

**RAE**

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** Trabajo de grado para optar por el título de LICENCIADO EN EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA
2. **TÍTULO:** Concepciones y prácticas de evaluación en la formación de maestros de Educación Infantil.
3. **AUTORES:** Ángela María Gómez Martínez, Angie Yuliana Parra Mendoza, Margie Lorena Soto Juya
4. **LUGAR:** Bogotá, D.C
5. **FECHA:** Mayo del 2020
6. **PALABRAS CLAVE:** Concepción de evaluación, prácticas evaluativas, enseñanza, aprendizaje, praxis, evaluación formativa, evaluación tradicional
7. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** Por medio de este proyecto se pretende dar a conocer el ejercicio de investigación desarrollado por las maestras en formación del Programa de Licenciatura en Educación Para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, pertenecientes al Semillero A.E.I (Aprendiendo a Evaluar la Infancia). Teniendo en cuenta las distintas instituciones universitarias seleccionadas, los autores abordados como referentes teóricos, el énfasis en la construcción de las categorías: concepciones y prácticas evaluativas; surge la necesidad de entrar a analizar si las concepciones que tienen tanto los maestros como los estudiantes de los programas seleccionados tales como: Licenciatura en Educación Infantil y licenciatura en educación para la primera infancia, guardan relación con las prácticas evaluativas que se desarrollan dentro del aula, ya que puede que se posea un amplio conocimiento acerca de la evaluación sin embargo, al momento de aplicarla esto no se refleje de manera coherente. Por último, este análisis de contenido tiene como fin dar respuesta a la pregunta “¿Qué relación existe entre las concepciones de evaluación con las prácticas evaluativas en la formación de maestras?”, la cual surge a partir de la necesidad de comprender la coherencia que debe existir entre la teoría evaluativa que se enseña a las maestras en formación y las prácticas de la misma que emplean los diferentes profesores de las instituciones universitarias San Buenaventura - Sede Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional.
8. **LÍNEAS DE INVESTIGACION:** Formación y Práctica pedagógica
9. **METODOLOGÍA:** Teniendo en cuenta las distintas instituciones universitarias seleccionadas, los autores abordados como referentes teóricos, el énfasis en la construcción de las categorías: concepciones y prácticas evaluativas; se desarrolla un proceso investigativo orientado desde el diseño metodológico Análisis de Contenido de Alexander Ruiz (2004) a partir de sus fases: 1. Búsqueda: estudio de diferentes

documentos teóricos, 2. Definición de documentos pertinentes para la investigación, lectura de pensum y programas analíticos, 3. Realización de entrevistas, 4. Análisis de concepciones y prácticas evaluativas, 5. Identificación de convergencias y divergencias.

10. **CONCLUSIONES:** resulta fundamental guardar coherencia entre el discurso que emplea el maestro acerca de evaluación y las prácticas evaluativas que desarrolla dentro del aula, ya que estas influyen en la construcción que el maestro en formación apropia acerca de qué es evaluar y cómo debe evaluar a sus estudiantes. Puesto que al ser el maestro quien desarrolla las prácticas evaluativas en el aula con sus estudiantes, es el responsable de que estas cobren un sentido formativo, dando ejemplo a los mismos.

Es importante que el maestro se desligarse o deje de refugiarse en que la normatividad es la que “le impone” como debe desarrollar la práctica evaluativa en el aula, puesto que, es él quien desde su conocimiento y formación implementa y decide si innova en el aula o por el contrario opta por seguir desarrollando prácticas evaluativas tradicionales sin un sentido formativo.

Por otro lado, es de suma importancia comprender que la evaluación trasciende los estándares de calificación, medición, y validación de un simple error. Por el contrario, se le otorga un valor a la misma como un proceso de reflexión y aprendizaje de forma bilateral, es decir, así como el estudiante puede mejorar gracias a la evaluación, los maestros también pueden fortalecer su quehacer docente gracias a lo que aprenden de sus estudiantes. Es importante entonces reconocer la evaluación desde lo que puede brindar a los maestros en el aula más que como una calificación que refleja resultados sin tener en cuenta el proceso.

Concepciones y prácticas de evaluación en la formación de maestros de educación infantil

Ángela María Gómez Martínez

Margie Lorena Soto Juya

Angie Yuliana Parra Mendoza

Universidad de San Buenaventura sede Bogotá

Facultad de Ciencias Humanas y Ciencias de la Educación

Licenciatura en Educación para la primera infancia

Bogotá

2020

**Agradecimientos:**

*Agradezco inmensamente a Angie y a Margie, porque, aunque solas no encajábamos, encajamos siempre las tres juntas. Davi, sin tu ayuda todo hubiera sido mucho más difícil, mil gracias.*

Ángela Ma. Gómez M.

*Agradezco a mis padres y a mi hermana quienes acompañan cada uno de mis logros y quienes me motivan constantemente a alcanzar cada uno de mis anhelos; a ellos, que les debo la persona que hoy en día soy.*

Angie Y. Parra M.

*Agradezco a mí familia, amigos, a Dios y a todas aquellas personas que hicieron parte de mí proceso de formación y contribuyeron al mismo, puesto que fueron piezas fundamentales y sé que sin su ayuda esto no hubiese sido posible de alcanzar.*

Margie L. Soto J.

## 1.Introducción:

Por medio de este escrito se pretende dar a conocer el ejercicio de investigación desarrollado por las maestras en formación del Programa de Licenciatura en Educación Para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, pertenecientes al Semillero A.E.I (Aprendiendo a Evaluar la Infancia). Teniendo en cuenta las distintas instituciones universitarias seleccionadas, los autores abordados como referentes teóricos, el énfasis en la construcción de las categorías: concepciones y prácticas evaluativas; se desarrolla un proceso investigativo orientado desde el diseño metodológico Análisis de Contenido de Alexander Ruiz (2004) a partir de sus fases: 1. Búsqueda: estudio de diferentes documentos teóricos, 2. Definición de documentos pertinentes para la investigación, lectura de pensum y programas analíticos, 3. Realización de entrevistas, 4. Análisis de concepciones y prácticas evaluativas, 5. Identificación de convergencias y divergencias.

Una vez establecidas las categorías concepciones y prácticas evaluativas, surge la necesidad de entrar a analizar si las concepciones que tienen tanto los maestros como los estudiantes de los programas seleccionados tales como: Licenciatura en Educación Infantil y licenciatura en educación para la primera infancia, guardan relación con las prácticas evaluativas que se desarrollan dentro del aula, ya que puede que se posea un amplio conocimiento acerca de la evaluación sin embargo, al momento de aplicarla esto no se refleje de manera coherente.

Por último, este análisis de contenido tiene como fin dar respuesta a la pregunta *¿Qué relación existe entre las concepciones de evaluación con las prácticas evaluativas en la formación de maestras?*, la cual surge a partir de la necesidad de comprender la coherencia que

debe existir entre la teoría evaluativa que se enseña a las maestras en formación y las prácticas de la misma que emplean los diferentes profesores de las instituciones universitarias San Buenaventura - Sede Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional.

## **2. Planteamiento del problema**

Durante el proceso llevado a cabo en el programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, y desde lo estudiado en el semillero de investigación A.E.I., se ha podido observar la evaluación desde tres perspectivas; en primer lugar, a partir de los cursos que brinda el programa acerca de la misma, en los cuales se hace referencia a la evaluación como “formativa” y como aseguradora de aprendizajes, tal como lo menciona Álvarez (2001):

La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje en el momento de la corrección (p. 60).

Abordando entonces la importancia tanto de que existan intereses formativos al momento de evaluar, como la oportunidad de corregir los errores cometidos y aprender de ellos, con el fin de crear conocimientos duraderos.

A pesar de ser este el objetivo de la evaluación en la educación que se les enseña a las maestras en formación, se genera un quiebre entre la relación que estas palabras guardan con su acción. Ya que algunos orientadores demuestran que para ellos la calificación es el único reflejo del proceso de aprendizaje, utilizando la evaluación no como un medio para asegurar los

mismos, sino para calificar o descalificar las habilidades de sus estudiantes. Esta creencia que afirma que la evaluación se encuentra directamente relacionada con un valor numérico, que se le asigna a una prueba elaborada por un estudiante va en contra de lo que se plantea Álvarez (2001) debido a que este explica que:

Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirve. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas la evaluación trasciende. Justo donde ellas no alcanzan empieza la evaluación educativa (p.11).

Surge entonces la necesidad de reconocer de qué manera se está enseñando a los maestros a evaluar, puesto que más adelante puede ser el reflejo de las prácticas evaluativas que ellos van a ejecutar en el aula con sus estudiantes. Para dar respuesta a estos interrogantes se encontró que mediante el curso de “evaluación formativa” ofertado por la Universidad de San Buenaventura, a las maestras en formación, se busca fortalecer la comprensión del concepto de evaluación, con el fin de crear conciencia acerca de las prácticas evaluativas que las mismas ejercerán en su vida profesional, tal como lo menciona Grau (2005):

La evaluación educativa, como proceso de aprendizaje, trata de constatar los cambios que se han producido en el alumnado, la eficacia de los métodos y de los recursos empleados, la adecuación de los títulos, programas o asignaturas y, en general, todos los factores que puedan incidir en la calidad educativa, para, así, poder tomar las decisiones oportunas que permitan

reconducir (si fuera necesario) el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los fines que se pretendían” (p.7).

Es por ello que, a partir de lo trabajado dentro de este, se pudo observar que el discurso dado por parte de la orientadora fue pertinente, igualmente, la forma en cómo ejecutaba cada una de las sesiones de trabajo y el proceso evaluativo que empleaba con sus estudiantes, guardaba coherencia con el concepto de evaluación abordado, logrando contribuir en sus procesos de aprendizaje. Por ello, es claro que el ser humano es, como dijo Aristóteles un ser de imitación que aprende por medio del ejemplo, por lo cual es realmente importante verificar la coherencia que existe entre el discurso y las prácticas, ya que hacen más parte de la construcción del conocimiento las vivencias que lo que se estudia teóricamente.

Evidenciado lo anterior, surge la segunda perspectiva que hace referencia a la inquietud de cómo se está enseñando a las estudiantes de las universidades San Buenaventura, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica, haciendo énfasis en las facultades de educación, y si este concepto que se plantea es coherente con las prácticas evaluativas, que los profesores de los diferentes programas de Pedagogía Infantil y Educación Infantil, utilizan para evaluar sus aprendizajes, puesto que:

Todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos: bien hace usos muy dispares, con fines e intenciones diversos, o bien lo aplica con muy poca variedad de instrumentos, siguiendo principios y normas diferentes, para dar a entender que, en su aplicación, sigue criterios de calidad (Álvarez, 2001, p.11).



De acuerdo a lo anterior, los procesos de evaluación que se utilizan con las estudiantes, deben ser coherentes con los discursos empleados por los orientadores de los diferentes cursos brindados en cada una de las universidades, porque del mismo modo en que se enseña cómo evaluar debería desarrollarse la práctica evaluativa.

Por lo tanto, es incoherente que en las instituciones universitarias donde las maestras en formación hacen inmersión se siga utilizando el método evaluativo como una amenaza o un castigo hacia los estudiantes y por ende afecte su proceso de aprendizaje, es por lo anterior que “en términos precisos debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir” (Álvarez, 2001, p.11). Puesto que, si el fin de la evaluación es asegurar aprendizajes y por el contrario se emplea como un medio donde lo único que se busque es resultados estandarizados, no se cumpliría el verdadero propósito al que está quiere llegar; y más aún lo que puede provocar en los niños si se realiza de una manera negativa. Por consiguiente esto generará afectaciones en cuanto a la confianza en sí mismos y como consecuencia de ello la frustración y la baja autoestima, llevando así a la deserción escolar:

La obtención de calificaciones altas es de extraordinaria importancia para el alumno, pues ello significa alcanzar el reconocimiento y una conceptualización elevada por parte del profesor, de sus compañeros y de manera más amplia de sus padres y de la misma sociedad. Al contrario, un nivel bajo de calificación implica un descenso en la consideración de los demás. Al tiempo en relación con los juicios de que es objeto el alumno por parte de sus profesores, compañeros, padres y sociedad se conforma una auto-imagen y una autoestima que será de diferente naturaleza. (Rosales, 1990, p.93).

Es por todo esto que se desglosa la tercera y última perspectiva, la cual hace referencia a la manera en que las maestras egresadas de las universidades evalúan a los niños, pues la aplicación que le otorguen a la práctica evaluativa en el aula, puede ser un reflejo de los procesos evaluativos que recibieron en su formación como maestras. Ya que según, Álvarez (2001):

Debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento. El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumnado conociendo las dificultades que tienen que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesorado, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora (p.12).

Es por esto que surge la gran inquietud de dar solución a la pregunta ¿Qué relaciones existen entre las concepciones de evaluación con las prácticas evaluativas en la formación de maestros en educación inicial?

### **3. Justificación**

A pesar de los estudios realizados sobre la evaluación en la educación, y de las diferentes estrategias encontradas para lograr medir los aprendizajes construidos por los estudiantes durante los periodos escolares, “La evaluación siempre ha evocado sentimientos negativos en los estudiantes ya que se utiliza como sanción y son evaluados contenidos que aún no han sido enseñados” (Bretel, 2005, p.) es decir, que en muchas ocasiones los temas evaluados no son

coherentes con los contenidos que han sido anteriormente enseñados en clase, esto posiblemente puede generar frustración en los estudiantes al momento de resolver la prueba ya que puede ser casi imposible dar solución a la misma sino se tiene conocimiento acerca de lo que se está evaluando.

La razón principal de la negatividad que la evaluación provoca, es el uso de la misma como un instrumento de poder en el cual se estandarizan contenidos; siendo entonces importante buscar una respuesta al porqué se sigue utilizando la evaluación como castigo y no como se supone debería emplearse según su objetivo, el cual es asegurar los aprendizajes. Bretel (2005) hace referencia también a la importancia del tiempo dentro de la evaluación mencionando que “Nunca se debe confundir el hecho de que un estudiante no tenga tiempo para finalizar una prueba con el hecho de que no sabe” (p.3) debido a que se suele mal interpretar el hecho de que no se termine una prueba con el pensar que no se han adquirido los aprendizajes necesarios, cuando la realidad es que el resultado de un examen no define la construcción de conocimientos de un estudiante.

A partir de esta problemática, surge la necesidad de entrar a reconocer las distintas concepciones de evaluación presentes en los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil, en Educación Infantil o en Educación para la Primera Infancia, según sea el caso, que se manejan en las universidades, Pedagógica Nacional, Distrital Francisco José de Caldas, Pontificia Universidad Javeriana y San Buenaventura Sede Bogotá; ya que “Si el propósito de profundizar en las concepciones es impactar en la práctica de evaluación de los profesores, cobra relevancia conocer si estas ideas preconcebidas y la forma en que evalúan en sus clases son coherentes entre

ellas.” (Hidalgo; Murillo, 2017, p.118) y desde allí poder evidenciar qué papel está cumpliendo la praxis en estas instituciones, es decir, cómo evalúan los maestros de las diferentes facultades de educación a los estudiantes pertenecientes a estos programas, y si la forma que utilizan para evaluar es coherente con lo que se enseña allí como "evaluación formativa". Puesto que, de no existir esta relación se podrían generar repercusiones en la construcción del concepto de evaluación que el estudiante está consolidando a través de su proceso de formación, y de igual forma provocar quiebres en cuanto a la relación que debe existir entre lo que se concibe como evaluación y las prácticas que se desarrollan de la misma.

Por consiguiente, en este proyecto fue fundamental inicialmente entrar a profundizar que se está entendiendo por evaluación formativa:

La evaluación en Educación Infantil pretende señalar el grado en que se van alcanzando las diferentes capacidades, por tanto, tiene una función formativa, sin carácter de promoción ni de calificación del alumnado. Evaluamos para orientar al propio alumno y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bejerano, 2011, p.4)

y las prácticas evaluativas empleadas por las maestras en formación egresadas de las licenciaturas en Educación para la Primera Infancia, Educación Infantil y Pedagogía Infantil, deberían velar por hacer cumplir dicho objetivo de la evaluación en las edades iniciales, en las cuales más que calificar o descalificar, se deben valorar y orientar los diferentes conocimientos que los estudiantes van adquiriendo, con el fin único de asegurar sus aprendizajes por medio de la implementación de diferentes estrategias que lo permitan.

Es por ello, que como Licenciadas en Educación para la Primera Infancia y como integrantes del semillero A.E.I. es importante desarrollar este proyecto debido a que en diferentes ocasiones las maestras en formación han dejado de lado el concepto de evaluación que se les enseña, y ejecutan sus prácticas evaluativas aplicando las mismas estrategias que se utilizaron en la universidad para “medir” o “calificar” sus aprendizajes. Un ejemplo de ello, son los exámenes que se desarrollan de manera periódica y que en algunas ocasiones buscan evaluar el alcance de contenidos y no los aprendizajes construidos, esta “estrategia” es la que más emplean los maestros para medir los conocimientos alcanzados por sus estudiantes, estrategias que se han logrado evidenciar en el transcurso de las prácticas pedagógicas que se han podido observar en instituciones donde las maestras en formación han podido estar inmersas.

Se busca entonces entrar a observar y analizar el tema de las prácticas de evaluación y las concepciones que hay de ésta en las diferentes universidades, pues debe existir una coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica, para que cuando las maestras en formación lleguen a ser profesionales se refleje el sentido real de la teoría en el accionar y sus prácticas evaluativas no sean simplemente el reflejo de los errores cometidos por sus propios maestros.

De acuerdo a esto se empiezan a realizar observaciones en diferentes instituciones universitarias, debido a que es importante tener la oportunidad de observar y analizar las diferentes concepciones de evaluación que se están enseñando a las maestras en formación de dichas instituciones; igualmente el ideal es conocer el concepto que cada una de ellas está creando acerca de la misma y cómo la implementan en sus prácticas evaluativas.

#### 4. Antecedentes

Para dar continuidad al proceso de investigación, se realizó una revisión detallada de documentos como trabajos de grado y artículos pertenecientes a los programas de educación infantil y educación para la primera infancia de las universidades Pedagógica Nacional, Distrital Francisco José de Caldas, Pontificia Universidad Javeriana y San Buenaventura sede Bogotá, los cuales abordaron temáticas relacionadas con *Las concepciones y prácticas de evaluación en la formación de maestros de Educación Infantil*. Se resalta que los archivos existentes relacionados con esta temática son muy escasos, por lo tanto, resulta necesario abordar algunos trabajos de maestría en educación. Posteriormente se realizó un análisis de la información encontrada, seleccionando los documentos con mayor pertinencia y relevancia para las categorías “concepciones de evaluación” y “prácticas evaluativas”, puesto que son elementos que direccionan este ejercicio investigativo. Por tal motivo, tras la consulta de 30 (treinta) documentos entre artículos, proyectos de grado de pregrado y de magíster que se han realizado durante los últimos diez años. De los documentos consultados, 21 de ellos no contienen aspectos que realicen aportes significativos al desarrollo de la investigación. Gracias a esto, fue posible evidenciar la importancia de realizar este ejercicio investigativo, pues no se cuenta con información suficiente que abarque este tipo de temática. (La respectiva información de éstos documentos, resumen analítico especializado, se encuentra ubicada en Anexos)

A continuación se describirán los elementos rescatados de los 9 documentos seleccionados por su aporte significativo al proyecto, los cuales se encuentran organizados en orden de relevancia, es decir, están dispuestos basados en el aporte que brindan al desarrollo de este proyecto.

Inicialmente, para aportar aspectos claves a la categoría de las “concepciones de evaluación” se recuperan elementos fundamentales de la revista *Enunciación* perteneciente a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, del artículo *Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación* escrito por Rodríguez (2010), donde se plantea inicialmente la evaluación como un proceso continuo el cual debe contar con la participación tanto del maestro como del estudiante, sin embargo, este se ve mediado por las concepciones que ha construido el maestro con respecto a ésta, puesto que puede provocar que su ideal de evaluación se vea desdibujado al momento de ejecutar la práctica evaluativa dentro del aula.

Por lo tanto, se postula que una evaluación sistemáticamente realizada es fundamental para la búsqueda de correlaciones entre los propósitos de la enseñanza, los aprendizajes alcanzados y la introducción de acciones formativas tendientes a lograr mayor eficacia en los procesos educativos. De allí que resulte fundamental la reflexión y fundamentación de los docentes sobre sus concepciones en torno a la evaluación, el reconocimiento del sentido de la evaluación en sus prácticas educativas, las funciones que le asignan a este proceso, la utilidad que confieren a los resultados de la misma y, en general, la comprensión de sus prácticas pedagógicas en torno a esta actividad (p.42).

Esto se logra visibilizar en los resultados obtenidos tras esta investigación, puesto que aunque los maestros poseen concepciones innovadoras acerca de evaluación, estas no suelen reflejarse en sus prácticas evaluativas.

Por otro lado, Rodríguez (2010) explica también que en ocasiones no existe una coherencia:

Entre el pensar, el decir y el hacer de los docentes se perciben contradicciones derivadas de convicciones profundamente arraigadas respecto a las prácticas de la evaluación, entre las cuales se destacan la inamovilidad de los roles asignados a los docentes y las posibilidades de participación de los estudiantes (p.50).

Por lo tanto, la contribución que logra dar este artículo a la construcción de esta investigación, es que aún hay muchos vacíos en cuanto a la coherencia entre lo que los maestros conciben como evaluación y la ejecución de sus prácticas evaluativas, ya que a pesar de los avances que consigo ha traído la evaluación, no se ha dejado de concebir como un elemento que permite medir y calificar aprendizajes, donde se comprueba si los estudiantes lograron alcanzar o no lo cometido.

Después, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, se toma como referencia el Trabajo de grado para Magíster en Ciencias de la Educación titulado *La capacidad creadora: una nueva visión en sus prácticas evaluativas* escrito por Ávila, G; Parra, A; Ramírez, A; Rivera, M; Ramos, D. (2015). Este trabajo investigativo es de gran importancia para nuestra investigación ya que nos permite reflexionar constantemente acerca de las prácticas evaluativas que están generando las maestras en las aulas, y cómo las mismas inciden de manera directa en el aprendizaje que desarrolla el estudiante; se hace énfasis en cómo a través de las distintas capacidades y habilidades que posee el educador, puede crear y desarrollar prácticas evaluativas que aportan favorablemente al proceso educativo y formativo, no solo de los niños sino también de los maestros que allí hacen inmersión; permitiendo valorar el error como un elemento fundamental a la hora de realizar ejercicios evaluativos. Sin embargo, estas habilidades que debería desarrollar el maestro no se observan en sus prácticas evaluativas,



ya que se sigue utilizando un mismo mecanismo de evaluación y de clasificación dejando a un lado el verdadero fin de la misma:

La evaluación deberá servir entonces, para reorientar y planificar la práctica educativa. Conocer lo que ocurre en el aula a partir de los procesos pedagógicos empleados y su incidencia en el aprendizaje del alumno, reorientando cuantas veces fuere necesario los procesos durante su desarrollo, es una de las funciones más importantes de la evaluación. (Shmieder,1966; Stocker, 1964; Titone, 1966).

Por consiguiente, a partir de esta investigación podemos reflexionar cómo la habilidad creadora, en cuanto a estrategias evaluativas por parte de los maestros, se encuentra ausente, pues en muchas ocasiones el educador deja a un lado la creatividad y la importancia de aprender mancomunadamente, concibiendo este aprendizaje inferior a los métodos plenamente memorísticos y repetitivos que generan en los infantes la ruptura de habilidades fundamentales tales como la comunicación, la imaginación y con ello la destreza de crear un propio y significativo aprendizaje; lo cual lleva a preguntarse: ¿por qué existe cierta resistencia por parte de algunos maestros hacia la innovación en cuanto a prácticas evaluativas y pedagógicas?. Sin duda alguna la capacidad creadora en las prácticas evaluativas es una tarea que debe empezarse a efectuar.

Por otro lado, de la misma universidad del proyecto anterior, se encontraron antecedentes que enriquecen las concepciones ya anteriormente mencionadas tal como el proyecto de grado de Maestría en Ciencias de la Educación titulado *Concepciones y prácticas evaluativas de los profesores en las especializaciones de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá* escrito

por Álvarez, C; Almonacid, C; Beira, A; Rodríguez, S; Quiroz, E; Urrea, L. (2017). En este ejercicio investigativo se identifican y se analizan las concepciones de evaluación y prácticas evaluativas que emplean distintos maestros de los programas de especialización de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá en las facultades de: Ciencias Humanas y Sociales, Ingeniería, Ciencias Políticas y Empresariales, con el fin de reconocer de qué manera se realizan distintos procesos evaluativos con los estudiantes y cómo estos influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los mismos. Por otro lado, en esta investigación predomina el análisis que se realiza frente a los procesos didácticos y evaluativos en cuanto a la formación humanística y franciscana que la universidad propone, comparando así la coherencia de ciertos lineamientos y prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes en el aula, observando cómo estas se relacionan en pro de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, logrando así enriquecer el quehacer pedagógico de los profesores de los diferentes programas ofrecidos por la Universidad San Buenaventura Bogotá. Los análisis que se realizan alrededor de esta investigación acerca de los procesos didácticos y evaluativos que inciden en la formación de los estudiantes son fundamentales para entrar a reflexionar y comprender de qué manera se está evaluando a los estudiantes según los lineamientos que la institución propone y cómo a partir de estas prácticas evaluativas se enriquece la formación tanto académica como personal del sujeto.

Del mismo modo, desde la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, proyecto de grado de Pregrado en Licenciatura en Pedagogía Infantil: *Caracterización de las necesidades de formación del profesor novel de la educación inicial* realizado por Cubillos (2012), habla de la importancia de que cuando se están formando maestros, se les brinde la autonomía de explorar los métodos evaluativos existentes, al igual que darles la

oportunidad de aplicarlos en diferentes momentos, con el fin de que cuando se encuentren con su quehacer docente sean capaces de elegir el mejor método basados en sus experiencias con cada uno de ellos y no en lo que se les ha dicho mediante el discurso que ellos deberían hacer.

Los métodos de evaluación son otro punto a seguir, puesto que las prácticas universitarias no brindan la autonomía suficiente para determinar de qué manera se pueden hacer tales evaluaciones y al momento de tener la obligación de realizarlas, esta inexperiencia sale a flote y como fue anteriormente mencionado es muy posible no tener apoyo para resolverlo (p.74). Este apartado hace referencia a que no se trata únicamente de que se escuche o se entienda un discurso acerca de lo que se debe hacer, es decir, ayuda a resaltar el hecho de que al momento de evaluar es más importante la experiencia que se tenga cuando de evaluar se habla, que el discurso que se conozca acerca de la misma.

También, de la misma universidad, se revisó el documento: *Prácticas evaluativas en la Primera Infancia: Entre la visión normativa y reflexiva del docente* escrito por Beltran, A; Londoño, L; Larrañaga, L. (2010). Este proyecto hace énfasis en diferentes concepciones de evaluación que se han trabajado a lo largo del tiempo, y es pertinente traer a colación las concepciones que son acordes con el concepto de evaluación que se está manejando en este proyecto el cual es la evaluación “formativa”.

Según Garzón (1995) “evaluar es valorar, apreciar, estimar el valor de las cosas inmateriales (p.513)” se define el evaluar como una valoración, no numérica, sino como el reconocer el valor que tiene el conocimiento del otro. Por otro lado, “el Ministerio de Educación de Honduras señala: que “en la educación preescolar la acción evaluativa respeta la espontaneidad con que el

niño realiza todas sus actividades. (p. 42)” Es decir, que cuando se evalúa en la primera infancia, es necesario tener en cuenta que no se debe limitar al niño ni sus capacidades para poder evaluarlos, sino que es necesario dejarlos ser espontáneos y de éste modo el maestro entra a observar los aprendizajes que el niño realmente ha aprehendido.

Las autoras de éste proyecto definen también la evaluación según Cajiao (2010) como sumativa y formativa:

Para Cajiao (2010) en cuanto a los términos más comunes de evaluación se suele hablar de dos tipos: la evaluación sumativa y la evaluación formativa. La primera se refiere a la confrontación de unos resultados de aprendizaje esperados con los que efectivamente pueden mostrar los estudiantes al final de un curso o proyecto y la segunda “hace referencia al conjunto de ejercicios, pruebas y actividades orientadas a confrontar al estudiante con su propio aprendizaje” de manera que puede identificarlos avances de los estudiantes para mejorar los aspectos en los cuales tienen dificultades (p. 65).

Se define entonces la evaluación como formativa, explicándola como un medio por el cual el maestro puede enfrentar a sus estudiantes con su propio conocimiento y aprendizaje para verificar la comprensión de los contenidos.

Posteriormente, las autoras del proyecto realizan un análisis acerca de la importancia de la evaluación en los procesos de aprendizaje, y mencionan que:

Es importante saber como se ve el sujeto (alumno) en la evaluación de modo que es esencial que el estudiante sea consciente de sus aprendizajes, en especial en la etapa del preescolar se puede ayudar a esta reflexión favoreciendo que los niños aprendan a autoevaluarse por medio

de actividades que estimulen, aporten, discutan y piensen sobre un tema determinado, de igual manera situaciones que animan a exponer y explorar sus propias hipótesis (p.43).

Explicando la importancia de que los estudiantes sean partícipes de los procesos evaluativos no como sujetos pasivos, sino como sujetos participativos que comprenden el para qué se les evalúa el cómo se evalúa y el qué se evalúa de sus procesos de aprendizaje. Es relevante mencionarlo, debido a que en ocasiones los estudiantes no conocen dicha información acerca de sus procesos evaluativos, y suelen asumir la evaluación como una experiencia que les causa miedo y angustia debido a que dicho proceso los confunde por falta de claridad de los maestros al hablar de éste o por relaciones de poder que los maestros suelen ejercer cuando de evaluar se trata.

Para hacer que el niño sea un sujeto activo y pueda demostrar su conocimiento por medio de lo que podría representar la evaluación, ésta puede llegar a ser un recurso de motivación y de expresión donde el estudiante logre interactuar de una forma significativa y sin temor frente a lo que es la evaluación (p.43).

Puede ser entonces la evaluación una motivación para que los estudiantes aprendan cuando es empleada correctamente y no como una excusa para castigar y amenazar a los estudiantes para forzarlos a “aprender” algo que probablemente se convierte en memorístico y no lo aprehenden como deberían porque estudian solo para obtener una calificación cuantitativa.

Se retomó de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional el proyecto de grado de Pregrado en Licenciatura en Educación Infantil: *Acompañamiento en educación infantil una experiencia en torno a la oralidad y saberes del maestro* escrito por Suárez, J; Getial, T; Ibagué, Y. (2014). Este ejercicio investigativo enfatizó la importancia del saber que los maestros construyen a lo largo de su vida laboral de acuerdo a las experiencias que han mediado su

proceso de formación. Por lo tanto, todos los elementos que se adquirieron en el pasado influyen directamente en las prácticas que va a desarrollar en aula. Siendo esto un reflejo de las construcciones propias del maestro mediadas por la experiencia.

El saber de los maestros implica el reconocimiento de la experiencia de vida, tanto personal como profesional, así mismo se deben tener en cuenta las relaciones establecidas con profesionales que acompañan tal proceso, las relaciones con los niños, niñas y con los demás actores escolares, permiten que éste saber esté en constante crecimiento logrando ser adaptado y transformado en relación con la práctica (Tardif, 2004, p.).

Para esta investigación el saber de los maestros es fundamental para empezar a comprender las concepciones en cuanto a evaluación y prácticas evaluativas llevadas a cabo en el aula escolar por el mismo. En un primer lugar se comprende que el saber que se construye es social ya que se desarrolla y fortalece con ayuda de las experiencias, del compartir, conversar, indagar y consultar en compañía de un grupo, bien sea de maestros, directivas o estudiantes, permitiendo al maestro ampliar su saber gracias a sus vivencias logrando que sus acciones educativas sean más fuertes, interesantes, dinámicas, y eficaces, mejorando con ello sus prácticas evaluativas.

De la Pontificia Universidad Javeriana, se trabajó también el proyecto de grado de Maestría en Educación: *Los procesos de evaluación docente: resignificación e incidencia en las instituciones educativas* realizado por Moreno, A; Ramirez, F. (2017) el cual hace referencia a que la evaluación tiene como fin educativo la mejora, revisión y corrección. Para que esto se dé se hace necesario, contemplar y analizar los criterios que se establecen para el acto evaluativo, ya que “ayudan a reconocer el valor que tienen las actividades” (Litwin, 1998, p. 17) es relevante tener en cuenta lo que los autores mencionan acerca de lo que debe hacer la evaluación para

definir lo que es evaluación, ya que tener claridad frente a los objetivos de ésta da claridad frente a lo que se quiere lograr al momento de evaluar.

En la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se encontró también el trabajo de grado de Maestría en Educación titulado *La evaluación desde la Teoría cultural de la objetivación: una experiencia con estudiantes de grado octavo* escrito por Cardozo, J; Bautizta, S. (2016). De este proyecto se pueden rescatar los cambios que ha tenido el concepto de evaluación a lo largo de los años, y cómo a pesar de los avances que está ha tenido, no se ha dejado de ver como un instrumento meramente calificativo y clasificatorio del cual ni el maestro ni el estudiante pueden aprender:

Lo cierto es que la evaluación es uno de los componentes que muestra una mayor resistencia al cambio y a la innovación, algunos autores consideran a la evaluación como “la piedra de toque” del currículum escolar, lo que significa que si cambiamos todos los demás componentes pero dejamos intacto el sistema de evaluación empleado por el profesor, no debemos esperar cambios en el aula porque nada nuevo ocurrirá. Es así de simple y complejo el asunto (Moreno, 2014, p.4).

Es por lo anterior que, aunque se tenga un concepto innovador de evaluación centrado en reconocer el proceso formativo de manera continua y real del estudiante, si el maestro no transforma su concepción acerca de la evaluación y adopta nuevas prácticas evaluativas que lleven a valorar de una manera integral a sus estudiantes, muy difícilmente se podrán lograr cambios notorios en lo que a evaluación se refiere.

Junto con lo anterior, se hace un énfasis bastante amplio acerca del papel que deben cumplir los estudiantes en la ejecución y propuesta de las prácticas evaluativas por parte del maestro, donde no solo él sea el responsable de hacer este proceso, sino también ellos se vean involucrados en la construcción del proceso evaluativo, como bien lo mencionan Bautista, S; Cardozo, J. (2016) en su proyecto:

La evaluación en este caso, tiene que dar cuenta del compromiso, del respeto y de la postura que toman los estudiantes en relación a su responsabilidad en los procesos de aprendizaje intrínsecos en lo que hacen en el salón de clases y no necesariamente limitados a la producción de un resultado o una respuesta esperada. Evaluar entonces va más allá de llenar planillas o dar informes aprobatorios, tiene que ver más bien con la transformación que se evidencia en las acciones conjuntas donde cada estudiante toma su lugar en la tarea propuesta” (Moreno, 2014, p. 65).

Por lo tanto, contribuye en la construcción de la categoría de las concepciones de evaluación de este proyecto, ya que permite hacer un recorrido con respecto a la evaluación y como está necesita empezar a ser concebida de una manera totalmente distinta a lo estandarizado y medible, es decir, que se busque conducir al estudiante y al maestro a ser parte del proceso y ser conocedores del mismo.

Desde la Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, influyó el Trabajo de Grado del Pregrado en Licenciatura en Pedagogía Infantil titulado: *Ética del cuidado y formación inicial de docentes: una reflexión sobre los procesos evaluativos en el contexto de la práctica pedagógica* escrito por Hernández, P (2018) del cual se destaca lo escrito en el documento Componente Común de las Licenciaturas de la universidad ya mencionada:



La evaluación de los estudiantes constituye una parte integral de las experiencias de aprendizaje y formación docente, en cuanto apoya el aprendizaje e informa sobre los resultados de aprendizaje esperados. Se asume como enfoque evaluativo desde la evaluación auténtica, la evaluación formativa y el seguimiento continuo como espacio curricular que articula un conjunto de experiencias del aprendizaje y metodologías con una intencionalidad formativa. (Cabra, 2016, p. 22).

Este aporte resulta significativo para la investigación, debido a que describe la forma en la que la evaluación es concebida por los programas de licenciatura en la Pontificia Universidad Javeriana, y soporta que dicha evaluación es formativa y es parte de las experiencias de aprendizaje más que una forma de calificar o descalificar los procesos de los estudiantes. Es coherente entonces con la forma en la que éste proyecto de investigación concibe la evaluación, ya que es concebida como “formativa” y busca asegurar aprendizajes y no generar un valor numérico como resultado.

Para finalizar, es importante resaltar que fue difícil acceder a las bases de datos de las universidades distrital y pedagógica, debido a que estaban realizando cambios en las plataformas y solicitando los permisos para poder acceder a los documentos de proyecto de grado, por lo cual la información de estas universidades fue bastante reducida. Sin embargo, dentro de lo encontrado en los proyectos anteriormente nombrados, se puede rescatar que todos mencionan la importancia de que exista una relación y coherencia entre la concepción de evaluación y las prácticas evaluativas, al igual que la importancia de evaluar con sentido formativo, es decir, que

la evaluación no se trate de conseguir un resultado numérico, sino de afianzar aprendizajes. De igual forma, a partir del análisis que se realizó de la información recolectada, se logra evidenciar que es pertinente desarrollar una investigación que se pregunte acerca de la relación que existe entre la concepción de evaluación y las prácticas evaluativas realizadas por los maestros, pues estos dos conceptos tienen relevancia en el proceso de formación de maestros.

## **5. Objetivos**

### **5.1 Objetivo general:**

Caracterizar las concepciones y prácticas que se tienen de evaluación, en la formación de maestras en Educación Inicial de los programas de Educación Infantil y Educación para la Primera Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional, Distrital Francisco José de Caldas, Pontificia Universidad Javeriana y San Buenaventura sede Bogotá

### **5.2 Objetivos específicos:**

- Describir las concepciones y prácticas de evaluación de profesores y maestros en formación de los programas de educación inicial en las instituciones universitarias seleccionadas.
- Analizar las concepciones y prácticas de evaluación de profesores y maestros en formación de los programas de educación inicial que se tiene en las instituciones universitarias seleccionadas.
- Definir las convergencias y divergencias de las prácticas de evaluación que se realizan con las maestras en formación de los programas mencionados.

## 6. Marco teórico

Dentro de esta investigación fueron esenciales algunos términos acerca de las concepciones evaluativas de los maestros, donde:

Las concepciones docentes se entienden, por tanto, como un marco o estructura de ideas implícitas personales a través de las cuales los docentes interpretan su práctica profesional (Philipp, 2007; Pratt, 1992; Thompson, 1992). De esta forma, las concepciones del profesorado son influidas por el contexto en el que se desarrolla el profesor, definiendo su práctica docente. Queda claro que dicha influencia no es siempre coherente o explícita, pero sin duda las concepciones son un factor decisivo que determina el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ekeblad y Bond, 1994; Griffiths, Gore y Ladwig, 2006). (Hidalgo; Murillo, 2017, p.109)

Es por ello, que debe entenderse que las concepciones son construcciones propias del maestro las cuales se ven influenciadas por el contexto y las diferentes vivencias que este ha logrado alcanzar, no solo en el ámbito personal, es decir cuando era estudiante, sino también en el ámbito profesional lo cual hace referencia a cuando está desempeñando su labor docente, es por ello que estos constructos determinan la manera en que este va a desarrollar sus prácticas evaluativas en el aula y el fin que esta práctica tiene para con sus estudiantes.

Con respecto a las prácticas evaluativas ejercidas por los maestros se aborda en cierta parte desde:

González, Quiceno Y Cortés (2011) caracterizan las prácticas evaluativas y se centran en aspectos relacionados con sus concepciones teóricas, criterios, propósitos, formas y estrategias, todos ellos vistos desde la institución y desde la percepción de los docentes, sus

hallazgos son concluyentes en identificar prácticas evaluativas con escasos espacios de reflexión del maestro y una pasividad de los estudiantes frente al proceso evaluativo, siendo esta crítica apoyada por los padres, los cuales señalan que no existen mecanismos de democratización en el momento de proyectarlas e implementarlas por los docentes (Zambrano, 2014, p.75)

Las prácticas evaluativas están ligadas a la concepción de evaluación que el maestro ha logrado construir a lo largo de su formación, debido a que dicha construcción se verá reflejada en el desarrollo de sus prácticas evaluativas teniendo en cuenta que éstas influyen directamente en el aprendizaje de sus estudiantes. Es en este punto donde se logrará visibilizar la coherencia que existe entre el concepto de evaluación que ha logrado apropiarse el maestro y cómo éste se refleja en el desarrollo de su práctica evaluativa; entendiéndose la práctica evaluativa como las estrategias utilizadas por el maestro dentro del aula para realizar un seguimiento al proceso de aprendizaje de sus estudiantes y el sentido que él le otorgue a estas, es decir, el maestro puede utilizar por ejemplo el examen como herramienta para evaluar a sus estudiantes, pero esta herramienta puede dejar de ser tradicional si el maestro le da un sentido formativo a la misma.

Estos elementos orientaron, y dieron sentido a este proceso. Las categorías de estudio anteriormente nombradas fueron fundamentales para analizar y comprender las concepciones que son interiorizadas por parte de los profesores, y como estos ejecutan prácticas evaluativas con sus estudiantes de acuerdo al ideal de evaluación que ha construido a lo largo del tiempo.

**Introducción desde la historia:**

Para comenzar, es necesario tener claridad de dónde surge el concepto de evaluación y cómo este ha ido evolucionando a través del tiempo, debido a que el maestro, para construir su concepto de evaluación, se basa tanto en lo teórico como en sus experiencias, por lo cual es importante conocer de dónde viene este concepto y qué se ha dicho de la evaluación a través de la historia, y después pasar a construir su concepción según lo que ha vivido y estudiado, para así desarrollar sus prácticas evaluativas en el hoy.

Inicialmente, Alcaraz (2015) explica cómo la evaluación comenzó a tener parte, de una forma diferente a la que conocemos hoy en día, desde el siglo II (a.C.) como unas pruebas chinas psicodiagnósticas que constaban tanto de entrevistas como de pruebas físicas con el fin de seleccionar personas para labores gubernamentales. Más adelante, Sócrates y otros maestros de la Antigua Grecia, crean los cuestionarios los cuales aplicaban en sus prácticas de enseñanza (p.12). Estos cuestionarios buscaban que el estudiante pudiera investigar y analizar el por qué y el para qué de las cosas, generándose preguntas y dándole respuestas a las mismas. Lemus (2012) menciona a dos países, Estados Unidos y Gran Bretaña, quienes en 1845 dieron un paso hacia lo que hoy es la evaluación aplicando test de rendimiento a estudiantes y creando comisiones para evaluar los servicios públicos.

A comienzos del siglo XX, el gobierno francés solicitó al psicólogo Alfred Binet la creación de un test que les permitiera ubicar a los estudiantes en el sistema educativo según su edad mental, para así poder determinar quiénes deberían asistir a una escuela especial y quienes no (Gundlach, 1999, p.171). Este test de medición de la inteligencia constaba de treinta (30) tareas

de complejidad creciente que le ayudaban al psicólogo a determinar en qué nivel de la escala Stanford-Binet se encontraba el estudiante.

Entre 1932 y 1949, se generó una revolución en los conceptos preestablecidos para la palabra “evaluación” por parte de Tyler, el padre de la evaluación educativa, quien desde los objetivos educacionales demostró que la evaluación fue creada como una estrategia de control que busca principios de actuación y de intervención más que producir conocimientos o conceptos y validar los mismos. Es Tyler (1969), por tanto, quien logra que se deje de lado el hecho de realizar solamente evaluaciones psicológicas como se hacía en el periodo anterior, y comienza a aplicar la evaluación en la educación. La propuesta realizada por Tyler de utilizar la evaluación como un medio para educar y no como un medio para descubrir solamente la personalidad de una persona, comenzó rápidamente a ser utilizada en los Estados Unidos, surgiendo una evaluación crítica de lo realizado por los estudiantes de manera individual y no comparandolos permanentemente con el rendimiento de su grupo.

Dentro de su obra, Tyler plantea la evaluación como la única forma de educar, separándola de las pruebas y los exámenes que son herramientas que nacieron en la Edad Media con el fin de medir la fuerza (la prueba), analizar el cuerpo (el examen), calcular la mente (la medición) y sistematizar información (la evaluación). Tyler, al definir la evaluación como la forma de educar, afirmó que “educar es establecer un objetivo general de actuación y hacer que este se cumpla” (Tyler, 1973), pensamiento que no se encuentra muy lejos del que se tiene hoy en día al momento de evaluar los procesos educativos en las diferentes instituciones educativas de Colombia. Sin embargo, es imposible resaltar frente a lo expuesto por Tyler, que la evaluación

no se trata solamente de cumplir con un objetivo y de entregar resultados a padres de familia y directivos, sino de encontrar un modo de observar e identificar si los estudiantes están aprehendiendo lo visto en las diferentes asignaturas, si están realizando lectura crítica, comprendiendo los diferentes contenidos y si son capaces de aplicarlos a la cotidianidad, ya que esta es la forma más certera de conocer los aprendizajes adquiridos por cada uno de ellos. De igual forma, los estudiantes deben ser partícipes de su formación, planteándose objetivos alcanzables, ya que ellos pueden reconocer sus capacidades y posibles limitaciones frente a lo que el maestro desea que se aprenda, y es allí donde la evaluación trasciende dejando de lado la obtención de resultados.

Más adelante, entre las décadas de los setentas y los ochentas, comienzan a crearse propuestas alternativas para evaluar los diferentes programas educativos existentes. “En las generaciones anteriores, los parámetros han sido construidos a priori. En la llamada cuarta generación, los límites y parámetros los construyen las personas que participan en la evaluación como elemento importante dentro del mismo proceso de evaluación.” (Dobles, citado en Mora, 2004, p. 8). Surge entonces una generación en la cual la evaluación dejó de ser para evaluar servicios públicos, para identificar personalidades y para asignar labores, y pasó a ser una evaluación que involucra a las partes para ser creada.

De acuerdo con Wrigley (2013) “la evaluación escolar se ha enfocado abrumadoramente en exámenes y resultados de pruebas, los cuales se pueden representar numéricamente, mientras otros aspectos de la educación han sido marginados o simplemente invisibilizados” (p.74). Lo cual significa que a pesar de que en los setentas se comenzó a tener en cuenta a los participantes

de la evaluación para la elaboración de la misma, seguía siendo utilizada como una forma de control, de medición y de obtención de resultados numéricos que servían para clasificar a una persona dentro de un estándar social. Sin embargo, años mas adelante, surge un nuevo modelo evaluativo que abre las posibilidades evaluativas en el cual es importante “fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias de las personas implicadas en la evaluación, a través de la utilización de métodos participativos” (Vélez, 2007) este modelo intenta recuperar el sentido de la evaluación separandola de la calificación y acercandose más a el proceso educativo que lleva el estudiante antes de llegar al resultado final. (Alcaraz, Fernández y Sola, 2012):

Acercándose más a la comprensión del proceso educativo que tiene lugar en las aulas y alejándose por completo de la intención medidora o sancionadora que a menudo se asocia a los procesos de evaluación, confundiéndose así el acto de calificar con el de evaluar.” (p. 27)

Estos esfuerzos por aclarar la diferencia existente entre los dos terminos mencionados siguen haciendose presentes en los discursos dados por los docentes acerca de evaluación sumativa o evaluación formativa, siendo la primera la que tiene en cuenta solo el resultado obtenido al final por el estudiante, y la segunda, la que tiene en cuenta el proceso que el estudiante llevo duante el año escolar, lo que fue haciendo día a día para lograr cumplir con el objetivo final como lo explica Rodríguez (2003).

Finalmente, a pesar de que la acción de evaluar nació en el momento en el que las personas de poder notaron que la sociedad necesitaba ser corregida y la mejor forma de lograrlo era corrigiendo la conducta de los individuos ya que a partir de esta, se podrían modificar diferentes hábitos que eran necesarios organizar, como el comportamiento adecuado en diferentes



situaciones y las diferentes formas de comunicación. Como lo mencionan Peñalosa y Quiceno en 2016, “Evaluar es control, es la corrección que hace el todo sobre la parte”, es una práctica que prevalece en la actualidad, puesto que significa que la evaluación desde las diferentes generaciones ha sido vista como una forma de controlar la sociedad, de manipular y oprimir a las personas, quienes suelen tener miedo a ser evaluados. Debido a lo mencionado anteriormente, para algunos maestros resulta complejo concebir la evaluación de una manera totalmente distinta a lo netamente memorístico, ya que este concepto trae consigo un devenir histórico que los lleva a ejecutar prácticas evaluativas que pueden haber sido transmitidas por alguien más y esto sea el reflejo de lo que realizan en sus clases con sus estudiantes.

### **La influencia de la normatividad en la evaluación:**

Para retomar aspectos influyentes en la construcción de un concepto de evaluación en el país, resulta fundamental abordar ciertos aspectos normativos que intervienen en la construcción y ejecución de la evaluación. Este apartado sirve como un eje que permite reconocer, desde qué estándares y leyes están situando las instituciones su concepción de evaluación, e igualmente la manera en que esto posiblemente puede llegar a influir en la ejecución de prácticas evaluativas de los maestros en su aula. Ya que, si muchas veces estos quieren generar transformaciones positivas en las mismas, puede que no les dé resultado porque la institución y su arraigo total a las leyes los obliguen a permanecer con la mismas prácticas tradicionales.

Por lo anterior, se hace necesario retomar el decreto 230 del año 2002 el cual plantea que "La evaluación de los educandos será continua e integral, y se hará con referencia a cuatro períodos de igual duración en los que se dividirá el año escolar" A pesar de que se manifiesta que la

evaluación debe ser un proceso continuo, donde se atienden cada una de las necesidades de los estudiantes y se brindan estrategias que les permiten superar las dificultades que cada uno de ellos posee, no se deja de ver como un proceso que arroja resultados de manera cíclica. Puesto que, al finalizar cada periodo el maestro está en la obligación de brindar al acudiente, un informe que dé cuenta de los logros obtenidos por el estudiante en cada una de las materias, donde se encasilla su proceso desde un deficiente hasta un excelente. De igual forma, se habla de un proceso evaluativo integral, sin embargo, de este sólo se espera reconocer cuántos estudiantes lograron ser promovidos y cuántos no. Para lograr cumplir estándares requeridos por el Ministerio de Educación Nacional, conduciendo a los maestros a ver la práctica evaluativa como un requerimiento que simplemente debe llevarse a cabo.

Ocho años después de la promulgación de este decreto surge el decreto 1290, donde se encuentra una visión formativa sobre la evaluación, en el cual se valora el proceso de cada estudiante reconociendo los intereses y los ritmos de aprendizaje propios de cada uno de ellos. Habla también de la búsqueda de generar un acompañamiento que permita fortalecer las debilidades de los estudiantes con el fin de convertirlas en fortalezas a partir de la implementación de estrategias pedagógicas, una herramienta que permite visibilizar lo anterior es la autoevaluación, la cual guía al estudiante a valorar su formación de una manera crítica y reflexiva donde él sea consciente del proceso que está llevando.

Por otra parte, este decreto también rescata la importancia de implementar la evaluación en las instituciones, de una manera periódica, puesto que a partir de los resultados que se obtienen de la misma favorece la realización de mejoras de su sistema de enseñanza. De igual forma, el

diseño de la evaluación debe integrar la participación de la comunidad educativa y así mismo ser socializada a los estudiantes y a sus padres de familia, con el fin de que reconozcan de qué manera serán evaluados y valorados sus procesos de formación.

A pesar de que desde hace décadas se ha venido construyendo un concepto de evaluación alejado totalmente de la adquisición de conocimientos y validación de los mismos, por el contrario se ha ampliado la visión de concebirla como una herramienta que permita asegurar aprendizajes, tal como lo menciona Álvarez (2014) “es esencialmente una actividad práctica que mira a la formación integral de las personas que participan en los procesos educativos, por consiguiente, es sobre todo una cuestión ética, no solo es cuestión académica, de técnica, de saber” (p. 51). Este concepto de evaluación resulta utópico cuando se estudia la realidad, puesto que la influencia de la leyes y demás normativas anteriormente nombradas, ejercen poder sobre la forma en la que el maestro debe evaluar y desarrollar su práctica evaluativa, arrojando una visión de la evaluación como “Un paso requerido por todo plan; con esto, obran en consecuencia con la concepción administrativa que las autoridades han impuesto en el país.” Bustamante y Caicedo (2003, p.20). Las instituciones educativas se refugian en métodos tradicionales de evaluación, los cuales solo valoran el resultado obtenido al final del proceso, sin aplicar la ley 30 de 1992 la cual les otorga la libertad de elegir el modo en el que van a evaluar a sus estudiantes, puesto que resulta más cómodo recrear las prácticas evaluativas que fueron utilizadas con ellos cuando eran jóvenes, que innovar y buscar nuevas alternativas de evaluación.

Aunque existen esfuerzos por querer transformar tanto la concepción que se tiene de

evaluación así como las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes, muchas veces el resultado de estas se remite a:

Una concepción de evaluación que se reviste de novedosa, pero que se inscribe en el modelo canónico de comparar objetivos y resultados, con el fin de tomar decisiones: [...] y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo. (p.41)

Lo cual hace referencia a que se intenta vender una idea de evaluación diferente, pero que finalmente tiene el mismo propósito que la evaluación ya conocida que es asignar un valor numérico al conocimiento de los estudiantes.

Cabe aclarar de lo anterior, que no todo lo que está planteado por el Estado corresponde a elementos estrictamente desdibujados del sentido real de evaluación, puesto que desde la normatividad colombiana también se propone este concepto desde distintos aspectos. El que resulta mucho más conciso hace referencia a que:

La evaluación en el proceso educativo, entendiéndose como un componente del proceso curricular que debe apoyarse en el PEI y que requiere, además, una retroalimentación permanente, un análisis constante y una construcción y perfeccionamiento con base en lo propuesto en cada proyecto. (p.109)

Es por ello, que el proceso evaluativo combina bastantes aspectos que intervienen en su construcción como lo son el PEI del colegio y la estrategia didáctica utilizada por el maestro. Por lo tanto, no es un tema que deba ejecutarse una vez al año, por el contrario, se trata de un acompañamiento continuo en el proceso de formación de los estudiantes, donde se brinde el espacio de reconocer aquello que hace falta mejorar, para posteriormente buscar alternativas de manera oportuna que lleven a potenciarlas. Es aquí donde el maestro debe poner en práctica

aquello que ha logrado construir como evaluación y junto con ello reflejar de qué manera quiere reconocer el proceso que cada uno de sus estudiantes ha logrado alcanzar.

Finalmente, los maestros se preocupan en muchas ocasiones únicamente sobre el cumplimiento de normas para no generar así sanciones, ocasionando un desequilibrio en el desarrollo de procesos formativos en los estudiantes:

Por estar dentro de la normatividad, será suficiente para transformar el deber ser del docente, a nuestro entender la interacción del maestro debe ser más personalizada, atendiendo a las habilidades y destrezas propias de cada estudiante y a los intereses de toda la comunidad educativa (Personeros estudiantiles; p.124)

Es por ello que se hace un llamado de atención a los docentes, pues son “sujetos con deseo” y el fin último de su labor no debe ser olvidado o remontado a un segundo plano, puesto que su deber también implica transformar en beneficio de los estudiantes, la imposición de la práctica evaluativa que la institución le exige que implemente, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizajes de sus estudiantes al momento de evaluar, ya que esto puede contribuir a que el proceso de evaluación, y por lo tanto de aprendizaje, sea más significativo.

### **Construcción del concepto de evaluación:**

En la actualidad se han ido estableciendo distintas definiciones del término “evaluación”, las cuales tienen connotaciones diferentes según los autores que hablan de ésta. Resulta relevante abordar las distintas posturas debido a que es necesario tenerlas en cuenta para poder construir un concepto que se asemeje a lo que éste proyecto define como su concepto de evaluación,

abriéndose a nuevas posturas, para así poder reflexionar acerca del por qué y para qué de la evaluación.

Por un lado, la evaluación se convierte, según Peñaloza y Quiceno (2016) es una herramienta de control que ayuda a modificar y corregir las ideas de las personas; quien la ejecuta suele tener poder sobre quienes está evaluando, puesto que “ejerce poder sobre cualquier otro con el fin de que este otro se comporte como quiere el poder.”. Por esta razón, en Colombia, la evaluación es un proceso político, social y cultural que se utiliza como estrategia que emplea la sociedad para conseguir algo específico. Se observa la evaluación como un acto de juzgamiento y de valoración el cual nace cuando el poder necesita comenzar a corregir y controlar, siendo un dispositivo que permite “comprobar, juzgar, calcular, medir” y tiene como objetivo comprobar si se están enseñando adecuadamente las conductas que se esperan, siendo un acto de justicia y de valoración de las cosas.

Por otra parte, Bustamante y Caicedo (2003) abren la mirada a la construcción de la evaluación y las prácticas evaluativas desde la formulación de leyes, donde se estipulan los conocimientos que deben ser evaluados, la manera en que se debe desarrollar este proceso y la periodicidad con que se debe ejecutar. Sin embargo, este ha sido un tema que durante años ha traído consigo bastantes inconvenientes para las distintas instituciones en nuestro país, puesto que las instituciones educativas se refugian en la excusa de que existen leyes que los obligan a realizar el proceso evaluativo de cierta manera, cuando en realidad la ley les da la libertad de evaluar de la manera que ellos encuentren conveniente. Esto genera un quiebre notable en las concepciones de evaluación y las prácticas evaluativas que los maestros llevan a cabo en el aula

de clase, ya que pueden concebir la evaluación de un modo plenamente cualitativo pero la institución exige que se realice de un modo calificativo, llevando a que en algunas ocasiones los maestros contemplan en su discurso que “no pueden desarrollar métodos diferentes a los tradicionales” puesto que encuentran un respaldo en la normativa de la institución para realizar en el aula prácticas evaluativas basadas en el resultado. Es entonces importante que el maestro se forme y sea consciente del cambio y las modificaciones que han tenido las distintas normativas en cuanto a evaluación, puesto que estas no pueden ser siempre el obstáculo para que sus prácticas evaluativas no tengan transformaciones, ya que es el maestro quien tiene los conocimientos necesarios para generar transformaciones en sus prácticas evaluativas, orientándose hacia la formación de sus estudiantes más que a la obtención de un resultado.

Otra postura que se puede observar es la de Díaz (2002) la cual se utiliza como referencia para realizar esta investigación ya que aborda la evaluación formativa con una finalidad “estrictamente pedagógica; regular el proceso de enseñanza- aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades) en servicio de aprendizaje de los alumnos (Allal, 1979; Jorba y Sanmartí, 1993; Jorba y Casellas, 1997)” (p.406). Cabe resaltar que este tipo de evaluación rescata los errores como una oportunidad para aprender y mejorar aquello que hace falta fortalecer, situando los aprendizajes adquiridos como el reflejo de lo que el estudiante ha logrado, evaluando continuamente el proceso de formación del mismo con el fin de reconocer las dificultades que se pueden presentar y así poder brindar una solución de manera oportuna que permita superarlas.

Por último, Álvarez (2004) al inicio de su caracterización sobre la evaluación educativa, realiza una reflexión oportuna la cual permitió reconocer la visión que se debería tener sobre la evaluación aludiendo la necesidad ineludible de la participación de cada sujeto que interviene en el proceso evaluativo, puesto que “la evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprendan pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes.” (p.13). Desde el campo pedagógico se podría definir la evaluación formativa como el momento en donde cada individuo tiene el poder, la oportunidad y el deber de afrontar dudas e inseguridades, aprendiendo de esta forma a superarlas, razonarlas y comprenderlas, creando así nuevos conocimientos que aporten no solo a su aprendizaje sino al de los demás sujetos que participan en este proceso. Igualmente, permite expresar temores, errores y dudas sin el recelo de estar expuestos a una calificación, o una nota, abriendo así el camino para la formación de un pensamiento propio y una formación consciente. Es allí donde la evaluación trasciende los parámetros plenamente calificativos puesto que, el maestro posibilita la reflexión en el estudiante, interviniendo de manera directa en la construcción de la concepción del estudiante con respecto a la evaluación y demás conocimientos apropiados por estudiante.

Finalmente, muchas veces este ideal de evaluación no se cumple, se encuentra que algunos maestros tienen conocimiento del sentido real de la evaluación como aseguradora de aprendizajes, pero les resulta un poco difícil reflejar esto en sus prácticas evaluativas. Por esto, optan entonces por ejecutar exámenes con fines únicos que respondan a la memorización de conocimientos, situando al maestro como el único poseedor de la verdad, a esto se le entiende como “Evaluación objetiva, en términos de demostración del saber. Con lo que por indicios el educador quiera atender. Finalmente, es el docente, como ha sucedido hasta ahora el que da la



palabra final frente a la promoción del alumno.” (Bustamante y Caicedo, 2003, p.27) De este proceso muchas veces no se refleja que los estudiantes realmente hayan adquirido conocimientos, pues se convierte en un proceso netamente mecánico que solo consiste en memorizar la mayor cantidad contenidos posibles.

### **Importancia de las prácticas evaluativas en la construcción del concepto de evaluación:**

El concepto de evaluación y de práctica evaluativa se encuentran estrechamente ligados debido a que el concepto de evaluación que un maestro haya construido, influye en el desarrollo de sus prácticas evaluativas dentro del aula. Se comienza entonces a plantear la práctica evaluativa como las estrategias formativas en las cuales intervienen tanto maestros como estudiantes trascendiendo los límites académicos y yendo más allá de una calificación.

Las prácticas evaluativas se realizan con fin de enriquecer el proceso formativo de cada individuo, según los estilos y ritmos de aprendizaje, por tanto, el docente cumple una función realmente importante en el ejercicio evaluativo ya que debe incitar a los estudiantes a concebir la evaluación como un proceso realmente significativo y contribuyente a su formación, tal como lo menciona Álvarez, 2004:

Un maestro cumple la función de despertar en los alumnos la curiosidad por aprender y en ayudarlos a sentir, actuar e interiorizar las normas y criterios para juzgar lo que hace diferente su particular contenido de aprendizaje como un modo propio de crear, organizar y comprender la experiencia de aprendizaje. (p.31)

Es decir que el maestro es el que va incentivando la manera de concebir la evaluación y cómo este proceso aporta significativamente a cada uno, desarrollando entre otras habilidades, ampliamente sus niveles de criticidad, y argumentación.

Igualmente, Bustamante y Caicedo (2003) invitan constantemente a reflexionar sobre las prácticas evaluativas que generalmente se están llevando a cabo en las aulas, debido a que se encuentran ligadas directamente a las normativas de evaluación que establece el gobierno, sin embargo cabe aclarar que en todos los casos la normativa no limita al maestro, pues ellos deben realizar sus prácticas evaluativas basados en el concepto de evaluación que han construido, y que las mismas cumplan con los objetivos que desde su labor docente establecen para el mejoramiento y desarrollo de los procesos formativos y educativos. Por lo tanto, estos procesos solo pueden mejorar cuando los maestros comienzan a posicionar su voz en la estructuración de las evaluaciones e igualmente la voz de los estudiantes, haciéndolos partícipes de este proceso, pues en muchos casos no se tienen en cuenta o simplemente tanto el docente como el estudiante no conocen los criterios por los que se está evaluando “En clase se suelen ocultar los criterios de evaluación, o, en el mejor de los casos, los alumnos no participan en su establecimiento y terminan aprendiendo el texto legítimo mediante la pragmática de la evaluación” (p.130) una vez se involucren los estudiantes en este proceso, conocerán el verdadero valor y objetivo de la evaluación, logrando así que no la realicen solo por obtener un resultado, sino que sea con el fin de construir conocimiento y fortalecer sus debilidades.

Como menciona Álvarez (2001), resulta fundamental implementar el diálogo como una práctica evaluativa espontánea dentro del aula, pues a partir de este, es que podremos

comprender, entender y explorar diversidad de conocimientos que de alguna u otra forma aportan y garantizan aprendizajes distintos y realmente duraderos:

El diálogo puede ser el método de evaluación más potente, y el menos usado, para saber lo que las personas conocen. También para asegurar el perfeccionamiento continuo en los procesos de aprendizaje e incrementar la comprensión de los mismos. Debido a que solo hablando con las personas se pueden plantear los temas en términos inteligibles y en un lenguaje común y directo, que no tiene por qué estar reñido con las exigencias intelectualmente más formales (p.61).

Con esto se busca fomentar la idea de reconocer tanto a la persona que enseña como a la persona que aprende, como sujetos activos que requieren uno del otro para construir aprendizajes. Es por ello que:

Necesitamos convertir el ejercicio de evaluación en actividad de conocimiento sobre la que aseguramos la formación continua, tanto de quienes aprenden como del quehacer propio de la profesión docente. Al integrarlas, la evaluación se convierte en actividad didáctica que busca prioritariamente conocimiento (p. 59)

Por último, resulta necesario profundizar acerca de la relación que plantea Álvarez (2001) entre el concepto de evaluación y la práctica evaluativa del maestro, pues éste retoma la importancia de reflejar en el desarrollo de la práctica evaluativa los aprendizajes que se han adquirido acerca de esta, puesto que es allí donde se ubica la concepción de evaluación que ha logrado construir el maestro y junto con ello validar que sea un proceso adecuado, que realmente refleje el resultado de un proceso de formación significativo de sus estudiantes, es por ello que:

La evaluación viene a ser un punto de la puesta en práctica del conocimiento en el desarrollo del docente en el ejercicio profesional, en cada actividad de evaluación se pone en juego el saber cómo conocimiento, y el saber hacer como proyección práctica, para tomar decisiones justas y actuar inteligentemente a favor de quien aprende (p.59).

Por consiguiente, tanto la evaluación como la práctica evaluativa se encuentran estrechamente relacionadas pues ambas, si cumplen un fin formativo, estarán orientadas al servicio del aprendizaje tanto del estudiante como del maestro.

## **7. Metodología**

Esta investigación está orientada a partir del diseño metodológico análisis de contenido, ubicado en el paradigma cualitativo, como lo menciona Ruiz (2004) “la metodología AC, cuenta como una valiosa herramienta que, en dinámicas particulares de investigación social, contribuye a dar respuesta a muchas de las necesidades y los objetivos definidos por los investigadores, así como a los requerimientos de los contextos investigados. Una consideración especial frente a esta herramienta de análisis la representa el hecho de que los procedimientos seguidos en su utilización nos permiten comprender la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación” (p.45). Por lo tanto, se escoge este tipo de investigación pues permite recoger las voces de las personas involucradas, en este caso en el contexto universitario, y junto con ello observar la complejidad de su realidad social, de igual forma es de tipo cualitativo ya que permite analizar directamente las experiencias relatadas por cada uno de los actores.

Resulta importante aclarar que, a pesar de que el proyecto se planteó con la intención de realizar el ejercicio en las universidades: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de San Buenaventura - Sede Bogotá, debido a las diferentes situaciones que se han presentado en el país, las cuales fueron los paros realizados en diferentes ubicaciones de la ciudad, los cuales impidieron el acceso a las universidades por varios meses, y después por cuestiones de la pandemia que atraviesa el mundo actualmente, no fue posible recolectar la cantidad de información que se esperaba. Otra de las razones por la cual no fue posible desarrollar el ejercicio al máximo, fue debido a que a pesar de que se pidieron los permisos necesarios para el ingreso a las universidades, y poder realizar las entrevistas a estudiantes, docentes y directores de programa, y por más que en repetidas ocasiones se enviaron a las facultades las respectivas cartas solicitando la colaboración de los directores de programa para realizarlas, no se recibió respuesta de ninguno de ellos, por lo cual se pasó a aplicar las entrevistas de modo informal, aprovechando un evento que se realizó en la Universidad de San Buenaventura a la que asistieron los maestros en formación de las demás universidades. La información restante se obtuvo ingresando a los grupos de facebook de los programas de las Licenciaturas y solicitando la colaboración de las estudiantes. La Pontificia Universidad Javeriana dejó en claro que no era posible acceder a sus estudiantes y que para que sus docentes hicieran parte de la investigación era necesario enviarles un correo electrónico, sin embargo, por mas que se intentó acceder a ellos, nunca se obtuvo respuesta alguna.

Inicialmente, se realizó la búsqueda y lectura de diferentes documentos teóricos con el fin de poder llegar a la segunda fase del desarrollo, la cual fue la definición de los documentos que

realmente eran pertinentes para la investigación, para este proceso fue necesario entonces realizar lectura de los documentos base de las licenciaturas en educación infantil y educación para la primera infancia de las diferentes universidades, los pensums de las mismas, revisar los proyectos realizados en las universidades seleccionadas que guardaran relación con el tema a investigar, al igual que textos escritos por expertos en el tema de la evaluación. De este proceso fue posible identificar que dos de las cuatro universidades tenidas en cuenta para la realización de éste proyecto, no cuentan todavía con un curso relacionado con el tema de Evaluación, pues una de ellas lo tiene en el pensum, pero no lo oferta a sus estudiantes.

Dando continuidad al proceso de investigación se dio paso a la tercera fase, la cual hace referencia a la realización de entrevistas, para ello se aplicaron entrevistas semiestructuradas a treinta y ocho (38) maestros en formación (correspondientes a Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de San Buenaventura - Sede Bogotá) y un (1) docente (de La Universidad de San Buenaventura - Sede Bogotá). Adicionalmente, se asistió a clases que corresponden al curso de evaluación formativa y evaluación en dos de las instituciones universitarias (Universidad de San Buenaventura - Sede Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional), pues las otras dos no cuentan con una asignatura específica que trate el tema de la Evaluación. Para realizar la observación de las clases correspondientes, se utilizó la observación directa, debido a que las investigadoras asistieron a la clase, participaron de la misma, y estuvieron en contacto directo con la población que allí estaba inmersa. Se tomaron apuntes de las exposiciones que realizaron los diferentes maestros en formación, así como del discurso que usó la maestra para explicar los temas correspondientes a su clase. Respecto a las entrevistas, los maestros en formación que participaron de esta dieron su

consentimiento para el uso de la información con fines educativos, y fueron clasificados con códigos por universidades. (El formato de entrevista y las preguntas que se utilizaron, se encuentran ubicadas en Anexos)

Por otra parte, para organizar, categorizar y analizar la información este tipo de investigación consta de tres niveles de análisis los cuales son el nivel de superficie, nivel analítico y el nivel interpretativo. El nivel de superficie hace referencia a lo que los informantes dicen en sus entrevistas, es decir, el testimonio escrito de éstos, el cual se denomina referencia. El nivel analítico se refiere a la organización de la información obtenida de los entrevistados en convergencias y divergencias, según sea el caso, las cuales se denominan rasgos. Y por último, el nivel interpretativo muestra la capacidad del investigador para darle sentido a la información obtenida anteriormente, organizandola y comprendiendola, es decir, es el espacio en el que el investigador plasma su sello interpretativo integrando su perspectiva en los testimonios transcritos.

Es por lo anterior que después de haber recolectado los testimonios de los maestros en formación de las diferentes universidades, y de haber realizado la transcripción de los mismos, se pasó a la cuarta fase del desarrollo de la investigación, la cual busca el análisis de las categorías de estudio las cuales son: “Concepciones y Prácticas evaluativas”, a esto se le conoce como el nivel de Superficie del Análisis de Contenido, y para desarrollarlo se realizó una lectura minuciosa de las entrevistas con el fin de obtener los elementos más relevantes del discurso dado por los maestros en formación que fueron entrevistados, teniendo en cuenta las categorías ya mencionadas. Posteriormente, esta información se ubicó en matrices que tenían como objetivo

organizar segmentos textuales del discurso de los maestros en formación para facilitar el análisis de los mismos.

Después, la información obtenida en el nivel de superficie se analizó detenidamente con de fin de definir convergencias y divergencias entre los discursos de cada uno de los entrevistados, comenzando entonces el nivel analítico de la investigación, y así lograr analizar las concepciones y prácticas que se tienen de evaluación en la formación de maestras de distintas instituciones universitarias haciendo uso de diferentes estrategias de delimitación y de determinación las cuales sirven al investigador como una manera de organizar y analizar la información recolectada. Por un lado, las estrategias de delimitación ordenan los elementos de los testimonios según la cantidad de textos revisados, y la misma se divide en dos grupos que son la estrategia intensiva y la estrategia extensiva. Debido a que la intensiva fue la que se utilizó para el desarrollo de este proyecto, es necesario explicar brevemente en qué consiste. Ésta se refiere a que el investigador realiza a los entrevistados preguntas que “tienen que ver con sus concepciones y vivencias sobre diferentes temas” (Ruiz, 2004, p.51). Este proceso se realiza cuando el número de entrevistados es relativamente pequeño y se vuelve necesario analizar en detalle sus testimonios, como es el caso de este proyecto.

Por otro lado, las estrategias de delimitación también se refieren a la manera en la que se dota de sentido un testimonio después de que éste fue comparado con los testimonios de los demás. Ésta se divide en dos tipos que son la estrategia intertextual y la estrategia extratextual. Es necesario aclarar a qué se refiere el autor cuando habla de una estrategia intertextual, pues fue la que se implementó para el desarrollo de este proyecto con el fin de dotar de sentido la



información recolectada. Se utilizó entonces el método agregativo que trata de unificar en categorías la información con el fin de señalar los aspectos comunes entre los testimonios así estos vengan de personas diferentes. También se implementó el método discriminativo para complementar la información analizada, pues se destacan los elementos diferentes entre los testimonios, con el fin de hacer una comparación entre las divergencias y convergencias de las concepciones de cada uno de los entrevistados.

Una vez agrupadas las convergencias y divergencias en el nivel analítico, se pasa a la sexta fase de la investigación, la cual se basó en dotar de sentido la información ya clasificada en las fases anteriores, dando cumplimiento al nivel interpretativo, en el cual se plasmó el sello de las investigadoras a la información encontrada, teniendo en cuenta su conocimiento y lo que muestran las evidencias.

A continuación la información recolectada se mostrará dividida en las dos categorías elegidas para el desarrollo de esta investigación las cuales son: Concepción de Evaluación y Prácticas Evaluativas.

### **Concepción de Evaluación:**

**Nivel Superficie:** Al desarrollar este nivel se pudo evidenciar el dominio que los maestros en formación tienen del tema a investigar, y de su discurso lograr sustraer elementos recurrentes y únicos acerca de cómo ellos conciben la evaluación. Este proceso fue clave para lograr definir las convergencias y divergencias que se encuentran plasmadas en el nivel analítico.

En el siguiente cuadro se muestra un apartado de uno de los testimonios de un maestro en formación donde se puede observar que hace énfasis en la importancia de evaluar en todas las etapas de la educación de manera formativa debido a que esta influye directamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Código	Categoría	Superficie
ES1	<i>Concepción de evaluación</i>	<p>“es un aspecto importante tanto para los educadores como para los educandos pues permite visibilizar los procesos de formación que se están llevando a cabo y proponer estrategias de mejoramiento.”</p> <p>“la evaluación es importante en todas las etapas de educación partiendo desde la primera infancia, porque permite identificar avances y oportunidades de mejora en todos los procesos.”</p> <p>“la evaluación formativa tiene la intención de observar cada uno de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en las aulas, las prácticas y su cotidianidad en su ejercicio de formación docente.”</p>

(Se encuentra el desarrollo completo del nivel de superficie dividido por universidades en el apartado “Anexos”)

**Nivel Analítico:** Con la información recolectada del nivel anterior, se extrajeron convergencias y divergencias de la categoría de estudio. Al momento de realizar el análisis de las mismas, surgieron muchos puntos en común los cuales se sintetizaron en dos subcategorías que se muestran a continuación:

***Convergencias:***

- Evaluación tradicional: Saberes cognitivos / Herramienta de poder / Resultado de un proceso / Evaluaciones para la memoria / Mecanismo de control / Se basa en resultados / Diagnóstico / Sistema educativo homogeneizado / Evaluación = Prueba escrita.
- Evaluación formativa: Proceso autónomo / Proceso crítico / Es una forma nueva / Acto reflexivo / Estudiantes involucrados en su proceso de formación / Diálogo / Articular saberes entre el maestro y el alumno / Valor cualitativo / Juicio de valor con responsabilidad / Inteligencias múltiples / Ayuda al desarrollo de habilidades, identificación de debilidades y fortalezas / Ritmos de aprendizaje / Permite ver procesos, avances / Ayuda a visibilizar procesos de formación / aprendizaje / Reconocimiento de logros / Procesos de aprendizaje / Proceso continuo y constante / Proceso reflexivo.

Posteriormente, se establecieron las opiniones únicas respecto a la categoría y se ubicaron en divergencias.

***Divergencias:***

- Propone estrategias de mejoramiento / Oportunidad de potenciar habilidades.
- Analizar maneras de enseñar, aprender y evaluar.
- Evaluación flexible coherente.
- Cumplimiento de objetivos.

(Se encuentra el desarrollo del nivel analítico separado por universidades en el apartado “Anexos”)

**Nivel Interpretativo:** Para desarrollar este nivel, fue necesario tener en cuenta toda la información analizada en convergencias y divergencias, y se buscó dar sentido a dicha información según lo que las investigadoras interpretaron acerca de la misma.

Se encuentran dos concepciones completamente diferentes de lo que se concibe como evaluación. Inicialmente se evidencia que existe un concepto de evaluación direccionado a lo netamente tradicional, donde el alcance del proceso del estudiante está mediado por la calificación. Es por ello que la sitúan como un mecanismo de control y una herramienta de poder que al solamente evaluar saberes cognitivos, tiene como resultado un sistema educativo homogeneizado, es decir, aquel que busca que todos sus estudiantes piensen y actúen de la misma manera. Esta evaluación consiste en la verificación de los conceptos que han sido memorizados en un tiempo determinado. Como consecuencia, hay maestros en formación que aún creen que la palabra evaluación se refiere a prueba escrita y que lo que se debe tener en cuenta al momento de evaluar es el resultado final. También, creen que se implementa porque es una obligación debido a que es algo que se pide por ley, y no porque sea importante en el proceso educativo de los maestros en formación.

Simultáneamente se presenta otra concepción de evaluación que subyace desde la valoración de los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, identificando fortalezas y debilidades a partir de un proceso reflexivo, la cual es la Evaluación Formativa donde los estudiantes plantean la evaluación como una herramienta que ayuda a visibilizar sus procesos de formación y aprendizaje, por medio de estrategias de mejoramiento, dando al maestro en formación la oportunidad de revisar sus actividades académicas en diferentes momentos, para que identifiquen

sus fortalezas y debilidades con el fin de corregirlas y así se facilita el desarrollo de habilidades, teniendo en cuenta que ésta es un proceso continuo y constante. Es un proceso bilateral y reflexivo, en el cual no solo aprende el maestro en formación, sino que el maestro también se encuentra en constante autoevaluación de su práctica pedagógica, aprendiendo mientras evalúa.

Es por lo ya mencionado que se le asigna a la evaluación un valor cualitativo, donde se genera un diálogo crítico, mediado con responsabilidad, entre maestro y maestro en formación involucrándose así en su proceso de formación como lo menciona Álvarez (2001) al decir que “la evaluación debería ser el momento en el que quien enseña y quien aprende se encuentran con la sana intención de aprender” (p.61).

### **Prácticas Evaluativas:**

**Nivel de Superficie:** Al desarrollar este nivel se pudo evidenciar el dominio que los maestros en formación tienen del tema, y de su discurso lograr sustraer elementos recurrentes y únicos acerca de cómo ellos perciben que sus maestros realizan sus prácticas evaluativas. Este proceso fue clave para lograr definir las convergencias y divergencias que se encuentran plasmadas en el nivel analítico.

En el siguiente cuadro se muestra un apartado de uno de los testimonios de un maestro en formación donde se puede observar que hace énfasis en la dificultad de los maestros para desligar sus prácticas evaluativas de los métodos tradicionales sin sentido formativo.

Código	Categoría	Superficie
ES1	<i>Prácticas evaluativas</i>	<p>“aún no ha sido posible desligar de los sistemas de evaluación los métodos tradicionales, en muchas instituciones sobre todo de primera infancia he visto como se ha incorporado el juego como una forma de evaluar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas”</p> <p>“es difícil que se desliguen de la evaluación tradicional y cuantitativa que de alguna manera hace visible y tangible el proceso evaluativo.”</p> <p>“ser evaluada de la forma tradicional y en otras oportunidades mediante evaluación formativa.”</p>

**Nivel Analítico:** Usando la totalidad de la información recolectada del nivel anterior, se extrajeron convergencias y divergencias de la categoría “Prácticas Evaluativas”. Al momento de realizar el análisis de las mismas, surgieron muchos puntos en común los cuales se sintetizaron en tres subcategorías que se muestran a continuación:

***Convergencias:***

- Evaluación Tradicional: Memorización, calificación / Aprendizajes cognitivos / La evaluación como medio de poder, da juicios de valor / Homogeneización / Notas y calificaciones como determinantes de los procesos académicos: Evaluación como medición / Evaluación = Examen / Parciales, trabajos escritos, quices, talleres.
- Currículo: Parámetros / Normas que obligan al maestro a calificar / Modelo Pedagógico / Evaluación como parte de un currículo / Estándares de educación / Está atada al sistema educativo y a las leyes / Es un servicio / Es una obligación.

- Evaluación Formativa: La evaluación busca el desarrollo y aprendizajes del niño / Reconocer capacidades o dificultades por medio de la evaluación / Estrategias de ayuda, mejoramiento / Indagar gustos e intereses / Importancia de la voz de los alumnos / Diálogo entre maestros y estudiantes / Generar crítica, cuestionamientos / Reflexión / Feedback / Reconocer el proceso / Importancia de aprender.

Posteriormente, se establecieron las opiniones únicas respecto a la categoría y se ubicaron en divergencias.

***Divergencias:***

- El juego como una estrategia para evaluar / Trabajo colectivo: incentivar el trabajo en equipo a través de foros (especialmente en la virtualidad), donde se construyen ejercicios que son realimentados por todos los participantes.
- Autoevaluación / Coevaluación.
- A partir de experiencias.
- Estrategias de aprendizaje
- Implementación de herramientas para documentar el proceso de cada niño
- Alternativas de acompañamiento para las familias.
- Entregas previas de los trabajos para que sean realimentadas y refinadas.

**Nivel Interpretativo:** Para desarrollar este nivel, fue necesario tener en cuenta toda la información analizada en convergencias y divergencias, y se buscó dar sentido a dicha información según lo que las investigadoras interpretaron acerca de la misma.

Se puede evidenciar que las prácticas evaluativas se dividen en dos posturas una direccionada por los maestros hacia lo tradicional, entendidas desde Bustamante como un ejercicio que permite evidenciar un resultado en periodos determinados; ya que se resalta la importancia que tiene la nota o calificación para determinar el proceso académico del estudiante, empleando métodos que permiten únicamente valorar de una manera cuantitativa los conocimientos adquiridos por los estudiantes, como lo son las pruebas estandarizadas. De igual forma, se hace énfasis en el aprendizaje netamente memorístico reflejado a partir de la implementación de herramientas tales como: parciales, trabajos escritos, quizzes, entre otros, que se encuentran relacionadas al currículo que establece la institución puesto que estas prácticas están ligadas a la concepción administrativa que los entes gubernamentales imponen en el país, como lo menciona Bustamante.

Por otro lado, la segunda postura se ve direccionada a lo formativo ya que, algunos estudiantes realizan sus prácticas evaluativas como un proceso reflexivo que permite reconocer las capacidades y dificultades de los niños, utilizando herramientas diferentes a las tradicionales como proyectos que estimulen el trabajo en equipo, infografías, realización de organizadores gráficos, debates donde los maestros en formación se sientan libres de expresar sus opiniones, donde se resalte la voz de los alumnos y se logren evidenciar las fortalezas y debilidades que tienen respecto al tema que se esté abordando; tal como lo menciona Álvarez (2001) “el diálogo y la conversación son medios de conocimiento y de evaluación que no se utilizan con la frecuencia que corresponde a un recurso natural” (p.56) al igual que la retroalimentación y el feedback, las cuales le permiten al maestro en formación darse cuenta de qué alcances ha tenido



y qué hace falta mejorar de su proceso, dándole al aprendizaje la importancia pertinente, y permitiendo tanto al maestro como al maestro en formación aprender de dicha experiencia.

Finalmente, para algunos es relevante que las prácticas evaluativas contemplen otras alternativas de enseñanza como lo es el juego, el cual se emplea como una estrategia dinámica y flexible de aprendizaje y evaluación que permite la interacción entre las partes de manera fácil y divertida, como lo explica Caycedo. Es importante también que al momento de evaluar se implementen herramientas que permitan documentar el proceso de cada niño, dando valor a las experiencias propias de cada uno de ellos, al igual que involucrando a las familias en el proceso de evaluación, educandolas respecto a lo que significa dicho concepto, la manera en la que el maestro va a evaluar, y los objetivos que éste se ha planteado para darle desarrollo a la misma.

Al finalizar el nivel interpretativo se pudo identificar que la falta de coherencia entre la teoría que los maestros predicán, y las prácticas evaluativas que llevan a cabo para con los maestros en formación, es confusa, puesto que el maestro habla basado desde diferentes autores y sus teorías, pero desarrolla sus prácticas de acuerdo a su experiencia. Esta experiencia está, en ocasiones, mediada por cada uno de los actores que ha intervenido en el proceso de formación del maestro, ayudando a que él cree una concepción de evaluación muchas veces difícil de desligar de su zona de confort, por lo que el maestro teme a innovar en su práctica, ya que resulta más fácil imitar prácticas evaluativas que de alguna u otra manera “han funcionado” a intentar buscar alternativas que, por ser nuevas, pueden “no funcionar”. Puesto que como menciona Flórez (2000) “los profesores promueven con sus pruebas objetivas, fáciles de diseñar, de aplicar y de corregir, y útiles para evadir las réplicas y quejas de los estudiantes ante las malas notas” (p.179)

Posteriormente, se desarrolló el metatexto que corresponde a la última fase de la metodología “Análisis de Contenido”. Para la elaboración de este apartado, se tuvo en cuenta, tanto lo obtenido del trabajo de campo, como lo construido por las investigadoras durante su formación como maestras dentro del semillero AEI y en los diferentes cursos que brinda programa de licenciatura en educación para la primera infancia.

**Metatexto: ¿Nuestras prácticas evaluativas están reflejando nuestro concepto de evaluación?**

Para dar conclusión a este proceso investigativo, pasaremos a dar respuesta a la pregunta que orientó nuestra investigación la cual es: *¿Qué relaciones existen entre las concepciones de evaluación con las prácticas evaluativas en la formación de maestros en educación inicial?* Para ello, retomamos elementos claves que surgieron a partir de la información recolectada y las diferentes experiencias vividas por nosotras durante nuestro proceso de formación como maestras.

A partir de la realización del proyecto, logramos comprender que existen concepciones de evaluación orientadas en su gran mayoría hacia el reconocimiento de ritmos y estilos de aprendizajes, de habilidades y debilidades, con el fin de fortalecer el proceso formativo que el estudiante ha logrado alcanzar durante el desarrollo del curso. Sin embargo, en algunas ocasiones, las prácticas evaluativas que se emplean para reconocer los alcances obtenidos por los maestros en formación, siguen siendo tradicionales, ya que la mayoría de veces se tiene en

cuenta el resultado final, el cual está mediado por la memorización de contenidos y la resolución de pruebas escritas tipo *test*.

Antes de acercarnos a las universidades realizamos una revisión detallada del pensum de las mismas, con el fin de reconocer cuales de ellas contaban con asignaturas enfocadas hacia el tema de evaluación y qué decían los documentos bases de los programas de licenciatura en pedagogía infantil, respecto a cómo se desarrollan las prácticas evaluativas en dichos programas. Al realizar este proceso logramos evidenciar que dos de las cuatro instituciones estudiadas no contaban con cursos del tema de evaluación y de esto nos surgió la pregunta de ¿Por qué si la evaluación es una herramienta que le permite al maestro reconocer el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, no se contempla en el plan de estudios de estos programas de educación?

Esto nos permitió reconocer y analizar que no se le está dando a la evaluación, dentro del ámbito pedagógico, la importancia que esta posee en los procesos de formación, puesto que es a partir de ella que el maestro puede evidenciar los aprendizajes que sus estudiantes realmente han apropiado, ya que la evaluación “es esencialmente una actividad práctica que mira a la formación integral de las personas que participan en los procesos educativos” (Álvarez, 2001, p.51)

Por otra parte, dentro del desarrollo del trabajo de campo tuvimos la oportunidad de asistir a una sesión del curso de “Evaluación” de la Universidad Pedagógica Nacional, y antes de entrar, teníamos muchas dudas acerca de cómo sería la dinámica que la maestra manejaría, puesto que creíamos que el tema de evaluación en esta universidad estaba direccionado hacia a un enfoque tradicional, debido al discurso de algunas de las maestras en formación que habíamos tenido la

oportunidad de entrevistar. Sin embargo, nos sorprendió que el desarrollo del tema de evaluación se asemejaba mucho al de la clase de “Evaluación Formativa” de la Universidad San Buenaventura, ya que ambas abordan aspectos formativos de la evaluación, enseñando a los maestros en formación a asumirla como un proceso que permite reconocer los aprendizajes que el estudiante ha logrado apropiarse, y que de igual forma trasciende los fines gubernamentales y académicos, debido a que no está ligada por una camisa de fuerza que dice que debes aplicarla de cierta manera, sino que es el maestro quien tiene la facultad de explorar cómo quiere realizar su práctica evaluativa, velando así por el aprendizaje de sus estudiantes, haciendo de este un proceso consciente y crítico.

Otro aspecto relevante que surgió del análisis de la clase a la que asistimos de “Evaluación”, fue que la maestra hizo énfasis en que no tiene tanta importancia el instrumento de evaluación que el maestro utilice con sus estudiantes, sino el sentido que él le otorgue a dicho instrumento al momento de aplicarlo, es decir, cuando se trata de evaluar el maestro puede optar por una prueba escrita, como el examen, donde él puede escoger el tipo de preguntas que este tendrá, por ejemplo, puede poner preguntas de opción múltiple que arrojaran resultados precisos y fáciles de calificar, o por el contrario puede optar por diseñar preguntas abiertas donde el estudiante pueda responder de una manera crítica y argumentativa demostrando el conocimiento construido durante su proceso de formación. Este tipo de preguntas seguramente les llevará más tiempo calificar, sin embargo, le permitirá reconocer realmente los aprendizajes que han apropiado cada uno de sus estudiantes. Es por ello que:

Las preguntas abiertas de los exámenes convencionales, llamadas también tipo ensayo, permiten apreciar también la capacidad expresiva y el estilo personal de razonar de cada

alumno pueden formularse de forma escrita o verbal, y aunque exigen menos tiempo para su redacción, necesitan más tiempo de creación y más tiempo para su corrección (Flórez, 2000, p. 186).

Durante nuestro proceso de formación como maestras logramos visibilizar que no solo los maestros se valen de instrumentos como el examen, sino que también utilizan trabajos escritos en los cuales el maestro puede evidenciar el manejo del tema por parte del maestro en formación al resolver situaciones específicas solicitadas, organizadores gráficos como mapas mentales y conceptuales, donde el maestro puede identificar el cómo sus estudiantes están organizando y comprendiendo la información. Por otro lado, se desarrollan procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, no solo de nuestro proceso como maestras en formación, sino también de la metodología que implementa el maestro en el aula con nosotros, pues podemos dar nuestra opinión acerca de las estrategias empleadas por el mismo para el desarrollo del curso.

Es por lo anterior y por lo que hemos podido vivir a lo largo de nuestra formación en la universidad, que podemos identificar que desde nuestro programa nos enseñan a asumir la evaluación como formativa, no solo por el discurso de los maestros, sino porque en las prácticas evaluativas que se desarrollan en la misma, se evidencia la coherencia que debe existir entre “lo que digo y lo que hago”, es decir, si a mi no me gustó la manera en la que mis profesores me evaluaron, ¿por qué voy a recrear estas mismas prácticas con mis estudiantes? y si estoy evaluando de una manera tradicional ¿qué sentido le estoy dando a la evaluación? ¿por qué separo las sillas cuando voy a hacer el examen? ¿le estoy diciendo a mis estudiantes que no confío en ellos porque sé que van a copiarse? y es ahí donde debemos entrar a reflexionar acerca

de ¿qué estoy haciendo para no caer en lo mismo que hicieron conmigo? puesto que posiblemente al imitar las prácticas evaluativas que nuestros maestros usaron con nosotros, estamos volviendo a caer en el círculo vicioso de hacer creer a los estudiantes que la evaluación es un sinónimo de miedo y de castigo, que evoca sentimientos de frustración.

Por consiguiente, es importante resaltar que el maestro al desarrollar su práctica evaluativa debe tener en cuenta el contexto de su aula, es decir, conocer a sus estudiantes y sus estilos de aprendizaje para poder diseñar herramientas de evaluación que le permitan identificar el proceso de cada uno, ya que estas pueden no ser efectivas con todos los estudiantes, y es debido a esto que “ninguna institución debería homogeneizar las condiciones de evaluación para todas las materias, pues cada una requiere de condiciones y características específicas” (Flórez, 2000, p.182). Es por esta razón, que el estudiante cae en el error de creer que la evaluación se realiza porque es obligatoria y no porque cumple un fin formativo, y es ahí donde debe entrar el maestro a educar al estudiante en este tema, enseñándole la importancia para su proceso de formación tanto personal como académico, dándole al estudiante la capacidad de autoevaluarse crítica y conscientemente en los diferentes ámbitos de su vida. Una vez el estudiante comprenda la importancia de los procesos evaluativos para su formación, pueden junto con el maestro escoger “los momentos y características de la actividad evaluativa esencial a toda enseñanza, así como el tiempo, los plazos adicionales y los soportes regulares que el profesor esté dispuesto a garantizar, durante el desarrollo de la materia, a cada estudiante dentro de los tiempos académicos reglamentarios” (Flórez, 2000, p.183). Sin salirse de los lineamientos que la institución establece.

Otro hallazgo que se logró evidenciar en el análisis de las entrevistas, fue el surgimiento de dos posturas acerca del concepto de evaluación, una enfocada hacia lo formativo y otra hacia lo tradicional, y esto nos llevó a formularnos la siguiente pregunta ¿Por qué a pesar de que ven un curso de evaluación en el cual se habla de la misma como formativa, los maestros en formación siguen definiendo la evaluación como un instrumento de calificación? de acuerdo a lo analizado y a lo que hemos podido evidenciar desde nuestra experiencia, en muchas ocasiones el discurso dado por parte de los maestros acerca de lo que es evaluar y cómo debería evaluarse a los estudiantes es formativo, pero al momento de que el mismo maestro desarrolla su práctica evaluativa utiliza instrumentos meramente tradicionales y sin un sentido, y como ya sabemos que el ser humano se basa más en sus vivencias que en lo teórico, los maestros en formación terminan recurriendo a los instrumentos tradicionales sin fines formativos que han sido aplicados con ellos para calificar su proceso durante su formación académica. A causa de esto, se generan confusiones en la construcción del concepto de evaluación y las prácticas evaluativas del maestro en formación, pues este aspecto se logró evidenciar en el discurso de los mismos, donde se confunde el hecho de evaluar con intención formativa, con aplicar exámenes desligados completamente del sentido pedagógico de la evaluación.

Finalmente, tras la realización de esta investigación logramos evidenciar que en algunas ocasiones no existe relación entre lo que el maestro concibe como evaluación y la práctica evaluativa que lleva a cabo en el aula con los maestros en formación, sin embargo, aún no es tarde para entrar a reflexionar acerca del sentido que le estamos dando a la evaluación en nuestras aulas, pues es cuestión de tomar conciencia acerca de los grandes beneficios que esta puede traer consigo para favorecer los procesos de aprendizaje de los maestros en formación, al

igual que comprender las repercusiones que tiene el no abordarla formativamente, debido a que es algo que en vez de tomarse como una carga, tanto para el maestro como para el estudiante, se convierte en una oportunidad de aprendizaje mutuo.

## **8. Conclusiones**

Para dar conclusión a este proyecto, resulta fundamental guardar coherencia entre el discurso que emplea el maestro acerca de evaluación y las prácticas evaluativas que desarrolla dentro del aula, ya que estas influyen en la construcción que el maestro en formación apropia acerca de qué es evaluar y cómo debe evaluar a sus estudiantes. Puesto que el maestro, es el responsable de que estas cobren un sentido formativo, dando ejemplo a los mismos.

Inicialmente, en el planteamiento del problema se dieron a conocer tres tensiones de las cuales se puede concluir primero, la importancia de concebir la evaluación como formativa, donde los errores se convierten en oportunidades de aprendizaje para el estudiante. Es por ello que resulta de suma importancia comprender que la evaluación trasciende los estándares de calificación, medición, y validación de un simple error. Por el contrario, se le otorga un valor a la misma como un proceso de reflexión y aprendizaje de forma bilateral, es decir, así como el estudiante puede mejorar gracias a la evaluación, los maestros también pueden fortalecer su quehacer docente gracias a lo que aprenden de ella. En la segunda perspectiva, se logró reconocer que existe una coherencia entre la concepción que tiene la maestra en cuanto a evaluación formativa, ya que a partir de su discurso fundamentó el sentido de la evaluación como una propuesta alternativa, donde no importa el instrumento que se aplique sino el sentido que se le otorgue a este, es por esto que la evaluación muy difícilmente puede desligarse de la educación. Finalmente, para dar respuesta a



la tercera perspectiva, se pudo concluir que si hay repercusiones en la construcción del concepto de evaluación que ha logrado apropiarse el maestro en formación, ya que esto será el reflejo tanto del concepto de evaluación que le enseñaron y las prácticas evaluativas que aplicaron para que fuese evaluado. Por tanto, será difícil que el maestro en formación se desligue de la concepción construida y pase a replicar esto con los niños.

Con respecto a la pregunta de investigación ¿Qué relaciones existen entre las concepciones de evaluación con las prácticas evaluativas en la formación de maestros en educación inicial? se puede concluir que el concepto de evaluación y las prácticas evaluativas se encuentran estrictamente ligadas ya que sino es clara la concepción que se tiene acerca de la evaluación muy difícilmente se podrán desarrollar prácticas evaluativas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

Es el maestro quien desde su conocimiento y formación implementa y decide si innova en el aula

Finalmente, es importante que el maestro se desligue o deje de refugiarse en que la normatividad es la que “le impone” como debe desarrollar la práctica evaluativa en el aula, puesto que, es él quien desde su conocimiento y formación implementa y decide si innova en el aula o por el contrario opta por seguir desarrollando prácticas evaluativas tradicionales sin un sentido formativo, donde muchas veces se evalúan contenidos que no han sido enseñados y por consiguiente no se van a reflejar en los aprendizajes de los estudiantes.

Una vez se reconozca la evaluación como un proceso formativo, es posible comprender que no se trata del instrumento que se utilice para evaluar, sino del sentido que se le otorgue a este al momento de aplicarlo en el aula, pues es allí donde se puede lograr un cambio en el concepto

evaluación, concibiéndola no como la aplicación de una prueba donde se validan aprendizajes, sino cómo por medio de esta prueba se puede reconocer el proceso de formación del estudiante.

## 9. Referencias

Alcaraz, N. (2015). *Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Madrid, España.

Alcaraz, N., Fernández, M. y Sola, M. (2012). *La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Madrid, España.

Álvarez Méndez, J. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España.

Alvarez, C; Almonacid, C; Beira, A; Rodriguez, S; Quiroz, E; Urrea, L. (2017). *Concepciones y prácticas evaluativas de los profesores en las especializaciones de la universidad de san buenaventura sede bogotá*. Bogotá, Colombia: Universidad de San Buenaventura.

Avila, G; Parra, A; Ramirez, A; Rivera, M; Ramos, D. (2015). *La capacidad creadora: una nueva visión en sus prácticas evaluativas*. Bogotá, Colombia: Universidad de San Buenaventura.

- Bautizta, S; Cardozo, J. (2016). *La evaluación desde la teoría cultural de la objetivación: una experiencia con estudiantes de grado octavo*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Beltrán, A; Londoño, L; Larrañaga, L. (2010). *Prácticas evaluativas en la primera infancia: Entre la visión normativa y reflexiva del docente*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bejarano, F. (2011). *La evaluación en educación infantil*. Madrid, España.
- Bustamante, G; Caicedo, L. (2003). *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. Bogota, Colombia.
- Bretel, L. (2005). *Evaluación para asegurar aprendizajes*. Concepción, Chile.
- Cabra, F; Pérez, M (2016). *Componente común de las licenciaturas: Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá, Colombia.
- Cajio, F. (2010) *Evaluar es valorar. Dialogo sobre la evaluación del aprendizaje en el aula para comprender el decreto 1290 de 2009*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio
- Cubillos, D. (2012). *Caracterización de las necesidades de formación del profesor novel de la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Decreto 230 de 2002 por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Sistema Único de Información Normativa, Bogotá, Colombia, 11 de Febrero de 2002.

Decreto 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. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia, 16 de abril de 2009.

Dobles, M.C. (1996). *Acreditación en educación superior: orígenes, prácticas actuales, perspectivas*. Comunicación personal.

Florez, R. (2000). *Evaluación Pedagógica Y Cognición*. Colombia: Editorial McGraw-Hill

Garzón, A. (1995). *Gran diccionario Enciclopédico visual*. Editorial Ltda.

Gundlach, H. (1999). *El factor humano y el ingreso de la psicología y de la psicotécnica en la guerra*. Passau, Alemania: Universidad de Passau.

Hernández, P (2018). *Ética del cuidado y formación inicial de docentes: una reflexión sobre los procesos evaluativos en el contexto de la práctica pedagógica*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Hidalgo, Nina; Murillo, F. Javier (2017). *Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes reice*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Madrid, España.

Lemus Alvarado, M. (2012). *La evaluación educativa tiene historia*. Guatemala.

Ley 30 de 1992 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Bogotá, Colombia, 28 de diciembre de 1992

Mora Vargas, A.I. (2004). *La evaluación educativa: conceptos, periodos y modelos*. Revista electrónica actualidades investigativas en Educación. Costa Rica.

Moreno, A; Ramírez, F. (2017). *Los procesos de evaluación docente: resignificación e incidencia en las instituciones educativas*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana

Peñaloza, M; Quiceno H. (2017) *El campo de la evaluación educativa en Colombia*. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.

Rodríguez, M (2010). *Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación*. Revista Enunciación. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Rodríguez Sánchez, A. (2003). *El conocimiento escolar. La experiencia educativa del conocimiento en un aula a través de un proceso de investigación en la acción*. Málaga, España.
- Rosales (1990) *evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, España: Editorial NARCEA.
- Ruiz, A (2004). *Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación*. La práctica investigativa en ciencias sociales. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Suárez, J; Getial, T; Ibagué, Y. (2014). *Acompañamiento en educación infantil una experiencia en torno a la oralidad y saberes del maestro*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tyler, R. W. (Ed.). (1969) *educational evaluation: new roles, new means*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Vélez Méndez, C. (2007). *El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo*. Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas. Sevilla, España.

Wrigley, T. (2013). *Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: la experiencia de dos países anglófonos*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Madrid, España.

Zambrano, A (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en la unión- chile*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.