

Revista de Ciencias Sociales

Evaluación formativa como proceso mentor en la enseñanza y aprendizaje hacia la calidad educativa *

Yepes Villa, Elvia Elena **
Gutiérrez Avendaño, Jairo ***

Resumen

La evaluación es un proceso complejizado por las prácticas de enseñanza y aprendizaje que puede favorecer o limitar el avance de los educandos en la trayectoria escolar. El objetivo del artículo se orientó a fundamentar la evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje, dadas las altas cifras de reprobación y deserción escolar de los últimos años. La metodología privilegió el paradigma cualitativo, desde el enfoque de la teoría fundamentada; se aplicaron cuestionarios, entrevistas, estudios de caso y grupos focales, que dieron lugar a la comprensión de las prácticas formativas, la diversificación estratégica y la valoración integral, que precisan considerarse dentro de los componentes del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, acorde con las realidades de cada comunidad. La investigación se desarrolló con una población de 116 estudiantes, 33 docentes, 42 padres de familia y 2 egresados, en total 193 participantes. Los docentes y exalumnos, con su participación y experiencias, posibilitaron construir otros significados en los que se reconoció que una enseñanza flexible, dinámica y participativa, situada desde una planificación estratégica y la evaluación formativa, posibilitan ambientes asequibles e incluyentes para el aprendizaje significativo.

Palabras clave: Aprendizaje significativo; calidad educativa; enseñanza; evaluación formativa; permanencia estudiantil.

* El presente artículo es derivado de la tesis: “Fundamentación de la evaluación formativa como proceso mentor en la enseñanza y el aprendizaje, hacia la calidad educativa”, presentada en el Doctorado en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó-Sede Medellín, Colombia y adscrito al grupo investigativo “Educación Infancia y Lenguas Extranjeras”, 2022.

** Doctora en Educación. Magíster en Educación. Docente Tutora del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en la Institución Educativa Félix Henao Botero de Medellín, Colombia y del Doctorado en Educación en la Universidad Católica Luis Amigó-Sede Medellín, Medellín, Colombia. E-mail: elvia.yepesvi@amigo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0083-158X>

*** Doctor en Ciencias Humanas y Sociales. Magíster en Educación. Docente de la Maestría y Doctorado en Educación en la Universidad Católica Luis Amigó-Sede Medellín, Medellín, Colombia. E-mail: jairo.gutierrezav@amigo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0642-0722>

Recibido: 2022-04-14 · **Aceptado:** 2022-06-30

Formative assessment as a mentor process in teaching and learning towards educational quality

Abstract

Evaluation is a process made complex by teaching and learning practices that can favor or limit progress in the students' school career. The problem to be solved was oriented to support formative evaluation as a mentoring process for teaching and learning, given the high failure and dropout rates in recent years. The methodology favored the qualitative paradigm, where the grounded theory approach, field work and questionnaires, interviews, case studies and focus groups, led to the understanding that the formative practices, the diversification of strategic and comprehensive assessment, need to be considered within the components of the Institutional Student Evaluation System, according to the realities of each community. The research was developed with a population of 116 students, 33 teachers, 42 parents and 2 graduates, in total 193 participants. Teachers and former students, with their participation and experiences, made it possible to build other meanings where it was recognized that flexible, dynamic and participatory teaching, based on strategic planning and formative evaluation, enables accessible and inclusive environments for meaningful learning.

Keywords: Significant learning; educational quality; teaching; formative evaluation; student permanence.

Introducción

El proceso evaluativo en Colombia se fundamenta en los artículos 77, 79 y 148 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual declara la condición de autonomía y gestión a los establecimientos educativos para los criterios de evaluación de sus educandos. Asimismo, el artículo 4° del Decreto No. 1290 de 2009, contiene los parámetros que deben considerarse en la elaboración del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y el procedimiento para su implementación.

Este último, no se trata sólo de un decreto para establecer la normatividad que orienta el proceso, sino de una apuesta para la transformación del sistema evaluativo del país desde un nuevo paradigma educativo. En ese sentido, desde el año 2009 el Ministerio de Educación Nacional (MEN), direccionó el Documento No. 11, el cual contiene las fundamentaciones y orientaciones para que las

instituciones educativas diseñen su sistema de evaluación, seguimiento y promoción de los educandos para todos los niveles de formación.

Este nuevo enfoque de evaluación formativa inició su posicionamiento en cuestión de su implementación. No obstante, presenta algunas inconsistencias conceptuales y de apropiación, evidenciadas en las prácticas tradicionalistas que continúan preestablecidas en los documentos del SIEE; un panorama que no logra conectar la nueva propuesta con respecto a las necesidades evaluativas que surgen en la cotidianidad de los distintos contextos formativos.

La Organisation for Economic Co-operation and Development y el Centre for Educational Research and Innovation (OECD y CERI, 2008), advierten que cada cierre de año arroja una alta cifra de estudiantes con resultados de reprobación y deserción escolar, que pasan a integrarse a la población en riesgo de vulnerabilidad de derechos. Situación que es posible mitigar con un proceso evaluativo

que se oriente desde un enfoque formativo.

En este sentido, la investigación visualizó como uno de los desafíos más urgentes para enmendar por parte del sistema educativo, el fundamentar la evaluación formativa, como un proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje, así como estrategia de reestructuración y flexibilización del currículo, que responda a las exigencias de cambio y circunstancias de la sociedad actual; que, de acuerdo con las cifras de deserción escolar, se centran en reducir la brecha educativa del país, puesto que: "De cada 100 niños que ingresan al primer año de educación, solo 44 logran graduarse como bachilleres" (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2018, p.74).

Como consecuencia de lo anterior, es posible afirmar que los desertores del sistema escolar quedan expuestos ante problemáticas sociales presentes en cada comunidad. En el caso de Colombia y los países de la región suramericana, enfrentan problemas como la violencia intrafamiliar, hurto, microtráfico y otros desasosiegos de ciudad, como la prostitución y la explotación infantil.

En esta medida, este desafío precisa el compromiso de administrativos, directivos, docentes y demás integrantes de las comunidades educativas, para gestionar de manera urgente ambientes de aprendizaje favorables para la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes y la permanencia de estos dentro del sistema escolar. Y asimismo, brindar espacios para el desarrollo de habilidades técnicas, intrapersonales, así como metodológicas, que les permitan ser competitivos académica, relacional y emocionalmente, con miras a concretar un proyecto de vida exitoso.

De acuerdo con Noriega y Sánchez (2019), esta nueva tarea de emprender acciones de transformación en las prácticas evaluativas, implica convocar los diferentes actores educativos hacia la visualización de un horizonte de calidad, en el cual se orqueste un abanico de oportunidades para los estudiantes, sin importar su estilo y ritmo de aprendizaje, a partir de una metodología más participativa.

Desde esta perspectiva, la investigación

consideró emprender acciones para la construcción de narrativas colectivas que posibilitaran el acercamiento a una práctica evaluativa formativa desde los distintos momentos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, se orientó a fundamentar la evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje, dadas las altas cifras de reprobación y deserción escolar de los últimos años.

Para el cumplimiento de este objetivo, se indagó en el discurso histórico y cultural albergado en comunidades educativas de carácter público de la ciudad de Medellín, Colombia, en confrontación con los aportes de autores e investigadores expertos en el campo disciplinar de la evaluación y los procesos circundantes a ella, para lograr consolidar el alcance principal de la investigación, que se direccionó a fundamentar la evaluación formativa como proceso mentor en la enseñanza y el aprendizaje para avanzar hacia la calidad educativa.

1. Metodología

La propuesta investigativa se sustentó en un rastreo documental exhaustivo y la lectura de teóricos e investigadores afines que fueron esclareciendo cada vez más la ruta metodológica. Se consideró optar por un paradigma que posibilitara la comprensión de la problemática, a través del análisis de los discursos de los sujetos del contexto vinculado.

En relación con lo anterior, se seleccionó el paradigma cualitativo (Packer, 2013), por ser facilitador para el desarrollo de un trabajo de campo en interacción directa con sujetos de una comunidad. Así, fue posible consolidar la construcción de una problemática a partir de los significados preestablecidos en los discursos comunes y en las percepciones manifestadas por los actores de la comunidad estudiada (Galeano, 2018).

Desde la mirada de Strauss y Corbin (2016), se asume la teoría fundamentada, por permitir identificar las cualidades presentes en las categorías de análisis. Por ejemplo, en este estudio las categorías correspondieron a

evaluación, enseñanza y aprendizaje, desde las cuáles se desplegaron, a su vez, subcategorías relevantes como deserción y reprobación escolar, entre otras relacionadas al proceso formativo.

Autores como Íñiguez (1999); Jiménez y Torres (2006); Hernández, Fernández y Baptista (2014); y, Strauss y Corbin (2016), enunciaron que la teoría fundamentada, como un conjunto de estrategias e instrumentos posibilita distintas maneras de percibir una realidad, en la construcción colectiva de conocimiento desde los significados mismos de sus principales actores.

Puede afirmarse que este método persigue la producción de teoría fundamentada en datos recopilados desde un trabajo de campo, para lograr la comprensión de una problemática. En este caso en particular, la investigación se desarrolló con respecto al proceso evaluativo, con participantes que se vincularon desde el rol de estudiantes, padres de familia y docentes.

1.1. Técnicas e instrumentos

La investigación no partió de una cantidad determinada de participantes, sino de la preselección de voluntarios pertenecientes a los grados 9°, 10° y 11°, por tener una trayectoria experimental con diversas metodologías y estrategias evaluativas durante su proceso formativo. No obstante, se vincularon en el proceso un total de 116 estudiantes. De la misma manera, se nutrió la investigación desde los aportes y percepciones de 42 padres de familia, en su mayoría de la Institución Educativa Félix Henao Botero y otros pertenecientes a la Institución Educativa (IE) INEM José Félix de Restrepo. En el siguiente Cuadro 1, se condensa la representación de la población focalizada en los distintos momentos de recolección de la información, así como las técnicas e instrumentos que fueron aplicados en cada una de las IE.

Cuadro 1
Participantes, técnicas e instrumentos aplicados

Técnica	Instrumento	Participantes/Cantidad	
Grupo focal		Estudiantes	12
		Docentes	6
		Padres de familia	8
Entrevista	Cuestionario semiestructurado mixto	Estudiantes	104
		Docentes	25
		Padres de familia	34
		Cuestionario abierto	2
Estudio de caso	Rejilla	Egresados	2
		Total	193

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Es interesante considerar que los docentes se convirtieron en los participantes más difíciles de recolectar; tanto para los cuestionarios, como para entrevistas y, en mayor grado de dificultad, para los grupos focales. Por esta razón, fue indispensable

visitar varias instituciones educativas donde se consolidaron un total de 33, con un alto nivel de compromiso en ofrecer su tiempo para los espacios de aplicación de alguno de los instrumentos y/o técnicas.

Por ejemplo, en una institución

educativa integrada por 60 docentes, donde se presentó un proceso de sensibilización frente a los beneficios en términos de discusión y apropiación de prácticas evaluativas, sólo respondieron el cuestionario 9 de ellos. En cambio, en otras instituciones se ubicaron docentes con intereses investigativos y deseos de recibir retroalimentación sobre el estudio desarrollado; y de esta manera, poder revisar, ajustar y avanzar en el proceso de la calidad educativa. Asimismo, cabe resaltar que con los participantes de los establecimientos públicos Juan Roberto Belarmino, Arzobispo Tulio Botero, Manuela Beltrán, se pudo diversificar la información con otras miradas y lugares desde los cuales cada maestro vivencia y construye sus percepciones frente al proceso evaluativo.

Es preciso mencionar que los instrumentos para la recolección de información como cuestionarios y entrevistas, fueron aplicados de manera simultánea en las Instituciones Educativas INEM José Félix de Restrepo y Félix Henao Botero. También se aplicaron entrevistas a dos estudiantes egresados del sistema escolar, las cuáles gracias al contenido presentado, se ajustaron como estudios de caso, debido a la calidad de los hallazgos.

Después de conversar con los 2 participantes directamente involucrados, se concertó la disposición de cada uno de ellos para acceder a contar detalladamente los acontecimientos y sucesos ocurridos desde el enfoque de esta técnica. Situación que les facilitó narrar los hechos acontecidos de manera espontánea y sin ningún sesgo de temor, por encontrarse en un escenario diferente a las instituciones educativas. Se agrega, además, que ambos estudiantes en algún momento de su primaria estudiaron en la IE de base, y culminaron sus estudios en la modalidad de validación en otros establecimientos.

En esta perspectiva de recolección y análisis se consideró a Ñiguez (1999), para definir las técnicas e instrumentos aplicados en los diferentes momentos de recolección de la información, y se detallan a continuación:

a. Observación participante: Esta

técnica requirió la apropiación del instrumento de la descripción para ahondar ampliamente en los acontecimientos, experiencias, vivencias y percepciones de las personas y del investigador como observador participante. Además, posibilitó la realización de notas y memos analíticos para complementar el proceso de análisis en los diferentes momentos del trabajo de campo.

b. Entrevista: Esta técnica favoreció la selección e interacción del investigador y los sujetos participantes, recoger información sobre puntos de vista, experiencias y creencias de padres de familia, estudiantes y profesores. Se organizó en dos modalidades: Cuestionario semi estructurado, aplicado en un formulario de *Google Docs*, para cada uno de los roles de estudiante, padre de familia y docente; y la entrevista estructurada, con la finalidad de recolectar percepciones de participantes que consideren poder aportar información importante a la investigación.

c. Técnicas grupales: Esta técnica permitió vincular el diálogo y la conversación alrededor de la construcción dialógica de una realidad perseguida. Se aplicó desde los grupos focales, a partir de preguntas semi-estructuradas que garantizaron su desarrollo. En total se realizaron 12 encuentros, en los que participaron estudiantes, docentes y padres de familia.

Es preciso mencionar que, en un comienzo, se planeó el encuentro con todos los participantes en un mismo espacio. No obstante, el hecho de tener que manifestar posturas desde los diferentes roles, sesgó la participación de varios de ellos, que no se atrevían a expresarlo. En algún momento, trataron de acomodar su discurso para no quedar mal con los otros participantes; por esta razón, se optó por organizar los grupos por roles establecidos en distintos espacios. Pese a las implicaciones de manejar un rango más amplio de tiempo, era la manera de garantizar la confiabilidad para la participación de los actores convocados.

d. Técnicas documentales y textuales: Se hace referencia a cualquier tipo de documento, libro, revista, informe,

comunicaciones, que favorecieron el cruce y la sistematización de la información. Igualmente, se reconoce en este espacio el uso de otras técnicas e instrumentos en la recolección y análisis de información en esta investigación, como las grabaciones, las fichas analíticas y el

software *Atlas.ti*, para la triangulación de los hallazgos, los aportes teóricos e investigativos. Los aportes derivados de las distintas técnicas e instrumentos aplicados, aparecen referenciados en adelante con los siguientes códigos, que se muestran en el Cuadro 2:

Cuadro 2
Códigos de la información en el texto

Técnica/instrumento	IE Félix Henao Botero	IE INEM José Félix de Restrepo
Grupo Focal	GFF	GFI
Estudiante Grupo Focal	EGFF	EGFI
Docente Grupo Focal	DGFF	DGFI
Padre de familia Grupo Focal	PGFF	PGFI
Estudio de caso	EEC	

Nota: Además del código se asignó un número a los participantes en cada una de las categorías.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

2. Resultados y discusión

Los hallazgos presentados en este documento son derivados del análisis de información resultante de un trabajo de campo exhaustivo, respecto a las problemáticas actuales circundantes a la evaluación como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, a partir de la construcción teórica obtenida en la revisión de referentes de autores expertos e investigadores afines, se posibilitó la confrontación con los significados colectivos preestablecidos en las narrativas de estudiantes, padres de familia, directivos, profesores y otros actores de las comunidades educativas.

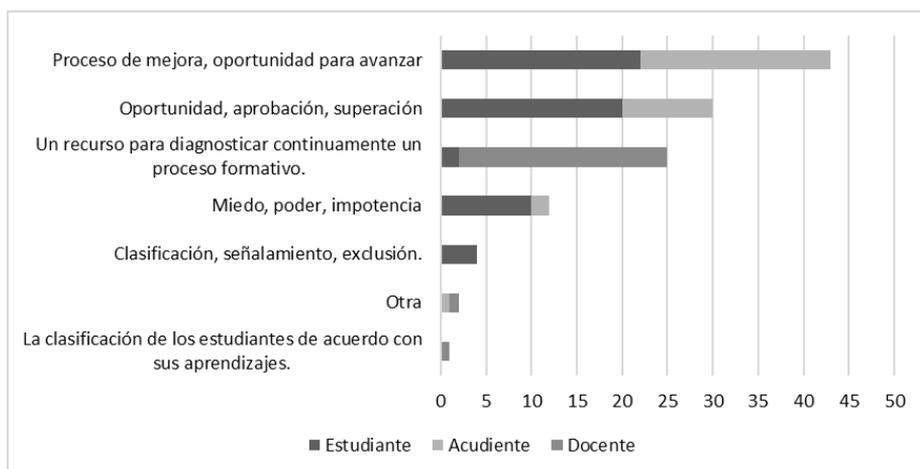
El cruce y sistematización de la información se direccionó hacia la comprensión para fundamentar la evaluación formativa como proceso mentor de la enseñanza y el aprendizaje, para lo cual se revisa la teoría suscitada desde unos lugares estratégicos que posibilitaran la detección de hallazgos, avances, dificultades, retrocesos y sus desafíos.

Para Torres, Barrios y Pantoja (2014), desde este panorama, la función evaluativa asume distintos significados y en esta medida, es preciso valorar que las transformaciones sociales conllevan a la aparición de otras maneras didácticas y metodológicas. Nuevos escenarios que posibilitan la elaboración, así como apropiación de evaluaciones alternativas, continuas, diferenciadas, potenciadoras y participativas, que concede a los estudiantes mayor accesibilidad al aprendizaje, aporta a la calidad educativa y propende a la aprobación escolar.

Así, pensar hoy el concepto de evaluación conlleva a vislumbrar diversos escenarios de transformación y posicionamiento de la misma como estrategia de seguimiento y control cuya mirada se centra en valorar la efectividad y funcionamiento de los programas propuestos para el desarrollo de un país. De esta manera, su sentido consiste en vincularse en la misma línea del proceso de aprendizaje, como eje articulador de las prácticas pedagógicas (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2019).

Así, este estudio permite verificar el funcionamiento y aplicabilidad de la normativa sobre evaluación en los entornos escolares. Inicialmente, se aplicó un cuestionario a estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°, docentes y padres de familia de las instituciones oficiales INEM José Félix de Restrepo y Félix Henao Botero; sin embargo, finalmente terminan vinculados docentes de las instituciones Arzobispo Tulio Botero

Salazar, San Roberto Belarmino y Manuela Beltrán. Los resultados sistematizados en este ejercicio investigativo, se presentan en contraste con los discursos recogidos con otros instrumentos de análisis aplicados, como los grupos focales y los estudios de caso. A continuación, se observan las respuestas agrupadas de estudiantes, docentes y padres de familia sobre el significado de la evaluación, en la Figura I.



Fuente: Elaboración propia, 2021.

Figura I: Concepción de la evaluación en las miradas de los distintos actores de la comunidad educativa

De acuerdo con la información reflejada en la Figura I, la evaluación asume un lugar común para todos los actores de la comunidad educativa; el cual se asocia como proceso de mejora y avance. No obstante, se asumen otros matices que denotan la prevalencia de prácticas utilitaristas. Por ejemplo, para un 7% de los estudiantes representa clasificación, señalamiento, exclusión; y el 40% de ellos, más el 6% de los padres de familia, lo relacionaron

con miedo, poder e impotencia.

En este sentido, en los estudiantes de grupos focales (EGF), se encontró que el 83,3% de los participantes relacionaron la evaluación con sentidos como: “Tensión, bloqueo, contratiempo y estrés” (EGFI). Asimismo, el 100% de las respuestas del otro grupo vincularon el proceso de evaluación con sentidos como: “Pereza, bloqueo, miedo, inflexible, apretado, temor” (EGFF). De la

misma manera, la apreciación del estudiante egresado, recogida mediante la técnica de estudio de caso, consistió en afirmar que:

La evaluación debe ser una experiencia que no genere temor. Que esté mediada en lo posible por el juego. Estar atravesada por dinámicas más abiertas a la charla con los estudiantes, pues son realmente esas situaciones lúdicas y participativas las que nos motivan y nos ayudan a muchos a aprender y a sentirnos seguros. (ECE1)

Al respecto, puede considerarse que el proceso evaluativo imbrica al docente la diversificación de estrategias para garantizar a sus estudiantes el derecho a demostrar el progreso logrado. Desde este escenario, la evaluación precisa ser formativa y transversal

a los distintos momentos de la enseñanza y el aprendizaje, como lo proponen Álvarez (2001); Ahumada (2005); Arribas (2017); y, Sanmartí (2021).

En la Figura II, se observan los resultados de las estrategias evaluativas de mayor uso en las instituciones educativas vinculadas. Desde los aportes brindados por los participantes frente a las estrategias evaluativas de mayor uso en la institución educativa, la percepción de los estudiantes coincide en ponderar con mayor puntuación la respuesta de todas las opciones. Así, en alguna medida, podría considerarse que para ellos sí hay variedad en las prácticas evaluativas.



Fuente: Elaboración propia, 2021.

Figura II: Estrategias de evaluación de mayor prevalencia en las instituciones públicas

Situación diferente fue manifestada por los docentes, que ubicaron las tareas formativas que no tienen nota, pero se tienen en cuenta para el proceso de aprendizaje. A partir de este hallazgo, se puede afirmar que los docentes realizan una valoración más desde un proceso cualitativo. Empero, esta no puede ser una constante pues existe la obligación de adjudicar un número para representar la capacidad de aprendizaje.

En contraste, el 32,6% del resto de los estudiantes consideran que esta dinámica se centra en la realización de talleres, infografías o consultas. Y el 15,2% faltante de los estudiantes opinan que prevalecen las pruebas escritas, tareas, evaluaciones relámpago; y las actividades de auto y coevaluación como las estrategias evaluativas más empleadas por los docentes. Estas percepciones se relacionan con las respuestas de estudiantes de los grupos focales, donde el 80% consideró que las metodologías más empleadas en su institución eran “taller y evaluación” (EGFI, EGFF).

La mirada desde el rol docente, con respecto a las estrategias evaluativas más efectivas para trabajar con sus estudiantes, arrojó que el 31,3% de ellos prefiere las tareas formativas que no tienen nota, pero se tienen en cuenta para el proceso evaluativo. El resto de ellos se inclinan en tres metodologías con una puntuación equitativa del 18,8%: La realización de tareas, el trabajo en equipos cooperativos y otras metodologías, que incluyen estrategias de construcción de productos en clase, como: El uso de herramientas tecnológicas o la entrega de un trabajo final.

En este marco de percepción frente a las necesidades de la educación actual cabe señalar que precisa una actualización en todos los procesos que intervienen en ella. Porque se necesita concebir estrategias de enseñanza que empoderen a los estudiantes para asumir la trayectoria de aprendizaje de manera permanente que les permita aplicar esas habilidades a otros entornos y a diferentes situaciones.

En el análisis de la Figura III, se revisan las estrategias evaluativas que generan motivación y buen ambiente de clase en las

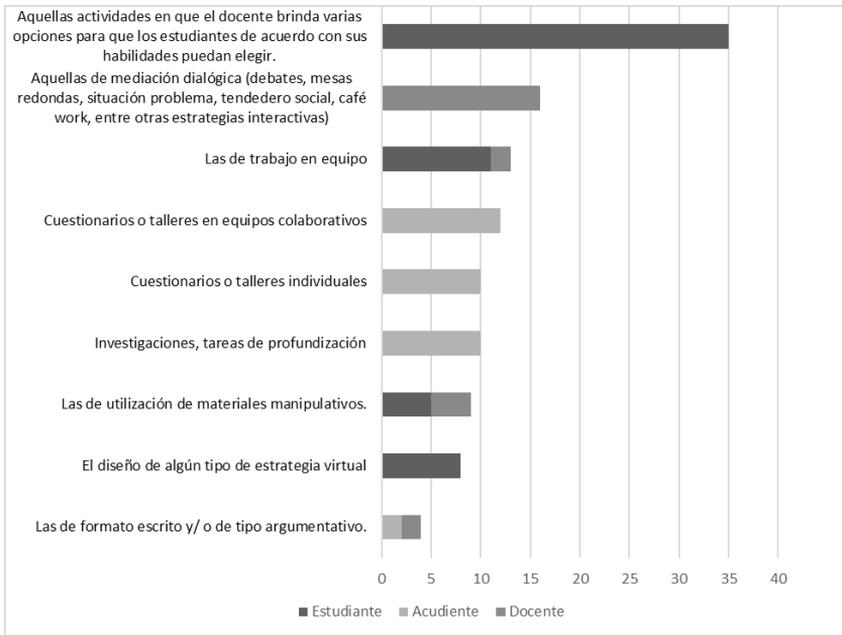
instituciones educativas. La representación gráfica agrupa los resultados obtenidos en el instrumento de cuestionario, así: Las respuestas más recurrentes en las narrativas de los participantes, permitieron establecer de nuevo distintas miradas sobre el proceso evaluativo. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes opinaron que los motivan aquellas estrategias evaluativas donde los docentes brindan varias opciones para que ellos elijan la que más se acomoda con sus intereses y habilidades. De otro lado, para los padres de familia, los cuestionarios o talleres con la modalidad de trabajo en equipos colaborativos, son aquellas que generan un buen ambiente de clase.

Asimismo, la mayor parte de los docentes (64%) considera que son todas aquellas de mediación dialógica: Debates, mesas redondas, situación problema, *coffee work*, tendero social, entre otras. Y los estudiantes, en su mayoría (60,3%), manifestaron que son las que les brindan opción de elegir entre varias alternativas para evidenciar su avance en el aprendizaje de acuerdo a sus habilidades.

De este modo, un estudiante del grupo focal manifestó que entre las alternativas prefieren aquellos docentes que: “Conversan con nosotros y a manera de charla nos preguntan, ¿Cómo vamos? ¿Si estamos entendiendo? ¿O si tenemos dudas?” (EGFF1). De manera similar, otro estudiante consideró que cuando: “Los docentes llegan con ganas y con motivación”; así mismo, cuando “hay unos que llegan sin ganas y sin motivación, y eso a uno como que también se le contagia”. Puede decirse que los docentes “cuando llegan motivados, también nos despiertan y eso demuestra interés porque uno aprenda” (EGFF3).

Al respecto, otro estudiante expresó que las metodologías más motivantes para ellos son “más flexibles; nos dejan más abierta la capacidad creadora y somos de alguna manera más receptivos con el aprendizaje (como las que proponen) (...) dinámicas diferentes. Por ejemplo, a hacer cosas diferentes como dibujos, carteles, posters” (EGFI2).

Los resultados registrados delimitan los condicionamientos impartidos desde



Fuente: Elaboración propia, 2021.

Figura III: Estrategias de evaluación que generan motivación y mejoran los ambientes de aprendizaje

una evaluación utilitarista o tradicionalista que continúa enfocada hacia los contenidos y el desarrollo de habilidades netamente memorísticas, que desconocen muchas veces el modelo educativo de aprendizaje basado en competencias propuesto por el Ministerio de Educación Nacional.

Empero las prácticas de aula tradicionalistas se centran más en los resultados de una calificación numérica, que en realizar una valoración integral y hacer ajustes pertinentes desde un plan de mejoramiento institucional. Condicionamientos que conllevan a dificultades académicas, de reprobación y deserción escolar. Asimismo, pueden considerarse como falencias de los sistemas evaluativos: Insuficiente

aprovechamiento de la información resultante de las pruebas desde una función diagnóstica, de seguimiento y control para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje e implementar estrategias que favorezcan la accesibilidad de todos los estudiantes.

Ravela et al. (2014), indagaron sobre evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina, para demostrar el alcance de la realimentación como estrategia que orienta el seguimiento evaluativo, sobre el progreso del aprendizaje logrado por sus estudiantes respecto a las metas de enseñanza propuestas. Desde esta misma perspectiva, se ubican los aportes de Gómez, Sánchez y Rincón (2015), quienes subrayan que la evaluación es un proceso

de reconocimiento y valoración sobre el progreso y seguimiento de los avances de los estudiantes.

En suma, el sentido de la evaluación asume diferentes matices para cada uno de los actores de la comunidad educativa, en correspondencia con las prácticas experimentadas desde cada uno de los roles. Así, por ejemplo, en las respuestas evidenciadas en la figura anterior, permite observar que las percepciones asumidas por los docentes, desde las dinámicas particulares que enmarca el actuar pedagógico y didáctico de sus prácticas evaluativas, difieren de las miradas que los estudiantes y padres de familia brindaron en torno a este mismo cuestionamiento.

En tal sentido, la mirada formativa en la evaluación implica que el maestro, en su labor sistemática de recolección de evidencias de aprendizaje, se cuestione sobre cuánto sabe sobre sus estudiantes, para garantizar las posibilidades de efectividad de su acompañamiento. Del mismo modo, precisa revisar cuáles son los instrumentos auténticos que favorecen el acceso al conocimiento de todos los integrantes del grupo desde el reconocimiento de sus estilos, ritmos y habilidades (Sanmartí, 2021).

Adicionalmente, es importante subrayar que los hallazgos suscitados en las apreciaciones presentadas en los grupos focales están directamente relacionados con los encontrados por Benavides (2018), pese a ser un estudio desarrollado en una población con edades más avanzadas, la condición de aprendizaje reviste características similares. En sus conclusiones enuncia que los estilos de aprendizaje son una variable fundamental al momento de focalizar los procesos metacognitivos de los estudiantes de acuerdo a sus particularidades. Igualmente, encontró que el uso de diversos instrumentos didácticos favorece su conexión con el conocimiento y potencia el desarrollo de habilidades para la vida cotidiana y el ámbito laboral con el cual se enfrentará.

Al respecto, Esteves et al. (2020); Villacís et al. (2020); y, Polo et al. (2022),

manifiestan que los estilos de aprendizaje, son elementos fundamentales en el desarrollo humano, puesto que cada individuo muestra diversas maneras de asimilar o captar el conocimiento, en distintas condiciones y contextos sociales, a fin de lograr una formación integral; por lo cual, la educación busca mejorar las competencias, habilidades y destrezas (Pimienta, 2008), considerando la diversidad de conocimientos en las personas, que favorezca un discernimiento más efectivo y enriquecedor, así como un mejor desempeño laboral.

Por otro lado, Álvarez (2001); Freire (2004); Ahumada (2005); y, Sanmartí (2021), consideran que en la evaluación formativa el aprendizaje no se representa por el cúmulo de conocimiento memorístico sino por la capacidad asumida por los estudiantes para interpretar las nuevas ideas desde sus saberes previos e implementarlas en las situaciones problema propuestas.

En este sentido, la función de la evaluación formativa debe centrarse en activar la motivación y curiosidad del estudiantado por aprender y profundizar en el saber en busca de soluciones. Así, las habilidades de autorregulación y autoconocimiento les permiten consolidar un proyecto sostenible en los distintos periodos de su trayectoria de vida (Freire, 2004; Sanmartí, 2021).

A propósito, un estudiante en el grupo focal expresó: “Cuando nos enseñan, lo hacen es para el momento; no nos enseñan cosas importantes, que nos generen interés con lo que vamos a hacer cuando salimos del colegio” (EGFI). Es preciso señalar que la evaluación formativa en los escenarios educativos debe ser participativa, generar espacios de reflexión y diálogo continuo, entre los sujetos objetos de aprendizaje y aquellos que implementan unas prácticas metodológicas de enseñanza. En otras palabras, el llamado en la actualidad es asumir una manera diferente de la evaluación como proceso de seguimiento y mejoramiento. En tal sentido, Ahumada (2005) en su texto: “Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje”, plantea:

Esta forma de concebir la evaluación del aprendizaje de nuestros estudiantes hace hincapié en los resultados antes que en los procesos; en los rendimientos y desempeños finales más que en el manejo de determinadas estrategias y procedimientos, en consecuencia, configura una forma particular de evaluar de parte de los profesores, que a su vez repercute en las formas de aprender del estudiante. (p.25-26)

En suma, es indispensable para llegar a la calidad educativa, concebir la diversificación de estrategias metodológicas y prácticas de aula que revisen más que un resultado, el proceso metacognitivo de los estudiantes. Igualmente, los profesores presentar en sus clases momentos de realimentación, autoevaluación y coevaluación que empodere habilidades de autorregulación en sus estudiantes. Así, con estas acciones poder darle otros significados a la evaluación, en los cuales las prácticas de enseñanza, realmente motiven y conecten los educandos desde situaciones cotidianas con esa ventana de conocimiento, que favorezca su trayectoria de formación y la consolidación de un proyecto de vida sostenible, así como productivo.

De modo similar, Gimeno y Pérez (2008) proponen un compendio de modelos y teorías psicológicas, delimitan y definen instrumentos, así como estrategias metodológicas, con las que se posibilita garantizar el aprendizaje por parte de los estudiantes. Cabe precisar que, muchos profesores son conscientes de la necesidad de “tener en cuenta a los estudiantes más desde su ser y vivir, que desde un mero hacer. Hay mayores estrategias para lograr evaluaciones menos traumáticas o cerradas” (DEA1).

Entre estos modelos desarrollados, se ponderó el aprendizaje significativo por su relación directa con uno de los sustentos defendido por Álvarez (2001); Ahumada (2005); y, Sanmartí (2021), como es el de saberes previos. En tal sentido, la propuesta de Gimeno y Pérez (2008), sobre el proceso de enseñanza, exige al maestro validar la efectividad de las estrategias o materiales,

que conecten el nuevo conocimiento con las estructuras del pensamiento de sus estudiantes.

Finalmente, se resalta cómo la evaluación formativa pasa a ser el abanico de posibilidades que un profesor puede brindar para que sus estudiantes accedan al desarrollo de sus habilidades y destrezas, en armonización con los intereses y recursos cognitivos que cada uno posea. En esta medida, acompañar la gestión de ambientes confiables, con prácticas de enseñanza que favorezca el sentirse competentes y procesos evaluativos que eviten el arraigo de cualquier tipo de inseguridad o frustración frente al conocimiento. En síntesis, su función mentora es empoderar a los educandos en la autonomía para concebir un proceso de aprendizaje permanente; por lo cual, de acuerdo con Mendoza, Burbano y Valdivieso (2021), efectúan la evaluación como un proceso que involucra el diagnóstico, haciendo evidentes los saberes, así como la certificación de las competencias logradas por el estudiantado, incluyendo diversas estrategias e instrumentos de valoración.

Conclusiones

A partir de las distintas apreciaciones que lograron recogerse con integrantes de las comunidades educativas y referentes teóricos sobre los significados de la evaluación, los aciertos y retos que precisa asumir, se pudo comprender cómo las estrategias o procedimientos evaluativos precisan estar orientados al afianzamiento del aprendizaje en todos los individuos, resultado que conlleva la diversificación de prácticas metodológicas del proceso de enseñanza.

La evaluación como proceso implica determinar la efectividad y funcionalidad de las acciones de seguimiento que propone el enfoque formativo, con el fin de valorar y realimentar los diferentes desempeños en la construcción individual del conocimiento. En este sentido, es preciso señalar la relevancia que puede tener el liderazgo del docente para asumir procesos de revisión y análisis de resultados desde una evaluación formativa

con una función diagnóstica, de seguimiento continuo y de cierre de procesos.

El desarrollo de una investigación educativa le corresponde aportar a la creación de espacios, comunidades de aprendizaje y jornadas pedagógicas para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades investigativas en los pares docentes quienes precisan reconocer el impacto que cumplen en el proceso evaluativo. Asimismo, es indispensable empoderarlos en acciones de reflexión, observación y sistematización de sus experiencias desde una escritura crítica, que ilustre sus avances y retrocesos frente a las prácticas y estrategias de aula aplicadas. Un camino en el que pocos docentes transitan.

Es relevante que de manera periódica se establezcan jornadas para la comprensión y revisión de los sistemas evaluativos de los estudiantes y la trazabilidad de sus componentes con relación al currículo, así como al Proyecto Educativo Institucional. Puede considerarse, aprovechar las diversas lecturas que ofertan los *softwares* de evaluación institucionales, como herramientas tecnológicas a partir de las cuales se pueden establecer correlaciones entre las tasas de reprobación, dificultades académicas, deserción escolar y su incidencia sobre el desempeño desde la enseñanza y aprendizaje.

Se hace indispensable acercar a los docentes desde procesos comunitarios de reflexión pedagógica, hacer lecturas de sus prácticas, avances y desafíos observados, para empoderarlos desde otras miradas en la identificación de nuevas rutas, que les permitan describir, correlacionar y comprender sus problemáticas educativas y las opciones de mitigación que pueda ensayar.

En el proceso de sistematización, la investigación pudo establecer que la legislación educativa en las instituciones públicas en Colombia cuenta con lineamientos sobre los componentes de la evaluación y promoción de los estudiantes. Empero, las problemáticas de reprobación y deserción precisan de un proceso evaluativo de detección oportuna, planes de mejoramiento a nivel grupal e individual, que permitan impactar el

desarrollo integral de los educandos.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, S. L.
- Arribas, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 381-404. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62511>
- Benavides, R. M. (2018). Estilos de aprendizaje, técnicas didácticas y su relación con el rendimiento académico en educación superior. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 33-56. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/16459
- Decreto No. 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.
- Departamento Nacional de Planeación - DNP (2019). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 "Pacto por Colombia, pacto por la equidad"*.
- Esteves, Z., Chenet, M. E., Pibaque, M. S., y Chávez, M. L. (2020). Estilos de aprendizaje para la superdotación en el talento humano de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(2), 225-235. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32436>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra SA.
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de*

- investigación social cualitativa: El giro en la mirada.* Universidad de Antioquia, Fondo Editorial FCSH.
- Gimeno, J., y Pérez, A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza.* Ediciones Morata S. L.
- Gómez, C., Sánchez, V., y Rincón, M. (2015). Análisis del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes: El caso de la IE Nueva Jerusalén. *Cultura Educación y Sociedad* 6(2), 139-157. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/849>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. D. P. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Iñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23(8), 496-502.
- Jiménez, A., y Torres, A. (Comps.) (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales.* UPN, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.
- Mendoza, H. H., Burbano, V. M., y Valdivieso, M. A. (2021). Prácticas evaluativas de profesores universitarios colombianos en entornos virtuales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(E-4), 379-395. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.37014>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009). *Documento No. 11: Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: Un camino hacia la calidad y la equidad.* https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf
- Noriega, N. J., y Sánchez, A. P. (2019). *Relación entre los estilos de aprendizaje y el proceso de evaluación en la educación básica primaria* [Tesis de maestría, Universidad de La Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5789>
- Organisation for Economic Co-operation and Development y Centre for Educational Research and Innovation - OECD y CERI (2008). *21st Century Learning: Research, Innovation and Policy Directions from recent OECD analyses.* OECD/CERI International Conference. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf>
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa.* Ediciones Uniandes.
- Pimienta, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias.* Pearson Educación.
- Polo, B. R., Hinojosa, C. A., Weepiu, M. L., y Rodríguez, J. L. (2022). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en el área de comunicación con enfoque de sistemas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-5), 48-62. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38144>
- Ravela, P., Leymonié, J., Viñas, J., y Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, (41), 20-45.
- Sanmartí, N. (2021). *Evaluar y aprender: Un único proceso.* Ediciones Octaedro.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la*

- investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres, J. Á., Barrios, A. S., y Pantoja, R. B. (2014). Los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes (SIEE) entre la teoría y la realidad práctica. *Tendencias*, XV(1), 242-267. <https://doi.org/10.22267/rtend.141501.59>
- Villacís, L. M., Loján, B. H., De la Rosa, A. S., y Caicedo, E. A. (2020). Estilos de aprendizajes en estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 289-300. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34128>