes y significados de sus aprendizajes y de su labor pedagógica, para establecer un plan de mejoramiento personal y profesional.	55 %
D. Proceso educativo que promueve el trabajo cooperativo entre docentes, estudiantes, directivos y padres de familia, analizando y tomando decisiones relacionadas con el proceso enseñanza y aprendizaje.	10 %
E. Otra, ¿cuál?_____	0 %

DESCRIPCIÓN: El 55% de los docentes concibe la evaluación de los aprendizajes como el proceso escolar reflexivo y crítico en el cual tanto estudiantes como docente por medio de la participación democrática, el diálogo y la retroalimentación, conocen sus logros, habilidades, debilidades, entre otros con el fin de establecer un plan de mejoramiento personal y profesional. El 20% de los docentes manifiesta que la concepción de evaluación que emplea con sus estudiantes es la aplicación de pruebas, exámenes o talleres escolares, que pretenden evidenciar la comprensión de las temáticas trabajadas en clase previamente y determinar en qué medida se alcanzaron los desempeños propuestos al inicio del periodo académico. El 15% de los profesores conciben la evaluación como la asignación de notas mediante la calificación de actividades escolares que sumadas al finalizar el periodo académico, con el fin de determinar si “pasó” o “se quedó” en cierta asignatura. El 10% restante concibe la evaluación como el proceso educativo que permite y promueve la participación activa y el trabajo cooperativo entre

docentes, estudiantes, directivos y padres de familia, dando lugar a cuestionamientos y decisiones relacionadas con los avances, retrocesos y planes de mejoramiento del proceso enseñanza y aprendizaje.

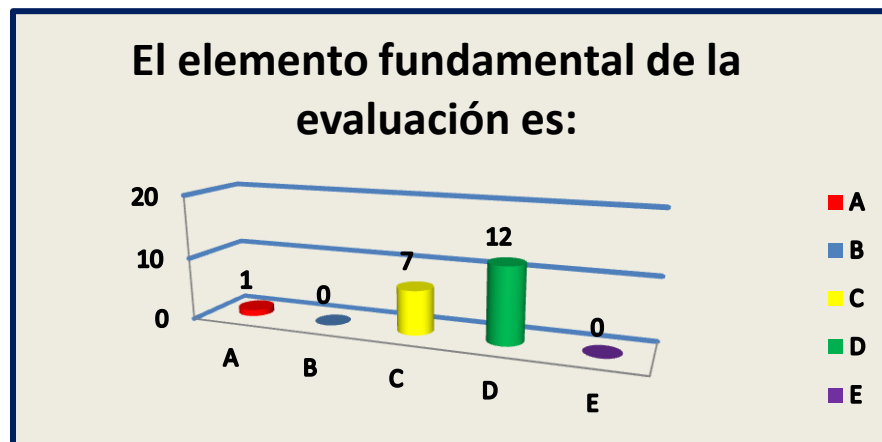
INTERPRETACIÓN: Teniendo en cuenta la descripción anterior, se observa que el 55% de los docentes concibe la evaluación de los aprendizajes como el proceso escolar reflexivo y crítico en el cual tanto estudiantes como docente por medio de la participación democrática, el diálogo y la retroalimentación, conocen sus logros, habilidades y debilidades, con el fin de establecer un plan de mejoramiento personal y profesional, lo cual encaja con los postulados de Álvarez Méndez (2008) “La evaluación de los aprendizajes constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. Debe ser el momento también en el que, además de las adquisiciones, también afloran las dudas, las inseguridades e ignorancias,” (p. 45). El 20% de los docentes manifiesta que la concepción de evaluación que emplea con sus estudiantes es la aplicación de pruebas, exámenes o talleres escolares, que pretenden evidenciar la comprensión de las temáticas trabajadas en clase previamente y determinar en qué medida se alcanzaron los desempeños propuestos al inicio del periodo académico, dicha concepción coincide con el modelo evaluativo Tyleriano que define la evaluación como “el proceso destinado a determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la Educación propuestos previamente en los programas educativos”(Ruíz, 1998, p.3). El 15% de los profesores conciben la evaluación como la asignación de notas mediante la calificación de actividades escolares que sumadas al finalizar el periodo académico determinan si “pasó” o “se quedó” en cierta asignatura, ello coincide con los planteamientos de Perrenoud (2008) quien afirma: “La evaluación estigmatiza la ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros” (p.76). El 10% restante concibe la evaluación como el proceso educativo que permite y promueve la participación activa y el trabajo cooperativo entre docentes, estudiantes, directivos y padres de familia, dando lugar a cuestionamientos y decisiones relacionadas con los avances, retrocesos y planes de mejoramiento del proceso enseñanza y aprendizaje. Dicha opinión de 2 docentes se relaciona con el modelo de evaluación democrática de Mc Donald, quien destaca la concordancia entre la evaluación y el derecho que tiene la comunidad educativa de conocer el funcionamiento y las características de la Educación, ya que

dicha comunidad es el principal receptor de los informes evaluativos, por lo tanto es fundamental su participación democrática y crítica en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

VALORACIÓN: Con base en la anterior interpretación, se evidencia que la mitad de los docentes conciben la evaluación de los aprendizajes como el proceso escolar reflexivo y crítico en el cual tanto estudiantes como docente por medio de la participación democrática, el diálogo y la retroalimentación, conocen sus logros, habilidades y debilidades, con el fin de establecer un plan de mejoramiento personal y profesional, sin embargo, ello no indica que sea la concepción que apliquen diariamente en sus prácticas evaluativas. De otro modo, para un poco menos de los profesores, la evaluación de los aprendizajes es el mejor instrumento pedagógico para evidenciar la comprensión de las temáticas trabajadas en clase previamente y determinar en qué medida se alcanzaron los desempeños propuestos al inicio del periodo académico. Así también, se puede valorar que el 15% de los docentes conciben la evaluación como sinónimo de “calificación” puesto que emplean con sus estudiantes la aplicación de pruebas, exámenes o talleres escolares, que sumados al finalizar el periodo académico determinan si “pasó” o “se quedó” en cierta asignatura, utilizando la evaluación como mecanismo de clasificación y jerarquización de estudiantes, con fines meramente instrumentalistas, que con llevan a propagar la cultura del test y a privilegiar los resultados sobre los múltiples aprendizajes inmersos en los procesos escolares. De otra parte, el 10% de profesores entrevistados concibe la evaluación como el proceso educativo que permite y promueve la participación activa y el trabajo cooperativo entre docentes, estudiantes, directivos y padres de familia, para la toma de decisiones relacionadas con los avances, retrocesos y planes de mejoramiento dentro del proceso enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en el Sistema Institucional de Evaluación no se observa que se promueva la participación activa de los padres de familia, en la planeación, ejecución y seguimiento a los proceso evaluativos, con reuniones diferentes a las programadas para entregar el informe académico y convivencial que tengan como fin conocer las opiniones de los padres de familia respecto al modelo evaluativo utilizado por los docentes y a su contribución en los planes de mejoramiento de sus hijos o acudidos, ello indica que no existe un trabajo en equipo entre colegio – comunidad, entre docentes – estudiantes – padres de familia.

Subcategoría 2: Evaluación de los aprendizajes: De perspectivas evaluativas instrumentalistas hacia concepciones críticas y formativas.

Pregunta 2.2. De los siguientes aspectos que conforman la evaluación de los aprendizajes, ¿cuál considera Usted de mayor importancia dentro del proceso evaluativo?



EL ELEMENTO FUNDAMENTAL DE LA EVALUACIÓN ES:	
A. La dimensión comunicativa para una evaluación más hermenéutica, participativa y democrática.	5 %
B. Los boletines de calificaciones o informes de desempeño de los estudiantes.	0 %
C. Las estrategias evaluativas que se utilizan en el aula de clase.	35 %
D. Los resultados del proceso evaluativo que permiten que tanto estudiantes como docentes diseñen su plan de mejoramiento.	60 %
E. Otro, ¿cuál? _____	0 %

DESCRIPCIÓN: El 60% de los docentes están de acuerdo con que uno de los aspectos más importantes que conforman la evaluación de los aprendizajes son los resultados del proceso evaluativo que permiten por un lado, que los estudiantes conozcan sus aciertos y desaciertos y por otro para que el docente adapte posteriormente las formas de enseñanza a las necesidades de los estudiantes. El 35% de los docentes opinan que el elemento más importante de la evaluación son las estrategias evaluativas que se utilizan en el aula de clase y los criterios dados a conocer con antelación. Solo el 5% menciona la dimensión comunicativa como el elemento fundamental del proceso evaluativo.

INTERPRETACIÓN: Con base en la descripción anterior se puede observar que el 60% de los docentes están de acuerdo con que uno de los aspectos más importantes que conforman la

evaluación de los aprendizajes son los resultados del proceso evaluativo que permiten por un lado, que los estudiantes conozcan sus aciertos y desaciertos y por otro que el docente adapte posteriormente las formas de enseñanza a las necesidades de los estudiantes. La anterior opinión se relaciona estrechamente con las ideas de Santos Guerra (2009) cuando afirma que “la evaluación es el proceso de diálogo, comprensión y mejora, ya que en ella se tiene la posibilidad de realizar una reflexión compartida de todos los que están implicados en la actividad evaluada” (48). Así mismo, coincide con Kemmis (2007) cuando señala “La evaluación debe proyectarse en sentido amplio, pues constituye un elemento interactivo con la enseñanza sirviendo sus procesos y resultados para orientar el desarrollo de la misma” (p. 43).

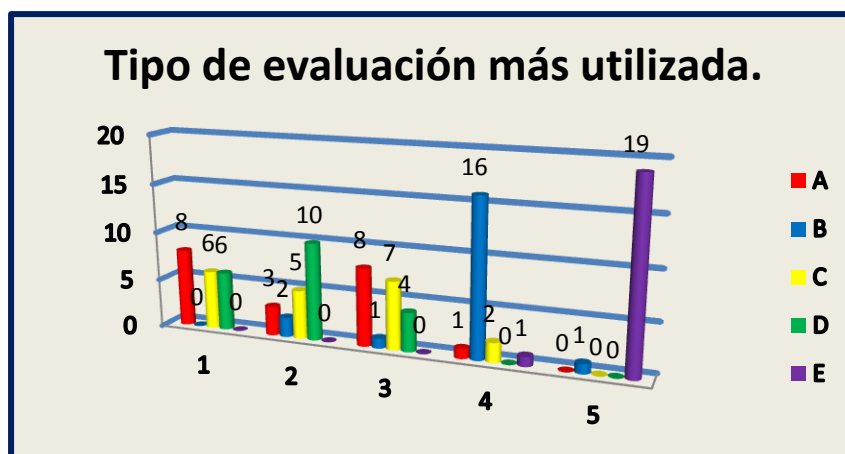
El 35% de los docentes opinan que el elemento más importante de la evaluación son las estrategias evaluativas que se utilizan en el aula de clase y los criterios dados a conocer con antelación, ello coincide con el modelo evaluativo llamado “Evaluación Respondiente” propuesto por Stake, en el cual se privilegia el uso de diversas estrategias e instrumentos evaluativos, buscando la singularidad de las situaciones concretas, comprendiendo y valorando tanto los resultados como los procesos para observar y mejorar lo que se está haciendo. Solo el 5% correspondiente a un docente, menciona la dimensión comunicativa como el elemento fundamental del proceso evaluativo, coincidiendo con las perspectivas evaluativas de Coll y Onrubia (1999), quienes enfatizan en la importancia de la dimensión comunicativa en los procesos evaluativos, presente en la participación de los estudiantes en la elección de las actividades evaluativas, los criterios para evaluar y los procedimientos utilizados para comunicar los resultados a los estudiantes, padres de familia, directivos u otros profesores. De este modo, la dimensión comunicativa de la evaluación supone no sólo cómo se comunica el juicio evaluativo resultante y a quién se comunica, sino especialmente para qué se comunica, lo cual conduce directamente a preguntarse por las finalidades del proceso evaluativo y a determinar al servicio de quién está la evaluación.

VALORACIÓN: Teniendo en cuenta las interpretaciones anteriores se puede estimar que para la mayoría de los docentes uno de los aspectos más importantes de la evaluación de los aprendizajes es el que concierne a los resultados del proceso evaluativo, que permiten tanto a estudiantes como docentes conocer sus aciertos - desaciertos y adaptarlos posteriormente a las formas de enseñanza y a las necesidades de los estudiantes, lo cual indica que la mayoría de los

docentes reconocen la importancia de realizar procesos evaluativos que no terminen con la obtención de resultados, sino que por el contrario partan de ellos para iniciar la mejora y la verdadera evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la evaluación esté al servicio del estudiante y no de las políticas educativas asociadas a la evaluación. Así también, se aprecia que para el 35% de los docentes el elemento más importante de la evaluación de los aprendizajes son las estrategias evaluativas que se utilizan en el aula de clase, ello deja entrever que son conscientes que se deben tener diversas alternativas de evaluación y no enfatizar únicamente en evaluaciones escritas o evaluaciones periódicas como la “Prueba Paulista” a la cual se le asigna el 20% de la nota final según lo establecido en el S.I.E y en algunos es la calificación que determina la aprobación o reprobación de las asignaturas durante un periodo. De igual modo, el 5% de los docentes, mencionan la dimensión comunicativa como el elemento fundamental del proceso evaluativo, donde la participación de los estudiantes sea activa, desde el momento de la elección de las actividades a evaluar, los criterios para evaluarlas y el juicio evaluativo resultante.

Subcategoría 3: Construyendo nuevos sentidos que caractericen la evaluación de los aprendizajes.

Pregunta 2.3: Ordene los siguientes tipos de evaluación educativa, con números del uno (1) al cinco (5), donde 1 corresponde al tipo de evaluación de los aprendizajes más utilizada por Usted en su quehacer pedagógico y 5 la que emplea con menos frecuencia con sus estudiantes.



DESCRIPCIÓN: De los 20 docentes entrevistados, 8 de ellos colocan en primera instancia la utilización de la evaluación Diagnóstica, 6 colocan en primer lugar que utilizan la evaluación sumativa y los otros 6 dicen emplear la evaluación Formativa con sus estudiantes. En segunda instancia 10 docentes mencionan utilizar la evaluación Procesual, 5 de ellos utilizan la evaluación formativa, 3 docentes la evaluación diagnóstica y 2 la evaluación Sumativa. En tercer orden 8 docentes utilizan la evaluación diagnóstica, 7 la evaluación Formativa, 4 docentes la evaluación Procesual y 1 docente la evaluación Sumativa. Finalmente 16 docentes señalan que la evaluación Sumativa es el tipo de evaluación que menos emplean colocándola en Cuarto lugar y tan solo 2 de los docentes dicen que la evaluación que menos emplean es la evaluación Formativa y 1 la evaluación Diagnóstica.

INTERPRETACIÓN: Según los resultados de la entrevista en la pregunta 2.3 descrita anteriormente se puede observar que 8 docentes colocan en primera instancia la utilización de la evaluación Diagnóstica, la cual indican Coll y Onrubia (2002) es el tipo de evaluación que se emplea al comienzo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para adoptar las características de la enseñanza a las necesidades educativas de los estudiantes o para orientar a los estudiantes hacia la modalidad o tipo de enseñanza más acorde con sus necesidades educativas.

Así también, 6 docentes colocan en primer lugar que utilizan la evaluación sumativa o final, la cual según señalan Coll y Onrubia (2002) es aquella que se plantea al término de las actividades de aprendizaje, con el fin de determinar hasta qué punto y en qué grado los estudiantes han realizado o no los aprendizajes que se pretendían, sin embargo, la evaluación sumativa puede operar también en y sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, colocando los resultados o los juicios de valor al servicio de la formación de los estudiantes y la regulación de dichos procesos. Y 6 docentes más, colocan en primer lugar en uso de la evaluación Formativa con sus estudiantes, que de acuerdo con Coll y Onrubia (2002), tiene la intencionalidad de develar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a medida que avanzan las actividades pedagógicas, el juicio de valor resultante es útil tanto para ayudar al profesor a tomar decisiones que le permitan mejorar su quehacer docente, como para ayudar a los estudiantes a mejorar su actividad de aprendizaje y a regular sus procesos de formación.

VALORACIÓN: De acuerdo a la interpretación anterior, se puede considerar que el tipo de evaluación más utilizada por 8 docentes en sus prácticas pedagógicas es la evaluación Diagnóstica o inicial, lo cual indica que al comenzar el proceso de enseñanza y aprendizaje los docentes dedican un tiempo para conocer a sus estudiantes y adoptar las características de la enseñanza a las necesidades educativas de los niños y niñas, para orientar la estructura del plan de estudios a los lineamientos generales de la asignatura y a las necesidades educativas del contexto. De igual forma, se aprecia que un poco menos de la mitad de los docentes entrevistados llevan a cabo en sus prácticas de aula la evaluación sumativa o final, planteada al término de las actividades de aprendizaje, dejando entrever que los docentes privilegian los resultados por encima de los procesos y que dichos resultados se consiguen con el fin de obtener evidencias de los logros alcanzados por los estudiantes, para finalmente establecer la aprobación o reprobación de su año escolar. La minoría de los docentes entrevistados utilizan la evaluación formativa con sus estudiantes, por lo cual, se puede pensar que los docentes optan por realizar actividades evaluativas para tener notas que sumar al final del periodo académico y no para detectar los aciertos y desaciertos durante el proceso pedagógico con el fin de realizar el plan de mejoramiento escolar.

Subcategoría 4: Tensión de la evaluación educativa, entre la función pedagógica y formativa y la función social del aprendizaje.

Pregunta 2.4: En caso que un estudiante tenga dificultades para alcanzar el desarrollo de la competencia deseada o no acierte con las respuestas esperadas ¿qué decisión toma usted? De las siguientes opciones señale la que utiliza con mayor frecuencia.



CUANDO UN ESTUDIANTE NO ALCANZA LA COMPETENCIA, SE OPTA POR:	
A. Permitir que el estudiante realice un proceso metacognitivo, en el que revise y corrija sus propios errores.	60 %
B. Colocar en la planilla de notas la calificación obtenida y pedirle al estudiante que siga repasando en casa el tema visto.	5 %
C. Asignar un trabajo extraescolar con consultas o tareas que amplíen, profundicen y coloquen en práctica las competencias necesarias del tema específico.	30 %
D. Enviar circulares o notas informativas a los padres de familia para que le colaboren en casa al estudiante repasándole los temas evaluados.	5 %
E. Otro propósito, ¿cuál? _____	0 %

DESCRIPCIÓN: El 60% de los docentes, es decir, 12 de los 20 entrevistados señalan que en caso que un estudiante presente dificultades para alcanzar el desarrollo de la competencia deseada, permiten que el estudiante realice un proceso metacognitivo en el cual comprenda los objetivos de la actividad evaluada, revise y corrija sus propios errores. El 30% mencionan que en dicho caso optan por asignar un trabajo extraescolar con ejercicios, consultas o tareas que profundicen la competencia a desarrollar. El 5% coloca en la planilla de notas la calificación obtenida y el 5% restante envía una nota a los padres para que le colaboren al estudiante en casa.

INTERPRETACIÓN: Según la descripción anterior, el 60% de los docentes entrevistados señalan que cuando un estudiante presenta dificultades para alcanzar el desarrollo de la competencia deseada, ellos optan por permitirle que el estudiante realice un proceso metacognitivo, donde revise y corrija sus propios errores, lo cual es mencionado por la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura (OEI) en sus Metas educativas 2.021 donde que para que una evaluación ostente fines pedagógicos, formativos, inclusivos y reguladores, potencializando la ejecución de tareas metacognitivas, como: planificar y revisar la realización de actividades, corregir sus propios errores, apropiarse de los criterios de evaluación y valorar tanto el proceso de realización de las actividades y tareas como de sus resultados o productos. Así también, el 30% de los docentes, mencionan que en dicho caso optan por asignar un trabajo extraescolar con ejercicios, consultas o tareas que profundicen la competencia a desarrollar, el 5% de los profesores coloca en la planilla de notas

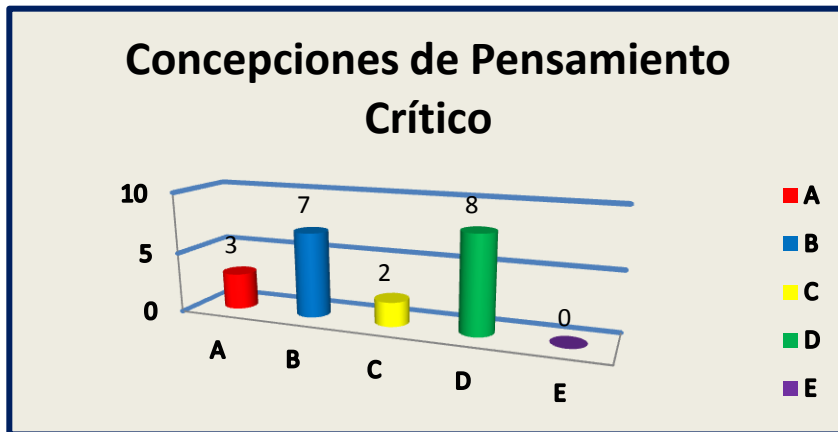
la calificación obtenida y el 5% restante envía un nota a los padres para que le colaboren al estudiante en casa.

VALORACIÓN: Desde la anterior interpretación, se puede valorar que más de la mitad de los docentes entrevistados, cuando tienen un estudiante que presenta dificultades para alcanzar el desarrollo de la competencia deseada, optan por permitirle que realice un proceso metacognitivo, en el cual revise y corrija sus propios errores, lo cual vislumbra prácticas evaluativas que propenden por aprender del error y abrir un espacio para volver a las actividades en que se hallaron dificultades, sin embargo ello no indica que el docente promueva verdaderos procesos metacognitivos, donde los estudiantes cobran más conciencia de sus propios procesos de pensamiento, controlándolos y mejorándolos en su forma de pensar con ayuda de la autoevaluación, la autocorrección y la transferencia de aprendizajes. De otro lado, la tercera parte de los docentes mencionan que en el momento en que un estudiante presenta dificultades para alcanzar la competencia propuesta, deciden asignar un trabajo extraescolar con ejercicios, consultas o tareas que profundicen la competencia a desarrollar, sin embargo, no mencionan que realicen nuevamente explicaciones o prácticas diferentes de aplicación de dicha competencia, por lo que se presume que la asignación de trabajo extraescolar puede resultar innecesaria puesto que no se ha dado el espacio para encontrar las dificultades. Así mismo, se encuentra que algunos docentes al momento de hallar dificultades en los estudiantes al desarrollar las actividades propuestas, optan por colocar en la planilla de notas la calificación obtenida y envía una nota de llamado de atención a los padres para que le colaboren al estudiante en casa.

CATEGORÍA III. Desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes a través de procesos evaluativos reguladores y formativos.

Subcategoría 1: Conceptualizaciones de Pensamiento Crítico en el ámbito educativo.

Pregunta 3.1: Desde su(s) paradigma(s) pedagógico(s) y su labor educativa diaria, ¿cuál de las siguientes concepciones de Pensamiento Crítico está presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las prácticas evaluativas que lleva a cabo con sus estudiantes?



CONCEPCIONES DE PENSAMIENTO CRÍTICO	
A. Desarrollo de operaciones intelectuales como: atención, clasificación, comparación, creatividad, elaboración de hipótesis, formulación de inferencias, evaluación de fuentes informativas, etc.	15 %
B. Resolución de problemas para la toma de decisiones, la cual gira entorno a la reflexión, la discusión y al aprendizaje cooperativo.	35 %
C. Proceso metacognitivo en el cual los estudiantes adquieren conciencia de sus propios procesos de pensamiento, controlándolos y mejorándolos con ayuda de la autoevaluación y la autocorrección, para realizar la transferencia de aprendizajes.	10 %
D. Todas las anteriores.	40 %
E. Otro, ¿cuál? _____	0 %

DESCRIPCIÓN: El 40% de los docentes señala que la concepción de pensamiento crítico que está presente en el proceso de enseñanza - aprendizaje y en sus prácticas evaluativas es tanto el desarrollo de operaciones intelectuales (atención, clasificación...) como la resolución de problemas para la toma de decisiones y el proceso metacognitivo en el cual los estudiantes adquieren conciencia de sus propios pensamientos, lo cual indica que la opción más señalada por los docentes es la “D” que corresponde a todas las concepciones de pensamiento crítico señaladas en la entrevista. Para el 35% de los docentes el pensamiento crítico es la resolución de problemas para la toma de decisiones, en la cual se tienen en cuenta procesos de reflexión, discusión y aprendizaje cooperativo. Así también, el 15% de los docentes conciben el pensamiento crítico como el desarrollo de operaciones intelectuales de los estudiantes y el 10% opina que el Pensamiento Crítico es el proceso metacognitivo en el cual los estudiantes adquieren conciencia de sus propios procesos de pensamiento controlándolos y mejorándolos

con ayuda de la autoevaluación y la autocorrección, para realizar la transferencia de aprendizajes.

INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la descripción anterior un poco menos de la mitad de los docentes señalan que conciben el Pensamiento Crítico desde la unión de tres perspectivas pedagógicas diferentes que son: 1. Desarrollo de operaciones intelectuales, 2. Resolución de problemas para la toma de decisiones y 3. Proceso metacognitivo y autoevaluativo. Al complementarse estas tres concepciones mencionadas por Ennis (1985), Siegel (1988) y Lipman (1991) da como resultado un modelo de enseñanza - aprendizaje dividido en tres fases o momentos consecutivos que partiendo del desarrollo de las operaciones mentales se continué con la resolución de problemas cotidianos para finalmente llegar al proceso de metacognición en el que se adquiera conciencia de los propios aprendizajes y de los aciertos y dificultades durante su proceso formativo. De otro lado, la tercera parte de los docentes opto por la perspectiva de Pensamiento Crítico sustentada por Siegel (1988), quien define el Pensamiento Crítico como “el conjunto de capacidades y actitudes interdependientes orientadas hacia la resolución de problemas, desde un pensamiento razonado y reflexivo encaminado a una decisión” (p. 78). Así mismo, algunos de los docentes entrevistados se identifican con la concepción de Ennis (1985) quien refiere que:

El Pensamiento Crítico es disciplinado y autodirigido, el cual requiere desarrollar operaciones intelectuales como la formulación de inferencias, el discernimiento de contradicciones, la evaluación de fuentes informativas, entre otras habilidades que se desarrollan y se integran cuando se presenta la ocasión de aplicar su pensamiento crítico a una situación real, donde las estrategias cognitivas se apoyan en estrategias afectivas (p. 118).

Del mismo modo, dos de los docentes entrevistados manifiestan que el Pensamiento Crítico es un proceso metacognitivo en el cual los estudiantes adquieren conciencia de sus propios procesos de pensamiento controlándolos y mejorándolos con ayuda de la autoevaluación y la autocorrección, para realizar la transferencia de aprendizajes, concepción sustentada por Lipman (1991).

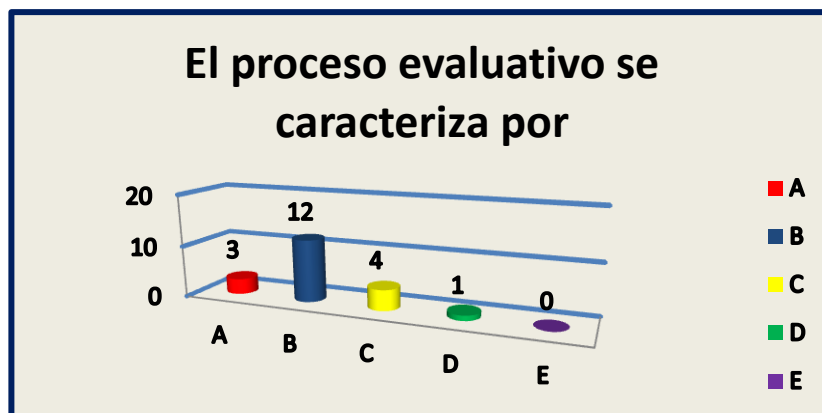
VALORACIÓN: Según la descripción y la interpretación anterior se evidencia que la mayoría de los docentes entrevistados, conciben el desarrollo del Pensamiento Crítico que aplican en sus prácticas pedagógicas diariamente como el proceso cognitivo que se desarrolla en tres fases o etapas, iniciando con el desarrollo de operaciones mentales, seguido del

planteamiento de problemas cotidianos y sus posibles soluciones y concluyendo con la reflexión y concientización de sus aprendizajes por medio de un proceso metacognitivo y autoevaluativo.

Así mismo, se observa que algunos docentes optan por una sola fase o etapa del Pensamiento Crítico (descritas anteriormente) para mencionar la concepción o perspectiva pedagógica que emplean con sus estudiantes. Sin embargo, al comparar estas respuestas de los docentes con las proporcionadas anteriormente en la Categoría II: evaluación de los aprendizajes, se observa poca coherencia en ellas, pues según menciona la mayoría de ellos, la estrategia evaluativa que aplican en el aula con sus estudiantes es la prueba escrita para solicitar la reproducción del tema visto en clase, por lo cual no es claro cómo desarrollan el pensamiento crítico con los estudiantes si no hay la posibilidad de emplear otras técnicas o estrategias evaluativas más dialógicas y propositivas.

Subcategoría 2: Pensamiento Crítico: ¿Modelo de enseñanza y aprendizaje que privilegia el desarrollo de habilidades o la adquisición de actitudes?

Pregunta 3.2. Seleccione una de las siguientes opciones que caracterice el proceso evaluativo que implementa Usted con sus estudiantes.



EL PROCESO EVALUATIVO SE CARACTERIZA POR:	
A. Privilegiar la capacidad de memoria, atención y concentración en las explicaciones dadas con antelación, solicitando la reproducción de los temas relevantes vistos en clase.	15 %
B. Generar interrogantes que permitan el análisis, la reflexión, las múltiples	60 %

interpretaciones y la participación crítica en las situaciones de clase propuestas.	
C. Observar las habilidades e intereses de cada estudiante con el fin de planear y efectuar evaluaciones individuales que sean coherentes con las necesidades de cada uno.	20 %
D. Recoger información del proceso evaluativo y emitirlo en un boletín informativo.	5 %
E. Otro, ¿cuál? _____	0 %

DESCRIPCIÓN: El 60% de los docentes señalan que uno de los elementos que caracteriza el proceso evaluativo llevado a cabo con sus estudiantes es generar interrogantes que permitan el análisis, la reflexión y la participación crítica. El 20% de los docentes opinan que el proceso evaluativo que siguen con sus estudiantes se caracteriza por observar las habilidades e intereses de cada estudiante con el fin de planear evaluaciones individuales coherentes con sus estudiantes. El 15% menciona que privilegia la capacidad de memoria atención y concentración en las explicaciones dadas con antelación. Para el 5% restante es fundamental recoger información del proceso evaluativo para emitir un boletín de calificaciones.

INTERPRETACIÓN: Dada la descripción anterior, más de la mitad de los docentes que participaron en la entrevista estructurada señalan que el proceso evaluativo que realizan con sus estudiantes se caracteriza por generar interrogantes que posibiliten el análisis, la reflexión y la participación crítica en los educandos. Tal como lo menciona Boisvert (2004), “enseñar a reflexionar sobre el pensamiento se refiere a ayudar a los estudiantes a que cobren conciencia de sus propios procesos cognitivos y de la utilización de éstos para resolver problemas y situaciones de la vida diaria” (p.49). Otros docentes por su parte, menciona que su proceso evaluativo se especializa en observar las habilidades e intereses de cada uno de sus estudiantes para planear y diseñar estrategias evaluativas individuales coherentes a las necesidades y gustos de los mismos, así como lo propone Lipman (1991) y Tardif (1999) “al observar las habilidades o capacidades de los estudiantes se eligen las dimensiones del pensamiento crítico que se van a enseñar para aplicarse a la vida cotidiana del estudiante, dependiendo la disciplina que se esté enseñando, las edades y los intereses del grupo con el que se trabaje” (p. 86). Un poco menos de la mitad de los profesores entrevistados refieren que en sus prácticas evaluativas privilegian la capacidad de memoria, atención y concentración en las explicaciones del docente.

VALORACIÓN: Contrastando la descripción con la interpretación anterior, se puede estimar que la mayoría de los profesores entrevistados propenden por realizar prácticas evaluativas caracterizadas por generar interrogantes que posibiliten el análisis, la reflexión y la participación crítica en los educandos. De igual forma, se encuentran docentes que llevan a cabo procesos evaluativos que privilegian el desarrollo de habilidades o capacidades necesarias para solucionar situaciones en la vida cotidiana del estudiante. Sin embargo, se observa algo similar que en la valoración inmediatamente anterior, pues hay inconsistencias en las respuestas de esta categoría III con la categoría II, ya que si los docentes han mencionado en sus opciones de respuesta que utilizan la estrategia evaluativa de la prueba escrita y realizan procesos evaluativos de tipo sumativo o final queda los interrogantes: ¿Cómo realizan procesos evaluativos que desarrollan el pensamiento crítico desde la reflexión y la participación crítica en los estudiantes si emplean como estrategia evaluativa la prueba escrita y realizan procesos de evaluación de tipo sumativo o final?, ¿Será que realizan por un lado prácticas pedagógicas alternativas desde la reflexión el análisis y el desarrollo del pensamiento crítico y por otro lado llevan a cabo procesos evaluativos con base en pruebas escritas por cumplir con los requerimientos de la institución?

Subcategoría 3: Construcción de estrategias pedagógicas que posibiliten la formación del Pensamiento Crítico en los estudiantes.

Pregunta 3.3: De los siguientes ítems seleccione la opción que menciona las técnicas o estrategias evaluativas que utiliza frecuentemente con sus estudiantes



ESTRATEGIAS EVALUATIVAS MÁS UTILIZADAS:	
A. Evaluaciones escritas, pruebas de selección múltiple, talleres, cuestionarios, tareas y actividades extraescolares, revisión de cuaderno y apuntes.	50 %
B. Elaboración de portafolios, diarios de campo, construcción de proyectos, informes de experimentos de laboratorio y salidas pedagógicas.	15 %
C. Planteamiento y resolución de preguntas problémicas o situaciones actuales escolares y del país, debates y discusiones de temas específicos, trabajo cooperativo y colaborativo entre estudiantes.	35 %
D. Asistencia y participación en clase, seguimiento a instrucciones o normas de comportamiento.	0 %
E. Otro, ¿cuál? _____	0 %

DESCRIPCIÓN: De acuerdo con la tabulación y gráfica anterior se observa que el 50% de los docentes manifiesta que las técnicas o estrategias evaluativas más utilizadas con sus estudiantes son las evaluaciones escritas, las pruebas de selección múltiple, los talleres, cuestionarios, tareas y revisión de cuaderno. Así también se encuentra que el 35% de los docentes dice plantear preguntas problémicas o situaciones actuales escolares y del país para debatir y realizar trabajo cooperativo como estrategia evaluativa y de igual forma el 15% de los docentes entrevistados, señalan como estrategia de evaluación la elaboración de portafolios, diarios de campo, construcción de proyectos, informes de experimentos y salidas pedagógicas.

INTERPRETACIÓN: Desde la descripción anterior, se puede dilucidar que la mitad de los docentes manifiesta que las técnicas o estrategias evaluativas más utilizadas con sus estudiantes son las evaluaciones escritas, las pruebas de selección múltiple, los talleres, cuestionarios, tareas y revisión de cuaderno. Sin embargo, la tercera parte de los docentes dice plantear preguntas problémicas o situaciones actuales escolares y del país para debatir y realizar trabajo cooperativo como estrategia evaluativa, lo cual coincide con lo que señala Tardif (1992) “el maestro debe elegir actividades de aprendizaje que conlleve contenidos con repercusiones personales, sociales o profesionales significativos para los estudiantes, para hacer más fácil la transferencia de conocimientos”. Así también, se observa que algunos docentes utilizan como estrategias de evaluación la elaboración de portafolios, diarios de campo, construcción de proyectos, informes de experimentos y salidas pedagógicas, que concuerda con los planteamientos de Boisvert (2004) en los cuales señala que algunas de las técnicas utilizadas para el desarrollo del pensamiento crítico son la recopilación de las producciones y trabajos de

los estudiantes, ya sea de forma escrita, pictográfica, o manual, con los cuales sea posible analizar el porqué de su realización y comprender mejor la capacidad de pensar de cada estudiante.

VALORACIÓN: Después de analizar la descripción e interpretación anterior se aprecia que las técnicas o estrategias evaluativas más utilizadas por la mitad de los docentes son pruebas escritas de selección múltiple, talleres, cuestionarios, tareas y revisión de cuaderno, lo cual deja entrever que dichos docentes realizan prácticas evaluativas encaminadas a obtener evidencias escritas de los avances y dificultades de los estudiantes, sin embargo, sería fundamental para la investigación conocer en qué medida estas estrategias evaluativas contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. De otro lado se percibe, que la otra mitad de los docentes entrevistados dentro de su quehacer pedagógico emplean diferentes técnicas y estrategias de evaluación alternativas, ya que algunos plantean preguntas problémicas o situaciones actuales escolares y del país para debatir y realizar trabajo cooperativo con sus estudiantes, propiciando la participación democrática entre ellos. Otros docentes por su parte, proponen como técnicas o estrategias de evaluación la elaboración de portafolios, diarios de campo, construcción de proyectos, informes de experimentos y salidas pedagógicas, con los cuales se puede comprender la capacidad de pensar de cada estudiante, su expresión verbal y corporal y el análisis que realiza en la cada situación que se propone en el aula de clase.

Subcategoría 4: Estrategias, técnicas o instrumentos evaluativos formativos y reguladores que pueden desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes.

Pregunta 3.4: Organice con números del uno (1) al cinco (5) los siguientes enunciados, siendo 1 el mayor obstáculo o limitante para llevar a cabo prácticas evaluativas que privilegien el desarrollo el Pensamiento Crítico y 5 el menor impedimento para que dicho pensamiento se desarrolle en los estudiantes.



DESCRIPCIÓN: Según los resultados de la presente técnica de investigación, de los 20 docentes entrevistados 8 de ellos colocan en primer lugar que uno de los mayores obstáculos para llevar a cabo prácticas evaluativas que privilegien el pensamiento crítico es que se encuentran algunas estudiantes poco dispuestas a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, quienes en ocasiones prefieren que no se les haga preguntas ni les cuestionen nada. En segundo lugar 9 docentes colocan el hecho que para los docentes es complejo desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes pues se requiere evaluar las temáticas enseñadas en clase con estrategias evaluativas inmediatas como los exámenes escritos. En tercer orden, colocan como limitante para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, el Sistema Nacional de Evaluación 1290 de 2009 debido a que tiene en cuenta muy poco la participación, el análisis y la reflexión que realicen los docentes con sus estudiantes. En cuarto lugar, los docentes entrevistados, colocan el modelo pedagógico de la institución, señalando que no permite que las prácticas evaluativas propendan por desarrollar el pensamiento crítico.

INTERPRETACIÓN: Después de analizar la anterior descripción se evidencia que la mitad de los docentes colocan en primer lugar como el mayor obstáculo para llevar a cabo prácticas evaluativas que privilegien el Pensamiento Crítico que se encuentran algunos estudiantes con poca disposición para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, lo cual coincide con los postulados de Boisvert (2004) “(...) el mejoramiento del Pensamiento Crítico en los estudiantes exige de ellos un esfuerzo de reflexión y el valor necesario para asumir los riesgos inherentes a las elecciones y decisiones propias, requiere el fortalecimiento de la

autonomía y el entusiasmo para razonar y discernir” (p.86). De igual forma, en segundo orden los docentes colocan como impedimento para el desarrollo del Pensamiento Crítico que para ellos como profesores es complejo desarrollar este pensamiento en sus estudiantes pues desde la organización institucional y el S.I.E se pide diseñar y realizar Pruebas periódicas escritas que permiten evidenciar la comprensión de las temáticas abordadas en clase, lo cual concuerda con los lineamientos evaluativos que contempla el S.I.E en el cual se divide el periodo académico en la suma de 75 puntos de trabajo escolar + 5 de autoevaluación y 20 puntos de la Prueba Paulista, en cada asignatura. Así también como tercer y cuarto lugar de importancia en los obstáculos para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, los docentes entrevistados, colocan el Sistema Nacional de Evaluación y el modelo pedagógico de la institución, señalando que ninguno de los dos aspectos, ni posibilitan, ni exigen que las prácticas evaluativas propendan por el análisis, la reflexión, y la participación democrática en pro del desarrollo del Pensamiento Crítico.

VALORACIÓN: De acuerdo con la descripción anterior, la mitad de los docentes colocan como primer obstáculo para llevar a cabo prácticas evaluativas que privilegien el pensamiento crítico que en sus aulas de clase encuentran varios estudiantes poco dispuestos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, quienes en ocasiones prefieren que no se les haga preguntas ni se les cuestione nada, por lo cual se puede pensar que prefieren realizar trabajos sencillos que no exijan su capacidad para pensar y analizar situaciones o que las actividades que propone el docente no cumplen con sus expectativas para llevarlos a desarrollar su pensamiento y a participar de manera crítica.

Así también, en segundo orden, la mayoría de los docentes señalan como limitante para desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes, el hecho que para los docentes es complejo desarrollar este pensamiento en sus estudiantes, pues la institución exige resultados inmediatos con evidencias concretas como las calificaciones de exámenes escritos como la Prueba Paulista y demás pruebas que solicitan la reproducción de las temáticas enseñadas en clase, con ello se puede determinar que los docentes esperan que la institución les proporcione unas herramientas pedagógicas unificadas con criterios evaluativos que tiendan a desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes y no la obtención de calificaciones por medio de pruebas escritas que

cumplen con la función de clasificar y jerarquizar a los estudiantes dentro de una escala valorativa. De igual forma los docentes mencionan en tercer y cuarto orden que los obstáculos para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes es el Sistema Nacional de Evaluación 1290 de 2009 debido a que no exige la participación, el análisis y la reflexión de los aprendizajes y el modelo pedagógico de la institución, que no permite que las prácticas evaluativas propendan por desarrollar el pensamiento crítico, pues según los docentes no es claro cuál es modelo pedagógico que maneja el colegio y aun que se hablado un poco de ello no se ha brindado el espacio para debatirlo, concertarlo, apropiarlo y llevarlo a la práctica por parte de todos los docentes de la institución.

TEMATIZACIONES AL ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA ESTRUCTURADA

Después de analizar la descripción, interpretación y valoración de cada una de las subcategorías se encuentran varias relaciones entre las opiniones de los docentes y rasgos sobresalientes que manifiestan la perspectiva pedagógica de la mayoría de los profesores participantes, estos rasgos predominantes se puede denominar así:

- **Transformación de las intencionalidades:** Al analizar los resultados de las cuatro preguntas de las subcategorías de Políticas Públicas Educativas, se encuentra que los docentes manifiestan un interés por realizar una transformación en dichas políticas educativas cuyo eje central sea conseguir una Educación de Calidad que responda eficientemente a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes, a las necesidades colectivas de la Institución y su comunidad y a las necesidades de la Sociedad. Políticas Públicas que se transformen para proponer procesos evaluativos desde la reflexión, la autoevaluación y la autocrítica, donde los estudiantes reconozcan sus aciertos y desaciertos para elaborar un plan de mejoramiento. De ser posible omitir las calificaciones cuantitativas que propician la jerarquización y clasificación de los estudiantes en “buenos”, “regulares” y “malos”, promoviendo la autoevaluación con sentido crítico y autónomo. Transformaciones Políticas que se alejen de la presentación de pruebas estandarizadas nacional e internacionalmente que tengan por objeto clasificar

las instituciones de acuerdo a los puntajes obtenidos, puesto que son cifras o números que dicen muy poco de los múltiples aprendizajes que tienen los estudiantes durante toda su etapa escolar y que en la mayoría de los casos actúan como mecanismo de presión para que las instituciones implementen a su vez, evaluaciones periódicas que entrenan a los estudiantes para presentar pruebas censales nacionales y cumplir con los propósitos cuantitativos y mercantilistas de las actuales Políticas Públicas en Educación.

- **Resultados con reflexión conducen a procesos de formación:** Después de analizar las cuatro subcategorías (Génesis de las políticas educativas en evaluación, calidad educativa: discurso fundamental en las Políticas Públicas, implicaciones de las Políticas educativas en la gestión escolar y Alternativas pedagógicas y formativas a las actuales Políticas en Educación) inmersas en la Categoría de Evaluación de los aprendizajes, se puede concluir que los docentes reconocen la importancia de colocar en un lugar privilegiado los resultados de la evaluación de los aprendizajes, pero no con la intención de clasificar a los estudiantes y a las instituciones escolares, sino con el fin de partir de dichos resultados para iniciar realmente el proceso dialógico de evaluación que esté al servicio del estudiante y no de las políticas educativas, que conduzcan a la mejora tanto de estudiantes como de docentes a la luz del diálogo, la reflexión, la crítica con argumentos y la retroalimentación que con lleven al desarrollo del pensamiento crítico y a la formación integral de los estudiantes.
- **La cultura del test:** En el análisis de las respuestas de las subcategorías de Políticas Públicas en Educación, se observa que los docentes en sus prácticas evaluativas, emplean dentro de sus estrategias de evaluación únicamente pruebas escritas para exigir la reproducción de las temáticas trabajadas en clase con antelación y así obtener evidencias de las calificaciones de cada estudiante, las cuales posteriormente deben rendir a la institución educativa al diligenciar las planillas y boletines informativos académicos, para determinar finalmente la aprobación o reprobación del año escolar de los estudiantes. Concibiendo de esta manera la evaluación como sinónimo de calificación, lo cual propende por la cultura del test y deja de lado toda la riqueza de los

múltiples aprendizajes que adquieren los estudiantes a lo largo de su proceso de formación.

- **Un acercamiento a procesos metacognitivos:** Aunque la mayoría de los docentes mencionan que llevan a cabo procesos evaluativos de tipo sumativo o final, en los cuales se obtienen varias calificaciones que reunidas al término del periodo académico determinan la aprobación en cada asignatura, se observa también un interés por acercarse a procesos de metacognición, solicitando a los estudiantes que una vez entregado el resultado de determinada prueba, la lean nuevamente, la revisen, se apropien de los errores y los corrijan, sin embargo, no se evidencia que los docentes dependiendo las dificultades detectadas individualmente en los estudiantes realicen nuevamente algún tipo de explicación o aclaración de las temáticas abordadas en clase, o que propongan una retroalimentación o puesta en común de los aciertos y desaciertos hallados durante el proceso académico o que tal vez implementen la aplicación de las competencias fijadas inicialmente con otro tipo de prácticas pedagógicas.
- **Pensamiento Crítico: de la intención a la acción pedagógica:** En términos generales, los docentes conciben el desarrollo del Pensamiento Crítico como un proceso cognitivo que se desarrolla en tres fases o etapas, el cual inicia con el desarrollo de operaciones mentales, continua con el planteamiento de problemas cotidianos y sus posibles soluciones y concluye con un proceso metacognitivo y autoevaluativo a través de la reflexión y concientización de sus aprendizajes. Sin embargo, en otras respuestas a esta entrevista los mismos docentes señalan que dentro de las técnicas o estrategias evaluativas utilizadas por ellos se encuentran las pruebas escritas de selección múltiple, los talleres, cuestionarios, tareas y revisión de cuaderno, lo cual deja entrever que dichos docentes realizan prácticas evaluativas con el propósito de solicitar la reproducción de los temas trabajados en clase con antelación y obtener evidencias escritas de los avances y dificultades de los estudiantes. Ello indica, poca coherencia entre las estrategias evaluativas que se aplican en el aula y los principios del desarrollo del pensamiento crítico que demandan emplear otro tipo de técnicas o estrategias evaluativas más dialógicas y propositivas, sin embargo, queda la inquietud por conocer ¿de qué manera

estrategias evaluativas como las pruebas escritas aplicadas por los profesores participantes contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes? En suma, los docentes manifiestan una concepción pedagógica de pensamiento crítico y un interés por realizar prácticas evaluativas que se caractericen por generar interrogantes y posibiliten el análisis, la reflexión y la participación crítica en los educandos, desarrollando habilidades o capacidades necesarias para solucionar situaciones en la vida cotidiana del estudiante. Sin embargo, no se observa la relación entre los procesos evaluativos de tipo sumativo o final que propone la institución y que llevan a cabo los docentes al dividir el periodo académico en 75 puntos de trabajo de clase, más 5 puntos de autoevaluación y 20 puntos de la Prueba periódica llamada “Prueba Paulista” de cada asignatura. Esto hace pensar que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes se encuentra en buenas intenciones pero aún no hace parte de la realidad pedagógica de los docentes ni de la institución escolar, tal vez por lo que señalan los docentes entrevistados cuando mencionan que uno de los mayores obstáculos para llevar a cabo prácticas evaluativas que privilegien el pensamiento crítico en sus aulas de clase es que se observa varios estudiantes con poca disposición para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, ya que en ocasiones prefieren que no se les haga preguntas ni se les cuestione nada, por lo cual se puede pensar que prefieren realizar trabajos sencillos que no exijan su capacidad para pensar y analizar situaciones o que las actividades que propone el docente no cumplen con sus expectativas e intereses de aprendizaje.

5.3. Análisis del Grupo de Discusión

El Grupo de discusión que se realizó con 10 docentes de Educación Básica Primaria del Colegio Paulo VI I.E.D. tenía por objeto que de acuerdo con los resultados de la entrevista a profundidad realizada anteriormente a 20 docentes de primaria del colegio Paulo VI I.E.D, se propusieron los siguientes cuestionamientos para el debate y la discusión pedagógica, con el fin de aclarar algunas opiniones expuestas previamente en dicha entrevista, que requieren ser discernidas y reflexionadas en el colectivo de docentes. El grupo de discusión de igual forma fue analizado por medio de la Crítica Educativa de Eisner (1998) por medio del cual surgieron unas categorías y subcategorías emergentes que se señalan a continuación.

CATEGORÍA I. Políticas públicas de evaluación educativa en el contexto neoliberal y su impacto en la gestión escolar y en las prácticas evaluativas del aula.

CUESTIONAMIENTOS: Según Niño Zafra (2007), las Instituciones Escolares deben “rendir cuentas” al Estado de la calidad educativa que brindan a su comunidad escolar e implementar en la escuela políticas institucionales que respondan a alcanzar los objetivos trazados por los gobiernos en sus reformas educativas.

De acuerdo con la cita anterior y desde su perspectiva pedagógica, ¿De qué manera cree usted que se puede determinar la Calidad Educativa del Colegio Paulo VI? ¿En qué medida la aplicación de pruebas periódicas institucionales como la “Prueba Paulista” aporta al mejoramiento académico de los estudiantes e indica la calidad educativa de la Institución?

Categoría emergente: Calidad Educativa

Subcategorías emergentes:

- Desconocimiento del contexto social y cultural del niño.
- Prueba Paulista, no demuestra la calidad Educativa del Colegio.
- Calidad no aplica para personas en formación.
- Certificación de Calidad para los colegios que tengan nivel Muy Superior.

DESCRIPCIÓN: A continuación se presenta cada uno de los argumentos o ideas expuestas por los docentes en el grupo de discusión cuyas relaciones y similitudes confluyen en una categoría emergente denominada: “Calidad educativa” y cuatro subcategorías que condensan la idea principal de cada señalamiento debatido por los docentes.

En la siguiente tabla la letra “P.” corresponde a Participante.

Categoría Emergente	Subcategoría Emergente	Cód.	Argumentos o Evidencias
Calidad Educativa	Desconocimiento del contexto social y cultural del niño	P.1	“La prueba Saber apunta a saber hacer, ¿cierto?, a saber desenvolverse en el ámbito cultural que ellos tienen, en su ámbito social, entonces desde ese punto de vista quedaría cojo mirar solo los resultados de la Prueba Paulista y del rendimiento escolar para determinar la calidad educativa, porque dejamos de lado la parte socioafectiva del niño, sus problemáticas familiares, entonces

Calidad Educativa	Desconocimiento del contexto social y cultural del niño		estamos negando estas realidades y no las tenemos en cuenta a la hora de evaluar la calidad de la Educación”.
		P.2	“La evaluación realmente no tiene en cuenta el contexto de los estudiantes, las evaluaciones que hacemos en este colegio y en la mayoría, no tiene en cuenta la realidad del estudiante que es lo que se debería evaluar, porque uno debe enseñar a los chicos para que se defiendan en su diario vivir, se supone que uno enseña para la vida, siempre los pedagogos dicen: “se enseña para la vida”, pero las políticas públicas en su afán por alcanzar una “Calidad Educativa” no permiten eso, lo que hacen es tratar que los colegios se sometan a sus políticas resultadistas eficientes y eficaces”.
		P.3	En cuanto a la Calidad de la Educación y rendimiento escolar, creo que las políticas educativas y los estándares propuestos están desenfocados de la realidad social, si vemos nos exigen a todos por igual, sin mirar las condiciones de su vivienda, sin mirar lo social, si pueden llegar con facilidad al colegio, pero tienen que dar el mismo rendimiento igual tienen que cumplir con unas metas propuestas por unos que nunca han tocado un salón de clase, con tantas combinaciones de estudiantes, entonces, me parece que no hay formación integral, si nosotros seguimos con esas políticas educativas no vamos a encontrar nunca la educación de calidad.
		P.6	Difiero de la opinión anterior, pues considero que los lineamientos y los estándares dentro de la política educativa son fundamentales para saber qué es lo que vamos a trabajar, cuáles son los mínimos a nivel nacional y que se trabaje desde la Guajira hasta el Leticia, me parece muy importante, pues qué bueno que un niño que está tanto aquí en el sur como en el norte no sea discriminado en lo que se le enseña.
	Prueba Paulista, no demuestra la calidad Educativa del Colegio.	P.2	“Yo creo que la Prueba Paulista en ningún momento va a mostrar la calidad de la Educación del colegio, solamente es un pequeño instrumento, por eso se le da un puntaje no más, porque la evaluación en el colegio se constituye de tres situaciones, del 75% del trabajo académico, el 5% de la autoevaluación y el 20% de la Prueba, entonces la evaluación Paulista solo es un instrumento pequeño que trata de medir un poquito eso”.
	Calidad no aplica para personas en formación.	P. 2	“¿Cómo puedo hablar de calidad con 40 personas en un aula donde cada una es diferente a la otra?, no le puedo decir usted tiene calidad y usted no, eso se hace con una producción en serie de productos, no con personas”.
	Certificación de Calidad para los colegios que tengan nivel Muy Superior.	P. 4	“Se habla de la Certificación de Calidad que se les da a los colegios, donde exactamente se mide al estudiante y deja de ser el Ser humano y se convierte en un cliente y nosotros quienes vendemos un servicio, donde las pruebas institucionales apuntan a que tengamos un mejor nivel en las pruebas Saber, para que nuestro colegio sea muy superior, muy superior ante qué? ante quién?, es decir, cómo una prueba puede decir si soy superior como ser humano?, es que no tengo que ser ni siquiera Superior, tengo que ser es un Ser vivo que tenga un proceso de pensamiento y que pueda tener participación en la sociedad, pero entonces hay mismo comenzamos a establecer una calidad basado en pruebas que realmente no miden una calidad”.

INTERPRETACIÓN: Según las perspectivas pedagógicas de los profesores, se evidencia que en los procesos evaluativos es poco relevante el contexto de los estudiantes y la realidad que ellos viven tanto en sus familias como en el colegio, se menciona que “hay que educar para la

vida” pero la escuela se aísla en muchas ocasiones de todas las cotidianidades que serían una oportunidad para que a partir de ellas se propusieran estrategias de evaluación significativas en el aula, Sin embargo, las políticas públicas en su afán por alcanzar la “Calidad Educativa” se esfuerzan por alcanzar resultados eficientes medidos en términos cuantitativos. De igual manera, los estándares propuestas en las Políticas Públicas para mejorar la calidad educativa, se encuentran ajenos a la realidad social de los estudiantes, exigiendo que todos aprendan lo mismo, sin tener en cuenta sus condiciones de vida tal como lo refiere Puelles (2006)

Calidad, competitividad y eficiencia suelen identificarse únicamente con el rendimiento escolar de los estudiantes y de sus instituciones educativas, dejando de lado la formación integral de la persona y peor aún, sin tener en cuenta aspectos relevantes como: la situación desigual de los estudiantes en sus diferentes contextos, las necesidades particulares que tienen las instituciones, los materiales didácticos con los que cuentan, la formación a la que acceden sus docentes, entre otros aspectos. (p. 65)

Por otra parte, se encuentra que la Prueba periódica institucional llamada Prueba Paulista no es un indicador de la calidad educativa de la institución, pues con dicha prueba no es posible medir los avances en el desarrollo de algunas dimensiones como la socio-afectiva, lo cual puede hacer una diferencia importante a la hora de establecer cuáles son los colegios que ofrecen una Educación de calidad, así como lo refiere Stufflebeam y Shinkfield (1985) “Para alcanzar una Educación de Calidad es necesario que las instituciones escolares utilicen la evaluación como proceso de cambio, que demuestren con claridad y precisión qué aprenden los estudiantes y a qué nivel y que realicen procesos evaluativos que desarrollen todas las dimensiones del ser humano”(p. 175)

De igual forma, uno de los docentes entrevistados señala que no es posible hablar de calidad en términos de productividad, como si se estuviera tratando de objetos o productos y no de personas, donde cada una es diferente a la otra y tiene habilidades, dificultades y situaciones cotidianas particulares, como lo señala Martínez Boom (2004) “mejorar la calidad de la Educación es aumentar la capacidad de las escuelas para producir aprendizajes y servicios competentes, preparando a los estudiantes para un mercado global cada vez más exigente, lo cual supone implementar sistemas de evaluación a nivel local y nacional que determinen el rendimiento de los estudiantes y de las instituciones” (p. 67).

Del mismo modo, un docente participante hace mención a las Certificaciones de Calidad que se les entrega a los colegios, cuando prestan un “servicio eficiente”, como si se tratase de clientes y comerciantes, a quienes se les exige el máximo rendimiento y se les pide obtener un nivel muy superior en las pruebas estandarizadas aplicadas por el Estado para poder conseguir la Certificación de Calidad de acuerdo con las normas vigentes y clasificar en el ranking de las mejores instituciones del país, tal como lo menciona Puelles (2.006)

(...) la política de globalización conduce a la escuela pública a su deterioro. (...) introduce métodos de gestión trasplantados del mundo de los negocios, propios de la empresa privada, dirigidos a mejorar la organización escolar, reducir sus costes y reordenar las tareas de los equipos docentes, orientándose todo a conseguir un mayor rendimiento escolar en términos puramente cuantitativos, presentando después a los padres el ranking de centros que obtuvieron los mejores resultados en esas pruebas, aunque el precio sea alejar a las escuelas de sus verdaderos fines pedagógicos: la formación integral de sus alumnos. (p. 100).

VALORACIÓN: Con base en la interpretación anterior se hace evidente que los docentes no están de acuerdo con el concepto de calidad tratado en las Políticas Públicas en Educación, pues en ellas se aborda desde perspectivas empresariales y mercantilistas, tratando a los estudiantes como productos y no como seres humanos en formación, a quienes se les exige que demuestren resultados elevados de sus aprendizajes por medio de la presentación de pruebas estandarizadas nacionales, con el fin de clasificar entre las mejores instituciones del país y obtener a la postre una Certificación de Calidad. En este sentido, el colegio Paulo VI I.E.D ha implementado la aplicación periódica de una Prueba institucional denominada “Prueba Paulista” la cual según mencionan los docentes participantes no es un indicador de la calidad educativa de la institución, puesto que no mide las diversas relaciones sociales y afectivas que se dan entre los estudiantes y que generan un clima institucional que puede llegar a ser determinante para establecer la calidad Educativa de una Institución.

Categoría Emergente: Vigilancia y control

Subcategorías emergentes: - La Evaluación da cuenta del cumplimiento.

- “Prueba Paulista” = Mejor desempeño en Pruebas Nacionales.
- Falta acompañamiento en elaboración de las Pruebas Paulistas.
- La Prueba Paulista ha perdido su sentido.
- ¿Se deben aplicar Pruebas Paulistas en todas las asignaturas?

- Las Pruebas escritas no muestran el nivel de los aprendizajes.
- Preguntas abiertas ofrecen la oportunidad de construir respuestas.

DESCRIPCIÓN: En la siguiente tabla se presenta cada uno de los argumentos u opiniones expuestas por los docentes en el desarrollo del grupo de discusión, de las cuales emerge la categoría “Vigilancia y control” y siete subcategorías que refieren en ideas concretas las perspectivas pedagógicas de los docentes participantes.

En la siguiente tabla la letra “P.” corresponde a Participante.

Categoría Emergente	Subcategoría Emergente	Cód .	Argumentos o Evidencias
Vigilancia y control.	La Evaluación da cuenta del cumplimiento	P.2	Partiendo de las Políticas Públicas, indudablemente la evaluación está inmersa en estas políticas y todos los colegios están bajo la vigilancia del Ministerio y de la Secretaría de Educación y la evaluación es aquel elemento que da cuenta del cumplimiento de los estándares y de las competencias básicas que propone el gobierno.
	“Prueba Paulista” = mejor desempeño en Pruebas Nacionales.	P. 2	La Prueba Paulista fue creada en cierta manera para cumplir con esas Políticas Educativas, todos sabemos que así fue, cuando se creó se dijo: los estudiantes tiene bajo rendimiento en las Pruebas Saber, en las Pruebas Icfes, entonces toca crear un instrumento con el cual el muchacho se adiestre un poco en el desempeño de estas pruebas.
		P. 4	Entrenamos a los niños desde preescolar para las Pruebas Saber, y después qué?, cuántos niños bien inteligentes quedan relegados porque no les fue bien en las pruebas Saber y quien dice que ese niño que le fue mal, no es más pilo que aquel que sacó más puntaje, en el sentido que no mide realmente un proceso educativo, ni siquiera si tiene valores éticos para actuar o no.
	Falta acompañamiento en elaboración de las Pruebas Paulistas.	P. 2	No interesa de pronto, si no somos expertos en diseñar pruebas, si la elaboramos bien o no, la idea es que los estudiantes se vayan familiarizando con el diligenciamiento de estas pruebas y pues la incluimos en nuestro sistema institucional dándole un puntaje.
		P. 7	Se supone que la Prueba Paulista obedece a mirar unos procesos, unas competencias, que están diseñadas teniendo en cuenta esto, pero al final no es así y no hay un seguimiento, no hay un acompañamiento en el diseño de estas pruebas.
		P. 3	Los profes elaboran preguntas con dos respuestas correctas, cuando nos sentamos a calificarla la prueba pasada nos dimos cuenta de esto y tuvimos que aceptarle a los niños cualquier respuesta que hubieran señalado porque varias apuntan a lo mismo de acuerdo a los contenidos. Entonces, para mí la prueba Paulista al tener un valor de 20 puntos y al no haber un control sobre su elaboración está incurriendo en la pérdida del año es.
	La prueba Paulista ha perdido sentido.	P. 5	La Prueba Paulista la tomó el colegio no como único, sino desde estas políticas educativas viene que cada institución oficial debe aplicar esta prueba, y esta prueba en un inicio fue de gran entusiasmo, pero después de 3 años la prueba Paulista no está cumpliendo con una función, la prueba Paulista perdió su razón de ser como evaluación, los estudiantes hoy la toman es como un recreo, se ha hablado a nivel institucional, no, no, no está funcionando la prueba, no porque los profesores no la planteen acorde a lo que han visto en sus clases, a lo que se ha desarrollado, sino que los

Vigilancia y control.	La prueba Paulista ha perdido sentido.		estudiantes no se preparan para ella, entonces, hemos dicho que si es que es valioso hacer una, dos, tres o cuatro, pero yo creo que la prueba paulista teniendo en cuenta que estamos hablando de calidad y de rendimiento escolar, a nosotros es a los que nos interesa si esa norma nos está sirviendo o no.
		P. 6	Que la prueba Paulista ha perdido su horizonte, su sentido, sí, porque no se le hace un seguimiento, no se lleva un cuadro estadístico de cómo les fue a los niños con respecto a...
		P. 1	La prueba Paulista no se retroalimenta
		P. 6	Es una cosa suelta ahí, por hacerlo, nooo. Hay que hacerle un seguimiento, se convierte en una actividad institucional y ese no es el objetivo, debería ser una actividad pedagógica a la cual se le incrementa su valor haciéndole una evaluación formativa y procesual, no dejarla suelta sino hacerle un seguimiento.
		P. 7	Hacer un acompañamiento, no es una vigilancia y control para ver qué tanto hace el docente, si cumplió o no, si mandó o no la prueba a tiempo, que se miré si se están cumpliendo los objetivos y los lineamientos planteados para la prueba, no sólo con la forma porque se están distraendo con la forma sino con el fondo que es lo esencial del proceso.
Vigilancia y control.	¿Se deben aplicar Pruebas Paulistas en todas las asignaturas?	P. 7	En el caso del área de educación física, ya se han hecho varias sugerencias para que la Prueba Paulista tenga una parte teórica pero también práctica, porque nuestra área se evalúa más en lo práctico que en lo teórico y lo directivos no lo permiten.
		P. 2	Yo no estoy de acuerdo que se hagan Pruebas paulistas de todas las áreas, ya lo he manifestado en el consejo académico, ¿una prueba paulista en religión? como le puede decir a un estudiante que perdió la prueba cuando hay libertad de creencias, de culto, cómo se puede estandarizar una prueba de estas. ¿Una prueba paulista de educación física toda teórica? cuando precisamente el chico lo que debe es aprender a hacer, mejor sería que demostrara su habilidad, su destreza deportiva en la práctica, pero aquí se están evaluando las 10 asignaturas de primaria y las 15 o más de bachillerato todas con pruebas paulistas. Desde las pruebas Saber se busca que el estudiante demuestre la actitud matemática, el escribir bien, el hablar bien, entonces no veo la necesidad que se elabore una prueba paulista para unas asignaturas que son más prácticas. Se dice que se debe hacer la prueba paulista en estas asignaturas para sacar los 20 puntos del periodo, en eso también falla la aplicación de la Prueba Paulista.
Vigilancia y control.	Las Pruebas escritas no muestran el nivel de los aprendizajes.	P. 4	Con las pruebas escritas el estudiante simplemente se limita a tachar: a, b, c, o d, desde lo que él cree, no importa si tiene los conocimientos o no, de una u otra forma tiene la oportunidad de pasar.
		P. 5	Con este tipo de pruebas aniquilamos al estudiante, los humillamos y discriminamos, porque es bien sabido que en una prueba escrita casi nadie pasa, culturalmente en una prueba escrita nos va muy mal.
Vigilancia y control.	Preguntas abiertas ofrecen la oportunidad de construir respuestas.	P. 8	Las Pruebas Paulistas deberían permitir las preguntas abiertas, como eran antes, que se le daba la oportunidad al estudiante de que pensara y recordara un poco más el tema que había visto pero ahora lo hacen es al “pinchazo” por ser selección múltiple, ya el estudiante no lee ni la pregunta sino que simplemente tacha cualquiera o a la que le encuentre algo de relación con el tema pero no hace mayor esfuerzo y en poco tiempo resuelven una gran cantidad de preguntas por entregar rápido la prueba. Además que con estas preguntas cerradas no les estamos dejando opinar, estamos limitando sus posibilidades para que piensen al tener que producir un texto escrito. Entonces me parece que la Prueba Paulista debería tener tanto preguntas de selección múltiple como preguntas abiertas.
			Yo hice el comparativo al colocarles las preguntas de la prueba de selección

		P. 6	múltiple y al otro día les hice las mismas preguntas pero no les di las opciones sino que las deje de tipo abierta y me di cuenta que hay un abismo total, el desfase fue grande, tuvieron mayor desenvolvimiento en las preguntas abiertas.
--	--	------	--

INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la descripción anterior que corresponde a la categoría de Vigilancia y Control, se puede entender que los docentes conciben la evaluación como el elemento que da cuenta del cumplimiento de normatividades como los estándares de calidad educativa y las competencias básicas, reglamentadas por las entidades gubernamentales educativas. Así mismo, reconocen que la “Prueba Paulista” fue creada en cierta manera para cumplir con las Políticas Educativas, en el afán de atacar el problema del bajo desempeño en las Pruebas Saber, creando un instrumento que adiestrara al estudiante en la presentación de pruebas, lo cual coincide con los planteamientos de Niño Zafra (2007), cuando menciona que las Instituciones Escolares deben “rendir cuentas” al Estado de la calidad educativa que brindan a su comunidad escolar e implementar en la escuela políticas institucionales que respondan a alcanzar los objetivos trazados por los gobiernos en sus reformas educativas.

En este sentido uno de los docentes coloca en discusión, el hecho que por medio de la aplicación de la “Prueba Paulista” se entrenen a los estudiantes desde preescolar hasta el grado once en la presentación de Pruebas estandarizadas, teniendo en cuenta que dichas pruebas no miden los aprendizajes de los estudiantes, pues se encuentra en algunos de ellos que participan activamente en clase y en ocasiones les va muy mal en las pruebas o el caso contrario, por lo tanto no se está midiendo ni el proceso de enseñanza – aprendizaje, ni los valores éticos que poseen los educandos. Esto lo sustenta Phopan (2008) quien afirma que las pruebas estandarizadas no deberían ser utilizadas para evaluar la calidad de la Educación, pues los puntajes de los estudiantes en estas pruebas no suministran un indicio preciso de la eficacia de la enseñanza o cuán buena o cuán mala es una escuela, debido a que las pruebas estandarizadas incluirán siempre muchos ítems que no están alineados con lo que se enfatiza en la enseñanza en un contexto determinado, por lo tanto, habrá un desajuste significativo entre lo que se enseña y lo que se mide.

De igual forma, los docentes manifiestan que en el colegio se institucionalizó la aplicación de la Prueba periódica llamada “Prueba Paulista” incluyéndola en el S.I.E. y asignándole un

puntaje en el resultado final de cada asignatura, sin importar la forma como se diseña, o el tipo de pregunta que se maneja, pues según mencionan no hay acompañamiento, ni seguimiento por parte de coordinación académica en la elaboración de dichas pruebas, por lo tanto, señala una docente “después de 3 años de estar aplicando la “Prueba Paulista” se percibe que no está cumpliendo con una función formativa, pues los estudiantes no se preparan para presentarla, así mismo, al ser “preguntas cerradas” simplemente tachan la que se les ocurra, o a la que le encuentren algo de relación con el tema, casi sin leer las preguntas, sin hacer mayor esfuerzo, en poco tiempo resuelven gran cantidad de ellas y entregan rápidamente la prueba, por su parte los docentes formulan de cualquier manera las preguntas, con tal de cumplir con la entrega de la prueba a coordinación y una vez aplicada tampoco se realiza un trabajo pedagógico y formativo con los resultados. Así lo señala Álvarez Méndez, (2008) “Una evaluación que sólo mira desde la distancia los resultados que obtienen los sujetos que aprenden, sin entrar en el análisis de las causas que provocan ciertos resultados no deseados, podrá ampararse en fórmulas de objetividad que ocultan las debilidades profesionales de quienes así actúan. De aspirantes a educadores se quedan en meros instructores al servicio de unos intereses que se alejan de los fines formativos” (p.68).

Del mismo modo, se discute si es conveniente aplicar Pruebas Paulistas en áreas como educación artística y educación física, donde se evalúa más en lo práctico que en lo teórico, o en ética y en religión donde se promueve la reflexión y la opinión personal de cada estudiante, pero en la Prueba Paulista se limita a contestar un test de selección múltiple con única respuesta, es decir con la opinión y la respuesta del docente, ello deja ver un único interés por obtener los 20 puntos, sin importar los objetivos y la metodología de cada asignatura.

VALORACIÓN: Desde la interpretación anterior donde se contrastan las opiniones expuestas por los docentes en el grupo de discusión con los referentes teóricos, se puede evidenciar que para los profesores la evaluación educativa es uno de los elementos fundamentales que utiliza el Estado para vigilar y controlar las acciones de las instituciones escolares y de los actores que ella interviene. Por su parte, las instituciones escolares adaptan el currículo a las nuevas exigencias de las entidades gubernamentales que los regulan en aras del cumplimiento y el mejoramiento de la Calidad Educativa de la Institución.

Por esta razón, el colegio Paulo VI I.E.D ha institucionalizado la aplicación de una prueba periódica en cada una de las asignaturas denominada “Prueba Paulista” incluyéndola en el S.I.E. y asignándole un valor cuantitativo de 20 puntos de los 100 posibles a alcanzar en el resultado final de cada asignatura. Esta prueba tiene como propósito principal familiarizar a los estudiantes en el diligenciamiento y presentación de pruebas estandarizadas, para elevar los resultados de los estudiantes en las Pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11° y a la postre posicionarse como una de las mejores instituciones a nivel local, distrital y nacional.

Sin embargo, después de tres años de estar aplicando la “Prueba Paulista” como instrumento de evaluación que entrena a los estudiantes en la presentación de pruebas escritas estandarizadas no se han elevado significativamente los resultados de los estudiantes pues aún continua la institución en “nivel alto” en la jornada de la mañana y “nivel medio” en la jornada de la tarde. Así mismo, se percibe que la Prueba Paulista no refleja los aprendizajes de los estudiantes, ni da cuenta concretamente de las habilidades y dificultades que tiene cada uno de ellos, ni mucho menos los valores éticos que poseen los educandos para obtener una apreciación de cómo va su formación integral.

De igual forma, se estima que otra de las dificultades de la Prueba Paulista” es que desde su implementación hasta el momento no se le ha dado mayor relevancia a la forma como los docentes diseñan estas pruebas, en cuanto al tipo de habilidades que desarrolla en los estudiantes cada una de las preguntas propuestas, es decir que no hay acompañamiento en la elaboración de las pruebas, pues lo importante es recepcionarlas, organizarlas y multicopiarlas para que estén listas el día indicado de aplicación. Posteriormente, no se hace seguimiento a los resultados de esta prueba por medio de estadísticas, ni de una retroalimentación dialógica que con lleve a un trabajo pedagógico con fines formativos.

Del mismo modo, se evidencia que la Prueba Paulista es un instrumento que frena las dinámicas de algunas disciplinas o asignaturas que propenden por utilizar metodologías alternativas para hacer de los aprendizajes momentos más significativos y alcanzar sus propios objetivos, debido a que se exige diseñar y aplicar Pruebas Paulistas en áreas como Educación

Artística, Educación Física, Ética y Religión donde se evalúa más en lo práctico que en lo teórico y se promueve el trabajo colaborativo, la reflexión y la participación democrática.

Categoría Emergente: Políticas Públicas Resultadistas de corte mundial.

Subcategorías emergentes: -Los lineamientos educativos son establecidos a nivel mundial

- Las políticas educativas varían en su intencionalidad.
- Alejarse del estándar de la nota.
- Las Pruebas Saber no desarrollan el Pensamiento Crítico.
- Gran cantidad de estudiantes dificulta el trabajo formativo.

DESCRIPCIÓN: A continuación se detalla cada uno de los argumentos e ideas debatidas por los docentes en el grupo de discusión, de las cuales surge la categoría “Políticas Públicas resultadistas de corte mundial” y cinco subcategorías que profundizan las opiniones de los docentes participantes.

En la siguiente tabla la letra “P” corresponde a Participante.

Categoría Emergente	Subcategoría Emergente	Cód.	Argumentos o Evidencias
Políticas Públicas Resultadistas de corte mundial.	Los lineamientos educativos son establecidos a nivel mundial.	P. 5	Respecto a las Políticas Publicas, yo considero que lo que la Ley nos plantea y que a veces nosotros decimos que la ley está desenfocada, que nos exige metas fuera del contexto, pero si uno lee cada uno de los lineamientos, uno ve que ellos sencillamente nos dan algo que se maneja mundialmente, algo que es macro y es de nosotros como pedagogos debemos leer e interpretar.
	Las políticas educativas varían en su intencionalidad.	P. 7	Yo considero que lo que pasa con las políticas Públicas en Educación es lo mismo que pasa aquí en el colegio con la Prueba Paulista, que las políticas pueden ser claras y pueden tener una buena finalidad, pero varían dependiendo quien las aplique o quien las desarrolle, como es el caso de los directivos que por capricho no han tenido en cuenta las sugerencias de los maestros respecto a la aplicación de la Prueba Paulista,
	Alejarse del estándar de la nota.	P. 4	Se apunta simplemente a dar una nota, pero los procesos de la educación en Colombia deberían salirse del estándar de la nota, porque la nota simplemente está estigmatizando al estudiante
	Las Pruebas Saber no desarrollan el Pensamiento Crítico.	P. 2	En las pruebas Saber y Comprender que aplica el Estado no exigen el desarrollo del Pensamiento Crítico, porque ellos se metidos en un concepto de calidad que es un concepto netamente neoliberal, empresarial, porque usted habla de la calidad del carro, de la calidad del zapato, y eso mismo lo introdujeron al Sistema Educativo.
	Gran cantidad		Un elemento que no hemos enunciado es que podemos tener muy

	de estudiantes dificulta el trabajo formativo.	P. 5	buenas intenciones, pero encontramos que tenemos también muchos estudiantes y yo puedo querer hacer muchas cosas bellas a nivel pedagógico, pero con 40 estudiantes y con diferentes niveles de aprendizaje es complejo poder desarrollarlas,
--	---	------	---

INTERPRETACIÓN: Al analizar la descripción anterior, se puede entender que los docentes participantes perciben las políticas públicas de la Educación en Colombia como resultado de los lineamientos propuestos para los Sistemas Educativos a nivel mundial, enmarcados en la era neoliberal y en sus intereses macroeconómicos por reducir los gastos públicos de los Estados. Así como lo señala Puelles (2.006) “llega el neoliberalismo a todas las instituciones del Estado, entre ellas, a la Educación, con los objetivos de reducir los gastos públicos, capacitar mano de obra calificada, entregar rápidamente a la sociedad consumidores potenciales y controlar a todos los Estados bajo los fundamentos de la era de la globalización” (p.126). Por tal razón, es coherente que se privilegie el resultado por encima de los procesos, como lo señala una docente participante en el grupo de discusión.

De ahí que lo más importante en el proceso evaluativo sea la nota o calificación como lo expone un docente de la institución quien propone que la Educación Colombiana debería salirse del estándar de la nota. Lo cual tiene relación con lo que afirma Álvarez Méndez (2008) donde señala:

La evaluación se aleja y se diferencia del concepto de evaluación como calificación, con el cual se le ha relacionado por décadas en términos cuantitativos y medibles. (...) la evaluación con fines críticos y formativos no puede confundirse con calificar, medir, corregir, clasificar, examinar, certificar o aplicar un test, pues aunque tiene que ver con este tipo de actividades funcionales e instrumentales, la evaluación de los aprendizajes las trasciende, justo donde ellas no alcanzan empieza la evaluación, va más allá de estos momentos y se diferencia básicamente por los diferentes recursos que utiliza, los usos y los fines a los que sirve la evaluación, pues para que ella se dé es necesario la participación activa, comprometida y responsable de los sujetos del acto educativo” (p.86).

Por otra parte, una docente menciona que dentro de las Políticas Públicas educativas se propende por conseguir un alto nivel de calidad educativa, pero basado en un concepto netamente empresarial donde lo importante es que el resultado sea lo más eficaz posible, por lo tanto en el diseño de las pruebas nacionales “Saber” no es necesario posibilitar el desarrollo del Pensamiento Crítico, ni la reflexión que cada estudiante pueda realizar respecto a un cuestionamiento.

Del mismo modo, se expresa en el grupo de discusión la preocupación porque las políticas públicas cambien su reglamentación en cuanto al número que se exige por cada docente, pues al tener como mínimo 34 estudiantes por maestro se hace más complejo el trabajo personalizado y el conocimiento que se pretende tener de cada estudiante.

VALORACIÓN: De acuerdo con la interpretación anterior, se estima que los docentes participantes perciben las políticas públicas de la Educación en Colombia como resultado de los lineamientos propuestos para los Sistemas Educativos a nivel mundial enmarcados en la era neoliberal. De ahí que en la Educación Colombiana privilegie el resultado por encima de los procesos

Por tanto, sería muy importante y se daría un gran paso a procesos evaluativos más reflexivos y críticos si en Colombia las políticas públicas educativas promovieran en el sistema de evaluación nacional salirse del estándar de la nota y la calificación como fundamento dentro del proceso de evaluación, ampliando así las concepciones de evaluación y promoviendo espacios de diálogo y reflexión que contribuyan la construcción de planes de mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje tanto de estudiantes como de docentes.

En este orden de ideas, se percibe que dentro de las políticas públicas educativas se han establecido normatividades que pueden afectar el mejoramiento de la Educación Colombiana, como por ejemplo que en cada nuevo Sistema de Evaluación Nacional se dedique un espacio para implementar y explicar una escala valorativa que establezca los parámetros para la promoción de los estudiantes, incentivando la clasificación y jerarquización de los estudiantes. De igual forma, otra de las normatividades de las políticas públicas en Educación que dificulta realizar procesos educativos que contribuyan a la formación integral es que como mínimo debe haber 34 estudiantes por cada docente, lo cual no permite conocerlos mejor y comprender sus habilidades, dificultades y expectativas.

CATEGORÍA II. Evaluación de los aprendizajes: de sus inicios a la construcción de nuevos sentidos

CUESTIONAMIENTOS: Desde nuestro contexto Institucional en el cual el S.I.E divide cada periodo académico en la sumatoria de puntajes (75 + 20 + 5) para obtener una máxima calificación final de 100 puntos, ¿de qué manera es posible llevar a cabo procesos evaluativos formativos, procesuales o diagnósticos y no meramente sumativos? ¿De qué forma la evaluación de los aprendizajes puede ser una estrategia pedagógica que desarrolle el pensamiento crítico en los estudiantes?

Categoría Emergente: Evaluación memorística o de competencias

Subcategorías emergentes: - Prevalece el “Saber” sobre el “Saber– Hacer”.
- Diversidad en estrategias evaluativas.

DESCRIPCIÓN: En la siguiente tabla se refieren cada uno de los argumentos e ideas discutidas por los docentes participantes, de las cuales emerge la categoría “Evaluación memorística o de competencias” y dos subcategorías que amplían las opiniones expuestas en el grupo de discusión.

En la siguiente tabla la letra “P” corresponde a Participante”

Categoría Emergente	Subcategoría Emergente	Cód.	Argumentos o Evidencias
Evaluación memorística o de competencias	Prevalece el “Saber” sobre el “Saber– Hacer”.	P. 3	Como docentes debemos pensar cuál es el direccionamiento que le estamos dando a la evaluación, porque simplemente estamos calificando el saber no el saber hacer, estamos mirando qué aprendió el niño de todo lo que yo dicte, de todo lo que se dijo que me responde en la evaluación, pero no estamos mirando el proceso que es por ejemplo lo que se pide para el ciclo inicial, que es mirar a cada niño con su proceso, qué pudo hacer, qué aprendió con lo que yo le enseñe.
	Diversidad en estrategias evaluativas.	P. 5	Los chicos pueden saber hacer muchas cosas, tal vez se defienden muy bien en la parte de la oralidad, en una exposición uno dice: “tiene buenas habilidades verbales”, pero cuando le damos el esquema escrito su nivel de lectura no le alcanza para discernir la pregunta, entonces miramos que estamos haciendo preguntas y queremos hacer preguntas en un nivel que el niño no tiene y peor aún que muchas veces ni siquiera nosotros mismos tenemos.
		P. 4	Si no acercamos al estudiante a ser crítico con otras formas de evaluaciones sino solamente con pruebas, si no le permitimos que ese estudiante de lo que él quiere dar, que se demuestre como ser integral, nunca vamos a llegar que nuestra educación mejore, ni a que la Calidad de la Educación se eleve.

Evaluación memorística o de competencias	Diversidad en estrategias evaluativas.	P. 2	Desarrollar el pensamiento crítico es complejo, porque tendríamos que salirnos de los estándares y dedicarnos con otras estrategias pedagógicas hablar con cada estudiante y cuestionarlo, llevarlo a que mire qué problemáticas hay en su barrio, en el colegio, pero ni el sistema educativo, ni el sistema institucional está encaminado a desarrollarlo.
		P. 2	Yo creo que nosotros si tenemos algunas formas alternativas de evaluación que conllevan a desarrollar el pensamiento crítico, tal vez no como debería ser, pero cuando se propone un trabajo en grupo, una exposición y permito que ellos opinen estamos promoviéndolo, además quienes hacemos evaluación procesual, continua y tenemos en cuenta todo el proceso del estudiante y su participación.

INTERPRETACIÓN: Según la descripción anterior se percibe cierta preocupación entre los docentes al observar que muchos de ellos enfocan los procesos evaluativos en la calificación de un Saber y no en el desarrollo del Saber – Hacer, según los mismos docentes refieren, con la evaluación se evidencia lo que el niño aprendió de todo lo que se dijo en clase. Esto expresa, que algunos de los docentes llevan a cabo procesos evaluativos que privilegian la memoria sobre las habilidades, destrezas y competencias que haya adquirido durante su proceso formativo. Así como lo indica, Santos Guerra (2009) “al colocar mayor acento en los procesos de realización personal y no en los resultados, se ayuda a los estudiantes a obtener una información más clara y precisa de sus logros y dificultades” (p. 85). Y Boisvert (2004). Señala que las pruebas de elección múltiple, se han venido reestructurando en las últimas décadas, pues hace varios años eran pruebas que privilegiaban la capacidad de memoria de los estudiantes, pero hoy en día son pruebas saber de competencias que detectan como los estudiantes manejan y utilizan los saberes o la información en un contexto determinado. Lo cual indica que hasta las pruebas estandarizadas han transformado el tener en cuenta los saberes por el Saber – Hacer dejando de lado la capacidad de memoria que si bien es importante desarrollarla el mundo actual pide ir más allá del solo hecho de recordar.

De igual forma, los docentes manifiestan que es necesario utilizar diversas formas de enseñanza – aprendizaje para que el estudiante tenga la posibilidad de demostrar sus habilidades e intereses, sin olvidar las inteligencias múltiples que menciona Gardner (2008), por lo que un estudiante se puede desempeñar mejor en la oralidad y otro en la escritura, Pero si nos quedamos solamente con estrategias evaluativas de tipo escrito como las pruebas paulistas,

dejaremos por fuera siempre a aquellos que aún no alcanzado un nivel para comprender los enunciados de las preguntas escritas.

De esta forma, señalan los docentes, al desarrollar del pensamiento crítico en los estudiantes se podrían utilizar diversas técnicas y estrategias evaluativas que partan de trabajo reflexivo de las situaciones problemáticas que hay en su barrio, en el colegio, en la familia. Boisvert (2004) propone que en la fase de resolución de problemas para la toma de decisiones, gire entorno a la reflexión, la discusión y al aprendizaje cooperativo, pues permite que los estudiantes se ayuden entre sí cuando analizan un tema o problema y cada uno transmite verbalmente sus ideas a los demás, adoptando un enfoque interactivo en el tratamiento de la información.

En este sentido un docente, menciona que algunos de ellos trabajan elementos del pensamiento crítico cuando proponen trabajos por equipos, exposiciones, producciones escritas entre otras, en las cuales se promueve la participación, el diálogo y la autoevaluación.

VALORACIÓN: Desde la interpretación anterior se aprecia que dentro del grupo de discusión, los docentes reconocen que muchos de ellos enfocan sus procesos evaluativos en la calificación de un “Saber” y no en el desarrollo del “Saber – Hacer”, es decir que, privilegian el tipo de evaluación memorística sobre la evaluación por competencias o habilidades, con lo cual se puede pensar que prevalece para ellos los resultados obtenidos por los estudiantes, que los aprendizajes adquiridos durante todo el desarrollo del proceso de formación, ello también se demuestra con la aplicación de pruebas estandarizadas en la institución y con el entrenamiento que se hace con la Prueba Paulista en la cual se formulan preguntas que fortalecen la capacidad de memoria y propende por el aprendizaje de conceptos y saberes.

Si bien, las Pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11° tienen como objetivo principal determinar en qué nivel el estudiante es competente para saber hacer y actuar en determinadas situaciones, entendiendo lo que se hace y comprendiendo como se actúa, no es coherente que las Pruebas Paulistas que han sido institucionalizadas para mejorar los resultados en las Pruebas Saber, se enfoquen básicamente en los Saberes o conceptos que se han abordado durante el periodo académico y no proporcionen cuestionamientos que lleven al estudiante a situaciones en las que

debe aplicar los conocimientos adquiridos. Lo cual indica que las pruebas estandarizadas se han reestructurado al tener en cuenta los saberes por el Saber – Hacer dejando dando menor relevancia a la capacidad de memoria del estudiante, que si bien es importante desarrollarla, es claro también que el mundo actual pide ir más allá del solo hecho de recordar.

Por lo anterior, se ve la necesidad de elaborar Pruebas paulistas que promuevan el Saber – hacer, e igualmente importante es que los docentes utilicen diversas formas de enseñanza – aprendizaje y estrategias evaluativas, en las que también se posibilite el Saber - hacer dentro del aula de clase y no se deje solamente para el momento de la Prueba Paulista, pues no sería coherente desarrollar practicas pedagógicas y evaluativas en el aula de clase donde los estudiantes sean receptores de una transmisión de conocimientos y tenga la mínima participación en las clases y pretender que en las Pruebas Paulistas sean competentes para el Saber - Hacer en un contexto determinado.

En este sentido, el trabajar el desarrollo del pensamiento crítico con los estudiantes, sería una ayuda primordial para el desarrollo de Competencias o del Saber – Hacer, puesto que el Pensamiento Crítico se puede constituir en una estrategia metodológica o modelo de enseñanza que ubique a los estudiantes en diversas situaciones de su cotidianidad, les interroge por sus posibles actuaciones, les permita enunciar argumentos y finalmente tomar decisiones al respecto. De esta manera, desarrollar el Pensamiento Crítico supone utilizar diversas técnicas y estrategias evaluativas que partan de trabajo reflexivo, participativo, democrático y autoevaluativo en los estudiantes, con base en ambientes o situaciones problémicas del barrio, colegio, familia, país y su comunidad en general.

Categoría Emergente: Docentes: profesionales propositivos de la Educación.

Subcategorías emergentes: - Responsable de que la evaluación actúe al servicio de los estudiantes.

- Promueve la construcción de conocimientos.
- Algunos no son Críticos.
- Reproduce la formación que él recibió.

- Sigue educando en el S. XX.
- Coarta el pensamiento crítico del estudiante.
- Es sólo una parte del Sistema Educativo.
- Califica más fácil preguntas cerradas.

DESCRIPCIÓN: A continuación se presentan en la siguiente tabla los argumentos y opiniones explicadas por los docentes participantes en el grupo de discusión, de las cuales emerge la categoría “Docentes: profesionales propositivos de la Educación” y ocho subcategorías que profundizan en las ideas de los profesores.

En la siguiente tabla la letra “P” corresponde a Participante.

Categoría Emergente	Subcategoría Emergente	Cód.	Argumentos o Evidencias
Docentes: profesionales propositivos de la Educación.	Responsable de que la evaluación actúe al servicio de los estudiantes.	P. 5	Nosotros siempre esperamos que la institución haga, que las políticas públicas se reestructuren pero no acatamos que nosotros somos los responsables de que esta prueba funcione o no, entonces nosotros esperamos que alguien venga y nos diga por donde es, cual es la dirección, pero sencillamente nosotros la tenemos, nos hace falta es que todo esto que tenemos de pedagogía, reunirnos y definir porque aquí no hay colectivo, nosotros decimos que es allí donde nos imponen, pero nuestra formación profesional la dejamos de lado, entonces creo que nosotros somos los responsables que la evaluación este bien o este mal.
	Promueve la construcción de conocimientos.	P. 6	Lo que pasa es que uno como maestro es el vendedor, el promotor de ese conocimiento y de cómo va a llegar a que ese niño construya ese conocimiento y lo sepa utilizar, pero que es estándar para todos, sí, importante y chévere porque es una forma de poder compartir y de poder integrar a los niños.
	Algunos no son Críticos.	P. 5	Yo pienso, que la Ley nos pide desarrollo de competencias y aquí se nos está proponiendo desarrollar un pensamiento crítico, pero resulta que en muchos casos nosotros mismos docentes ni siquiera lo hemos desarrollado, entonces nos piden diseñen una Prueba Paulista en competencias, que sea interpretativa como mínimo, y si vamos a contestar una prueba diseñada por nuestros compañeros nosotros mismos no las pasamos, entonces las políticas educativas tiene escrito algo que nos exige que nosotros debemos realizar en nuestras prácticas pedagógicas
	Reproduce la formación que él recibió.	P. 5	Nosotros también fuimos y somos estudiantes y asistimos al colegio y la universidad y nos dieron una metodología y aprendimos de una forma memorística, tradicional, pues nosotros lo que sabemos hacer es eso, pero no podemos quedar allí, como colectivo de docentes debemos apersonarnos de la situación a nivel profesional, porque la revolución en la escuela la hacemos somos los docentes y nosotros hoy no podemos decir que la coordinación o la rectoría no nos dejan, no, somos nosotros, somos los únicos responsables, porque si aquí hay errores nosotros los aceptamos y nos acodamos y no exigimos cambios pedagógicos.

Docentes: profesionales propositivos de la Educación.	Sigue educando en el S. XX.	P. 4	Lo que pasa es que nosotros somos maestros del siglo XXI educando en el siglo XX, nosotros vivimos en un facilismo total, hablamos de pruebas de las cuales queremos cambiar cosas, pero las seguimos haciendo como nos las hacían a nosotros, entonces en ese orden de ideas, nosotros no estamos evolucionando hacia una formación como tal.
	Coarta el pensamiento crítico del estudiante.	P. 5	Si los docentes deseamos que nuestros estudiantes tengan la capacidad de opinar por sí mismos, de decirles a los demás lo que piensan y ven de su contexto, pues se lo tenemos que permitir, en ese momento lo empezamos a ver como sujetos que piensan, pero no lo hacemos, decimos es que ese niño no piensa. Entonces, hoy los niños quieren hacer algo, pero un profesor le encuentra algo malo a eso inmediatamente el docente hace un alarme impresionante y a esos niños que estaban pensando, que se estaban agrupando, el docente los acorralla, los humilla, los hace sentir que pueden ser expulsados de la institución por pensar, así cuando en nuestro curso vemos un niño que está inquieto, lo saco de clase, lo humillo, le digo: usted no me está dejando trabajar, pero no lo escucho y justo es el que nos quiere mostrar que él sí sabe y que nosotros estamos equivocados, entonces aquí no hay sujeto, porque lo estoy descalificando y así no se puede llegar a desarrollar ningún pensamiento crítico.
	Es sólo una parte del Sistema Educativo.	P. 6	Nosotros no podemos cargarnos de toda la responsabilidad, porque nosotros somos una parte del Sistema Educativo y esto es un proceso simbiótico, nosotros damos pero el otro también tiene que dar y bajo las políticas públicas se promueve el facilismo, la mediocridad, la gratuidad en todo, aquí vengo y todo me lo dan y salgo a la vida y también ¿lo voy a encontrar todo fácil? Y eso no es así, Entonces yo trato de inculcarle al estudiante muchas cosas, pero si hay de por medio modelos sociales donde demuestran otra cosa y ellos están inmersos en ese mundo yo no puedo atañerme toda la culpa.
	Califica más fácil preguntas cerradas.	P. 3	Por eso, porque nosotros no desarrollamos nuestro pensamiento crítico y así mismo preferimos hacer preguntas cerradas para que los niños tampoco lo desarrollen y poder calificarles más rápido, que gastar mucho tiempo en ponernos a leer un poco de respuestas de las cuales tal vez no entendamos ninguna.

INTERPRETACIÓN: A partir de la descripción anterior se puede entender que los docentes reflexionan en este grupo de discusión acerca de su quehacer pedagógico, señalando que si la evaluación educativa se ha llevado a cabo “bien” o “mal” en parte es responsabilidades de los docentes. Dado que, en varias ocasiones se dedica tiempo a juzgar las reglamentaciones expedidas por las entidades gubernamentales encargadas de la Educación Colombiana, pero no se observa que la solución está en las propias manos del docente quien al hacer equipo de trabajo en el colectivo de maestros, proponiendo alternativas pedagógicas y comenzando a llevarlas a la realidad, se puede iniciar el camino para el cambio educativo que tanto se menciona.

En este sentido, se expresa también en este debate de maestros, que el docente es quien puede motivar a los estudiantes para que construyan sus propios conocimientos y los lleve a la práctica, así como también, puede llegar a limitar los aprendizajes de sus estudiantes, pues en algunas ocasiones, cuando los estudiantes proponen realizar actividades fuera de lo planeado, el docente lo ve como una falta de respeto a su autoridad, es decir, coartamos el pensamiento crítico que los estudiantes desean desarrollar de forma natural. En este sentido Boisvert (2004) y Lipman (1991) señalan que son determinantes las actitudes y los comportamientos del profesor, refiriendo

(...) la forma de estructurar la clase, la formulación de preguntas a los estudiantes, la forma de responder a sus preguntas, la procuración de ocasiones aptas para pensar durante el desarrollo habitual de la clase, la mención y discusión de los procesos de pensamiento de los estudiantes, la selección del contenido en función de algunas habilidades específicas de pensamiento, las formas de activar sus propios procesos intelectuales ante los estudiantes, la manera de organizar la clase de tal suerte que se recurra de forma regular a los debates y al trabajo en equipo, el uso de pausas durante las cuales la expectativa de una respuesta permita la expresión de un pensamiento más completo en el estudiante, las respuestas de aceptación en las que por ejemplo el hecho de reexpresar, parafrasear o resumir las frases de los estudiantes los animen a intervenir más, la clarificación o la búsqueda de información para comprender mejor, el hecho de mostrar al estudiante que vale la pena explorar y no quedarse en lo simple o inmediato y las respuestas a las necesidades de información del estudiante, motivándolo a continuar en su aprendizaje (p. 156).

De igual forma, el docente exige a los estudiantes con cierta autoridad y poder que desarrollen determinadas habilidades o pensamientos, tales como el pensamiento crítico, pero en muchas ocasiones ni siquiera el mismo docente lo hace en su labor educativa, ya sea porque no le interesa o porque no fue formado académica y pedagógicamente bajo estos principios, pues cabe señalar que los docentes también fueron estudiantes y aprendieron con determinadas metodologías y “eso es lo que saben hacer” afirma una docente en el grupo de discusión.

Por lo tanto, como señala un profesor en la discusión, “la revolución en la escuela la hacen los docentes, pero sucede que nos acomodamos y no exigimos a los directivos cambios pedagógicos, pero tampoco nos exigimos así mismos cambios inmediatos que podemos proponer como profesionales de la Educación”. “Pues mucho se habla de querer hacer cosas diferentes, como por ejemplo, diseñar Pruebas Paulistas con preguntas que posibiliten el desarrollo de competencias en los estudiantes, pero al final, las seguimos elaborando igual a las que contestamos como estudiantes hace varios años o como las hemos venido diseñando desde

hace un tiempo y nos ha dado resultado”. Sin embargo, los docentes no pueden cargar toda la responsabilidad, señala una profesora participante en el grupo de discusión, pues afirma que ellos son sólo una parte del Sistema Educativo en el cual intervienen muchos factores de tipo político, económico, social y familiar.

VALORACIÓN: De acuerdo con la interpretación anterior se considera que los docentes se reconocen como profesionales propositivos de la Educación, quienes tienen en sus manos las alternativas de solución a las problemáticas educativas identificadas por ellos mismos. Reflexionando sobre su quehacer pedagógico, encuentran que tienen parte de responsabilidad del curso que ha tomado la evaluación educativa en Colombia, sin esperar que las reformas en Educación reglamenten lo que ellos desean desde hace algunos para sus instituciones y sus contextos escolares.

Igualmente, así como se reconoce el docente como agente de cambio y mejora de la Educación, también se destaca la función que desempeña al orientar, motivar y facilitar los procesos en los que los estudiantes construyen sus propios conocimientos y los lleven a la práctica. Sin embargo, así también, los docentes pueden llegar a limitar los aprendizajes de sus estudiantes, desarrollo de sus habilidades y de su pensamiento.

Cabe destacar, que para lograr este proceso de cambio y transformación en la Educación que inicia con una actitud propositiva por parte de los docentes, es necesario que los maestros reconstruyan nuevamente sus propios aprendizajes y se interesen por desarrollar sus propias habilidades, competencias y pensamientos que más adelante propondrán desarrollar con sus estudiantes, con el fin de que continúe autónomamente su formación académica y pedagógica que redunde en beneficio de la comunidad escolar en la que se encuentra inmerso.

De esta manera, se puede apreciar que la revolución educativa puede estar más cerca de lo que se cree, dentro de las mismas escuelas, en sus aulas de clase se puede encontrar la solución para que con el ejemplo de los docentes se empiece a hacer el camino hacia una Calidad en la Educación Colombiana que propenda por la construcción y realización de procesos formativos, participativos y democráticos.

CATEGORIA III. Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a través de procesos evaluativos reguladores y formativos.

CUESTIONAMIENTOS: ¿Cuáles son las estrategias evaluativas que permiten desarrollar capacidades y actitudes orientadas a valorar ideas, formular inferencias e hipótesis, realizar contradicciones, evaluar fuentes informativas, debatir y criticar con argumentos situaciones cotidianas encaminadas a tomar decisiones? ¿Será posible que las Pruebas Paulistas (tipo Prueba Saber de selección múltiple con una única respuesta) potencialicen desde la reflexión y la crítica las habilidades del pensamiento y las dimensiones del ser humano?

Categoría Emergente: Formación de sujetos críticos

- Subcategorías emergentes:**
- Situaciones con múltiples respuestas correctas.
 - Privilegiar los argumentos.
 - Carencia de Pensamiento Crítico en el país.
 - Es complejo aplicar P.C a pruebas escritas.
 - Promover el diálogo.
 - Facilidad en unas áreas para promover el Pensamiento Crítico.
 - La Autoevaluación elemento fundamental.

DESCRIPCIÓN: En la siguiente tabla se presentan a continuación las ideas y argumentos mencionados por los docentes dentro del grupo de discusión, de los cuales emerge la categoría denominada: “Formación de sujetos críticos” y siete subcategorías que profundizan en las opiniones de los profesores.

En la siguiente tabla la letra “P” corresponde a Participante.

Categoría Emergente	Subcategoría Emergente	Cód.	Argumentos o Evidencias
	Situaciones con múltiples respuestas correctas.	P. 4	Apartándonos de los números y de las estadísticas, o de si los niños pierden o no, la idea es que formemos sujetos críticos y eso no nos da pie para formar sujetos críticos simplemente estamos estimulando a los estudiantes a que tengan una buena memoria pero nunca el estudiante se ve inmerso en una situación como tal donde muchas respuestas pueden ser correctas, porque la correcta única es la mía.

Formación de sujetos críticos	Privilegiar los argumentos.	P. 4	No se busca que el “pelao” sea un sujeto crítico que pueda argumentar, que pueda discernir, con las evaluaciones como una pruebas escritas simplemente se limita a tachar: a, b, c, o d.
		P10	Estoy de acuerdo, en que estamos enseñando a leer textos fantasiosos o ideales, pero no a leer nuestra propia realidad y de esa manera no llegaremos a desarrollar pensamiento.
	Carencia de Pensamiento Crítico en el país.	P. 6	Las Políticas Públicas en Educación en el afán del cumplimiento de los estándares y el desarrollo de competencias no han permitido el paso a tener un desarrollo del pensamiento crítico y eso se ve reflejado en los acontecimientos sociales de nuestro país, porque si tuviésemos un pensamiento crítico, no criticón, sino crítico con argumentos, no hubiesen sido los campesinos los que le dieron un alto al gobierno, sino que hubiese salido del colectivo académico, pero resulta que fueron los que menos van a la academia quienes dieron una voz de protesta y de reclamo ante nuestros gobernantes.
	Es complejo aplicar P.C a pruebas escritas.	P. 2	Yo considero que el pensamiento crítico y la Pedagogía Crítica es muy buena pero también es muy difícil de aplicar, indudablemente que no puedo aplicar evaluación crítica ni pensamiento crítico en las pruebas que hacemos en el colegio,
Formación de sujetos críticos	Promover el diálogo.	P. 2	El pensamiento crítico el Estado no lo promueve, ni nosotros, además no se puede desarrollar pensamiento crítico en una prueba de selección múltiple con una única respuesta, el pensamiento crítico se hace así como lo estamos haciendo aquí, reuniéndose estudiantes, maestros padres de familia, permitiendo el dialogo, proponiendo, cuestionando la realidad.
	Facilidad en unas áreas para promover el pensamiento crítico.	P. 2	Hay algunas asignaturas que se prestan más que otras para desarrollar el P.C. por ejemplo las áreas de lenguaje de sociales, de ética, cuando yo le pregunto qué obras ha hecho el alcalde, el presidente de la junta de acción comunal, le estoy interrogando al chico para que se apropie de los temas de su contexto, en ese momento estamos promoviendo el pensamiento crítico, porque no podemos responsabilizarnos de todo, nosotros también hacemos cosas buenas con nuestros chicos, sabemos que hay muchos docentes que tratan de trabajar de esa manera, interesados por que el estudiante opine de temas políticos, económicos,
	La autoevaluación elemento fundamental.	P. 5	Un elemento que nos permite desarrollar pensamiento crítico en nuestros estudiantes es enseñarle lo que son verdaderos procesos de autoevaluación, porque nosotros estamos enfocando la autoevaluación solamente en sacar un número al final, en el momento de entregar las planillas le preguntamos al estudiante cuánto se coloca de uno a cinco y si el estudiante dice cinco, lo regañamos por no tener conciencia de su proceso, cuando en verdad no le hemos enseñado desde el comienzo a autoevaluarse.

INTERPRETACIÓN: En la descripción anterior se percibe en los docentes participantes, el interés por hacer de los estudiantes sujetos críticos que tengan la capacidad de tomar decisiones autónomamente, pero se hace la crítica a las prácticas evaluativas que se realizan en el aula, que al estar supeditadas por los resultados cuantitativos y sus estadísticas, se deja de lado el diálogo y la retroalimentación que caracteriza el desarrollo del pensamiento crítico. Así mismo, se estimula más la capacidad de memoria que las habilidades que tenga un estudiante para

desenvolverse en una situación particular, donde todas las respuestas sean correctas y se determina su validez por el nivel de argumentación que presente. Según Facione (2007), el Pensamiento Crítico no siempre parte de un problema y termina en todos los casos con una solución, sino que promueve la capacidad de provocar las preguntas pertinentes y de criticar las soluciones, sin presentar necesariamente respuestas nuevas.

Por lo tanto, un docente en el grupo de discusión señala que es complejo desarrollar el Pensamiento Crítico en la aplicación de las Pruebas Paulistas, puesto que estas en su mayoría se han diseñado no para promover la argumentación y el discernimiento, sino para desarrollar la capacidad de memoria, las habilidades para interpretar información y la relación que puede establecer entre el enunciado y las opciones de respuesta. En algunos casos, (menciona un docente), “se observa que para los estudiantes basta con tachar a la ligera una de las cuatro opciones por cada pregunta y entregar la prueba”.

De otra parte, se debate en el grupo de discusión que existen unas áreas en las que se facilita desarrollar el Pensamiento Crítico, debido a que son disciplinas humanas y sociales que trabajan las relaciones entre los sujetos y se cuestionan algunos temas de actualidad a nivel institucional, local y nacional, sin embargo no todos los docentes lo hacen así la asignatura lo facilite y hayan temas problemáticos actuales en el país o en la institución.

Al mismo tiempo, se señala como elemento fundamental la autoevaluación, dentro del proceso evaluativo y del mismo desarrollo del Pensamiento Crítico, pero se destaca que el proceso de autoevaluación en el Colegio Paulo VI se asume exclusivamente al final del periodo escolar, en el momento de entregar las planillas de notas a sistematización, el docente dedica unos minutos a preguntarle a cada estudiante con lista en mano y delante de todo los compañeros de clase, de 1 a 5 qué nota se coloca para valorar su desempeño escolar en cada asignatura, sin saber importar los argumentos que el estudiante tenga para asignarse ese número o calificación y sin ayudar a que desde el comienzo del periodo académico haya ido valorando él mismo, uno a uno sus trabajos y actividades producidas. Como lo señala Boisvert (2004) en la transferencia de habilidades y procesos de pensamiento como medios de la reflexión metacognitiva, es donde los estudiantes cobran más conciencia de sus propios procesos de

pensamiento, controlándolos y mejorándolos en su forma de pensar con ayuda de la autoevaluación y la autocorrección.

VALORACIÓN: De acuerdo con la interpretación anterior, se aprecia que los docentes del Colegio Paulo VI, participantes en el grupo de discusión, demuestran un interés colectivo por desarrollar el Pensamiento Crítico en sus estudiantes y reconocen la importancia de formar sujetos críticos para la sociedad actual, capaces de tomar decisiones autónomamente como agentes de la transformación social que requiere el país. Sin embargo, se destaca que para mejorar el quehacer educativo no es suficiente tener buenas intenciones o establecer determinadas metas u objetivos, sino que se necesita colocar las acciones pedagógicas que se inicien el proceso de cambio y reestructuración de las prácticas evaluativas en el aula.

En este sentido y de acuerdo a las consideraciones de los docentes en el grupo de discusión se estima que las prácticas evaluativas que los profesores realizan con sus estudiantes, se encuentran permeadas en gran medida por la preocupación de obtener rápidamente y de cualquier forma resultados de tipo cuantitativo, es decir, lo importante en las prácticas evaluativas de los docentes del Colegio Paulo VI es obtener calificaciones de los trabajos, tareas y pruebas escritas que presenten los estudiantes, para que al terminar el periodo académico se pueda entregar a los directivos y padres de familia un resultado sumativo y final que evidencie la aprobación o reprobación del año escolar.

Lo anterior vislumbra que en las prácticas evaluativas de los docentes el elemento que prevalece es “la calificación” por encima de aquellos que conlleven a un proceso formativo y al desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes, como el diálogo y la participación democrática que promueven la retroalimentación constante entre estudiantes y docentes respecto a lo que se va observando durante el desarrollo del periodo académico, así como, el uso que se le dé a cada uno de los resultados apreciados en el transcurso del proceso de enseñanza y de aprendizaje, que permitan mejorarlo y alcanzar procesos de metacognición y autoevaluación.

No obstante, se valora en los docentes que aunque son conscientes que es complejo desarrollar el Pensamiento crítico en los estudiantes tanto en las prácticas evaluativas propuestas

por el docente como en la Prueba Paulista institucionalizada como estrategia de mejoramiento en las pruebas estandarizadas nacionales las cuales privilegian la capacidad de memoria y la interpretación de la información, se observa la intención que tienen por reestructurar la Prueba Paulista formulando interrogantes desde contextos significativos para los estudiantes, donde existan no solo una respuesta correcta sino varias y se valoren los argumentos pertinentes con los que cada estudiante sustente su respuesta y llegue a una posible solución de los cuestionamientos propuestos.

Categoría Emergente: Propuesta a la Gestión Escolar

- Subcategorías emergentes:**
- Establecer criterios unificados para evaluar.
 - Promover trabajo cooperativo entre padres de familia y docentes.
 - La escala valorativa no precisa las fortalezas y dificultades.
 - La prueba Paulista puede llegar a desarrollar P.C.
 - Autoevaluación con mayor puntaje dentro del S.I.E

DESCRIPCIÓN: A continuación se presentan en la siguiente tabla los argumentos expuestos por los docentes participantes en el grupo de discusión, de los cuales surge la Categoría “Propuesta a la Gestión Escolar” y sus cinco subcategorías que profundizan las opiniones de los profesores.

En la siguiente tabla la letra “P” corresponde a Participante.

Categoría Emergente	Subcategoría Emergente	Cód .	Argumentos o Evidencias
Propuesta a la Gestión Escolar	Establecer criterios unificados para evaluar.	P. 7	Yo creo que hay una falla enorme en el trabajo que se hace al interior de la institución, exactamente en los directivos que son quienes orientan los procesos, porque yo aún no tengo claro el Sistema Evaluativo de la institución, sé que es un sistema cuantitativo, dividido en unos periodos y en unos puntajes, también se ha hablado de un enfoque pedagógico, pero tampoco está tan claro, entre nosotros mismos cada uno tiene una manera diferente de evaluar no hay una unificación, hasta que no haya cierta unificación pienso que no se puede hablar de una prueba unificada para evaluar ciertos procesos, cuando no todos los estudiantes nos pueden demostrar allí todos sus aprendizajes, porque no lo recibe de la misma manera,
			Hay muchos docentes que tratan de cuestionar a sus estudiantes por

Propuesta a la Gestión Escolar		P. 2	los problemas de su contexto y desarrollar el P.C, lo que pasa es que no es generalizado, no hay unos criterios mínimos y así no todos estamos haciendo lo mismo.
	Promover trabajo cooperativo entre padres de familia y docentes.	P. 7	No se hace un trabajo conjunto con padres de familia, yo creo que es algo que se debe hacer permanente, también entre maestros y sí necesitamos unificar criterios, no es que seamos iguales pero si necesitamos unos lineamientos sobre todo en evaluación, pero que también los directivos lo tengan claro, porque me parece que no lo tienen.
	Cambiar escala valorativa por juicios de valor.	P. 5	en cuanto a la forma con damos los puntajes en el S.I.E, quedan muchos niños por fuera de ese sistema de evaluación, por ejemplo, si estamos mirando procesos de maduración para llegar a niveles lecto-escritos y un niño a septiembre todavía no sabe leer y escribir, no decodifica como los demás, entonces uno dice él no va a perder el año porque su proceso de maduración me dice que está cerca de alcanzarlo, pero entonces yo me pregunto qué nota le doy, ahora también se da el caso del niño que su proceso de maduración está lejos de alcanzar un nivel de lectoescritura, pero resulta que la ley por un lado me dice que nadie debe perder el año, pero por otro los puntajes no le alcanzan para pasar y finalmente se opta por maquillar esos números, esos resultados, entonces en esa parte nuestra evaluación también esta coja.
	Diseñar Pruebas Paulistas que desarrollen el Pensamiento C.	P. 2	Claro que es posible que la Prueba Paulista desarrolle pensamiento crítico, primero haciéndole su respectiva retroalimentación, segundo respetando las opiniones de los estudiantes con pregunta abierta y tercero trabajando situaciones más cotidianas.
	Autoevaluación con mayor puntaje dentro del S.I.E	P. 2	Yo pienso que el puntaje de 5% para autoevaluación es muy poco, porque es la opinión del estudiante debería dejarse por lo menos en 10 puntos.
		P. 6	Nooo, pero partamos de la realidad que el estudiante va a querer colocarse 10 sin haber hecho nada.
		P. 1	No mira, si tú has hecho un buen trabajo de autoevaluación esos 5 puntos realmente son muy pocos para darle la oportunidad a un niño que se califique su trabajo en un periodo académico. Al final puedes llamar al grupo de estudiantes que se colocaron para tu opinión una nota alta en autoevaluación y les interrogas nuevamente, ellos pueden llegar a comprender en qué han fallado y cómo evaluar su propio proceso, ellos llegan a un punto en que son conscientes, o mejor si los llevas a un punto de reflexión desde el comienzo antes de preguntarles su nota de autoevaluación para que cuando se llegue allí el estudiante sepa manejar mejor este proceso de autoevaluación.

INTERPRETACIÓN: Desde la descripción anterior, se puede entender que los docentes participantes en el grupo de discusión, perciben algunas fallas o dificultades en la gestión escolar de la Institución a las cuales proponen alternativas de solución y mejoramiento. Una de las propuestas pedagógicas es unificar los criterios mínimos que deben tener en cuenta los procesos evaluativos realizados por cada docente del Colegio Paulo VI I.E.D con sus estudiantes, a fin de que la evaluación corresponda a los objetivos institucionales, al horizonte

institucional planteado en el P.E.I del colegio y a una reflexión pedagógica que se haga del tema de la Evaluación Educativa.

De igual forma, se propone como elemento importante desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes, estableciendo inicialmente unos criterios unificados para la consecución de sus objetivos y la aplicación en cada una de las asignaturas académicas, pues hasta el momento se ha percibido que algunos docentes realizan prácticas pedagógicas que lo promueven, otros intentan utilizar algunos de los elementos que conforman el Pensamiento Crítico, como el uso de situaciones cotidianas para ser debatidas en clase y a otros docentes por el contrario, no les interesa desarrollar este tipo de pensamiento, ni emplear preguntas problémicas como método de enseñanza.

De otro lado, dentro de las propuestas que los docentes mencionan en el grupo de discusión, se percibe con urgencia iniciar un trabajo conjunto con padres de familia, involucrándolos en el sistema evaluativo y en el seguimiento a los procesos de formación de sus hijos, pues la participación de los padres o acudientes en el proceso escolar de sus hijos, se reduce a la asistencia en las reuniones para recibir el boletín de informes académicos. Según Colás y Rebollo (1993) el modelo evaluativo de Mc Donald, destaca la relación entre la evaluación y el derecho que tiene la comunidad educativa de conocer el funcionamiento y las características de la Educación, ya que dicha comunidad es el principal receptor de los informes evaluativos, es el colectivo de ciudadanos que ejercen su derecho de estar informados convenientemente, desde una posición independiente por parte del evaluador.

Así también, otro de los aspectos que se menciona en términos de deficiencia en la Gestión Escolar del Colegio Paulo VI, es la escala valorativa que está contemplada en el S. I. E. y que según señalan los docentes, deja por fuera a muchos niños del sistema de evaluación, debido a que los números de dicha escala no aclaran cuáles son los avances y las dificultades de los estudiantes, llevando al maestro a tener un dilema pedagógico toda vez que debe asignar un número que abarque tantos los progresos significativos que ha demostrado el niño durante el proceso escolar como aquellos que le han costado mayor trabajo.

Respecto al tema de cómo mejorar las Pruebas Paulistas en cuanto al grado de trascendencia e importancia que le proporcionen los estudiantes a la misma, se propone abordarla como una estrategia evaluativa para desarrollar el Pensamiento crítico en los estudiantes. Primero, haciéndole su respectiva retroalimentación, segundo, respetando las opiniones de los estudiantes formulando en esta prueba escrita preguntas abiertas y tercero, trabajando situaciones más cotidianas desde la realidad de los estudiantes.

Al mismo tiempo, se discute que el puntaje para la autoevaluación dentro de la escala de 1 a 100 puntos en cada periodo académico, cambie de 5 puntos a 10 puntos, teniendo en cuenta que se trata de la opinión del estudiante y de la oportunidad que él tiene para valorar su proceso. Para ello es necesario cuestionar a los estudiantes en todo momento desde el inicio del año escolar y ayudarles a comprender en qué han fallado y cómo evaluar su propio proceso, llevándolos a un punto de conciencia y reflexión antes de preguntarles su nota de autoevaluación, para que cuando llegue a ese punto sepa manejar y utilizar conscientemente este proceso de autoevaluación.

VALORACIÓN: Basado en la interpretación anterior, se considera que los docentes participantes en el grupo de discusión, perciben algunas fallas o dificultades en la gestión escolar de la Institución y para ello proponen alternativas de solución y mejoramiento que inicien con la unificación de criterios mínimos sobre los cuales elaborar las diferentes estrategias y técnicas evaluativas llevadas a cabo en el aula de clase con los estudiantes, con el objetivo que respetando la autonomía del docente para diseñar su estrategia pedagógica, también se propenda por realizar verdaderos procesos de evaluación desde los principios y objetivos propuestos para la calidad de la enseñanza de la institución y se dedique el tiempo y el espacio para reflexionar en el colectivo de maestros cuáles podrían ser las estrategias evaluativas más coherentes con el Horizonte Institucional y las metas pedagógicas que se ha fijado la Institución para sus estudiantes Paulistas.

De igual forma, se propone como estrategia pedagógica y evaluativa desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes, en toda la Institución no sólo por parte de algunos docentes y en algunas aulas de clase, estableciendo también unos criterios unificados para la

consecución de sus objetivos y la aplicación en cada una de las asignaturas académicas. Partiendo del objetivo del Pensamiento Crítico que es debatir y analizar crítica y democráticamente las situaciones del contexto del estudiante, se pretende involucrar a la comunidad escolar y específicamente a los padres de familia en el sistema evaluativo, en el seguimiento a los procesos de formación de sus hijos y en el trabajo abordado en la institución para desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes.

TEMATIZACIONES AL ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Desde el análisis de las Categorías emergentes señaladas anteriormente se pudo realizar las siguientes Tematizaciones:

- **Instituciones escolares o Empresas con calidad Educativa:** Desde hace algunos años se ha venido hablando que las Instituciones Educativas deben manejarse como empresas de Educación que ofrecen un producto y propenden por conseguir la calidad, la eficiencia y la eficacia en sus servicios. Sin embargo, la mayoría de los docentes que valoran los objetivos de la Educación en los cuales se propenden por la formación de hombres y mujeres autónomos, con particularidades y cotidianidades distintas, se han opuesto a llamar a la Institución “empresa educativa” que entrega sujetos como productos idénticos. Desafortunadamente, el Estado enmarcado en políticas Neoliberales sigue empeñado en asignar a la Educación un concepto de calidad con perspectivas empresariales y mercantilistas, tratando a los estudiantes como productos y no como seres humanos en formación, a quienes se les exige que demuestren resultados elevados de sus aprendizajes por medio de la presentación de pruebas estandarizadas nacionales, con el fin de clasificarlos y jerarquizarlos, dentro de la gran cantidad de estudiantes de todo el país y presionar a las Instituciones escolares para que a toda costa eleven sus resultados y puedan obtener una Certificación de Calidad. Dentro de este marco de referencia la evaluación educativa se convierte en uno de los elementos fundamentales que utiliza el Estado para vigilar y controlar las acciones de las instituciones escolares y de los actores que ellas intervienen.

- **¿Pruebas Institucionales garantizan mejorar los resultados en Pruebas Nacionales?:** Gran cantidad de Instituciones escolares reúnen todos sus esfuerzos para obtener los mejores resultados en las Pruebas estandarizadas Nacional e Internacionalmente. Para ello, implementan en sus colegios la aplicación periódica de pruebas institucionales que garantice el mejoramiento académico y eleve los resultados en las Pruebas estandarizadas aplicadas en todo el país. Sin embargo, en el caso del Colegio Paulo VI I.E.D, después de tres años de estar aplicando la “Prueba Paulista” como instrumento de evaluación que entrena a los estudiantes en la presentación de pruebas escritas estandarizadas no se han elevado significativamente los resultados de los estudiantes pues aún continúa la institución en “nivel alto” en la jornada de la mañana y “nivel medio” en la jornada de la tarde. Así mismo, se percibe que la Prueba Paulista no refleja los aprendizajes de los estudiantes, ni da cuenta concretamente de las habilidades y dificultades que tiene cada uno de ellos, ni mucho menos los valores éticos que poseen los educandos para obtener una apreciación de cómo va su formación integral.

Una de las razones que se puede pensar como causa de por qué no se han elevado los resultados y así mismo por qué no ha funcionado la Prueba Paulista como se pensaba inicialmente, es que no se ha brindado mayor relevancia a la forma como los docentes diseñan estas pruebas, en cuanto al tipo de habilidades (memorísticas o de competencias) que desarrolla en los estudiantes cada una de las preguntas propuestas, pues no se ofrece ningún tipo de formación docente al respecto, ni hay acompañamiento por parte de coordinación en la elaboración de las pruebas, así como tampoco se hace seguimiento a los resultados de esta prueba por medio de estadísticas, ni de una retroalimentación dialógica que con lleve a un trabajo pedagógico con fines formativos.

- **¿Es más importante saber qué aprendí o cuánto me saque?:** Al interior de las prácticas pedagógicas y el desarrollo de las estrategias evaluativas, se percibe una constante preocupación por parte de los estudiantes, de saber sus calificaciones y notas después de entregar un trabajo o presentar una prueba escrita, en caso que el docente le describa al estudiante sus aciertos y dificultades en la actividad o trabajo escolar y no le

asigne un número o letra como calificación, el estudiante no queda conforme con la respuesta recibida y se siente frustrado al no recibir lo que esperaba, la nota.

De esta manera, se ejemplifica como cada día se perpetúa aún más la cultura de la calificación con números o letras y se deja de lado la riqueza que hay en cada uno de los aprendizajes que se puede obtener en una actividad de clase, siguiendo así, con el resultado como eje del proceso escolar y no el proceso como elemento primordial en la adquisición de experiencias de aprendizaje. Por esta razón, sería muy importante y se daría un gran paso a procesos evaluativos más reflexivos y críticos si en Colombia las políticas públicas educativas promovieran en el sistema de evaluación nacional salirse del estándar de la nota y la calificación como fundamento del proceso de evaluación, acabando con la clasificación y jerarquización de los estudiantes y lograr otras perspectivas en las concepciones de evaluación donde se promuevan espacios de diálogo y reflexión que contribuyan en la construcción de planes de mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje tanto de estudiantes como de docentes.

- **Del Saber al Saber – Hacer:** Hace algún tiempo la Educación se enfocaba principalmente por enseñar la mayor cantidad de conceptos, algoritmos, fechas históricas, entre otros ejes temáticos que propendieran por desarrollar la capacidad de memoria. En la actualidad se ha promovido la importancia de que no es suficiente enseñar conceptos o saberes concretos, sino que vale más enseñar las diversas formas o circunstancias en las que se puede aplicar dicho saber, es decir que hoy en día se hace necesario realizar prácticas pedagógicas y diversas estrategias evaluativas que propendan por el Saber – Hacer en un contexto determinado. Una de las estrategias pedagógicas o modelos de enseñanza que se pueden abordar para trabajar el desarrollo de Competencias o del Saber – Hacer, es el Pensamiento Crítico debido a que este ubica a los estudiantes en diversas situaciones de su cotidianidad, los interroga por sus posibles actuaciones, les permite enunciar argumentos y finalmente tomar decisiones al respecto.
- **El docente propone y lidera, la comunidad dispone y acelera la Educación:** Si bien es cierto, que los docentes no son los únicos responsable en la formación de los niños,

niñas y jóvenes y que en la Educación de los estudiantes intervienen muchos factores de tipo político, económico, social y cultural, también es claro que los docentes son líderes potenciales, motivadores y orientadores de procesos que pueden lograr cambios significativos en la Educación, comenzando por reconstruir nuevamente sus propios aprendizajes e interesarse por desarrollar sus propias habilidades, competencias y pensamientos que más adelante propondrán desarrollar con sus estudiantes, transformar sus propios paradigmas y perspectivas pedagógicas en favor del cambio educativo que exigen estas nuevas generaciones de hombres y mujeres que perciben el mundo de una forma muy diferente a como lo percibían el docente hace varios años. Por tal razón, es necesario que los docentes se reconozcan como profesionales propositivos de la Educación, que tienen en sus manos las alternativas de solución a las problemáticas educativas identificadas por ellos mismos y que de una u otra forma el actuar pasivamente dentro los procesos y decisiones que se toman en la Educación no les exime de la responsabilidad que tienen al formar diariamente a sus educandos, por el contrario se puede decir que el estado actual de la Educación Colombiana y más concretamente en lo que respecta a la evaluación educativa, se debe a las acciones u omisiones de los maestros, que en muchas ocasiones permanecen en sus aulas esperando las nuevas reglamentaciones milagrosas que solucionen las problemáticas de la Educación en el país.

Dentro de las propuestas o alternativas de solución y mejoramiento a las problemáticas percibidas en la institución, se encuentra la importancia de unificar criterios mínimos sobre los cuales elaborar las diferentes estrategias y técnicas evaluativas llevadas a cabo en el aula de clase con los estudiantes, con el objetivo que respetando la autonomía del docente para diseñar su estrategia pedagógica, también se propenda por realizar verdaderos procesos de evaluación desde los principios y objetivos propuestos para la calidad de la enseñanza de la institución y se dedique el tiempo y el espacio para reflexionar en el colectivo de maestros cuáles podrían ser las estrategias evaluativas más coherentes con el Horizonte Institucional y las metas pedagógicas que se ha fijado la Institución para sus estudiantes.

De igual forma, se propone como estrategia pedagógica y evaluativa desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes, en toda la Institución no sólo por parte de algunos docentes y en algunas aulas de clase, estableciendo también unos criterios unificados para la consecución de sus objetivos y la aplicación en cada una de las asignaturas académicas. Partiendo del objetivo del Pensamiento Crítico que es debatir y analizar crítica y democráticamente las situaciones del contexto del estudiante, se pretende involucrar a la comunidad escolar y específicamente a los padres de familia en el sistema evaluativo, en el seguimiento a los procesos de formación de sus hijos y en el trabajo abordado en la institución para desarrollar el Pensamiento Crítico con los estudiantes.

- **¿Predomina la calificación o la reflexión?:** En una sociedad que cada día nos lleva a un ritmo más acelerado, los procesos educativos y las prácticas evaluativas no son ajenas a esta presión, en varias ocasiones se percibe a docentes y estudiantes trabajar apresuradamente en la Institución, unos por proponer actividades con las que obtengan de inmediato las calificaciones necesarias a corte del periodo académico y otros con el afán de entregar las actividades y trabajos resueltos en cada asignatura y esperar las notas que den cuenta del nivel de sus esfuerzos.

Desde este escenario se puede establecer que las prácticas evaluativas de los profesores se encuentran permeadas en gran medida por la preocupación de obtener rápidamente resultados de tipo cuantitativo de trabajos, tareas y pruebas escritas que presenten los estudiantes, para que al terminar el periodo académico se pueda entregar a los directivos y padres de familia un resultado sumativo y final que evidencie la aprobación o reprobación del año escolar y de parte de los estudiantes se evidencia la preocupación por realizar los trabajos de alguna forma y obtener las calificaciones o notas necesarias para su promoción escolar.

Esto devela que en las prácticas evaluativas que los docentes proponen prevalece el elemento cuantitativo de “la calificación” por encima de aquellos aspectos que conlleven a un proceso reflexivo, dialógico y formativo, que promuevan la participación

democrática y la retroalimentación constante entre estudiantes y docentes respecto a cada una de las actividades evaluativas propuestas y desarrolladas durante el periodo académico, de esta forma reflexiva se podría conseguir un mejor uso para los resultados no solamente para que queden consignados en las planillas de los docentes y al final determinen la aprobación de año escolar, sino para que con base en esos resultados se inicié desde allí el verdadero proceso de evaluación que conduce a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y permiten establecer planes de mejoramiento tanto para el estudiante como para el docente.

- **Desarrollo del Pensamiento Crítico como estrategia pedagógica y evaluativa:** Los docentes tienen dentro de su cúmulo de conocimientos y herramientas pedagógicas un sin número de modelos de enseñanza y estrategias pedagógicas que puedan facilitar la enseñanza y el aprendizaje y promover el desarrollo de las competencias o habilidades que consideren necesarias en cada una de las disciplinas. De esta manera, se propone a los docentes desarrollar el Pensamiento Crítico con sus estudiantes como modelo o estrategia pedagógica y evaluativa que permite desarrollar las competencias o el Saber – Hacer y las habilidades tanto cognitivas como actitudinales frente al proceso formativo de cada estudiante.

Desarrollar el Pensamiento Crítico supone utilizar diversas técnicas y estrategias evaluativas que partan de trabajo reflexivo, participativo, democrático y autoevaluativo en los estudiantes, con base en ambientes o situaciones problemáticas del barrio, colegio, familia, país y comunidad en general, se ubica al estudiante en contexto significativo, y se exponen los argumentos de cada una de las opciones de respuesta, donde existan no solo una respuesta correcta sino varias y se valoren los argumentos pertinentes con los que cada estudiante sustente su respuesta y llegue a una posible solución de los cuestionamientos propuestos.

5.4 Triangulación de la información.

Una vez recopilada la información en la investigación cualitativa es necesario realizar una triangulación de la misma. Por esta razón, se tomaron los rasgos predominantes tanto de la primera técnica investigativa correspondiente a la Entrevista estructurada como de la segunda que se refiere al Grupo de discusión. Dichos rasgos predominantes se encuentran consolidados y nombrados en las Tematizaciones, por lo tanto la información que se triangulo este estudio fueron las Tematizaciones de cada Técnica de investigación desarrollada. Esto se señala en la siguiente tabla.

TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN		
Tematizaciones de la entrevista estructurada	Tematizaciones del grupo de discusión	Tematizaciones finales de las categorías emergentes.
1. Transformación en las intencionalidades de las Políticas Públicas en Educación.	1. ¿Instituciones escolares o empresas educativas?	1. El principio fundamental de la Educación es responder a las necesidades de la comunidad escolar, no a las Políticas Públicas dentro del contexto Neoliberal.
2. Resultados con reflexión conducen a procesos de formación.	2. ¿Es más importante saber qué aprendí o cuánto me saqué?	2. Promoción de una Cultura que privilegie los resultados cualitativos.
3. La Cultura del Test.	3. ¿Pruebas Institucionales garantizan mejorar los resultados en Pruebas Nacionales?	3. El modelo de enseñanza del Pensamiento Crítico desarrolla habilidades en los estudiantes que podrían mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas.
4. Un acercamiento a procesos Metacognitivos.	4. Del Saber al Saber – Hacer.	4. La Metacognición favorece el desarrollo del Pensamiento Crítico
5. Desarrollo del Pensamiento Crítico: de la intención a la acción pedagógica.	5. El Pensamiento Crítico como estrategia pedagógica evaluativa.	5. La evaluación formativa de los aprendizajes como estrategia pedagógica para desarrollar el Pensamiento Crítico.
	6. El docente propone y lidera para una comunidad que dispone y acelera.	6. El docente tiene las alternativas de solución en sus manos, sólo basta querer actuar.

5.5 Tematizaciones Finales y Categorías Emergentes

- **El principio fundamental de la Educación es responder a las necesidades educativas de la comunidad escolar, no a las Políticas Públicas dentro del contexto Neoliberal.**

Uno de los rasgos predominantes en las dos técnicas investigativas, es sin duda, el interés general que manifiestan los docentes por la urgente transformación de las intencionalidades de las Políticas Públicas en Educación, cuyo eje central sea conseguir una Educación de Calidad para los niños, niñas y jóvenes Colombianos, no desde el concepto de calidad empresarial, con el cual se pretende manejar las Instituciones Educativas como empresas de Educación, que ofrecen un producto y propenden por conseguir calidad, eficiencia y eficacia en sus servicios, tratando a los estudiantes como productos idénticos y no como seres humanos en formación, a quienes se les exige que demuestren resultados elevados de sus aprendizajes por medio de la presentación de pruebas estandarizadas nacionales, con el fin de clasificarlos y jerarquizarlos, dentro de la gran cantidad de estudiantes de todo el país, sin importar las condiciones particulares de sus contextos educativos, convirtiendo, la evaluación educativa en uno de los elementos fundamentales que utiliza el Estado para vigilar y controlar las acciones de las instituciones escolares y de los actores que ellas intervienen.

Por el contrario, se requiere con urgencia una Educación de Calidad que responda eficientemente a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes, a las necesidades colectivas de la Institución y su comunidad y a las necesidades de la Sociedad. Una Calidad Educativa en la que se valoren los objetivos y fines de la Educación, los cuales propenden por la formación de hombres y mujeres autónomos, con particularidades y cotidianidades distintas, donde se vele por su desarrollo individual y social. Así también, dentro de los 13 fines de la Educación Colombiana, expuestos en el artículo 5° de la Ley 115 de 1994, Ley General de la Educación, en el numeral 9 se hace referencia al

Desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y progreso social y económico del país”. (Ley 115 de 1994. Art. 5°, N° 9.)

Por lo anterior, se propone que en las intencionalidades de las Políticas Públicas en Educación se tenga en cuenta los fines y objetivos de la Educación Colombiana en los que prevalezcan los intereses de las comunidades escolares y no el cumplimiento de las Políticas Estatales en el contexto de la globalización y la era Neoliberal. Puesto que es necesario llevar prácticas pedagógicas y procesos evaluativos que favorezcan la reflexión, la autoevaluación y la autocrítica. Cambiar la intencionalidad de la aplicación de pruebas estandarizadas de clasificar los estudiantes y las instituciones escolares de acuerdo a los puntajes obtenidos, por intencionalidades formativas, donde los resultados sean netamente cualitativos y develen los aciertos y dificultades que tienen cada uno de los estudiantes, resultados que lleguen a las instituciones y allí se utilicen para realizar un trabajo reflexivo, participativo y crítico en el que se establezcan planes de mejoramiento con estudiantes, docentes, directivos y padres de familia.

- **Promoción de una Cultura que privilegie los resultados cualitativos.**

La evaluación educativa lleva inmersos diferentes objetivos y principios dependiendo los referentes teóricos del modelo educativo desde el cual se sustenten las prácticas de evaluación. Sin embargo, todos ellos coinciden en que uno de los elementos fundamentales de evaluación son los resultados. Para los modelos evaluativos de corte “objetivista” según Worthen y Sanders (1987) los resultados son las evidencias del grado o nivel en que se alcanzaron los objetivos preestablecidos para el curso y sirven a quienes deben tomar decisiones sobre la enseñanza. Para los “subjetivistas” los resultados dan cuenta de la eficacia de los procesos y sirve para mejorar los planes y programas educativos (Guba y Lincol, 1991) y para los modelos evaluativos de corte “crítico”, los resultados son el elemento principal que permite iniciar el proceso de evaluación de los aprendizajes y sirve a los estudiantes y docentes fundamentalmente, para que con base en los resultados propongan sus planes de mejoramiento (Álvarez Méndez, 2001). De esta manera, se demuestra que los resultados de la evaluación pueden ser utilizados con fines sancionatorios y punitivos, o con fines formativos y autoreguladores.

Así también, cabe destacar que los resultados de los procesos evaluativos de los estudiantes se pueden expresar en términos cuantitativos y cualitativos, sin embargo se observa que en la mayoría de los casos se enuncian los resultados exclusivamente en forma cuantitativa, es decir con una calificación o nota de un número o letra dependiendo la escala valorativa de la institución y casi nunca los docentes colocan calificaciones cualitativas donde expresen los aciertos y dificultades de los estudiantes de la actividad evaluada. Se propenden por resultados de tipo cuantitativo que se entregaran a directivos y padres de familia con los cuales finalmente evidenciar la aprobación o reprobación del año escolar de cada estudiante.

De esta manera tanto estudiantes como padres de familia y hasta docentes se preocupan más por las notas cuantitativas que demuestren si “paso” o “perdió” determinadas asignaturas, perpetuando la cultura de la calificación cuantitativa y dejando de lado lo importante que es conocer el porqué de dicha calificación que se complemente con resultados cualitativos que conlleven a un proceso escolar, reflexivo, crítico y analítico.

Por tanto es fundamental, primeramente, mejorar el uso de los resultados de los procesos evaluativos, donde con base en ellos se inicié el proceso de evaluación que conduzca a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje y permitan establecer planes de mejoramiento tanto para el estudiante como para el docente. Segundo, promover la cultura de los resultados cualitativos que acabe con la clasificación y jerarquización de los estudiantes y sirva de insumo para que los estudiantes sepan exactamente en qué parte del proceso se encuentran y qué deben mejorar para continuar con su formación académica y personal.

- **El modelo de enseñanza del Pensamiento Crítico desarrolla habilidades en los estudiantes que podrían mejorar los resultados en la Pruebas Estandarizadas.**

Son diversas las técnicas y estrategias evaluativas que se pueden emplear en las prácticas de evaluación con los estudiantes, sin embargo desde hace varios años la evaluación educativa en Colombia ha establecido la cultura del Test, aplicando a los

estudiantes y docentes exámenes o pruebas escritas para determinar si es apto para ingresar a una institución, para ser promovido al siguiente grado, para establecer que conocimientos tiene y certificarlo en un nivel específico de aprendizaje. En este sentido, hoy en día algunas instituciones educativas implementan como actividad institucional la aplicación de una Prueba Periódica que familiarice a los estudiantes en el diligenciamiento de pruebas escritas similares a las manejadas por el Estado, con el fin de que obtengan un mejor desempeño en las pruebas estandarizadas, eleven el nivel y ubiquen a la institución en el ranking de las mejores instituciones nacionales. Sin embargo, los resultados parecen no mejorar para algunas instituciones que vienen entrenando a los estudiantes en la presentación de este tipo de pruebas censales y tampoco saben por qué sucede esto, ni que deben hacer para mejorar, pues al recibir los resultados cuantitativos en las pruebas escritas anteriores (que los ubican simplemente en un nivel), no conocen los aciertos, ni las dificultades, ni qué habilidades o competencias mejorar.

En este orden de ideas, se puede sospechar que algunas de las causas del por qué los estudiantes no obtienen buenos resultados en las pruebas estandarizadas nacionales, es que las pruebas diseñadas por los docentes del Colegio que pretenden familiarizar al estudiante con la Prueba Censal, se basan en preguntas que desarrollan otro tipo de capacidades o habilidades diferentes a las que persigue la Prueba Estandarizada Nacional, pues de acuerdo al análisis del grupo de discusión, los docentes en sus pruebas institucionales privilegian la capacidad de memoria y en la Prueba estandarizada esto no es relevante, puesto que se enfoca en observar las habilidades que el estudiante ha desarrollado para aplicar los conocimientos adquiridos y demostrar su Saber – Hacer en un contexto determinado. Lo cual indica, que estas dos pruebas persiguen objetivos diferentes por lo que una no puede servir de base para mejorar el resultado en la otra.

Otra de las causas del por qué no se han mejorado los resultados de los estudiantes en las Pruebas Nacionales, tiene que ver con el uso que se da a los resultados de las Pruebas aplicadas en la Institución, puesto que no se hace ningún tipo de trabajo pedagógico o formativo con los resultados de las pruebas anteriores, ni siquiera se lleva un cuadro estadístico de qué asignaturas tienen resultados más bajos o cuánto han elevado o

disminuido los puntajes de una prueba a la otra, es decir, no hay seguimiento a los resultados de la prueba que se aplica en la institución, ni posterior a la aplicación se hace un trabajo reflexivo de retroalimentación donde se expongan los avances y dificultades de la aplicación de la Prueba y de esa forma no se tiene un punto de partida, ni un objetivo claro a alcanzar.

Por esto, se plantea que de continuar con la aplicación de la Prueba institucional que pretenda mejorar los resultados en las Pruebas Saber, es necesario que el docente antes de elaborar las pruebas cuente con algún tipo de formación docente en el diseño de pruebas por competencias o un acompañamiento desde coordinación académica que garantice la coherencia entre las pruebas diseñadas por los docentes del colegio y las formuladas por los expertos en diseño de pruebas censales estandarizadas.

Sin embargo, en el mejor de los casos sería de gran ayuda para los estudiantes que sus maestros llevaran a cabo en sus prácticas pedagógicas el modelo de enseñanza que desarrolla el Pensamiento Crítico, en el cual se promueve el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas y actitudinales, se ubica al estudiante en diferentes situaciones de su cotidianidad, donde tenga la oportunidad de evaluar las posibles opciones de solución y tomar decisiones autónomamente, para que finalmente a través del diálogo, la reflexión y la retroalimentación con el docente descubra por sí mismo sus aciertos y dificultades en las habilidades desarrolladas y de esta forma llegue a procesos de metacognición y transferencia de los aprendizajes. Con lo cual, seguramente se desarrollará un mejor trabajo por competencias que por medio de una prueba escrita y a la postre el modelo de enseñanza del Pensamiento Crítico mejorara los resultados en las pruebas estandarizadas nacionales pues ellas se basan en el Saber – Hacer en un contexto determinado.

- **La metacognición favorece el desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes.**

De acuerdo con Boisvert (2004), la Metacognición es la capacidad que tienen las personas de autorregular su propio aprendizaje, es decir de planificar las estrategias que pueden utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles aciertos y dificultades, y finalmente transferir los aprendizajes a otras

situaciones de la cotidianidad. Desde esta concepción de metacognición y según los hallazgos de la entrevista estructurada a los docentes participantes en la investigación, se puede determinar que en las prácticas evaluativas algunos profesores realizan acercamientos a procesos de metacognición y por consiguiente a desarrollar el Pensamiento Crítico en sus estudiantes.

Lo anterior se percibe concretamente, cuando un estudiante no alcanza el desarrollo de la habilidad o de la competencia esperada, el docente le solicita que lea nuevamente la actividad desarrollada, revise las fallas o dificultades, se apropien de los errores y los corrijan. Acercándose de esta manera, a algunos de los elementos del proceso de metacognición. Sin embargo, con en el caso mencionado anteriormente, faltaría determinar si el docente dependiendo las dificultades detectadas individualmente en los estudiantes, realiza nuevamente algún tipo de explicación o aclaración de las temáticas abordadas en clase, o propone una retroalimentación o puesta en común de los aciertos y desaciertos hallados durante el proceso académico o tal vez implementa la aplicación de las competencias fijadas inicialmente en otro tipo de prácticas pedagógicas y evaluativas.

- **La Evaluación formativa de los aprendizajes como estrategia pedagógica para el desarrollo del Pensamiento Crítico.**

Según las respuestas de la mayoría de los docentes en la entrevista estructurada, uno de los obstáculos o limitantes para llevar a cabo prácticas evaluativas que privilegien el desarrollo del Pensamiento Crítico, es que según refieren los docentes, se observan en las aulas de clase varios estudiantes con poca disposición para reflexionar acerca de situaciones cotidianas que propone el maestro, en las cuales le pide analizar la situación planteada, evaluar los argumentos y tomar decisiones. Sin embargo, los docentes manifiestan que en ocasiones los estudiantes prefieren que no se les haga preguntas, ni se les cuestione nada, negándose con su actitud a participar en las actividades pedagógicas de manera crítica.

Por lo tanto, se propone utilizar los procesos evaluativos como estrategia pedagógica que motive a los estudiantes a desarrollar su Pensamiento Crítico, para ello es necesario utilizar la evaluación de tipo Formativa. Cabe aclarar que existen varios tipos de evaluación de los aprendizajes que se pueden trabajar en el aula de clase, dadas las concepciones de evaluación que tenga el docente y las intencionalidades con las que planeen las estrategias evaluativas. Uno de estos tipos de evaluación de los aprendizajes es la evaluación formativa, continua o reguladora, la cual tiene la intencionalidad de develar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a medida que avanzan en el desarrollo de las actividades escolares, en dicha evaluación los resultados o juicios de valor resultantes son útiles tanto para ayudar al profesor a tomar decisiones que le permitan mejorar su actividad docente, como para ayudar a los estudiantes a mejorar su actividad de aprendizaje y a regular sus procesos de formación.

Es importante destacar, que las evaluaciones de tipo diagnóstico y sumativo pueden llegar a ser formativas, dependiendo el uso que se le dé a los resultados para que puedan estar al servicio de la regulación y la mejora del proceso educativo. (Coll y Onrubia, 2002),

De esta manera, la evaluación formativa de los aprendizajes es el inicio del camino que lleva a desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes, ya que por medio de la reflexión, la retroalimentación entre estudiantes y docentes y el análisis crítico, se utilicen los resultados de las actividades evaluativas para reconocer los aciertos y las dificultades halladas en el proceso, con el fin de tomar decisiones y plantear actividades de mejoramiento, lo cual lleve al estudiante a desarrollar habilidades o capacidades necesarias para solucionar situaciones problémicas en los contextos próximos del estudiante, exponga los argumentos de cada una de las opciones de respuesta, donde no exista solo una respuesta correcta sino varias y se valoren los argumentos pertinentes con los que cada estudiante sustente su respuesta y llegue a una posible solución de los cuestionamientos propuestos y a realizar procesos metacognitivos en los cuáles llegue a identificar qué aprende y cómo lo aprende, alcanzando el desarrollo del Pensamiento Crítico.

- **El Docente tiene las alternativas de solución en sus manos, solo basta querer actuar.**

Los docentes son por excelencia pedagogos líderes de los procesos educativos que encaminan, motivan y orientan, logrando cambios significativos en la Educación, cuando así se lo proponen, solo les es suficiente tener la disposición y la actitud para que aunado con sus conocimientos pedagógicos saquen adelante las ideas de transformación que pretenden para sus comunidades educativas, no necesitan esperar a que las Políticas Públicas en Educación transformen las intencionalidades de responder a una calidad educativa en términos empresariales o a que los directivos de la Institución propongan proyectos que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues la solución está en sus manos, basta con querer actuar en favor de la educación y de los procesos formativos de sus estudiantes, dado que si inicia autónomamente proyectos de aula que muestren resultados significativos en los estudiantes e impacten en su comunidad escolar, a mediano plazo se puede convertir en un proyecto o programa Institucional y posteriormente ser modelo para otras instituciones locales y nacionales.

Por consiguiente, lo que necesita el docente es tener inicialmente el deseo de cambio y el interés por colocar el trabajo que se requiera, luego necesitará realizar un proceso investigativo respecto a la problemática que pretende resolver, estudiar juiciosamente las temáticas necesarias, reconstruir nuevamente sus propios aprendizajes e interesarse por desarrollar sus propias habilidades, competencias y pensamientos que más adelante propondrá a sus estudiantes desarrollar o practicar, transformando sus propios paradigmas y perspectivas pedagógicas y finalmente colocar en marcha el proyecto pedagógico que traerá los cambios y transformaciones esperadas para darle mayor sentido a su quehacer profesional como docente.

Por tal razón, es necesario que los docentes se reconozcan como profesionales propositivos de la Educación, que tienen en sus manos las alternativas de solución a las problemáticas educativas identificadas por ellos mismos y que de una u otra forma el actuar pasivamente dentro los procesos y decisiones que se toman en la Educación no les exime de la responsabilidad que tienen al formar diariamente a sus educandos, por el contrario se puede decir que el estado actual de la Educación Colombiana y más

concretamente en lo que respecta a la evaluación educativa, se debe a las acciones u omisiones de los maestros, que en muchas ocasiones permanecen en sus aulas esperando las nuevas reglamentaciones milagrosas que solucionen las problemáticas de la Educación en el país.

CONCLUSIONES

El presente trabajo investigativo abordado desde las categorías de Políticas Públicas en Educación, la Evaluación Formativa de los aprendizajes y el desarrollo del Pensamiento Crítico, obtiene las siguientes impresiones luego de revisar los planteamientos teóricos de diferentes pedagogos y contrastarlos con las concepciones, perspectivas y prácticas evaluativas de los docentes de Básica Primaria del Colegio Paulo VI I.E.D. respecto a las implicaciones y aplicaciones actuales de la Evaluación de los aprendizajes y del Pensamiento Crítico en la Educación Colombiana.

Con respecto al cumplimiento de los objetivos de la investigación se puede señalar que:

- La investigación denominada: “La evaluación formativa de los aprendizajes como estrategia pedagógica para el desarrollo del Pensamiento Crítico”, alcanzó los objetivos que se propuso al inicio de este proceso, debido a que dentro de la caracterización y análisis de las prácticas evaluativas se logró establecer que los docentes de Básica Primaria, realizan procesos evaluativos enmarcados básicamente en la concepción de calificación como sinónimo de evaluación, puesto que, según sus señalamientos, las estrategias evaluativas que realizan tiene como objetivo obtener notas o calificaciones cuantitativas que cumplan con los lineamientos del S.I.E en el cual se divide el periodo académico en (75 puntos de trabajo en clase, más 20 puntos de la Prueba Paulista y 5 puntos de autoevaluación), por lo que se puede observar que el tipo de evaluación que predomina en los profesores participantes en la investigación es de tipo sumativo o final, donde lo más importante son los resultados estadísticos que sirvan de evidencias para determinar la aprobación o reprobación de las asignaturas y posteriormente del año escolar.

En este sentido, se estableció también, que las prácticas evaluativas de los docentes que contribuyen al desarrollo del Pensamiento crítico son mínimas, pues para los docentes la evaluación termina con la calificación, mientras que para el desarrollo del Pensamiento Crítico son los resultados de las actividades evaluativas los que inician el

proceso de evaluación. Sin embargo, dentro de las estrategias pedagógicas que realizan los docentes con sus estudiantes, abordan elementos que desarrollan de alguna manera el Pensamiento Crítico, como lo son: la formulación de preguntas problémicas para incentivar a las temáticas de la clase, el análisis de algunas situaciones relevantes en el colegio, en el barrio, en la ciudad o en el país, donde se le pide que dé su opinión y formule argumentos. De esta manera se percibe que en la mayoría de los docentes de primaria hay un interés predominante por realizar prácticas pedagógicas que contribuyan al desarrollo del Pensamiento Crítico, pero hace falta conocer a profundidad el tema e iniciar con su aplicación.

Referente a la metodología abordada para el proceso investigativo se puede concluir que:

- De acuerdo con Eisner (1998) “La investigación cualitativa es la capacidad de construir un texto de manera que el observador pueda compartir lo que ha experimentado con quienes no estaban allí” (p.223). Justamente el postulado anterior fue uno de los aciertos al elegir este tipo de investigación que permite y posibilita al investigador realizar un proceso de construcción holístico y reflexivo donde todas las palabras, los detalles y las perspectivas pedagógicas de los docentes participantes son motivo de análisis y discernimiento. De esta manera, la revisión de un estado del arte y unos referentes teóricos para iniciar la investigación fueron necesarios para tener conocimientos a profundidad respecto a cada una de las categorías de investigación. Así mismo, las técnicas y los instrumentos de investigación utilizados (entrevista a Profundidad y Grupo Focal de discusión) fueron pertinentes para caracterizar las concepciones de evaluación de los docentes de Básica Primaria, determinar los tipos de evaluación y las estrategias evaluativas que ellos utilizan con sus estudiantes y así establecer cómo son sus prácticas evaluativas y cuáles de ellas contribuyen a desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes. De igual forma, el análisis de resultados a la luz de la Crítica Educativa propuesta por Eisner como forma de indagación cualitativa amplió la comprensión de las prácticas evaluativas de los docentes, ya que al ser descriptiva, interpretativa, valorativa y tematizada, se realizó un ejercicio coherente y profundo de cada una de las percepciones, opiniones y argumentos de los docentes.

En cuanto a los resultados de la investigación se puede concluir que:

- Las Instituciones educativas se encuentran enmarcadas en la era de la globalización y las políticas neoliberales que demandan a todos los países alcanzar la calidad de la Educación desde concepciones y aplicaciones empresariales y mercantilistas, tomando a la escuela como empresa educativa que debe dar cuenta de unos procesos y resultados eficientes y eficaces. Es así como la evaluación se ha convertido en el instrumento de medición y dispositivo de control que permite rendir cuentas a los Estados del cumplimiento de las Políticas públicas reglamentadas para la Educación. De esta manera, se implementa la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel nacional, una de ellas denominada “Saber” que mide los aprendizajes y las competencias desarrolladas de los estudiantes de los grados 3°, 5°, 9° y 11 de todas las ciudades y regiones del país, con el fin de medir su desempeño académico (ya sea bajo, medio, alto, superior y muy superior) y ubicarlos dentro de esta escala valorativa nacional “jerarquizándolos y clasificándolos” (Perrenoud, 2002).

Es así como algunas instituciones escolares, han implementado en sus políticas institucionales y en sus Sistemas de Evaluación Institucional S.I.E, la elaboración y aplicación de una Prueba Periódica similar a la Prueba Saber, con el fin de familiarizar y “entrenar a los estudiantes” (Martínez Boom, 2004, p. 47) en el diligenciamiento y presentación de dichas pruebas para mejorar los resultados a nivel nacional, elevando su calidad y ubicando a la institución en el ranking de los mejores colegios del país. Ese es el caso del Colegio Paulo VI I.E.D que al detectar bajos resultados en las Pruebas Saber 11° implementó desde hace tres años la aplicación de una prueba institucional llamada “Prueba Paulista” para todos los grados desde Jardín hasta grado Once y en todas las asignaturas “obligatorias y optativas” (ley 115 de 1.994) (matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales, ciencias naturales, inglés, ética y valores, religión, educación física, educación artística, tecnología e informática y contabilidad) asignándole un valor de 20 puntos dentro los 100 posibles a obtener en cada asignatura según se estipuló en el S.I.E. Sin embargo, después de realizar esta investigación contando con la participación de 20 docentes de Básica Primaria del Colegio en

mención, se encuentra que luego de tres años de aplicar periódicamente la Prueba Paulista (cuatro veces al año), los resultados en las Pruebas Saber no han mejorado significativamente (como se estableció en las tematizaciones anteriores) pues sigue con un “desempeño medio” según los resultados del ICFES.

Ello indica que el entrenamiento de los estudiantes en la presentación de Pruebas institucionales no garantizan mejorar su desempeño en las Pruebas Censales Nacionales y que al no obtener elevados resultados en estas Pruebas, “el Colegio Paulo VI no ofrece una Calidad Educativa a sus estudiantes”, desde la perspectiva de Calidad empresarial que exige altos resultados para determinar la eficacia de sus servicios, pero que desconoce los proyectos y programas institucionales que ofrece esta institución a los niños, niñas y jóvenes que allí se forman, proyectos de inclusión escolar como el programa “Volver a la Escuela” que pretende recuperar a todos los niños que han salido del Sistema escolar por diferentes problemáticas familiares y sociales y necesitan otra oportunidad para educarse, entre otros programas y ambientes de aprendizaje que ofrece esta institución, pero que no son determinantes a la hora de establecer la “Calidad” de la institución vista desde el concepto empresarial. Por esta razón, los docentes del Colegio Paulo VI I.E.D. manifiestan la importancia de transformar las intencionalidades de las Políticas Públicas en la Educación Colombiana, en las cuales se maneje una concepción de Calidad Educativa vista como “la respuesta pertinente y oportuna que se ofrece a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes, a las necesidades colectivas de la Institución y su comunidad y a las necesidades de la Sociedad”, la cual propenda por la formación de hombres y mujeres autónomos, con particularidades y cotidianidades distintas, donde se vele por su desarrollo individual y social.

- Actualmente la evaluación de los aprendizajes en Colombia se encuentra tensionada entre la función social e instrumental y la función formativa, autorreguladora y crítica. Desde las perspectivas expuestas por los docentes participantes en esta investigación, se encuentra que quedan en medio de estas dos funciones, entre el rol social e instrumental, que consolida a la evaluación como dispositivo de poder, vigilando y controlando el cumplimiento tanto a nivel nacional de las Políticas Educativas (como la aplicación de

“los estándares para la calidad de la Educación”) como a nivel institucional el cumplimiento del plan de estudios y el desarrollo del currículo por parte de los docentes, quienes a su vez exigen a sus estudiantes de igual forma, que a través de instrumentos evaluativos reproduzcan las lecciones vistas en clase.

De esta forma, la evaluación con función social e instrumental tiene fines específicos de medición que conducen a la obtención de resultados netamente cuantitativos, con el objetivo de aprobar, certificar y/o acreditar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Por lo cual, existe gran preocupación de parte de docentes y estudiantes por desarrollar actividades evaluativas que conduzcan a la obtención rápida de resultados y al final del periodo académico cumplir con la entrega de planillas de notas a coordinación y posteriormente con el boletín académico de calificaciones a los padres de familia, quienes al mismo tiempo, se detendrán en preguntar ¿cuántas asignaturas perdió? Y no en saber ¿cuáles son las dificultades cognitivas y actitudinales de mi hijo?, ¿qué debe hacer para mejorar su proceso de aprendizaje? perpetuando así, la “cultura del test” (Coll y Onrubia, 1999) y la calificación cuantitativa.

De otra parte, se encuentra la evaluación que cumple con una función formativa, autorreguladora y crítica, la cual tiene la intención de develar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a medida que avanzan las actividades evaluativas, donde los resultados o juicios de valor obtenidos son útiles tanto para ayudar al profesor a tomar decisiones que le permitan mejorar su actividad docente, regular la enseñanza y adaptarla a las características, capacidades y motivaciones de los estudiantes, como para ayudar a los estudiantes a mejorar su actividad de aprendizaje y a regular sus procesos de formación que le conduzcan a un proceso escolar, reflexivo, crítico y analítico.

Por lo tanto, los docentes manifiestan que aunque desean llevar a cabo prácticas evaluativas con fines pedagógicos y formativos se encuentran con unas políticas nacionales e institucionales que les exigen resultados cuantitativos, cuando en realidad ellos mismos quisieran salirse del estándar de la calificación y las notas con números, letras o símbolos, que no explican los aciertos y dificultades observadas durante el

proceso educativo. Sin embargo, estas dos funciones de la evaluación convergen en uno de sus elementos fundamentales: los resultados, pues para algunos, los resultados son importantes, dado que evidencian el grado o nivel en que se alcanzaron los objetivos preestablecidos para el curso y dan cuenta de la eficacia de los procesos, sirviendo a quienes deben tomar decisiones sobre la enseñanza y sobre la estructuración de planes y programas educativos. Para otros, los resultados son el elemento principal que permite iniciar el proceso de evaluación de los aprendizajes y sirve a los estudiantes y docentes fundamentalmente, para que con base en ellos y a la luz de la reflexión, la retroalimentación y la autocrítica propongan sus planes de mejoramiento.

De esta manera, se demuestra que los resultados de la evaluación pueden ser utilizados con fines estadísticos, clasificatorios, sancionatorios y punitivos, o con fines formativos y autoreguladores. Por consiguiente, es importante aclarar que el docente puede realizar prácticas evaluativas de tipo inicial, sumativa o formativa, pero que la diferencia radica en el uso que se le dé a los resultados, con el fin de que estén “al servicio de la mejora y la regulación posterior del proceso educativo” (Coll y Onrubia, 2002) y no al servicio de las decisiones de las entidades gubernamentales y de las pretensiones de las Políticas Públicas Educativas.

Por tanto, se propone a los docentes que no hace falta que cambien la intencionalidad de las políticas públicas evaluativas en su interés por hacer de la evaluación un dispositivo de poder y control, para llevar a cabo prácticas evaluativas con fines formativos pues si la diferencia entre estas dos funciones de la evaluación se encuentra en el uso que se le proporcione a los resultados del proceso evaluativo y ello está a disposición del maestro, todo dependerá del manejo que se haga con los resultados lo que puede marcar la diferencia de estar en la función social e instrumental o en la función formación, autorreguladora y crítica, en otras palabras, se pueden seguir aplicando pruebas estandarizadas nacionales o institucionales, exámenes escritos y otro tipo de instrumentos técnicos, lo importante es que el docente utilice estos resultados para iniciar con el estudiante el verdadero proceso de evaluación de manera dialógica, crítica y democrática, en el que ambos reconozcan las habilidades, capacidades

desarrolladas y las dificultades para establecer planes de mejoramiento, tanto para el estudiante como para el docente, que con lleven al desarrollo del Pensamiento Crítico y a la formación integral de los estudiantes, promoviendo la cultura de los resultados cualitativos que acabe con la clasificación y jerarquización de los estudiantes y de las instituciones y sirva de insumo para que los estudiantes sepan exactamente en qué parte del proceso se encuentran y qué deben mejorar para continuar con su formación académica y personal.

- Dada la importancia de desarrollar el Pensamiento Crítico en las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes que se encuentran en el mundo de las telecomunicaciones y de la información, en cual requiere de su comprensión, análisis, síntesis y evaluación, los docentes de Básica Primaria han dado algunos pasos que los acercan al Pensamiento Crítico como modelo o estrategia de enseñanza. Algunos de los acercamientos que han hecho los docentes al modelo de enseñanza del Pensamiento Crítico son actividades pedagógicas que tienen que ver con el abordaje de varias de las problemáticas sociales más relevantes en el país, en la ciudad o en la institución, brindando la oportunidad a los estudiantes de dar su punto de vista u opinión. Así mismo, algunos docentes realizan un trabajo desde el planteamiento de preguntas problémicas que inviten al estudiante a cuestionarse y a dar respuestas con argumentos. Otros docentes también, se han acercado a la parte final del desarrollo del Pensamiento Crítico, donde se realizan procesos de metacognición, sugiriendo a los estudiantes que retomem las actividades evaluadas, las revisen y corrijan nuevamente para encontrar las dificultades en el trabajo desarrollado.

Sin embargo, algunos docentes participantes en la investigación también señalan que utilizan exclusivamente estrategias evaluativas técnico – instrumentales con el propósito de determinar la comprensión de los temas trabajados en clase previamente y obtener resultados y evidencias cuantitativas, a razón que según lo señalan los docentes, en las aulas de clase se observan varios estudiantes con poca disposición para reflexionar sobre situaciones cotidianas y más sobre su propio proceso de aprendizaje, ya que en ocasiones prefieren que no se les haga preguntas ni se les cuestione nada, por lo cual se puede inferir que los estudiantes prefieren realizar trabajos sencillos que no exijan su capacidad

para pensar y analizar situaciones o que las actividades que propone el docente no cumplen con sus expectativas para llevarlos a desarrollar su pensamiento y a participar de manera crítica, o tal vez sencillamente no tienen las bases de las habilidades y capacidades que se deben desarrollar en un principio. Por lo tanto, se sugiere que para abordar el Pensamiento Crítico como estrategia de enseñanza pedagógica es necesario brindar las bases cognitivas fundamentales, desarrollando en los estudiantes habilidades intelectuales y actitudes personales que generen la curiosidad y escepticismo, pero más aún es primordial crear la necesidad desde los primeros años de escolaridad de interrogarse constantemente, formular argumentos y tomar decisiones de manera autónoma lo cual se puede conseguir si se aborda la evaluación formativa como eje fundamental de los procesos enseñanza y aprendizaje y como estímulo para desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes.

- Desde el impacto pedagógico y la proyección que tiene en la Institución, este trabajo investigativo deja en los docentes de Básica Primaria del Colegio Paulo VI varias inquietudes y más expectativas respecto al quehacer educativo, pues abre el camino de la reflexión pedagógica y el discernimiento en el colectivo de maestros, que se piensan y se reconfiguran como profesionales propositivos de la Educación Colombiana. Por tanto, queda la tarea de organizar equipos de trabajo con los docentes, para que en tiempos de formación pedagógica o en espacios de planeación académica, se continúe con el debate educativo, en relación a las intencionalidades de las Políticas Públicas en Educación, a las concepciones de calidad que tienen los profesores y al cómo evidenciar en la Institución la calidad educativa que ofrece a sus estudiantes.

De igual forma, se pretende seguir ampliando las concepciones de evaluación y compartir las múltiples estrategias evaluativas que tienen los docentes de Básica Primaria dentro de su cúmulo de saberes pedagógicos, pero que ante la premura por obtener calificaciones se dejan de lado. Así también, el uso de la evaluación como estrategia pedagógica que permite fomentar el desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes, la reflexión, la autoevaluación y la planeación de acciones de mejoramiento académico y personal.

Se propone entre los maestros participantes en la investigación consultar, analizar y exponer a sus compañeros algunos de los elementos que reúne el desarrollo del Pensamiento Crítico, pues han observado la importancia y la responsabilidad que tienen por realizar un trabajo intensivo con las habilidades y operaciones mentales (atención, clasificación, concentración, etc) que se pueden trabajar muy bien en los primeros años escolares y sirven de base principal para el trabajo posterior con el Pensamiento Crítico.

RECOMENDACIONES

En este apartado se enuncian algunas consideraciones que pueden tener en cuenta los docentes y directivos del Colegio Paulo VI y de otras instituciones escolares que pretendan utilizar la evaluación formativa de los aprendizajes como una estrategia para desarrollar el Pensamiento Crítico en sus estudiantes, pues en él se enumeran ciertos principios o criterios fundamentales que se sugiere caractericen las prácticas evaluativas que propendan por una evaluación formativa y crítica. Además, con ello se pretende suscitar mayores interrogantes en los docentes y directivos docentes, para continuar la reflexión y el debate pedagógico entorno a las implicaciones y aplicaciones de la evaluación de los aprendizajes iniciado con el presente trabajo de investigación.

1. Conocer las intencionalidades de las Políticas públicas en Educación en su interés por utilizar la evaluación de los aprendizajes como mecanismo de poder y control que regula las acciones de las instituciones escolares con la aplicación de Pruebas Censales estandarizadas, con el fin de realizar un análisis crítico y reflexivo de la situación actual de la evaluación educativa y tener el deseo de buscar en las acciones pedagógicas puntos de fuga a los intereses resultadistas que persiguen los Estados en el contexto de la era neoliberal.
2. Involucrar a los estudiantes en la selección de los ejes temáticos generales a trabajar, los cuales abarquen varios conceptos y temas estandarizados en uno sólo, con el fin de dar mayor sentido, significado y relación a los contenidos necesarios para ese grado escolar.
3. En trabajo conjunto con los estudiantes determinar y explicar los objetivos claros y concretos a alcanzar en cada uno de los ejes temáticos, así como los criterios o desempeños de evaluación que se tendrán en cuenta durante el proceso pedagógico.
4. Planear, elaborar, realizar y valorar diversas estrategias evaluativas teniendo en cuenta las individualidades de los estudiantes sus habilidades e intereses. Estrategias que

permitan y posibiliten constantemente la participación democrática de los estudiantes en el desarrollo de los ejes temáticos, que les proponga en todo momento la reflexión, el diálogo, la retroalimentación, el análisis y el respeto por la opinión.

5. Tomar distancia de la concepción de evaluación como calificación que conlleva a tener una percepción distorsionada de todo lo que significa un proceso evaluativo, puesto que hace énfasis en concluir dicho proceso en el momento en que se obtienen las notas o calificaciones, cuando por el contrario es donde apenas está iniciando verdaderamente la evaluación.
6. Una vez desarrollada cada actividad evaluativa proponer con todos los estudiantes una retroalimentación donde se coloquen en común lo que fue de mayor interés para ellos, lo que se dificultó realizar y cómo se podría mejorar, además si se necesita calificación cuantitativa para diligenciar algún tipo de planilla de notas, se puede pedir a cada estudiante que valore tanto su trabajo como el de los demás compañeros.
7. Utilizar los resultados ya sean cuantitativos o cualitativos para iniciar el proceso de evaluación formativa de los aprendizajes, entablando un diálogo personal con cada estudiante, donde se tengan en cuenta las opiniones tanto del docente como del estudiante, enfatizando en los aciertos y dificultades individuales para construir un plan de mejoramiento académico y personal que detalle las acciones que le permitan organizar un método de estudio y refuerzo escolar tanto en el colegio como en la casa.
8. Realizar un seguimiento a los planes de mejoramiento elaborados por cada estudiante, con el fin de establecer los logros alcanzados, las metas que están pendientes, las razones por las que no se alcanzaron dichas metas y pasos más concretos para consecución de los logros.
9. Establecer un canal de comunicación con los padres de familia, exclusivo para informar constantemente los avances del estudiante, las dificultades encontradas y el plan de mejoramiento que se elaboró, para que estén enterados del proceso evaluativo que se

lleva en clase y escriban ellos también los avances y dificultades observadas en el proceso escolar de su hijo y elaboren ellos también un plan de mejoramiento para colaborar en casa con la consecución de los objetivos propuestos.

10. Si la Institución propone aplicar algún tipo de prueba periódica censal, elaborarla con base en situaciones cotidianas escolares y familiares de los estudiantes y formular preguntas que permitan analizar la situación propuesta, evaluar los argumentos, formular inferencias y tomar decisiones o proponer alternativas de solución.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata, (3° Edic).
- Benjamín, S. (1989). Ideas futuristas para la Educación. En *Liderazgo para la Educación*. (pp. 8 - 14). California, Estados Unidos.
- Beyer, B. (1988). *El desarrollo de un Programa de Habilidades de Pensamiento*. Boston, Estados Unidos: Allyn y Bacon. (pp. 124 – 265).
- Boisvert, J. (2004). *La formación de Pensamiento Crítico: teoría y práctica*. Fondo de Cultura económica.
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Evaluación de programas educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 18(2), 3-5.
- Cabrera, F. A. (2000). *Cómo afrontar los procesos de Evaluación Formativa*. (pp. 146-197). Madrid, España: Síntesis.
- Castillo Arredondo, S. (2003). *Prácticas de Evaluación Educativa: materiales e instrumentos*. Málaga, España: Prentice hall/pearson.
- Colás, M. P. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla, España: Alfar S.A.
- Colás, M. P. y Rebollo, M. A. (1993) *La evaluación de programas escolares: una guía práctica*. (pp. 26-41) Sevilla, España: Kronos.
- Coll, C. (2001). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Coll, C. Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cronbach, L. (1973). Observaciones a la nueva sociedad en investigación de la Evaluación. San Francisco, Estados Unidos: Jossey Bass.
- Develay, M. (1994). Innovar en el seno de la Institución. Madrid, España: Grao.
- Díaz Borbón, R. (2005). Crisis de Valores y Educación Moral. Bogotá, Colombia: Centro de Estudios Poéticos e Hispánicos.
- Diez, E. J. (2006). La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación. Barcelona, España: El Roure.
- Dressel, P. y Mayhew, L. (1993). Educación General: exploraciones en la evaluación. (pp. 56 – 164). Washington, Estados Unidos: Consejo Americano de Educación.
- Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ennis, R. (1993). Evaluación del Pensamiento Crítico, de la teoría a la práctica. (pp. 4 – 10) California, Estados Unidos: Pacific Grove.
- Estrada Álvarez, J. (2005). Intelectuales, tecnócratas y reformas neoliberales en América Latina. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Convenio Andrés Bello - Colciencias.

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assessment.

Ferreres, V. y González, A. (2006) Evaluación para la mejora de los centros docentes. (pp.274-287) Madrid, España: Praxis.

Forcier, P. (1991). Evaluación: ¿Qué dice usted? (pp. 36 – 43) Paris, Francia: Pedagogía Colegial.

Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar. Madrid, España: Siglo XXI 3° Ed.

Freire, P. (1972). La concepción bancaria de la Educación como instrumento de opresión. En Pedagogía del oprimido. (pp.69 – 75) Buenos aires, Argentina: Ed. siglo XXI.

Gimeno, S. y Pérez Gómez, A. (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. España: Akal S.A 3a edi.

Gimeno , S. (2003). Modos de aprender los saberes. De la disciplina del escuchar a la del leer y escribir. En El alumno como invención. (pp.199-217) Madrid, España: Morata.

Giroux, H. (2003). Teoría cultura y enseñanza. Una antología crítica. En Pedagogía y política de la esperanza. (pp.34-57) Buenos Aires, Argentina: Amorrurtu.

Grinberg, S. (2005). Políticas y territorios de escolarización. Buenos Aires, Argentina: La plata.

Kemmis, S. (2007). Hacia una escuela socialmente crítica. Valencia, España: Nau libres.

Lipman, M. (1991). Pensar en la Educación. (pp. 273). Cambridge University.

Maccario, B. (1989). En Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas. Buenos Aires, Argentina: Lidium Ediciones.

- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas 3° edic.
- Martínez Boom, A. (2004). *Maestro: Sujeto de saber y prácticas de Cualificación*. Colombia.
- McLaren, P. (2010). *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. California, Estados Unidos: Fundación Pedagogía Crítica.
- McPeck, J. E. (1981). *El Pensamiento Crítico y la Educación*. Nueva York, Estados Unidos: St. Martin's Press.
- Meirieu, P. y Develay, M. (1994). *La transferencia del conocimiento en la formación inicial y la formación continua*. Lyon, Francia: Universidad Lumiere.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en Educación"*, 4(2).
- Niño Zafra, L. S. (2007). *Políticas Educativas Evaluación y Metaevaluación*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noël, B. (1997). *La Metacognición*. (pp. 195 – 224). París, Francia: De Boeck Université.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2011). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, colección Metas Educativas 2021. Madrid, España.
- Orlandi, R. (1971). *Pensamiento Crítico y sujetos colectivos en América Latina*. Uruguay: Trilce.
- Paul, R. (1990). *El pensamiento crítico y la crítica moral*. California, Estados Unidos: Universidad Estatal de Sonoma.
- _____ *Pensamiento crítico: Qué, por qué y cómo las nuevas orientaciones de los*

colegios comunitarios. (pp 3 – 24). California, Estados Unidos: Universidad Estatal de Sonoma.

Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. (pp. 95 – 138). Madrid, España: Akal S.A.

_____ (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, España: Morata.

_____ (2009). La evaluación como aprendizaje, ¿Evaluación = Calificación?
Madrid, España: Akal S.A.

Popkewitz, T. (2007). La historia del Currículo: la Educación en los Estados Unidos a principios del Siglo XX. Barcelona, España.

Puelles, M. (2006). Los problemas actuales de la Política Educativa. Barcelona, España: Morata.

Reboul, O. (1984). El lenguaje de la educación: análisis del discurso pedagógico. Paris.
(pp 162 – 242).

Ruiz, E. (1998). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior.
México: Universidad Nacional Autónoma.

Santos Guerra, M. A. (1997). El crisol de la participación. Madrid, España: Ed Escuela Española.

_____ (2009). La evaluación un proceso de dialogo y mejora. Madrid, España:
Ed. Escuela Española.

Sanz Oro, R. (1990). Evaluación de programas de orientación educativa. Madrid, España:
Piramide.

Siegel, H. (1988). Educar a la razón: la racionalidad, el pensamiento crítico y la Educación.

Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

Stufflebeam, D. (2002). *Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica*. Paidós Iberica, S.A.

Stufflebeam, D. y Schinkfield, A. (1985). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*.
Barcelona, España: Paidós.

Tagliabue, N. (1997). Política Pública educativa. *Revista "El fin del siglo en la Educación y la Cultura"*, 3(36). Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Tardif, J. (1992). Para la Educación estratégica. (pp. 422 – 475). Montreal: Ed Logiques.

_____ (1999). La transferencia del aprendizaje. (pp. 223 – 258). Montreal: Ed Logiques.

Tejada, J. (1994). *La evaluación de las competencias en contextos no formales*. Barcelona,
España: Gedisa.

Tenbrink, T. (2006). *Evaluación: Guía práctica para profesores*. Madrid, España: Narcea.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa
editorial.

Worthen, J. y Sanders, J. (1987). *El devenir de los modelos de la Evaluación*. Madrid, España:
Narcea

Yussen, S. (1985). *Perspectivas teóricas en el tratamiento de la metacognición*. Universidad de
Michigan, Estados Unidos.

ANEXOS

ANEXO 1

FORMATO DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA
DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA



"Mi Proyecto de Vida... Camino a la Excelencia".
COLEGIO PAULO VI INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

Grupo de Investigación
EVALUÁNDO-NOS
Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA
PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO
-Estudio de caso en Básica Primaria del Colegio Paulo VI I.E.D -

Apreciado Docente:

De antemano agradezco la disposición y colaboración en el diligenciamiento del presente instrumento de investigación, el cual tiene fines meramente pedagógicos y pretende abrir un espacio para reconocer y reflexionar las concepciones, prácticas pedagógicas y propuestas alternativas que se tiene alrededor del tema de la Evaluación, con el ánimo de seguir fortaleciendo los procesos de enseñanza – aprendizaje, el que hacer pedagógico, y la calidad educativa ofrecida en la Institución.

INSTRUCCIONES:

1. Lea atentamente cada uno de los enunciados y señale con una equis (X) la letra que tiene la opción que más se adecua a su concepción o postura política, pedagógica y evaluativa.
2. En caso que ninguna de las opciones manifiesten su perspectiva pedagógica, en el ítem E (Otra, ¿cuál?) escriba brevemente sus consideraciones al respecto del tema tratado en cada enunciado.
3. En el cuestionario también encontrará enunciados cuyas opciones deberá organizar o jerarquizar asignando los números del 1 al 5, donde 1 es la opción más relevante o predominante en su labor educativa y 5 aquella que menos utiliza o refiere su concepción pedagógica y evaluativa.

I. IMPLICACIÓN DE LAS ACTUALES POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS A LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN (SIE)

- 1.1 De las siguientes opciones, ¿en cuál considera Usted que se menciona el propósito principal por el cual han sido diseñadas las actuales Políticas Educativas asociadas a la Evaluación tales como el Decreto 1290 de 2009?
- a. Responder a las necesidades de las Políticas Neoliberales en su interés por reducir los gastos públicos de los Estados.
 - b. Propender por una Educación de Calidad para los niños, niñas y jóvenes del País, mejorando su rendimiento escolar.
 - c. Potencializar la autonomía y la autoevaluación respetando los ritmos de aprendizaje de cada estudiante.
 - d. Mejorar los resultados de las Instituciones en las Pruebas Nacionales (Saber 3°, 5°, 7°, 9°, 11°) e Internacionales (PISA, TIMMS, PIRLS).
 - e. Otro propósito, ¿cuál? _____

<p>1.2 Desde su perspectiva política y su quehacer pedagógico, ¿cuál de las siguientes opciones expresa lo que se podría hacer para lograr una “Educación de Calidad”?</p> <ol style="list-style-type: none"> Implementar Modelos pedagógicos acordes con los contextos educativos, teniendo en cuenta los intereses y expectativas de la comunidad. Obtener el nivel Superior en los resultados de las pruebas estandarizadas (Saber 11°) Cumplir con los procesos de acreditación y desarrollo ante los organismos competentes. Responder eficientemente a las necesidades de los individuos, a las necesidades colectivas de la Institución y a las necesidades de la Sociedad. Otra, ¿cuál? _____
<p>1.3 Seleccione uno de los siguientes ítems. Respecto a las pruebas periódicas que se aplican en la Institución denominadas “Pruebas Paulistas” las cuales tienen un valor de 20 puntos sobre la calificación final, considera Usted que contribuyen a:</p> <ol style="list-style-type: none"> Garantizar el mejoramiento académico y elevar la calidad educativa de la Institución. Entrenar a los estudiantes en el diligenciamiento de pruebas escritas para mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas “Comprender” y “Saber”: 3°, 5°, 7°, 9° y 11°. Potencializar las habilidades del pensamiento y las dimensiones del ser humano. Cumplir con un requisito establecido por la Institución, obteniendo una calificación más en los 100 puntos finales. Otra, ¿cuál? _____
<p>1.4 Organice los siguientes ítems del uno (1) al cinco (5), donde 1 sea la opción de mayor relevancia para Usted y 5 en la que menos enfatizaría respecto al siguiente cuestionamiento: “Si usted tuviera la posibilidad de aportar al diseño e implementación de un nuevo Sistema de Evaluación Nacional, ¿en qué se enfocaría principalmente?</p> <ol style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> a. Establecer una escala valorativa diferente a las anteriores (Excelente, Bueno, Aceptable, Insuficiente y Deficiente; Superior, Alto, Básico y Bajo; De 1 a 5; De 1 a 10) que brinde a los estudiantes más oportunidades de promoción escolar. <input type="checkbox"/> b. Permitir que cada estudiante se asigne la calificación que cree se merece en cada asignatura para hacerlo participe de su propio proceso de aprendizaje. <input type="checkbox"/> c. Promover y posibilitar procesos evaluativos desde la reflexión, la autoevaluación y autocrítica donde los estudiantes con ayuda de sus docentes reconozcan sus aciertos y desaciertos durante todos los momentos de aprendizaje, con el fin de elaborar un plan de mejoramiento personal. <input type="checkbox"/> d. Implementar a nivel nacional en todos los grados escolares pruebas censales anuales que midan el avance y progreso académico de los estudiantes. <input type="checkbox"/> e. Otra, ¿cuál? _____
<p>II. CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS SENTIDOS</p>
<p>2.1 Entre las siguientes opciones señale aquella que se ajusta más a la concepción de Evaluación de los Aprendizajes que aplica Usted en sus prácticas evaluativas.</p> <ol style="list-style-type: none"> Aplicación de pruebas, exámenes, o talleres escolares, que pretenden evidenciar la comprensión de las temáticas trabajadas en clase previamente y determinan en qué medida se alcanzaron los desempeños propuestos al inicio del periodo académico. Asignación de notas mediante la calificación de actividades escolares y extraescolares, individuales o colectivas, que sumadas al finalizar el periodo académico, arrojan un resultado medible y cuantificable, con el fin de clasificar el rendimiento escolar del estudiante en una escala valorativa que determine “si pasó” o “se quedó” en cierta asignatura. Proceso escolar reflexivo y crítico en el cual tanto estudiantes como docente por medio de la participación democrática, el diálogo y la retroalimentación, conocen sus logros, habilidades, debilidades, intereses, inquietudes y significados de sus aprendizajes y de su labor pedagógica, con el fin de establecer un plan de mejoramiento personal y profesional. Proceso educativo que permite y promueve la participación activa y el trabajo cooperativo entre docentes, estudiantes, directivos y padres de familia dando lugar a cuestionamientos, análisis y

<p>decisiones relacionadas con los avances, retrocesos y planes de mejoramiento del proceso enseñanza y aprendizaje.</p> <p>e. Otra concepción, ¿cuál? _____</p>
<p>2.2 De los siguientes aspectos que conforman la evaluación de los aprendizajes, ¿cuál considera Usted de mayor importancia dentro del proceso evaluativo?</p> <ol style="list-style-type: none"> La dimensión comunicativa inherente que con lleva a una evaluación más dialógica, hermenéutica, participativa y democrática. Los boletines de calificaciones o informes de desempeño de los estudiantes que se dan a conocer periódicamente, tanto a los padres de familia como a las comisiones de evaluaciones y promoción. Las estrategias evaluativas que se utilizan en el aula de clase y los criterios de evaluación claramente identificados y dados a conocer a los estudiantes con antelación, planteados como indicadores observables en las realizaciones de actividades o tareas evaluativas. Los resultados del proceso evaluativo que permiten, por un lado, que los estudiantes conozcan sus aciertos y desaciertos para diseñar el plan de mejoramiento académico a seguir, y por otro, que el docente adapte posteriormente las formas de enseñanza a las características y necesidades de los estudiantes. Otra, ¿Cuál? _____
<p>2.3 Ordene los siguientes tipos de evaluación educativa, con números del uno (1) al cinco (5) donde 1 corresponde al tipo de evaluación de los aprendizajes más utilizada por Usted en su quehacer pedagógico y 5 la que emplea con menos frecuencia con sus estudiantes</p> <ol style="list-style-type: none"> Diagnóstica o inicial: al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje para adoptar las características de la enseñanza a las necesidades educativas de los estudiantes. Sumativa o final: al término de las actividades de aprendizaje con el fin de determinar en qué grado los estudiantes han alcanzado los aprendizajes que se pretendían. Formativa: si se tiene la intencionalidad de develar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de ayudar al docente a mejorar su práctica pedagógica y al estudiante a optimizar su labor de aprendizaje y autorregular sus procesos de formación. Procesual: consiste en la valoración de los logros propuestos a lo largo de un periodo de tiempo para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos. Otra, ¿cuál? _____
<p>2.4 En caso que un estudiante tenga dificultades para alcanzar el desarrollo de la competencia deseada o no acierte con las respuestas esperadas ¿qué decisión toma usted? De las siguientes opciones señale la que utiliza con mayor frecuencia.</p> <ol style="list-style-type: none"> Permitir que el estudiante realice un proceso metacognitivo en el cual comprenda los objetivos de la actividad evaluada, revise y corrija sus propios errores, valorando tanto el proceso de la actividad o tarea como el resultado de la misma. Colocar en la planilla de notas la calificación obtenida y pedirle al estudiante que siga repasando el tema visto para que mejore sus resultados en las próximas actividades evaluativas. Asignar un trabajo extraescolar con ejercicios, consultas o tareas que amplíen, profundicen y coloquen en práctica las competencias necesarias del tema específico. Enviar circulares o notas informativas a los padres de familia para que le colaboren en casa al estudiante repasándole los temas evaluados. Otra, ¿Cuál? _____
<p>III. IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</p>
<p>3.1 Desde sus paradigmas pedagógicos y su labor educativa diaria, ¿con cuál de las siguientes concepciones de Pensamiento Crítico se identifica en mayor medida?</p> <ol style="list-style-type: none"> Desarrollo de operaciones intelectuales tales como: atención, clasificación, comparación, creatividad, elaboración de hipótesis, formulación de inferencias, evaluación de fuentes informativas, entre otras. Resolución de problemas para la toma de decisiones, la cual gira entorno a la reflexión, la discusión y al aprendizaje cooperativo, permitiendo que los estudiantes se ayuden entre sí cuando analizan un tema o

problema del ámbito escolar o de la vida cotidiana.

c. Proceso metacognitivo en el cual los estudiantes adquieren conciencia de sus propios procesos de pensamiento, controlándolos y mejorándolos con ayuda de la autoevaluación y la autocorrección, con el fin de realizar la transferencia de aprendizajes.

d. Todas las anteriores.

e. Otra, ¿cuál? _____

3.2 Seleccione una de las siguientes opciones que caracterice el proceso evaluativo que implementa Usted con sus estudiantes

a. privilegiar la capacidad de memoria, atención y concentración en las explicaciones dadas con antelación, solicitando la reproducción de los temas relevantes vistos en clase.

b. Generar interrogantes que permitan el análisis, la reflexión, las múltiples interpretaciones y la participación crítica en las situaciones de clase propuestas.

c. Observar las habilidades e intereses de cada estudiante con el fin de planear y efectuar evaluaciones individuales que sean coherentes con las necesidades de cada uno de ellos.

d. Recoger información del proceso evaluativo y emitirlo en un boletín informativo.

e. Otra, ¿Cuál? _____

3.3 De los siguientes ítems seleccione la opción que menciona las técnicas o estrategias evaluativas que utiliza frecuentemente con sus estudiantes

a. Evaluaciones escritas, pruebas de selección múltiple, talleres, cuestionarios, tareas y actividades extraescolares, revisión de cuaderno y apuntes.

b. Elaboración de portafolios, diarios de campo, construcción de proyectos, informes de experimentos de laboratorio y salidas pedagógicas.

c. Planteamiento y resolución de preguntas problémicas o situaciones actuales escolares y del país, debates y discusiones de temas específicos, trabajos cooperativo y colaborativo entre estudiantes.

d. Asistencia y participación en clase, seguimiento a instrucciones o normas de comportamiento.

e. Otra, ¿cuál? _____

3.4 Organice con números del uno (1) al cinco (5) los siguientes enunciados, siendo 1 el mayor obstáculo o limitante para llevar a cabo prácticas evaluativas que privilegien el desarrollo el Pensamiento Crítico y 5 el menor impedimento para que dicho pensamiento se desarrolle en los estudiantes.

() a. El Sistema Nacional de Evaluación 1290 de 2009 establecido para las instituciones como S.I.E, en su reglamentación, tiene en cuenta muy poco la participación, el análisis y la reflexión que realicen los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje.

() b. Para los docentes es complejo desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes, pues se requiere evaluar las temáticas enseñadas en clase con estrategias evaluativas inmediatas como los exámenes, pruebas o talleres escritos, debido al poco tiempo académico con el que se cuenta diariamente.

() c. El modelo pedagógico de la Institución no permite que las prácticas evaluativas de los docentes propendan por desarrollar el Pensamiento Crítico en los educandos.

() d. Se encuentran algunos estudiantes poco dispuestos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, quienes en ocasiones prefieren que no se les hagan preguntas, ni les cuestionen nada.

() e. Otra, ¿Cuál? _____

LIC. DIANA CAROLINA ORTIZ CERINZA.

IV. IDENTIFICACIÓN		
Nombre: _____		
Edad: _____	Género: F _____ M _____	Cursos a cargo: _____
Estatuto Docente: 2277 _____ 1278 _____	Cuántos años lleva como docente: _____	
Su último grado a nivel profesional fue: _____	Año: _____	
Área de su preferencia o especialidad: _____		

ANEXO 2
CUESTIONARIO GRUPO DE DISCUSIÓN
DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA



Grupo de Investigación
EVALUÁNDO NOS
Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación



ALCALDIA MAYOR
SANTA FE DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
EDUCACION

**"Mi Proyecto de Vida... Camino a la Excelencia".
COLEGIO PAULO VI INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA
PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO
-Estudio de caso en Básica Primaria del Colegio Paulo VI I.E.D -**

PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN

“La evaluación formativa de los aprendizajes como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico - Estudio de caso en Básica Primaria del Colegio Paulo VI I.E.D -”

- I. POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL Y SU IMPACTO EN LA GESTIÓN ESCOLAR Y EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL AULA

Según Niño Zafra (2002), las Instituciones Escolares deben *“rendir cuentas”* al Estado de la calidad educativa que brindan a su comunidad escolar e implementar en la escuela políticas institucionales que respondan a alcanzar los objetivos trazados por los gobiernos en sus reformas educativas. Desde esta perspectiva:

- 1.1 ¿De qué manera se puede determinar la Calidad Educativa que brinda una institución a su comunidad escolar?
- 1.2 ¿En qué medida las políticas institucionales (como la implementación de evaluaciones periódicas tipo Icfes) obedecen a la necesidad de la escuela por *“rendir cuentas”* al Estado de su Calidad educativa?

De acuerdo con la entrevista a profundidad realizada anteriormente a 20 docentes de primaria de la Institución Paulo VI, las pruebas periódicas denominadas *“Pruebas Paulistas”*, contribuyen a entrenar a los estudiantes en el diligenciamiento de pruebas escritas con el fin de mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas como Comprender y Saber 11

1.3 ¿Cómo garantizan dichas pruebas escritas el mejoramiento académico de los estudiantes y de la calidad educativa?

1.4 ¿Será posible que las Pruebas Paulistas (tipo Icfes de selección múltiple con una única respuesta) potencialicen desde la reflexión y la crítica las habilidades del pensamiento y las dimensiones del ser humano?

II. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: DE SUS INICIOS A LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS SENTIDOS

2.1 ¿Cuáles pueden ser las condiciones o los factores necesarios para realizar una evaluación de los aprendizajes más formativa, donde prime el diálogo, la participación democrática y la retroalimentación de los aciertos y desaciertos del proceso enseñanza - aprendizaje, con el fin de establecer un plan de mejoramiento tanto para el estudiante como para el docente?

2.2 ¿Son las pruebas escritas o los exámenes tipo Icfes un indicador real y preciso de los aprendizajes que los estudiantes han adquirido y de la comprensión de las temáticas trabajadas previamente en clase?

2.3 ¿Son los resultados el fin último del proceso evaluativo o a partir de ellos podría comenzar realmente la evaluación formativa de los aprendizajes para estudiantes y docentes?

2.4 Desde nuestro contexto Institucional en el cual el S.I.E divide cada periodo académico en la sumatoria de puntajes (75 + 20 + 5) para obtener una máxima calificación final de 100 puntos, ¿de qué manera es posible llevar a cabo procesos evaluativos formativos, procesuales o diagnósticos y no meramente sumativos?

2.5 ¿La forma como se encuentra organizada la institución en sus tiempos y espacios, en su currículo y planes de estudio, posibilitan que cuando un estudiante no alcanza el desarrollo de la competencia deseada realice procesos de metacognición, en el cual comprenda los objetivos de las actividades evaluadas, revise y corrija sus propios errores? O en dicho caso, se opta por enviar una nota a los padres de familia, o dejar un trabajo extraescolar para que repase autónomamente. O se coloca la calificación obtenida en la planilla de notas y se le pide que coloque mayor atención en las próximas actividades, pues el tiempo en la Institución es muy corto y se deben abordar todas las temáticas planeadas previamente por los docentes del grado con el fin de responder eficientemente a la "Prueba Paulista.

III. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE PROCESOS EVALUATIVOS REGULADORES Y FORMATIVOS.

- 3.1 ¿De qué manera el desarrollo del pensamiento crítico se puede implementar como modelo de enseñanza – aprendizaje donde se desarrollen operaciones intelectuales, se planteen y resuelvan problemas cotidianos y se adquiera conciencia de los propios pensamientos a través de la metacognición, con el fin de apropiarse de las temáticas propuestas, encontrarle mayor sentido y significado a los aprendizajes aplicándolos no en el futuro, sino durante la etapa escolar?
- 3.2 ¿Cuáles son las estrategias evaluativas que permiten desarrollar capacidades y actitudes orientadas a valorar ideas, formular inferencias e hipótesis, realizar contradicciones, evaluar fuentes informativas, debatir y criticar con argumentos situaciones cotidianas encaminadas a tomar decisiones?
- 3.3 ¿De qué forma la evaluación de los aprendizajes puede ser una estrategia pedagógica que desarrolle el pensamiento crítico en los estudiantes?