



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**La evaluación en el área de Lenguaje: diálogos entre representaciones y
prácticas pedagógicas**

Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación

RÓGER ALEXANDER GONZÁLEZ RAMÍREZ

Asesores

MAURICIO MÚMERA GÓMEZ

Magister en Educación

SANDRA MILENA CÉSPEDES GONZÁLEZ

Magister en Educación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2016



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Agradecimientos

*A Mauricio Múnera por servir de guía en este camino y
acompañar con su sensatez y experiencia mi formación.*

*A Mile por ser cómplice, compañera y maestra,
sin ti nunca lo hubiese logrado.*

*A las docentes Gloria, Luz Mery, Ana y Lina,
Por compartir su práctica conmigo y dejarme seguir aprendiendo con ellas.*

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



TABLA DE CONTENIDO

1	CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA	15
1.1	TEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.2	ANTECEDENTES	16
1.2.1	Antecedentes Investigativos	16
1.2.2	Antecedentes Teóricos	17
1.2.3	Antecedentes Legales	18
1.3	DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	20
1.4	JUSTIFICACIÓN	24
1.5	CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA	26
1.5.1	Enfoque epistemológico de la investigación	26
1.5.2	Metodología de investigación	28
1.5.3	Estrategias de investigación	30
1.5.4	Proceso de análisis e interpretación	35
2.	CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL	39
2.1	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	39
2.1.1	Aproximaciones al concepto de práctica pedagógica	39
2.1.2	Las configuraciones didácticas y su importancia en el desarrollo de las prácticas pedagógicas	42
2.2	LAS REPRESENTACIONES	44
2.2.1	Aproximaciones al concepto de representaciones	44
2.2.2	Relaciones entre las representaciones y la evaluación educativa	47
2.3	EVALUACIÓN EN LENGUAJE	50
2.3.1	Aproximaciones al concepto de evaluación	51
2.3.2	Acerca de la evaluación en el área de Lenguaje	55
3.	CONSTRUCCIÓN DE LOS ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	66
3.1	PRIMER MOMENTO	67



RECONSTRUYENDO HISTORIAS LOS ROSTROS DE LA EVALUACIÓN EN LENGUAJE	
3.1.1 ¡Escribir! ¡Cuánto me gusta y cuanto me cuesta!	67
3.1.2 ¡La música, el poema y la lucha, tres condiciones para ser maestra de Lenguaje!	70
3.1.3 La alegría se viste de maestra, tras el rastro de una mujer que entrega su alma en las aulas de clase de una escuela rural	73
3.1.4 El lenguaje desde las aulas de una Escuela Normal: La vida de una maestra entregada a la formación de maestros	76
3.2 SEGUNDO MOMENTO RECONSTRUYENDO LOS SENTIDOS DE LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUAJE	79
3.2.1 Práctica pedagógica	81
3.2.2 Representaciones	92
3.2.3 Evaluación en Lenguaje	106
4. COMENTARIOS FINALES	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	



INDICE DE TABLAS

TABLA 1	
<i>Resumen ruta metodológica</i>	35
TABLA 2	
<i>Fragmentos de la sábana categorial</i>	37
TABLA 3	
<i>Categorías de análisis y líneas de sentido emergentes</i>	38
TABLA 4	
<i>Configuración didáctica # 1</i>	81
TABLA 5	
<i>Configuración didáctica # 2</i>	93
TABLA 6	
<i>Configuración didáctica # 3</i>	106

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



PRESENTACIÓN

La propuesta de investigación *La Evaluación en Lenguaje: diálogos entre representaciones y prácticas* es una construcción resultado de un ejercicio de intercambio entre nuestras experiencias docentes, alrededor de los procesos evaluativos, y el desarrollo de procesos de formación en la línea de investigación *Enseñanza de la Lengua y la Literatura*, de la *Maestría en Educación* de la Universidad de Antioquia.

Abrimos el texto presentado un relato propio, que sirve de antesala para las voces e historias de las que se compone este trabajo, en él se plasman nuestras experiencias a propósito de la evaluación y algunas de las ideas iniciales que motivaron este proceso investigativo.

Posteriormente, organizamos el texto en los siguientes tres capítulos: Construcción del Problema, Construcción Conceptual y Construcción de los Análisis e Interpretación. En el primer capítulo exponemos los elementos que sitúan la investigación en un contexto educativo compuesto por cuatro instituciones educativas. El problema plantea los elementos que guían y dan razón de ser a la investigación. En el mismo capítulo se presentamos los desarrollos del proyecto según las lógicas de una ruta metodológica. Este último apartado ofrece, también, ideas acerca la postura ideológica que adopta esta propuesta en relación con la metodología de investigación, orientada desde las concepciones del enfoque cualitativo, cuyo tipo de estudio está fundamentado en la Teoría Fundamentada. El diseño metodológico se encuentra vinculado a esta concepción que orientó el proceso de recolección de información a través de tres técnicas: la Observación Participante, el Análisis Documental y los Relatos de Experiencias.

El segundo capítulo constituye un entramado conceptual, que busca sustentar la pregunta de investigación a través de los tres conceptos articuladores que la componen: *Representaciones*, *Práctica Pedagógica* y *Evaluación en Lenguaje*. Cada uno de estos apartados configuran los conceptos implicados desde unos referentes teóricos que permiten crear un primer esbozo acerca de lo esta propuesta asume según los sentidos de la pregunta



de investigación. No establecemos allí desarrollos conceptuales ya dados por sentado, tan sólo figuran unas primeras líneas de sentido que, incluso, dejan en apertura la discusión para, luego, darles continuidad en el desarrollo de los análisis, a partir de los datos recogidos y sistematizados en el trabajo de campo.

El tercero y último capítulo presenta la construcción de los análisis e interpretación de la información, a través del cual reseñamos el encuentro con los actores educativos de la población de estudio y nos acercamos a la comprensión de las concepciones, las percepciones y los modos de nombrar sus realidades, para reconstruir sus sentidos mediante un ejercicio de triangulación entre la voz de las docentes, los entramados conceptuales acerca de la evaluación en el área de Lenguaje y nuestras propias comprensiones como sujetos de la investigación.

Este ejercicio de investigación, como eje del proceso de formación docente dentro de la Maestría en educación, se constituye en un espacio para la reflexión permanente y para el fortalecimiento de los saberes específicos de cara a la preocupación por las problemáticas de la educación en algunas localidades del departamento de Antioquia. . Por ello, este ejercicio se configura como una posibilidad para el propio pronunciamiento sobre estas realidades y en una experiencia para repensar permanentemente el propio proyecto de vida profesional.



Mi historia con la Evaluación

*Pide que el camino sea largo.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues -¡con qué placer y alegría!-
a puertos nunca vistos antes.
Cavafis (1999)*

Escribir con la tarea de reconstruir mi historia y el entramado que, con la evaluación, he experimentado, celebrado y en ocasiones odiado, es una apuesta por recordar mi infancia, la escuela, el primer encuentro con la maestra, mi tránsito por la escolaridad y a mi madre, quien orientó mi encuentro con las letras y mi incursión en un mundo letrado que todavía recorro, como quien va hacia la Ítaca de Cavafis.

Aprender a leer y a escribir es una historia que inicié de la mano de una madre fuerte, cariñosa y, en ocasiones, intimidante, que me enseñó a leer repitiendo una y otra vez trazos y oraciones sin sentido. Recuerdo, con especial agrado, cuando mis garabatos o deletreos eran similares a las muestras que ella ponía con esmero en mi cuaderno, la caricia y el reconocimiento saltaban enseguida, era como recibir la recompensa tras el trabajo cumplido, era recibir una verdad recién descubierta para mí; como sociedad hemos optado por creer que hay unas maneras únicas para expresarnos, relacionarnos y construir con el otro, un espacio donde no hay lugar para el error como pretexto para seguir aprendiendo.

Pero así como habían reconocimientos y caricias cuando mi respuesta y trazo coincidían con el de ella; también recuerdo los reproches, las contravenciones, los reclamos, los golpes y los castigos, que acompañaban las equivocaciones. El error fue desde esos primeros años sinónimo de miedo, un miedo que creció con el tiempo y que nació cuando pequeño descubrí, que en este mundo de adultos, algunos se empeñan en formular respuestas únicas a la diversidad que implica vivir, que se empeñan en padecer los problemas de la cotidianidad de las mismas maneras, que obedecen a verdades dogmáticas, que se deben aceptar sin el menor de los reparos y en las que el aprendizaje está sentenciado a dos caminos: el premio o el castigo.

Fue así, como se construyeron mis primeros aprendizajes alrededor de la lectura y la escritura, pero ahora, las enseñanzas de mi madre eran insuficientes, era el momento de dar el siguiente paso en el camino que como sociedad hemos instaurado para compartir y aprender, era hora de ir a la escuela.

Debió ser que mi mamá hizo bien el trabajo de instruirme en las primeras tareas escolares o que tuve muy buenos maestros, no lo sé, tal vez sean ambas; lo cierto es que, en la escuela, siempre tuve muy buenas notas. Recuerdo con gran felicidad las entregas de calificaciones



y a mi madre con su mejor vestido llegar a casa de la abuela y decir desde la puerta: “*Me felicitaron, que va muy bien dijo la profe*”.

Solo tuve una profesora en la primaria, su nombre era Adriana. Era una mujer cariñosa, cercana, con un tono de voz delicado y que nos mostraba su afecto en medio de los ires y venires del aula de clase. También era una persona muy espiritual y creyente; esa misma espiritualidad la llevaba a invitar constantemente al salón al cura del pueblo, quien de manera vehemente nos exhortaba a todos al cumplimiento de los sacramentos y la rectitud en el obrar. Fue después de una de las acostumbradas visitas, que todo el grupo terminó a puertas de un examen sobre los sacramentos, fruto de una recomendación que hizo el sacerdote a la profesora luego de hablar con nosotros.

En la actualidad no recuerdo como pasó, lo cierto es que la profesora Adriana nos dijo que iba a evaluar los sacramentos y yo lo olvidé, estaría distraído cuando dio la información o no sé qué pasó, lo cierto es que se llegó el día del examen y yo no tenía ni idea de los tales sacramentos y uno de los puntos del examen pedía listar los siete sacramentos. Yo, por supuesto, no los sabía y ahí fue cuando recordé un pequeño catecismo que tenía en el escritorio, y valiéndome de mis mejores mañas, me las arreglé para ver la tan ansiada respuesta y varias otras, sin que la profesora me sorprendiera. Al finalizar, entregué el examen y obtuve una calificación de Excelente y aunque la conciencia me recriminaba mi falta, no puedo negar que me sentía orgulloso de mi nota y hasta presumía de los logros obtenidos con mis compañeros.

Cuando estaba en el grado cuarto, un día la profesora Adriana, luego de un examen de lenguaje me felicitó de una manera más cariñosa que de costumbre y me preguntó algo que entendería días después. Recuerdo que dijo: *¿no te gustaría estar en quinto? Tú eres capaz.* Días después, me enteré de que la profesora, en la reunión de entrega de calificaciones, se lo sugirió a mi madre y luego de una reunión familiar para evaluar el asunto, me situaron frente a la posibilidad de ser promovido al grado quinto, mediante un examen de aptitud verbal y aptitud numérica, que me haría un grupo de docentes de la escuela en la que estudiaba, con base en el cual se tomaría la decisión final y, sin mediar palabra, empecé a prepararme.

Durante cinco tardes fui a la escuela después de la jornada, hablaba con los profesores, leía textos que ellos me sugerían, hacía ejercicios que había en los tableros de la escuela y al finalizar la semana presenté el examen. El resultado fue satisfactorio o, al menos, eso fue lo que dijo la profe Adriana, ya que ni a mí, ni a ninguno de los otros que presentaron el examen nos fue devuelto el soporte calificado con los aciertos y errores. Solo se publicaron en la cartelera institucional el nombre de los afortunados al siguiente lunes de clase.



Veinte años después me doy cuenta de que aquel examen lo único que hizo fue promoverme al grado siguiente, pero no cumplió con un propósito fundamental: ayudar a la cualificación de mi proceso formativo. Supongo que muchas respuestas coincidían con lo que ellos esperaban, es decir, al menos para ellos estaban correctas; pero aspectos como la realimentación, la cualificación de mis productos y la presencia misma del docente, no aparecieron, era como si el proceso evaluativo acabara con la nota.

Luego de pasar por la primaria, no tengo mayores recuerdos en torno a la evaluación y sus implicaciones procesuales, hasta la presentación del temido *ICFES*. Era 1999 y sería el último año en que los resultados se expresarían por valores totales, ello puso sobre nosotros una carga adicional, ya que todos coincidían en decir que los resultados debían ser muy buenos.

No nos dimos cuenta, pero de repente la clase de lenguaje se plagó de cuadernillos, óvalos y, bajo la excusa de un buen resultado, los libros, las canciones y el teatro desaparecieron. Una vez más lo interesante de la clase pasó a ser cosa del recuerdo, ahora solo había tiempo para las preguntas y los cuestionarios.

Recuerdo el día del examen, la prueba reunía a buena parte de los estudiantes del Magdalena Medio, en Puerto Berrío. Llovía levemente, estaba muy ansioso con la prueba, maestros y familiares habían sido muy insistentes frente a la importancia de la prueba, lo cual agregaba más tensión al ya complejo escenario que rodeaba el evento.

Entré al Liceo, en medio de una multitud de estudiantes que se abrían paso hacia su futuro, armados de lápices y borradores. Busqué el salón con mucha calma y lo hallé en el piso del ala norte de la edificación, allí en la puerta estaban algunos amigos y compañeros del colegio, sus caras reflejaban preocupación, sentí que ellos compartían conmigo el peso de tener que demostrar en dos días los juegos, las conversaciones, los gestos, las experiencias y trayectos de 11 años de formación escolar.

De esos dos días, lo que más recuerdo sin duda, era la atmósfera silenciosa y misteriosa que envolvía el colegio, todo parecía estar dispuesto para las pruebas, hasta los animales de la calle aledaña, parecían haberse puesto de acuerdo para no irrumpir en aquel templo del saber durante ese fin de semana.

Dos meses más tarde llegaron los resultados, 310 fue mi puntaje. Hubo felicitaciones y mi nombre se volvió tema de pasillo, pasé de ser invisible a convertirme en el mejor *ICFES* del colegio. Los maestros me sonreían y hasta el rector, en un descanso, se me acercó y se echó su discurso sobre el futuro y sobre cómo ese resultado me abriría muchas puertas.



No puedo negar que aquel reconocimiento fue muy grato, sin embargo ahora me asaltan preguntas que en ese momento no pude formular: ¿qué pasó con aquellos que nos les fue tan bien? ¿Qué hizo el colegio con aquellos que ocuparon los últimos puestos como Jaime? ¿Otros estudiantes habrían vivido lo mismo que yo, en torno a la presentación de la prueba? Muchos de mis compañeros y amigos fueron catalogados en las palabras de los docentes como *regulares* y otros como *malos*, como los que no lograron lo que todos esperaban de ellos. La prueba solo exaltaba al que ganaba, mientras hundía en el olvido a los que, rezagados, tardaban en llegar a la meta.

Luego de mi tránsito escolar, ingresé a la universidad y allí no cambiaron muchas de las prácticas de viví como estudiante de secundaria, de hecho alguien que quiero mucho hace poco me dijo: *La Universidad sigue siendo la escuela* y aunque parezca tonto y hasta ingenuo, es cierto; muchas de las representaciones y las prácticas presentes en los claustros universitarios provienen del nivel educativo que los precede, así las cosas son manifestaciones de un nivel anterior, resignificadas a la luz de otros contextos y otras experiencias.

Por ello, no referiré mucho a mi relación con la evaluación en esa parte de mi trayecto formativo, aquí lo que interesa, para estas líneas, es saber que me gradué como docente y eso mágicamente me concedió la licencia para juzgar, medir, clasificar, tabular y calificar lo que para entonces yo consideraba que era evaluar.

Meses después empecé a desempeñarme como docente en el nivel de Básica Primaria. Llegar por primera vez a un aula de clase con la responsabilidad de orientar los procesos formativos de un puñado de chicos, no es fácil, la verdad ha sido una de las experiencias más difíciles de afrontar. Ese primer encuentro se dio en el municipio de Sonsón, en un bello corregimiento de clima cálido, paisajes exuberantes y gente cordial, su nombre es San Miguel. En mi primer año, en la IE San Miguel, fui encargado de orientar los procesos formativos de los niños del grado primero. Recuerdo que mientras enseñaba a leer lo hacía de la misma manera en la que yo había aprendido, realizaba dictados sin sentido, imponía planas repetitivas y trataba de que esos chiquitines desarrollaran habilidad para leer, es decir, que leyeran rápido así en muchas ocasiones no entendieran qué habían leído.

Me costó mucho reconocer en aquellos pequeños sus deseos de diversión, de conocer la escuela y de jugar con su maestro. En más de una ocasión fui fuerte y duro con ellos, sobre todo por considerar que aquello era el respeto que yo debía ganarme; hasta hace muy poco descubrí que no solo la evaluación, sino todo el proceso educativo tienen una gran deuda ética y afectiva con las personas, se aprende más fácil cuando se siente afecto en aquel que tiene la tarea de guiar el complejo proceso de aprender.



Sin embargo, en mis primeros años de docencia, ese era mi orgullo, me sentía satisfecho de llegar al aula de clase y encontrar a todos los niños o jóvenes sentados en silencio a la espera de mis instrucciones, me sentía dueño del saber que procuraba que ellos aprendieran, y así mismo orientaba mis prácticas evaluativas, las cuales centraba en los resultados, los productos, que poca o ninguna relación guardaban con el contexto, que ponían al estudiante, en el lugar de un prisionero que luchaba para demostrar su inocencia y rebatir así ese lugar de ignorancia que yo mismo le había puesto.

Una mañana me disponía a realizar un examen que buscaba mirar los niveles de comprensión a partir de un texto, para ello escogí uno de tipo científico que hablaba de la clasificación de los seres vivos de acuerdo a los modos de alimentación, el texto era un fragmento del libro escolar del grado tercero. En él se proponía que los seres vivos se clasificaban en dos grupos: *autótrofos* cuando fabricaban su alimento y *heterótrofos* si lo buscaban. Ese fue uno de los microtextos seleccionados para mirar los niveles de comprensión de lectura y a partir de él planteé la siguiente pregunta:

¿De acuerdo con el texto, las plantas se pueden clasificar como autótrofas o heterótrofas? Justifica tu respuesta.

Por supuesto, que yo esperaba que todos contestaran que *autótrofas*, por aquello de la fotosíntesis, además porque en un texto anterior se mencionaban algunos aspectos del proceso y se hacía énfasis en ello, y para mí estaba claro que no podría ser de otra manera.

Cual sería mi sorpresa, cuando calificando los exámenes, me encuentro con una respuesta similar a esta:

Depende, si es una planta carnívora es autótrofa y heterótrofa. Si es una planta normal es autótrofa.

Eduar, uno de los pequeños más inquietos había planteado esta respuesta, en un principio la calificué como mala, sin embargo, el pequeño Eduar logró sembrar la desconfianza en mí, y luego de calificar la totalidad de las pruebas, sin más contratiempos, volví al texto de mi estudiante y volví a leer.

Leía una y otra vez, examinaba el libro de texto para saber si había alguna conexión entre la respuesta y lo que había plasmado, pero por más que lo hacía no conseguía establecer ninguna conexión lógica entre el enunciado propuesto y la respuesta. Así que sin más remedio llamé a Eduar y le pregunté acerca del porqué de su respuesta, él sin el menor reparo me contó que había visto un documental sobre plantas selváticas, en este mostraron una planta carnívora y él vio cómo la planta se comía una mosca, por eso había contestado así.



Eduar esa tarde, sin darse cuenta, motivó en mí una pregunta por la enseñanza y la evaluación, aunque en ese momento no sabía darle forma y mucho menos me atrevía a darle un soporte conceptual, sí generó dudas acerca de mis métodos de enseñanza y de los instrumentos que utilizaba para corroborar los aprendizajes de mis estudiantes.

Mentiría si digo que a partir de allí todo cambió. La verdad todo siguió igual, seguía mi ejercicio docente como hasta entonces, solo que de vez en cuando o de cuando en nunca, incluía en mis pruebas propuestas relacionadas con lo que los chicos veían en sus casa, algo que hubiera pasado recientemente o algo que suscitara su interés, por supuesto, siempre a manera de diversión, ya que en el fondo pensaba que ello aportaba conceptualmente poco a mis estudiantes.

En consecuencia, a lo que le daba más fuerza dentro de mis procesos evaluativos era desarrollo de pruebas tipo test, de hecho me consideraba un abanderado de este tipo de instrumentos y en más de un escenario los defendía como la maravilla pedagógica, que revolucionaría los aprendizajes en el área de Lenguaje. Producto de ello hacía pruebas casi todas las semanas a mis estudiantes y en todas ellas reducía los textos abordados en las clases a preguntas cerradas similares a las que propone el estado en las pruebas estandarizadas.

Con todo lo anterior, seguía siendo la evaluación en lenguaje un concepto seductor para mí y cuando empecé el proceso de la maestría y me vi abogado a elegir un tema de investigación, no dudé ni por un segundo en optar por la evaluación en lenguaje como mi tópico de investigación.

Llegué a la maestría creyendo que la evaluación era un proceso de medición en que el docente ponía a prueba los estudiantes para saber qué tanto sabían de aquello que les había enseñado; esta fue una tensión muy fuerte durante los inicios de este camino. No hay nada más lejano a la evaluación que esto que acabo de decir, por el contrario ahora entiendo la evaluación como un proceso reflexivo, que busca acompañar a los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes, que va más allá del aula de clases, que se alimenta del contexto y que tiene como principal objeto acompañar las prácticas de los estudiantes, tomando como referentes los procesos didácticos que tienen lugar en el salón de clase.

Sin embargo, asumir esta postura fue el resultado de muchas noches de lectura y otras tantas de escritura, de sustentaciones y diálogos académicos con mis compañeros y profesores, de la reflexión sobre mis propias prácticas de aula; pero sobre todo, fue el resultado de una decisión que me llevó a abrirme a nuevas concepciones, a contemplar otras formas de encarar los procesos de formación en el área y, con ello, poner no los



Facultad de Educación contenidos como el punto de partida, sino la persona misma y sus interacciones sociales y culturales.

Ahora, mi interés es compartir esta experiencia con otros docentes del área de Lenguaje a través de esta experiencia de investigación. Esta es una apuesta por docentes inquietos, docentes que se salen del molde y que desde la cotidianidad de sus aulas se la juegan por unos modos no convencionales de hacer en la clase de Lenguaje, es también una apuesta por encontrar aliados en este camino, que se dejen seducir por preguntas, que tomen distancia de las verdades dogmáticas sobre la enseñanza y la evaluación; pero más que nada, que vean en sus estudiantes múltiples maneras para ser, pensar y decir, que valoren en ellos su historia y les ayuden en la construcción de su futuro, un futuro amarrado a su pasado, a su contexto y a su cultura.

Esto es lo que me llevó a escribir este texto, contar mi historia, develar mi vida y mi experiencia con la evaluación, buscar aliados, cómplices, que compartan conmigo la utopía de ser maestro de Lenguaje, que estén dispuestos también a contar la suya, maestros que se atrevan a reconstruir su historia y sumarla a la mía, en este intento de contar al universo otras formas de hacer y de pensar con la evaluación en el área de Lenguaje.



1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

Como hemos visto, nuestras búsquedas, reflexiones y recorridos con la evaluación empezaron hace mucho, por ello, esta investigación está unida a esas experiencias y a esos contextos, desligarla de allí, sería negar su naturaleza, negar la influencia de docentes, familiares y amigos que contribuyeron en la configuración de lo que somos y de la manera como vivimos y asumimos la evaluación escolar.

Este trabajo centra su interés en el desarrollo de algunas reflexiones en torno a la manera como algunos maestros han abordado la evaluación en el área de lenguaje dentro del trabajo pedagógico desarrollado en diferentes aulas de clases. Para ello, en este capítulo configuramos un problema de investigación, desde el entramado que constituyen las preguntas de investigación, los propósitos, el rastreo de antecedentes y la justificación de la propuesta, Con el ánimo de comprender, las representaciones y las prácticas pedagógicas asociadas al acto evaluativo en el área de Lenguaje.

Partimos de la idea según la cual los problemas de investigación en educación son contruidos *en y desde* el ejercicio mismo de indagación, en tanto éstos se corresponden con ciertas formas de leer la escuela y los procesos que allí tienen lugar. A continuación presentamos unos antecedentes y una descripción del problema de investigación para entender el punto de partida de este recorrido; también, los propósitos asociados al mismo y la ruta metodológica que permitió acercarnos a las docentes y a sus realidades escolares.

1.1 TEMA DE INVESTIGACIÓN

Este proceso de investigación aborda la evaluación en el área de Lenguaje desde las representaciones y las prácticas pedagógicas de cuatro docentes, que orientan el área en igual número de establecimientos educativos, los cuales están ubicados en los municipios de Santa Rosa de Osos, Bello, Medellín y Giraldo. Así, este ejercicio implica un trabajo de reconocimiento, reflexión y comprensión de sus realidades educativas, desde las experiencias y los saberes que estas docentes han consolidado alrededor de los procesos evaluativos en su quehacer pedagógico.



1.2 ANTECEDENTES

Indagar por la evaluación en la escuela, sus implicaciones, sus representaciones y sus prácticas es transitar por un sendero de tensiones que, por un lado, se aproxima a tradiciones evaluativas vinculadas a asuntos de medición, castigo y recompensa y, por el otro, guarda relación con el desarrollo de procesos alternativos en los que la evaluación está más cercana a la valoración, al acompañamiento y a la cualificación de las prácticas. Por ello, es tan importante, en el desarrollo de esta investigación, el reconocimiento y la apropiación de distintos referentes investigativos, teóricos y legales que soportan este ejercicio y que se constituyen en el camino que, transitado por otros sujetos y otras experiencias, ha permitido comprender las relaciones que se establecen entre saberes, estudiantes y docentes en el desarrollo de prácticas evaluativas en el aula de clase.

1.2.1 Antecedentes Investigativos

Para Guillermo Bustamante y Lilian Caicedo (2005), en su texto *Evaluación Objetiva o Construida*, la evaluación se concibe como un proceso que vincula el contexto y las subjetividades. Por su naturaleza no puede estar sujeta a tiempos únicos para su aplicación y no puede convertirse en un insumo numérico para determinar qué pasa con el aprendizaje en el aula, sin volver a ella como instrumento de retroalimentación permanente. Además, a la hora de asumirla, no la reducen a la confrontación objetivos *versus* resultados, pues ello equivale a limitar las posibilidades de la evaluación a un mero acto informativo, que poco tiene que ver con los propósitos pedagógicos que la caracterizan.

En esta misma línea, Edith Litwin (1998), en su trabajo *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, concibe la evaluación como un terreno de controversias, en el que tienen lugar las configuraciones didácticas y las implicaciones morales. En este sentido, ella sitúa la evaluación en dos planos, el primero, referido a una construcción mediada por saberes, intencionalidades y tiempos y, el segundo, relacionado con las enunciaciones y condiciones culturales de los sujetos.



A lo anterior se le suma la perspectiva de Marta Lorena Salinas (2002), en el texto *Evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Ella propone que en todo proceso formativo se pone de manifiesto lo que somos, de ahí que sus reflexiones sobre la evaluación estén centradas en el ser y en las implicaciones personales de este proceso, es decir, en la dimensión ético-política de la evaluación. Con ello, se llama la atención sobre la importancia que tienen, en los procesos evaluativos, el reconocimiento de las posturas, las conductas y las acciones de los sujetos que en ella intervienen, es decir docentes y estudiantes.

Entre tanto, algunas investigaciones empiezan a relacionar la evaluación con aspectos políticos y culturales. Es el caso del trabajo de investigación *La práctica evaluativa en educación superior entendida como ejercicio político* del profesor Mauricio Múnera Gómez y otros (2009), quienes ponen de manifiesto que las prácticas evaluativas son construcciones mediadas por las concepciones políticas de los sujetos, en las que transitan elementos como el poder y la cultura. Esta investigación contribuye a configurar escenarios en donde, de acuerdo con el contexto y los actores, es posible referirnos a “múltiples maneras de asumir, construir y vivir la evaluación” (p. 13).

1.2.2 Antecedentes Teóricos

Para Teresa Ribas Seix (2011), en el texto *la Didáctica de la Lengua Castellana*, la evaluación debe asumirse como una posibilidad para la formación, es decir, en clave de lo que se podría denominar como evaluación formativa, la cual es asumida como una evaluación reflexiva, que ayuda a progresar a los estudiantes en relación con el saber y el contexto. Así las cosas, la evaluación es un proceso en el que, además del saber, es necesario considerar el contexto, las construcciones didácticas propuestas por el docente y algunos procesos asociados a la participación y resignificación de la realidad de los sujetos.

A propósito de la evaluación en el área de Lenguaje, Mauricio Pérez y Fanny Blandón (2008), en el texto *La evaluación en el aula del control a la comprensión*, la conciben como un proceso mediado por la experiencia, en el que se fusionan los propósitos de la clase con las prácticas sociales de los estudiantes. Lo que, de acuerdo con estos teóricos,



deriva en procesos evaluativos contextualizados, con estructura y que le apuntan a articular los saberes con la realidad y la cultura.

Por otra parte, aparecen los postulados de Ana Atorresi (2005), quien en su trabajo *Competencias para la vida en las evaluaciones de la lectura y la escritura* propone que la evaluación en el área de Lenguaje debe propiciar espacios para la interlocución entre los saberes y la cultura. Atorresi plantea que los procesos evaluativos en lenguaje no solo indagan por las estructuras superficiales del texto, sino que van más allá, proponiendo al estudiante reflexiones sobre los propósitos, las intencionalidades y las relaciones entre el texto y otros (intertextualidad), lo cual le posibilita al sujeto asumir una mirada propia frente al saber, correlacionarlo con lo que ya sabe, llevarlo al contexto, reflexionarlo, plantearse interrogantes y presupuestar nuevas búsquedas, es decir aprender.

Finalmente, presentamos las conceptualizaciones de Mabel Condemarín (2008), a través de su texto *Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica*, en el que la evaluación en Lenguaje es asumida desde la perspectiva de la evaluación auténtica. Con el término evaluación auténtica se recogen prácticas como registros de lectura, entrevistas, registro de observaciones, interacciones en contextos extraescolares, elaboración y participación en proyectos entre muchas otras; con el ánimo de posicionarlas como alternativas de evaluación válidas en el área de Lenguaje y que, además de acercar al estudiante a los conceptos propios del área, lo pone frente a situaciones discursivas reales.

1.2.3 Antecedentes Legales

Un primer documento que reconocemos en este ejercicio de construcción de los antecedentes legales es el *Decreto 1860 de 1994*. En este decreto se incorpora la noción de evaluación de logros y se define la evaluación como continua, integral y cualitativa, y, además de ello, se incorpora el entendido de que la evaluación debe permitir al estudiante aprender del acierto, del error y, en general, de la experiencia (MEN, 1994, Artículo 47, p. 22). Este decreto establece que los informes que darán cuenta del proceso educativo serán descriptivos y de fácil comprensión para la comunidad educativa.



Se suma a este rastreo, la *Resolución 2343 de 1996*, en la que se define la evaluación como un elemento diagnóstico que ayuda a determinar la validez y pertinencia del currículo, para ello propone, a las instituciones educativas, la creación de mecanismos alternos de evaluación como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Es importante señalar que, esta Resolución incluye el concepto de indicador de logro como uno de los posibles elementos a tener en cuenta a la hora de evaluar los desempeños de un área.

Más adelante, el *Decreto 0230 de 2002* agrega a la noción de evaluación el concepto de competencia, en él, se le reconoce como una construcción continua e integral, además se pone de manifiesto que los objetivos de la evaluación escolar están relacionados con determinar el alcance de los logros, la promoción y el suministro de información, que contribuya a los procesos de autoevaluación académica de la institución. Es importante señalar que, este decreto hace un énfasis marcado en los procesos de evaluación institucional y los posiciona como insumos fundamentales en el proceso de mejoramiento y cualificación.

Por su parte, el *Decreto 1290 de 2009* es el referente legal que rige los procesos evaluativos actualmente en Colombia. En él se establece la evaluación educativa desde tres ámbitos: el internacional, el nacional y el institucional. En todos ellos las pruebas censales son tomadas como el referente para determinar los niveles de calidad del sistema educativo. Además, este decreto da libertades a las instituciones educativas en lo referido a la escala valorativa y la deja como una construcción institucional que deberá homologarse a una escala nacional dada en cuatro niveles: superior, alto, básico y bajo. En este decreto se establece la evaluación como un proceso que busca identificar intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, con el propósito de valorar sus avances y consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante (MEN, 2009, Artículo 3, p. 1).

Articulado con la política pública encontramos el documento de *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), en el cual la evaluación se plantea como una construcción



sistemática y continua, cuyo objeto está determinado por las elaboraciones en torno al saber que configuran estudiantes y docentes en el aula de clase. En este documento se asocia la evaluación con la noción de investigación, se le define como “una posibilidad que tiene el docente para tomar decisiones constantemente, para reflexionar sobre sus prácticas, sobre la importancia de sus estrategias y su enfoque” (MEN, p. 105). Esta idea propone la investigación como punto de partida para la evaluación, con ello se abre la posibilidad para que la evaluación pueda ser pensada como una construcción situada y particular.

Hasta aquí hemos presentado el producto de un rastreo de antecedentes que se constituyen referentes para dar una mirada al estado del arte sobre la evaluación en el área de Lenguaje. Pasamos ahora a la descripción del problema de investigación, desde el cual derivamos las preguntas de investigación en cuya construcción residen las búsquedas de esta propuesta.

1.3 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La evaluación es uno de los elementos clave de los procesos educativos, sobre ella, recaen los procesos de valoración y cualificación de las prácticas pedagógicas, por eso, hablar de sus implicaciones y sus procesos es cada vez más frecuente, no solo en los círculos académicos, sino en el común de las personas que lo tratan a partir de los recuerdos derivados de su paso por el sistema escolar, las publicaciones mediáticas alrededor de los resultados en pruebas masivas o, sencillamente, como un tema que permite la divergencia, la conversación y que hace parte de la discusión nacional del momento.

Acercarnos a las implicaciones de la evaluación en la escuela y, especialmente, en el área de Lenguaje, es una búsqueda que se fundamenta en mis prácticas como docente del área y en el trabajo con mis pares. A partir de lo anterior, he tenido la posibilidad de interactuar con múltiples miradas sobre la evaluación, tanto aquellas que la asumen como instrumento y resultado, como aquellas que la abordan en clave de la valoración y la realimentación, es decir, como una construcción situada, que permite acompañar los aprendizajes de los estudiantes, de cara a la cualificación de los mismos, la retroalimentación de los procesos y



Facultad de Educación las interacciones propias del aula de clase. Debo aclarar que esta última idea funge como tesis y fundamento de esta propuesta¹.

A propósito de lo anterior, retomamos lo expresado por Jorge Castaño (2008), a fin de problematizar la evaluación en el aula:

¿A qué se hace referencia con la expresión “Evaluación en el aula”? A simple vista parece obvia la respuesta a esta pregunta y la posibilidad de llegar a acuerdos entre los educadores, pero basta abordarla para caer en la cuenta de las dificultades que ese reto representa. Hay que decir que no hay respuesta única, ya que interrogantes como ¿qué, cómo, cuándo y para qué se evalúa en el aula? son preguntas que no tienen respuestas simples (p. 15).

En el concepto de Jorge Castaño se presenta la evaluación como un proceso complejo, que tiene distintas perspectivas a abordar en el aula, todas ellas relacionadas con la formación y las experiencias del maestro, con las complejidades de los contextos y, sin duda, con las interacciones de los estudiantes y los saberes.

Esto trae consigo la necesidad de detenerse en las interacciones que tienen lugar en el aula de clases, no solo en torno a las prácticas evaluativas, sino en lo que tiene que ver con una idea de escuela como unidad sistémica². Allí convergen elementos históricos, culturales y sociales, que es necesario referenciar y traer a la discusión para entender mejor lo que allí pasa en relación con las representaciones acerca de la evaluación y las prácticas pedagógicas.

De aquí que, este ejercicio investigativo se aleje de una mirada de la evaluación como acción masiva y se acerque más a una perspectiva formativa y humana, que parte del reconocimiento de las representaciones del sujeto y de sus prácticas en relación con la construcción de conocimientos. Son esas representaciones y esas prácticas del maestro las

¹ La enunciación está en primera persona del singular porque hace alusión a los intereses personales que motivaron las construcciones preliminares y que son el punto de partida para esta elaboración.

² Entendemos por unidad sistémica la articulación de factores, medios y procedimientos que hacen posible un proceso social y/o biológico



que evidencian sus modos de entender la evaluación, la escuela y la formación en lenguaje, como construcciones culturales que posibilitan ser, conocer y crear.

Lo anterior ayuda en la comprensión del lenguaje como una construcción social que nace de la interacción. A propósito de ello, Mauricio Pérez y Catalina Roa (2010), proponen lo siguiente:

Hoy, es claro que los propósitos de la escuela, frente al lenguaje, se orientan a construir las condiciones para que los niños y niñas ingresen a la vida social y académica construyendo una voz propia que les otorgue seguridad e identidad con su grupo social de referencia, de tal modo que vayan configurando un lugar en el tejido social (Pérez & Roa, 2010, p. 16).

Esto posiciona al lenguaje como una construcción que apunta a la configuración de un sujeto democrático, que participa de las interacciones sociales del contexto en el que se encuentra, a través de prácticas discursivas. Así pues, asumimos las prácticas discursivas como construcciones sociales situadas, y éste es el carácter que han de mantener a la hora de pensar la configuración de las prácticas evaluativas en el área de Lenguaje dentro del escenario escolar.

Desde esta perspectiva, hemos configurado las siguientes preguntas, las cuales orientan el ejercicio de investigación:

- ¿Cuáles son las representaciones que se han construido alrededor de la evaluación en lenguaje?
- ¿De qué manera estas representaciones sobre la evaluación determinan el desarrollo de prácticas pedagógicas asociadas a la evaluación en el área de Lenguaje?
- ¿Cuáles son los usos y los sentidos que se le dan a la evaluación en lenguaje en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes en el escenario escolar?

En otras palabras, lo que pretendemos es acercarnos al aula de clases, a lo que allí ocurre, a las maneras como docentes y estudiantes se relacionan a partir de los procesos evaluativos



y a los vínculos e interacciones que se tejen entre ellos. Es decir, acercarnos a las prácticas pedagógicas que tienen lugar allí y que se desarrollan a propósito de la relación entre el lenguaje y la evaluación.

La población que participa en esta investigación está compuesta por un grupo de cuatro docentes que tienen la responsabilidad de orientar los procesos formativos del área de Lenguaje en las Instituciones Educativas Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio, Institución Educativa Jesús María el Rosal, Institución Educativa Rural San Felix y la Institución Educativa Luis Andrade Valderrama. Dichas instituciones están ubicadas en cuatro municipios del departamento de Antioquia, distribuidos en tres de sus regiones. Estas docentes, más que proporcionar información con respecto a las acciones que, en torno a la evaluación, viven, han asumido el compromiso de compartir este trayecto investigativo, apropiándose de los distintos espacios para la conversación alrededor del objeto de estudio y compartiendo con nosotros la intimidad de su práctica, conscientes de que es allí donde subyacen los elementos por los cuales se pregunta esta investigación.

Estas cuatro docentes, además, han logrado dentro de su ejercicio profesional, construir escenarios para la reflexión, logran dar cuenta de lo que hacen y las razones que soportan su ejercicio didáctico en el aula, están interesadas por conocer más de sus prácticas y las maneras como son configuradas como posibilidades de participación democrática y política. Pero, sobre todo, son docentes que se preocupan por la evaluación en sus aulas, que recrean desde sus configuraciones didácticas maneras de entenderla y asumirla como una posibilidad de formación.

Luego del rastreo de antecedentes, la configuración del problema y la presentación de las preguntas de investigación, se hace indispensable direccionar las acciones investigativas hacia los conceptos articuladores que empiezan a emerger y que, para el caso de esta investigación, están orientados desde las representaciones y las prácticas evaluativas en el área de Lenguaje. Es así como, se configuran tres propósitos que sirven para orientar este camino de investigación, además de sugerir algunos elementos metodológicos necesarios para el desarrollo de la misma.



- Develar las representaciones, los usos y los sentidos de las prácticas evaluativas en Lenguaje, a partir del análisis de diferentes experiencias escolares de cuatro docentes que orientan los procesos formativos en el área.
- Comprender la manera como se configura la dimensión ético-política de la evaluación a partir de las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes y saberes en el área de Lenguaje.
- Desarrollar ejercicios de análisis basados en la teoría fundamentada, que propicien procesos de comprensión y conceptualización en torno a las prácticas evaluativas en el área de Lenguaje.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Un proyecto de investigación que se pregunte por las representaciones y las prácticas en torno a la evaluación en el área de Lenguaje, es una posibilidad para rescatar los discursos de los actores alrededor de la evaluación, y, a la vez, para comprender, desde diferentes perspectivas, los modos de configurar las prácticas pedagógicas y las formas de interacción escolar.

Este trabajo no pretende ser una investigación sobre los niveles y causales de desempeño de algún actor escolar en determinada prueba; por el contrario, busca, desde la realidad que viven estos sujetos, detenerse en las representaciones y las prácticas que adquieren importancia en sus interacciones escolares, las mismas que pretendemos comprender e interpretar desde sus propias miradas y reflexiones, en torno a lo que implica la evaluación como mecanismo social, político y cultural.

Tal propósito contribuye al posicionamiento de las prácticas evaluativas de las cuatro docentes que acompañan este trayecto investigativo, docentes que tienen la responsabilidad de orientar dentro de sus establecimientos educativos los procesos de formación en el área. Esperamos que desde esta acción investigativa, sea posible develar los entramados conceptuales y didácticos que orientan la evaluación allí, para que, a partir de ellos, sea posible un proceso de reconocimiento de las prácticas y la generación de nuevas



interpretaciones a la luz de la discusión y el análisis, no porque reconozcamos que allí hay un déficit, sino, por el contrario, con el ánimo de reconocer en dichas prácticas particularidades que interesan a esta investigación y de las que es posible seguir aprendiendo, a propósito de la construcción de un soporte conceptual para los procesos y las prácticas evaluativas del área.

Así las cosas, esta investigación es una construcción situada, crítica, ética y humanista, que aporta a las comprensiones y los posicionamientos que estas cuatro docentes han venido construyendo en su práctica pedagógica en relación con los procesos, los procedimientos, los instrumentos y las representaciones desprendidas de la evaluación en Lenguaje. Este es un camino que ellas ya han transitado a lo largo de su recorrido por las aulas y la experiencia escolar, pero que pretendemos sea nutrido desde el sentido de la investigación como una práctica reflexiva, que aporta desde las construcciones colectivas, la fundamentación conceptual y la rigurosidad de los datos, aspectos que se convocan en esta investigación.

Este proceso de investigación ofrece aportes a la consolidación de las prácticas evaluativas de las cuatro instituciones educativas en las que se desempeñan las docentes. A través de la interacción con posturas no tradicionales frente al proceso evaluativo, esta experiencia ofrece espacios para la discusión a la luz de algunas líneas conceptuales, de la construcción y retroalimentación de la ruta investigativa, la cual fue consolidada desde el diálogo con las instituciones, las personas y los contextos; todo ello, para contribuir a que las participantes asumieran posturas conceptuales de una manera consciente y centraran el énfasis en la interacción, la participación y el saber, y desde allí entonces, se pudieran desprender los análisis en los que se espera contribuir con el estado del concepto.

Para avanzar en la configuración del problema, ha sido necesario configurar una ruta que permitiera avanzar en el cumplimiento de los propósitos que ya mencionamos. Para ello, entonces se optó por una construcción metodológica que, además de configurar un camino para el trabajo de campo y la construcción de los datos, nos permitiera hacer un aporte al estado del concepto, es decir, una metodología desde la cual contribuir a esto que hemos



venido enunciando alrededor del posicionamiento de los discursos y las prácticas de los docentes sobre la evaluación.

A continuación, presentamos la ruta propuesta, la cual está soportada en los planteamientos del enfoque cualitativo y los referentes metodológicos de la Teoría Fundamentada. Dentro de este escenario, hemos propuesto tres estrategias para las interacciones en campo, las mismas de las que han emergido los datos que soportan el proceso de construcción de las categorías de análisis, las líneas de sentido emergentes y los aportes al estado del concepto que propone esta investigación.

1.5 CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

1.5.1 Enfoque epistemológico de la investigación

Esta investigación toma el enfoque cualitativo como camino para acercarse a las representaciones y las prácticas que, frente a la evaluación en el área de Lenguaje, desarrollan las docentes que han hecho posible este trayecto investigativo. El enfoque cualitativo permite acercarse al hecho social, en pos del conocimiento que allí reside, y haciendo uso de la observación y la descripción trasgrede la linealidad de las mismas e introduce una perspectiva en la que el objeto de estudio pasa a ser entendido como una construcción hermenéutica, situada y colectiva, en la que el acercamiento a las interacciones humanas es determinante para comprender los saberes y las experiencias de los sujetos.

De tal manera, la importancia de optar por el enfoque cualitativo en esta investigación radica en su aporte en la resignificación de las voces de las docentes que han aportado en la construcción de este proceso y les asigna un lugar determinante dentro del mismo, a propósito de ello María Eumelia Galeano (2007), considera que:

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada “desde dentro”, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales (p. 20).



Este planteamiento reconoce en la voz de los sujetos, un referente fundamental en el proceso de investigación cualitativo de las representaciones y las prácticas que, en torno a los procesos evaluativos, han configurado estas docentes. Es allí donde hemos logrado interactuar con sus prácticas, sus discursos, sus configuraciones evaluativas y donde creemos que este trabajo de investigación es significativo y aportante, en la medida que nos interesa un acercamiento a los modos de hacer, pensar y reflexionar la evaluación en lenguaje de estas docentes.

En clave de lo anterior, esta investigación entiende el conocimiento como una construcción social y polifónica, que tiene un devenir histórico y cultural, en el cual se inscriben los saberes, las prácticas y las representaciones, que tienen lugar en la cotidianidad de los sujetos. Por ello, se asume como una entidad móvil, que está condicionada por las reflexiones e interpretaciones de los sujetos. Son precisamente estos dos últimos aspectos los que más están ligados a ese devenir cualitativo en el que se inscribe esta investigación, toda vez que se espera contribuya a los escenarios de reflexión docente, en los que la evaluación ya es un tema de discusión y aprendizajes

A esto se suma el planteamiento de Gregorio Rodríguez y Javier Gil (1999) quienes, a propósito de la investigación cualitativa, plantean lo siguiente: “[...] los investigadores cualitativos investigan la realidad, en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (1999, p. 32).

Por ello, esta investigación toma como punto de referencia el trabajo en el aula de las docentes, las configuraciones que soportan sus prácticas y los espacios e interacciones que han construido a lo largo de su experiencia como docentes del área, también ausculta por las implicaciones de la evaluación en espacios y situaciones determinadas, indaga por las implicaciones de estos procesos en cada una de las comunidades a las que pertenecen las docentes y, de manera muy íntima, invita a las docentes a develar sus historias, sus rituales y sus experiencias en torno a un acto tan cercano para el docente como es la evaluación.



Por ello, investigar, desde el enfoque cualitativo es una doble tarea para esta investigación. Por un lado, está la responsabilidad conceptual de ampliar los márgenes de comprensión de conceptos como evaluación y prácticas pedagógicas, que son los que guían este ejercicio y, de otro lado, en términos de lo metodológico, implica una apropiación de aquello que se quiere comprender; significa, entonces, vivir el fenómeno desde las voces de quienes lo encarnan, para procurar de allí, derivar ejercicios de análisis y nuevas comprensiones en torno al contexto, el fenómeno y los sujetos.

Para ello, optamos por una metodología de investigación que, además de las nuevas comprensiones en torno al fenómeno, permitiera la reconstrucción constante del problema de investigación a la luz de los hallazgos, las voces de los participantes, las implicaciones de los contextos y, por supuesto, la propia experiencia de los investigadores. Esta decisión la tomamos conscientes de que el problema de investigación es una construcción móvil, que está determinada por las interacciones de las personas, sus voces y sus prácticas al interior de sus comunidades, aspecto que obliga a entender que más que participantes, en cierta medida, son ellas quienes hacen posible el proceso de investigar.

Finalmente, esperamos desde el enfoque cualitativo aportar en la consolidación de otras maneras no tradicionales de entender la evaluación, quienes hicieron posible este proceso, han vivenciado por años prácticas evaluativas distintas, que promueven el empoderamiento político, la discusión y los argumentos para construir desde la palabra y la interacción dialógica; sin embargo, somos conscientes de que el estado de la cuestión no se agota aquí, por ello quisiéramos a lo largo de esta experiencias generar aportes para darle continuidad a la reflexión sobre estas prácticas.

1.5.2 Metodología de investigación

Todo lo anterior necesita ser esbozado a través de una configuración metodológica, para ello hemos decidido acercarnos a los planteamientos conceptuales y metodológicos de la Teoría Fundamentada por tres razones: la primera, porque permite empoderar conceptualmente a los sujetos que hacen posible la investigación, gracias a que su participación permea todos los escenarios de la propuesta investigativa. La segunda está



relacionada con asumir los datos como construcciones dinámicas en las que los mismos son contrastados e interrelacionados de manera constante con los participantes, los contextos y la teoría. La tercera, porque la teoría fundamentada permite ampliar los márgenes teóricos a la luz de otras comprensiones en torno al objeto de estudio, lo cual implica acercarse a la cultura, la historia, las personas y los saberes, desde el entendido de que allí emergen las nuevas configuraciones en torno al problema de investigación.

Es precisamente de los contextos reales y de la necesidad de comprender lo que allí tiene lugar que emerge la Teoría Fundamentada, como un método interpretativo que acerca al investigador a la realidad (Galeano, 2004), en este proceso, se busca develar los sentidos, las interacciones y las prácticas inmersas en el objeto de estudio. En esta búsqueda, los participantes asumen un papel de vital importancia dentro del proceso investigativo, toda vez que serán ellos los que visibilizarán sus experiencias, con el ánimo de interactuar con nuevas interpretaciones sobre los fenómenos que viven.

De acuerdo con Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002), la Teoría Fundamentada se define como “una construcción teórica derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (p. 21).

Lo anterior sitúa la triangulación de los datos y su análisis como el punto de partida para las nuevas comprensiones conceptuales sobre el objeto de estudio, es decir, abre el camino para comprender que en las rutinas y en las prácticas de la cotidianidad también residen elementos de orden teórico sobre los cuales es posible seguir aprendiendo y desarrollar procesos de investigación, de los que se desprenden procesos de conceptualización. Esta es la razón por la que esta investigación retoma los postulados y los procedimientos de la Teoría Fundamentada, ya que nos permite acercarnos a las interacciones cotidianas, a las prácticas localizadas, a los sujetos y a sus contextos, en pos del conocimiento que allí reside, no para abstraernos y teorizar desde afuera, sino para construir con quienes viven y hacen posible el fenómeno de estudio.



El escenario social de esta investigación es la escuela, somos conscientes de que allí están quienes orientan los procesos escolares, generan liderazgos y, en últimas, asumen la responsabilidad de formar y evaluar en el área de Lenguaje. Por ello, la población docente con la que adelantamos esta construcción está integrada por actores fundamentales, que son los que recrean y viven el fenómeno y quienes posibilitarán su estudio y comprensión.

Al realizar el cruce de las características de la Teoría Fundamentada, con los propósitos de la investigación, reconocemos que la preocupación por el otro, la mirada del hecho social como una construcción simbólica y el interés por la teorización, como un ejercicio derivado de una interacción con los sujetos y su contexto, son puntos de articulación, que hacen posible pensarla como metodología para esta investigación. Estos elementos permitirán la construcción de conocimiento en torno a las prácticas evaluativas de los docentes, por ello, esta propuesta combina la construcción conceptual con procesos de participación democrática, en los que se pone el acento en la reflexión y la investigación de la propia práctica, como formas de empoderamiento de los actores escolares. Así pues, a través de esta metodología de investigación teoría fundamentada, pretendemos desarrollar los propósitos de esta pesquisa, para ello precisamos a continuación, las estrategias que ayudarán en este proceso de investigación educativa, que son: Observación participante, Investigación documental y Relatos de experiencias.

1.5.3 Estrategias de Investigación

- *Observación Participante*

Es una estrategia cualitativa, que busca acercarse a la realidad del objeto de estudio desde las interacciones, los modos de relación y las rutinas que asumen los sujetos en el desarrollo de sus actividades cotidianas, presuponiendo que allí, están los datos que guardan relación con las elaboraciones investigativas. Para entender la Observación Participante, nos hemos posicionado desde las elaboraciones de María Eumelia Galeano (2004), quien la define como “la recolección de información que realizan observadores implicados, como investigadores, durante un período de tiempo extenso en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades” (p. 34).



Para ello, implementamos la estrategia en tres momentos. El primero, relacionado con la construcción de una guía que sirvió de soporte para acercarnos al aula de clase, ahí planteamos criterios como las interacciones en torno al proceso evaluativo, los instrumentos abordados en la evaluación, las intencionalidades implícitas y explícitas de los procesos evaluativos, además de la configuración metodológica de la clase. Este instrumento de observación de clase fue socializado de manera previa con las docentes, quienes aportaron otros elementos y, posteriormente, autorizaron su realización. Terminada esta construcción, se pasó al momento mismo de la observación de clase, donde interactuamos de manera directa con las acciones de las docentes en el aula y procedimos con el diligenciamiento del instrumento para registrar la respectiva información.

El segundo momento consistió en la devolución de los elementos observados a las docentes, en este espacio, compartimos las notas realizadas, los videos tomados y unas primeras impresiones en torno al proceso de observación; esto contribuyó a que las docentes, interactuaran con sus propias prácticas a la luz de un registro investigativo y a que, además, sus expresiones y prácticas en otras sesiones de observación se dieran con mayor naturalidad.

El tercer momento de la estrategia estuvo enmarcado en la planeación y el desarrollo didáctico compartido, aquí acompañamos a las docentes en las responsabilidades de la preparación y la ejecución de la clase, además, diligenciamos, al final de la sesión, la guía que describimos antes, ello contribuyó a acercarnos no solo a las prácticas pedagógicas, sino a la relación que media entre ellas y sus representaciones.

- *Investigación Documental*

La investigación documental es una estrategia de recolección de información, en la que la búsqueda está concentrada en los registros escritos y simbólicos (Galeano, 2004), con los que interactúan los sujetos de la investigación que soportan y orientan las prácticas pedagógicas. Aquí, el foco de atención está puesto sobre los documentos, material fílmico, audiovisual y fotográfico que circula al interior del establecimiento educativo y que han



venido consolidando los docentes desde las interacciones de la clase, en las que el registro de experiencias, posturas, concepciones y expectativas, constituyen los corpus desde los que se aborda el objeto de estudio. A propósito de lo anterior, María Eumelia Galeano (2004), plantea lo siguiente:

El análisis implica la lectura cuidadosa de los documentos, la elaboración de notas y memos analíticos para dar cuenta de patrones, recurrencias, vacíos, tendencias, convergencias, contradicciones, levantamiento de categorías y códigos, y lectura cruzada y comparativa de los documentos sobre los documentos de hallazgo identificados y obtener una síntesis comprensiva (p. 118).

Desde esta perspectiva teórica nos acercamos a los diferentes documentos que, desde nuestra óptica, guardaban relación con la evaluación en Lenguaje y las configuraciones asociadas a la misma. Para ello, cada una de las docentes compartió las planeaciones institucionales, los proyectos educativos institucionales –PEI–, los Sistemas Institucionales de Evaluación –SIE–, las publicaciones institucionales como periódicos y revistas, los instrumentos evaluativos diseñados a lo largo del año escolar, los procesos de escritura y la reflexión posteriores a la clase, los proyectos pedagógicos transversales, los proyectos de aula y los resultados institucionales en las pruebas estandarizadas años 2013, 2014 y 2015.

Una vez colectado el total del material documental, se procedió a extraer los corpus que guardaban relación con el objeto de estudio y, a partir de allí, se plantearon unas primeras recurrencias y unos primeros comentarios, que fueron consignados en el instrumento que previamente fue construido y socializado con las docentes que hacen parte de este proceso investigativo. Los apartados que componen el instrumento son: fuente, concepto articulador, corpus, línea de análisis y análisis.

Esta estrategia permitió acercarnos a las representaciones y las prácticas que las docentes han configurado en otros momentos de su ejercicio de aula en torno a la evaluación, a través de la triangulación de distintas fuentes en torno a un mismo objeto y producto, logrando así desentrañar detalles y datos que, de otra manera, hubiesen pasado desapercibidos a los ojos de los investigadores y a la población de estudio.



• *Relatos de Experiencias*

Los relatos de experiencias son elaboraciones discursivas en los que, a partir de las interacciones familiares, sociales e institucionales, los sujetos plasman sus experiencias, saberes, recuerdos, alegrías y sinsabores a propósito de una situación, un lugar, una relación o una temática, con la que se han relacionado de manera directa y desde donde es posible configurar elementos de análisis que contribuyen en la comprensión de las motivaciones, pensamientos y acciones presentes en el universo simbólico de los sujetos y sus modos de proceder en la cotidianidad.

Con ello, se pone de manifiesto la relevancia de dichas elaboraciones dentro de este proyecto de investigación, toda vez que somos conscientes de que los modos de hacer y encarar el acto evaluativo, devienen de una historia y unas experiencias que no empiezan con este ejercicio investigativo y que muy seguramente tampoco acabarán con esta publicación. Por eso, reconstruir desde las voces de las docentes su historia con la evaluación, la manera como la han asumido en su ejercicio docente, sus tensiones y las concepciones que están construyendo desde su práctica, es una tarea a la que esta investigación responde mediante el desarrollo de esta estrategia de recolección de información.

A propósito de lo anterior, Joan Carles Mélich (2001) plantea lo siguiente:

El que da testimonio enlaza la experiencia pasada y la presente, y la abre a un futuro para que el pasado no quede en el olvido, y para que aquel que recibe la experiencia pueda rehacerla y aprender de ella (p. 108).

Es precisamente, desde este encuentro entre pasado y presente, donde esperamos configurar las representaciones en torno a la evaluación, sus concepciones, sus métodos y los instrumentos utilizados, no para ponerlas como ejemplos canónicos que deben ser replicados, es más bien un compartir de experiencias, historias, trayectos y vidas en torno a lo que implica ser evaluado y evaluar, es un darse a los otros desde lo que cada uno de nosotros es.



Para hacer posible esta estrategia, reconstruimos nuestra historia y experiencia con la evaluación a través de un texto narrativo³, en el que develamos nuestras experiencias en torno al objeto de estudio, la manera como este fue asumido y representado en diferentes momentos de nuestra vida, empezando desde la lejanía y la inocencia de la niñez, hasta desembocar en las configuraciones evaluativas construidas en nuestro ejercicio como docentes del área.

Este texto fue compartido con las docentes, buscando con ello que, a partir del proceso vivido por nosotros y las experiencias retratadas en el escrito, ellas construyeran el propio y lograran poner allí su testimonio, su vida en el aula y dentro de esa construcción, compartieran con nosotros las relaciones que por años habían logrado construir con la evaluación en el área. Estos textos son retomados en el Capítulo III de esta investigación y en ellos se develan las posturas, las prácticas pedagógicas y las representaciones; también sus vidas, sus contextos y relaciones institucionales y familiares de cada una ellas.

Finalmente, presentamos un esquema en el que se presenta una síntesis de la ruta metodológica, ello contribuye a tener una visión más completa de lo que hemos venido planteando, pero, sobre todo, aclara procedimentalmente la manera como se interactuó a lo largo del trabajo de campo.

Estrategias	Concepto	Diseño y desarrollo	Instrumentos
Observación participante	Es la interacción con un fenómeno de estudio y sus participantes, a través de un proceso sistemático que involucra el uso de instrumentos y el tratamiento de los datos, que tiene por objeto observar un fenómeno: sus	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del instrumento observación de clase. • Socialización del instrumento con docentes participantes. • Adecuaciones al instrumento a partir de las devoluciones de las 	Rejilla de observación de clase.

³ Este texto fue presentado al inicio de este informe de investigación y sirvió como una presentación de las experiencias que, sobre la evaluación, he vivido como investigador.



	interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades (Galeano, 2004).	participantes. <ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de observación de clase y diligenciamiento del instrumento de observación de clase. 	
Investigación documental	Consiste en la lectura y análisis de documentos institucionales, notas y publicaciones, que guardan relación con el objeto de estudio, buscando en ellos patrones, recurrencias, vacíos, tendencias y convergencias, para, a partir del análisis de los mismos establecer códigos y categorías que ayuden en la comprensión del problema de investigación. (Galeano, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción del instrumento para el análisis documental • Recolección del material de trabajo (diarios de campo, planeaciones, SIE, semanarios, publicaciones institucionales, PEI). • Lectura del material de trabajo y extracción de los corpus relacionados con el objeto de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica para análisis documental
Relatos de Experiencias	Son construcciones en las que los participantes reconstruyen sus experiencias a propósito del objeto de investigación, para rastrear las prácticas que han configurado desde su cotidianidad y en las que están imbricadas sus concepciones y modos de proceder en la cotidianidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de relato <i>“mi experiencia con la evaluación”</i>. • Socialización del relato con las docentes participantes. • Escritura de relatos por parte de las docentes sobre su experiencia con la evaluación. • Lectura y análisis de los relatos elaborados 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto relato. • Relatos realizados por las docentes participantes.



(Múnera, 2009)

Tabla # 1. Resumen ruta metodológica.

1.5.4 Proceso de análisis e interpretación de la información

Luego de la aplicación de los instrumentos, la información fue sistematizada y posteriormente codificada, entendamos la *codificación* como un procedimiento en el que se agrupan, bajo una misma nominación, conceptos recurrentes que emergen de la lectura analítica de los datos; estas recurrencias las denominamos *etiquetas*. El producto de este procedimiento derivó en unas líneas de sentido emergentes, que para el caso de esta investigación, se inscribieron en los conceptos articuladores que soportan la investigación: *Representaciones, Prácticas pedagógicas y Evaluación en el área de Lenguaje*.

Estas líneas emergentes fueron llevadas a un solo instrumento de sistematización, que denominamos *sábana categorial*, desde el cual fue posible realizar los cruces entre uno y otro concepto, establecer las relaciones existentes entre las líneas de sentido y derivar de allí unos primeros análisis de investigación, soportados en los corpus extraídos de los instrumentos de cada una de las estrategias. De esta manera, logramos construir las categorías de análisis que sustentan el ejercicio de interpretación de la investigación. A continuación, presentamos un fragmento de la sábana categorial, en la que se evidencia el proceso de análisis del que venimos hablando, desde cada una de las categorías que construimos:

Categorías	Líneas de Sentido Emergentes	Corpus	Análisis
Práctica pedagógica	Rituales asociados al proceso evaluativo	Durante las actividades evaluativas la docente se ubica en la parte frontal del aula de clase y desde allí, ejerce una vigilancia sobre los estudiantes, en ocasiones lanza expresiones como: “Recordemos la importancia del	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamientos asociados al silencio en la clase y el control sobre el cuerpo, transitan algunas de las prácticas evaluativas • El control sobre el proceso evaluativo es ejercido desde la



		<p>silencio” “Evitemos las murmuraciones” “Concentrados por favor” (Observación de clase – Sesión 3 – IE Luis Andrade Valderrama)</p>	<p>posición espacial que ocupa la docente en el aula</p>
Representaciones	<p>Representaciones sobre la evaluación en Lenguaje</p>	<p>Se evalúa para reconocer, identificar, planear y proyectar desde lo más cercano, metas que conduzcan a la realización exitosa de lo posible y deseado, no se evalúa para separar, clasificar y entrar en conflicto....Carecería de sentido una evaluación que conduzca al pesimismo, a la sombría negación de la inmensidad (revista alternativa pedagógica – Escuela Normal Superior)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación implica además del instrumento y su aplicación el reconocimiento del otro • Los procesos evaluativos están encaminados a la cualificación de los aprendizajes de los sujetos escolares
Evaluación en Lenguaje	<p>Procesos evaluativos asociados a prácticas en Lenguaje: Lectura – Escritura – Oralidad</p>	<p>La docente plantea una serie de preguntas que guían una discusión en torno al texto de William Ospina, el cual sirve de guía para el desarrollo de la clase. Los estudiantes también hacen sus propias preguntas al respecto, las cuales son articuladas por la docente a la discusión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las devoluciones a los productos evaluativos, involucran recomendaciones sobre asuntos de forma y de fondo y sugieren una posible línea de escritura para recomponer el texto • Los estudiantes participan como pares evaluativos en las producciones de sus compañeros,



		(Observación de Clase – Sesión 1 – Escuela Normal Superior)	acompañados por la docente
--	--	---	-------------------------------

Tabla # 2. Fragmentos de Sábana Categorical

Después de proceder con la construcción de la sábana categorial y unos primeros análisis, centramos nuestro interés en las categorías y líneas de sentido emergentes, que se muestran a continuación:

Concepto Articulador	Línea de Sentido Emergente
Práctica pedagógica	Rituales asociados al proceso evaluativo
	Realimentación al proceso evaluativo
Representaciones	Representaciones sobre la evaluación en Lenguaje
	Implicaciones ético políticas de la evaluación
Evaluación en Lenguaje	Procesos evaluativos asociados a prácticas en Lenguaje: Lectura – Escritura – Oralidad
	Instrumentos evaluativos

Tabla # 3. Categorías de análisis y líneas de sentido emergentes.

En el capítulo de análisis, lo que hacemos es retomar algunas de las configuraciones didácticas que aportaron las docentes durante el proceso de investigación y, desde allí, nos apoyamos para construir las categorías de análisis, las cuales también están soportadas en los testimonios de las participantes y los aportes teóricos. Así las cosas, el ejercicio de interpretación es un pronunciamiento configurado desde nuestra voz para vislumbrar la manera como entendemos la evaluación, sus implicaciones éticas, procesuales y, por supuesto, las prácticas y las representaciones imbricadas en el acto evaluativo desde unos contextos situados.

En el siguiente capítulo presentamos los referentes conceptuales que fundamentan el problema de investigación y que nos ayudan a definir una ruta conceptual para entender



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación nuestras propias preguntas de investigación y a trasegar de manera más consciente nuestra ruta metodológica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



2. CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL

Como hemos venido diciendo, en el recorrido investigativo se hace necesario soportar con postulados teóricos esas primeras búsquedas que hemos esbozado desde el planteamiento del problema, para lo cual es importante fundamentar los conceptos articuladores expuestos en las preguntas de investigación. En nuestro caso, esos conceptos son tres: *Práctica pedagógica*, *Representaciones* y *Evaluación en Lenguaje*; abordarlos nos permite reflexionar sobre sus implicaciones en los alcances de esta propuesta. Cada uno de los conceptos está desarrollado a través de varios momentos, que nos permiten delimitar el alcance teórico de esta propuesta, cuyo hilo conductor es la evaluación en el área de Lenguaje.

2.1 PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Este primer concepto articulador lo hemos configurado en dos momentos que son *Aproximaciones al concepto de práctica pedagógica* y *Acerca de las configuraciones didácticas y su importancia en el desarrollo de las prácticas pedagógicas*. A través de estos momentos, reflexionaremos sobre la práctica pedagógica, como una posibilidad para la toma de decisiones alrededor de las prácticas evaluativas y para trazar rutas en el desarrollo de las mismas.

2.1.1 Aproximaciones al concepto de práctica pedagógica

Entendemos el concepto de práctica pedagógica como una construcción mediada por las representaciones del docente, las interacciones culturales, los intercambios de docentes, estudiantes y saberes y los quehaceres que tienen lugar en el aula de clases. En este sentido, el escenario de su existencia y desarrollo es la escuela, ésta como una institución social en la que convergen unos modos particulares de los sujetos escolares, manifestados en sus interacciones y sus experiencias sociales y culturales; pero es en últimas el docente quien hace posible la práctica pedagógica, en la medida es el que teje las relaciones entre los demás sujetos escolares, sus saberes y los contextos en los que se encuentran inmersos.



Reconozcamos entonces que, la práctica pedagógica no se agota en el hacer del docente. Si bien el quehacer en el aula de clase constituye buena parte de lo que implica la práctica, porque agrupa un conjunto de acciones alrededor de eventos cotidianos, que buscan enseñar y aprender y que adquieren sentido dentro de esos contextos y para quienes interactúan a través de ellos; es importante reconocer que sin la posibilidad de nombrar y reflexionar sobre estos eventos cotidianos de la acción educativa, la práctica pedagógica no tiene razón de ser.

Al respecto, Paulo Freire (2006), nos indica lo siguiente:

[...] Entre nosotros la *práctica* en el mundo, en la medida que comenzamos no solo a saber que *vivíamos* sino a *saber* que *sabíamos* y que por lo tanto podíamos saber más, inició el proceso de generar el *saber* de la propia práctica (p.113).

Con ello, se pone de manifiesto el papel que juega la toma de conciencia sobre las acciones de la propia existencia, para nombrar aquello que se vive y reconocerlo como parte de una cotidianidad. De otro lado, esta toma de conciencia implica el reconocimiento de un saber, la capacidad de nombrarlo, compartirlo y generar nuevas aperturas alrededor de él.

Desde este punto de vista, la práctica pedagógica es una construcción docente, que le permite reconocer sus acciones cotidianas y el contexto en el que se desarrollan; también es una posibilidad para nombrar estas acciones y, finalmente, es un espacio para la toma de conciencia sobre el hacer en el aula. Con esto, lo que queremos indicar es que la práctica pedagógica adquiere su esencia en la medida que el maestro logra reflexionar sobre su propia práctica de cara a la cualificación de la misma. Aquello de *generar el saber de la propia práctica*, como lo dice Freire, es lo que podríamos asumir como uno de los más altos niveles de desarrollo de la práctica pedagógica, en el que el docente alcanza sus propias elaboraciones, sus propios saberes como producto de una experiencia con el contexto en el que tienen lugar su historia, su quehacer, sus proyecciones y las de toda una comunidad educativa.

Por su parte, Olga Lucía Zuluaga (1999) nos indica que la noción de práctica pedagógica comprende



Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; y las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas, de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (p.17).

Dentro de esta concepción de práctica pedagógica emerge la triada compuesta por hombre, conocimiento y sociedad, sin embargo ninguno de estos tres elementos es suficiente para encarar de lleno las reflexiones en torno a la escuela y sus procesos. De este modo, la figura del docente y sus posicionamientos conceptuales son componentes vitales de la práctica pedagógica, toda vez que, a la manera de un artesano, el docente es quien hila el saber, el método, las conexiones culturales del concepto, las implicaciones éticas y políticas y demás aspectos, en torno a una experiencia de formación de la que es posible derivar aprendizajes.

Las interacciones entre el docente y sus estudiantes obedecen a acciones intencionadas, con unos modos de hacer particulares en el aula de clase. El concepto de práctica pedagógica aborda esta situación y permite poner en escena las formas de enseñanza y sus vínculos con las representaciones sociales de una época. De esta manera, las instituciones sociales cumplen un papel determinante en la configuración de la práctica pedagógica, ya que la escuela y sus sujetos son, ante todo, parte de la sociedad que determina sus formas de vida particulares.

Se hace necesario reconstruir culturalmente las nociones de conocimiento, poder, participación y educación, para entender que no hay métodos únicos a la hora de abordar la enseñanza, sino que los mismos son construcciones que el docente implementa en su práctica, fruto de una interpretación cultural, su preparación conceptual y las posibilidades que logra construir en la interacción con sus estudiantes.

Para acercarnos a las implicaciones de la práctica pedagógica, en relación directa con la construcción de saber y las distintas formas de nombrarlo, retomamos a Olga Lucía Zuluaga (1999), quien al respecto indica que

[...] La práctica pedagógica nombra los procesos de institucionalización del saber Pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también



comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones. Los procesos de institucionalización normalizan tanto a la Pedagogía como a cualquier otro saber (p.22).

En el marco de la práctica pedagógica, el docente es un sujeto con responsabilidades frente a la escuela y la sociedad, algunas de ellas están ligadas a la investigación, a la toma de postura política y al saber disciplinar, de tal suerte que el docente se constituye en un sujeto que, habiendo interactuado con múltiples experiencias frente al saber, no se asume como un transmisor pasivo del mismo, sino que se inscribe dentro de una dinámica en la que le es posible suscitar, desde las suyas, experiencias en las que el otro construye saber.

En esta dirección, una de las experiencias en las que la práctica pedagógica juega un papel determinante para la construcción de saber es la clase y sus acciones asociadas, entre ellas el diseño de la misma, su desarrollo y posterior reflexión y realimentación, ejercicios que suceden en función de la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje. La clase es, entonces, un espacio mediado por múltiples experiencias, donde las representaciones culturales toman forma de saberes, que son construidos a través de las interacciones entre docentes y estudiantes.

Entre tanto, existen distintas formas particulares de vivir la clase como una experiencia de aula, cuyo desarrollo es una decisión que está puesta en manos del docente, quien logra dichas experiencias a través de múltiples *configuraciones didácticas*, desde las que se espera construir un saber, a través de determinadas rutas que contemplan unas intencionalidades, un método, unos contenidos, unos recursos y unas formas de evaluación. De ahí que sea fundamental referir el concepto de configuración didáctica, en el marco de la práctica pedagógica en esta propuesta de investigación cuyo interés se centra en la evaluación, con el fin de entenderla como un componente de la práctica pedagógica.

2.1.2 Las configuraciones didácticas y su importancia en el desarrollo de las prácticas pedagógicas

Las configuraciones didácticas son construcciones en las que se pone de manifiesto el saber del docente, sus concepciones frente al área, los métodos con los que aborda la enseñanza y



las conexiones que establece con el contexto. Al respecto Mauricio Pérez Abril (2005) sostiene lo siguiente:

[...]La configuración, en tanto práctica social y dada su multideterminación, está soportada en un sistema de saberes explícitos, entendidos como la red distribuida de conocimientos situados en ciertas instituciones a las que el docente acude, ligados a ciertos grupos y comunidades de conversación a los que se pertenece (redes, grupos de discusión, seminarios, grupos de reflexión e investigación...), a ciertos libros y tendencias teóricas, ciertos instrumentos (materiales, textos guía...) (p. 51).

En la cita anterior, Pérez Abril muestra la configuración didáctica como una construcción propia del docente, que está mediada por su experiencia de formación, los espacios en los que interactúa, las redes a las que pertenece y las perspectivas de vida a las que acude su ejercicio en el aula, ello es, lo que la inscribe dentro del concepto de práctica pedagógica.

Por tanto, las configuraciones didácticas, como prácticas sociales, no se rigen por formatos preestablecidos, sino, que obedecen a las características de los contextos educativos y a las formas de relación entre los sujetos que allí participan, las cuales están mediadas por sus representaciones de orden individual y colectivo relacionadas con su historia, su cultura, su nivel de apropiación conceptual, sus condiciones sociales y sus expectativas de vida. De este modo, las clases, orientadas por las configuraciones didácticas, son también modos de relación social únicos, los cuales, pensados desde las implicaciones de la práctica pedagógica, se transforman permanentemente en la medida que se conviertan en objetos de apropiación y reflexión por parte del maestro, para ser cualificados día a día.

Como hemos venido diciendo, uno de los componentes fundamentales de toda configuración didáctica es la evaluación, a propósito de ello Mauricio Pérez y Catalina Roa (2010), indican que

[...] evaluar significa reconocer y valorar el estado y los procesos de los estudiantes, para potenciarlos y exigirles y retar su avance. Pero debe quedar claro que en toda situación didáctica debe existir esa reflexión, esa valoración y descripción sistemática de los procesos de cada niño (p. 56).



De aquí que, referir la evaluación como una construcción al interior de la práctica pedagógica, implica un ejercicio de reflexión permanente, que procede de las configuraciones didácticas y que tiene por objeto la formación de los estudiantes. En este sentido, entendemos la evaluación al interior de dichas configuraciones como un ejercicio que tiene lugar desde el diseño de la clase, hasta su desarrollo y construcción de productos finales, por lo cual no es un momento aislado de la clase para clasificar o juzgar resultados, sino un proceso sostenido en el tiempo, que si bien tiene sus momentos, es sistemático y está mediado por unos criterios e instrumentos de valoración, debe entregar información que permita la reflexión y el rediseño permanente de los procesos educativos. Además, como componente de la práctica pedagógica, la evaluación es un escenario de interacciones entre los docentes, los estudiantes y el contexto.

Este fenómeno hace de la práctica pedagógica una construcción compleja, en donde se pone de manifiesto el saber disciplinar del docente, la estructura didáctica con la que se acerca a la clase, sus comprensiones y posicionamientos teóricos con respecto al área. Todo ello, en el marco de una reflexión permanente, donde la práctica pedagógica es asumida como una elaboración inacabada y está relacionada con los contextos y las experiencias de vida de los sujetos que en ella intervienen. A continuación nos acercamos un poco a entender que estos modos particulares de experiencia, dentro de los grupos escolares, están constituidos a través de las representaciones, como un *conjunto de conocimientos, actitudes y creencias*, que permiten la comprensión del mundo.

2.2 LAS REPRESENTACIONES

Abordamos este concepto articulador en dos momentos, el primero, *Aproximaciones al concepto de las representaciones* y, el segundo, *Relaciones entre las representaciones y la evaluación educativa*; a través de los cuales buscamos dejar en claro lo que, para nosotros, significan las representaciones como posibilidades de construcción de significados alrededor de la evaluación como un componente vital de la práctica pedagógica.

2.2.1 Aproximaciones al concepto de las representaciones



Abordar el concepto de representaciones, es acercarse a una perspectiva que centra la atención en lo distintivo de los sujetos y en las relaciones que, entre ellos, van tejiendo en la cotidianidad, lo cual, pone en un lugar privilegiado las experiencias de las personas como una posibilidad para acercarse a la comprensión de un fenómeno directamente desde sus particularidades.

Para entender un poco el devenir del concepto, revisemos el siguiente aporte:

[...] En los años 80 descubrimos que necesitábamos interpretar la realidad asumiendo la infinidad de caminos de acceso a esa realidad. Y precisamente en busca de esa pluralidad de opciones interpretativas, nos lanzamos de entrada al mundo de la llamada representación (García y otros, 2007, p. 63).

Podemos ver, entonces, que la representación surge como una apuesta por posicionar otras interpretaciones en torno a la realidad. Ésta emerge cuando el sujeto participa en una práctica cotidiana, en la que tienen lugar sus saberes, sus búsquedas y sus configuraciones humanas que, al ser puestas en contexto y con los otros, dan cuenta de los modos de entender el mundo y los principios que, para él, rigen el hecho social, de lo cual es posible acercarse a la comprensión e interpretación de esa realidad.

De este modo, hablar de representaciones es traer a la discusión procesos de análisis, múltiples posibilidades para asumir la realidad y distintas configuraciones para entender los procesos humanos, como asuntos determinados por las particularidades históricas y sociales de los contextos. Entendamos, entonces, que el origen de las representaciones está situado en el reconocimiento de la pluralidad, ya que como sujetos necesitamos reconocer las múltiples maneras de interpretar el mundo y los fenómenos que lo normalizan.

Los pensamientos y las sensaciones son elaboraciones individuales, pero desde ellas, establecemos un sistema de intercambios, modificaciones y adaptaciones, que nos permiten entender y relacionarnos en el plano real. Partimos de nuestra mismidad para construir un escenario con el otro. Representamos el mundo a través de unas construcciones situadas en los contextos, las interacciones y las personas, es esta característica la que ancla el concepto de representaciones a las construcciones culturales.



Entendamos también que las representaciones sociales

[...] se construyen en la diferencia existente al interior de una sociedad en relación con un objeto social particular. Ellas nacen del debate, del desacuerdo entre grupos de un mismo contexto social, en función de la experiencia que tienen de un objeto de representación. En este sentido las representaciones sociales están íntimamente relacionadas con la experiencia (social), con las prácticas sociales, en tanto que influyen y orientan las acciones. Las representaciones sociales definen la particularidad de un grupo (Navarro, 2008, p.143).

Lo anterior, nos permite reiterar que las representaciones nacen de la diferencia que existe al interior de un grupo, de las divergencias en el pensamiento y las diferentes experiencias en torno a la vida, la sociedad y el saber desde una dimensión individual. Sin embargo, las representaciones también se rigen por una dimensión colectiva en la que las prácticas sociales están vinculadas a los modos como se asume y se piensa una sociedad, es decir sus posicionamientos culturales e históricos, sus modos de relación y sus perspectivas de vida van adquiriendo unos rasgos comunes, sin que ello implique la homogeneidad de los miembros; pero sí implica la construcción de un imaginario que determina la particularidad de un grupo a través de sus representaciones.

De la misma manera Roger Chartier (2005) nos permite entender las representaciones desde estos dos planos: *el colectivo y el simbólico*

[...] Las representaciones colectivas, definidas a la manera de la sociología de Durkheim, incorporan en los individuos, en forma de esquemas de clasificación y de juicio, las divisiones mismas del mundo social. Son ellas quienes llevan las diferentes modalidades de exhibición de la identidad social o del poder político, como lo hacen ver y creer los signos, las conductas y los ritos. Finalmente, estas representaciones colectivas y simbólicas encuentran, en la existencia de los representantes, individuales o colectivos, concretos o abstractos, la garantía de su estabilidad y de su continuidad (p.34).

Es desde este panorama que surge el concepto de representaciones como una apuesta por posicionar múltiples interpretaciones en torno a la realidad. Ello es posible cuando el sujeto participa en una práctica cotidiana, cuando la nombra, cuando enuncia sus saberes, sus



búsquedas y sus configuraciones como sujeto social, histórico y cultural, consciente de que hay otros modos de relacionarse con la sociedad, que además son igual de valiosos que los propios.

De este modo, las representaciones son experiencias que permiten establecer patrones culturales que limitan las acciones de los individuos, de acuerdo a las valoraciones que se generan al interior de los grupos sociales, incluso son escenarios en los que se constituyen diversidad de jerarquías entre esos individuos, entre ellas, las implicadas en el *poder político* y otras establecidas según las funciones que cumple cada subgrupo al interior de la sociedad como la escuela, la familia, la iglesia y el estado.

En últimas, podemos definir las representaciones como

[...] Un conjunto de conocimientos (información, saberes), actitudes (opiniones, posturas) y creencias (convicción) concernientes a un objeto social dado [...] son un conjunto de elementos cognitivos que establecen relaciones; esos elementos y esas relaciones son propios de un grupo determinado (Navarro, 2008, p.143).

Es así como, las representaciones reúnen tanto prácticas, imaginarios y discursos del orden colectivo, como del orden individual; todo ello se revierte en la posibilidad de construir y transformar los saberes de una cultura, en determinado grupo social. Es justamente esta característica la que nos motiva a retomar las representaciones como un concepto que permite acercarse a las particularidades de la construcción del conocimiento en el ámbito escolar, según las condiciones particulares del contexto al que cada docente y cada escuela pertenecen. Desde allí, nos interesa, de igual forma, reconocer que las experiencias con la evaluación están mediadas por las representaciones, que caracterizan a cada comunidad escolar.

A continuación nos acercamos a establecer algunas posibles relaciones entre las representaciones y la práctica pedagógica, para fundamentar, desde allí, la práctica evaluativa como un fenómeno que se constituye a partir de las representaciones de los sujetos escolares.



2.2.2 Relaciones entre las representaciones y la evaluación educativa

Recordemos que la práctica pedagógica es una construcción docente en la que se ponen de manifiesto las experiencias construidas en el quehacer cotidiano. Dichas construcciones permiten al docente acercarse a su práctica, nombrarla y resignificarla a la luz de los contextos escolares, los condicionamientos sociales y las implicaciones culturales, todo ello se logra a través de un ejercicio permanente de reflexión sobre la propia práctica. En el marco de este ejercicio docente, emergen unos modos particulares de relación con los demás sujetos, con el contexto y con el saber, así como unas formas distintivas de entender el mundo. Sería este el fenómeno de las representaciones. Todo ello, nos indica que es necesario recurrir a las voces de los sujetos, a sus historias y a sus vidas, en función de identificar sus distintas formas de conocimiento y reconocer que es allí donde se encuentran algunas de sus representaciones.

Volviendo a Roger Chartier (2007), “la representación de las prácticas posee justificaciones, códigos, finalidades, destinatarios específicos. Identificarlos es condición obligada para aproximarse a las formas de hacer que constituyen el objeto de su discurso” (p. 31).

Esta afirmación de Chartier presupone dos ideas muy potentes dentro de la configuración del concepto de representación. La primera está relacionada con la identificación de elementos clave que constituyen esas prácticas, las cuales están orientadas hacia procesos de comprensión e interpretación del objeto; y, la segunda tiene que ver con los vínculos, que el autor plantea entre los conceptos de representación y prácticas entendidas, estas últimas, como *formas de hacer*. En dichos vínculos, no hay relaciones de jerarquía o subordinación, por el contrario están más determinadas por la complementariedad y la articulación, aspecto por el cual esta propuesta de investigación también recurre al concepto de práctica pedagógica.

Como hemos indicado, la evaluación es uno de los componentes determinantes de la práctica pedagógica y en este caso es importante entender que “hace presencia en la escuela en los discursos y las prácticas de los maestros, refleja posturas frente al poder, transita por



los conceptos articuladores de la pedagogía, poniendo al descubierto tendencias curriculares y de formación” (Salinas, 2006, p. 206).

De la misma manera que la práctica pedagógica está regida por las representaciones construidas en los marcos social y cultural de la escuela, también la evaluación es una práctica que se construye a partir de las representaciones escolares y sociales, en las que el discurso del docente, sus prácticas y formas de interacción en el aula de clase, determinan la construcción del conocimiento a través de unas formas distintivas de poder. En este sentido, la evaluación es un ejercicio de múltiples tensiones derivadas del encuentro entre las decisiones que toma el docente y las representaciones sociales en las que éstas se inscriben, orientadas por parámetros de orden cultural, legal, disciplinar y didáctico.

Si quisiéramos establecer al menos tres conexiones entre las representaciones y la evaluación educativa, podríamos hablar de *las formas de interacción social, las formas de conocimiento y los maestros como grupo social*, al respecto Salinas (2006) nos indica que:

[...] La evaluación educativa es un proceso inmensamente complejo, en el que intervienen múltiples factores que afectan todos los ámbitos: la institución, los maestros, los estudiantes, la enseñanza, los aprendizajes, y en cada uno de ellos todas las variables que se conjugan. Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes, reconoce en las formas de interacción social, expresadas a través de los discursos y las prácticas; las formas de conocimiento que circulan en la ciencia y en el sentido común y los grupos, en este caso los maestros, como eje articulador de las relaciones entre estas dos nociones: evaluación y representaciones sociales (p. 207).

Al respecto del primer punto de conexión, relacionado con las formas de interacción social, que según el texto de referencia están expresadas a través de los discursos y las prácticas, podríamos asumir que la evaluación es un escenario en el que hay unos modos de nombrar lo que hace el docente, entre ellos podríamos hablar de las configuraciones didácticas como unas formas particulares de hacer en el aula, para diseñar e intencionar las clases y para lograr determinados productos de aprendizaje. Otros modos en los que se manifiestan estos discursos y prácticas, tienen que ver con las relaciones que el maestro establece con sus pares, con estudiantes, con padres de familia y con otros miembros de la comunidad,



ejercicio que le permite situar sus acciones didácticas de acuerdo a las características de dicha cultura escolar.

Valdría la pena aclarar que, estos discursos y prácticas de los docentes no necesariamente guardan unas relaciones de coherencia e interdependencia, dado que son dos planos que tienen características independientes, y que aunque pueden tener puntos de relación no siempre el decir y el hacer, están soportados en líneas plenamente equiparables. Estas representaciones, tal y como lo señala Chartier (1992), obedecen al plano de *lo simbólico* y *lo interpretativo*.

Pasando al otro punto de conexión, relacionado con las formas de conocimiento que circulan en la ciencia y en el sentido común, reconocemos que la práctica evaluativa debería orientarse por una idea de construcción de conocimiento, que tiene diferentes formas de materializarse y abordarse en el escenario escolar. Por un lado, están los saberes disciplinares arraigados en el currículo y sus tradiciones; y, por el otro, encontramos los saberes ancestrales, culturales y prácticos con los que cuentan los actores escolares. Es importante generar encuentros permanentes entre las distintas formas de circulación del saber, en tanto que ambas son representaciones de la práctica pedagógica y de los procesos de formación.

En última instancia, los maestros son también un punto de conexión importante para entender las relaciones entre evaluación y representaciones. De este modo, las representaciones sociales, en el ámbito escolar, adquieren significados particulares en la medida que son los maestros quienes generan los encuentros entre los saberes culturales y los saberes escolares y propician prácticas encaminadas a la formación y a la construcción de los aprendizajes, a través de distintos caminos de enseñanza, todos ellos permeados por los imaginarios y las expectativas que la sociedad tiene sobre la escuela.

Hemos planteado hasta aquí algunos encuentros entre práctica pedagógica y representaciones, como aspectos condicionantes en el desarrollo de las prácticas



evaluativas. Pasemos ahora al concepto que sirve como eje transversal de esta investigación: la evaluación en el área de Lenguaje.

2.3 EVALUACIÓN EN LENGUAJE

Este último concepto articulador opera como hilo conductor de esta propuesta, en tanto nuestro interés de investigación tiene lugar alrededor de la evaluación en el área de Lenguaje, como un proceso en el que convergen múltiples representaciones y distintas implicaciones de la práctica pedagógica. Lo desarrollaremos en dos momentos, el primero de ellos denominado *Aproximaciones al concepto de evaluación* y, el otro, *Acerca de la evaluación en el área de Lenguaje*. En este último esbozaremos algunas características particulares relacionadas con la oralidad, la lectura y la escritura, todo ello, con la intención de ampliar y fundamentar nuestros marcos de referencia del proyecto y delimitar los alcances conceptuales, frente a los cuales quisiéramos aportar desde los análisis y la interpretación de la información.

2.3.1 Aproximaciones al concepto de evaluación

La pregunta por la evaluación y sus implicaciones pedagógicas y didácticas ha permeado la historia de la escuela, esto ha implicado que las concepciones, los marcos legales, los procedimientos y los instrumentos utilizados en ella se hayan modificado de acuerdo con los momentos históricos y políticos que han vivido las comunidades escolares. Al respecto, se hace importante señalar que, solo en el caso de Colombia, las orientaciones sobre evaluación han cambiado cuatro veces en los últimos 20 años⁴, cada uno de estos cambios en los marcos legales ha implicado, para la escuela, reformas permanentes en los procesos evaluativos, en el uso de sus instrumentos y en la reformulación de sus procedimientos.

⁴ El Ministerio de Educación Nacional ha modificado en los últimos 20 años cuatro veces los marcos legales para realizar la evaluación de los aprendizajes, así: Resolución 2343 de 1996 por la cual se establecen los Indicadores de Logro...no es del todo claro. Podrías incluir otra idea al respecto, Decreto 0230 de 2002 por el cual se establece el marco legal en términos de evaluación, currículo y promoción, Decreto 3055 de 2002 por el cual se dictan normas para la promoción en los establecimiento educativos y – Decreto 1290 de 2009, por el cual se establecen los parámetros para la creación del primero el desarrollo de la sigla y después la sigla. SIE (Sistema Institucional de Evaluación) – Actualmente vigente. Considero que se podrían ampliar las ideas al respecto de cada uno de estos documentos legales. Además, esta aclaración es muy importante, debería estar en el cuerpo del texto. Hace falta incluir el decreto 1860.



Por ello, preguntarse por la evaluación no es sencillo y definirla aún menos. Este asunto implica cuestionarse por los modos de hacer que la escuela ha configurado por años alrededor de la evaluación, por los efectos desprendidas de los cambios legislativos y las concepciones que, al respecto, la comunidad escolar ha logrado consolidar desde el encuentro con la norma, con la práctica y, en algunos momentos, con la teoría evaluativa.

Pero entonces ¿qué es evaluar? A propósito de esto Mabel Condemarin & Alejandra Medina (2000), nos aportan lo siguiente

[...] La evaluación auténtica constituye una actividad formadora que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos. En tal sentido, permite más que juzgar una experiencia de aprendizaje, intervenir a tiempo para asegurar que las actividades planteadas y los medios utilizados en la formación respondan a las características de los alumnos y a los objetivos planteados, con el fin de hacer que ésta sea una experiencia exitosa (p. 22).

En esta dirección, la evaluación se constituye como un proceso paralelo al aprendizaje y, por lo tanto, a la enseñanza, en el que tanto estudiantes como docentes, tienen un rol complementario en la construcción de los saberes al interior del aula, ya que ambos aportan desde sus representaciones a los momentos de la clase, a los procesos evaluativos de la misma y, por ende, a la configuración de otros escenarios para pensar las condiciones de sus contextos y pensarse como seres humanos. En este caso, los modos de circulación de los saberes en el aula de clase son una posibilidad para entender el mundo y la vida misma.

Por otra parte, esta perspectiva de evaluación genera escenarios que permiten revisar los diseños de las configuraciones didácticas para tomar decisiones oportunamente, sobre los distintos componentes de la clase, entre ellos las intencionalidades, los ejes temáticos, los sistemas de actividades, los recursos educativos y los criterios de evaluación; todo ello, con el fin cualificar cada vez más los aprendizajes, a través de una idea de evaluación que se asume desde la planeación, el desarrollo y el rediseño de la práctica pedagógica.



Agregamos a esta perspectiva la mirada de Guillermo Bustamante y Lilian Caicedo (2005), quienes indican que la evaluación se concibe como un proceso diverso que privilegia las individualidades y los contextos, que implica una comunicación permanente entre el docente y sus estudiantes pero, sobre todo, que está orientado hacia la reflexión en torno a los aprendizajes y la manera en que estos contribuyen a la participación social. Lo anterior ubica la evaluación como un proceso de construcción en el que convergen los saberes, los contextos y las experiencias cultural y política de los sujetos.

Según esta consideración, la evaluación comporta elementos como las interacciones, la reflexión en torno al acto educativo y la condición política de los sujetos, cada uno de los cuales aporta a su carácter de procesual y formativa. En relación con las interacciones, la evaluación implica el encuentro con el otro y sus elaboraciones, es decir, que se ponen sobre el escenario de la construcción social las representaciones de orden individual y colectivo con las que las personas asumen la vida escolar y la construcción de saberes. En este sentido, la evaluación permite el reconocimiento del otro, de su condición humana, de su voz, lo que le concede un lugar a la hora de configurar el proceso de aprender, permitiéndole participar y hacer aportes desde su realidad, historia y saberes.

Otro elemento, que aporta lo expresado por Bustamante & Caicedo (...), está relacionado con la posibilidad que otorga la evaluación para reflexionar acerca de la realidad y la manera como atraviesa los saberes escolares. En este sentido, la evaluación posibilita ir a la realidad desde escenarios mediados por los saberes, la experiencia y los imaginarios de los sujetos; es así como, permite recrear los saberes, las realidades de la escuela, los problemas de la cotidianidad y, desde allí, configurar aprendizajes pensados desde esos contextos, en los que los saberes empiezan a ser construcciones móviles que tienen un lugar y un sentido dentro de la vida de las personas.

En último lugar, Bustamante & Caicedo (...) proponen la discusión sobre las implicaciones políticas de la evaluación. Ello obliga la pregunta por la participación, la construcción colectiva e incluso por la selección de los saberes en la clase, toda vez, que lo que aquí se enuncia, es un proceso multidireccional, en el que estas elaboraciones sean el producto de



los aportes de los actores escolares, sus decisiones y sus experiencias con el currículo; con lo que evaluación empieza asumirse en clave de lo formativo.

Elementos como la valoración, la cualificación de las prácticas, la corresponsabilidad entre docentes y estudiantes, la construcción colectiva, la articulación con el contexto para el desarrollo de las prácticas evaluativas y otros que ya hemos planteado, hacen parte de una idea de evaluación, que es la que retoma este ejercicio de investigación, nos referimos a la noción de *evaluación formativa*.

La *evaluación formativa* toma como punto de referencia, para los aprendizajes de los estudiantes, sus potencialidades, sus rutinas, las prácticas cotidianas en las que están inmersos, las configuraciones didácticas situadas y las condiciones políticas y culturales de los sujetos que en ella intervienen. Todo esto, puesto en clave de la participación y la apropiación de la historia, el saber y la cultura. Según Juan Manuel Álvarez (2001):

[...] La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse en los niveles básicos de educación. Ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje (p. 3).

Esta consideración se une a lo que hemos venido diciendo sobre la evaluación, en la medida que inserta un elemento que, a criterio nuestro, es vital dentro de esta manera de entender la evaluación; nos referimos a que el proceso evaluativo debe estar al servicio de las prácticas pedagógicas de quienes participan en ella y de la cualificación de las mismas. En otras palabras, el ejercicio evaluativo en la perspectiva de lo formativo, le permite al docente configurar los escenarios desde los cuales le es posible seguir avanzando en su práctica, seguir pensando su quehacer, continuar su formación y seguir aprendiendo.

En cuanto al estudiante, la evaluación formativa le permite acercarse de una manera interactiva a los procesos evaluativos, porque, participa en su elaboración de una manera directa, reflexiona sobre los elementos contextuales incorporados en las prácticas de aula y



además comparte algunas responsabilidades unidas al proceso de enseñanza, haciéndolo partícipe y corresponsable de su propio aprendizaje.

Otra de las posibilidades, que ofrece la evaluación como un proceso formativo para los estudiantes, es el desarrollo de ejercicios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; en los que además de la construcción de saber individual y colectivo, se elaboran reflexiones sobre los alcances y posibilidades de cualificación de los procesos de aprendizaje, de modo que los estudiantes adquieren mayor conciencia sobre ellos.

Reconozcamos que uno de los componentes esenciales de la evaluación como proceso formativo tiene que ver con la construcción de saberes disciplinares alrededor del currículo. A continuación, precisamos algunos asuntos propios de la práctica pedagógica y de las representaciones en relación con la evaluación en el área Lenguaje.

2.3.2 Acerca de la evaluación en el área de Lenguaje

Empecemos por precisar lo que entenderemos por evaluación en Lenguaje. Para Mauricio Pérez Abril y Fanny Blandón Ramírez (2008),

[...] la evaluación en el área de lenguaje se concibe como una parte constitutiva del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, de ahí que los resultados que se valoran no son el resultado de exámenes o test, sino de las interacciones cotidianas que propone el docente en torno a las prácticas de aula (p. 177).

Esto pone la evaluación en Lenguaje en el plano de la interacción escolar, lo que plantea una relación entre el quehacer los sujetos y las elaboraciones discursivas que tienen lugar en el aula de clases y en la escuela. Asumimos la evaluación desde la complejidad de la interacción con el otro, entendiendo que esta tiene lugar en contextos comunicativos reales, en los que se construyen significados. En esta perspectiva, la evaluación en el área de Lenguaje asume los saberes y las interacciones como posibilidades para participar en la sociedad, como asuntos cruciales para vivir⁵.

⁵ Estos postulados al respecto de la evaluación, son trabajados por el grupo de investigación Somos Palabra: Formación y Contextos, en el libro de Travesías y otros puertos (2013), el cual fue retomado en diversos



A esto podría sumársele un planteamiento hecho en los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* acerca de la formación en el área:

[...] ayudar a una formación de un individuo capaz de ubicarse claramente en el contexto de interacción en el que se encuentra y estar en capacidad de identificar en éste, los códigos lingüísticos que se usan, las características de los participantes en el evento comunicativo, el propósito que los orienta y en conformidad con ello, interactuar (MEN, 2006, p. 22).

Estos dos referentes impulsan nuevas conceptualizaciones sobre la evaluación en lenguaje, que la trasladan de los escenarios del control y del registro a los escenarios de las posibilidades discursivas, en las que el saber no está determinado por qué tanto recuerda el estudiante del referente gramatical o prosódico, sino por lo que éste es capaz de hacer, crear y recrear en sus contextos cultural, social y político, a partir del uso de los saberes y las prácticas que ha construido y desarrollado en las diferentes clases. Orientar las prácticas evaluativas a este propósito de la formación en lenguaje es un proceso complejo, que implica cambios didácticos en la manera como el maestro presenta el saber en el aula de clase y, por supuesto, en las estrategias que usa para configurar escenarios discursivos, desde los cuales pueda llevar, a los ámbitos social y político, aquello que trabaja con sus estudiantes y que, tal y como lo afirma Edith Litwin (1998), es la verdadera tarea de la formación en lenguaje.

También, esta perspectiva nos acerca a una idea de formación que incorpora elementos éticos en el proceso evaluativo, a través del reconocimiento del otro, como sujeto que establece relaciones dialógicas con los otros y que se vale de las configuraciones discursivas del aula para insertarse en la sociedad, participar de ella y asumir, desde allí, sus roles como ciudadano. Pensar de esta manera la evaluación, es asumirla también como una configuración sociocultural (Múnera, 2013).

momentos de la escritura debido a lo distintivo que propone con la relación a la evaluación en el área de Lenguaje



Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de entender la evaluación en lenguaje como un acto político y de construcción de ciudadanía, en la que el sujeto no solo da cuenta de los saberes de manera aislada, sino que estos son puestos en escenas culturales que, para el caso del Lenguaje, se construyen en las prácticas discursivas en las que el sujeto está inmerso y con las que reconstruye y resignifica la misma cultura.

Precisemos entonces que, la evaluación, tal y como aquí se está planteando, es abordada desde situaciones y productos particulares, que responden a ciertas maneras de encarar la formación en lenguaje, por ello, en esta parte, se hará alusión a las construcciones de índole discursivo en las que hay instrumentos y estrategias evaluativas que, compartiendo concepciones y en algunos casos procedimientos, exponen algunas características distintivas.

En clave de lo que hemos venido planteando, es pertinente retomar lo expresado por Marta Elena Costa (1996), quien expone algunos de los aspectos que se abordan a propósito de las estrategias y los instrumentos de evaluación

Las pruebas objetivas crean un marco constrictivo para el evaluador, sin embargo es posible superar algunas de sus limitaciones. Si queremos que las poblaciones evaluadas puedan desplegar sus saberes hay que desechar algunos estereotipos y construir instrumentos válidos y confiables en los que se formulen preguntas inteligentes, cuyas respuestas esperadas contemplen la diversidad lingüística, cultural y cognoscitiva (Pág. 97)

Es importante señalar que, en lo expresado por Costa, los instrumentos evaluativos empleados deben diseñarse con un carácter integral, cuando la evaluación se piensa en clave de lo formativo, por lo que es posible, a partir de un mismo dispositivo, evaluar diferentes componentes de un área. Con ello reforzamos la idea que hemos venido planteando alrededor de la evaluación en el área de Lenguaje, desde la cual los procesos evaluativos requieren criterios que responden, de manera simultánea, a diferentes prácticas discursivas.

Entre tanto, existen particularidades a nivel procedimental a la hora de construir un instrumento evaluativo, con una finalidad particular y en el marco de una práctica



discursiva focalizada y específica, por lo que a continuación plantearé algunas generalidades a propósito de la evaluación en el área de Lenguaje, cuando la misma es asumida desde una práctica en particular asociada a la lectura, la escritura y la oralidad.

- *Procesos de evaluación asociados a la oralidad*

Para empezar, abordaremos lo referido a la evaluación, cuando ésta es asumida en el marco de un proceso de enseñanza y aprendizaje pensado desde las prácticas orales. La formación en la oralidad y para la oralidad empieza antes de llegar a la escuela, los sujetos, desde muy corta edad, interactúan con el código y con sus posibilidades discursivas, a la hora de comunicar, participar y construir el mundo del cual hacen parte, sin embargo, en esta primera etapa de las construcciones orales, la pregunta por los modos de expresión, las motivaciones que la atraviesan y las implicaciones de uno u otro enunciado, pocas veces son asumidas como objetos de estudio, por lo que pensar en su cualificación y aprendizaje, parece no tener cabida en esta etapa.

Al llegar a la escuela, este panorama cambia. Allí hay una fuerte preocupación por representaciones en torno a la oralidad que ha construido y privilegiado la escuela, en ocasiones alejadas de la cotidianidad discursiva de los individuos, de las manifestaciones culturales con las que aprendieron las primeras palabras y desconociendo que en estas expresiones también reside un saber asociado a la pragmática.

Las expresiones cotidianas son el punto desde el que pretendemos construir la noción de evaluación de la oralidad, para ello queremos citar lo referido por Jéssica Araya Ramírez (2001), quien señala algunos propósitos asociados a la formación en la oralidad que son tomados como el referente para la construcción del sistema evaluativo

En consecuencia, dichos propósitos a su vez persiguen la adquisición de habilidades y destrezas necesarias para que el individuo sea competente en el uso y la combinación de recursos lingüísticos y no lingüísticos que le permitan producir e interpretar mensajes, según la intencionalidad, atendiendo las pautas propias de cada intercambio comunicativo y al contexto discursivo del cual hace parte (Pág. 35).



Si los propósitos de la formación en la oralidad están orientados a la interpretación y la producción de mensajes vinculados con una finalidad discursiva, los procesos evaluativos que se propongan tendrán que responder a esta característica, de tal suerte que, desde ellos, puedan recrearse la manera como operan los sujetos discursivamente a propósito de la participación en los grupos a los que pertenecen, las interacciones por fuera del aula que les propone el docente y otros espacios en los que la oralidad se asume como un modo de concreción del sujeto en términos de lo político y lo cultural.

Sin embargo, esta manera de asumir la evaluación de las prácticas orales nos pone frente al terreno de lo subjetivo y puede correrse el riesgo de caer en la falta de rigurosidad en el abordaje de los aprendizajes que, se espera, construyan los estudiantes, por ello, elementos como la configuración didáctica y las posturas conceptuales del docente son fundamentales en el momento de la construcción de rutas evaluativas. En este mismo sentido, se suman las palabras de Yolima Gutiérrez Ríos (2013), quien, a propósito de la evaluación en la oralidad, expresa lo siguiente:

[...] Sin duda, evaluar la oralidad es una de las tareas más difíciles, dado su carácter subjetivo; se requiere entonces una evaluación objetiva del estado inicial de la competencia discursiva oral de los pequeños que considere la creación de situaciones comunicativas orales orientadas a identificar sus potencialidades, dificultades y expectativas, a fin de diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de intervención efectivas. Acercarnos a una objetivación de la subjetividad de la evaluación de lo oral exige herramientas fiables (tablas de especificaciones, lista de cotejo, rúbricas o matrices de valoración, etc.) y dispositivos tecnológicos (grabadora, videocámara, etc.) que rescaten la autenticidad y la evanescencia de la oralidad (Pág. 115).

Es claro que para Gutiérrez Ríos no basta con que el docente articule las enunciaciones de los estudiantes a los contextos y situaciones discursivas en las que están inmersos. Para ella, la construcción de unos instrumentos evaluativos expeditos, fiables, el uso de diferentes materiales por parte de los estudiantes, va a contribuir a que la subjetividad propia de la práctica oral, sea asumida como un objeto de aprendizaje, como un espacio para la cualificación.



Todo esto sitúa la evaluación de las prácticas orales como una elaboración de orden sociocultural, en donde el objeto de estudio es referenciado desde un contexto real de uso y en el que el saber formal, funge como un saber práctico que permite la participación, la enunciación y la autoformación de los sujetos en torno a la oralidad. Esto posiciona la enseñanza de lo oral en la escuela, desde los procesos de formación de los docentes alrededor de esta práctica y desde la construcción de situaciones de aprendizaje en las que sea posible abordar lo que pasa en los contextos escolares como una oportunidad para aprender y construir alrededor de la palabra.

Convertir la oralidad en un objeto de enseñanza y aprendizaje será lo que posibilite la configuración de criterios evaluativos asociados a la práctica de aula, en este sentido solo será posible la cualificación y la valoración de las interacciones orales, en la medida que se cumpla con la condición de asumir el discurso oral como un elemento del currículo, que necesita ser enseñando por los docentes y aprendido por los estudiantes.

- *Procesos de evaluación asociados a la lectura*

La lectura es una de las experiencias que más impactan al sujeto en su ingreso a la escuela, como una posibilidad de relación con el mundo y de comprensión de la propia vida. Ello se debe a que la lectura permite al individuo acceder a los modos estandarizados en los que circula la información, el entretenimiento y la cultura. Acceder a ella, entonces, es abrir una ventana a lo que pasa en otros espacios, a las voces del pasado, a los universos de ficción y, en general, al legado cultural e histórico configurado por todas las generaciones que nos precedieron y desde donde partimos para seguir avanzando.

Por ello, hablar de la lectura a la hora de abordarla como un objeto que implica procesos de evaluación en la clase de Lenguaje, rebasa la mera nominalización del concepto. Se hace necesario explicitar las nociones de lectura en las que se inscribe este ejercicio, para después dar algunas aproximaciones a lo que puede ser un proceso evaluativo, cuando se aborda una construcción tan compleja como la lectura.

[...] Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y

Lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (Lerner, 2001, p. 115).

De esta manera, Lerner abre distintos escenarios para acercarse a la lectura. El primero de ellos tiene que ver con la lectura como una posibilidad que tiene el ser humano para reconocer, crear y recrear su mundo, a través de la imaginación y el goce en el encuentro con los textos. Un segundo escenario tiene que ver con la lectura como una oportunidad para la participación ciudadana, mediante ejercicios de interpretación, argumentación y proposición, formando así postura crítica en el encuentro con los textos.

En esta línea, los procesos de evaluación asociados a la lectura tendrían que estar pensados en clave de la participación de los sujetos y su empoderamiento político. Esta tarea es compleja para la escuela, toda vez que exige que los instrumentos diseñados para agenciarla estén dados en esta misma línea, es decir, que la lectura en la escuela se asuma como una práctica social. Para ello, entonces, debe reconocerse la pertinencia de unas implicaciones contextuales, históricas y culturales derivadas de eso que se lee, con el propósito de sumar posibilidades, experiencias, panoramas y otras aperturas a la vida misma.

En este mismo sentido, se hace pertinente traer a colación lo expresado por Isabel Solé (2001), quien, a propósito de los vínculos entre la realidad y la lectura, propone:

[...] con mucha frecuencia, las tareas de lectura y de escritura son percibidas de ese modo, como ejercicios que el profesor pide a los alumnos que lleven a cabo, y que éstos hacen lo mejor que pueden (¡o no!). Uno de los innumerables retos que se formula a los profesores y profesoras que quieren hacer de su aula y de su centro un contexto letrado, una comunidad de aprendizaje en la que puedan aprender la lectura y la escritura, y servirse de ellas para aprender, para disfrutar, para incidir en la realidad, es justamente que sean los mismos alumnos quienes encuentren retadoras las tareas en que deben componer y comprender. Un ejercicio puede ser resuelto, con mucha frecuencia, reproduciendo el conocimiento de que ya se dispone; un problema exige conocimiento nuevo (Pág. 12).

Lo expresado por Solé (...) pone sobre el terreno de la evaluación en el área, las conexiones que existen entre las configuraciones didácticas de la clase de lenguaje y la participación en



comunidades letradas. Esta relación permite al sujeto recrear, desde la lectura, múltiples formas para participar, construir y proyectarse en los contextos social, político y cultural de los cuales hace parte. Así la lectura, se convierte en una construcción que amplía la cosmovisión de las personas y la relación de las mismas con el mundo.

En última instancia, vale la pena seguir reflexionando sobre las distintas estrategias, criterios e instrumento de evaluación asociados a la lectura, en donde los estudiantes puedan identificar en los textos intencionalidades discursivas que se perfilan desde sus contextos de uso, sus enunciatarios, sus destinatarios, sus tipologías y otros de sus elementos constitutivos; cuyo propósito tiene que ver con las personas establezcan distintas relaciones con la lectura, según sus necesidades subjetivas, culturales, sociales y escolares.

De esta forma, docentes y estudiantes encuentran múltiples posibilidades en la evaluación como un proceso formativo, en tanto puedan construir de una manera democrática dichas prácticas evaluativas. Por ello, no hay instrumentos únicos para evaluar las prácticas de lectura, es posible encontrar diversas elaboraciones, lo importante siempre será el propósito que docente y estudiantes vinculen a ese instrumento y la manera como él mismo se articula a los propósitos formativos del área, al contexto y a la realidad cultural y social que rodea el espacio educativo.

- *Procesos de evaluación asociados a la escritura*

Comencemos por entender que, escribir es participar de las interacciones de las comunidades letradas a las que pertenecemos, es una apuesta por incluir nuestras construcciones dentro de las dinámicas sociales en las que estamos inscritos, es una lucha por posicionar nuestra voz y por ejercer nuestro derecho de construir historia y saber.

Por otra parte, Juan Domingo Arguelles (2011), además de acercarnos al concepto de escritura, muestra que esta tiene vínculos estrechos y permanentes con la lectura, que permean tanto los mundos imaginarios como reales de las personas. Para ello, afirma lo siguiente:



[...] escribir es tratar de saber quiénes somos, describiéndonos. Y no puede haber escritura sin lectura. Al escribir, también nos leemos; miramos en el fondo de nosotros mismos porque la escritura y la lectura nos ayudan a abismarnos. Luego nos vuelven a sacar a flote y nos ponen en el valle de la existencia, en la realidad misma pero ya con más noción de lo que somos (p. 31).

Esta definición de Argüelles sitúa la escritura en el plano de la mismidad, ya que permite a quien escribe viajar al interior de su propio ser, descubrirse a sí mismo, hacerse preguntas, imaginar y soñar como experiencias que enriquecen la propia existencia. Y al mismo tiempo, la escritura es un encuentro con la realidad, que permite reconocer las formas de vida relacionadas con la propia cultura y con otras... Así la escritura es una experiencia para el encuentro consigo mismo y con los demás.

Por ello, la escritura es una actividad compleja, que exige del individuo planeación, correlaciones conceptuales, cuidado en las formas lingüísticas, lecturas complementarias, discusiones con pares... por ello, la participación en prácticas de escritura en la escuela debe asumirse como una experiencia, que movilice tanto la vida social como escolar de los estudiantes.

Lo anterior pone en la escritura un matiz distintivo, en la medida que, a diferencia del discurso oral y los procesos de inferencia de la lectura, la escritura es más cercana a los intercambios discursivos propios de una sociedad alfabetizada, su estructura prevalece en el tiempo y da movilidad y acceso a quien se enuncia, permite construir nuevas formas del conocimiento. En palabras del profesor Fabio Jurado Valencia (2005), la escritura permite que los modos de representación que, sobre el entorno han construido los sujetos, emerjan.

En este sentido, preguntarse por las lógicas y configuraciones de la evaluación, cuando ésta se ancla a un producto de escritura, implica acercarse a todo el proceso de configuración del texto, lo que equivale a decir que este proceso evaluativo empieza antes de la socialización, es decir, las etapas previas en las que se configura la ruta de escritura, se pactan los criterios que servirán de guía para el texto, se sugieren lecturas de apoyo, se escribe y reescribe el texto. Y allí es donde radican las complejidades de la evaluación.



Escribir, entonces, es una práctica que involucra las representaciones del sujeto, por tanto, al escribir ponemos de manifiesto nuestras elaboraciones mentales, nuestras estructuras cognitivas y los posicionamientos culturales que median dichas estructuras. En esta perspectiva, evaluar la escritura es acercarse a las construcciones conceptuales de los sujetos, a la manera como dan orden y nombran lo que piensan, sienten y deconstruyen de su realidad.

En este sentido, se hace pertinente traer a colación las palabras del profesor Fabio Jurado Valencia (2005), quien, en sintonía con lo anterior, plantea lo siguiente:

Escribir mal no es necesariamente tener deficiencias de sintaxis o caligrafía, como tradicionalmente lo sanciona la escuela. Escribir con deficiencias es no poder saber materializar la idea en la palabra y en la secuencia discursiva escrita, es no saber qué o cómo decir a través de la escritura; ello, por cuanto la escritura demanda un saber consolidado (sea empírico o especializado), es decir, un dominio cognitivo. Sin dominio cognitivo no hay escritura en el contexto escolar (Pág. 90).

Se pone aquí de manifiesto que la construcción escrita no es un producto aislado de la configuración de la clase, muy por el contrario, la escritura es la elaboración que permite cruzar los distintos momentos que tuvieron lugar en el aula, pero, sobre todo, es el escenario en el que se pone de manifiesto las elaboraciones conceptuales de los estudiantes, las posturas asumidas en el proceso, los cuestionamientos que han emergido frente al contexto de lo que

se escribe, en últimas es el espacio en que subyace el aprendizaje.

Para Delia Lerner (2001), la enseñanza de la escritura implica el desarrollo de configuraciones didácticas, en las que la evaluación juega un papel formativo. Al respecto, esta autora indica que:

[...] Escribir para cumplir diferentes propósitos (convencer, reclamar, dar a conocer) planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se está escribiendo, tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué información se incluyen y cuales pueden omitirse en el texto que se está produciendo, seleccionar un registro lingüístico



adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes (p.33).

Desde este punto de vista, la escritura se asume como un proceso en permanente reconstrucción, que se logra a través de varios momentos, estrategias e instrumentos orientados por unos criterios claros y que necesita ser acompañado por el docente. Dicha elaboración se inscribe en unos contextos de uso particulares de acuerdo a unas necesidades discursivas, lo que requiere una apropiación de diversos elementos, como los ya mencionados por Lerner.

De igual forma, la escritura es un proceso con múltiples intencionalidades, determinadas tanto por experiencias individuales como colectivas, en las que el escritor se apoya para recrear sus vivencias y sus saberes, mientras que participa en distintas prácticas escolares, sociales y culturales, lo cual le concede a la escritura una condición política, orientada a través configuraciones didácticas situadas.

Para finalizar, precisamos que esta construcción conceptual retoma la práctica pedagógica y las representaciones, como elementos constitutivos de la evaluación. En tanto que la práctica pedagógica permite reconocer, nombrar y cualificar las acciones de aula y las representaciones dan cuenta de las elaboraciones de los sujetos, sus modos de hacer, pensar y existir. Por tanto, ambas constituyen el escenario desde el cual consideramos pertinente acercarnos a los procesos evaluativos en el área de Lenguaje.

Entendamos, entonces, que la evaluación en lenguaje es un proceso formativo, desarrollado en clave de los contextos, que involucra el uso de instrumentos, la determinación de tiempos y desde el cual se acompaña y realimenta las configuraciones didácticas; las cuales se diversifican, según las características de cada una de las prácticas del lenguaje⁶. Por ello, la evaluación en Lenguaje no se asume desde estrategias, criterios e instrumentos únicos e inamovibles; estos componentes de la evaluación se enriquecen y diversifican según las

⁶ Asumimos las prácticas del lenguaje, como las construcciones didácticas que retoman los quehaceres cotidianos de los sujetos y los integra a las elaboraciones del aula como espacios para el aprendizaje, la creación y la participación desde la lectura, la escritura, la oralidad y otros sistemas simbólicos.

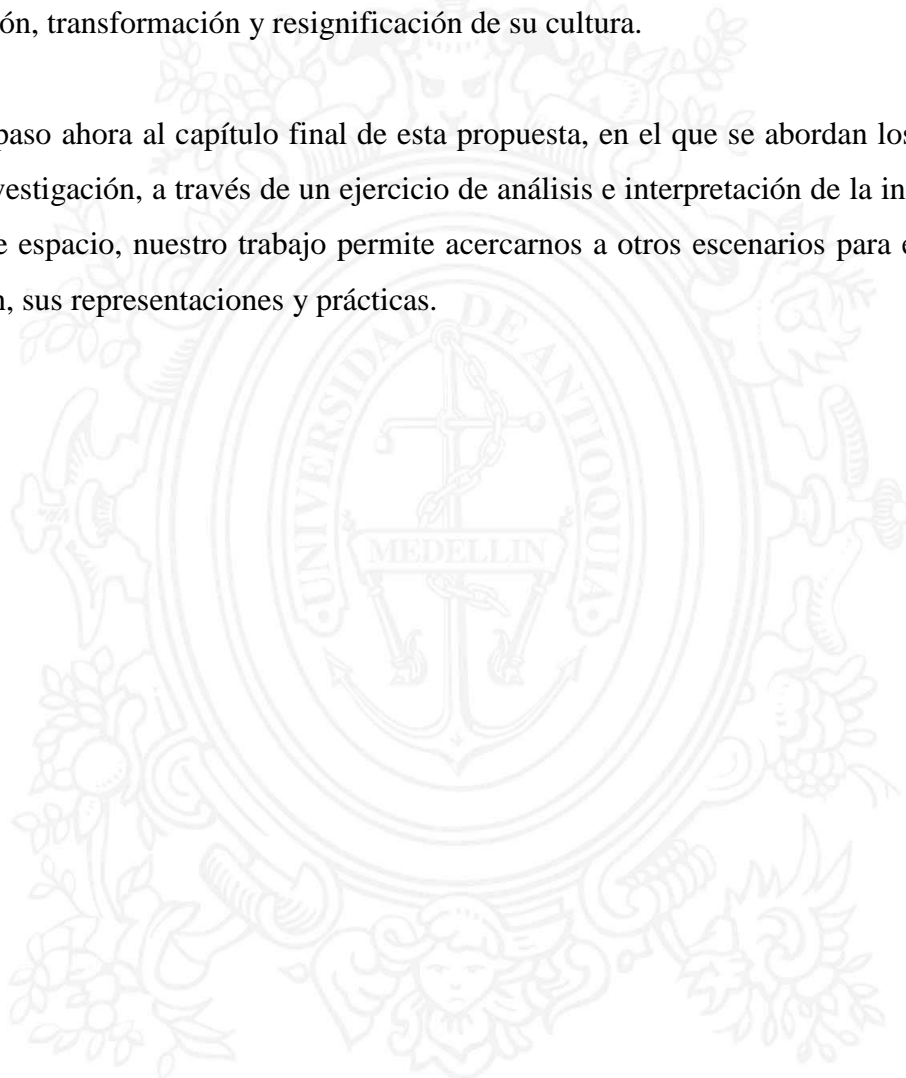


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

condiciones sociales y culturales de las prácticas del Lenguaje, cuya esencia tiene que ver con la formación de un sujeto crítico que se reconoce como tal y que participa en la construcción, transformación y resignificación de su cultura.

Daremos paso ahora al capítulo final de esta propuesta, en el que se abordan los hallazgos de esta investigación, a través de un ejercicio de análisis e interpretación de la información. Desde este espacio, nuestro trabajo permite acercarnos a otros escenarios para entender la evaluación, sus representaciones y prácticas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



3. CONSTRUCCIÓN DE LOS ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Este capítulo está organizado en dos momentos. Inicialmente recreamos los rostros y las voces de las docentes participantes, a través de la construcción de algunos relatos, que retoman aspectos de sus vidas. El apoyo de éstas fue clave, desde el trabajo de campo, para la realización de las diferentes estrategias de investigación y, en particular, para la elaboración de los *relatos de experiencias* como vías para acceder a sus formas de entender y vivir la evaluación. Posteriormente, presentamos los hallazgos de la investigación organizados por categorías de análisis, en correspondencia con las líneas de sentido derivadas de la sábana categorial a la que nos referimos en el primer capítulo.

Recordemos que la ruta metodológica de esta investigación está construida desde los postulados de la Teoría Fundamentada, por ello antes de la presentación de los análisis queremos mostrar algunos de los vínculos de la vida de las docentes participantes con la evaluación, Juliet Corbin y Anselm Strauss (1998), a propósito consideran que:

Las explicaciones de la vida cotidiana son el grano para nuestro molino analítico. Tal como lo dijimos antes, uno debe escuchar con sumo cuidado lo que dicen los diferentes actores. Sus palabras y expresiones pueden darnos conceptos *in vivo*. Además, suelen revelar sus percepciones, ideologías y presuposiciones inconscientes (p. 316)

Esta metodología de investigación supone una construcción conceptual a partir de los datos concretos que entrega una experiencia o un ejercicio, para el caso el trabajo de campo; sin embargo, que antes de comenzar a compartir nuestras consideraciones y comprensiones, con el propósito de ampliar el contexto de ideas y conceptualizaciones sobre la evaluación en el área de Lenguaje, consideramos oportuno construir un perfil de las maestras participantes, el mismo que sirva de antesala para interpretar sus posicionamientos y sus formas de acción.

Para comenzar, reiteramos que esta investigación se apoya en el encuentro con docentes de Lenguaje, con sus escuelas, sus aulas de clase y sus comunidades educativas. Por ello, con su participación en este proceso, con sus palabras, sus preguntas y sus silencios, este



ejercicio se ha convertido en un tejido de múltiples significados acerca de la evaluación en el área de Lenguaje y sus modos particulares de desarrollo en las prácticas pedagógicas.

Estas cuatro docentes orientan el área en igual número de municipios y establecimientos educativos del departamento de Antioquia. Ellas, dentro de sus comunidades educativas, son voces autorizadas para hablar acerca de los posicionamientos didácticos en los que se inscriben las acciones de sus clases; además, cuentan con un reconocimiento importante en sus comunidades educativas por su labor comprometida y por los lazos de afecto que tejen a través de los procesos de formación. Su voz y su compromiso en el proceso investigativo nos han permitido ampliar los horizontes de comprensión en torno al problema; también, contemplar otras posibilidades conceptuales para entender los procesos evaluativos y, más que nada, han contribuido a identificar distintos discursos en torno a este tema, los cuales nos muestran las múltiples caras de la evaluación relacionadas con los contextos específicos en los que se desarrolla este trabajo.

3.1 PRIMER MOMENTO

RECONSTRUYENDO HISTORIAS... LOS ROSTROS DE LA EVALUACIÓN EN LENGUAJE

3.1.1 ¡Escribir! ¡Cuánto me gusta y cuánto me cuesta!

Con esta expresión empezó nuestro encuentro la docente Luz Mery Guisao de Ruíz, una de las docentes que participó con su testimonio al desarrollo de esta investigación. Con más de 35 años de experiencia como docente del área, en el municipio de Giraldo, y con la autoridad que da haber contribuido al crecimiento de una comunidad, decidió compartir este recorrido con nosotros, con el ánimo de aportar un poco al proceso a partir de su consigna “*nací para ser maestra*”.

Hija de una maestra del área de Lenguaje, Luz Mery relata que su experiencia con la literatura y la narración empezó desde muy pequeña. De esos primeros años evoca las tardes de lectura en compañía de sus hermanos y la manera como la madre leía para ellos:



[...] Recuerdo que mamá nos sentaba en el patio de la casa y allí, en compañía de mis hermanos, leía para nosotros distintas historias, algunas veces de suspenso, otras de acción, otras veces poemas. Al finalizar la sesión nos hacía preguntas referidas al texto, las cuales respondíamos desprevénidamente, en ocasiones nos pedía que representáramos las obras. ¡Aquello era muy divertido!⁷

En esos primeros años empezó su pasión por la lectura, en la actualidad es una lectora ávida y nos confesó que escribir es una de las tareas más complejas de los procesos formativos que orienta y que, hasta a ella misma, le cuesta. Como buena lectora, admira a diferentes escritores, entre los que destacan Mario Vargas Llosa y Héctor Abad Faciolince. Por otro lado, se declara una seguidora del vallenato clásico, de ese de acordes suaves de la guitarra, que es cargado de sentimiento. Es una gran anfitriona, cuenta historias y como buena maestra de Lenguaje, siempre es un gusto hablar con ella.

Nos contó que empezó su proceso formativo como docente en una Escuela Normal de un municipio distinto al que vivía, debido a que, para la época, en su pueblo Giraldo - Antioquia, solo era posible estudiar hasta el grado octavo:

[...] En mis juegos infantiles, mi rol preferido era el de profesora, y no me equivoqué cuando aun siendo una niña elegí estudiar en la Normal “Pedro Antonio Elejalde Gaviria” del municipio de Frontino, allí aprendí infinidad de cosas, pero sobre todo se confirmó en mí que yo había nacido para ser maestra.

Durante nuestros encuentros, Luz Meryfue tejiendo la historia; nos la contó a través de las risas, de uno que otro café que compartimos, incluso después de las jornadas de observación. Nos mostró que el perfil de docente que asumía en el aula no empezó de la noche a la mañana, que fue el resultado de la escucha, del intercambio riguroso y respetuoso con otros docentes y con sus estudiantes. Confesó, además, que aún no es la

⁷ Todos los testimonios de esta primera parte del capítulo, corresponden a las voces de las docentes cuyo nombre propio indicamos al inicio de cada apartado con su respectiva autorización. La información es tomada de los registros de *Relatos de experiencias*, estrategia desarrollada en el trabajo de campo, por lo que no se usa la forma de referencia bibliográfica para citar, evitando la repetición innecesaria de datos.



maestra que quisiera ser y que todavía recuerda las maestras de la Normal con mucho cariño y admiración.

Ella se confiesa una mujer frustrada por no haber adelantado estudios en el área de Lenguaje, en la cual ha servido desde el inicio de su práctica profesional, ya que su formación académica es en Administración Educativa. Cuenta que en los años en los que empezó su actividad laboral como docente, solo bastaba la recomendación de un buen político “*y de esos mi papá conocía muchos*”... dice en medio de las risas. Sin embargo, confiesa que en el área de Lenguaje siempre ha tratado de adelantar procesos de formación que ayuden a los estudiantes a ser mejores personas, a tratar bien al otro y a defenderse en la vida:

[...] Soy docente del área de Lengua Castellana, enfatizo en el poder y el valor de la palabra, en que es muy importante pensar, pero pensar en grande, proyectarse y aprender a superar las barreras que se presentan en el camino del que quiere llegar lejos.

Expresa con orgullo que, tras los rostros de sus estudiantes, le parece ver a sus hijos, que desea para ellos un futuro próspero. Además, trata de dar lo mejor de sí en las clases, según manifiesta, ella exige siempre de los muchachos lo mejor, aspecto que se refleja en el ambiente de sus clases, en las conversaciones que sostiene con los estudiantes y los compañeros y, propiamente, en las configuraciones didácticas que lleva al aula de clase. A propósito de ello sostiene que:

[...] Cuando llego al aula, me esfuerzo para que ellos entiendan lo que escriben, lo que escuchan

y lo que leen. A cada clase llevo un texto que, además de profundizar el tema tratado, les enseñe algo para la vida. No me complico con exámenes que los hagan sentir presionados y obligados, al contrario, estoy muy pendiente del desempeño de cada estudiante dentro del aula, promuevo la autoevaluación y soy muy reiterativa en interiorizarles que la gente de Giraldo es muy inteligente, y por ello trato de hacer con el Lenguaje cosas que les sirvan para la vida.

Al invitarla a hacer parte de una investigación que se preguntaba por la evaluación en el área de Lenguaje, decía “*Yo no les sirvo, yo no hago exámenes*” y, en efecto, al ir aula de



clase, jamás presenciarnos una sesión en la que la palabra examen rondara la práctica de aula. Lo que sí tuvimos la oportunidad de ver, en todos nuestros encuentros, era cómo se configuraban apuestas en torno a la evaluación, que invitaban a los chicos a reflexionar sobre el lugar del saber en su contexto, a cruzar textos, a tomar posturas, a enunciarse desde otros escenarios en ocasiones ajenos y agrestes. En fin, su propósito estaba centrado en el aprendizaje y en el empoderamiento de los estudiantes.

Este último aspecto guarda una relación muy estrecha con la manera como la docente asume los procesos evaluativos en el área. Hay una preocupación porque cada uno de sus estudiantes pueda reconocer la importancia de los productos que construyen durante las clases, para que se vean reflejados en su discurso, en sus acciones y en sus interacciones con las comunidades a las que pertenecen.

En este estilo de trabajo se inscribe esta docente. Por ello, su participación en el desarrollo de la investigación es una oportunidad para configurar las representaciones que, en torno a los procesos evaluativos en el área de Lenguaje, subyacen tras sus acciones, sus discursos y sus rutinas. En el encuentro con ella, con su discurso y con su práctica, hallamos muchos elementos de los planteados en la pregunta de investigación, que atraviesan esta propuesta, en especial aquellas representaciones que, por años, ella ha configurado, pues, a pesar de que dice no estar preparada para ser maestra de Lenguaje, se ha hecho docente de esta área en su práctica pedagógica, como resultado de una permanente reflexión sobre su quehacer y sobre las necesidades del contexto en el que trabaja.

Sin duda, Luz Mery es una docente que muestra en sus acciones un profundo respeto por lo que hace, por sus estudiantes y por sus compañeros, toda vez, que se enorgullece en afirmar que se esfuerza por educar con el ejemplo.

3.1.2 ¡La música, el poema y la lucha, tres condiciones para ser docente de Lenguaje!

Interactuar con Ana María Isaza Avendaño, con sus actividades cotidianas en el establecimiento educativo, oírla discutir con sus estudiantes acerca de la realidades del barrio; escucharla cantar, declamar o leer... aportó a esta investigación la visión y la



experiencia de una docente joven, preocupada por las realidades sociales y culturales de los estudiantes, que entiende que la articulación entre las personas y sus contextos debe estar mediada por el saber, que ve en la palabra escrita y hablada la posibilidad de participar y que se esfuerza por mostrarle a sus estudiantes que es posible participar en los modos como nombramos, participamos y construimos en la vida cotidiana.

Convocar a Ana para que participara en el desarrollo de esta investigación fue complejo, porque en ese momento ella también estaba liderando un proceso similar, sin embargo, al final logramos coincidir en tiempos y espacios y fue allí donde empezó esta construcción que nos acercó a su aula de clase, a sus estudiantes y a sus prácticas. Ana, permitió que emergieran asuntos de lo didáctico frente al área en nuestras conversaciones más cercanas, nos mostró una idea de evaluación vinculada a unas prácticas y a un contexto real, que para el caso fue la Institución Educativa Jesús María el Rosal del barrio Castilla, en el municipio de Medellín, establecimiento educativo que atiende solo población femenina.

Al interior del colegio de Ana, nos encontramos un espacio escolar organizado y ameno, caminar por los pasillos, conversar con los docentes, acercarse a las directivas y, por supuesto, a los estudiantes, nos mostró que allí suceden cosas que desafían las construcciones sociales que están afuera.

Ana es formada en el área de Lenguaje y, en la actualidad, adelanta estudios de postgrado, por lo que su visión acerca de la escuela y, particularmente, de los procesos formativos en lenguaje, es una idea en la que concertamos y que sirvió de excusa para las conversaciones, los encuentros posteriores a la aplicación de los instrumentos y, por supuesto, para la siempre solicitada realimentación.

[...] Qué bueno que me observés, porque así me ayudás a mí, a darme cuenta de esas cosas que yo no alcanzo a ver y sobre las cuales tengo que seguir pensando. Además, es la oportunidad para que los chicos vean que yo también participo de algo en lo que les insisto mucho: la investigación.



Por ello, acercarse al aula de clase e interactuar con lo que allí pasaba con la evaluación en el área de Lenguaje, siempre era un encuentro ameno, tranquilo y lleno de conversaciones, porque si algo hace bien Anita es conversar.

Nos contó que llegó a la universidad deseosa de vincularse a un proyecto formativo que involucrara comunidades, a las mujeres; que le permitiera participar desde otro rol en las múltiples realidades que había vivido como estudiante y como joven. Afirma que fue eso lo que más influyó en su decisión por ser docente de Lenguaje; el resto, lo que es ahora, lo hizo la universidad, las tardes de café, la tertulia, los amigos y, por supuesto, la práctica pedagógica, esa que aprovechamos para acercarnos a las representaciones sobre la evaluación.

Preguntarle por la evaluación, fue siempre un espacio para la confrontación y la discusión. En diferentes momentos contraponía opiniones, se cuestionaba sus propias metodologías e incluso hacía que algunos de sus estudiantes dieran sus impresiones al respecto. Enunció cada palabra con sumo cuidado y, en ocasiones, dejaba que fuera su práctica de aula la que diera lugar a las interpretaciones y comprensiones por las que indagábamos.

[...] Para mí la evaluación es un espacio para construir desde lo que se aprende. Yo en la clase hago que los chicos propongan nuevas rutas a partir de lo que leen, para ello utilizo preguntas o les propongo la escritura de un texto. Lo importante es que lo que hagan, les sirva a ellos para darse cuenta de sus propios aprendizajes.

En las clases observadas, Ana indagaba en la vida de sus estudiantes, se mostraba interesada en saber cómo estaban y cuáles eran las actividades que realizaban en la cotidianidad. Ellas la saludaban efusivamente, le pedían actividades particulares e incluso, en varias de las sesiones, le pedían espacios para conversar acerca de una noticia, una situación de la ciudad o simplemente para relatar una historia o un evento personal.

La pregunta siempre estuvo presente en las sesiones que fueron objeto de observación, no era solo la docente la que hacía preguntas, los estudiantes también interrogaban a la docente sobre el propósito de una actividad, la utilidad de la misma en la vida cotidiana, los criterios



para su elaboración, las conexiones entre unas y otras... De tal suerte que, preguntarse y formular preguntas era un modo de hacer en la clase de Lenguaje.

[...] Yo todo el tiempo hago preguntas a mis estudiantes y dejo que ellas me las hagan a mí, en ocasiones tienen que ver con las situaciones que viven en sus casas o con el acontecimiento del día, y en otras, esas preguntas responden a las actividades que hacemos en el aula, están amarradas a una lectura o a un momento de la clase. Lo que importa es que ellas sientan que preguntar y preguntarse hace parte de las cosas que hacemos en la clase.

Son estas representaciones alrededor de la evaluación, la manera como la docente nombra lo que hace y los propósitos tras estas formas de proceder en el aula, lo que hizo tan potente su participación en el desarrollo de esta investigación. A lo anterior se le suma la posibilidad de conocer los posicionamientos de una mujer crítica, que se preguntaba por lo que hacía y que estaba dispuesta a develar su intimidad para que otros podamos aprender de ella y relatar lo que acontecía en su práctica pedagógica.

Su participación fue un regalo, una oportunidad para concretar los principios metodológicos de la investigación, una posibilidad para revelar algunos de los fundamentos didácticos y pedagógicos que orientan su práctica pedagógica, aunque como ella misma dice *“siempre habrá algo nuevo que decir, que pensar, que escribir, esto se reconstruye todos los días”*.

3.1.3 La alegría se viste de maestra, tras el rastro de una mujer que entrega su alma en las aulas de clase de una escuela rural

Acercarnos a Lina María Gómez Arango, con el ánimo de integrarla a todo este recorrido investigativo, ha significado un encuentro con la espontaneidad, con la evocación de otros paisajes y otras dinámicas, en las que también suceden cosas con la formación en el área de Lenguaje; ha sido descubrir tras sus narraciones el imaginario de docente, fruto de la experiencia y el aprendizaje, que solo se pueden construir en 20 años de experiencia desde y con la formación en lenguaje.

Esposa, madre, hermana, tía, hija y docente. Lina es una mujer que lo da todo en los distintos escenarios de los que hace parte. Conocerla y permitirnos conversar, proponer y deconstruir, siempre significó acercarnos a sus seres más queridos, entre los que hay que



mencionar un grupo de 23 estudiantes, que acompañaba en el grado primero de la Institución Educativa San Félix, del corregimiento de San Félix, ubicada en el municipio de Bello.

Llegar al aula de clase era sumergirse en un ambiente cariñoso y retador. Allí, primaba la divergencia, la pregunta, las construcciones compartidas y la sensación de que se aprendía algo. Por ello, cada sesión de observación e interacción con el grupo se escabullía rápidamente entre la algarabía de unos pequeños, que empezaban con actividades relacionadas con la lectura y la escritura.

[...] Trabajar con los niños es muy rico, pero muy duro. Ellos lo dejan a uno totalmente agotado tras la jornada. Sin embargo, maluco no pasamos y hasta aprendemos cosas. Yo los quiero mucho y ellos a mí también, espero que al finalizar el año la mayoría hayan aprendido a leer.

Lina disfrutaba lo que hacía y no desaprovechaba ninguna oportunidad para recalcarlo. En uno de sus relatos, nos contó que había tenido la oportunidad de acompañar estudiantes en diferentes niveles educativos, que donde más se había exigido a sí misma era en el ámbito universitario, con los estudiantes de la Escuela Normal Superior de San Pedro de los Milagros (Programa de Formación Complementaria) y que donde mayores satisfacciones había recibido era en el trabajo con los más pequeños.

Desde estas experiencias Lina logró configurar unas nociones particulares sobre la evaluación de los aprendizajes en el aula de clase:

[...] Evaluar es muy difícil, a mí no me gusta. Yo prefiero plantear a los niños o a los jóvenes actividades que les permitan, a partir de lo que aprendieron o del tema que trabajamos, hacer o participar de acciones concretas, en las que se evidencien los desempeños.

Nos contó, además, que sus convicciones como docente la llevaron a acercarse más a la persona, sus emociones y sus sentimientos. Dice que cuando un estudiante se siente feliz y ve en el docente un referente de respeto y afecto, el aprendizaje se construye más fácilmente. También, narró cómo en sus clases los conceptos a abordar estaban



acompañados de anécdotas, juegos, canciones, movimiento y desplazamiento. Al respecto dijo: *“El maestro debe salir del aula, afuera es que se aprende, afuera es que se vive”*.

Como docente ella conservaba el sutil equilibrio entre la exigencia y la flexibilidad. Ella precisó cómo estos dos conceptos, a veces tan distantes, debían coexistir permanentemente en la práctica de aula y en el proceso de evaluación que construía con sus estudiantes. Manifestó que es necesario tejer conexiones entre los conceptos y los referentes concretos de los estudiantes, anidados en sus contextos y presaberes. Desde este escenario era posible que aquello que parecía abstracto y complejo, pudiera configurarse como un objeto maleable, asequible y, por tanto, enseñable y posible de aprender.

En la actualidad, Lina adelanta estudios de Maestría, lo cual enriqueció mucho más nuestras conversaciones y nos convocó para dialogar sobre la escuela y las interacciones que ahí tienen lugar. Fue en medio de una realimentación, luego de una de las sesiones de observación, que nos contó que había encontrado su realización como docente en una escuela rural y que pensaba disfrutarla y seguir aportando desde allí.

[...] Yo he trabajado en varias partes, incluso en la Normal de San Pedro, pero donde me he sentido más feliz y donde creo que lo que hago le aporta más al desarrollo de las comunidades, es aquí. Este es un lugar tranquilo y donde aún se puede ir a ver las montañas, el ganado y los sembrados. Además está muy cerca de Medellín, pero es totalmente distinto.

Este testimonio, posiciona la voz de una docente que se piensa desde el escenario de una escuela rural. Que reconoce, en las condiciones sociales y culturales de este espacio, un escenario de oportunidades y posibilidades para aprender. Este aspecto, sumado a que la práctica está centrada en la básica primaria, tomó gran relevancia a la hora de integrar a esta docente a este espacio de conversación y discusión en el que se convirtió esta investigación.

A propósito de la evaluación en el área de Lenguaje, no se pronunció de manera directa. En las reflexiones que se derivaban de los espacios de observación en el aula, nos dejó ver que la concepción del área en la que se inscribe es amplia y ligada a los contextos de uso de la



lengua, por ello, cuando propone un proceso de evaluativo incluye en él, situaciones que retoman las realidades de los estudiantes, sus intereses y propias motivaciones. Al respecto Lina expresó:

[...] No creo que la manera adecuada de evaluar esté ligada a pedir a los estudiantes que repitan uno u otro concepto, eso los aburre y no refleja todo lo que saben. El reto del maestro debe estar ligado a proponer a los estudiantes posibilidades para recrear los conceptos en el terreno, en la realidad, ver para que les sirve eso qué aprenden.

Sin duda, lo expuesto por esta docente deja ver que esas representaciones y consideraciones sobre lo que es evaluar, las prácticas en las que esto se soporta y los propósitos asociados a este proceso, no obedecen al desempeño docente en un nivel educativo específico. Por el contrario, estos posicionamientos personales, políticos e ideológicos se construyen desde el encuentro con el saber y con los otros. Es desde esta interacción y de la necesidad de dar cuenta de lo que allí pasa, que emerge la evaluación y sus complejidades.

3.1.4 El lenguaje desde las aulas de una Escuela Normal: la vida de una maestra entregada a la formación de maestros

Gloria Patricia Pérez Sepúlveda también nos compartió su experiencia para aportar a esta investigación. Buena parte de su historia, su producción y su testimonio como maestra del área los ha construido en la Escuela Normal Pedro Justo Berrío del municipio de Santa Rosa de Osos, allí, al lado de otros docentes, lidera el núcleo de Humanidades, la publicación periódica de la revista institucional y acompaña los procesos de escritura e investigación de los docentes en formación del Programa de Formación Complementario.

Acercarse a Patricia, a sus discursos, a sus escritos y a las configuraciones didácticas que construye con sus estudiantes, es todo un privilegio. Mujer de un discurso tranquilo, profundamente comprometida con su profesión, inquieta por la lectura y la escritura de carácter académico. Ha configurado, a través de más 25 años de servicio, un profundo amor por lo que hace, que la impulsa continuamente a cuestionarse por lo que pasa en su aula y, como ella misma dice, está haciendo lo que siempre quiso ser: maestra.



[...] Desde muy pequeña jugaba a ser la profesora, me gustaba pararme al frente de mis compañeritos, mantener el orden, hacer tareas. Recuerdo que ellos me hacían caso y hasta cumplían con las actividades que les asignaba y mire, ahora por eso me pagan.

Perteneciente a una familia católica y con fuertes principios conservadores, todo su proceso escolar lo vivió de la mano de las hermanas salesianas. Nos contó que buena parte de su carácter, disciplina y modos de pensar lo educativo están anclados a la experiencia que vivió allí como estudiante y, posteriormente, como docente. Se declara, a sí misma, como una seguidora de los principios salesianos y de los ideales de formación ligados a ese concepto de escuela y de maestro.

Es, tal vez, este aspecto el que la ha llevado a participar y liderar diferentes grupos de maestros, no solo en el ámbito institucional, sino también, en el ámbito municipal, donde, por mucho tiempo, ha liderado el Nodo de Lenguaje, espacio desde el cual se ha promovido la conversación, el debate y la construcción de los lineamientos para los procesos de formación en el área dentro del municipio de Santa Rosa de Osos.

[...] Hace varios años, algunos maestros venimos pensando qué queremos hacer con los procesos formativos en el área de Lenguaje a nivel municipal, ha sido un trabajo muy difícil. Sin embargo, hemos vivido distintas experiencias, que nos han formado como docentes, nos han permitido aprender de nosotros y han suscitado un interés especial por la escritura en el marco de una investigación.

En estos espacios, Patricia viene construyendo su propia visión acerca de los propósitos y orientaciones para encarar los procesos formativos en el área de Lenguaje, los mismos que comparte con sus estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal. Nos referimos al interés por la investigación, a la pregunta por las acciones de aula, al reconocimiento del contexto y a la reflexión sobre su propia práctica pedagógica. Desde allí, escribe sus publicaciones y deja que estas representaciones atraviesen su práctica pedagógica.

La práctica pedagógica de Patricia está permeada por una idea de lenguaje relacionada con los contextos y las realidades discursivas de los sujetos, que propende por orientar a los



estudiantes hacia la participación, el empoderamiento y la significación de los espacios en los que interactúan y que hacen suyos tras cada palabra, cada discusión y cada gesto. De ahí, la importancia que da a las intervenciones de sus estudiantes, a sus escritos y a sus expresiones cotidianas.

[...] Desde el área, me preocupo porque mis estudiantes logren establecer los sentidos de las acciones pedagógicas cotidianas. Las lecturas, los textos que construimos, las discusiones de las que participamos, son pretextos para insertarnos dentro de las dinámicas discursivas de la comunidad a la que pertenecemos.

Esta consideración está articulada a lo que para ella implica evaluar en el área de Lenguaje. Su preocupación es superar los paradigmas evaluativos, que restringen la evaluación a los elementos estructurales de la lengua, que poco ahondan en los sentidos del saber y la cultura y que se tejen cuando se habla, se escribe y se lee en la escuela.

[...] Evaluar no es fácil, sobre todo si lo que se evalúa está dado en un contexto particular y hace parte de las interacciones que las personas construyen con sus contextos y con sus pares. En este sentido, además de los saberes, la evaluación debe preguntarse por las personas, los espacios, la cultura y la historia.

La profesora argumenta que los procesos evaluativos en el área deben ser tan diversos como las posibilidades discursivas implicadas en el acto comunicativo. Dentro de las configuraciones evaluativas propone situaciones que les permitan a sus estudiantes crear, narrar y narrarse, apropiarse de los saberes que fueron abordados y enunciarse con propiedad sobre ellos y las situaciones en las que están implicados.

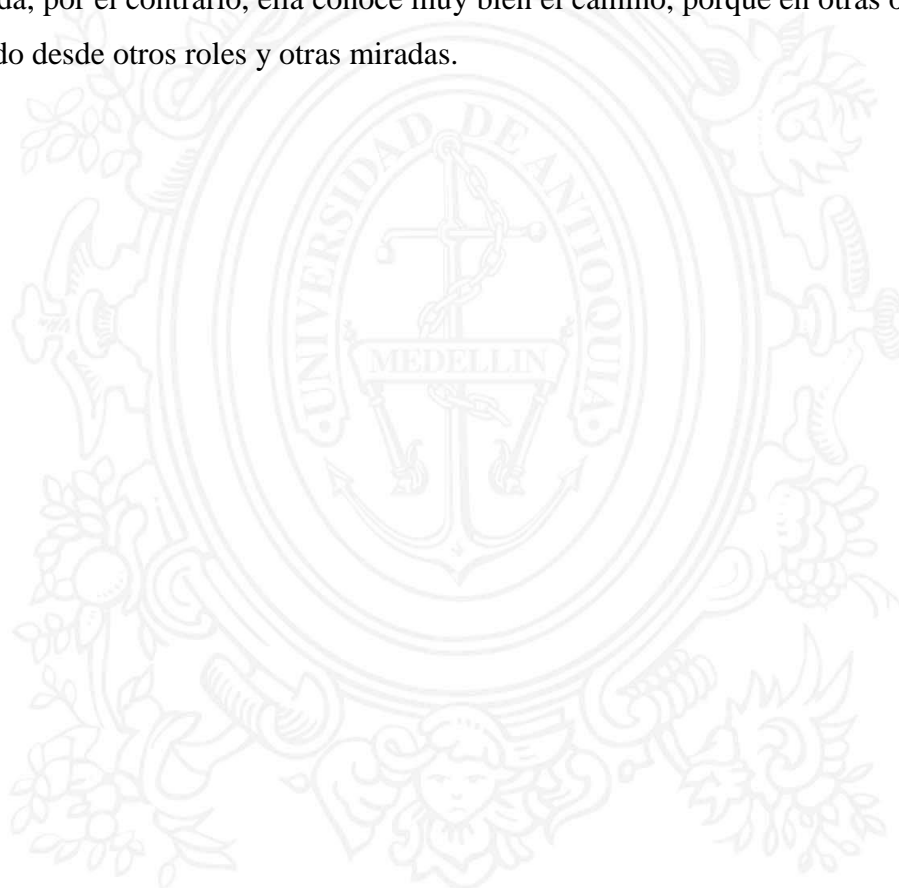
Como formadora de maestros, considera que sobre la evaluación aún queda mucho que recorrer y construir con sus estudiantes. Cuenta con jocosidad cómo muchos de ellos, reclaman las típicas evaluaciones en las que la tarea está asociada a repetir un concepto, tal vez los mismos que ante la tarea de proponer sus propias elaboraciones, sus posiciones con respecto al concepto o la opinión frente a una situación en particular, muestran más dificultades, porque como ella misma dice, a muchos este tipo de evaluación se les hace extraña y confusa.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Por ello, su voz, en el tejido que intenta construir este recorrido investigativo, es vital. Sus aportes en torno a la enseñanza, al saber, al lugar cultural del docente en la escuela y a las interacciones que tienen lugar mientras se aprende y se enseña guardan una relación directa con las líneas de sentido que aquí se plantean, se integran a la perspectiva metodológica de este ejercicio, en la medida que esta docente no recorre una ruta ajena, desconocida, por el contrario, ella conoce muy bien el camino, porque en otras ocasiones lo ha recorrido desde otros roles y otras miradas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



3.2 SEGUNDO MOMENTO

RECONSTRUYENDO LOS SENTIDOS DE LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUAJE

En este segundo momento del capítulo, presentamos las elaboraciones suscitadas tras el trayecto investigativo, las cuales están motivadas por las preguntas de investigación que han venido orientando este recorrido y que son las siguientes: ¿Cuáles son las representaciones que se han construido alrededor de la evaluación en Lenguaje? ¿De qué manera estas representaciones sobre la evaluación determinan el desarrollo de prácticas pedagógicas asociadas a la evaluación en el área de Lenguaje? ¿Cuáles son los usos y los sentidos que se le dan a la evaluación en Lenguaje en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de maestros y estudiantes en el escenario escolar?

A partir de estos planteamientos, reconocimos los contextos particulares en los que trabajan las maestras participantes, configuramos los propósitos de investigación y nos acercamos a los soportes teóricos que nos ayudaron a entender sus implicaciones conceptuales dentro del trabajo. Además, estas preguntas dieron lugar a una ruta metodológica sustentada desde la Teoría Fundamentada, la cual, a su vez, se inscribe en el enfoque cualitativo. En esta perspectiva, los datos construidos a lo largo del proceso constituyen, en sí mismos, formas complementarias de entender la evaluación en Lenguaje y diversas comprensiones sobre el tema, que aunque surgen de contextos específicos, también son referentes importantes para los procesos de investigación y de formación en lenguaje en otros contextos educativos de la región y del país.

En este capítulo aparecen estas comprensiones a propósito de las representaciones y las prácticas pedagógicas sobre la evaluación en el área de Lenguaje, como resultado de un trabajo de campo cuyos encuentros se propiciaron desde estrategias de recolección de información como *la Observación Participante, el Análisis Documental y los Relatos de Experiencias*. Estos ejercicios nos permitieron acercarnos al problema de investigación, a sus tensiones y sus implicaciones conceptuales desde las experiencias de las docentes participantes. Finalmente, la información recolectada se organizó en un instrumento que



denominamos *Sábana categorial*, la cual permitió cruzar la información recolectada desde las estrategias mencionadas y, así, dar lugar a las categorías de análisis.

En este orden de ideas, aparecen a continuación tres categorías de análisis, que se originan en los conceptos articuladores, ya desarrollados en el capítulo II de este trabajo. La primera categoría es *Práctica pedagógica*, la cual se sustenta a través de dos líneas emergentes que son *Rituales asociados al proceso evaluativo* y *Realimentación al proceso evaluativo*. La segunda categoría se denomina *Representaciones*, desde la que surgen también dos líneas emergentes, que son *Representaciones sobre evaluación en Lenguaje e Implicaciones ético políticas de la evaluación*. Finalmente, desarrollamos la categoría de evaluación en Lenguaje, cuyas líneas emergentes que la desarrollan son *Procesos evaluativos asociados a las prácticas del Lenguaje (oralidad, lectura y escritura)* e *Instrumentos evaluativos usados en el área*.

Cada una de estas categorías se aborda desde una o varias configuraciones didácticas. Entendemos por configuración didáctica un conjunto de acciones que orienta el docente con sus estudiantes, con el ánimo de acompañar la construcción de los aprendizajes; cuenta con unos elementos mínimos como propósitos, actividades, materiales educativos y criterios de evaluación, los cuales pueden ser nombrados de manera directa o estar implícitos en la práctica pedagógica. Para el ejercicio de análisis e interpretación, optamos por apoyarnos en configuraciones didácticas diseñadas por las docentes participantes, con el propósito de aportar una visión didáctica centrada en prácticas de aula reales, que permitieran abrir espacios para la investigación y la formación docente.

De tal modo, en los apartados siguientes encontraremos un ejercicio de interpretación apoyado en relatos e ilustraciones de la vida en el aula y en experiencias de evaluación en lenguaje, que se evidencian tanto en los testimonios de las maestras, como en el diseño y desarrollo de las configuraciones que nos compartieron; todo ello con el fin de posibilitar la comprensión de las representaciones, los usos y los sentidos de las prácticas evaluativas en el área.

3.2.1 Práctica pedagógica

Para el desarrollo de esta primera categoría de análisis, nos apoyamos en una configuración didáctica elaborada por la docente Gloria Patricia Pérez Sepúlveda, quien la denomina *Secuencia Didáctica*. Debemos aclarar que tuvimos la oportunidad de observar su desarrollo con los estudiantes del grado décimo. En la siguiente ficha presentamos un resumen de la configuración que la profesora nos compartió, apelando, directamente, a la forma como ella nombra los elementos que la conforman:

Tipo de Configuración	Microcurrículo
Unidad	Leer y Escribir para aprender
Grado	10° - Año 2015
Establecimiento Educativo	Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio
Logros	Reconoce la superestructura de los textos narrativos.
	Utiliza los elementos de gramática, sintaxis, semántica ortografía en la producción y comprensión de textos narrativos.
Actividades propuestas	Lectura y análisis de fragmentos de textos narrativos: El Conde Lucanor, Leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer, Cuentos Fantásticos de Francisco Arellano
	Acercamiento al texto audiovisual “Platero y yo”, de Juan Ramón Jiménez.
	Producción de cronografías, retratos, prosopografías,
	Producción de textos argumentativos en torno al temas de actualidad sobre salud, deporte, cultura, política que se sean retomados desde el trabajo por parejas y la escritura colectiva
	Concurso del cuento: “Nuestro entorno, un motivo para narrar”
	Confrontación y corrección colectiva de los textos elaborados
Recursos empleados	Textos argumentativos seleccionados de revistas y periódicos de circulación regional y nacional
	Editoriales del periódico el Colombiano
	Textos construidos en la estrategia de círculo de lectores (proyecto de aula)
Criterios de Evaluación	Texto realizados en las actividades
	Ubicación en el texto: tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión.
	Recopilación de los textos construidos en la clase en el portafolio



	Recrea la estructura de un texto y la usa para participar de las actividades de clase propuestas
--	--

Tabla # 4. Configuración didáctica #1.

- *Rituales asociados al proceso evaluativo*

Al referir la evaluación dentro del aula de clase, de manera casi que automática, los estudiantes proceden a cerrar sus cuadernos, organizar los espacios escolares, alinear las sillas en filas para quedar bajo la mirada de la docente. El silencio se apodera de los espacios y, en medio de aquella solemnidad, se esperan las palabras del docente, a través de las cuales se estipulan las acciones a desarrollar, los productos a entregar, los requisitos de los mismos y el tiempo destinado para ello.

Estos modos de proceder frente a la evaluación se hicieron presentes en varias de las sesiones de observación de clase que se llevaron a cabo, veamos:

Durante las actividades evaluativas la docente se ubica en la parte frontal del aula de clase y, desde allí, hace acompañamiento a sus estudiantes, en ocasiones lanza expresiones como: “Recordemos la importancia del silencio”, “Evitemos las murmuraciones”, “Concentrados por favor” (Observación de clase – Sesión 3 – IE Luis Andrade Valderrama).

La docente pide a sus estudiantes guardar silencio durante la prueba, evitar mirar a sus compañeros y concentrarse en el desarrollo de las actividades planteadas en el examen (Observación de clase – Sesión 3 – IE Jesús María el Rosal).

La participación de los estudiantes en las actividades planteadas fue bajo los parámetros orientados por la docente, el ambiente es de silencio y atención a las indicaciones dadas por la profesora (Observación de clase – Sesión 1 – IE Escuela Normal Superior).

Los lineamientos conceptuales, que hemos venido configurando alrededor de la evaluación en el área, la ubican como un proceso de valoración y de empoderamiento conceptual del otro. Sin embargo, los ambientes en los que dicho proceso tiene lugar están ligados a



rutinas y modos de proceder, que parecen persistir a pesar de las diferencias de los contextos, los distintos docentes y la diversidad de instrumentos utilizados, ello se evidencia en los testimonios arriba señalados.

Son, precisamente, elementos como el control, la homogeneidad en los comportamientos y las prácticas repetitivas, una vez que el docente nombra la palabra evaluación, lo que nos ha llevado a tejer conexiones entre la práctica evaluativa y el concepto de ritual. Un ritual es una construcción cultural que responde a unos modos hegemónicos de proceder frente a una práctica o situación, que tiene carácter social por lo que sus dinámicas no suelen ser confrontadas, sino repetidas y conservadas.

A propósito de ello, traemos a colación lo expresado por Pedro Gómez García (2002), en torno al concepto de ritual y sus implicaciones procesuales:

El rito constituye, ante todo, una práctica, un mecanismo simbólico de la vida social, que, a escala general o sectorial, contribuye a la regeneración permanente o periódica de esa vida, a lo largo de las generaciones, mediante su repetición. La acción ritual suele estar muy elaborada: articula gestos, y en ocasiones palabras o cantos, realizados por personas cualificadas, en lugares y tiempos predeterminados y consagrados a tal fin, utilizando objetos y parafernalias a veces muy sofisticados. Se trata de una actuación preprogramada, estereotipada, codificada (p.2).

En los testimonios relacionados antes se muestra que, al referir el momento de la evaluación, los comportamientos de los sujetos en el aula de clase son modificados; estos son absortos por una especie de atmósfera, que hace que las dinámicas de los momentos previos de la clase se dejen atrás y, entonces, se abre un espacio para el silencio, el ajusticiamiento y el control.

En lo señalado por Pedro Gómez (...), se habla del ritual como una práctica que articula gestos y palabras y que integra situaciones esquematizadas, las cuales median las interacciones de los sujetos. Es, precisamente, ésta una de las características que inscribe la evaluación dentro del concepto de ritual, ya que, como se mostró en los testimonios, la



evaluación hace que cambien las dinámicas al interior del espacio escolar; esos cambios que referimos, no obedecen a un tema en particular, por el contrario, están sujetos a la acción evaluativa, por lo que parecen ir y venir con la evaluación.

Esta forma de ritualización de la evaluación es muy compleja, debido a dos elementos que aparecen en sus manifestaciones escolares. El primero tiene que ver con que los comportamientos que asumen los sujetos, tanto docentes como estudiantes, no obedecen a indicaciones o reglas del trabajo escolar, es decir, no hay un imperativo en los discursos que manifieste un procedimiento en particular, por ello es que buena parte de lo que se hace en el momento de la evaluación sucede de manera espontánea.

Esta situación desencadena en el segundo elemento, el cual está referido a las representaciones sociales ligadas al concepto de evaluación. Lo que queremos plantear es que, frente a lo evaluativo, hay una fuerte tradición anclada en los modos como los docentes, los estudiantes y sus padres vivieron la evaluación, ello convive en la escuela y determina buena parte de las acciones que acompañan este proceso. De tal suerte, tanto unos como otros (estudiantes, directivos, docentes y padres de familia) ven como normal esta clase de comportamiento, toda vez que los mismos encuentran algún tipo de referente en la propia experiencia escolar.

En este sentido, toma fuerza el concepto de Anselm Strauss (2000), sobre el ritual como configuración simbólica, puesto que lo referido en los testimonios muestra que dentro de la evaluación existe una serie de configuraciones simbólicas, pudiéramos decir representaciones, que determinan unos modos de la práctica pedagógica en el proceso evaluativo y que, a pesar de no ser nombradas, delimitan los procesos del rito y lo sostienen en el tiempo. Sin embargo, el rito puede tener diferentes momentos y la evaluación no es ajena a esta característica.

En las sesiones de clase observadas, se muestra que luego del momento de la aplicación del instrumento evaluativo hay un espacio para la realimentación. Aquí nuevamente aparece el rito, pero, esta vez, las implicaciones en los sujetos son distintas, veamos:



Las devoluciones de los exámenes escritos van acompañados de un proceso previo en el que la docente socializa la respuesta correcta para cada uno de los ítems y alienta a los estudiantes con resultados bajos a corregir el examen e iniciar el proceso de recuperación (Observación de clase – Sesión 2 – IE Jesús María el Rosal).

En el testimonio vemos cómo esas acciones de carácter repetitivo, anidadas en la idea de ritual, también son utilizadas por las docentes como configuración que busca acompañar y alentar a los estudiantes en el alcance de los propósitos propuestos, con lo que el proceso evaluativo queda inscrito en una especie de dualidad, en la que, por un lado, se ejerce control durante la aplicación del instrumento y, por el otro, se hace un acompañamiento intencionado y cuidadoso a los aprendizajes de los estudiantes.

Con ello, lo que se está planteando es que ambas manifestaciones del rito evaluativo no son antagónicas, sino por el contrario complementarias, de tal suerte que la una prepara el camino para la otra y ambas contribuyen al alcance de los logros propuestos y, por supuesto, de los aprendizajes. Lo anterior puede verse reflejado en el siguiente testimonio de una clase observada:

La docente se desplaza por diferentes espacios del aula de clase, hace preguntas desprevenidas a los estudiantes, les hace recomendaciones sobre la ortografía, la caligrafía, el proceso de toma de notas; a lo cual los estudiantes se muestran interesados, guardan silencio para escuchar la voz de la docente y acatan las recomendaciones dadas (Observación de clase – Sesión 2 – IE Luis Andrade Valderrama).

Subyace aquí un acompañamiento sistemático de las acciones del otro, las cuales no pueden ser ejecutadas sin la aprobación de quien direcciona el proceso evaluativo, es decir del docente. Sin embargo, simultáneamente se alternan interacciones discursivas con los estudiantes y, así, entre recomendaciones generales y la cita de algunas de las normas que han sido construidas en el aula de clase, se desarrolla el proceso evaluativo y se propende por el aprendizaje.



Es importante señalar que, la idea de ritual que hemos venido planteando no niega las conceptualizaciones que, al respecto, han sido desarrolladas en apartados anteriores del texto, toda vez que lo que aquí se busca es ampliar los escenarios para su comprensión. En este caso, es posible develar que la evaluación es una construcción compleja, que responde a diversas intencionalidades en la que los mecanismos de control y supervisión conviven con quienes buscan generar conocimiento y aprendizaje autónomo.

Asociado a lo anterior, aparecen otros aspectos también importantes tales como las formas de interacción de los sujetos, las condiciones de participación y enunciación de los mismos, también los ideales sobre el aprendizaje y la superación que se asocian al acto evaluativo. Por lo que, además de ahondar en las manifestaciones del ritual, es necesario detenernos en las consideraciones éticas y políticas, que están inmersas en la evaluación. Ello contribuirá a pasar de las conceptualizaciones en torno al qué, para dar pasó a los posicionamientos de las personas que viven la evaluación, a sus modos interacción y de enunciación.

Consideramos que las acciones, que hemos descrito hasta ahora, guardan una estrecha relación con la práctica pedagógica, en la medida en que los rituales integran acciones y discursos que, aunque no siempre sean nombrados, hacen parte de la cotidianidad del aula, hablan de los significados construidos alrededor de la evaluación en determinada situación y contexto particular. En este sentido, los procesos evaluativos y los rituales asociados a los mismos se inscriben dentro de una categoría mayor que, para el caso, es la práctica pedagógica.

Ahora bien, quisiéramos retomar un elemento concreto de la configuración didáctica # 1 (Ver tabla # 4), para situar las implicaciones de los rituales asociados al proceso evaluativo, en relación con aspectos propiamente didácticos en los que se apoya la evaluación como proceso de formación. Este elemento tiene que ver con el desarrollo de las actividades de clase.

En este caso, la docente plantea una secuencia de actividades organizada en cuatro momentos. Primero hacer lecturas de textos narrativos, luego acercarse a un texto



audiovisual, después hacer un ejercicio de escritura de un texto argumentativo, siguiendo determinados criterios y, por último, participar en un ejercicio de socialización y corrección de las producciones escritas. En esta propuesta la docente propone estas actividades ligadas a unas metas de aprendizaje y rastrea su desarrollo a través de unos criterios de evaluación.

Mientras participamos en el desarrollo de estas actividades, a través de una observación, encontramos que, a pesar de que las actividades no refieren los modos de proceder de los sujetos escolares, es decir, no se dan indicaciones por escrito sobre el comportamiento de docentes y estudiantes en clase, sí se nota que ante las orientaciones de la docente algunas actividades se asumen de una manera distintita. Por ejemplo, en las actividades de lectura y escritura individuales, los estudiantes los participantes de la clase se ven abocados al silencio y al recogimiento. Por su parte, la docente asume también una actitud de silencio, aunque esporádicamente se acerca a algunos estudiantes para ampliar orientaciones, sugerir ideas y hacer recomendaciones.

En lo concerniente a las actividades colectivas, el ritual aparece cuando la docente propone a sus estudiantes respetar los turnos de la palabra, cuando se están compartiendo los productos de escritura en voz alta. Lo que observamos en esta práctica es que, en la clase, se asocia el silencio al respeto, por ende, se puede inferir que el ritual aquí opera como una construcción colectiva, que permite a los sujetos interactuar en un ambiente regulado y controlado. Evidentemente, esta práctica deviene de la vida cotidiana escolar y, especialmente, de las vivencias de la clase de Lenguaje.

Alrededor de estos rituales, identificamos que la escritura se orienta como un ejercicio formativo, que en esta clase pasó primero por la documentación, luego la escritura individual, luego colectiva y después la reelaboración de los textos como producto de la socialización y del tejido de voces de los compañeros de la clase. Es así como, la escritura se favorece con los rituales asociados al desarrollo de actividades colectivas e individuales y a las interacciones de los participantes de la clase, cuya condición es la atención a los discursos del otro.



Como hemos visto, en algunas de las acciones mediadas por rituales aparecen actividades que buscan acompañar los aprendizajes de los estudiantes a través de procesos que permiten la participación, la interacción y la cualificación de los productos de clase como un ejercicio de reflexión sobre el propio aprendizaje. Todos estos eventos convergen en torno a la construcción de la práctica pedagógica, como un espacio para meditar sobre los distintos elementos de la clase. A continuación, queremos poner el énfasis en la realimentación al proceso evaluativo, precisamente, como la acción que permite reflexiones alrededor de los aprendizajes de los estudiantes. Esta línea de sentido toma fuerza dentro de este trabajo debido a las acciones recurrentes que encontramos en las prácticas pedagógicas de las docentes participantes, quienes se interesan en desarrollar la evaluación como una práctica procesual y formativa.

- *Realimentación al proceso evaluativo*

Al hablar de realimentación nos referimos a un ejercicio que forma parte de las prácticas evaluativas en el área de Lenguaje, que consiste en volver la mirada sobre los productos y construcciones de la clase, para hacer conciencia sobre sus aciertos y desaciertos, con el ánimo de revisar, corregir y cualificar los aprendizajes, en este caso se trata de productos asociados a prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Al igual que otros aspectos de la práctica pedagógica, la realimentación al proceso evaluativo es una construcción que obedece a la reflexión permanente sobre el quehacer en el aula, tanto por parte de docentes como de estudiantes. Al respecto José Villalobos (2002), manifiesta que:

[...] Cuando reflexionamos, entonces, nos proyectamos y revisamos, a menudo entrelazando las proyecciones y revisiones en un diálogo, a medida que procuramos descubrir lo que hemos aprendido, lo que estamos aprendiendo y lo que podríamos aprender. Cuando reflexionamos, apelamos a lo cognitivo, al afecto, haciendo que ambos interactúen, todo ello con el fin de poder entender qué apariencia tendrá al final lo que estamos haciendo, en qué se diferencia el trabajo final de lo que era al principio y si se corresponde con los criterios implícitos o explícitos (p.393).



Desde este punto de vista, el real sentido de la realimentación está ligado a la capacidad de configurar reflexiones en las que, a partir de un volver sobre las construcciones de la clase, se puede reorientar el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se pueden comparar los niveles de avance de los estudiantes en relación con los propósitos planteados durante varios momentos y se pueden generar interacciones de diversa índole entre los participantes de la clase. De este modo, los estudiantes participan de sus procesos de aprendizaje, a través de prácticas concretas de evaluación, como lo es, la realimentación.

Esto que venimos planteando en torno a la realimentación como un elemento de la práctica pedagógica, se propone en los SIE de los establecimientos educativos donde laboran las docentes participantes, como una forma de agenciar este ejercicio dentro de las prácticas evaluativas, en estos documentos encontramos las siguientes consideraciones:

[...]De esta manera, el estudiante y el profesor utilizan la información que arroja el acto evaluativo, para reorientar sus acciones, para enfatizar en algunos aspectos, para identificar fortalezas y debilidades, para hacer requerimientos de sus propios cambios y procesos (Investigación documental - SIE – IE San Félix).

Cuando el educador entrega una evaluación ya corregida, el estudiante la analizará y realizará nuevamente todos los puntos donde tuvo dificultades y será presentada nuevamente al docente, quien sugiere al estudiante otras actividades que conduzcan a superar las dificultades implicadas en el proceso (Investigación documental - SIE – Jesús María el Rosal).

Como podemos observar, en estos planteamientos institucionales, aparece una idea de evaluación que favorece la formación de los estudiantes, en la medida que no se queda en el resultado que puedan arrojar algunas actividades, sino que el interés está puesto en el aprendizaje, cuya ruta a seguir tiene que ver con la toma constante de decisiones a partir del análisis de las correcciones propuestas y la cualificación permanente de los productos de clase.

Por su parte, las docentes implementan prácticas que van en consonancia con estas políticas institucionales y diversifican sus propuestas según los niveles de aprendizaje de los niños y



los contextos sociales y culturales en lo que está situada su práctica pedagógica. Ello puede verse reflejado a continuación:

Se socializa con las estudiantes la evaluación de sus exámenes escritos. Las estudiantes demuestran dominio sobre la redacción de ideas mediante párrafos, sin embargo en varias estudiantes es preciso trabajar más en la capacidad para presentar argumentos mediante razones válidas y fuentes consultadas. Asimismo, es preciso mejorar cuestiones de caligrafía, ortografía, vocabulario, etc. Estos aspectos serán retomados dentro de las actividades académicas del próximo período (Investigación documental - Semanarios Jesús María el Rosal).

En el cuaderno “comuniquémonos” los padres de familia envían notas sobre las inquietudes, peticiones y sugerencias sobre el proceso de los niños. Por medio de estas notas, buscamos apoyar a los estudiantes en las dificultades y que los papás nos ayuden desde sus casas (Investigación documental - Semanarios IE San Félix).

En el primer testimonio, podemos observar que los procesos de realimentación están dados sobre los productos de escritura de los estudiantes. Lo que hace la docente es partir de una práctica oral para identificar cómo se cumplió con los criterios dados para configurar determinado texto escrito; desde estas discusiones en el aula de clase, se generan recomendaciones concretas para cualificar este producto y que son complementarias a las correcciones que ya la docente hizo por escrito. Esta práctica es muy potente, porque permite al estudiante ahondar en sus propias elaboraciones y hacer las correcciones de una manera más consciente según sus procesos individuales.

Por otra parte, notamos en el segundo testimonio que el ejercicio de realimentación convoca a los padres de familia para que apoyen el proceso evaluativo y, por tanto, el aprendizaje de los estudiantes. La docente se vale de un instrumento que ella denomina *Comuniquémonos*, que se sustenta en el uso de un cuaderno por estudiante, para el intercambio de notas entre ella y los padres de familia. En estas notas se manifiestan las generalidades del proceso de enseñanza y los desempeños específicos de los estudiantes, haciendo énfasis en los procesos básicos y la manera como los padres de familia pueden apoyar el desarrollo de los mismos.



El uso del cuaderno es una práctica muy potente dentro de la realimentación de los aprendizajes, ya que permite configurar registros sobre las fortalezas y dificultades de los niños en sus procesos formativos; involucra a los padres de familia en la toma de decisiones para la enseñanza y enriquece la práctica pedagógica de la docente, a través de la reflexión sobre lo que pasa en el aula con un acompañamiento más cercano a lo que viven los niños. Resaltamos, además, que esta estrategia favorece la comunicación entre los miembros de esta comunidad educativa, que está ubicada en un contexto rural, sin necesidad de usar artefactos tecnológicos sofisticados, mientras se aprovecha la lectura y la escritura como prácticas sociales que tienen lugar en la comunidad.

Volviendo nuevamente a la configuración didáctica # 1 (ver tabla # 4), queremos poner el acento en una de las actividades que la docente propone, la cual está relacionada con la realimentación del proceso evaluativo. En su secuencia de actividades hay un espacio que ella denomina *Confrontación y corrección colectiva de los textos elaborados*. Recordemos que el propósito central de esta construcción de clase tiene que ver con la producción de un texto argumentativo. En este caso, el sentido de la realimentación está puesto en que los estudiantes interactúen con las posturas de sus compañeros, para retomarlas y construir un texto propio. Sin embargo, esta interacción no es solo entre estudiantes, antes de la socialización en clase, ya los textos elaborados de forma individual cuentan con una primera revisión por parte de la docente; lo que quiere decir que al momento de la reelaboración los estudiantes del grado décimo cuentan con varios puntos de vista y recomendaciones para seguir enriqueciendo su escritura.

Reconocemos en esta práctica la posibilidad que ofrece a estudiantes y docentes de aprovechar el carácter procesual, participativo e interactivo de la evaluación, en el que los estudiantes cuentan con las consideraciones de sus compañeros además de las de la docente y se ven en la necesidad de tomar sus propias decisiones para cualificar su escritura. En este caso, se guían por criterios asociados a la estructura de textos argumentativos y por la importancia de archivarlos en *el portafolio* como una estrategia que permite un ejercicio de comparación posterior entre los estados de avance de la propia escritura.



Hasta ahora, hemos identificado que la realimentación del proceso evaluativo tiene una fuerte presencia en las prácticas pedagógicas de las docentes participantes, especialmente en lo relacionado con la formación en escritura. No obstante, percibimos una ausencia en las estrategias de realimentación para la formación en prácticas de lectura y de oralidad. En este sentido consideramos oportuno llamar la atención sobre la importancia de generar espacios para la revisión, la cualificación y el acompañamiento de estas prácticas; realimentación que también se puede apoyar en múltiples estrategias de discusión colectiva, diseño y desarrollo de rejillas con criterios preestablecidos, participación en eventos de la cotidianidad escolar y local de los estudiantes y encuentros con discursos orales y escritos que circulan en sus contextos⁸; con el propósito de formar sujetos discursivos sensibles, críticos y participativos en la transformación de sí mismos y su cultura.

Finalmente, los rituales y la realimentación constituyen aspectos de la práctica pedagógica que, al ser abordados en clave de los procesos evaluativos en el área de Lenguaje, ofrecen escenarios para seguir pensando las acciones del docente en el aula, los procesos de empoderamiento de los estudiantes y su participación dentro de las construcciones culturales y sociales de las que hacen parte. Por tanto, la fuerza de estas prácticas evaluativas está puesta en la toma de conciencia de estudiantes y docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los cuales participan, los modos en que los diseñan, rediseñan y cualifican en función de la comprensión de sí mismos y el mundo.

3.2.2 Representaciones

Desarrollamos esta categoría de análisis, a través de dos líneas emergentes que son: *Representaciones sobre evaluación en Lenguaje e Implicaciones ético-políticas de la evaluación*; desde las cuales nos acercamos a las construcciones de orden simbólico, que las docentes participantes tienen alrededor de la evaluación, con el propósito de desarrollar algunas comprensiones sobre los contextos particulares en las que estas representaciones

⁸ Estas estrategias nacen en las discusiones generadas en algunos de los cursos de esta maestría y en las construcciones realizadas por los integrantes del grupo de investigación *Somos Palabra: Formación y Contextos*.



operan y, también, para manifestar nuestras consideraciones sobre la evaluación como una práctica participativa y formativa.

Aprovecharemos para esta categoría una configuración didáctica relacionada con los procesos comunicativos de los grupos sociales, que la docente Luz Mery Guisao denomina *Microcurrículo* y en la que nos apoyaremos para establecer vínculos entre las representaciones de la evaluación en Lenguaje y el desarrollo de las clases como un aspecto esencial del quehacer didáctico de las docentes.

Tipo de Configuración	Microcurrículo
Eje curricular	La Comunicación
Grado	Noveno
Establecimiento Educativo	Luis Andrade Valderrama
Estándar	Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios para confrontarla con la que proviene de otras fuentes y participar comunicativamente en mi entorno.
Temas	El proceso comunicativo
	Los medios masivos de comunicación
	El texto de opinión
	El texto periodístico
Competencias asociadas	Reconocer los elementos de la comunicación y su función en un contexto real
	Identificar las características y la incidencia de los medios masivos de comunicación en los modos como nos comunicamos en la sociedad actual
	Reconocer la tesis, los argumentos y las conclusiones en textos de opinión y periodísticos
Metodología (Actividades)	Analiza distintos actos comunicativos (discursos orales, textos de circulación escolar y local)
	Participa en una plenaria y realiza un taller sobre medios masivos de comunicación
	Redacta varias noticias locales teniendo en cuenta el qué, el cómo, el cuándo y el donde de los personajes implicados
	Construye textos periodísticos para participar en las ediciones del periódico escolar con base en los hechos de actualidad de la institución



Tabla # 5. Configuración didáctica # 2.

- *Representaciones sobre evaluación en Lenguaje*

Entendemos que la evaluación en el área de Lenguaje es un proceso complejo, que dentro de las dinámicas escolares integra la formación en los saberes específicos del área, unas interacciones entre los participantes del acto educativo y unos contextos de formación permeados por las condiciones históricas, sociales y culturales de determinado escenario escolar. Desde este punto de vista, para nosotros la evaluación es una práctica de formación en la que los sujetos construyen saber y se reconocen en relación con otros y con el mundo, en función de la comprensión de su propia vida y la participación en diferentes experiencias y espacios sociales.

Para situar estos modos de entender la evaluación en la categoría de representaciones, recordemos que las representaciones son “un conjunto de conocimientos (información, saberes), actitudes (opiniones, posturas) y creencias (convicción) concernientes a un objeto social dado” (Navarro, 2008, p.143). Es así como, las representaciones hablan de los modos particulares en que se configuran las prácticas, de los significados que los sujetos construyen sobre las mismas, de los imaginarios con las que las relacionan y, en últimas, de las determinaciones y convicciones con las que enfrentan la cotidianidad y la vida misma.

Empecemos, entonces, por referir algunas representaciones que, a propósito de la evaluación en el área, pudimos rastrear. Un primer conjunto de estas representaciones tiene que ver con lo que para las docentes y sus instituciones educativas es la evaluación:

[...] La institución entiende la evaluación como una acción permanente por medio de la cual se aprecia, estima y emiten juicios sobre procesos de desarrollo de los estudiantes, procesos pedagógicos y administrativos... tiene en cuenta no solo los resultados finales, sino también los procesos de manera integral (Investigación documental - SIE – Escuela Normal Superior).

En esta consideración encontramos que, este establecimiento educativo viene construyendo una idea de evaluación relacionada con una acción, que involucra a todos los agentes



escolares y que se encarga de rastrear el diseño y los estados de avance de distintos procesos escolares entre ellos los referidos a asuntos de carácter pedagógico y administrativo que, podríamos inferir, están en función de la formación y el bienestar de los estudiantes.

De esta noción de evaluación destacamos el carácter procesual que se le asigna a las prácticas educativas y la preocupación del establecimiento por aprovechar la evaluación como una construcción que permea todas sus instancias y roles. De este modo, la evaluación es una experiencia que no se centra, únicamente, en los estudiantes y sus procesos académicos, sino que ayuda a enriquecer la formación de toda una comunidad educativa, teniendo en cuenta que la construcción de saberes tiene que ver con los maestros y su rol de liderazgo en los procesos de enseñanza; con los directivos y la responsabilidad en la toma de decisiones sobre el desarrollo de las distintas esferas de la administración escolar; y con los padres de familia desde su rol de concedores de los propósitos de formación institucional y acompañantes de los procesos escolares.

Para ilustrar la concepción de evaluación en el área de Lenguaje retomamos la voz de una de las docentes, quien indica que:

[...] Para mí la evaluación es un espacio para construir desde lo que se aprende. Yo en la clase, hago que los chicos propongan nuevas rutas a partir de lo que leen, para ello utilizo preguntas o les propongo la escritura de un texto. Lo importante es que lo que hagan, les sirva a ellos para darse cuenta de sus propios aprendizajes (Relatos de experiencia – Ana María Isaza).

En este sentido, la evaluación es una oportunidad para aprender y, particularmente, desde el área de Lenguaje, los estudiantes tienen el reto de crear, proponer y recorrer sus propios caminos de aprendizaje alrededor de la lectura y la escritura, motivados por preguntas orientadas a la reflexión de sus aprendizajes. De este modo, la evaluación es un ejercicio para la toma de conciencia, en donde leer y escribir son prácticas que posibilitan la apropiación de saberes académicos, sociales y culturales, que permiten construir su propia experiencia con el mundo.



A pesar del valor que la lectura y la escritura tienen en el ejercicio de reconocimiento de la propia cultura, la tarea de la evaluación en el aula tiene que ver con lograr que los estudiantes se apropien de dichas prácticas desde eventos de aula propiamente dichos, como preparar una lectura para hacerla en público, escribir una reseña para dar cuenta de una visita a un lugar o leer un texto literario solo por el disfrute y la posibilidad estética implicada en ello.⁹

Retomemos la configuración didáctica # 2 (ver tabla # 5), para abordar las representaciones relacionadas con concepciones sobre evaluación a partir de las construcciones curriculares que las docentes proponen para el trabajo en el aula. Aparece en esta configuración, un apartado referido al *estándar*¹⁰ en el que se propone lo siguiente: “retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios para confrontarla con la que proviene de otras fuentes y participar comunicativamente en mi entorno”. De esto, inferimos que la docente concibe el Lenguaje como una construcción de orden social y político, que permite a los sujetos participar de manera plural, selectiva, consciente e intencionada de las interacciones que están en el contexto del cual hace parte.

Un segundo elemento del estándar plantea la interacción con los medios de comunicación y con otras fuentes de información del entorno. Ello sugiere que la docente reconoce las relaciones existentes entre la participación, la toma de decisiones y el acceso a la información; lo que implica asumir a los estudiantes como sujetos activos, que participan de los modos que como sociedad empleamos para relacionarnos, conocernos y construir juntos. Estas representaciones en torno a la participación, al acceso a la información y a la construcción de ciudadanía se reflejan, especialmente, en una de las actividades de la clase, que hace alusión a la escritura de textos periodísticos que circularían en un contexto real: el periódico escolar.

⁹ Estas estrategias nacen en las discusiones generadas en algunos de los cursos de esta maestría y en las construcciones realizadas por los integrantes del grupo de investigación Somos Palabra: *Formación y Contextos*.

¹⁰ Según el MEN (2006), “un *estándar* es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (p.11).



Otro conjunto de las representaciones rastreadas tiene que ver con los propósitos de la evaluación como experiencia formativa, al respecto una de las docentes nos comparte:

[...]Se evalúa para reconocer, identificar, planear y proyectar desde lo más cercano, metas que conduzcan a la realización exitosa de lo posible y deseado, no se evalúa para separar, clasificar y entrar en conflicto... Carecería de sentido una evaluación que conduzca al pesimismo, a la sombría negación de la inmensidad (Investigación documental – Revista Alternativa Pedagógica - Escuela Normal Superior).

La reflexión que hace la docente en este artículo señala que el propósito central de la evaluación va más allá del desarrollo de habilidades asociadas con funciones básicas del pensamiento como observar, clasificar, describir y numerar, por solo mencionar algunas. En cambio, la sitúa como una elaboración que tiene busca contribuir en la conformación de los sujetos y sus procesos sociales, históricos y culturales. Además, la evaluación, en vez de ser una práctica sancionatoria, se constituye en una construcción que permite a los sujetos participar en la toma de decisiones de una manera colectiva, ya que según la docente la evaluación posibilita convocatorias alrededor del saber y la planeación de los rumbos de la institución.

Podría pensarse que esta forma de nombrar la evaluación hace parte de las utopías que sirven de referente para diseñar los procesos evaluativos en la escuela. Sin embargo, lo anterior, no resulta extraño si se entiende la evaluación como una “operación que consiste en estimar el valor no material de alguien” (Sacristán, 1996, p. 337). Esta idea le asigna a la evaluación un carácter distintivo, ubicándola como un proceso que empodera al sujeto para reconstruir sus propios discursos alrededor de sus sueños y proyecciones de vida.

En esta misma vía, otra de las docentes nos comparte algunas de sus ideas relacionadas con las intencionalidades de la evaluación en el área de Lenguaje:

[...] La evaluación en el área tiene como propósito que niños y jóvenes vayan construyendo un discurso propio, que se conviertan en sujetos de la argumentación y que desde las formas variadas y creativas del lenguaje asuman el conocimiento como posibilidad para leer,



interpretar, recrear y transformar su entorno y el de la colectividad a la que pertenecen
(Investigación documental - Microcurrículo – IE Jesús María el Rosal).

Para esta docente, la evaluación en Lenguaje está relacionada con la construcción de conocimientos desde el encuentro con saberes específicos del área, apoyados en un enfoque discursivo; lo que quiere decir que, las construcciones con que se respaldan los procesos evaluativos están orientadas a los roles de los interlocutores, a las intencionalidades del discurso y a sus contextos de uso.

Este conjunto de representaciones relacionadas con las intencionalidades de la evaluación reúnen imaginarios, creencias e ideologías, que han venido configurando las docentes desde sus experiencias de formación, sus prácticas pedagógicas, las discusiones en sus comunidades educativas, las necesidades de sus contextos y las interacciones con sus pares y sus estudiantes. Desde esta perspectiva, lo más importante es que la evaluación sea una práctica meditada en los distintos momentos de su diseño y su desarrollo, articulando en ella diversos instrumentos y espacios de discusión con el fin de intencionarla como una experiencia formativa para todos los miembros de la comunidad educativa. Particularmente, desde el área de Lenguaje, es fundamental que la evaluación esté concebida como un proceso que pasa por unas intencionalidades, unos desarrollos y unas formas de realimentación y que tiene distintas implicaciones según la práctica del lenguaje en la que se quiera formar (lectura, escritura y oralidad).

Retomando nuevamente la configuración didáctica # 2 (ver tabla # 5), podemos observar que emergen algunas representaciones alrededor de los propósitos evaluativos en el área de Lenguaje. Lo decimos con base en una de las actividades que se plantean en el apartado de metodológico de la configuración: “construye textos periodísticos para participar en las ediciones del periódico escolar con base en los hechos de actualidad de la institución y el municipio”. Esta actividad evidencia que las construcciones derivadas del proceso evaluativo están diseñadas para permitir la participación de los estudiantes en prácticas escolares en las que la lectura, la escritura y la oralidad están pensadas como



construcciones que tienen un contexto, unas intencionalidades, que obedecen a las necesidades y a los gustos de los sujetos.

Por otra parte, esta misma actividad propone a los estudiantes pensar otros escenarios de circulación para sus construcciones, de tal suerte que, los productos de escritura no se usan solo en el aula de clase y empiezan a ser parte de las dinámicas discursivas que están por fuera de la escuela; lo que permite abordar los saberes específicos del área como posibilidades para participar, construir y decidir en los escenarios sociales de los cuales se hace parte.

Un último conjunto de representaciones halladas en torno a la evaluación, la ubican como una práctica estrechamente relacionada con los contextos sociales y culturales en los cuales se desarrolla. Sobre este asunto una docente relata:

[...] Asumimos nuestra lengua desde un sentido mucho más amplio y la concebimos como el sistema de significación principal en nuestra sociedad. Por ello los procesos evaluativos deben integrar situaciones que retomen el contexto y el patrimonio cultural que ha permitido reseñar la historia, interpretar la realidad y determinar la constitución subjetiva de las personas (Investigación documental - Microcurrículo de Lengua Castellana – IE Luis Andrade Valderrama).

Según la docente, la comprensión de este sistema de significación permite abordar el saber escolar como una construcción que facilita la integración y la participación en los escenarios discursivos de una sociedad. Las construcciones colectivas como la cultura y la historia determinan las representaciones de los sujetos (Chartier, 1992). Por ello, un proceso evaluativo, que se pregunte por estos dos componentes, asume al estudiante como un sujeto complejo que interactúa diariamente con diferentes contextos, experiencias y personas, capaz de construir sus propios puntos de vista frente a las diversas prácticas del lenguaje con las que se relaciona y capaz también de aportar a la transformación de la historia y la cultura como legados de una comunidad.

En este sentido, se hace importante traer a colación, lo expuesto por Fabio Jurado (2003), quien llama la atención sobre la evaluación como una construcción de orden social:



[...] El concepto de evaluación está aquí en juego. Si este concepto no es incorporado socialmente, esto es, como contrato social para la transformación continua, como ámbito de discusión en torno a la educación "ideal" (siempre será ideal), entonces es simplemente un artificio formal que recalca esquizofrénicamente en el deber-ser, en el estereotipo (p. 54).

En clave de lo anterior, solo cuando la evaluación es asumida como un proceso de construcción social, ligada a los contextos e historias particulares de los sujetos, es posible derivar de ella los aprendizajes que necesitan los estudiantes. En este caso, serán aprendizajes, que además de un soporte conceptual fuerte, lograrán la articulación con los escenarios de interacción familiar, escolar y política, que componen las estructuras sociales de las que hace parte cualquier sujeto.

Pero no basta solo con la articulación, es necesario la participación. Ello quiere decir que la evaluación también debe contribuir a que el estudiante participe de las dinámicas sociales, tarea en la que la escuela debe contribuir en la inserción de los estudiantes al mundo social.

Volviendo una vez más a la configuración didáctica # 2 (ver tabla # 5), queremos poner el acento en las representaciones, que hacen alusión a los vínculos que la evaluación tiene con los contextos sociales y culturales en los que se desarrolla. Para ello, retomamos uno de los ítems planteado por la docente en las competencias¹¹: “reconocer los elementos de la comunicación y su función en un contexto real”, vemos que para la docente es de gran valor la manera cómo los saberes específicos del área se configuran en una situación y un contexto determinado, que en este caso podrían entenderse como aquellos escenarios en que los estudiantes participan de manera directa a través de distintas posibilidades: familia, grupo de amigos, localidad, colegio, otros escenarios que visitan con menor frecuencia y los medios masivos de comunicación.

Las implicaciones de esta proposición, ligadas al concepto de competencia, implicarían que esta meta de aprendizaje se oriente desde experiencias en las que los estudiantes se

¹¹ Para el MEN (2006), una competencia “es entendida como *saber hacer* en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (p.12).



acerquen a las formas como la comunicación sucede en distintos contextos, las identifiquen, las reconozcan y las comprendan, aunque no participen de estas acciones. Es importante reiterar al respecto, que para fortalecer las prácticas del lenguaje en términos de la participación y el desarrollo de posturas críticas, hay que dar un paso más allá, tanto en la formulación de las intencionalidades de la enseñanza, como en el diseño de actividades concretas que lo hagan posible.

Los vínculos que hemos querido establecer entre las representaciones sobre evaluación en lenguaje y los modos de organización de la clase, es decir la configuraciones didácticas, nos muestran que cuando el docente diseña unas actividades para la clase, las intenciona y rastrea sus estados de avance, es posible que algunas de estas acciones tengan vínculos directos con sus formas de concebir el área, aspecto que puede estar relacionado con sus experiencias de formación, con su participación en colectivos de maestros o reflexiones derivadas de su práctica pedagógica.

Sin embargo, las representaciones y las prácticas no necesariamente son equiparables, ya que son independientes y solo pueden ser complementarias según el sujeto lo haga posible en su experiencia de vida cotidiana. Por tanto, las representaciones sobre la evaluación en el área de Lenguaje pueden o no verse reflejadas en prácticas de aula concretas; para el caso de nuestro análisis no nos detenemos en la confrontación de este asunto, porque nuestro interés tiene que ver con identificar y comprender las representaciones a través de las maneras como las docentes y las comunidades escolares nombran sus ideas, deseos e imaginarios alrededor de la evaluación. Por otra parte, hemos querido también rastrear los modos en que la evaluación se desarrolla en las prácticas pedagógicas de las docentes, para develar sus sentidos y sus formas de desarrollo de unos contextos educativos particulares.

Hasta este momento hemos planteado cómo, desde los posicionamientos institucionales, los testimonios recolectados dan cuenta de una idea de evaluación formativa, en la que los propósitos están anclados a la valoración y al acompañamiento de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, poco hemos hablado de elementos, que son de igual importancia



en los hallazgos de investigación, relacionados con las representaciones, nos referimos a los elementos ético-políticos que atraviesan las prácticas evaluativas.

- *Implicaciones ético-políticas de la evaluación en lenguaje*

Este apartado está relacionado con las consideraciones que permiten el intercambio entre docentes y estudiantes, reconociendo que cada uno tiene roles en los procesos de evaluación y que estos roles son complementarios. Dichos intercambios se dan en el escenario del aula de clase y, de acuerdo con lo observado, no responden solo a los momentos en los que se adelanta un proceso evaluativo de manera directa, sino que están presentes a lo largo del desarrollo de la clase. Lo que sí ocurre es que, durante estos espacios, estas interacciones son mucho más perceptibles y, desde ahí, es posible tejer las representaciones sobre la evaluación en el área de lenguaje.

Empecemos por decir que la dimensión ético-política de la evaluación hace parte inherente del proceso escolar, por tanto, la educación, sus procesos, el aprendizaje y la enseñanza están inscritos dentro de las concepciones que mueven estos modos de relación de los individuos. Desde este punto de vista, nos interesa centrarnos en las representaciones que acuden a esta condición de los procesos de evaluación.

Cuando se emprende un proceso escolar como la evaluación, las formas de relación de los individuos no obedecen solo a ese momento, responden a las configuraciones culturales y sociales que condicionan los modos de hacer de las instituciones y los sujetos. Las condiciones ético-políticas no son ajenas a estas dinámicas de vida escolar, por el contrario, aportan en la consolidación de prácticas pedagógicas.

Es importante señalar lo anterior debido a que tal y como se presentan los hallazgos, las manifestaciones en las que se configuran acciones ético-políticas están enmarcadas en una relación bidireccional, es decir, hay unos sujetos que configuran, inicialmente, unas elaboraciones, pero hay otros sujetos, una especie de receptores, que responden de acuerdo a unas normas preestablecidas de ciertas maneras, lo que implica un ejercicio de correspondencia entre unos y otros.



Lo anterior podemos verlo en una sesión de clase observada, en la que las interacciones entre la docente y sus estudiantes, están condicionadas por los modos de participación en la clase, es decir, tanto unos como otros aportan en la consolidación de esta relación, veamos:

La docente pide a los maestros en formación, conversar entre ellos acerca de cómo se sintieron en el desarrollo de la práctica pedagógica, además les solicita que expresen en términos de *fortalezas* y *aspectos a mejorar* una realimentación para sus compañeros de clase, aspecto que debe ser consignado en la bitácora de cada uno de ellos (Observación de clase– Docente Gloria Pérez).

En estos intercambios sobresale el hecho de que los estudiantes tengan la oportunidad de participar en las devoluciones que se le hacen a sus compañeros sobre el desarrollo de la clase, ejercicio que, además, logra ser registrado sistemáticamente a través de la *bitácora*. Estas reflexiones son producto de interacciones discursivas entre los participantes de la clase, permitiendo procesos de auto y coevaluación, que están mediados por la escucha, el respeto y la aceptación de distintos criterios útiles en la cualificación del propio aprendizaje.

En el testimonio notamos que la docente asigna roles a los estudiantes, para que cooperen en los procesos de evaluación. De este modo, las relaciones de poder en la clase están distribuidas entre todos los participantes, sin embargo la docente sigue siendo quien orienta el ejercicio evaluativo y toma las decisiones sobre el desarrollo de la clase, teniendo en cuenta que también los estudiantes aportan como sujetos de poder desde sus experiencias y puntos de vista.

Aclaremos, entonces, qué es aquello de lo ético-político y sus implicaciones en el proceso de evaluación. Según Marta Lorena Salinas (2001):

[...]un discurso ético y político está referido a derechos, legitimidad y posturas, porque la evaluación es un problema ideológico y de poder que se enfrenta con los mismos principios y postulados con que se enfrenta la concepción que cada uno de nosotros tiene sobre la sociedad, la ciudadanía, la civilidad (p. 10).



Lo planteado por Salinas abre la discusión sobre el lugar que tienen las interacciones al interior de los procesos evaluativos, estas interacciones se convierten en eventos de carácter participativo, que implican el reconocimiento de deberes y derechos, que permiten el pronunciamiento propio y la construcción de posturas, como también el reconocimiento del otro como un sujeto de derechos en igualdad de condiciones. En este sentido, la evaluación como acto ético-político se asume alrededor de representaciones y prácticas, que están ligadas a los modos de entender y nombrar aquellos principios que regulan las relaciones de poder entre docentes y estudiantes.

En el desarrollo de esta investigación encontramos que algunas de las representaciones sobre la evaluación como acto ético-político están relacionadas con el reconocimiento del otro un sujeto participativo, que también puede tomar decisiones sobre sus procesos de formación, nos referimos a los estudiantes quienes emprenden esta ruta tomados de la mano de sus docentes. Y algunas otras representaciones están relacionadas con el agenciamiento del poder por parte de los docentes, quienes asumen su responsabilidad en la toma de decisiones en el desarrollo del ejercicio didáctico.

Al respecto, hemos notado que en la práctica pedagógica de la docente Gloria Patricia Pérez hay un desarrollo de la evaluación, desde prácticas que no se limitan a la canónica forma de entenderla, que predomina en muchos de nuestros escenarios escolares. Por su parte la docente ha superado aquella idea de evaluación centrada en los resultados y con unas barreras en las relaciones entre docentes y estudiantes. Tanto en sus clases, como en sus discursos, la docente agencia la evaluación como una experiencia de formación en la que se permite reflexionar sobre su papel como docente. Al mismo tiempo, diseña múltiples estrategias para que los estudiantes también reflexionen sobre sus propios procesos de formación, en este caso las interacciones entre ellos están mediadas por el afecto, el respeto y la construcción compartida.

Nos apoyamos en la siguiente consideración para ilustrar algunas de sus representaciones sobre la evaluación como un acto participativo y, al mismo tiempo, como un ejercicio didáctico que reúne distintos en función de la construcción de los aprendizajes:



Durante las sesiones de clase que orientan los docentes en formación, la docente de práctica, hace recorridos por las instalaciones de la escuela y por las aulas de clase. Les hace recomendaciones sobre los materiales y el uso de los tiempos al interior de aula de clase sus diálogos con los docentes en formación son discretos, respetuosos y buscan empoderarlos del rol que estaban desarrollando en ese momento (Observación de clase – Escuela Normal Superior).

Desde este punto de vista, la docente es un sujeto que acompaña y apoya la actividad de formación y, particularmente, desde su labor como formadora de maestros promueve la autonomía de sus estudiantes, reconociendo que también ellos pueden tomar decisiones que favorezcan su aprendizaje, según sus necesidades e intereses como docentes en formación.

En esta acotación emergen dos ejemplos de representaciones que se relacionan con la dimensión ético-política de la evaluación. La primera de ellas ubica la evaluación como una construcción que permite la participación de los estudiantes en el desarrollo y cualificación de los aprendizajes, lo cual los prepara para las interacciones sociales que implican el ejercicio de la ciudadanía. La segunda representación hace alusión a las decisiones que toma la docente frente a la manera particular de estructurar su ejercicio didáctico teniendo en cuenta componentes como el uso del tiempo, los recursos y las intencionalidades formativas que, a su vez, son elementos que los docentes en formación deben cuidar como criterios de evaluación en su actividad de práctica pedagógica.

En esta misma línea, referir los elementos ético-políticos de la evaluación connota la pregunta por la participación y la posibilidad de enunciación de los que intervienen en la evaluación. Al respecto Mauricio Pérez (2008), plantea:

[...] La construcción de una voz social impone los límites del funcionamiento del grupo, fija los límites de mi voz y me exige reconocer las otras voces. Aquí hallamos el germen de la conciencia sobre el sistema de reglas que rige la vida social. Ir ganando una voz en el grupo supone avanzar en la construcción del sistema de reglas que posibilitan la existencia de mi voz, de las demás voces. De este modo, la conquista de mi voz es la vía de ingreso a la vida social y sus determinaciones (p. 3).



La evaluación es una construcción que ha privilegiado la escuela para acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y contribuir en la toma de decisiones que posibiliten la cualificación de sus procesos. Es esa misma evaluación la que debe contribuir en la tarea de la que habla Pérez (...), es decir, la evaluación asumida como un espacio para la integración, la participación y la construcción de situaciones, en las que las elaboraciones de la clase empiezan a configurar un lugar dentro de las dinámicas y espacios de la cotidianidad.

Por su parte, la evaluación permite a los sujetos escolares enunciarse desde sus propias posturas, las cuales construyen en las interacciones de la clase y que son reguladas en función del reconocimiento de la voz del otro y de la interlocución como una práctica social que permite el encuentro con el otro y el reencuentro consigo mismo.

Como hemos visto, las representaciones son elaboraciones simbólicas que dan cuenta de las construcciones colectivas e individuales por las que se rigen los sujetos al interior de la sociedad. Para el caso de esta investigación, encontramos que las representaciones sobre la evaluación en lenguaje tienen que ver con las concepciones asociadas a la formación en lenguaje y con las implicaciones ético-políticas de la evaluación.

3.2.3 Evaluación en Lenguaje

Desarrollamos esta categoría de análisis a través de dos líneas emergentes que son *Procesos evaluativos asociados a las prácticas del lenguaje: Oralidad, Lectura y Escritura e Instrumentos evaluativos usados en el área de Lenguaje*. Pretendemos, desde estas dos líneas, ilustrar las interacciones, los discursos y las acciones que las docentes desarrollan en el ejercicio de aula, para, desde allí, configurar las comprensiones particulares en torno a los modos de agenciar los procesos evaluativos en el área.

Para apoyar el desarrollo de los análisis, partimos de una configuración didáctica realizada por la docente Ana María Isaza, que tiene como propósito el desarrollo de prácticas de escritura con fines argumentativos.



Tipo de Configuración	Sistema de Actividades
Tema abordado	Construcción de un texto Argumentativo
Grado	7° - Año 2015
Establecimiento Educativo	Jesús María El Rosal
Propósitos	Elaborar con los estudiantes un texto argumentativo sobre un tema de actualidad, en el que los estudiantes deban asumir postura frente al mismo, en correspondencia con la estructura textual de este tipo de creaciones. Realizar ejercicios de escritura en los que los estudiantes retomen las normas ortográficas trabajadas durante el período
Actividades propuestas	Lectura de diferentes textos de tipo argumentativo sugeridos por la docente Discusión y análisis de los textos discutidos Construcción del texto argumentativo, de acuerdo a las líneas de análisis propuestas en clase Reconstrucción de los textos a través del trabajo por pares y de manera individual Publicación de algunos textos en la revista escolar
Recursos empleados	Textos argumentativos seleccionados de revistas y periódicos de circulación regional y nacional Fragmentos de videos noticiosos sobre algunos temas de actualidad (escogidos por la docente)
Criterios de Evaluación	Texto argumentativo realizado Inclusión de elementos contextuales en el proceso de elaboración del texto Retroalimentación realizada y recibida en el trabajo de reescritura por pares

Tabla # 6. Configuración didáctica # 3.

- *Procesos evaluativos asociados a las prácticas del lenguaje: Oralidad, Lectura y Escritura*



Al interactuar con las prácticas evaluativas de las docentes, encontramos que en el desarrollo de los procesos evaluativos no se abordan las prácticas discursivas¹² de manera aislada. Las configuraciones didácticas cruzan, a partir de una práctica concreta, correspondencias con otras prácticas del lenguaje, por ejemplo, una actividad de lectura puede dar paso a una de escritura o de oralidad. Por ello, más que abordar procesos evaluativos de manera aislada, se plantean productos en los que es posible tejer hilos entre una y otra práctica, a partir de unos criterios evaluativos que se articulan y complementan.

Configurar los procesos evaluativos desde el encuentro con las prácticas del lenguaje pone el énfasis del trabajo de aula en el producto, que se espera que el estudiante construya mientras aprende, un producto que se construye durante la participación en las clases como posibilidad de poner en escena sus saberes según los diversos contextos en los que interactúa. Así, los procesos evaluativos en el área se constituyen en una construcción que parte del escenario escolar, para fundar los principios discursivos que le permitirán a los sujetos vincularse dentro de las prácticas sociales y culturales que están en el contexto. Para ilustrar estas relaciones, nos acercamos al siguiente testimonio:

Las elaboraciones escritas durante la clase permitieron a los estudiantes hacerse a una idea sobre diferentes temas (matrimonio igualitario, situación de los indígenas en Colombia, población afro, políticas públicas), estas construcciones son tomadas como referencia para elaborar otros textos, realizar discusiones grupales e incluso para la lectura en voz alta (Investigación documental, diario de campo, Luz Mery Guisao).

Nótese que, aunque el propósito de la actividad sugerida por la docente a los estudiantes parte de una práctica ligada a la escritura, es retomada, posteriormente, para sugerir a los estudiantes espacios para la conversación y la confrontación oral. Con ello, lo que se pone de manifiesto es la posibilidad de vincular, desde una práctica, diferentes experiencias de clase, donde los estudiantes tienen la posibilidad de hilar, cruzar, anteponer y criticar sus propios productos y de allí derivar nuevos y más complejos aprendizajes.

¹² Entendemos por prácticas discursivas el conjunto de interacciones que viven los sujetos en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, desde las cuales se tejen experiencias, saberes e intencionalidades alrededor de los saberes escolares, sociales y culturales



Lo anterior guarda relación con lo expuesto por Johan Mateo Andrés (2000), quien plantea la necesidad de incluir dentro de las prácticas evaluativas elementos que le permitan al estudiante trascender del concepto al plano social y cultural, es decir, que aquello que construye en las interacciones escolares, tenga un lugar dentro de su cotidianidad, veamos:

[...] La evaluación del alumnado, como práctica más extendida para regular la calidad educativa, no puede permanecer anclada en estrategias o enfoques insuficientes o desfasados. Es necesario ampliar el dominio o los contenidos objeto de evaluación; a los aprendizajes académicos hay que incluir en la evaluación aquellas habilidades, competencias y actitudes de reconocido valor, especialmente las relacionadas con las denominadas capacidades transversales de los sujetos (capacidades-competencias genéricas transferibles a múltiples situaciones) (p. 90).

Es importante señalar que, en lo referido por Mateos, los procesos evaluativos se conciben en clave de la interacción, es decir, que las elaboraciones derivadas de la práctica evaluativa, deben estar ligadas a las interacciones de los sujetos, a la manera como se relacionan en la cotidianidad y a sus modos de participar dentro de los grupos sociales a los que pertenecen. Planteado de esta manera, la evaluación en el área de Lenguaje permite que desde el aula de clase se contribuya en la consolidación de escenarios en los que los estudiantes elaboran sus propias enunciaciones, para participar de sus contextos y los procesos discursivos que allí se desarrollan; con lo que la evaluación en el área empieza a entenderse como una construcción de orden político que forma para la vida.

Para ilustrar mejor los nexos de la evaluación con las prácticas cotidianas de los estudiantes, retomamos uno de los testimonios de una clase observada:

Durante las intervenciones de los estudiantes, la docente les pide que relacionen el tema de la clase, con aspectos referidos a su contexto y a situaciones de su cotidianidad, para lo cual los estudiantes, incluyen dentro de las intervenciones anécdotas, historias, relatos familiares en donde plantean algunos puntos de conexión entre el tema de la clase (el acento) y la manera como el mismo se desarrolla en la cotidianidad de sus vidas (Observación de clase, Sesión 3, IE Luis Andrade Valderrama).



Observamos que cuando la docente permite, dentro de la clase, narrar situaciones de la vida cotidiana, son los mismos estudiantes los que relacionan los saberes construidos en el aula, con sus historias y con sus propios contextos. Ello advierte que la relación *saber-contexto*, puede ser construida desde los diálogos de la clase, es decir, no se impone de manera aislada en un proceso evaluativo, con lo que la evaluación se consolida como una manera de contribuir a la consolidación de los saberes dentro de los contextos particulares, como una alternativa para afianzar los modos de relación con los contextos y los saberes de orden social y cultural que permean la escuela.

Hemos corroborado en los hallazgos que, aunque se plantean relaciones de orden complementario entre actividades de oralidad, lectura y escritura, es posible rastrear en las configuraciones didácticas prácticas evaluativas que profundizan en la intencionalidad de una de ellas. De este modo, orientamos nuestros análisis en las configuraciones evaluativas particulares diseñadas para la formación en la escritura, en la lectura y la oralidad, intentando delimitar sus características, alcances e implicaciones.

Para empezar a ilustrar aspectos evaluativos relacionados con la escritura, retomemos la configuración didáctica # 3 (ver tabla # 6), en la que se les propone a los estudiantes la construcción de un texto argumentativo. En ella la docente pretende que sus estudiantes participen en una práctica de escritura, para lo que les propone la siguiente actividad: “Construcción del texto argumentativo, de acuerdo a las líneas de análisis propuestas en clase”. Este ejercicio está relacionado con lo que se ha hecho en los diferentes momentos de la clase, se asume como un producto que integra las construcciones, conversaciones, ideas y posturas que los estudiantes tienen en un tema determinado.

Previamente, la docente propició el trabajo con otros textos y construyó unos criterios de evaluación relacionados con la coherencia, las implicaciones del tema en la vida de los estudiantes, las percepciones sociales y culturales sobre la temática planteada; los cuales debían ser referenciados dentro del proceso de escritura. Asumir, desde esta posición, las prácticas de escritura, tiene dos connotaciones de orden didáctico; la primera, relacionada con una concepción en la que escribir tiene una trayecto previo, en el que se interactúa con



unas formas genéricas de la práctica, que para el caso son textos de orden argumentativo presentes en el contexto, como periódicos y revistas; y la segunda, relacionada con los criterios para la elaboración del texto argumentativo. Ambas son condiciones utilizadas por la docente para la concreción del texto.

Resalta, además, que la selección del tema que será el eje de la escritura es libre, lo cual hace nexos con las preferencias de los estudiantes y sus propias motivaciones. Sin embargo, hay unos criterios orientados de manera previa y conjunta que guían esa elaboración, con lo que la docente busca, que el propósito de la clase no se diluya en la diversidad de textos contruidos por sus estudiantes y que la práctica de escritura responda a los propósitos desde los cuales se proyectó: “Elaborar con los estudiantes un texto argumentativo sobre un tema de actualidad, en el que los estudiantes deban asumir postura frente al mismo, en correspondencia con la estructura textual de este tipo de creaciones” (configuración didáctica # 3, ver tabla # 6).

Otro de los hallazgos relacionado con elaboraciones evaluativas, a propósito de las prácticas de escritura, tiene que ver con publicación de productos de escritura de modo que los estudiantes asuman el papel de enunciatarios para contextos de comunicación distintos al aula de clase, por ejemplo:

Desarrollo del proyecto *Boletín de Reseñas*, en el cual los estudiantes elaborarán reseñas para ser presentadas en un boletín escrito, que será divulgado a través de los medios de comunicación del colegio (Investigación documental, Microcurrículo, IE Escuela Normal Superior).

Las estudiantes preparan sus artículos para la revista tanto en clase como en sus hogares. En estos textos se evidencia la necesidad de mejorar sus procesos de redacción y la capacidad creativa para hacer textos originales, ya que algunas incluso copian de libros e internet (Investigación documental, Semanarios, IE Jesús María el Rosal).

La idea de este proyecto es trabajar en colectivo la creación de un periódico por grupo, para ello, se asignan unas funciones y roles específicos, en donde todos serán periodistas y creadores de aquel; también se busca que sea el espacio para desarrollar los temas faltantes



del periodo tres y cuatro, pero en función de un aprendizaje situado en una práctica real, como lo es la creación del periódico (Investigación documental, Proyecto Periódico Escolar, IE Luis Andrade Valderrama).

En estos tres testimonios, se muestra que las prácticas de escritura se orientan en clave de la participación en los medios de comunicación que tienen los establecimientos educativos, lo cual nos lleva a plantear las relaciones existentes entre el producto de la escritura y sus posibilidades discursivas. Para el caso, estas posibilidades tienen que ver con escribir para participar en una publicación escolar, que tiene circulación dentro de esa comunidad educativa, para que los estudiantes se narren desde su cotidianidad escolar y, sobre todo, para afianzar los vínculos con los textos de escritura que circulan en distintos escenarios sociales. Así, los estudiantes tienen la oportunidad de escribir desde formatos y soportes que responden a unas características discursivas determinadas: estructura de texto periodístico, intencionalidad informativa, temas de interés local y regional.

Estos modos de participación nos llevan a pensar en las conexiones entre escritura y lectura, en la medida que quien escribe de alguna manera espera que su texto sea leído, por lo que intenciona su pronunciamiento de acuerdo a las características de esos posibles lectores y esos posibles contextos.

Por otra parte, es necesario mencionar que las docentes de Lenguaje, desarrollan algunas prácticas evaluativas que están directamente enfocadas a la lectura. Entre tanto, construir configuraciones evaluativas para las prácticas de lectura en la escuela obliga la reflexión sobre qué se lee y para qué se lee. Empecemos por decir, que los procesos de lectura escolar tienen una fuerte tradición informativa, se lee para para saber algo, estar enterado de una u otra situación, para contar un suceso, para mirar elementos formales como la pronunciación, la posición y los gestos en el caso de la lectura en voz alta. Por eso, apuestas didácticas que posicionen la lectura como una posibilidad de acceder al universo de significación de los grupos sociales, abren escenarios en los que la lectura empieza a ser entendida como una construcción cultural, que media las relaciones de los sujetos con sus contextos, con el saber, con la naturaleza, con los otros... de tal suerte que, la lectura empieza a ser asumida en clave de una práctica participativa, se lee para participar en la



construcción del mundo y para acceder a los saberes que, como sociedad, hemos constituido (Pérez Abril & Rincón Bonilla, 2013).

Esta idea de lectura como proceso cultural guarda relación con lo que se propone en la configuración didáctica # 3 (ver tabla # 6), en la que la docente plantea a sus estudiantes, antes de la elaboración del texto argumentativo, interacciones a través de las cuales se pueden acercar a la estructura de este tipo de textos, para ello propone una “Lectura de diferentes textos de tipo argumentativo”. Esta actividad busca que los estudiantes se relacionen con textos argumentativos que circulan en el contexto de la clase, que se mueven en publicaciones que ellos conocen a través de periódicos y revistas, pero que, además, muestran posibilidades para recrear las construcciones propias, es decir sirven como guía para las elaboraciones que más adelante propone la docente.

Desde estas experiencias, la lectura es aprovechada como una forma de acercarse a saberes que están en distintos contextos a través de lecturas que tienen usos sociales, lo que nos ayuda a entender que el leer permite a los sujetos relacionarse con los modos de organización de los discursos en la sociedad, en la vida. Se lee para acceder al pensamiento de otros y a sus planteamientos, para, de allí, aprender unos modos de hacer, de construir y tener, entonces, bases y estructuras de referencia para darle forma al pensamiento propio.

En otro de los apartados de la configuración # 3 (ver tabla # 6), se hace alusión a los recursos que emplea la docente para la clase. En esta ocasión, se plantea el trabajo con “Fragmentos de videos noticiosos sobre algunos temas de actualidad (escogidos por la docente)”. La finalidad de esta actividad de clase, está relacionada con mostrar a los estudiantes cómo los textos argumentativos también pueden desarrollarse desde ejercicios orales.

Resulta interesante que los estudiantes al trabajar con estos textos multimodales, además de reconstruir el discurso y proponer las líneas temáticas abordadas,; tenían la tarea de observar los gestos, las interacciones, los comportamientos, la música de fondo y otros aspectos escenográficos que acompañaban los videos. Este aspecto nos llevó a inferir que



allí hay una idea amplia de las prácticas de lectura, en la que se trascienden las barreras del código escrito y se abre la posibilidad para leer situaciones, contextos, sonidos, intencionalidades, discursos... lo que en palabras de Lerner (2001), podría llamarse como leer el mundo.

Para recapitular, hemos planteado que cuando referimos prácticas evaluativas desde la lectura, por una parte es posible proponer actividades que buscan socavar en los saberes propuestos por otros, lo que equivale a decir que leemos para aprender y, por otra, que leemos más allá de los convencionalismos y estructuras formales del código escrito, es decir, como seres humanos leemos e interpretamos todas las situaciones y escenarios con los que interactuamos en la vida cotidiana, y la evaluación es usada para hacer las mediaciones entre esos saberes y la manera como operan en la cultura.

También, nos encontramos que las docentes abordan la lectura con otra finalidad formativa, que tiene que ver con el disfrute y el acercamiento a otros mundos posibles como el de la ficción, a través del encuentro con los textos. Según indica la profesora Ana María:

Se les motiva a leer poesía por su relación con la música y la imagen, se hace un acercamiento a los poetas más representativos y a sus biografías, se leen poemas para disfrutar, para conversar entre compañeros, para pasarla bien (Investigación documental, Semanarios, IE Jesús María el Rosal).

Vemos que hay una construcción didáctica pensada para el disfrute de los estudiantes, se lee para divertirse, para sensibilizarse frente al texto lírico, para conversar con los amigos, *para pasarla bien*. Esto pone sobre el escenario de las prácticas de lectura, la posibilidad de leer un texto que en este ejemplo es poético, pero que podría ser de cualquier otro género para disfrutar, es decir, que es posible pensar la lectura más allá de la evaluación literal sobre lo que se lee, rescatando la dimensión estética del lenguaje, esa posibilidad para decir y crear de maneras no convencionales ligadas al arte y, en este caso, a la poesía y a la música.

Si pensamos la evaluación como una construcción que permite acompañar los aprendizajes de los estudiantes y su relación con el contexto, encontramos que al proponer estas



actividades dentro del aula de clase, estamos, de cierta manera, evaluando, aportando a que los estudiantes aprendan desde otros textos y otros escenarios, para que participen de las maneras como están configurados sus estilos de vida y sus rutinas, que construyan formas alternas para leer su mundo, para nombrarlo, para entenderlo. Si hacemos esto, en definitiva, también estamos evaluando.

Para finalizar este apartado referido a los procesos evaluativos asociados a las prácticas del lenguaje, queremos llamar la atención sobre la oralidad y sus relaciones con la evaluación. No se encontró dentro de las clases observadas o en las configuraciones didácticas analizadas apartados que refieran, de manera específica, un proceso evaluativo intencionado para la formación en la oralidad. Esto no quiere decir que no se esté haciendo, lo que pasa es que se asocia la formación en oralidad y, por ende, sus procesos evaluativos a otras prácticas como la lectura y la escritura, pero tal y como lo veremos a continuación, se desarrollan actividades que buscan acompañar a los estudiantes en la configuración de los discursos orales con los que participan en sus comunidades.

Para orientar la discusión sobre las prácticas de oralidad, volvamos a la configuración didáctica # 3 (ver tabla # 6). Allí uno de los criterios evaluativos planteados por la docente es: “Retroalimentación realizada y recibida en el trabajo de reescritura por pares”; en el que encontramos, a través de la observación de clase, que las devoluciones de las que habla la docente se hacían de manera oral. Cada uno de los estudiantes presentaba a sus compañeros un análisis del texto leído, en el que daba cuenta de las fortalezas, posibilidades de cualificación, líneas temáticas trabajadas y en general la estructura del texto.

Estas formas de la oralidad en el aula hacen que pensemos que los procesos orales se dan en dos perspectivas. La primera, relacionada con servir de soporte para explicar otro tipo de procesos formativos como los ligados a lectura o la escritura, aquí la oralidad es el medio a través del cual los estudiantes dan cuenta de un proceso, por lo que sería necesario seguir una estructura discursiva coherente, organizada, bien fundamentada y que cumpla con los criterios del diálogo que se está entablando en términos de la pertinencia y la claridad. En esta perspectiva, el discurso parte de los planteamientos, construcciones e ideas de otros, es



decir, el sujeto da cuenta de otras elaboraciones que se traen a la conversación con el propósito de guiar el trabajo didáctico.

La segunda perspectiva del trabajo con la oralidad, que pudimos rastrear en el criterio del cual venimos hablando, está relacionada con la oralidad como posibilidad para el empoderamiento discursivo de los sujetos. En este caso, la docente acompañaba las intervenciones orales de sus estudiantes a través de recomendaciones y preguntas, que se orientaban hacia las formas como estaba organizado el discurso oral. Algunas de esas expresiones buscaban que los estudiantes configuraran una intervención más fluida y que respondieran a las intencionalidades del ejercicio. Para ampliar lo que venimos diciendo, retomamos el siguiente testimonio de la jornada en la que se desarrolló la configuración # 3 (ver tabla # 6):

En los conversatorios grupales, la docente pregunta a sus estudiantes sobre los planteamientos de sus compañeros a la luz de los criterios planteados. La docente acompaña las preguntas con sugerencias sobre la manera de organizar el discurso oral y el orden en el cual exponer sus ideas (Observación de clase, sesión 3, IE Jesús María el Rosal).

Subyace a estos planteamientos un concepto de evaluación que busca que los estudiantes afiancen su discurso oral, indistintamente de que esta intencionalidad no se ponga por escrito en la planeación de clase, para ello, se parte de la interacción con los textos, los enunciados de otros sujetos, los cuestionamientos sobre lo que se dice y la contextualización de los discursos. Estos elementos sirven de soporte para las expresiones y acotaciones que hacen los estudiantes, a través de las cuales, empiezan a poner sobre la discusión su voz y sus ideas, lo que contribuye, enormemente, a afianzar los vínculos entre la oralidad y el ejercicio de la ciudadanía.

Esos vínculos de los que venimos hablando, también pueden ser rastreados en otra de las actividades con las que interactuamos en el trabajo de campo, en esta ocasión queremos retomar una experiencia de producciones realizadas por los estudiantes de la Escuela Normal Superior para participar de un evento organizado desde el área de Lenguaje:



Participación en la feria “EXPRESARTE” en la cual se exponen caricaturas, avisos publicitarios, grafiti, tiras cómicas que crean los estudiantes en la clase, durante la exposición los estudiantes dan cuenta de sus producciones y narran para sus compañeros el proceso de construcción y las motivaciones asociadas a él (Investigación documental, Microcurrículo, Escuela Normal Superior).

En esta actividad, los estudiantes presentaron ante la comunidad educativa los productos de clase realizados durante el período académico, para ello, entonces, prepararon una serie de casetas en los que ubicaron sus producciones. Sin embargo, la valoración asignada a esta actividad, es decir, la nota que se pondría por la participación en el evento, estaba asociada al proceso de socialización y sustentación del producto realizado y no al producto mismo; lo que hizo de esta interacción un proceso evaluativo intencionado desde las prácticas orales.

Esta actividad nos permite reconocer, que existen dos implicaciones importantes en los procesos evaluativos orales. En la primera, se asocia una intervención oral a un proceso previo, en el que se configura un marco de referencia para lo que se va a decir, o sea que la lectura, la escritura y los otros sistemas simbólicos son la plataforma que orienta el discurso oral. Y la segunda implicación está relacionada con los intercambios que requiere la oralidad, en donde quien emite su voz, sus consideraciones y pensamientos con respecto a un saber o situación, tiene un receptor real que interpela sus enunciaciones, las integra a sus propias elaboraciones discursivas y hace devoluciones a quien habla, con lo que se configuran interacciones entre los sujetos, a través de distintas manifestaciones del lenguaje en contextos comunicativos reales.

Es precisamente ese nexo de la oralidad con los intercambios comunicativos cotidianos, lo que la hace tan valiosa dentro de la formación escolar, ya que permite a los estudiantes participar de los espacios para la construcción con el otro, poner en la escena discursiva sus producciones y posturas con respecto a lo que pasa en su comunidad y su entorno, lo cual posiciona la práctica oral como una construcción social a través de la cual los sujetos participan de la manera como se organiza y delimita el mundo. A propósito de lo anterior, queremos retomar lo expresado por Mauricio Pérez Abril (2008), acerca de las conexiones entre oralidad y ciudadanía:



[...] la lengua oral es el espacio adecuado para la construcción del respeto por el otro y el reconocimiento de las condiciones de la comunicación, que en última instancia son las condiciones del funcionamiento de un grupo social y de una democracia, pues, ¿acaso es posible pensar la idea de participación si no se cuenta con una voz? (p. 5).

Es en clave de la ciudadanía y la participación, que debe asumirse la formación en la oralidad; es necesario que los docentes de lenguaje retomen los intercambios orales como espacios de formación, en los que es posible aprender mientras se habla; en los que, intercambiar ideas y conceptos sirve de soporte para la participación en otros escenarios sociales por fuera de la escuela; en los que el debate y la crítica preparan a los sujetos para participar en las dinámicas de una sociedad que es diversa y plural, condiciones que en buena parte se forjan desde las interacciones implicadas en el ejercicio de la oralidad.

Es necesario, entonces, fortalecer la formación para la oralidad en la escuela, es indispensable que se asuma, desde allí, una postura crítica frente a la formación política de los estudiantes a través de los ejercicios orales. Esto implica que como maestros dediquemos esfuerzos para construir configuraciones didácticas que aporten a la consolidación de los procesos discursivos, tal y como pasa en el caso de la lectura y la escritura. Es momento para que la formación en la oralidad pase de ser una derivación de un trabajo intencionado para otra práctica, a ser el epicentro de una construcción didáctica pensada, diseñada y evaluada en clave de los procesos orales y sus posibilidades dentro las sociedades y la cultura.

Hasta ahora, hemos mostrado algunas de las generalidades de los procesos evaluativos asociados a las prácticas del lenguaje en lo concerniente a escritura, lectura y oralidad. Enseguida presentamos los hallazgos desde la segunda línea emergente de esta categoría, nos referimos a los instrumentos evaluativos usados de manera particular para abordar los procesos evaluativos en el área.

- *Instrumentos evaluativos usados en el área de Lenguaje*

La evaluación tiene una gran carga subjetiva, en la medida en que parte de las experiencias, los saberes y las representaciones propias de cada sujeto. En este sentido, el proceso



evaluativo es una construcción, que responde a unos modos de entender el conocimiento, a unas formas de construirlo y a unas maneras de asumirlo y ponerlo en contexto. En esta línea, se hace importante citar lo expresado por Juan Manuel Álvarez Méndez (2001):

[...] Vinculadas directamente con la racionalidad técnica, las conocidas genéricamente como *pruebas objetivas* se presentan y se autojustifican como un recurso idóneo que asegura el trato objetivo e imparcial de los sujetos evaluados, utilizando instrumentos que controlan técnicamente los sesgos que pueda introducir la corrección subjetiva por parte del profesor (p. 17).

Álvarez Méndez expone la importancia de referir parámetros para orientar los procesos evaluativos, en tanto que estos se constituyen en la guía para quienes participen del proceso; es decir, que el uso de instrumentos supone, tanto para docentes como para estudiantes, el establecimiento de criterios comunes desde los cuales se pueda orientar el proceso evaluativo.

En este sentido, entendemos los instrumentos evaluativos como elaboraciones didácticas que, mediadas por las situaciones de aula, el saber pedagógico del docente, los aportes de los estudiantes a su diseño, las características del contexto educativo y las intencionalidades de la enseñanza, emergen para cualificar y hacer seguimiento a los procesos de formación en el aula de clase, por lo que asumir los instrumentos como elaboraciones rígidas y aplicables a cualquier situación de enseñanza, sería negar su naturaleza formativa.

Así las cosas, el uso del instrumento es una de las condiciones de la evaluación, ello no está en discusión. Aquí lo que interesa es ahondar en los instrumentos utilizados, reconocer la manera como son llevados a la práctica de aula, identificar las configuraciones didácticas en las que se inscriben y hacer explícitas las maneras como aportan en la construcción de saberes en el área. Es desde estos escenarios, que se hace necesario referir los instrumentos, toda vez que, al ser una parte tan determinante en el proceso evaluativo, su aplicación, su uso y su devolución tienen una gran incidencia en la manera como se construyen los aprendizajes.



Las configuraciones didácticas construidas por las docentes participantes, sirven de soporte para las prácticas pedagógicas del aula de clase están organizadas a través de ejes temáticos, que se van desarrollando dentro de la práctica, desde los que se plantea el sistema de actividades para la enseñanza y, también, el proceso evaluativo también responde a dichos ejes. Esos ejes temáticos de los que hablamos funcionan como una especie de ruta de trabajo, que sugiere unos recursos, estrategias, tiempos y, por supuesto, criterios evaluativos para alcanzar los propósitos de la enseñanza.

Es difícil precisar en una configuración didáctica por qué se usa un instrumento u otro para el proceso evaluativo, ello está íntimamente relacionado con los modos como el docente entiende el área, con sus preferencias y con sus experiencias de formación. Ello hizo emerger en el transcurso del desarrollo de la investigación una pregunta por este asunto ¿Cómo son construidos y utilizados los instrumentos evaluativos en el desarrollo de la clase de Lenguaje?

Esta pregunta fue incluida dentro de la pauta de observación de clase, para acercarnos a las características de los instrumentos evaluativos utilizados, la articulación entre los mismos, la configuración didáctica de la que se derivan y sus vínculos con los propósitos de la clase.

Esto permitió ver las complejidades de cada instrumento, esas que no son mencionadas en la configuración, pero que son sumamente importantes, ya que aportan en la comprensión sobre su construcción y uso didáctico. A continuación, presentamos varias de las anotaciones elaboradas durante la observación de clase, las cuales ayudan en esta comprensión, a propósito de los instrumentos utilizados:

Los instrumentos planteados buscan estimular la participación de los estudiantes. La docente plantea una serie de preguntas que guían una discusión en torno al texto de William Ospina, el cual sirve de guía para el desarrollo de la clase. Los estudiantes también hacen sus propias preguntas al respecto, las cuales son articuladas por la docente a la discusión (Observación de Clase, Sesión 1, Escuela Normal Superior).

Notamos que, hay una preocupación de la docente por incorporar al instrumento los aportes de los estudiantes, con lo cual está reconociendo la necesidad de tener en cuenta los saberes



que están construyendo los estudiantes en sus contextos, desde sus historias y frente a los elementos que, para ellos, guardan significado. De tal suerte que, el instrumento evaluativo supone unas líneas de trabajo propuestas por la docente y expresadas en la configuración.

Esto guarda relación con lo expresado por Mauricio Pérez Abril (2003), a propósito de los elementos a tener en cuenta en el diseño de un proceso evaluativo:

[...] Esta noción implica que en los procesos evaluativos se explore lo que el estudiante hace con el lenguaje al interpretar un texto y la posibilidad de ubicarse en la situación de comunicación: ¿quién habla en el texto?, ¿a quién habla?, ¿de qué modo se organiza la información?, ¿qué se pretende con el texto?, ¿en qué contexto social, histórico y cultural aparece el texto?" (p. 9).

Son precisamente esas particularidades de lo contextual, lo histórico y lo cultural lo que complejiza el instrumento con el que se abordan los procesos evaluativos en el área, porque, tal y como lo hemos visto, las docentes proponen, desde sus configuraciones didácticas, elaboraciones que, además del contexto, imbrican en sí mismas, distintas prácticas del lenguaje; de tal suerte que un proceso evaluativo que tiene como eje central una práctica oral como una exposición, puede ser ligado a una ejercicio argumentativo escrito, como base para la intervención en público, con lo que se pone de manifiesto las múltiples posibilidades del instrumento, lo cual es coherente con una idea de evaluación que comparte la movilidad y el dinamismo propio del área de Lenguaje.

Queremos ahora profundizar en la manera como son elaborados los instrumentos evaluativos, para ello retomamos el siguiente testimonio:

La docente hace las devoluciones a los estudiantes de un texto construido en una clase anterior sin ninguna nota cuantitativa, aparecen sugerencias y posibles líneas de escritura a tener en cuenta. El texto es socializado entre pares, reconstruido a la luz de las orientaciones, socializado y devuelto a la docente en otra sesión (Observación de clase, Sesión 2, IE Luis Andrade Valderrama).

En la actividad planteada por la docente, se refiere un instrumento evaluativo ligado a las prácticas de escritura, lo particular de esta actividad es que se devuelve el texto a los



estudiantes sin una nota definitiva (valoración cuantitativa), lo que se hace, es poner orientaciones sobre como cualificar el texto, aspecto que se relaciona con lo planteado en el apartado sobre la evaluación de las prácticas de escritura y el proceso que subyace a la elaboración del texto. Es de este tipo de interacciones y procesos de donde emergen las valoraciones, que componen las notas de los estudiantes que, si bien es cierto y están expresadas bajo escalas cuantitativas, responden a ejercicios de análisis y comprensión más cercanos a lo cualitativo y lo procesual.

Podríamos decir, entonces, que una de las características de los instrumentos evaluativos en el área es que su construcción está ligada con las concepciones que sobre las prácticas del lenguaje tienen las docentes. En este sentido, es pertinente retomar lo expresado por Juan Manuel Álvarez Méndez (2001), quien a propósito de los instrumentos evaluativos considera:

Es necesario buscar formas atrevidas e inéditas de evaluar que vayan en consonancia con las ideas de que se parte, y que además satisfagan las exigencias que conlleva la cualidad significativa de la actividad de aprender si es que realmente pretendemos mantener viva, más allá de las palabras, la intención de producir nuevas formas de aprender. En este sentido, necesitamos “inventar” formas distintas que vayan más allá de las tradicionales, sean exámenes o pruebas de puntuación (p. 35).

Amplíemos un poco más esto que acabamos de decir con referencia a la conexiones entre las concepciones sobre del área y la construcción de los instrumentos evaluativos. De acuerdo con Álvarez Méndez esta relación debe ser de *consonancia*. Lo que obliga la reflexión sobre el docente y la manera como entiende y configura sus prácticas escolares. Es decir, si se quiere un docente que inscriba su práctica de enseñanza y, por ende su práctica evaluativa, en las elaboraciones y discursos de vanguardia, plurales, vinculantes con el contexto, con tradición investigativa y fundamento teórico, es necesaria la pregunta por la formación del docente en ejercicio y las responsabilidades de los distintos actores sociales dentro de estos procesos, ya que como hemos visto, la formación y la configuración de prácticas son dos elementos complementarios en el ejercicio de aula.



En la construcción de los instrumentos evaluativos emerge otra característica a considerar, nos referimos al proceso de devolución del producto evaluado, para ello retomaremos la configuración didáctica # 3 (ver tabla # 6), la cual dentro de las actividades propuestas contempla la “Publicación de algunos textos en la revista escolar”, para fundamentar nuestras precisiones al respecto, queremos partir de lo expresado por Fabio Jurado Valencia (2009), quien a propósito de las devoluciones a las comunidades plantea:

[...] Una característica importante en esta mirada frente a la evaluación, es el interés por devolver a una comunidad el análisis de lo que ella es, así como todo sujeto puede darse cuenta de su mismidad cada vez que interactúa con otros (la valoración que cada uno hace) (p. 6).

La configuración plantea la publicación de algunos textos en la revista institucional, lo que podría asumirse como una devolución a la comunidad educativa luego del proceso vivido en el aula de clase con el trabajo sobre texto argumentativo. Los textos publicados dan cuenta de las experiencias, sensaciones, saberes, comprensiones en relación con el contexto y las prácticas culturales en las que participan los estudiantes. Por ello, en las publicaciones hay mucho más que un texto argumentativo. En estos escritos se develan los modos de pensar de los estudiantes, sus historias y su relación con la escuela, sus imaginarios con respecto a los lugares en los que viven y la relación que establecen con las personas con las que se desarrollan.

De tal manera, se cumple lo expresado por Fabio Jurado en la medida que ese texto habla de las particularidades de esa comunidad educativa, esbozadas desde la mismidad de cada uno de los sujetos que la integra, lo que nos permite entender mejor la relación que existe entre los instrumentos evaluativos en el área de Lenguaje, las producciones derivadas de su aplicación y el conocimiento que un grupo social tiene de sí mismo y de su cultura.

Hasta ahora hemos presentado los instrumentos evaluativos y sus implicaciones didácticas, partiendo de una configuración didáctica en particular. Sin embargo, es pertinente mostrar otros instrumentos que están referenciados en otras configuraciones didácticas que no están relacionadas en este texto, pero que fueron analizadas desde la Investigación Documental y



que permiten acercarnos a las distintas maneras usadas para configurar los procesos evaluativos en el área.

Para hacer este análisis, hemos clasificado los instrumentos evaluativos utilizados en el área de Lenguaje en dos grupos. En el primero de ellos, nos valemos de testimonios y de algunos de los aparatados de las configuraciones didácticas para precisar elementos referidos a los instrumentos que los estudiantes desarrollan de manera individual. En el segundo grupo, abordamos los instrumentos evaluativos en los que participa más de un estudiante y que, para el caso, se desarrollan a través de espacios de confrontación, discusión y construcción con el otro.

Empecemos con el primer grupo de instrumentos, aquellos que son abordados desde el trabajo individual, aquí podemos relacionar a los diferentes tipos de talleres, las rúbricas, los test o los ejercicios de selección múltiple y las guías para el registro de observaciones de campo. Utilizar este tipo de instrumentos para acercarse a los saberes y los aprendizajes de los estudiantes, pretende indagar por las construcciones de orden personal, que han configurado los sujetos mientras participan de una experiencia formativa. Tienen como propósito que los estudiantes puedan proponer elaboraciones autónomas, que respondan a sus aprendizajes y a la manera como leen, entienden y construyen el mundo.

En las situaciones de aula que presenciamos, notamos que estos instrumentos son utilizados principalmente al final de una sesión de clase y que a partir de los desempeños allí evidenciados, las docentes reelaboran los procesos de enseñanza y, en general, la configuración didáctica, que sirve de soporte para la construcción de estos instrumentos. Este proceso de reelaboración del instrumento puede rastrearse en el siguiente testimonio:

La docente propone a los estudiantes un taller, en el que se relacionan preguntas con respecto al tema del acento sus usos, clasificaciones e implicaciones a propósito de una situación discursiva real. Esta información es aprovechada por la docente para revisar los aspectos en los cuales debe seguir trabajando con sus estudiantes en las próximas clases (Observación de clase, sesión 3, IE Luis Andrade Valderrama).



En este caso, el taller es utilizado como un referente para acercarse a los saberes de los estudiantes, en búsqueda de los aspectos que, de acuerdo con los criterios de la clase, es necesario seguir pensando y, por lo tanto, profundizar mucho más. Otro de los usos asociado al taller, tiene que ver con el rastreo de líneas conceptuales en diferentes textos, aquí, el taller está concebido como una posibilidad para que el estudiante reconstruya desde su discurso las experiencias y los saberes trabajados en el área, ello se muestra en el siguiente testimonio:

La docente plantea un taller en el que hace preguntas específicas sobre un texto, en ellas aborda conceptos y las implicaciones de los mismos en una situación en específico. La idea es que los estudiantes busquen la información y den respuesta a los cuestionamientos planteados (Observación de clase, sesión 2, IE Jesús María El Rosal).

En los dos testimonios presentados, el instrumento denominado taller tiene como propósito acompañar los aprendizajes de los estudiantes e indaga por cuáles son los aspectos en los que es necesario seguir trabajando durante el desarrollo de la clase. Entendamos que para las docentes el taller se asume como una ruta de preguntas y respuestas, que indagan sobre los pronunciamientos de los estudiantes, que les plantean situaciones en las cuales recrear los saberes trabajados en la clase y que brinda información al docente sobre los avances de los estudiantes, sus dificultades y posibilidades de cualificación.

Otro de los instrumentos que se agencian desde la individualidad, son los test. Las pruebas que utilizan este instrumento buscan que los sujetos, a partir de los aprendizajes que han configurado previamente en las clases, solucionen un cuestionamiento que integra en el enunciado principal, diferentes opciones de respuesta, este tipo de instrumento es utilizado en las pruebas masivas que utiliza el estado para *medir la calidad de los aprendizajes de los estudiantes*, aspecto que ayuda a entender su utilización por parte de las docentes.

En uno de los SIE analizados, se plantea el uso de estos instrumentos al final del período escolar, como uno de los criterios institucionales para determinar las calificaciones de los estudiantes:

[...]Al finalizar el período académico los estudiantes realizarán una prueba tipo *ICFES*, cuyos resultados serán tabulados con las notas obtenidas durante el período escolar; el valor



de esta prueba equivale al 10% de proceso evaluativo del área (Investigación documental, Sistema Institucional de Evaluación, IE Luis Andrade Valderrama).

En este testimonio es posible rastrear que, la noción de calidad del Estado y los instrumentos que utiliza para conseguirla han permeado la escuela y las prácticas de los docentes. Aquí, la prueba es utilizada como un mecanismo para medir los aprendizajes de los estudiantes, a través del diseño de una prueba que intenta agrupar, mediante unas preguntas las experiencias, los trayectos, los discursos, las elaboraciones y los productos de clase, que construyeron los estudiantes a lo largo de un período académico, aspecto que para nosotros es totalmente opuesto a una concepción de evaluación que posiciona las individuales, los saberes particulares y los contextos como escenarios de donde emergen los aprendizajes.

Para finalizar este apartado referido a los instrumentos evaluativos, que aborda el estudiante de manera individual, queremos hacer referencia al uso de rúbricas en el marco de un proceso de observación escolar. En el desarrollo de una de las clases, interactuamos con una actividad que proponía a los estudiantes responder una rejilla luego de un recorrido por el establecimiento educativo, veamos:

La docente sale con sus estudiantes del aula de clase y hace un recorrido por el establecimiento educativo, los niños llevan una rejilla en la que deben listar los objetos que ven y las personas con las que interactúan, luego llegan al aula y la docente les propone que escriban oraciones relacionadas con el recorrido realizado (Observación de clase, Sesión 2, IE San Félix).

Este instrumento retoma saberes asociados a la percepción y la construcción de relaciones con los otros. Es utilizado por la docente como una forma de acercarse a las comprensiones que, sobre el entorno escolar, tienen sus estudiantes, gracias a que por ser una actividad que parte de la manera como cada sujeto lee el mundo, permite múltiples respuestas, de tal suerte que cada niño interactúa con una cosa distinta a la de su compañero, que iba a su lado y que hizo el mismo recorrido que él.



El uso de este tipo de instrumentos asociados a la lectura de contextos, situaciones y emociones está relacionado con las construcciones simbólicas de cada individuo, a sus experiencias de mundo y los modos que ha privilegiado para acercarse a éste y para resignificarlo, lo cual, sumado al uso de una rejilla dota de posibilidades a los sujetos para que den corporalidad a sus pensamientos, los nombren y hagan relaciones desde las cuales puedan interactuar con los saberes de la clase, de su comunidad y de su cultura.

Pasemos ahora al grupo de instrumentos que están diseñados para el trabajo con el otro, espacios desde los que se fortalece la ciudadanía, el proceso de toma de decisiones y los procesos de participación cultural. Los instrumentos evaluativos a los que haremos referencia son confrontados por los estudiantes, de manera colectiva, pero no en todos ellos el trabajo del grupo se presenta de la misma manera, en algunos casos hay interacciones más fluidas, pero en otros, tiene lugar en primera instancia un discurso individual y a partir de allí el grupo hace las devoluciones.

En una de las clases observadas, la docente propone a sus estudiantes la siguiente actividad:

A partir de una lectura individual, los estudiantes prepararán una exposición sobre el tema que les fue asignado, la cual será socializada en clase. Luego de cada exposición los estudiantes realizarán comentarios sobre la manera como se abordó el texto y la presentación en general (Investigación documental, Microcurrículo, Escuela Normal Superior).

Vemos que el instrumento evaluativo utilizado en la configuración es la exposición. Una exposición o socialización se entiende como el escenario en que los sujetos en este caso estudiantes ponen a consideración de una audiencia sus elaboraciones con respecto a un tema, un proceso de indagación o una experiencia de formación (Álvarez Méndez, 2001). Este tipo de instrumento permite a los docentes construir espacios para la crítica y la confrontación académica en el aula de clase, además, contribuye en la consolidación de la imagen propia de los sujetos y los prepara para los escenarios discursivos que están en la sociedad.



Como se refiere en el testimonio, la actividad se hace de manera individual, pero para cumplir con su propósito, el cual está asociado con las devoluciones que hace el grupo a quien presenta sus ideas, la docente propone una exposición, este tipo de instrumento permite a quien se enuncia reconfigurar sus ideas y planteamientos a partir de las devoluciones de los otros, que para el caso son sus propios compañeros de curso.

Clasificamos este instrumento dentro del grupo de las prácticas evaluativas colectivas, debido a que su propósito didáctico está asociado a las devoluciones que después de la intervención se le hacen a quien expone. No tendría sentido hacer una exposición en solitario, sobre todo si pensamos que es desde la interacción con el otro y desde los espacios de discusión que compartimos, que se construyen buena parte de los saberes y las prácticas con las que interactuamos en la cotidianidad.

Otra de las bondades de este instrumento está relacionada con que prepara a los estudiantes para participar en distintos escenarios, les ayuda a configurar esa voz social de la que habla Pérez Abril (2008), pero, sobre todo, los pone en el lugar de la confrontación y la construcción colectiva, en la medida que obliga la interacción con el otro desde el plano de los saberes y los aprendizajes propios.

Hay otro instrumento que, aunque ligado a la exposición, tiene unas particularidades que hacen que lo tratemos por separado, nos referimos a un formato de construcción colectiva en el que a partir de los intercambios discursivos de los participantes, se recrea un producto que se alimenta desde los planteamientos, las ideas y las construcciones grupales, bajo este esquema de trabajo se asocian instrumentos como el debate y los grupos de discusión.

La principal diferencia con la exposición radica en que este tipo de instrumentos van más allá en el trabajo con el otro, ya que para poder configurarse como proceso evaluativo, necesitan del trabajo mancomunado de diversos actores a propósito de un mismo producto, actividad o tarea. Para ayudar a ilustrar lo que venimos diciendo, queremos retomar un fragmento de una configuración didáctica, en la que esto puede verse en una situación de aula:



En un ejercicio de discusión grupal, se abordaran las lecturas que se realizaron en la clase, allí los estudiantes tendrán la tarea de recrear de manera colectiva una tesis que soporte los temas trabajados, para luego hacer un ejercicio de escritura colectivo (Investigación documental, Microcurrículo, IE Escuela Normal Superior)

En este ejemplo, la práctica evaluativa involucra distintas acciones ligadas a la formación en lectura, escritura y oralidad. No obstante, queremos poner la mirada en el ejercicio de construcción colectiva planteado, ya que es desde allí que se tejen las particularidades de este instrumento evaluativo. Este espacio para la *discusión grupal* supone un proceso de construcción colectiva, en el que se toman decisiones, se presentan argumentos y contraargumentos, se acuerdan posturas y, finalmente, se hacen acuerdos sobre lo que se va a decir en el texto escrito; lo que es sin duda es un ejercicio democrático mediado por la palabra y el reconocimiento del otro.

Por ello es que se hace tan importante referir este tipo de instrumentos evaluativos, ya que como se ha venido mostrando responden a diversos propósitos de la formación en el área de Lenguaje, en la medida que desde ellos es posible acercarse a las sociedades, a la manera como han configurado sus saberes y sus historias, a las personas con las que convivimos en la cotidianidad y a las intencionalidad de sus discursos. Pero todo esto va más allá de los instrumentos utilizados a propósito de un proceso evaluativo, es necesario que juntos configuremos escenarios en los que la evaluación pueda ser asumida como un proceso propio de la enseñanza, que se distancia de los estereotipos clásicos del control y la sanción, que aunque implica prácticas *tradicionales* algunas de ellas ritualizadas, está orientada hacia la cualificación de los procesos con los que los estudiantes aprenden, toda vez que como sociedad, necesitamos transitar nuevos rumbos, reinventarnos constantemente, mejorar nuestras prácticas y ampliar nuestros márgenes de conocimiento y en esta perspectiva la evaluación puede contribuir enormemente.

4. COMENTARIOS FINALES

Es el momento de volver la mirada sobre el camino y reconocer en él los logros, las aperturas, los sinsabores y las insinuaciones para nuestro ejercicio y para el de otros docentes. Esta última parte

del texto relata las configuraciones en torno a la evaluación en Lenguaje, que logramos construir en esta investigación; también, muestra otras posibilidades para continuar investigando y, además, presenta a los lectores de este texto las consideraciones finales del trabajo. Por último, hace un reconocimiento a las comunidades que participaron en este trabajo pues fueron sus aportes los que permitieron esta construcción.

Hemos planteado en el capítulo de construcción de los análisis e interpretación la evaluación como proceso formativo que articula distintos actores escolares alrededor de la práctica pedagógica. Un proceso que, tal y como mostramos, cada vez se aleja más de los ejercicios del control y del castigo, dando paso a la cualificación y al acompañamiento de los aprendizajes. Esto no opera de manera natural en la escuela, esta investigación muestra que buena parte de las prácticas de aula tienen que ver con el docente, sus acciones, sus apuestas políticas, su compromiso social y su perspectiva cultural.

Sin embargo, no solo el docente tiene responsabilidades en esta manera de entender y asumir la evaluación en el aula. Es necesario precisar que hay otros actores que, en clave de lo que entendemos por evaluación, deben también ser incluidos en la discusión. Nos referimos a los estudiantes e incluso a los padres de familia, los cuales, de acuerdo con nuestras precisiones, están en la capacidad y la posibilidad de contribuir, junto con el docente, en la configuración de los procedimientos, las prácticas, los contextos y las situaciones escolares. Esas que determinan e inciden en el desarrollo de los procesos evaluativos.

Para lograrlo, es necesario contemplar la evaluación como una construcción que atraviesa los distintos momentos de la clase y que, tal y como lo mostramos en el capítulo de análisis, se vale de múltiples instrumentos y que incluso parece mimetizarse con muchas de las acciones cotidianas del docente, haciéndose en ocasiones imperceptible para un observador desprevenido. En este sentido, acercarnos a la práctica pedagógica de las docentes participantes, nos ha mostrado que es posible nombrar las acciones de aula, participar de su configuración y pensar de manera colectiva el proceso de cualificación de las mismas, no porque en ellas radique una especie de problema epistémico o metodológico, que sea necesario acabar, más bien, porque estamos convencidos que cuando se piensa la práctica, se reflexiona a partir de lo que pasa en el aula, todo el proceso escolar y sus actores empezamos a concebir desde otros lugares los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con lo anterior, queremos poner de manifiesto las relaciones que se establecen entre el proceso evaluativo y la práctica pedagógica, relaciones que se alejan de las jerarquías y las subordinaciones y que, más bien, se acercan al concepto de campo, entendiendo este último como el espacio de las interacciones y las relaciones conceptuales que permiten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, la práctica pedagógica hace parte de la evaluación y la evaluación hace parte de la práctica pedagógica; es desde este encuentro que el docente puede reconocer sus acciones en el aula, nombrarlas, acercarse a su comprensión y empezar a asumirlas desde otras posibilidades, otros escenarios y, a la vez, desde otros actores. Es desde estas comprensiones, en torno a lo que implica valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que nos acercamos a los procesos evaluativos en el área de Lenguaje.

Empezamos por precisar que la evaluación, en nuestra área, está inscrita dentro de las interacciones discursivas de los sujetos, retoma los contextos reales de uso de la lengua y se asume como una posibilidad para la participación y el empoderamiento político. Por ello, referir la evaluación en el área obliga a pensar en todos los sujetos escolares y en las relaciones que estos sostienen en la cotidianidad, para que desde ahí sea posible dar el paso a los escenarios y situaciones discursivas que están fuera del entorno escolar. Lo anterior permite asumir que, los procesos evaluativos en el área de Lenguaje están estrechamente ligados a los contextos, a la cultura, a la historia y a los modos de vida y relación particulares de las comunidades.

Es decir, la evaluación en el área de Lenguaje toma los conceptos en clave de uso discursivo, permite que los estudiantes participen a través de la lectura, la escritura y la oralidad de las comunidades a las que pertenecen. Con lo que es posible dejar de referir el concepto de manera abstracta y empezar a vivirlo en la cotidianidad. Esto implica que en la clase se produzcan textos que van a ser leídos; se configuren discursos para participar, reclamar, debatir, argumentar; se realicen lecturas que diviertan, formen, planteen conexiones con la realidad, de tal suerte que evaluar en Lenguaje sea equiparable a nuestra posibilidad de enunciarnos y participar de las interacciones sociales de los grupos a los que pertenecemos.

Esto posiciona la evaluación en el área desde las prácticas que asumimos en nuestra cotidianidad, una cotidianidad en la que hablamos, escribimos y leemos desde la complementariedad. Por ello, la evaluación en Lenguaje, tal y como la concebimos en esta investigación, es un espacio de encuentros, de diálogos entre los saberes, los contextos y las personas. Una construcción móvil que se conforma a diario y que toma forma desde las configuraciones e instrumentos que propone el



docente en la clase. Por ello, no podemos hablar de formas únicas para evaluar en Lenguaje, ellas serán tan diversas como lo sean los sujetos, sus realidades y su cultura.

Es precisamente eso que llamamos diversidad, lo que fue posible reconstruir en los discursos y prácticas de las docentes en el aula. Vimos cómo desde una configuración didáctica, se recreaban distintas prácticas e instrumentos evaluativos, en los que era posible observar cómo la lectura, la escritura y la oralidad parecían mezclarse a la hora de consolidar un producto de clase. Aspecto que hace de la evaluación en el área una construcción, que se aborda de la misma manera que se vive, es decir, desde la construcción con el otro, el contacto con la realidad, el contexto y por supuesto la participación y la enunciación.

Creemos que este trabajo aporta en la consolidación del discurso docente en torno a la evaluación en el aula, permitiendo visibilizar las prácticas pedagógicas, que desde la evaluación y sus procesos están configurando estas cuatro docentes. Creemos que, como ellas, hay muchas otras docentes que se la juegan cada día desde su ejercicio de aula por hacer con la evaluación desde otros escenarios y otros instrumentos, que creen en los procesos de sistematización y de cualificación de la práctica, que se ven a sí mismos como profesionales en formación continua y que asumen la responsabilidad política que implica ser docente. Para ellos también es este trabajo.

Además, en este devenir investigativo nos topamos con elementos referidos a la evaluación, que por la complejidad que revisten, no fue posible abordar en el ejercicio de análisis. De estos elementos emergen especialmente dos. El primero de ellos tiene que ver con el lugar de la evaluación estandarizada dentro de los procesos de formación en el área y, el segundo, está referido a los nexos que existen entre las prácticas evaluativas en Lenguaje y el empoderamiento ciudadano de los sujetos escolares.

En lo referido a la evaluación estandarizada, creemos que esta investigación posiciona prácticas evaluativas que se alejan de la seriación y la clasificación taxonómica. Mostramos, además, cómo desde la configuración de productos de clase, pensados desde el contexto y los referentes culturales de los estudiantes, es posible construir situaciones de aprendizaje, que permitan a los estudiantes nombrar lo que pasa por fuera del aula y participar de las interacciones que allí se dan. Por ello, pensamos que lo aquí fue consignado puede ser pretexto para seguir pensando los procesos de valoración, en términos de la relación evaluación estandarizada y evaluación formación.



El segundo elemento hace referencia a los nexos de las prácticas evaluativas en Lenguaje con el empoderamiento ciudadano de los sujetos escolares. En este sentido, nos encontramos que algunas de las prácticas evaluativas que se refieren en esta investigación tienen una relación directa con las actividades sociales y culturales de los sujetos, de hecho, algunas de ellas, tienen como propósito participar de las actividades de la cotidianidad de los grupos, pensar escenarios para solucionar problemáticas del contexto; lo que abre la posibilidad de asumir la evaluación en Lenguaje como una construcción ligada a la consolidación de la ciudadanía. Sin embargo, argumentar esta última tesis sobrepasa lo planteado en esta investigación, por lo que, pensamos que a partir de esta línea emergente es posible consolidar otras rutas investigativas, que ayuden en su comprensión y en la legitimización de las prácticas en las que está soportada

La investigación la hacen posible sus participantes, a ellas, a las docentes que abrieron las puertas de sus aulas, que compartieron con nosotros sus configuraciones, sus prácticas, su vida... nuestro eterno agradecimiento, sin su apoyo sincero y desinteresado, no hubiese sido posible esta investigación. Esperamos que, ahora que se cierra este proceso, este documento pueda servir de insumo para los procesos formativos en los que estas docentes orientan o de los que participan, como material de trabajo para las comunidades docentes a las que pertenecen y como pretexto para seguir pensando la evaluación en el área, toda vez que estamos convencidos de que es allí, en el aula, donde se soportan los posicionamientos, las representaciones y las prácticas que permearon esta investigación.

Este recorrido nos dio el regalo de reconocer otros docentes y hacerlos pares dentro de nuestra práctica investigativa, creemos que nuestro aporte nos acerca un poco más a la comprensión en torno a los procesos evaluativos en el área de Lenguaje. Finalmente, como investigadores nos quedan los aprendizajes construidos, el camino andado y las experiencias forjadas en él, aspecto que sin duda valida el trabajo, la entrega y el sacrificio que implica un trabajo de investigación en el marco de maestría en educación.



- Alvarez Mendez, J. M. (2001). *Evaluar para aprender: Los buenos usos de la evaluación*. Recuperado el 23 de 11 de 2014, de http://www.dominicasanunciata.org/99/activos/texto/wdomi_pdf_1061-IHujd1aflTOvNulr.pdf
- Álvarez Mendez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Anisur, M. R. (1991). El punto de vista teórico en la IAP. En O. Fals Borda, *Acción y Conocimiento: Como romper el monopolio con investigación acción participativa* (págs. 22 - 34). Santafé de Bogotá: Cinep.
- Araya Ramírez, J. (2011). Pautas metodológicas en el abordaje de la oralidad en la escuela primaria costarricense. *Revista Educación* , 33-49.
- Argüelles, J. D. (2011). *Escribir y leer con los niños, adolescentes y jóvenes* . México: Océano .
- Atorresi, A. (2005). Competencias para la vida en las evaluaciones de la lectura y la escritura. *Laboratorio latinoamericano de la evaluación de la calidad de la educación*, 19. Obtenido de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/competencias_vida_evaluaciones_lectura_escritura_atorresi.pdf
- Bourdieu, P. (1991). *El Sentido Práctico* . Madrid: Taurus Ediciones.
- Briones, G. (2003). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México : Trillas.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles* . Barcelona : Gedisa.
- Bustamante Zamudio, G., & Díaz Monroy, L. G. (2003). *Factores asociables al desempeño de los estudiantes* . Bogotá: Universidad Nacional .
- Bustamante, Z. G., & Díaz, M. L. (2003). *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Calvo, M. O. (2010). Evolución histórica del contenido - El proceso de evaluación en su referente histórico- lógico. *Espacio Latino*, 45. Obtenido de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/oliva_calvo_marisel/proceso_de_evaluacion.htm#_ftnl
- Camilloni, A. (2000). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Mate, M. d. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* . Buenos Aires: Paidós.



- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje*, 7-28. Obtenido de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2745/1/Lenguaje%2032,p.1-27,2004.pdf>
- Cárdenas Paez, A. (1999). Principios de Lenguaje y Educación. *Folios*, 33-43.
- Castaño, G. J. (2008). La evaluación en el aula. En A. d. Bogotá, *Evaluación en el aula del control a la comprensión* (págs. 15-29). Bogotá D.C.: Fundación Universitaria Monserrate.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona - España: Gedisa.
- Chartier, R. (1996). El malestar en la historia . *Fractal*, 153-175.
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado: Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México Distrito Federal: Universidad Iberoamericana .
- Chartier, R. (2007). Representación de la práctica, práctica de la representación . *Historia Antropología y Fuentes Orales* , 29 - 35.
- Chartier, R. (2013). El sentido de la representación. *Pensamiento Contemporáneo*, 39 - 52.
- Colmenares, A. M. (2008). La Investigación Acción; Una herramienta metodológica hurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Redalyc - Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* , 96 - 114.
- Condemarín, M. (2008). Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. En F. y. Corona, *Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas* (págs. 60-71). Bogotá: Fundalectura. Obtenido de https://2fa3f24e-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/maestriaeneducacionupnnavojoa/home/LeerEscribir.pdf?attachauth=ANoY7cp6vTbzMaU6de1gpcyhnMtgzgo73NQisOi_k-tNdgTB2LLnuu5x0N2NAnDhoH34YsZWjllS2OTBUyAoPNZ_VVRBQB-dXAeRK9XUCTpbRu6sSXbl30liV4TET26k5mADRX
- Condermarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes*. República de Chile: División de educación general. Obtenido de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Evaluacion_Apredizajes.pdf
- Corbin, J., & Strauss, A. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia .
- Costa, M. E. (1996). Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la consideración de la calidad en Educación y su evaluación1. *Revista Iberoamericana de Educación* , 79-99.



- Costa, M. E. (1996). Evaluación de la calidad de la educación . *Revista Iberoamericana de Educación*, 109.
- de Tezanos, A. (2007). Oficio de Enseñar, Saber pedagógico: Relación Fundante. *Educación y Ciudad*, 7-27.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: Mc Graw-Hill.
- Fals Borda, O. (1991). *Acción y Conocimiento: Como romper el monopolio con investigación acción participativa* . Santafé de Bogotá: CINEP.
- Fernández Sierra, M., & Hernández Pichardo, A. (2005). Las representaciones sociales: una forma de investigar la realidad educativa. *Pedagogía y Saberes*, 19-28.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Editores Argentina SA.
- Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galeano, M. M. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores E.U.
- García Carcel, R., Bouza, F., Chartier, R., Peña, M., Vilanova, M., Moreno, D., . . . Escartín, E. (2007). Conversar con Chartier . *Historia, Antropología y Fuentes Orales* , 53 - 81.
- Gomez Garcia, P. (2002). El ritual como forma de adoctrinamiento. *Gazeta de antropología*, 1-12. Obtenido de http://www.ugr.es/~pwlac/G18_01Pedro_Gomez_Garcia.pdf
- González, Z. S., Quiroz, T. A., Velasquez, V. Á., & Guiso, C. A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín : Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gutiérrez Ríos, Y. (2014). La compleja tarea de evaluar la oralidad: una propuesta de evaluación auto/formativa. *Enunciación*, 109 - 117.
- Jurado Valencia, F. (2003). Las tensiones de la evaluación y la evaluación como formación hacia el balance de una experiencia. *Trazas y Miradas*, 51-68.
- Jurado Valencia, F. (2005). *Entre números entre letras: la evaluación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia .
- Jurado Valencia, F. (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. *Acta Poética*, 329 - 358. Obtenido de <http://revistas.unam.mx/index.php/rap/article/viewFile/23174/22116>
- Jurado Valencia, F. (2009). La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 146.



- kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 37 - 66.
- Kaufman, A. M., Gallo, A., & Wuthenau, C. (2009). ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 68.
- Kaváfis, C. (1999). *Ítaca*. Madrid: Alianza.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela : lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica .
- Levi Strauss, C. (2000). *Hombre desnudo*. México: Siglo XXI Editores.
- Litwin, E. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* . Buenos Aires: PAIDOS.
- Marinheiro, F. J. (2000). La pedagogía del oprimido y la enseñanza de la historia. En A. M. Saul, *Paulo Freire y la formación de educadores - Múltiples miradas* (págs. 288 - 302). Ciudad de México: Siglo XXI editores. Obtenido de http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/Varios___Paulo_Freire_Y_La_Formacion_De_Educadores.pdf
- Martinez Boom, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, 7-13.
- Martinez Rodriguez, M. Á. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16-37.
- Mateo Andrés, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- MEN. (1994). *Decreto 1860*. Santafé de Bogotá D.C.: Autor.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Santa fe de Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- MEN. (2009). *Decreto 1290*. Santafé de Bogotá: Autor.
- Morales, C. A. (2003). Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. *Educere*, 54-64. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662108>
- Múnera, G. M. (2009). *La práctica evaluativa en educación superior entendida como ejercicio político*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Múnera, M. (2013). *De travesías y otros puertos*. Medellín: Artes y Letras S.A.S.
- Navarro Carrascal, O. E. (2008). Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios . *Educación y Pedagogía*, 141-153.



- Olivos, T. M. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa . *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en la educación* , 15.
- Ormart, E. B. (2004). La ética en la evaluación educativa . *Étic@ Net - Publicación en línea*, 112.
- Peña González, J., Ball Vargas, M., & Barboza Peña, F. D. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *EDUCERE - Artículos arbitrados*, 599-607.
- Peña, G. J., Ball, V. M., & Barboza, P. F. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio, en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *EDUCERE - Artículo arbitrados*, 599-621. Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20004/2/articulo18.pdf>
- Perez Abril, M. (2003). *Evaluar para transformar*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES.
- Pérez Abril, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y Saberes*, 70 - 74.
- Pérez Abril, M. (2003). *Leer y Escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: ICFES.
- Pérez Abril, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. En *La didáctica de la lengua materna, estado de la discusión en Colombia* (págs. 47-65). Bogotá.
- Perez Abril, M. (2008). *Conversar y argumentar en la educación básica condiciones de la vida social y ciudadana*. Bogotá: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Pérez Abril, M. (2008). *Conversar y Argumentar en la Educación Inicial. Condiciones de la Vida Social y Ciudadana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez Abril, M., & Blandon Ramírez, F. (2008). *La Evaluación en el aula del control a la comprensión* . Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico - IDEP.
- Perez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos tres alternativas para la organización del trabajo en el campo del lenguaje*. Bogotá: CERLALC.
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (2013). *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Perez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Santafé de Bogotá: Kimpres Ltda.
- Perez, A. M., & Roa, C. C. (2010). *Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá D.C: Editorial kimpres. Obtenido de



http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf

- Puentes, L. Á. (2009). *Tensiones y distensiones en la práctica evaluativa*. Santa fé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Restrepo, G. B. (1998). *Introducción a la Investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Restrepo, M., & Campo, R. (2002). *La docencia como práctica*. Medellín: Javegral.
- Ribas, S. T. (2011). Didáctica de la Lengua Castellana . En B. Ruiz, A. M. D, C. A, L. L. M, M. A. M, M. M, . . . Z. F, *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (págs. 67- 89). Barcelona : GRAO.
- Rodriguez, G. G., & Gil, F. J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sacristan, G. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza* . Madrid: Morata.
- Salinas Salazar, M. L. (2002). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. *Universidad de Antioquia*, 44.
- Salinas Salazar, M. L., Isaza Mesa, L. S., & Parra Mosquera, C. A. (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Educación y Pedagogía* , 203-221.
- Salinas, M. L. (2008). El sentido de la evaluación en las facultades de educación. *Foro nacional de evaluación del aprendizaje en la educación superior* (pág. 11). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiy0p35nqjJAhWFbB4KHSQKB34QFggpMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.colombiaprende.edu.co%2Fhtml%2Fmediateca%2F1607%2Farticles-177539_archivo.doc&usg=AFQjCNGDGIO466LAdfJwNEA9
- Sánchez, A. T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. Manizalez: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud .
- Sanchez, T. A. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. Manizalez: CINDE - Universidad de Manizalez.
- Solé, I. (2001). Evaluar lectura y escritura: algunas características de la evaluación innovadora. *Lectura y Vida*, 6-17. Obtenido de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n4/22_04_Sole.pdf
- Strauss Anselm, C. J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

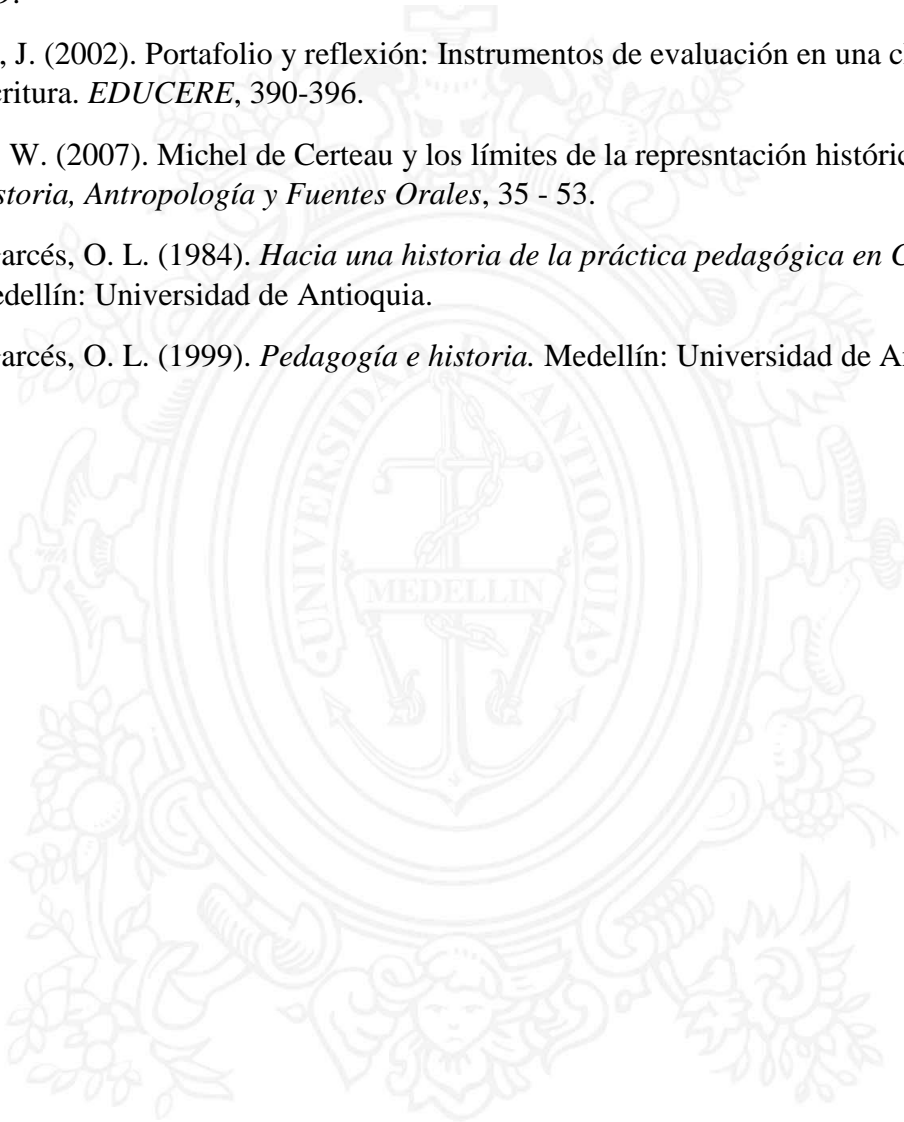
Torre, A. (2007). Recorridos de la práctica. *Historia, Antropología y Fuentes Orales* , 23 - 29.

Villalobos, J. (2002). Portafolio y reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura. *EDUCERE*, 390-396.

Weymans, W. (2007). Michel de Certeau y los límites de la representación histórica. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 35 - 53.

Zuluaga Garcés, O. L. (1984). *Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Medellín: Universidad de Antioquia.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto:

La evaluación en el área de Lenguaje: diálogos entre representaciones,
y prácticas pedagógicas

Investigador: Róger Alexander González Ramírez

Nombre del participante: _____

Yo, _____ mayor de edad (____ años),
con documento de identidad N. _____ de _____, y con domicilio en
_____.

DECLARO LO SIGUIENTE:

El investigador me ha invitado a participar en el desarrollo de una investigación que busca aproximarse a la comprensión de las representaciones, prácticas y saberes de los docentes acerca de la evaluación en el área de Lenguaje.

El investigador me ha proporcionado la siguiente información:

1. La investigación busca:

- Develar las representaciones, usos y sentidos de las prácticas evaluativas en Lenguaje a partir del análisis de diferentes experiencias escolares.
- Comprender la manera como se configura la dimensión ético-política de la evaluación a partir de las relaciones que se establecen entre profesores, estudiantes y saberes en el área de Lenguaje.
- Desarrollar ejercicios de análisis fundamentados en la metodología de Teoría Fundamentada, que propicien procesos de comprensión y conceptualización de las prácticas evaluativas en el área de Lenguaje.

2. La aplicación de los instrumentos de construcción de los datos implica el desarrollo de ejercicios de observación participante en la que se dan intercambios entre estudiantes y, a su vez, entre ellos con sus maestros, a través de encuentros de clase cotidianos en los que se desarrollan prácticas evaluativas en el área de Lenguaje; historias de vida a través de las cuales se hace un acercamiento a la experiencia profesional de los docentes, a través de relatos escritos que ellos comparten con el investigador; y, análisis documental, para acceder a documentos institucionales y demás ejercicios de escritura profesional que las docentes decidan compartir con el investigador. Dependiendo del desarrollo de la



investigación, es posible que sea necesario implementar algunas entrevistas a profundidad para complementar el ejercicio de recolección de información.

3. Para el tratamiento de la información que se recolecte en estos eventos, el investigador requiere registros audiovisuales, por lo cual acepto aparecer en sus filmaciones, las cuales serán utilizadas solo para fines académicos.

4. Los resultados de la investigación serán comunicados de forma escrita y oral, y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional y en eventos académicos.

5. En la información obtenida durante la aplicación de las estrategias de recolección de información, mi nombre no aparecerá como tal, y se me asignará un nombre ficticio o código, que identificará mis narraciones y aportes. Así mismo, los nombres de los estudiantes, otras personas e instituciones a las que pueda hacer referencia en las afirmaciones que haga, serán sustituidos garantizando así la confidencialidad.

6. Se me ha proporcionado suficiente claridad acerca de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ésta no implica ninguna obligación de mi parte con los investigadores, ni con los programas o instituciones que ellos puedan representar.

7. Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a los investigadores si llegase a tomar esta decisión.

8. Igualmente he sido informada que el resultado arrojado por la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información, los que indagan por mis vivencias como maestra, no comprometen a los investigadores ni a las instituciones que ellos puedan representar, en procesos de tipo terapéutico o de acompañamiento en el desarrollo de los procesos escolares.

9. Se me ha informado que aunque el objeto de estudio es el desarrollo de las prácticas evaluativas en el área de Lenguaje, para el cual habrá preguntas que requieran narraciones extensas y profundas, se tendrá especial cuidado en no forzar, ni violentar mi intimidad, y que tengo la posibilidad de detener o postergar el relato de experiencias, las observaciones de clase, análisis documentales o entrevistas si considero que mi estado emocional no me permite continuar y hasta tanto me sienta mejor; como también a revisar y depurar el borrador de la información antes de ser publicada.

10. Acepto que la participación en esta investigación no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere, en ningún término, ninguna relación contractual.

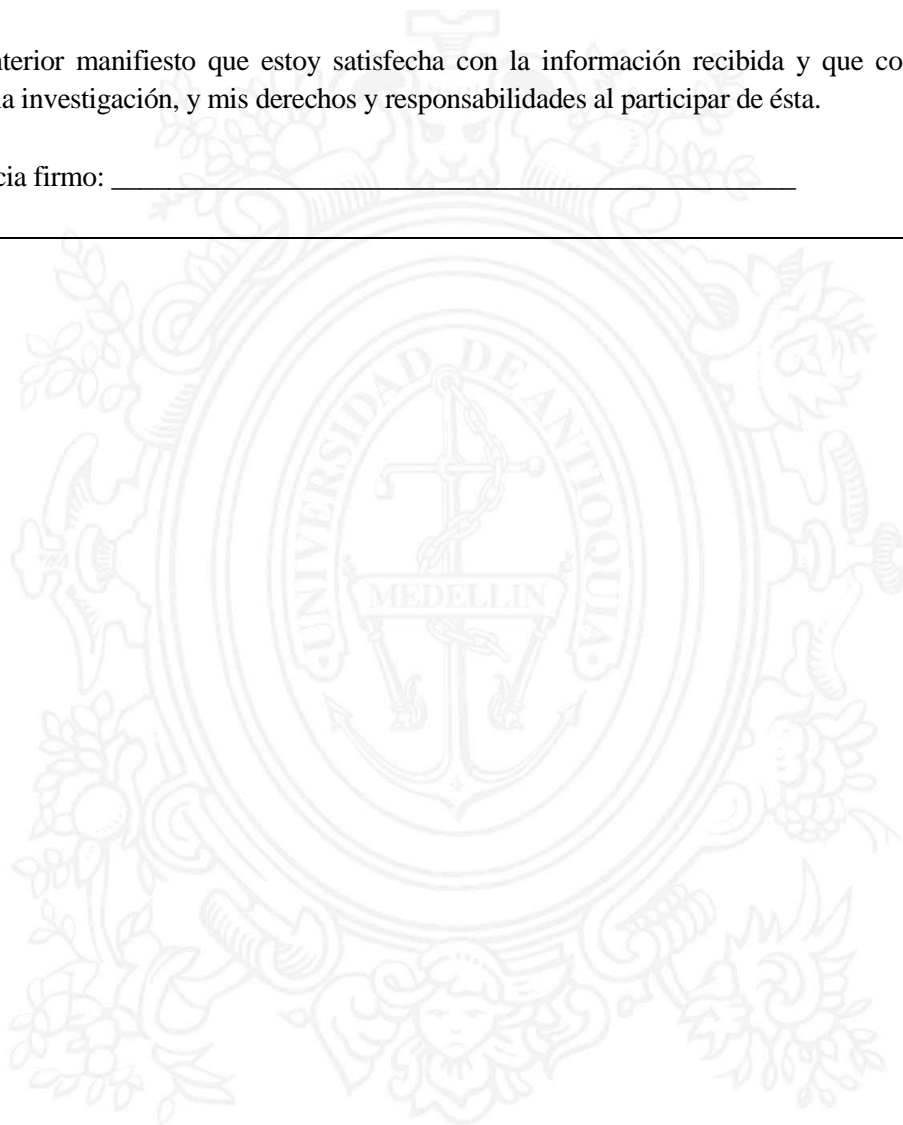
11. Doy fe de que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en un lenguaje claro y sencillo lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones; además que, en forma personal y sin presión se me ha permitido realizar todas las observaciones, y se me han aclarado todas



las inquietudes que he planteado; además, tendré copia de este texto.

Dado lo anterior manifiesto que estoy satisfecha con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar de ésta.

En constancia firmo: _____



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3