Concepciones de los docentes antes y después del curso de Evaluación con Carácter Diagnostica Formativa (ECDF) en Risaralda, Colombia

Conceptions of the teachers before and after the course Evaluation with Character Diagnostic Formatica (ECDF) in Risaralda, Colombia

Olga Patricia Bonilla Marquínez¹, Laura Cristina Bonilla Caicedo², Angie Carolina Valencia González³

¹ Docente *Universidad Católica de Pereira (2000-2019). Directora Investigación Fundación Universitaria Comfamiliar. PhD. Ciencias de la Educación.*

obonilla@uc.edu.co - opbonilla@gmail.com

² Catedrática programa *Psicología Universidad de la Amazonia. Becaria Colciencias Maestría en Ciencias de la Educación.*

laurabonilla.psi@gmail.com

³ Psicóloga. *Universidad Católica de Pereira.*

Angievalenciagonzalez1@gmail.com

Recibido: 15/ago/2020 – Revisado: 30/sep/2020

Aceptado: 30/oct/2020 – Publicado: 30/dic/2020

Resumen El presente artículo producto de investigación, aborda la evaluación desde la perspectiva de los docentes que perdieron la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa y que realizaron el curso Evaluación con Carácter Diagnostica Formativa ECDF en la Universidad Católica de Pereira en el año 2017, con el propósito de analizar las concepciones en dos momentos; antes de iniciar el curso y al finalizar el mismo. Metodología: El estudio que se implementó fue de tipo Mixto; la unidad de análisis la componen 109 docentes matriculados en la Universidad Católica de Pereira para el Curso Evaluación con Carácter Diagnostica Formativa ECDF de los cuales se identificaron 72 relatos. Resultados: Al realizar el análisis se evidencia como existe una transformación en las concepciones de los docentes, en los que se tiene en cuenta las concepciones antes de iniciar el curso y perder la ECDF, y después de finalizar este proceso de formación y aprobar el curso ECDF teniendo en cuenta las teorías explícitas e implícitas.

Palabras clave concepciones; docentes; curso ECDF; evaluación.

Abstract The present article is product of an investigation, where approaches the evaluation from the perspective teachers that lost the Evaluation with Character Formative Diagnostic and that realized the course ECDF in the Catholic University of Pereira in 2017, with the purpose of analyzing the conceptions in two moments; one is before starting the course and at the end of it. The concept of evaluation is investigated. The study that is implemented is Mixed; The analysis unit is composed of 109 teachers enrolled in the PCU for the ECDF Course, which 72 stories were identified. When carrying out the analysis it is evident how there is a transformation in the conceptions of the teachers, in which the conceptions are taken into account before starting the course and losing the ECDF, and after finishing this training process and passing the ECDF course having consider the explicit and implicit theories.

Keywords Conceptions; teachers; ECDF course; evaluation.

1 Introducción

La educación es un proceso cultural importante para la sociedad y para que esto se dé, debe contar con docentes profesionalmente capaces de mejorar la calidad educativa en cada país. Con el propósito de mejorar los procesos educativos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), han liderado reflexiones sobre la evaluación a docentes, considerando éste como un aporte importante para elevar los niveles de calidad de la educación en América Latina y el Caribe.

Manzi, González y Sun (2011) señalan que Chile es uno de los países pioneros en la aplicación de evaluación a docentes, con la orientación de los organismos mencionados, la cual empezó en el año 2003 después de innumerables negociaciones entre los maestros y las entidades gubernamentales sobre qué y cómo evaluar la práctica educativa. Esta evaluación, además de generar impacto en el proceso de formación docente, se convierte en un reto, tanto a nivel logístico como técnico, y despierta gran interés a nivel internacional por las implicaciones que ella involucra para mejorar la educación. Por otro lado, Manzi et al., (2011) indican que la evaluación a docentes evidencia la necesidad de concebir instrumentos adecuados para determinar los niveles de desempeño de los maestros a partir del juicio propio, evaluar la evidencia de la labor que desarrollan dentro del aula, la de los pares y de los jefes directos o indirectos.

La UNESCO señala que la evaluación de desempeño docente, es una herramienta para mejorar su práctica al evidenciarse tantos los logros, como las dificultades de su quehacer. Aunque realmente lo que importa es el propósito, es decir en primer término, para mejorar la calidad educativa en el país, a partir del desarrollo profesional del docente, que se fundamenta en procesos en los que se busca aumentar el nivel profesional e incrementar la comprensión de la importancia de la labor que se

ejerce, de los contextos y lo que requiere y equivale la carrera profesional.

Así mismo la OCDE, hace una reflexión acerca de la evaluación de desempeño docente en la que, según Backhoff (2014), esta debe tener una mejor articulación entre teoría y práctica para promover la transformación real de los procesos educativos, en la que se tengan en cuenta las habilidades y conocimientos en la experiencia laboral. Igualmente, a partir del nuevo reporte de la OCDE (2009), Evaluación y Reconocimiento de la Calidad de los Docentes, se recomienda a cada país modificar tanto el proceso de evaluación como el de reconocimiento de manera racional, teniendo en cuenta experiencias exitosas.

Según Niño (2001, citado en Rodríguez Velandia & Romero, 2010), se comprende la evaluación como rendición de cuentas, pago por méritos, desarrollo profesional y herramienta para la mejora de la escuela. Otro aspecto importante dentro del concepto de evaluación lo enmarca Alkin (2004), quien plantea que una de las finalidades de las evaluaciones a docentes es el control periódico para verificar la eficacia en el ámbito educativo y así reconocer los puntos que necesitan mejoras.

En Colombia, el artículo 125 de la Constitución Política, establece la carrera docente y en el decreto (Ley 1278, 2002. art. 125), se establece que es ente de medición por medio de la evaluación continua en la que se valora las labores desarrolladas por los docentes con el fin de mejorar la calidad educativa. Este es un instrumento para impulsar el desarrollo de la misma en Colombia, y se refiere a diversas estrategias que conducen a elevar su nivel; sin embargo, se indica a su vez que esto solo podría ser posible si se cuenta con docentes “eficientes”. Fue reglamentada con el decreto 3782 del 2007, regido por el Decreto Ley 1278 del 2002 citado por Flórez (2008), como evaluación por competencias con el fin de valorar el trabajo de los docentes. La evaluación comprende, por un lado, las destrezas funcionales que abarcan las responsabilidades que el docente desempeña en su cargo, en las que se adjuntan diferentes labores tales como la gestión académica,

administrativa y comunitaria, y por otro la actitud, motivación e interés con que ejecuta sus funciones.

Se encuentra que a partir del decreto 1278 de junio 19 de 2002, Capítulo 1 Art.1, se esclarece el Estatuto de Profesionalización Docente y la relación del Estado con los docentes a su servicio, procurando que esta labor sea ejercida por docentes pertinentes y que, a su vez, el Estado reconozca la formación, experiencia y desempeño. De esta manera, se evidencia el compromiso del Estado con los docentes para retribuir su trabajo; pero para que los docentes puedan ingresar a prestar sus servicios en instituciones educativas estatales, deben presentar la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa, de acuerdo con lo que plantea la Ley 715 de 2001.

Dicha evaluación consiste en un proceso de reflexión e indagación, por medio del que se busca identificar las condiciones, los aciertos y las necesidades en las que se realiza el trabajo de docentes y directivos de las instituciones educativas. Se realiza en función de mejorar la práctica educativa pedagógica, sus condiciones y procesos educativos, y tiene un enfoque cualitativo que implica el contexto y el quehacer del educador.

La aplicación de la evaluación docente se inició en Colombia en el año 2015, y en el 2016 el Ministerio de Educación Nacional, mediante la resolución 18471, aprobó los cursos de formación para los docentes que reprobaban la Evaluación con Carácter Diagnóstica formativa, para el 2017. En los artículos 2.41.4.5.12 de la ley 1278 se establece que los docentes que reprobaban la evaluación deberán adelantar alguno de los cursos de formación que ofrezcan las universidades acreditadas institucionalmente, proceso al cual se vincularon veintiuna universidades del país, entre ellas, la Universidad Católica de Pereira. (Ley 1278 de 2002).

Los cursos de formación tienen unos parámetros específicos referidos a algunos aspectos: a cada docente se le da la autonomía de establecer su ruta de estudio, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa; se deberá desarrollar en el marco de mínimo 144 horas, equivalentes a tres créditos académicos; puede ser presencial y semipresencial, cumpliendo las

diferentes características de cada modalidad. Los docentes ubicados en zonas urbanas deben cumplir con un 20% de trabajo académico virtual y el resto de porcentaje debe ser trabajo presencial; para los educadores de zonas rurales o de difícil acceso, el trabajo académico virtual abarca el 70% y el resto es de trabajo presencial, aunque deben asistir por lo menos al 75% de las sesiones de clase a la respectiva Universidad que presenta el programa para poder aplicar a la sustentación del proyecto final. El proceso de formación debe culminar con la presentación de un proyecto pedagógico elaborado por los mismos docentes, teniendo en cuenta las preguntas a mejorar en los resultados de la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa ECDF, e incluyendo aspectos de prácticas pedagógicas de inclusión. Este será aprobado según el artículo 36 del Decreto Ley 1278 de 2002, por todo aquel que obtenga como mínimo el 80% en la escala de evaluación.

Por lo antes expuesto, se analiza el interés de los docentes en su desarrollo profesional y qué tanto incide la evaluación docente, incluyendo a su vez el análisis desde las concepciones que puede desarrollar el docente antes del curso de Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa, y cómo puede transformarse después de realizar la evaluación de desempeño.

En las orientaciones teóricas del presente estudio, fue necesario tratar las diferentes acepciones del concepto de evaluación, especialmente porque en los últimos años, en Colombia, se evidencia un interés del Estado y de los estamentos relacionados, por mejorar la calidad de la educación en los diferentes niveles, para lo cual se ha identificado la importancia de contar con instrumentos que evalúen los resultados y muestren cómo se lleva a cabo el proceso educativo, teniendo en cuenta los resultados tanto positivos como negativos. Con este fin se diseñan e implementan políticas orientadas a cualificar los procesos y a medir la calidad de los resultados de la labor educativa (Ministerio de Educación Nacional, 1993).

En este sentido, la evaluación educativa ha sido objeto de estudio de muchos trabajos, no solo desde disciplinas como la pedagogía, sino también desde las políticas de Estado, para conocer realmente la situación de la educación en diferentes partes del

mundo. Ese proceso de evaluación de la forma como se realiza, de los instrumentos que se emplean, de los aspectos que deben evaluarse, registra cambios y adaptaciones a lo largo del tiempo.

Cajigas y García (2014), señalan que el concepto de evaluación presenta muchos significados que dependen de las necesidades, los objetivos, los instrumentos y los resultados de quien realiza el proceso evaluativo. Por esta razón, se presentan aquí algunas definiciones sobre lo que se entiende por evaluación. Méndez, Rodríguez y Jiménez (2015), afirman que la evaluación es un proceso cognitivo puesto que, a partir de este, se generan nuevos conocimientos; además, es instrumental porque se sigue una metodología, se aplica un diseño y se requiere de instrumentos; y es axiológico porque se debe valorar el resultado.

Por su parte, Tenbrink (2010) indica que este proceso consiste en juzgar algo, y determina que dentro del ámbito educativo es necesario realizarlo para que tenga lugar la educación, puesto que, gracias a la aplicación de este instrumento, se obtiene información que será utilizada para tomar decisiones. En este sentido, Quesada expresa que “La evaluación es el proceso mediante el cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración y también es el proceso que permite tomar decisiones” (2000, p. 17). Woolfk considera que para la enseñanza es necesaria la aplicación de evaluaciones, ya que a partir de los juicios que se realicen se puede orientar a los estudiantes en cuanto a la obtención de nuevos aprendizajes y sobre qué aspectos de la enseñanza deben profundizar (2006).

Las funciones que se asignan o se pueden asignar a la evaluación, son diversas. Se tiene en cuenta entonces que se pueden determinar diferentes finalidades que son posibles de alcanzar mediante su aplicación, dependiendo del propósito de la misma. Esta finalidad, según Villada (1997), se encuentra en relación con la claridad de los fines educativos, puesto que para evaluar se precisa definir primero cuáles son los objetivos que se persiguen. Asimismo, para conseguir mejores resultados en el proceso educativo se recomienda aplicar la evaluación en tres momentos, según Santrock (2014) antes, durante y

después de la instrucción, al referirse a la responsabilidad de los docentes, al evaluar a los estudiantes en estos tres momentos.

Evaluación diagnóstica: Las evaluaciones previas a la instrucción según Santrock (2014), son en la mayor parte, observaciones en las que se deben tener en cuenta los comportamientos verbales y no verbales de los evaluados. Estas a su vez ayudan a evitar el desarrollo de expectativas sobre los estudiantes. De acuerdo con Villada (1997), el diagnóstico es la valoración de las características con las que llegan los estudiantes al aula. Realizando esta evaluación, dice Woolfolk (2010), se identifica tanto a nivel individual como grupal, el estado educativo y gracias a esto se conocen las debilidades o falencias. Por otro lado, Morales (2001) indica que gracias a este procedimiento se tiene una perspectiva inicial para poder realizar un diagnóstico y así intervenir y orientar el proceso educativo.

Evaluación formativa: Esta evaluación, explica Santrock (2014), se realiza durante la instrucción; se dice que esta, según Andrade y Cizek (2010, citado en Santrock, 2014), es un concepto muy utilizado que otorga mayor importancia a la evaluación para el aprendizaje, es decir, a la evaluación que enfatiza en esta como un instrumento que lleva al estudiante a adquirir un aprendizaje significativo. La evaluación formativa se realiza con el fin de obtener evidencias en el proceso de aprendizaje, como logros o dificultades, para poder de esta forma realizar una retroalimentación durante el proceso, para el desarrollo y mejora del evaluado. Una parte importante, según Andrade (2010, citado en Santrock, 2014), de este proceso, es que busca con más frecuencia que el estudiante evalúe su progreso. Algunos estudiantes que indican tener un rendimiento académico alto suelen ser aprendices autorregulados. Y esta regulación metacognitiva implica el aprendizaje de una serie de estrategias que resultan en soluciones a los problemas de aprendizaje. Para Enger y Yanger (2010, citados en Santrock, 2014), es indispensable que dentro de la evaluación formativa se realice una retroalimentación, siendo esta una parte integral de la enseñanza, puesto que el fin es que los estudiantes vayan adquiriendo conocimiento a raíz de lo que están

haciendo, premisa apoyada por investigadores que señalan que la retroalimentación positiva durante la evaluación formativa, aumenta la autorregulación del aprendizaje, como también lo consideran Davis y McGowen.

Evaluación sumativa: Mcmillan (2011) señala que esta se realiza al terminar la instrucción con el propósito de documentar el desempeño del estudiante, y que se fundamenta en la información recogida por el docente, verificando los logros alcanzados por el educando. Así, Samboy (2009) explica que se realiza una valoración teniendo en cuenta los criterios a verificar y finalmente se asigna una calificación, en el mayor de los casos, numérica. Esta evaluación, dice Woolfolk (2006), consiste en brindar, tanto al docente como a los estudiantes, un resumen de los logros alcanzados. Por su parte, Mcmillan (2011) citado por Santrock (2014) dice que proporciona información sobre qué tanto dominan los estudiantes el material y si ya están preparados para pasar a la siguiente unidad, qué comentarios se deben hacer a los padres o a los estudiantes y cómo se debe adaptar la instrucción. Woolfolk (2006) señala que la evaluación sumativa se aplica a procesos y productos terminados con el fin de obtener resultados al término de una experiencia de aprendizaje. Y se diferencia de la formativa en la manera como puedan ser utilizados los resultados, además de que esta es el resultado final después de ver todos los temas.

Otro aspecto importante dentro de las evaluaciones no es solo el procedimiento si no quién las aplica; en el contexto educativo se entiende que siempre el ente evaluador es el docente, sin embargo, hace algunos años se incluyeron nuevos agentes evaluadores en el proceso educativo. La aparición de nuevos agentes evaluadores se da a raíz de la necesidad que se observa en el contexto educativo, en el que el docente recurre a la innovación para fortalecer los procesos de aprendizaje, tanto individual como global. A su vez, según el Ministerio de Educación Nacional, los docentes son partícipes de una evaluación que cumple con estos niveles: interna y externa.

Evaluación Interna: La evaluación interna es aquella realizada por las personas que participan directamente del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación, según INTEF (2014), indica el responsable del proceso, ya que no puede ser un ente único el docente por lo que está formado por la autovaloración como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, con el fin de darle al estudiante un nivel de responsabilidad y honestidad ante su trabajo y esfuerzo en el tiempo.

Autoevaluación: El prefijo auto indica claramente la relación que existe entre el agente evaluador y el evaluado. Esta evaluación se realiza para que cada individuo sea responsable y honesto consigo mismo, juzgando su trabajo y el esfuerzo realizado durante el tiempo durante el cual se desarrolla el proceso. Se busca que el estudiante interiorice los conocimientos adquiridos y las dificultades o falencias presentadas. Es una manera de invitar al estudiante a hacerse partícipe de su proceso. Falchikov (1986, citado en Rodríguez, Ibarra y García, 2013, p. 147) señala que “the learner judges her or his own performance and products against her or his own assessment criteria”¹ (p. 147).

Heteroevaluación: Esta evaluación se define con éste nombre, ya que al hablar de ‘hetero’ se indica que el agente evaluador está en el mismo nivel jerárquico que el evaluado. Fernández y Vanga (2015) explican que se entiende como la evaluación que realiza una persona o institución externa al grupo, sin embargo, para conveniencia de esta investigación se considera que esta evaluación es la que realizan los estudiantes al desempeño del docente.

Coevaluación: Esta evaluación se entiende como un proceso colaborativo entre el docente y los estudiantes, defendida por Hall (1995, citado en Rodríguez et al., 2013), quien señala que “La participación de los estudiantes y profesores en el proceso de evaluación hace posible que los estudiantes se valoren a sí mismos al tiempo que permite a los profesores mantener el control necesario sobre las evaluaciones finales” (p. 342).

¹ Traducción propia. “El alumno juzga su propio desempeño y productos en contra de sus propios criterios de evaluación”

Evaluación Externa: La evaluación externa se da cuando agentes no integrantes de un programa o centro, evalúan la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y su funcionamiento. Según el Ministerio de Educación Nacional, esta evaluación además de ser realizada con responsabilidad, puesto que debe prepararse con anticipación y ser aplicada por agentes expertos, se realiza con el fin de valorar en la institución el nivel educativo, lo que permite buscar estrategias para mejorar los procesos.

2 Método

Estudio Mixto

2.1 Muestra

La unidad de análisis la componen 109 docentes matriculados en la Universidad Católica de Pereira para el Curso Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa ECDF de los cuales se identificaron 72 relatos.

2.2 Instrumentos

Rejilla de observación, diario de campo

2.3 Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en tres fases: a) identificación de las concepciones de los docentes; b) desarrollo del curso Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa ECDF (preregistro, diario de campo con preguntas orientadoras); c) aplicación nuevamente el registro (posregistro, diario de campo con preguntas orientadoras), con el propósito de realizar una contrastación entre las concepciones.

Categorías teóricas iniciales:

Evaluación formativa: Según su finalidad o función: Diagnóstica, sumativa y formativa (conceptual y de habilidades). Según los agentes evaluadores: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

Concepciones sobre evaluación: Teorías implícitas, Teorías explícitas y Concepciones de

docentes.

Estas categorías orientaron el pre-registro.

Las variables a tratar en el momento explicativo fueron las siguientes:

Variable dependiente (VD): Concepciones de evaluación formativa.

Variable independiente (VI): Curso ECDF.

Esquema de diseño del primer momento de la explicación fue el Grupo simple con preregistro y postregistro: $Y - X - Y$, en donde: Y es el preregistro - X el Curso ECDF - Y el postregistro.

Para poder evidenciar las transformaciones en las concepciones sobre evaluación antes y después de curso ECDF se tuvieron en cuenta las siguientes variables:

Después de construido el instrumento de recolección, preregistro-postregistro, comprendidas las variables de estudio, se pasó a su aplicación antes de iniciar el curso. La codificación abierta permitió extraer y ubicar algunos testimonios (relatos) identificados y codificados en el diario de campo (narrativas dirigidas a través de preguntas orientadoras).

3 Resultados

Los resultados obtenidos a partir del análisis de datos realizado, se mostrarán con base en la Fase 1 de Pre registro y la Fase 3 de post-registro:

3.1 Fase 1. Pre-registro.

Evaluación Diagnóstica: Según Villada (1997), el diagnóstico es la valoración de las características con las que llegan los estudiantes al aula. Realizando esta evaluación, dice Woolfolk (2006), se identifica tanto a nivel individual como a nivel grupal el estado educativo, y gracias a esto se conocen las debilidades o falencias. Algunos relatos correspondientes a esta evaluación son:

PR- JFG "Los estudiantes se muestran interesados en mi propuesta curricular".

PR- AVL "Preocupémonos por aprender cosas en este curso, si se gana rico y si no, obtuvimos una gran experiencia".

Evaluación Formativa: Una parte importante de este proceso, según Andrade (2010, citado en Santrock, 2014), es que busca con más frecuencia que el estudiante evalúe su progreso constantemente. Por último, de acuerdo con Enger y Yanger (2010, citados en Santrock, 2014), es indispensable que dentro de la evaluación formativa se realice una retroalimentación, porque esta es parte integral de la enseñanza, puesto que el fin es que los estudiantes vayan adquiriendo conocimiento a raíz de lo que están haciendo. Investigadores como Davis y McGowan (2007) citados por Santrock (2014) señalan que la retroalimentación positiva durante la evaluación formativa aumenta la autorregulación del aprendizaje. Se encontraron relatos como:

PR- JYG "trabajo reconocido con comentarios positivos y propositivos".

PR-JGC "Hay momentos difíciles cuando la profesora coloca cuatro lecciones para aprender de memoria".

PR- LMM "Reconocer que son importantes los aportes que ellos ofrecen al grupo".

PR- IAC "Los conocimientos y valores que transmitimos a los estudiantes son una apuesta a un futuro mejor y más justo".

Evaluación Sumativa: Es importante resaltar que en las concepciones de los maestros incide un momento crucial, el cual en su mayor parte fue el motivo para crear e instaurar todas sus teorías alrededor del proceso de evaluación, es decir, cuando enfrentaron su quehacer como docentes y por diferentes motivos perdieron la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa, con diversas calificaciones, tanto cualitativa como cuantitativa. Esta situación les mostró que debían de mejorar su proceso, pero los docentes reaccionaron de forma negativa, lo cual se evidencia en el rechazo al curso ECDF, ya que de una u otra forma la evaluación que

presentaron interfirió tanto en su vida personal como laboral.

PR- IYG "Concurso docente para materializar deseos".

PR- "En cuanto a la evaluación diagnóstica formativa, considero que los pares que me evaluaron desconocen la estrategia que apliqué".

PR-JGC "Hay métodos más efectivos que otros".

PR- JFG "Las evaluaciones de competencias fueron traumáticas".

PR- JAV "Eres el niño más educado y juicioso de la clase, eran las palabras de la profesora María Teresa".

PR- "La docencia es la labor más bella que puede tener el hombre".

PR- MMV "Mi mayor frustración, la Evaluación Diagnóstica formativa"

PR- ABG "Era agradable trabajar como profesor".

PR- "El sistema nos limita en ocasiones, porque para él es más importante el contenido que se debe impartir que el ser íntegro".

PR- "Con esta evaluación siento que estoy en el lugar equivocado".

En este sentido, es importante delimitar y esclarecer las concepciones con las que llegan los docentes, lo que se determina como teorías implícitas, porque como lo indica Pozo (1996, citado en Roa, 2013), se originan en el plano de las experiencias personales y surgen como una manifestación de la educación informal. Por otro lado, (Rodrigo, 1994a:39 citado en Llanos y Piñeros 2002) señala que son implícitas porque "no suelen ser accesibles a nuestra conciencia" (p.552), aspecto que diferencia esta teoría de las teorías explícitas ya que, siguiendo a Pozo, cuentan con la competencia del saber decir.

De otro lado, según el agente evaluador, se encontró en esta fase:

Autoevaluación: Falchikov (1986, citado en Rodríguez, et al., 2013) señala que "el alumno juzga su propia actuación y productos en contra de sus propios criterios de evaluación" (p. 147).

PR- RHM "temor a equivocarme".
 PR- RHM "Fui buen estudiante".
 PR- ANV "Siento rabia porque soy buena maestra y perdí la evaluación".
 PR- CRV "Con los muchachos estudiantes me va regular".
 PR- GLA "Siempre me fue muy bien, tuve buen rendimiento académico y disciplinario".
 PR- JAV "Reconozco que me falta mucho en la interacción con los estudiantes".
 PR- "A veces me siento deprimido y llego al salón de clase predispuesto en contra de la disciplina de mis estudiantes".
 PR- JFG "Mis evaluaciones de desempeño fueron relativa/baja".
 PR- CMG "Terminé siendo de las mejores de mi clase".

Coevaluación: Hall (1995, citado en Rodríguez, et al., 2013) señala que "la participación de los estudiantes y profesores en el proceso de evaluación hace posible que los estudiantes se valoren a sí mismos al tiempo que permite a los profesores mantener el control necesario sobre las evaluaciones finales" (p. 342).

PR- ALG "Yo les calificaba en la misma forma que me calificaban a mí".

Heteroevaluación

PR-MMV "Me encantaba su forma de enseñar".
 PR- BLB "Gonzaga, ese influenció fue con su exigencia y perfección".
 PR- JMA "mal calificado".
 PR-FAO "La evaluación con un video no es objetiva, si le caigo mal al evaluador no se pasa".
 PR- "Tengo maestría y parece que no les importa".
 PR- ONM "Pareciera que nos estamos enfocando más en la forma de evaluar, en los planes y proyectos, estándares de la calidad, que en el ser".
 PR- "Enseño en una vereda olvidada, donde nadie llega, hago todo lo que puedo, pierdo la evaluación

y ellos ni siquiera saben en qué condiciones trabajo".
 PR-CGR "No se toman la molestia de conocer la vida de sus maestros y las circunstancias que los llevan a vivir con escasos recursos".
 PR-JAV "Considero que el lenguaje en la descripción de mi construcción pedagógica fue generalizada".

La heteroevaluación se entiende como la evaluación que realiza una persona o institución externa al grupo; sin embargo, para conveniencia de esta investigación se considera que esta evaluación es la que realizan los estudiantes al desempeño del docente. (Fernández, Vanga, 2015).

Externa

PR- IAC "No es un trabajo bien remunerado".
 PR- CRG "Nuestra educación es un bien negociable cuando te dicen que eres "viejo" indirectamente porque por tu edad no tienes acceso a superarte con los beneficios de la Secretaría de Educación".
 PR- "El Ministerio de Educación nos quiere ver la cara con este curso de ECDF".
 PR- CRG "Un maestro no es valorado, no es reconocido por su esmero y esfuerzo, no es estimulado, no es motivado".

La evaluación externa se presenta cuando agentes no integrantes de un programa o centro, evalúan la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y su funcionamiento. Según el Ministerio de Educación Nacional, se realiza con el fin de valorar en la institución el nivel educativo, lo que permite buscar estrategias para mejorar los procesos.

En este momento del análisis, se encuentra que las concepciones preliminares al curso varían, ya que depende de la experiencia individual de cada sujeto, teniendo en cuenta que, en el caso de los profesores, las teorías educativas personales son reconstruidas de acuerdo con la experiencia y conocimiento pedagógico por medio de la formación y la práctica docente (Marrero, 1993, citado en Martínez, et al.

2013). Estos docentes vienen de una evaluación que interroga por su labor como docentes; además, las concepciones de los docentes en torno a la evaluación están más asociadas a una desaprobación en tanto no comparten la manera como están siendo evaluados, y suelen estar acompañadas de valoraciones afectivas de connotación negativa, en lo que se refiere a la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa.

3.2 Fase 3. Post-registro:

A continuación, se pasa al análisis del tercer momento, en el cual los docentes ya han recibido y han sido partícipes del curso con Carácter Diagnóstico Formativo; se analiza la transformación que existe entre las teorías implícitas del primer momento y las teorías explícitas de este último momento.

Diagnóstica: Morales (2001) indica que, gracias a este procedimiento, se tiene una perspectiva inicial para poder realizar un diagnóstico y así intervenir y orientar.

PR- JAV “En este proceso de formación que estamos llevando a cabo me puedo dar cuenta de mis debilidades como docente”.

PR- JAV “Me he dado cuenta de que sí estoy fallando, específicamente en mi contextualización de procesos”.

Formativa: Según Andrade y Cizek (2010, citados en Santrock, 2014), es un término muy utilizado, ya que otorga mayor importancia a la evaluación para el aprendizaje. Las concepciones son recogidas en esta categoría, porque indican la transformación que han obtenido en su proceso como docentes al participar del curso. Por último, Enger y Yanger (2010, citados en Santrock, 2014) señalan que es indispensable que dentro de la evaluación formativa se realice una retroalimentación, siendo esta parte integral de la enseñanza, ya que lo que se quiere es que los estudiantes vayan adquiriendo conocimiento a raíz de lo que están haciendo. Los investigadores Davis y McGowan (2007) señalan que la retroalimentación positiva durante la evaluación formativa aumenta la

autorregulación del aprendizaje, que en definitiva fue el objetivo del Curso de ECDF, ya que este buscaba reforzar los aspectos por los cuales los docentes no aprobaron la evaluación.

PR- EOS “Realmente educar no solo es estar en un contenido curricular”.

PR –IGO “Al principio estaba desenfocado, llegué a un momento de reflexión para permitir que hicieran una crítica”.

PR – LM “Estoy corrigiendo en pro de mejorar práctica docente”.

PR –MGL “He podido evidenciar en los últimos días una transformación a nivel personal”.

PR- JYG “El ejercicio de práctica docente ha sido de reflexión constante sobre dificultades, desempeños, metodologías e innovación en el aula.”.

PR- JAV “Estoy seguro de que voy a fortalecer esas debilidades y llevarlas a cabo en mi práctica”.

PR- LRF “Gracias a la ECDF puedo estar aquí hoy y realmente crecer y mejorar ese propósito”.

PR- DPG “Voy a enriquecer más mi práctica reflexiva”.

PR–LGH “Contribuyó a la transformación personal”.

PR – DC “Espacio muy enriquecedor donde aterrizo en relación a nuestro rol como docentes”.

PR- AG “Es una invitación a la innovación, al cambio”.

PR – LML “Considero que esto permitió conocer aspectos que como docente no tienes en cuenta”.

PR- GG “Ha hecho que nos replanteemos nuestro quehacer docente”.

PR –SZ “Me retroalimentó en mí quehacer como docente”.

Sumativa: La evaluación sumativa se aplica a procesos y productos terminados con el fin de obtener resultados al término de una experiencia de aprendizaje. Se diferencia de la formativa en la manera como puedan ser utilizados los resultados, además de que esta es el resultado final después de ver todos los temas (Woolfolk, 2006).

PR – “No fue un castigo por nuestra pérdida a la evaluación, fue un premio grande y nos hicimos acreedores a lo que nunca hubiese podido imaginar, el premio mayor”.

PR – “Reflexionar sobre mi práctica pedagógica”.

PR- MMV “Como docente me preocupa el sistema educativo tan adverso a nuestras pretensiones”.

Según agente evaluador:

Autoevaluación: Se busca que el estudiante interiorice los conocimientos adquiridos y las dificultades o falencias presentadas. Es una manera de invitar al estudiante a ser partícipe de su proceso.

PR- “Qué felicidad me produce el aprender”.

Externa: En este último momento del análisis, se evidencia que la mayor parte de las concepciones se recogen en la categoría formativa; luego se encuentra la sumativa y finalmente la autoevaluación, en la que solo se encuentra una concepción.

Realmente, esto es un aspecto relevante que indica cómo los docentes tienen una apreciación formativa de la experiencia y en la que muestran cómo apartaron de sí mismos esa indisposición frente al curso, permitiendo que este permeara su experiencia docente, razonando y llegando de tal manera a estas concepciones explícitas de lo que ha sido para ellos el proceso, referido a lo que Pozo (1996, citado en Roa, 2013) señala en cuanto a que el primer tipo de conocimiento son las teorías explícitas, las cuales cuentan con la competencia del saber decir. Esto significa que las explícitas están en la parte consciente de una persona, ya que estas son razonadas para aparecer en el momento adecuado.

Los docentes participantes del curso ECDF, al iniciar este proceso y como se puede evidenciar en el análisis anterior, llegaron con determinadas actitudes que reflejan sus concepciones acerca de lo que fue para ellos la experiencia de la evaluación. Dichas concepciones no se desprendían solo del resultado de la evaluación por la que debían asistir al curso, si no de la forma como en su vida se habían enfrentado al

concepto y práctica de la misma.

Esto quiere decir que las teorías explícitas se incluyen en la parte consciente de una persona, pues son razonadas para aparecer en el momento adecuado como el saber formal, producto de la escolarización, que sirve para comprender y analizar los fenómenos. Lo anterior lleva a comprender que el curso de ECDF sería la educación formal que influye directamente sobre las concepciones iniciales y que, durante el proceso, son permeadas y transformadas por la orientación tanto teórica como personal, a la que pudieron acceder los docentes.

Dicha transformación se evidencia a través del discurso de los docentes, quienes muestran en un primer instante actitudes y expresiones negativas y poca credibilidad frente a los procesos mediante los cuales fueron evaluados y que los destinó a realizar el curso, señalando, por ejemplo: PR- “En cuanto a la evaluación diagnóstica formativa, considero que los pares que me evaluaron desconocen la estrategia que apliqué”, mostrándose frustrados. Sin embargo, estas concepciones se transforman a través del tiempo gracias al proceso formal del curso, cuando los docentes expresan: PR- JAV “En este proceso de formación que estamos llevando a cabo me puedo dar cuenta de mis debilidades como docente”; aquí ya hay agradecimiento y una reflexión acerca de su práctica, así como entendimiento sobre el hecho que perder la evaluación, ayudó a su formación como profesional.

Se aclara que existen investigaciones acerca de concepciones de evaluación en diferentes contextos y agentes, que inicialmente se limitan a estudiar las teorías implícitas, dejando por fuera las explícitas. En esta investigación se integran las dos teorías para mostrar la transformación que hay durante un proceso de formación. Además, las investigaciones se basan en buscar las concepciones frente a la evaluación en un momento específico, para guiar y mejorar los procesos de evaluación; sin embargo, este trabajo estudia las concepciones en dos momentos, con el fin de orientar al docente y a las instituciones educativas para que puedan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; también con la intención de señalar que es importante que los entes que dirigen el sector educativo no descuiden los procesos en los que se ve

involucrado el docente, para evitar problemas emocionales y psicológicos desencadenantes de fallas en su labor profesional. La investigación expone, cómo los docentes en su calidad de profesionales rechazan en un principio el proceso de formación que evidentemente ayudó a que entendieran sus falencias, para mejorarlas y poder acceder a mejores resultados en próximas evaluaciones.

4 Conclusiones

Fue relevante analizar las concepciones sobre evaluación, desde la perspectiva de los docentes, con el sentido de acercarse a la problemática de lo que resulta ser la evaluación en el contexto profesional, ya que el proceso se realizó en un momento y contexto diferente al que los participantes con frecuencia experimentan, como es, que evalúen su labor como docentes. Por lo tanto, a partir de una práctica reflexiva inicial se concluye que los docentes llegan predispuestos al curso **Evaluación con Carácter Diagnostica Formativa ECDF** tras perder la evaluación; en sus primeras concepciones muestran cómo han entendido y comprendido a través del tiempo la evaluación, y señalan que este proceso suele en muchas ocasiones ser de valoración, ya que no encuentran cómo para sus vidas resulta ser formativo; finalmente, se encuentra cómo sus emociones guían las concepciones con las que llegan los docentes al curso, rechazan este proceso, cuestionan la validez y señalan que no tienen en cuenta los contextos en los que ellos ejercen.

Por otra parte, se encuentra que a los docentes se les dificulta aceptar críticas respecto a su práctica, en la que es más fácil que ellos como actores evalúen los procesos externos a los cuales acceden, que comprender y entender la crítica constructiva que se hace a su proceso como profesional, lo que determina por lo tanto las habilidades metacognitivas que puedan utilizar y poderlas transferir a otras situaciones. Esto se hace evidente a partir del discurso del docente cuando rechaza ser parte del curso y algunos que señalan “ser una pérdida del tiempo”. Es tanto su

malestar que no les permite ver que el curso es una forma de potencializar y mejorar su práctica docente, haciendo de la evaluación un proceso formativo para aquellos que perdieron la evaluación.

En este proceso el análisis crítico del discurso se fusiona con el análisis categorial, para desarrollar los procesos de codificación de las expresiones de los docentes, evidenciada en las concepciones de los mismos, que permitieron el descubrimiento de quien es y cómo asumen un proceso de formación y transformación. Se abren posibilidades de nuevas preguntas desde y en el estudio de las concepciones desde una mirada de Pozo (2006) en la de diseñar deliberada o intencionalmente escenarios y situaciones sociales, que permitan el control del conocimiento explícito sobre el implícito.

Finalmente, se encuentra cómo las concepciones se transforman a partir de la experiencia y formación que se brinda en el curso. Los docentes recapacitan y valoran las estrategias y críticas brindadas; así, se encuentra un cambio tanto personal como profesional, pues en este curso, como lo evidencian los docentes en su discurso, se incluye mucho la parte humana de cada actor, que hace posible la docencia, aspecto que los lleva a aceptar la retroalimentación brindada durante el proceso, por parte de los profesores que orientaron el curso. Se evidencia entonces un cambio en sus concepciones y en su postura emocional.

Referencias

- Alberto, D., & Pérez, Á. (20 de Marzo de 2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. Manizales, Colombia.
- Alfonso Fernández, M. C., & Ríos Arias, R. M. (2013). El ser que subyace en el Maestro como agente de cambio personal y social.
- Alkin, M. (2004). Evaluation roots. Thousand Oaks [Calif.]: SAGE.
- Álvarez, D. A. (2015). Subsistema de formación de educadores en servicio: Lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente. Colombia.
- Anuies, G. t. (2000). Educación Superior en el siglo XXI. Una propuesta de las anuies.
- Arévalo (2010). Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los

- aprendizajes: un estudio de caso en una institución educativa particular de Lima. *Educación*, 23-42.
- Ávila Baray, H.L. (2006). Introducción a la metodología de la investigación.
- Díaz, A. (Ed). (2016). *Evaluación o Calificación en Humanidades*. Pereira, Colombia: Editorial UTP.
- Backhoff, E. (2014). La OCDE sobre la evaluación de la educación – Educación Futura. Retrieved from <http://www.educacionfutura.org/la-ocde-sobre-la-evaluacion-de-la-educacion/>
- Cabezas, Carpintero. (2006). Teorías implícitas sobre la inteligencia en docentes. *EduPsykhé*, 129-142.
- Cajigas, García. (2014). La evaluación de los aprendizajes en las ciencias naturales (p. 26). Santiago de Cali. Retrieved from <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7601/1/3467-0473442.pdf>
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, (15), 346. Retrieved from <http://www.redalyc.org/9081/articulo.oa?id=35651519>
- Educación, M. d. (03 de Marzo de 2011). Ministerio de Educación. Obtenido de Ministerio de Educación : <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-246098.html>
- Fernandez, Vanga. (2015). Porceso de autoevaluación, coevaluación, para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. San Gregorio, 5.
- FETTERMAN, David M. (2004), "Branching out or standing on a limb. Looking to our roots for insight", en Marvin C.
- Fundación Instituto de Ciencias del Hombre, "La Evaluación Educativa: Conceptos, Funciones y Tipos," Biblioteca Virtual FAHUSAC, consulta 9 de abril de 2018, <http://bvhumanidades.usac.edu.gt/items/show/3348>.
- Flórez, D. (2008). La evaluación docente en Colombia: una práctica instrumental y burucrática. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (51), 142.
- Fresán Orozco, M., de Garay Sánchez, A., Henael del Valle, J., Martínez Rizo, F., Mendoza Rojas, J., & Ríos Ferrusca, H. et al. (2000). La educación superior en el siglo XXI. *ANUIES*, (1).
- Gonzalo San Nicolás, V., Pumares Puertas, L., & Sánchez Delgado, P. (2012). *Desarrollo profesional de docentes y educadores*. Madrid (España): Los Libros de la Catarata.
- GARDNER, Don E. (1994). "Five evaluation frameworks: implications for decision making in higher education", en Joan Stark y Thomas Alice, *Assessment program evaluation*, Ashe Readers Series, Needham Heights MA, Simon and Schuster Custom Publishing.
- en López Henríquez, J. S., & Calderón, V. C. (2012). Diseño del proceso de evaluación del desempeño personal y las principales tendencias que afectan su auditoría. *Pensamiento y Gestión*, 4-29.
- Hidalgo, N., & Murillo, F. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana De Investigación Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación.*, (1).
- Javier Murillo Torrecilla, V. G. (Junio de 2006). Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Santiago, Chile. Jiménez Llanos, A., & Correa Piñero, A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el analisis de la estructura de creencias des profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista De Investigación Educativa*, (2), 529.
- Leyva, S. (2007). Evaluación institucional y factores de cambio: La percepción de los académicos de tres universidades del noroeste de México. *Revista de la educación superior*, 36(144), 7-22.
- Lucarelli, E. L. (2014). EVALUACIÓN Y CALIDAD DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, APUNTES E INTERROGANTES PARA LA UNIVERSIDAD. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(2).
- Manzi, González y Sun (editores) (2011). *La Evaluación docente en Chile*. Santiago: Editorial MIDE-UC.
- Martínez, Zarate, Salazar y Palacios (2014). Concepciones en torno de la enseñanza docente. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (1), 153-173
- Ministerio de educación. (13 de agosto de 2002). Artículo 125 [Constitución Política de Colombia]. [Ley 1278 de 2002]. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles307827_archivo_pdf_directiva24.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Ley N° 1278. Resolución N°24826. 15 de Noviembre del 2017.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278 de Junio 19 de 2002. En M. d. Nacional, Ministerio de Educación Nacional (pág. 15). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (03 de Marzo de 2011). Mineduación Colombia. Obtenido de Mineduación Colombia: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Evaluacion/246098:Evaluacion-anual-de-desempeno-de-docentes-y-directivos-docentes>.
- Morales, J.J (2001). *La evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO*. Editorial UAB. Extraído

- de:
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf.PDF>
- Nacional, C. T. (Agosto de 2001). Formación profesional. Materiales de trabajo para la formulación de un Acuerdo marco.
- Nacional, M. D. (Junio de 2008). Guía metodológica. Evaluación anual de desempeño laboral. Bogotá, Colombia.
- Nuria Menedez Garita, M. R. (2015). UNA Evaluación Académica. Programa de Evaluación Académica y Desarrollo Profesional, 54.
- OCDE Mejores políticas para una vida mejor . (s.f.). Obtenido de OCDE Mejores políticas para una vida mejor extraído de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/elreportedelaoecd/epromuevelaevaluaciondocenteyelreconocimientoalprofesorado.htm>
- Pozo, J. I. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: GRAO.
- Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. . (2015). San Gregorio, 5.
- Quesada Castillo, Rocío (2000). Conceptos Básicos de la Evaluación del Aprendizaje. Revista Perfiles Educativos, Nos. 41-42, pp. 48-52.
- Roa Ordoñez, H. (2014). Teorías implícitas y explícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del solfeo. Red De Revistas Científicas De América Latina, El Caribe, España Y Portugal., (26).
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Rodríguez Velandia, M., & Romero, J. (2010). La evaluación del desempeño docente: entre la regulación y la oportunidad para potenciar su desarrollo profesional. Actualidades Pedagógicas, (56), 111-120.
- Santrock, J. (2013). Psicología de la educación (5th ed., pp. 503-504).
- Rodríguez, G. Ibarra, M. Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. Revista de Investigación en Educación, 198-210.
- Samboy, L. (2009). La evaluación sumativa. Recuperado de: http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/MGIEV/documentos/LECT93.pdf
- Santrock, J. (2013). Psicología de la educación (5th ed., pp. 503-504). Secretaría de Educación Pública (2012) El enfoque formativo de la evaluación. Recuperado de: <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicos Escolares/PRIMARIA/6-DOCUMENTOSDEAPOYO/LIBROSDEEVALUACION2013/1-ELENFOQUEFORMATIVODELAEVALUACION.pdf>
- Servicio de Formación en Red. INTEF. (2014). Bloque 4. Cambio en tu aula, otra evaluación. . Formación en Red, 15.
- Villada Osorio, D. (1997). Evaluación integral de los procesos educativos (1st ed., p. 134). Diego Villada Osorio. Woolfolk, A. (2010). Psicología educativa (11th ed.). México: Pearson Prentice Hall.
- Tenbrink, T. (2010). Evaluación guía práctica para profesores. Madrid España: NARCEA, S.A.
- Rodríguez Velandia, M., y Romero, J. (2010). La evaluación del desempeño docente: entre la regulación y la oportunidad para potenciar su desarrollo profesional. Actualidades Pedagógicas, (56), 111-120.