
Las prácticas evaluativas docentes y la formación de imaginarios sociales en docentes de básica primaria, colegio Nuestra Señora de Belén

The evaluative teaching practices and the formation of social imaginaries in primary school teachers, school Our Lady of Bethlehem

Nelson Enrique Torres Cadena¹

¹ Universidad Francisco de Paula Santander Cúcuta, Colombia,
<https://orcid.org/0000-0002-7748-4619>, nelsonetc7@gmail.com

Fecha de recibido: 25 de julio de 2016
Fecha aprobación: 02 de septiembre de 2016

Resumen: El presente artículo da cuenta de una investigación que se propuso como objetivo general establecer si existe o no una relación entre las prácticas evaluativas docentes y la forma como estas influyen en la creación de imaginarios sociales. Para el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta una metodología cualitativa, para lo cual se emplearon tres instrumentos, una entrevista semiestructurada aplicada a los maestros, una observación en el aula y una encuesta a estudiantes. Para analizar la información, se realizó un proceso de categorización y triangulación, haciendo uso del software Atlas.ti. Se concluyó que los procesos evaluativos siguen siendo tradicionales y que, aunque se habla reiteradamente de evaluación integral, esta sigue teniendo como foco lo cognitivo. De igual forma, en cuanto al objetivo general, conocer si existe una relación entre la forma de evaluación los maestros evaden la pregunta y reconocen que muchas de sus prácticas están influenciadas por la forma como fueron evaluados, pero en ningún momento reconocen que su forma de evaluar puede contribuir a que los estudiantes cambien su visión del mundo.

Palabras Clave: evaluación, imaginarios sociales, evaluación integral, formas de evaluar.

Abstract: The present article reports on a research that proposed as a general objective to establish whether or not there is a relationship between teacher evaluation practices and the way in which they influence the creation of social imaginaries. For the development of the research, a qualitative methodology was taken into account, for which three instruments were used: a semi-structured interview applied to teachers, a classroom observation and a student survey. In order to analyze the information, a categorization and triangulation process was carried out, making use of the Atlas.ti software. It was concluded that the evaluation processes are still traditional and that, although there is repeated talk of integral evaluation, it continues to focus on the cognitive. Similarly, in terms of the general objective, to know if there is a relationship between the form of evaluation, teachers avoid the question and recognize that many of their practices are influenced by the way they were evaluated, but at no time do they recognize that their form of evaluation can contribute to students changing their view of the world.

Key words: evaluation, social imaginaries, integral evaluation, ways of evaluating.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación tradicionalmente ha sido una forma de comprobar los conocimientos adquiridos por los educandos, lo que la convierte en un instrumento que solo hace mediciones parciales de los aprendizajes. “La evaluación en educación es una problemática difícil y compleja sobre la que se ha debatido muy poco en el ámbito de la escuela, aun cuando la misma ha provocado históricamente cierta intranquilidad en sus actores” (Perrasi, 2014). Esto implica que es fundamental abordarla, pues de lo contrario seguirá siendo más un dispositivo de castigo que una herramienta que permita el mejoramiento continuo.

Desde este punto de vista, comprender los imaginarios que tienen los maestros sobre la evaluación, puede contribuir a transformarla, de modo que cumpla con el objetivo con que fue creada. De otro lado es importante entender los efectos que la evaluación tiene sobre los evaluados, y así poder determinar si los imaginarios que estos usan para evaluar el mundo cuando abandonan la escuela, están directamente relacionados con la forma como fueron evaluados. El establecimiento de esta relación es fundamental a la hora de buscar la transformación de las prácticas evaluativas, debido a que si la relación es positiva se podrá

entender porque a pesar de que los maestros asisten a seminarios, conferencias y todo tipo de eventos académicos para hablar de evaluación, su forma de evaluar sigue siendo la misma que se empleaba en el siglo XIX, y la razón por la que los hechos sociales cotidianos parecen evaluarse en blanco y negro únicamente.

En este punto es importante aclarar, que la evolución que ha tenido la evaluación en las últimas décadas, está directamente relacionada con los instrumentos de evaluación, pero no con lo que se pretende evaluar, pero sobre todo con su propósito. Es por ello que es fundamental entender los imaginarios de los maestros, que a la postre se convierten en imaginarios sociales. Como afirma Castoriadis, (2005, citado en Alvarado y Correal, 2008).

La indagación sobre los Imaginarios Sociales es relevante, pues estos son esquemas socialmente contruidos, que permiten percibir, explicar e intervenir, lo que cada sistema social diferenciado acepte por realidad; además, porque su estudio nos permite dilucidar el origen y las situaciones del pensamiento en la sociedad, al tiempo que permite el acercamiento a su historia. (p. 23).

En otras palabras, la comprensión de los imaginarios de los docentes puede llevar a establecer una relación entre

la forma como los maestros fueron evaluados y sus propias prácticas evaluativas. Igualmente es claro que una de las mayores dificultades que tiene la escuela moderna es la evaluación. Muy a pesar de que se empleen elementos tecnológicos, pruebas contextualizadas, la evaluación sigue siendo un instrumento de castigo. Es por ello, que en pleno siglo XXI, a muchos maestros se les escucha la frase “como no atendieron a la clase, saque una hoja que vamos a evaluar”, sabiendo claramente que los resultados del proceso van a ser negativos. La evaluación vista de esta forma, se convierte en un dispositivo disciplinario. La situación planteada no es nueva, puesto que la gran mayoría de los maestros en ejercicio fueron evaluados de esa manera, es decir, que el imaginario que se tiene, está profundamente influenciado por la forma como se enfrentaron a la evaluación y de esa misma manera evalúan el mundo que los rodea. En este orden de ideas, a continuación, se presenta la pregunta que guiará la investigación.

2. METODOLOGÍA

El trabajo de investigación se direcciona desde el paradigma interpretativo

Es una forma de entender el conocimiento científico y la realidad. Se trata de un modelo de investigación que se basa en la comprensión profunda de la realidad

y de las causas que la han llevado a ser así, en lugar de quedarse simplemente en lo general y en las explicaciones casuales. (Rodríguez, s.f.)

En concordancia con el paradigma interpretativo, el enfoque de la investigación fue el cualitativo, puesto que se “busca profundizar en la investigación, planteando diseños abiertos y emergentes desde la globalidad y contextualización” (Lorenzo, 2006, p. 17).

De igual forma el diseño tenido en cuenta fue el interaccionismo simbólico, debido a que

Los seres humanos a diferencia de los animales están dotados de capacidad de pensamiento la cual está modelada por la interacción social. Los significados y los símbolos permiten a las personas actuar e interactuar de manera distintivamente humana. Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación. Las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades. (Ritzer, 1993, p. 237).

2.1 Fases de la investigación

Para el desarrollo del proceso investigativo se tuvieron en cuenta las siguientes fases:

Primera fase: En esta primera fase se aplicaron encuestas a un grupo de estudiantes, se hizo una observación de clase y se desarrollaron entrevistas con 6 maestros, con el objetivo de

caracterizar como son sus prácticas evaluativas.

Segunda fase: Una vez recolectada la información se hizo un análisis de la misma, para buscar entender los imaginarios sociales, que sobre evaluación tienen los maestros y de los educandos participantes.

Tercera fase: Durante la tercera fase se buscó entender la relación que existe entre los imaginarios sociales de los maestros y esta influyen en sus prácticas evaluativas.

2.2 Población y muestra

La población de estudio estuvo configurada por todos los maestros y alumnos de la institución educativa, sin embargo, para el desarrollo de la misma, se entrevistaron y se les hizo observación a 3 maestros. De igual forma se encuestaron a los grupos de estudiantes a los que dichos maestros intervienen, el total de ellos fue 94 alumnos, que fueron seleccionados de forma intencional.

2.3 Resultados

En el desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta las cuatro concepciones propuestas por Brown a la que se le agrego una quinta.

Evaluación formativa

La evaluación como sistema de rendición de cuentas en la escuela
Entendida como un instrumento para que los docentes demuestren que realizan correctamente su trabajo y

que éste sirva para que los estudiantes alcancen los estándares educativos planteados y sea, por lo tanto, de calidad. Evaluación guiada por los estándares

Instrumentos de evaluación

La evaluación como rendición de cuentas del propio estudiante considerado como el momento en el que los estudiantes demuestran sus aprendizajes y el grado de consecución de los objetivos planteados. Evaluación sumativa
Criterios de promoción del MEN

La evaluación como un proceso irrelevante

Concibiendo la evaluación como un proceso poco útil para el aprendizaje ya que solo sirve para calificar y clasificar al alumnado, lo cual afecta a su auto concepto y no ayuda a su aprendizaje.

Evaluar para promover

Evaluar para clasificar

Imaginarios sociales sobre evaluación
Esquemas de inteligibilidad y plausibilidad social que los actores se configuran desde los procesos evaluativos. Concepciones de evaluación

Formas de evaluar

Fuente: Adaptado de Farran y Torrecilla, 2017, p. 111

Además, de las concepciones se tuvieron en cuenta tres grandes ejes de categorización (categorías primarias), el ser de la realidad, que hace

referencia a lo que sucede en el entorno en el que el sujeto se desenvuelve, es decir la realidad observada por el informante; en segundo lugar, el sentir de la realidad, es decir, como el sujeto siente la realidad que vive y por último el transformar de la realidad, que tiene que ver con lo que sujeto cree que debe hacerse para que esa realidad que se vive pueda ser cambiada.

3.1 DISCUSIÓN

3.1.1 Ser de la realidad

La evaluación como mejora

En primer lugar, se hace referencia a los procesos de mejora a partir de la evaluación, que es una de las subcategorías establecidas en las proyecciones del trabajo, y que desde la entrevista a los maestros muestra una recurrencia de 3, siendo la categoría axial con mayor peso. Dicha categoría hace referencia a la evaluación comprendida como una actividad que proporciona información útil para transformar la práctica docente, así como el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido el maestro número 1 apunta que esta es una de las situaciones que más recuerda de sus maestros y que indudablemente ha marcado su trabajo pedagógico. “Si hablamos de evaluación de aprendizaje es la verificación de los aprendizajes, con qué propósito pues

para revisar las dificultades y en mi caso, yo he tratado de inculcarles a ellos que toda evaluación tiene un propósito y no es solamente calificar, sino que ellos puedan reconocerse áreas débiles y puedan superarlas, de acuerdo a los propósitos que se plantean en cada tema” (E1-4), lo que implica que si bien el maestro considera, que independientemente de que la evaluación sea para comprobar conocimientos, es necesario que a partir de ella se puedan establecer mejoras, opinión que el mismo maestro refuerza cuando afirma que “el propósito de la evaluación es que ellos puedan superar algunas etapas en las cuales tengan dificultades” (E1,7). Opinión que es compartida por el maestro tres. “Pues, yo de todas maneras esto es así, no les fue muy bien, pero vamos a volver al proceso, volvamos al proceso, volvámoslo a hacer, inclusive se vuelve a tomar la misma prueba como tal para, hacerla, desarrollarla” (E3-20).

Esta subcategoría, es también mayor recurrencia presenta en la encuesta a estudiantes, con 306, situación que también se hace presente en la observación a los maestros, con 9 recurrencias. Al comparar estos resultados con los antecedentes y lo teórico, se pudieron encontrar algunas coincidencias, por ejemplo, con la apreciación de Mateo (2000) quien afirma que “la evaluación es un proceso complejo orientado a recoger evidencias respecto al aprendizaje de los alumnos de manera sistemática

para emitir juicios en pos de un mejoramiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje” (p. 12). En otras palabras, para muchos autores la evaluación debe ser una forma de tomar “decisiones que se tomen a partir de la información recopilada y la mejora que implica” (Farran, 2017, p. 76).

En esta categoría axial solo se encontró una emergente, evaluar para detectar errores cuya recurrencia es 1. En ese sentido el maestro 1 opina que “normalmente se evalúa para verificar lo que no saben, o hacer énfasis en lo que les falta, pero no se le reconoce lo que han logrado” (E1-13). Lo que en realidad es una crítica, ya que, si bien es importante detectar las falencias, el refuerzo positivo por lo logrado también es importante. Se pudo concluir, entonces, que los maestros sienten que la evaluación debe servir para mejorar, y estas mejoras se enfocan desde diversos puntos de vista, tales como cambiar estrategias, construir material personalizado, de modo que se puedan reforzar los conocimientos y mejorar los aprendizajes.

La evaluación como proceso irrelevante:

En cuanto a la evaluación como un proceso irrelevante, observando el ser de la realidad, solo aparece una de las dos subcategorías propuestas, instrumentos de evaluación, pero con baja recurrencia, 1. Mientras que hay dos emergentes evaluación

condicionada recurrencia 2 y evaluar para clasificar con recurrencia 13. Lo que muestra que los maestros sienten que la evaluación en la escuela, es un instrumento irrelevante. El maestro tres hace una afirmación similar, cuando dice que sus evaluaciones “tienen las características de ser una prueba saber, por lo menos que se coloca una poesía, a través de la poesía, todo encasillado dentro de la prueba SABER” (E3-22), es decir, que a pesar de que afirman que la evaluación es un instrumento para hacer mejoras, no se ha dejado de lado su uso como instrumento que simple mide conocimientos y nada más.

En referencia a la categoría evaluación condicionada, el maestro 2 dice que “si Ud. quiere condicionar una evaluación para que los resultados se vean bien, entre comillas, Ud. al muchacho escoge y condiciona para que en la evaluación los resultados sean excelentes” (E2-32), que pareciera una afirmación atrevida, pero lo que quiso decir, es que se pueden construir pruebas de modo que pareciera que los alumnos tienen los conocimientos, pero en realidad, la construcción de la prueba se hizo de manera que los resultados fueran buenos, esto quiere decir que la información recolectada no tiene valor.

Sin embargo, la relevancia de estas dos categorías es baja, lo que no sucede con evaluar para clasificar, que tiene una recurrencia alta,

pudiéndose evidenciar que los maestros sienten que en la escuela se evalúa con el objetivo de estratificar a los educandos. En este orden de ideas, el maestro 1, considera que hablar de las notas es una forma de incentivar al estudiante, sin darse cuenta que lo que está logrando es establecer una estratificación. “El que quiera sacar cinco, entonces lo hace solo, el que lo quiera hacer en equipo no le reconozco lo mismo, le pongo cuatro con siete, o proporcionalmente de acuerdo a lo que saquen, para que ellos entiendan que también es válido el esfuerzo individual” (E1-9). Proporcionalmente a lo que saquen, es decir, que el valor numérico es quien establece en qué nivel se encuentra cada estudiante.

Una forma de disfrazar la evaluación como un proceso de simple clasificación, es pensar en la calificación del comportamiento, pensando que es una forma de evaluar integralmente. “Yo evaluó mucho la parte del comportamiento, de la actitud, las disposiciones, si alguien es excelente en la parte académica, pero en la parte comportamental, no llena las expectativas, yo les bajo” (E1-15), situación que se puede interpretar como una forma de castigo, pero fundamental de ubicación del alumno en una escala comportamental.

En un sentido que aparentemente es contrario a las afirmaciones anteriores, el maestro 2 afirma que “yo en las comisiones de evaluación

yo les doy palo a los profesores por eso, porque uno muchas veces califica el comportamiento, sin tener nada escrito en el observador” (E2-17), lo que resulta una contradicción, porque en el caso de que existan, entonces hay una atenuante para hacer una diferenciación. Asimismo, el mismo sujeto, que dice que no clasifica, siempre y cuando no existan anotaciones, crítica el ranking que hacen los entes gubernamentales. “Imagínese Ud. esta calificado en muy superior, otro colegio, término medio, otro colegio en termino bajo, y quien califica eso, quien cuantifica, el estado, el estado es el que los rankea según el resultado que arrojen las pruebas” (E2-47) y agrega, “el ICFES es como requisito, Ud. tiene que presentar halla una prueba, pues ahí es donde uno dice, se está contradiciendo, porque si un pelado saca un buen puntaje, y tiene que ir a una universidad y halla hay otro filtro, entonces no tiene sentido lo que Ud. aplica en la educación media” (E2-48). Esta última afirmación en sí misma es una contradicción, puesto que habla de un buen puntaje, y es evidente que eso es una clasificación. Para terminar de contradecirse, afirma que “uno dice porque, porque, porque, no se no entiendo... no entiendo todavía el porqué, uno se pone a hablar con muchachos, y el profesional del hoy día, con tanta ayuda tecnológica que tiene, cuando uno estudio, a duras penas fotocopias, mire los profesionales que salen hoy día, mire hermano, malos, malos,

malos, pues uno dice, un pelado, un licenciado, porque, porque que la herramienta que tuvo” (E2-50). Si no le gustan las clasificaciones porque tilda de malos a los profesionales, eso es establecer una diferenciación, es decir, una clasificación.

De otro lado, el maestro 3 afirma que “la evaluación para mi es, es, medidas, digamos así, de que tanto el estudiante ha aprendido, acerca de los conceptos, de las temáticas del área de uno” (E3-1), de donde se puede deducir que se clasifica entre quien aprende y quién no, argumentado que “a nosotros nos miden por la prueba SABER, entonces tenemos que mirar que van a evaluar, que nos evalúan, pues para nosotros poder sacar los puntajes acordes a lo que pide el ministerio” (E3-5), es decir entrenar a los alumnos para que sean bien clasificados, en otras palabras, la evaluación se orienta a realizar una clasificación en el colegio, de modo que luego respondan de la forma que se quiere en la clasificación externa. Lo afirmado es coherente con lo que luego afirma “siempre hay unos que sí y otros que no, y eso que, si vamos detrás de esa meta, y los que no se van quedando en el camino, porque se aburren, no les gustan los procesos, y se quedan estancados” (E3-28), más aún, la obsesión por la clasificación lleva a que constantemente se les recuerde a los educandos, que los van a clasificar, que estén preparado para ello. “Nosotros todo lo que manejamos acá va ser para un proceso

evaluativo, que es su prueba SABER, ósea, yo siempre les estoy recordando, es que a través de la prueba SABER, vamos a la universidad, que a través de la prueba SABER ahora tenemos un empleo” (E3-29).

Lo interesante, es que cada maestro que se cita, corrobora lo que el otro afirma. Sin embargo, si la revisión de la evaluación como proceso irrelevante, en el sentir de la realidad se realiza con respecto a la observación a los maestros y la encuesta a estudiantes, la recurrencia es cero, es decir, que no se pudo observar en el aula situaciones que puedan clasificarse como procesos irrelevantes y los alumnos tampoco lo expresan.

Imaginarios sociales sobre evaluación
La tercera categoría axial, imaginarios sociales sobre evaluación muestra una subcategoría predefinida, formas de evaluar con recurrencia 14, y dos emergentes, la evaluación como forma de presión, 1 recurrencia y la evaluación como juicio de valor, dos recurrencias, mientras que, en la observación y la encuesta a estudiantes, esta recurrencia es cero, por lo tanto, el análisis se realizó desde las entrevistas a maestros.

En primer lugar, haciendo referencia a la evaluación con forma de presión, el maestro 3, pone un ejemplo, argumentando que esto no se da en la institución materia de estudio, sino en otra, haciendo referencia a las pruebas

SABER. “Ella se ve tan acosada con eso, dijo, no sé cuando llegue el día que presente la prueba, porque uno se enferma, me dijo anoche, una niña, entonces sí, entonces nosotros vamos, de ese, ese saber, de esa prueba SABER” (E3-24).

En íntima relación con esto se encuentra la categoría emergente la evaluación como juicio de valor, que en alguna manera se encuentra relacionada con la anterior. “En el proceso de formación, uno los va, pues no calificando, sino que un lo va como identificando de tal forma que al final, pues uno, da un juicio valorativo” (E2-2). Lo que hace interesante esta afirmación es que no es una evaluación, no se califica, solo se da un juicio de valor, expresión que, si se examina de forma más profunda, es también una forma de presión. En un sentido similar, el maestro 3 apunta que “pues a mí la verdad, no me, no me, la verdad termine aceptando que, termine o siempre pienso que siempre vamos a estar en evaluación, siempre es una, llámese de la vida si Ud. actuó bien o actúa mal” (E3-2), que además de establecer un juicio de valor, también es a su vez una forma de clasificación y por su puesto de presión.

De otro lado, al analizar la categoría pre-establecida forma de evaluar, se puede decir que existe un arraigo de las maneras tradicionales. Igualmente, de los modelos propuestos por el estado. “Las evaluaciones escritas,

pruebas tipo ICFES, que también, normalmente son preguntas contextualizadas, donde los actores son ellos mismos, las preguntas son de problemas cotidianos, entonces las pruebas escritas en lo posible se hacen contextualizadas” (E1-5).

Asimismo, otra prueba muy arraigada en el imaginario de los maestros es la prueba tradicional. “La prueba escrita tradicional que, pues uno todavía no la deja a un lado, pues al igual el estado nos tiene enmarcados” (E2-4), lo que significa que par los maestros este tipo de prueba es ineludible. De otro lado, ante la afirmación “el error de nosotros esta encasillado a que califico, no se tuvo en cuenta el proceso, y lo que saco es, pero el día de mañana ese niño le saco cinco, entonces, es donde digo, ese día ¿si supo? y al otro día saco una mala nota” (E2-56). Sin embargo, este hablar de la evaluación como proceso, mismo que solo existe en los imaginarios de los educadores, ya que esto no se refleja en la realidad.

De igual forma, otra práctica arraigada en los imaginarios del maestro, es la famosa prueba de lectura crítica, que termina en una prueba tipo ICFES. “Primero que todo manejamos lo que es la lectura crítica, entonces una de las estrategias de evaluación es que nosotros manejamos bastante lo de la prueba saber” (E3-2). Otro imaginario es el del uso del juego, que trata de aplicarse, pero que en realidad no se da. “De pronto a través del juego,

pueda haber una evaluación, el niño está en el contacto con el juego y con el aprendizaje y se le está evaluando, se le está preguntando” (E3-10). En un sentido similar, se encuentra la idea de que para hacer teatro los libretos deben ser memorizados, lo que en realidad daría una actuación que no es buena, puesto que se vería muy artificial. “Lo único que aplico para eso es, pues, soy de teatro, me gusta trabajar, lo único que aplico memorístico, pues es que los estudiantes se aprendan los libretos” (E3-11), cuando lo que se debe incentivar es la improvisación como forma de realizar estas actividades, que deben enfocarse en hacer que el estudiante desarrolle sus procesos mentales.

Asimismo, otra idea muy común es considerar que si al niño se le dan puntos este se incentiva y trabaja mejor. La realidad muestra que esto no es cierto, puesto que el estudiante actual vive inmerso en otras situaciones muy alejadas de la realidad. Para entender este imaginario es preciso citar al maestro número 3 que apunta: “Yo por lo menos siempre le digo al estudiante, el que me traiga investigación de los mismos procesos formativos, que están ahí, yo le doy puntos, y esa una parte que, si nosotros incentivamos al chico, a que, si él no sabe esto, lo debe buscar, y los traen, y el estudiante va, que tal autor, que el autor dijo esto, vamos a ampliar allá, ellos traen hasta la imagen, ellos van, por ganarse,

ellos siempre van detrás de la nota” (E3-17).

Asimismo, pasar estudiantes al tablero es considerado por los maestros una forma pertinente de evaluar, sin embargo, a estos le cuesta mucho este tipo de ejercicio, debido a que no se han desarrollado adecuadamente las competencias para hablar en público, por lo cual se produce temor y el aprendizaje no es significativo. Por lo tanto, se puede concluir que los imaginarios que tienen los maestros sobre evaluación, se encuentran profundamente arraigados y que estos no benefician el desarrollo de los alumnos, por lo tanto, es importante que estos cambien, de modo que el trabajo en el aula sea relevante, y los aprendizajes sean significativos.

La evaluación como rendición de cuentas del propio estudiante

De las dos subcategorías propuestas, solo una presenta recurrencias, la evaluación sumativa, con 1. Las otras dos categorías son emergentes, evaluar para promover con 7 recurrencias y autonomía evaluativa 1 recurrencia. Desde las encuestas a estudiantes y observación de los maestros no hay repotencias.

Este concepto hace referencia a la idea de una evaluación dirigida solo a medir conocimientos y al uso de valores numéricos para medirla. En un sentido similar, el maestro 2 dos apunta que la evaluación sumativa es

aquella “donde uno trata de medir con números el aprendizaje” (E2-1).

Igualmente, al tener en cuenta la autonomía evaluativa, el maestro 3 recuerda que “anteriormente se hablaba de darle una autonomía a las instituciones, porque anteriormente se hablaba del 230, de que cierto porcentaje podía perder, ahorita ya las instituciones tienen autonomía” (E3-30), lo que significa que las instituciones pueden manejar de manera interna la cantidad de alumnos reprobados, lo que en cierta forma retorna la educación al formato antiguo.

De otro lado, al revisar evaluar para promover, el maestro número dos, considera que para los docentes evaluar es “dar una evidencia de si pasan o no pasan determinadas asignaturas” (E2-10), lo que evidencia que para muchos maestros evaluar es simplemente la forma de decidir quién va al siguiente grado y quien se queda. En un sentido similar, el mismo maestro expresa que “normalmente en los boletines emito algunos juicios de valor, donde no solamente reconozco las dificultades que tienen sino también las cosas positivas” (E2-11), por lo que se podría pensar que evaluar no es una forma de promover, pero si lo es, debido a que son los juicios de valor por los que se promueve o no un educando.

En este mismo orden de ideas, el maestro 3 afirma que “uno como docente no ve eso se centra en la nota,

Ud. saco 3,5 listo, ya perdió, y porque saco esa nota, porque saco esa nota, hay que mirar también, uno se percata de eso, en los procesos uno no se percata” (E3-13), lo que es evidentemente una forma de promoción. En relación con esta idea el mismo educador recuerda que para sus maestros el criterio era “sabe o no sabe, personas verticales, y muchas veces con dos nueve repite la materia, entonces ahí es donde uno dice, uno del cual se acuerda, uno se acuerda de aquel que lo formo a uno, porque aquel que le dio a uno en la nuca” (E3-15), afirmando que no realiza esas prácticas, pero por lo citado parece que es una contradicción. Este mismo educador al hablar de la autonomía dice que como los colegios ya no son cuestionados por el número de alumnos reprobados, entonces en “aquellos colegios que perdían, por ejemplo, de cien estudiantes cinco, al tener autonomía, entonces ya se empoderaron, y de cien pierde treinta. 30 y donde está el proceso para que no uno le digan porque perdieron treinta, porque cuantitativamente saco dos nueve” (E3-31), lo que hace pensar en una forma de evaluar para solo promover.

Siguiendo el criterio del maestro 3, en lo que respecta a la figura de los colegios abiertos y los pre-informes, afirma que “se hace un colegio abierto para un pre informe, y en ese pre informe, pues, uno dice como titular, este muchacho está yendo en seis, cinco materias” (E3-42). De nuevo, la

evaluación se realiza con el criterio de promover.

Estas consideraciones las concluye este maestro diciendo que “de pronto en el proceso que fue muy tajante, le dio tanto leño, en el sentido verbal, él le paso la materia, simplemente como por cumplirle al profe” (E3-55). Esto hace referencia a que el estudiante para ser promovido solo se interesó en las notas y no le importa si realmente existió un verdadero aprendizaje.

Se pudo concluir que, en el ser de la realidad, lo que está sucediendo es que la evaluación es una forma de promover estudiantes, más en el momento actual donde, las instituciones tienen absoluta autonomía para promover a los estudiantes, la evaluación es una forma de ejercer poder y llevar a los estudiantes de un grado a otro, es decir un dispositivo que solo busca el avance y el retroceso escolar, sin importar si existe o no un verdadero aprendizaje.

La evaluación como sistema de rendición de cuentas en la escuela

En esta categoría axial aparece la subcategoría criterios de promoción del MEN, con 4 recurrencias y dos emergentes, evaluación tradicional con recurrencia y evaluar para tomar decisiones una recurrencia. De igual forma en las encuestas realizadas con los estudiantes aparecen 102 recurrencias y en la observación a maestros 3 recurrencias. En este punto es importante acotar que las

recurrencias tanto en la observación y la encuesta a estudiantes, muestra que tantos maestros como educandos, consideran que la evaluación es una forma de rendir cuentas en la escuela. En otras palabras, la escuela es una institución social donde se deben rendir cuentas.

De otro lado, al realizar el análisis desde la perspectiva de la entrevista a maestros, en primer lugar, se hace referencia a la categoría emergente evaluación tradicional, entendida esta como la forma en que se ha venido realizado este proceso a través del tiempo. En este sentido, el maestro opina que existe un proceso extremadamente diferenciado entre la evaluación del nivel medio y la universitaria. “La educación superior va en contravía, va en contravía, porque un muchacho sale de once de alguna manera formada, y déjeme decirle llega, y aún sigue siendo halla verticales como hace treinta años, siguen siendo igualiticos” (E2-49). Situación de la que se podría inferir que el estudiante de bachillerato sale con una excelente formación, sin embargo, esto es una contradicción, ya que este mismo maestro había expresado que los profesionales actuales son malos, pero la formación profesional no solo es producto de la escuela básica, sino de todo el sistema educativo.

En segundo lugar, la categoría emergente evaluación para tomar decisiones, deja entrever que el

maestro tres se siente cómodo con la forma como lo evaluaron, ya que opina que “a través de la evolución yo me di cuenta, inclusive para ser profesional yo me di cuenta que a través de todo ese proceso, yo servía para esto, yo servía para ser docente, yo servía para el área de matemáticas, yo servía para los diferentes contextos fuera ya del aula de clase, ya cuando uno es profesional o cuando no solamente son profesionales, sino que están en la vida cotidiana” (E3-35). Lo que hace pensar que, para este maestro en particular, que lo evaluaran era importante, ya que le permitió superar sus falencias, sin embargo, esto es una opinión particular, es decir, que no en todas las personas tiene el mismo efecto, debido a las diferencias individuales. Para dar por terminado el análisis de esta categoría axial, se hace referencia a los criterios de promoción del MEN, cuya recurrencia es 4. Situación se refuerza con la encuesta a estudiantes, donde 86 estudiantes afirman que el maestro siempre establece en clase las competencias a desarrollar, es decir que, en opinión de los alumnos si les da la relevancia. Sin embargo, el proceso de observación contradice esta afirmación puesto que 2 maestros casi siempre lo hacen y 1 nunca.

Respecto a los criterios del MEN el maestro 3 afirma que “a nosotros nos miden por la prueba SABER, entonces tenemos que mirar que van a evaluar, que nos evalúan, pues para nosotros poder sacar los puntajes

acordes a lo que pide el ministerio” (E3-5), lo implica que el maestro se acomoda en una zona de confort, si esto es lo que exige el gobierno, entonces, hagámoslo, pues de esa forma se cumplen con los parámetros oficiales, sin importar que los estudiantes realmente sean los favorecidos.

“Bueno, tengo como referente, que pues, la práctica de aula, pues, hay como encasillada, a los procesos que tiene en el MEN, con ese orden, con ese orden” (E3-14). Encasillado en lo que el MEN sugiere, y entonces, ¿el contexto no importa? Más aún cuando se tiene la idea de que “yo si estoy de acuerdo (con los libros del MEN), yo estoy de acuerdo, lo uno porque cada estudiante en estas comunidades no tiene dinero para un libro, si uno pide una obrera, a ellos, no hay esa comodidad. El MEN llevo con los textos de lengua castellana, matemáticas, inglés. Lo uno se sirve a uno como una herramienta, para llevar el proceso” (E3-15). La pregunta clave en este punto es ¿si están esos libros al nivel de los educandos de ese contexto particular?, puesto que como ya se ha apuntado antes, a veces se hace necesario devolverse ya que no se tienen los conocimientos previos. Pero lo más preocupante, es que estos libros son casi una camisa de fuerza para muchos maestros. “Lo que nosotros vamos a aplicar ese proceso que está allí, obviamente le metemos unas cositas, que trabajo con el video

Beam, y que vamos a reforzar, que vamos a salir a exponer, pero, el proceso está allí, entonces, el estudiante sabe, esa orientación y otra cosa, como tiene el libro, nosotros nos vamos a colocar sino a leer, leemos, analizamos, respondemos, que van a ir en los cuadernos, como tal, van a ir solamente las respuestas” (E3-16). Una educación estandarizada al igual que la evaluación, sin importar a quien está dirigida la enseñanza.

Es decir, educar con un rasero, sin establecer diferencias, sin tener en cuenta la individualidad, debido a que la evaluación externa tampoco es individual, sino un estándar. En otras palabras, se evalúa para alcanzar un estándar, sin importar el verdadero aprendizaje. En conclusión, es una situación compleja, ya que el maestro se encuentra en un dilema, pues piensa en la formación integral del educando, en sus talentos individuales, pero también debe tenerse en cuenta los estándares externos por los que será “medido”, con el atenuante que si la medida no es óptima, entonces se es relegado y alejado de las oportunidades de ser un profesional, lo que lleva a pensar en cuantos talentos especiales se han perdido debido a los sistemas de evaluación que no son flexibles, en el sentido, no de aceptar la mediocridad, sino en el sentido de que esta debe ser individual, puesto que cada persona no aprende al mismo ritmo, ni tiene las mismas habilidades.

3.1.2 Sentir de la realidad

Un examen rápido de esta categoría primaria, muestra que sus niveles de recurrencia disminuyen ostensiblemente, es decir, que la fortaleza de lo encontrado, especialmente en las entrevistas se concentra en el ser de la realidad. A continuación, se hace el análisis del sentir de la realidad, teniendo en cuenta cada una de las categorías axiales.

La evaluación como mejora

En esta categoría, no aparecen ninguna de las dos primarias, pero si 5 emergentes. Evaluar en el contexto, con res recurrencias; por qué evaluar 2, evaluación permanente 1, evaluación más allá de lo cognitivo 2, criterios para evaluar 3, siendo las de mayor peso social evaluar en el contexto y criterios para evaluar. Respecto a evaluar en el contexto, el maestro 2 apunta que “si Ud. se prioriza en la necesidad del entorno, del contexto, yo creo que los resultados, mejor dicho” (E2-21), lo que solo es un sentir, ya que no se da. Pero para no enfatizar en la importancia del dicho contexto, desvía la atención comentada que “Usted compara la educación privada con la oficial, porque hay tanta falencia, porque hay tanto desfase porque en la educación privada, lo unos son pelados, que en cuanto a recursos tienen” (E2-22), situación que es una realidad, pero precisamente el reto consiste en eso,

hacer que se lleven a cabo las cosas, sin importar el contexto, aún más cuando reconoce que “según la necesidad del contexto uno tiene que retrocederse o adelantarse en ocasiones” (E2-28), pero esto debe ser una constante en el aula, sin que esto se una atenuante para que se convierta en un monopolio, pero si debe realizarse de forma constante, ya que es importante evaluar. Es precisamente este reconocimiento el que debe primar en el aula, y no hacer que la evaluación en contexto se quede en una ilusión y no en una realidad.

De otro lado, al cuestionamiento el por qué evaluar, el maestro 2 responde por “la necesidad del estudiante, del entorno, del contexto” (E2-19), puesto a que “a mí, esas pruebas me enseñaron a ser muy responsable, de manera que había evaluación y uno de verdad estudiaba, debe verdad uno se metía en los cuadernitos y de verdad uno se aprendía las cosas” (E3-25), pero si bien ese es el sentir del maestro es necesario entender que los tiempos y los momentos históricos cambian, por lo tanto el maestro también debe cambiar y no anquilosarse en el pasado.

Asimismo, ya se había dicho que es importante realizar una evaluación centrada en el contexto, pero de forma más constante, al igual que también es imperioso realizar evaluación permanente. “Estar haciendo un proceso de evaluación, llámese prueba saber, llámese pregunta

abierta, llámese la lectura como tal en forma oral, ósea, en todo momento estamos realizando una evaluación con el estudiante” (E3-3), pero como se puede apreciar es un ideal aislado, que en el caso del grupo estudiado no es realmente una práctica que sea común, pero que en el pensar del maestro 3 es importante.

De igual forma, otro sentir de los maestros es que la evaluación vaya más de lo cognitivo. “Uno el colegio le inculca la responsabilidad, el respeto, la disciplina, cuando eso se da lo cognitivo es añadido, es algo que a usted se le facilita, cuando al pealo eso le falla, y Ud. quisiera de pronto, en lo cognitivo fortalecerle, es muy complicado, pues si el chino no tiene hábitos de estudio, disciplina, es muy complicado que el pelado desarrolle procesos cognitivos” (E2-11). Pero si es importante lo que afirma el maestro 2, porque esto no se lleva a cabo, es decir, se piensa que es bueno, pero no se da. Igualmente, este sentir se expresa en la siguiente cita: “para mí todos los estudiantes son buenos, para mí todo, porque cognitivamente todos ellos tienen capacidades, en que fallan, en lo que hablamos al principio, en valores, en responsabilidad, en compromiso, disciplina, ahí es donde ellos fallan” (E2-36). Y entonces, porque si se tiene esta concepción sigue clasificando a sus alumnos, valorándolos con escalas que le permiten decidir quien sigue y quien se queda.

De otro lado, en la siguiente categoría emergente, criterios para evaluar, se sigue encontrando ese sentir de los maestros de que se debe mejorar. Uno “va escogiendo las cosas que le sirvieron, y en lo posible seleccionando cuales fueron buenas evaluaciones, y uno las implementa” (E1-14), esto hace que no exista un cambio verdadero, más aún cuando se piensa que su forma de evaluar “no es subjetiva, una evaluación cuando Ud. la aplica apunta a los criterios que Ud. marca, objetivamente pues apunta a lo que uno quiere, porque hay unos criterios que muchas veces uno no los tiene en cuenta en clase” (E3-41). Y si apunta “a lo que uno quiere”, existe subjetividad, aunque se sienta que esto no es cierto.

En términos generales se puede afirmar que en el sentir del maestro es fundamental tener en cuenta el contexto a la hora de evaluar, pero teniendo claridad de los criterios que se deben emplear para ejecutarla, sin dejar de lado, la razones por las cuales se evalúa.

La evaluación como proceso irrelevante

En esta categoría axial, no aparecen ninguna de las subcategorías propuestas, pero si tres emergentes: la evaluación como elemento condicionante con dos recurrencias, la evaluación como castigo dos y evaluación fuera de contexto 1 recurrencia.

Al hacer referencia sobre la evaluación como elemento condicionante es importante citar al maestro dos, quien afirma que “si usted quiere condicionar una evaluación para que los resultados se vean bien, entre comillas, usted al muchacho escoge y condiciona para que en la evaluación los resultados sean excelentes” (E2-32). De acuerdo con lo apuntado, se puede pensar, entonces que el maestro construye diferentes evaluaciones y las organiza para el alumno apruebe o no, es decir, que su evaluación es un dispositivo de control.

De igual forma, el maestro 3 apunta que “bueno, yo, hay veces, yo la verdad, hay veces, tengo bastantes pruebas que yo he realizado, tengo bastantes pruebas” (E3-21), lo que implica que al tener una base de datos se puede tener el control total de la evaluación, y por lo tanto puede condicionarla o no, de acuerdo a las preguntas que escoja.

Otra categoría que emergió fue la evaluación fuera de contexto, situación que se infiere a partir de la opinión del maestro 2: “Colombia tiene un problema que se copia modelos de otros lados sin tener el propio, trae de China, trae de Brasil, trae de Chile, trae de Finlandia, de, y no hay una identidad propia, de cultura, de que uno diga el modelo pedagógico colombiano” (E2-20), lo que hace que la evaluación sea descontextualizada y alejada de la realidades de los alumnos, y por lo

tanto no es efectiva. Otra forma de ver la descontextualización de la evaluación es hacer preguntas ideales que no tienen que ver con el entorno. Se infiere que el maestro lo que pretende es resolver problemas que tengan con la realidad, de modo que el aprendizaje sea significativo, pero esto en realidad no se da.

Por último, la evaluación como castigo presenta dos recurrencias. Al respecto el maestro 2 afirma que algunos maestros quieren calificar a los educandos “a juicio valorativo quieren es calificar a un estudiante, porque se llena es de rencor, de resentimiento” (2-18). Interpretando al maestro, se puede deducir que algunos maestros crean rencores con sus estudiantes y estos influyen en su calificación. Este mismo maestro, rememora la forma como lo evaluaron “bueno son momentos, épocas, pero lo que fue la educación tradicional, la forma de evaluar, a Ud. le exigían por su propia voluntad, porque muchas veces ni ayuda había en el colegio, de estudiar, de prepararse, porque pensaba en la consecuencia de pronto de un castigo en la casa, de pronto mamá, papá, de pronto un castigo físico, porque si Ud. le pregunta a todos los que estudiamos en determinado momento a uno lo castigaron” (E2-44). Pero, la situación no es entender la forma como el maestro fue evaluado, es generar los cambios para que esta situación no se siga dando, pues los contextos son diferentes y los momentos históricos también.

En un sentido similar el maestro tres trae a la memoria que en el pasado Ud. debía “aprenderse porque la pregunta abierta, sino sabe ya lo encasillaban a uno, ya lo regañaban” (E3-26). Pero, ¿será que esto ha cambiado? La realidad no, porque, aunque ahora se hacen evaluaciones contextualizadas, especialmente en las pruebas del final de periodo, los maestros durante el desarrollo del periodo, aun acuden a las evaluaciones memorísticas. Lo que a primera vista parece es una forma de retroalimentar, pero se convierte es en una forma de castigo. De otro lado, al observar resultados respecto a la observación y encuesta a estudiantes, se encontraron recurrencias de 3 para el primer instrumento, y 102 para el segundo. Lo que significa que desde estos dos instrumentos también existen concordancias en lo que hace referencia a la evaluación como proceso irrelevante, tanto en el sentir tanto de maestros, como de los alumnos.

Imaginarios sociales sobre evaluación
En esta axial, en referencia a la entrevista no aparecen las subcategorías predefinidas, pero si una emergente, evaluar para la vida, 3 recurrencias. En cuanto a la observación y las encuestas a los educandos, también se encontraron recurrencias, 3 para el primer instrumento y 102 para el segundo. Respecto a la categoría emergente, evaluar para la vida se encontraron

algunas opiniones interesantes que se citan a continuación. En primer lugar, es fundamental apuntar que la forma como se es evaluado deja huellas que se recuerdan toda la vida. “Lo mismo ocurre con los estudiantes de uno, uno donde marca un pelado, uno lo vea en la calle, con respeto, uy profe lo aprecio, porque mire Ud. me ayudo a ser esto, esto, no aquel que le dice a uno Ud. me dejo con dos ocho, dos nueve” (E2-16). Y ese marcar a los estudiantes se inicia en el aula. “Todo lo que estamos viendo dentro del aula, es interesante que Ud. vaya en ese proceso, porque, en cualquier momento de la vida le va a servir” (E3-30), es por ello que a “el estudiante que sale, yo le digo a él usa todo ese proceso y que en todo lado donde vayamos tenemos que aplicarlos, ósea que debería ser parte de nuestra vida” (E3-32). Lo que lleva a pensar en que, si el estudiante fue bien evaluado, también puede evaluar de forma correcta las situaciones que se le presenten en la vida, convirtiendo, entonces, la evaluación en una competencia que se debe desarrollar y que debe ser un propósito de la escuela lograrlo.

Pero evaluar a un estudiante no solo debe contribuir a construir criterios sobre lo que es bueno o malo, hablando desde el punto de vista social, sino que también debe servirle para comprender hasta qué punto a comprendido lo visto en el aula, no con la idea de clasificarlo sino de que entienda que debe reforzarse, para que

lo aprendido le sirva para desenvolverse en la vida, pues de lo contrario el trabajo en el aula pierde sentido, ya que se deben obtener conocimientos, pero esos deben servir para enfrentar las situaciones cotidianas

La evaluación como rendición de cuentas del propio estudiante

Esta categoría axial, desde el punto de vista de la entrevista a los maestros no presenta ninguna recurrencia, situación que se replica en la observación a maestros y encuesta a educandos.

La evaluación como sistema de rendición de cuentas en la escuela

Tradicionalmente la escuela ha tenido que rendir cuentas, y esto no ha cambiado. Las directrices emanadas del MEN así lo demuestran, pero no solo desde los maestros, que al entrevistarlos dieron opiniones que llevan a pensar en una evaluación guiada por los estándares, que una de las subcategorías preestablecidas y aparece con 4 recurrencias. Pero esto se hace más real cuando si hicieron las observaciones, en las que esta idea aparece con una recurrencia 3, y la encuesta a los estudiantes con una recurrencia de 102.

Respecto a la categoría evaluación guiada por los estándares el maestro 2 apunta: “uno tiende a ligar lo que es el estándar, lo lineamientos, ósea, seguir ciertos parámetros, de ahí no salirse uno, porque, porque, al igual cada uno

haría en su rol algo distinto, pues tampoco tendría sentido” (E2-26). En este sentido, es importante entender los lineamientos como una guía. Desafortunadamente los lineamientos se han convertido en una camisa de fuerza, en una visión unidireccional, especialmente en la educación pública, tanto así que el maestro ya citado, agrega “pero uno trata de llevar una directriz, en cuanto a lo que el MEN quiere que el estudiante a cierta edad y a cierto año, como mínimo el maneje, que uno se sale de esos parámetros” (E2-27), puesto que “la idea es que sea un lenguaje unificado, bueno, un pelado de tercero que es lo mínimo que tiene, de quinto cuando salga a bachillerato, a que se enfrenta” (E2-29). Pero este concepto no solo lo tiene el maestro 2. “Nosotros tenemos unas competencias, por lo menos en lengua castellana tenemos una competencia de producción escrita, entonces si le colocas un texto, y que el estudiante tenga coherencia, todo eso va a hacer evaluado, a través del texto que escribe, con las competencias que tenemos” (E3-12).

Es claro que los estándares se han convertido en una forma de convertir la educación en un proceso estandarizado. Sin embargo, la dificultad de esta estandarización, es que todos los alumnos no marchan al mismo ritmo, no todos tienen las mismas habilidades, cada uno tiene aptitudes diferentes, y entonces, educar para alcanzar los citados

estándares en aulas tan diversas, no es una tarea sencilla, pero sobre todo es un proceso que no es significativo, pues todos deben aprender lo mismo, de lo contrario no podrán entrar en la clasificación de los buenos y esto les afecta su permanencia en el sistema escolar.

3.1.3 Transformar de la realidad

Para esta categoría primaria, entendida como lo que el sujeto cree que debe hacerse para que esa realidad que se vive pueda ser cambiada, solo se encontraron recurrencia en dos axiales, la evaluación como mejora e imaginarios sociales sobre evaluación, visto desde las entrevistas a los maestros. No se encontraron recurrencias en las categorías la evaluación como proceso irrelevante desde las entrevistas, pero si desde la observación con 3 recurrencias y desde las encuestas con 102 recurrencias. Asimismo, la evaluación como sistema de rendición de cuentas del propio estudiante, no muestra recurrencias desde las entrevistas, pero si en lo que hace referencia a la observación 3 recurrencias y encuestas a estudiantes 102 recurrencias. Por último, la evaluación como sistema de rendición de cuentas en la escuela, no tiene recurrencias en ninguno de los tres instrumentos.

La evaluación como mejora

La evaluación como mejora mostro cuatro categorías emergentes, la evaluación desde lo social 2

recurrencias, el acompañamiento en la evaluación 3 recurrencias, evaluación integral 7 recurrencias y evaluación como proceso 11 recurrencias. Se encontraron también recurrencias desde la observación 3 y desde las encuestas a estudiantes encuestas 204. Al revisar la evaluación desde lo social, los maestros consideran que se deben hacer algunas transformaciones, pero se deben mantener algunos elementos que son importantes para que el estudiante desarrolle su parte social y por su puesto esto debe ser evaluado.

Desafortunadamente este es un proceso que pocos maestros realizan, de ahí la necesidad de que se incorpore al trabajo cotidiano, porque de nada sirve que un estudiante tenga una cantidad de conocimientos, sino es capaz de desenvolverse en la sociedad. “Más que yo llenarlos de números, yo primero me gano la confianza del pelado, de que el en sus espacios libres uno se le acerque, entonces cuando el chino le tiene confianza, el en clase responde a lo que uno quiere, el objetivo se cumple” (E2-12). Esta forma de socialización es importante, especialmente cuando se tiene la capacidad de ponerse límites. Situación que se refleja en el siguiente comentario: “pues con todas las directrices pues que uno ha recibido, y de toda manera lo vertical nunca es malo, siempre en parte a ayudado, porque en el proceso, hay que aplicar, en ocasiones, pero con amor, si me

entiende, cuando Ud. lo hace y le mete el tranconaso con disciplina y amor el muchacho funciona” (E2-46). Esa verticalidad, no debe ser entendida como una forma de represión, sino que deben existir límites y eso genera respeto, un valor que se ha ido perdiendo.

Otro aspecto que consideran los entrevistados se debe potenciar es el acompañamiento del padre dentro del proceso, pues este se ha ido diluyendo a través del tiempo. Es importante que el padre de familia no vaya a la escuela solo a “buscar un cupo allá, tienen (contribuir a) que el pelado muestre resultados, entonces, se preocupan en el acompañamiento, si me entiende” (E2-23), más aún cuando en el “el entorno donde ellos viven, de pronto, no tienen quien les explique, de pronto el papá no llegó ni a primaria, pero buscan la manera de pronto de alguien que les colabore” (E2-24). Por lo tanto, es importante que exista una colaboración desde las directivas para mejorar en esto. En este sentido el maestro 2 dice, haciendo referencia al rector: “si Ud. nos ayudara, es porque este pelado en la escuela de padres, porque como no había psicólogo, y hacer, una, dos, tres al año, y ayudarlo al padre de familia en hábitos, para que el muchacho lo ayude a formar, ganamos más, ni que Ud. ponerse a, a ser evaluaciones de nivelación con los estudiantes” (E3-25).

Haciendo referencia a otra categoría, la evaluación integral, que es un

término de moda en la educación, se encontró que los maestros la mencionan, pero el análisis no permite inferir que está realmente se dé. “En el sistema institucional de evaluación tenemos tres referentes: el saber, el saber hacer y el ser” (E1-3). Los dos primeros son conocimiento y el tercero actitud, pero en la escuela el peso recae sobre los dos primeros y el tercero queda de lado. Esto quiere decir que, el planteamiento es correcto, pero debe hacerse realidad, puesto que, como afirma el mismo maestro uno “es importante que haya una evaluación integral, es más si el niño, también, tiene una buena disposición, buenas actitudes, es comprometido, yo lo tengo en cuenta” (E1-16), esto lleva a que la preparación del alumno no solo sea cognitiva sino que también se dé en lo “que concierne a la personalidad, a la actitud, al libre desarrollo, a todos los factores que encierra la educación como tal, todo lo que es formación completa del estudiante, uno entiende muchos factores en la parte evaluativa, uno les califica muchas cosas” (E2-5).

De acuerdo con el maestro 2, el siguiente ejemplo hace referencia a la concepción de evaluar integralmente: “si a mí preocupa que el resultado es matemáticas, si en la evaluación escrita saco uno, pero yo sé que un pelado en clase me participa, es un pelado que el atiende, que él entiende, a mí el uno no me interesa, me interesa es porque saco el uno” (E2-

35). Lo que es una interesante opinión, ¿pero se da de verdad? Lo más seguro es que al final todo termine en una valoración de lo cognitivo. El maestro 2 complementa su idea de evaluación integral cuando afirma “que no sean excelentes en matemáticas, pero al menos crecí en que los chinos, que, en respeto, en responsabilidad mejoro, y si esa línea se continua, pues el pelado llega a once, mejor dicho, con un, con un desarrollo” (E2-39), pues como el mismo asevera “porque si Ud. lo hace por nota y el muchacho responde por nota, él le saca cinco hoy, y mañana ya no le importa, pase la materia, pero el sigue siendo irresponsable, el sigue siendo irrespetuoso, el sigue como sigue siendo hasta peor” (E2-54). Para dar solución a estas situaciones propone “hacer un sistema educativo, donde el muchacho a temprana edad se le forme, más que de pronto en áreas fundamentales, en crecimiento como persona, cuando el pelado ya tenga aquí centrado que quiere ser y como está bien formado” (E2-57).

Esta opinión es interesante, pero desconoce años de investigación sobre desarrollo cognitivo, que, en el afán de valorar integralmente, tampoco se puede dejar de lado.

El último aspecto a revisar la categoría emergente, la evaluación como proceso, las opiniones se dirigen a que la evaluación, en primer lugar, ha sido entendida como el final del proceso. “La mayoría lo ven como el fin último de un proceso, pero en el

rol de docencia, y en la experiencia, más que el fin último es como el proceso que uno lleva continuo con el estudiante” (E2-1). Es decir, se evalúa, pero ahí no termina todo, evaluar debe ser “continuidad en el proceso” (E2-7), ya que evaluar “en un proceso me sirve para determinar cómo va el avance del muchacho, más no para calificar, en el proceso, pedrito, Juanito es esto no, para mí me sirve como va en el avance” (E2-35), es decir, “los resultados me sirven para eso, para llevar un control, un proceso, y uno determinar cómo va avanzando el muchacho, e que manera el estudiante gradualmente va logrando, lo que uno quiere, después uno los suelta” (E2-40).

Esta concepción es distinta al uso del término como una simple forma de medida. “Ese término evaluativo suena es algo como que, que, pues yo no estoy de acuerdo en calificar, si, en dar hay un rango cuantitativo, que eso no debería ser así, Ud. sabe hoy y mañana no” (E2-3). Pero sigue haciéndose, y es importante recordar que cuando la evaluación en Colombia se hizo cualitativa, igualmente existía una escala de valores.

Para que esto se haga realidad es importante involucrar a todos los agentes educativos. “El padre de familia en triangulación ayude en el proceso, pues es un proceso, estudiante, padre de familia e institución, colegio, y si todos los tres se encadenan note que los resultados

son buenos” (E2-9), ya que no es posible que se siga llamando al acudiente para dar un informe que de ser negativo genere simplemente un castigo. “Esto es en serio, se va a llamar al acudiente para darle un informe, más de castigo para que nos colabore en el proceso” (E2-43).

Entonces, evaluar no debe ser solamente una calificación. “Pues uno muchas veces simplemente les califica es los procesos como tal, pero por ejemplo en formación de valores, pues por ejemplo que el muchacho en su desarrollo de la personalidad demuestre, que, fortalecimiento de los valores de familia” (E2-10), ya que “la evaluación tiene que ver en todo el proceso, para mí tiene que ver en todos los procesos, porque en toda, llámese la vida cotidiana o llámese en cualquier lado, nosotros tenemos un conocimiento y lo vamos a tener que usar y lo vamos a tener que seguir investigando a cerca de eso para hacer lo mismo, entonces siempre vamos a estar en ese proceso” (E3-36).

Entender la evaluación de esta forma, es un cambio, que desde las directrices gubernamentales se ha pedido, pero ellos mismos se contradicen, cuando aplican evaluaciones, como las pruebas SABER, enfocadas solo al conocimiento y establecer un estatus, una clasificación, una selección del más apto para poder seguir dentro del sistema.

Imaginarios sociales sobre evaluación

En cuanto a los imaginarios sociales sobre la evaluación aparecen dos categorías emergentes, incidencia de la evaluación en la vida del educando, 4 recurrencias y la evaluación como agente de cambio 1 recurrencia. Dos categorías que en apariencia son disímiles, pero que en realidad están relacionadas, ya que, si se considera que la evaluación incide en la vida del educando, esta debe buscar generar un cambio positivo, no solo en los conocimientos, sino en todos los aspectos de la vida.

Entender que la evaluación incide en la vida del educando debe llevar al maestro a entender que este no debe ser un proceso en el que se venga del educando. Esto quiere decir que la evaluación no debe ser concebida como una forma de vengarse de las travesuras del alumno. “Mire no se venguen de sus estudiantes, el man decía, cuando nos dio introducción a los computadores, el man decía, no se venga de los estudiantes, porque la educación tradicional tiende es a eso, a que Ud. salga con un título, y Ud. en el desarrollo de la práctica copie modelos de como Ud. fue formado” (E2-42). Además, todo lo que se hace en el aula incide a largo plazo. “Yo digo, que, en un alcance a largo plazo, diría yo, porque uno no puede pretender resultados inmediatos, cuando ellos ya sean, uno dice profesionales, ojalá, ojalá los estudiantes de uno sigan la línea de

estudio, porque cuando ellos ya tengan su familia su responsabilidad directa, ahí es donde queda marcado lo que el docente le ayudo a cultivar desde la etapa de estudio” (E2-51). Pero para que esto se cristalice deben generarse cambios, pues se reconoce que el maestro y la forma como evalúa influye en los estudiantes. “En que me doy en cuenta de eso, en que evidencio, cuando llegan los exalumnos, profe ya con familia, con un niño, dos niños, yo me acuerdo cuando Ud. en sexto, séptimo, la ves que me regañó, que llamo a mi papá, día que yo no le entre al colegio, que me fui pal... si me entiende, eso les marca porque Ud. lo hizo de una manera bien, profe” (E2-52). Lo que quiere decir, que el maestro y sus métodos pasan de alguna manera a formar parte de la vida del otro. “La forma como durante todos estos años de formación en el aula, si claro, él va, inclusive, a veces deja marcado hasta a los maestros, dice, yo aprendí de este maestro a hacer esto y se lo repite” (E3-34).

Este reconocimiento, debe generar un cambio verdadero en las actuaciones del maestro, ya que se está formando la sociedad del futuro. Cuando el maestro valora al estudiante debe tener en cuenta muchos aspectos, que están directamente relacionados con el contexto. “Bien Jaime que paso, pedrito que paso, no profe es que mire anoche mi mamá, uno empieza a conocer el contorno (entiendas contexto cercano) y el contexto del

chino, a cuando uno se preocupa por eso, el pelado le muestra interés al área, ya en la otra evaluación no va a sacar uno, saca dos o tres, y el empieza gradualmente a mostrar, para que me sirva” (E2-38).

4. CONCLUSIONES

En opinión de los maestros entrevistados la evaluación es un proceso que debe apuntar a la integralidad, ya que deben tenerse en cuenta todos los aspectos de la vida del educando, más aún, cuando esta influye directamente en su vida, puesto que ayuda a establecer los criterios que se deben tener para valorar las situaciones que se presentan en la vida diaria.

A pesar de la idea de integralidad, se puede concluir que la evaluación se encuentra muy alejada de ser un proceso integral, ya que solo se enfoca en lo cognitivo, convirtiéndose solo en una forma de clasificar, promover y castigar a los educandos. Es decir, que la evaluación sigue siendo tradicional, y no tiene en cuenta una diversidad de aspectos importante en la vida de los estudiantes.

Las directrices dadas por el MEN, son un elemento que tiene una profunda influencia en las prácticas de los maestros, ya que el enfoque dado a su evaluación está orientado a la comprobación del alcance de las competencias, es decir, a si se adquirió el conocimiento, para lo cual se aplican instrumentos que solo

llevan a los conceptos, sin que estos se relacionen con la vida diaria.

Otro aspecto importante, es que se habla de la aplicación de diversos instrumentos de evaluación, lo que en opinión de alumnos también es cierto, pero la observación contradice esta aseveración, puesto que las herramientas utilizadas son las tradicionales y en la mayoría del caso, son del tipo de preguntas contextualizadas, pero no se puede afirmar si esto es cierto o no, ya que no se hizo análisis de los mismos.

Un aspecto que los maestros reclaman, es la participación de los padres de familia en los procesos de la escuela, ya que llevan a los educandos a las aulas, pero se desinteresan por el trabajo de los alumnos, lo que no contribuye a que tengan un buen desempeño.

Además, se quiso indagar sobre como la evaluación puede influir en los educandos en el futuro, pero esta es una pregunta que los maestros eluden y terminan dando conceptos que no tienen nada que ver con ella, es decir, que no asumen el cuestionamiento de forma directa, ya que desvían sus respuestas. Aunque sí reconocen que la forma como los evaluaron inciden en la forma como se desarrollan profesionalmente.

Otro aspecto importante, es entender, que el pensamiento de los maestros sobre evaluación, sus imaginarios, están muy alejados de su práctica, es decir, lo que se piensa y se hace, van por senderos diferentes. En otras palabras, se tiene un pensamiento,

pero este no se cristaliza en el aula, y mucho menos en los procesos evaluativos.

Ejemplos. Disponible en:
<https://www.lifeder.com/paradigma-interpretativo-investigacion/>

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, P. K. A., Correal, M.L.M. (2008). Imaginarios sobre la evaluación de los aprendizajes en docentes de matemáticas del primer semestre de la Facultad de Ingeniería de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Universidad de la Salle.

Farran, N. H., y Torrecilla, F. J. M. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(1), 107-128.

Lorenzo, C. R. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Educação. Revista do Centro de Educação, 31(1), 11-22
Perassi, Z. (2014). Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela "innovadora" vs. Escuela "tradicional". Alteridad, 9(1), 44-55.

Ritzer, G. (1993). "Teoría sociológica contemporánea". México: McGraw-Hill/Interamericana de España. Capítulo 5. Interaccionismo simbólico.

Rodríguez, P.A. (s.f.). Paradigma Interpretativo en Investigación: Características, Autores Importantes y