



Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2024,
Volumen 8, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5

**EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN PARA LOS
APRENDIZAJES: CÓMO EVALUAR PARA LA
VIDA SIN EL EXAMEN PUNITIVO, CON
PROFESORES EN FORMACIÓN**

**THE MEANING OF EVALUATION FOR LEARNING HOW TO
EVALUATE FOR LIFE, WITHOUT THE PUNITIVE EXAM, WITH
TEACHERS IN TRAINING**

Guillermo Alfredo Realpe Narváez

Universitario de las Américas y el Caribe, México

Ana Patricia León Urquijo

Universitario de las Américas y el Caribe, México



DOI:

El Sentido de la Evaluación para los Aprendizajes: Cómo Evaluar para la Vida sin el Examen Punitivo, con Profesores en Formación

Guillermo Alfredo Realpe Narváez¹

grealpe@unac.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2856-5997>

Universitario de las Américas y el Caribe
Mexico

Ana Patricia León Urquijo

analeon@unac.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8533-1631>

Universitario de las Américas y el Caribe
Mexico

RESUMEN

Este artículo es parte de una tesis doctoral que reinterpreta el legítimo sentido de la evaluación, cuyo objetivo es determinar la incidencia de un programa educativo de evaluación que cambia las actitudes de latentes a actuantes cuando un grupo de profesores en formación, pasa de la evaluación-medición técnica estandarizada del aprendizaje del estudiante, hacia la evaluación para los aprendizajes de desarrollo humano de los estudiantes y del profesor. El enfoque de investigación es cuantitativo, de alcance descriptivo y diseño transversal. El primer grupo de profesores en formación corresponde al experimental (A) y el segundo grupo al de control (B). El grupo A participa en el programa educativo sobre la evaluación para los aprendizajes, el grupo B no. Existe diferencia significativa en el grupo A puesto que la comparación entre las actitudes latentes y actuantes, la significativa bilateral es menor $\alpha = ,05$, tanto en la percepción como en la proyección de la evaluación formativa para los aprendizajes durante la práctica pedagógica; mientras el grupo B no cambia, la escala de actitudes actuantes revela su permanencia en la medición técnica estandarizada.

Palabras clave: evaluación, medición técnica, aprendizajes, desarrollo humano, giro decolonial.

¹ Autor principal.

Correspondencia: grealpe@unac.edu.mx



The Meaning of Evaluation for Learning How to Evaluate for Life, Without the Punitive Exam, With Teachers in Training

ABSTRACT

This article is part of a doctoral thesis that reinterprets the legitimate meaning of evaluation. Its objective is to determine the incidence of an educational evaluation program that changes attitudes from latent to active when a group of teachers in training moves from the standardized technical evaluation-measurement of student learning to evaluation for the human development learning of the students and the teacher. The research approach is quantitative, descriptive in scope and cross-sectional in design. The first group of teachers in training corresponds to the experimental group (A), and the second corresponds to the control group (B). Group A participates in the educational program on assessment for learning, while group B doesn't. There is a significant difference in group A since, in the comparison between latent and acting attitudes, the bilateral significant is lower: $\alpha = ,05$, both in the perception and in the projection of the formative evaluation for the apprehensions during the pedagogical practice; while group B doesn't change, the scale of acting attitudes reveals its permanence in the standardized technical measurement.

Keywords: evaluation, technical measurement, learning; human development, decolonial turn

*Artículo recibido 12 agosto 2024
Aceptado para publicación: 14 setiembre 2024*



INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta el resultado de la investigación de una propuesta alternativa a la evaluación-medición técnica estandarizada del aprendizaje que se instrumentaliza como cuentas por pagar en exámenes homogéneos para grupos de estudiantes heterogéneos, pluriétnicos y multiculturales. En las instituciones educativas persiste el dogma de la evaluación que, “supone rendición de cuentas, exclusión, castigo, premio y reconocimiento, de acuerdo con la voluntad de quien tiene autoridad para sancionar” (Tamayo et al., 2017, p. 31). El esquema fáctico descrito, reside en la comunidad educativa y en el inconsciente colectivo de los profesores en formación, quienes cursan grado 13 en la Escuela Normal Superior de Popayán (ENSP) y hacen parte del grupo experimental de esta investigación; con ellos se estudia el programa de evaluación auténtica formativa para los aprendizajes de desarrollo humano de los estudiantes y del profesor para implementarlo en la práctica pedagógica y el próximo futuro profesional.

El problema de la evaluación tradicional es su concepción reduccionista que se limita a la medición técnica estandarizada del aprendizaje de los estudiantes, por separado; privilegia la repetición de conocimientos académicos aislados, sin contexto, los califica y asigna una nota cuantificable punitiva que segrega sin que medie la educación emocional socioformativa del ser. En este sentido, los profesores en formación y profesionales abiertos al cambio de actitud, asumen que, “acercarse al concepto de educación intercultural supone, por una parte, dejar constancia de la pluralidad de enfoques y perspectivas; tener en cuenta que no hay una única definición satisfactoria” (Louzao et al., 2020, p. 432), en consecuencia apremia dar un giro decolonial contrahegemónico del modelo eurocéntrico impuesto por el sistema político-económico y cultural vigente, este normaliza el derecho de los estudiantes a educarse, solo para memorizar conceptos inconexos y repetirlos en exámenes estandarizados que suelen ser irreflexivos, confusos, como acríticos.

El momento histórico que vive la humanidad en la vertiginosa Sociedad del Conocimiento (SC), Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) e Inteligencia Artificial (IA), son razones contundentes para evolucionar la educación, tantas veces aplazada, a través de un proceso disruptivo de evaluación auténtica formativa que rompa el modelo tradicional y reconstruya su esencia con otra neuroarquitectura, para que todos los estudiantes y el profesor, sin excluir a ninguno, aprendan sobre



desarrollo humano y cambie, de una vez por todas, el formato insustancial del examen punitivo por un Aprehendizaje Autónomo Abierto (AAA) a nuevas posibilidades de imaginación, creatividad e innovación en los escenarios de la SC, TIC e IA. Es decisivo que el profesor asuma el reto de transformar el sistema educativo y la evaluación, porque existe “la necesidad de decolonizar nuestro saber pedagógico, configurar una pedagogía decolonial y transitar en nuestras investigaciones sobre la educación hacia la decolonialidad epistémica y la desobediencia epistemológica” (Ortiz et al., 2018, p. 215), para que los dilemas humanos no se pretenda resolver solo con fórmulas técnico-mecánicas estandarizadas.

El profesor convencional, a veces sin proponerse, fracciona la ética cuando evalúa con técnicas homogéneas e instrumentos de castigo a grupos de estudiantes heterogéneos, pluriétnicos y multiculturales, porque piensa en la evaluación “como ejercicio de poder que el saber del profesor utiliza para dar cuenta de sus propósitos, pero no explora procesos, sujetos, ni contextos” (Tamayo et al., 2017, p. 31). Lo categórico de esta disquisición justifica el estudio de la evaluación formativa en su sentido auténtico, para los aprehendizajes holísticos incluyentes de todos los estudiantes y del profesor como otro diferente incluido; significa replantear la educación, que cambia radicalmente el curso de la vida de los estudiantes (Robinson & Robinson, 2022), que aprehender sea un acto de amor, en lo posible, con sentido del humor, que los estudiantes piensen de manera crítica y asuman la responsabilidad de su formación (Vera & Monsalve, 2022); esta perspectiva demuestra la necesidad perentoria de provocar un cambio paradigmático de la evaluación con los profesores en formación de la ENSP y los profesionales en ejercicio.

La evaluación formativa exige voluntad de trabajo autónomo, metacognición, toma de conciencia del propio aprehendizaje, madurez emocional y racional según las circunstancias y la capacidad de autorregulación responsable (Fernández, 2017); ser auténtico implica reflexión sobre sí mismo y coherencia en la acción, análisis deliberativo y pensamiento crítico desde temprana edad (Coronado, 2021) para imaginar mundos diferentes, crear e innovar. Se transforma la actitud conservadora de la medición del conocimiento estandarizado con investigaciones decolonialógicas, currículo y didáctica decoloniales, aprehendizajes decolonizantes, y una evaluación decolonial (Ortiz et al., 2018); es así como Suarez y Quiceno (2020) recuerdan que el imaginario filosófico de Estanislao Zuleta pensó en



una educación que diferencia el formar del enseñar: “formar es hablar y dirigirse al otro como si fuera una voz que espera. Enseñar es decirle al otro lo ya que sabe y por eso no espera, repite y memoriza” (p. 37). El legado de Zuleta invita a los profesores profesionales y en formación, a deliberar la neuroarquitectura otra, que empodera la evaluación auténtica formativa sobre aprehender con sentido para afrontar los años veinte del segundo milenio.

La medición técnica estandarizada del aprendizaje es asimilacionista, punitiva y excluyente; induce acumular conocimiento para repetir en exámenes tipo, calcula con fórmulas especulativas definidas por el sistema y las conjeturas racionalizadas del profesor; este modelo convencional de evaluación promueve la competencia individual del estudiante en la medida de sus capacidades para memorizar conceptos, teorías o conocimientos que el sistema y el profesor imponen sin deliberación previa sobre los intereses y talentos personales y de grupo. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), enfoca la evaluación como un proceso permanente e incluyente, con instancias de planeación, ejecución, análisis y seguimiento, para comprender y promover el aprendizaje e identificar cómo aprende cada estudiante; sin embargo, en la práctica, cada estudiante se defiende desde su trinchera. El Plan Decenal 2016-2026 orienta una cultura de evaluación inclusiva para la mejora, no como castigo; compromete al sistema educativo colombiano con políticas investigativas sobre la evaluación formativa para el desarrollo humano. Por lo anterior se evidencia que existe un grave contrasentido entre las intenciones de una política de Estado incumplida por la burocracia y la doctrina maniquea de la formación del profesor.

La forma y el fondo de la evaluación de los estudiantes, es objeto de permanente escrutinio por los profesores desde una concepción primitiva, la comprime en rendición de cuentas con presupuestos ilógicos de homogeneidad conceptual y del comportamiento; el análisis gira en torno a la incoherencia entre el discurso y la práctica, es usual encontrar profesores que critican enfoques tradicionalistas, consecuente con la objetivación educativa, pero darse cuenta, en el mismo discurso, que ese enfoque juzgado con dureza se usa en las clases (Arias & Serrano, 2017). La evaluación técnica estandarizada reprime el interés por aprehender, Moreno (2016) considera que este sistema es nocivo para los estudiantes y ese perjuicio frustra el balance entre las pruebas estandarizadas y la evaluación en el aula al servicio de la mejora escolar, esos juicios de valor se rematan en un instrumento técnico-mecánico que entorpece el desarrollo humano.



La investigación propone un giro decolonial de la evaluación hacia los aprendizajes para el desarrollo humano tanto de los estudiantes como del profesor, cambia del manido examen disciplinario a valorar el saber que cultiva una vida digna; Agudelo-Torres et al. (2018) plantea transitar de una especulación punitiva de la evaluación a dimensionar la actitud auténtica de la escuela como cultura para el mejoramiento de los aprendizajes. El compromiso radica en dilucidar juicios de valor corresponsables con la formación holística de seres humanos extraordinarios, a quienes solo se reconoce sus declaraciones observables, por lo tanto quien evalúa tiene una inmensa responsabilidad ética consigo mismo y con el evaluado (Santos-Guerra, 2003) frente a la equidad, la justicia y la inclusión; de la misma forma, el profesor en formación no es un racionalista puro y duro, no limita su pedagogía a transmitir conocimientos estancos, es un adalid de la excelencia que empodera de saber a los estudiantes (García-Yepes, 2020) en lo emocional y racional, de sí mismo y con los demás.

Mejorar las competencias de la evaluación se hace en razón del interés, el talento la diferencia y la subjetividad implícitas; observar otras intuiciones de formación, cambiar los paradigmas evaluativos y reconceptualizarlos para que respondan al desarrollo humano en la sociedad del conocimiento, TIC e IA (León et al., 2018). En América Latina surgen movimientos emergentes con pedagogías decoloniales disruptivas que superan la perspectiva técnico-mecánica excluyente, cambian el dogma impuesto por una sola manera de ser, pensar, sentir y hacer los deberes rutinarios e ideas comunes, en la opción del disenso (Gutiérrez, 2021); altos estándares de competencia grupal e individual, consciente, asequible a los aprendizajes de los estudiantes y del profesor en formación, cogestor y arquitecto del trabajo personalizado y social para el mejoramiento permanente en el aula de clase y fuera de ella.

METODOLOGÍA

En este artículo se presenta la parte cuantitativa de alcance descriptivo de la muestra corresponde a los profesores del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la ENSP; las evidencias aportan datos numéricos que permiten comprender la evaluación como un problema educativo de las ciencias sociales (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Los objetivos, el instrumento y el programa educativo son coherentes con el planteamiento del problema, puntualiza el procedimiento técnico de la información, orienta las respuestas provisionales respecto a la solución del problema de estudio. El enfoque cuantitativo se fundamenta en la información que recaban dos escalas de Likert sobre actitudes latentes y actuantes,



la salvedad es que el grupo experimental (A) con 25 profesores en formación, antes de aplicar la escala de actitudes actuantes, conoce el programa educativo sobre la evaluación para los aprehendizajes; el grupo control (B) con 28 profesores en formación, desarrolla la misma escala de actitudes actuantes pero desconoce el programa educativo en mención; luego se confronta y establece inferencias en la significancia bilateral de los grupos A y B.

La escala de Likert es un formulario psicométrico que calcula resistencias, maneras de sentir y cualidades o actitudes del encuestado, consta de “ítems afirmativos o reflexiones de valor, sobre los que el participante reacciona (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018); la investigación identifica la percepción que sobre la evaluación para los aprehendizajes en desarrollo humano tienen los profesores en formación de la ENSP, el formulario marca el peso del indicador que se convierte en información estadística. Cada ítem de la escala de Likert está distribuido en tres niveles: de acuerdo; ni de acuerdo ni en desacuerdo; en desacuerdo. Los resultados cuantitativos se comparan entre actitudes y con las dos escalas de los grupos A y B.

Cuando el grupo A conoce el programa educativo sobre la evaluación para los aprehendizajes, en la posprueba (escala de actitudes actuantes), se evidencia un cambio de actitud y reconfiguración del sentido auténtico de la evaluación formativa, cuya esencia es el desarrollo humano de los estudiantes y del profesor, lo cual redundará en calidad educativa para enfrentar los desafíos del siglo XXI. La información estadística es objetiva, cuantifica formas de pensamiento, cualidades y experiencias lineales adquiridas, tal cual lo expresan los profesores en formación; se analiza cantidad y frecuencia de datos, es confrontada la hipótesis con el marco teórico, preferencias y promedios en cifras numéricas, el análisis estadístico permite construir modelos actitudinales que favorece o afecta la evaluación formativa; el enfoque cuantitativo es deductivo, va de lo general a lo particular con fórmulas matemáticas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación recoge datos de las escalas de Likert, los resultados proceden de la significancia bilateral entre actitudes latentes y actuantes de los grupos experimental (A) y control (B); hay un giro decolonial en torno a la evaluación, esto es, de medir técnica estandarizadamente el aprendizaje individual del estudiante aislado, hacia la evaluación para los aprehendizajes de todos los estudiantes y



del profesor (tabla 1), como un proceso natural presente en toda circunstancia de la vida (Alcaraz, 2015). La evaluación formativa adquiere mayor sentido auténtico en los profesores en formación del grupo A, las actitudes actuantes indican transformación del concepto sancionatorio, en una pedagogía de calidad que valora el desarrollo holístico de manera responsable sobre el crecimiento personal y social, como respeto por la diferencia y la individualidad.

Tabla 1 Resultados de significancia bilateral

	Grupo experimental				Sig. bilateral	Grupo control				
	Actitudes latentes		Actitudes actuantes			Actitudes latentes		Actitudes actuantes		
	La evaluación del aprendizaje del estudiante mejora la calidad educativa		La evaluación para los aprehendizajes de los estudiantes y del profesor propende por una educación con calidad			La evaluación del aprendizaje del estudiante mejora la calidad educativa		La evaluación para los aprehendizajes de los estudiantes y del profesor propende por una educación con calidad		
De acuerdo	14	56,0	24	96,0		23	82,1	21	75	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	40,0	1	4,0		4	14,3	6	21,4	
En desacuerdo	1	4,0	00	0,0	,002	1	3,6	1	3,6	,573
Total	25	100,0	25	100,0		28	100,0	28	100,0	

La mirada despectiva de la evaluación tradicional del aprendizaje, en la práctica pedagógica del grupo A cambia, asume los aprehendizajes con serenidad y confianza, hay certezas que evolucionan, la sensación del temor a la evaluación adquiere otro matiz en el consciente e inconsciente colectivo de los estudiantes y del profesor; involucra la subjetividad, la dimensión emocional, los sentimientos auténticos y nocivos, la incertidumbre y la autoestima (Naya et al., 2014). Por su parte, el grupo B, en la escala de actitudes actuantes, la evaluación-medición manifiesta características del esquema tradicional porque en el aula predomina la actitud vertical (León et al., 2018) del poder omnímodo del profesor controlador de estudiantes, que a la postre se convierte en un afligido y confundido vigilante de conductas, porque elige el absurdo confort de la técnica estandarizada. Al contrario, el profesor en



formación del grupo A, promueve la evaluación diferenciada (tabla 2) y autorregulada, apoya a cada estudiante o grupos según la necesidad, lo que es positivo para ellos; incentiva la autoevaluación (Julón, 2021), la coevaluación, una pedagogía de desarrollo humano en el contexto, donde se hace carne la emoción, la educación holística.

Tabla 2 Resultados de significancia bilateral

	Grupo experimental				Sig. bilateral	Grupo control				
	Actitudes latentes		Actitudes actuantes			Actitudes latentes		Actitudes actuantes		
	La evaluación del aprendizaje que aplica el profesor debe ser igual para todos los estudiantes de un grupo					La evaluación del aprendizaje que aplica el profesor debe ser igual para todos los estudiantes de un grupo				
	F	%	F	%		F	%	F	%	
De acuerdo	8	32,0	12	48,0		18	64,3	8	28,6	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	36,0	5	20,0		2	7,1	16	57,1	
En desacuerdo	8	32,0	8	32,0	,353	8	28,6	4	14,3	,456
Total	25	100,0	25	100,0		28	100,0	28	100,0	

El grupo B es escéptico a la evaluación formativa, prefiere el juicio punitivo emocionalmente nocivo, riñe con la ética cuando infunde temor al error e incita a la trampa (tabla 3), a la memorización procedural inconsciente (Quian, 2022) de corto plazo; estos mitos de sumisión controlan la conducta y predispone a los estudiantes actuar de acuerdo con ella (Navarro et al., 2021). La evaluación formativa que indica el grupo A incluye, facilita la retroalimentación autorregulada, transforma el proceso enseñanza-aprendizaje de repeticiones que se devuelve en exámenes tal cual se reciben (Chomsky, 2016); confunde la diversidad de opciones para el aprendizaje significativo (Talanquer, 2015), el libreto técnico produce resultados engañosos que suelen servir para complacer al profesor y a la familia.



El grupo A considera que se educa para regular el aprendizaje (Fernández, 2017), evidencia el cambio de paradigma con respecto al grupo B, en el sentido de cualificarse como profesores profesionales para el próximo futuro ya que transmuta el formato asimilacionista arcaico (Cabrera et al., 2022) que complica las emociones y los sentimientos de los estudiantes confinados en el desinterés y la orfandad.

Tabla 3 Resultados de significancia bilateral

	Grupo experimental				Grupo control			Sig. Bilateral
	Actitudes latentes		Actitudes actuantes		Actitudes latentes		Actitudes actuantes	
	Algunos estudiantes hacen trampa en la evaluación del aprendizaje para sacar buena calificación, aunque no aprendan		En la evaluación formativa los estudiantes no hacen trampa, usan todas las herramientas que necesitan		Algunos estudiantes hacen trampa en la evaluación del aprendizaje para sacar buena calificación, aunque no aprendan		En la evaluación formativa los estudiantes no hacen trampa, usan todas las herramientas que necesitan	
	F	%	F	%	F	%	F	%
De acuerdo	21	84,0	12	48,0	13	46,4	5	17,9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	16,0	9	36,0	6	21,4	19	67,8
En desacuerdo	00	0,0	4	16,0	9	32,1	4	14,3
Total	25	100,0	25	100,0	28	100,0	28	100,0

,001

,573

Autoevaluación y Coevaluación (tabla 4), dos preliminares holísticos de la heteroevaluación, valoran el ser-saber-hacer del estudiante, entre pares o grupos, educan los sentidos, las emociones, y la voluntad de crear *aprehendizaje* autorregulado (Fernández, 2017); no obstante, el profesor convencional que recurre a estos preliminares de la evaluación, los torna en formalismos carentes de rigor, el estudiante y entre pares se asignan una calificación numérica sin lugar a un desarrollo humano que involucre conocimiento de sí mismo, autonomía, trabajo individual-cooperativo, toma responsable de decisiones que empoderan intereses y talentos. El grupo B, en actitudes actuantes no cambia, persiste la creencia



que, sólo los estudiantes *aprehenden*, entonces son los únicos sujetos evaluados; esta premisa encajona al profesor en la enseñanza vertical, cierra su postura y competencia impositiva a la saludable valoración que los estudiantes hagan de él, de ellos mismos y sus pares, con el claro propósito de mejorar el saber holístico de todos.

Tabla 4 Resultados de significancia bilateral

	Grupo experimental				Sig. bilateral	Grupo control				
	Actitudes latentes		Actitudes actuantes			Actitudes latentes		Actitudes actuantes		
	El profesor incluye autoevaluación y coevaluación para valorar el aprendizaje del estudiante		La autoevaluación y la coevaluación estimula los aprendizajes de los estudiantes y del profesor			El profesor incluye autoevaluación y coevaluación para valorar el aprendizaje del estudiante		La autoevaluación y la coevaluación estimulan los aprendizajes de los estudiantes y del profesor		
	F	%	F	%		F	%	F	%	
De acuerdo	18	72,0	21	84,0		23	82,1	19	67,9	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	20,0	4	16,0		2	7,1	5	17,8	
En desacuerdo	2	8,0	00	0,0	,134	3	10,7	4	14,3	,408
Total	25	100,0	25	100,0		28	100,0	28	100,0	

En la práctica pedagógica de los profesores en formación, la evaluación se despliega con estudiantes instruidos en la técnica del examen tipo, el cual fracciona la integralidad, en una sociedad que de facto le estorban las emociones (Esquivel, 2001), pero el grupo A, en privilegiada proporción que el B, implementa una educación holística más compasiva; por encima de las tres cuartas partes evoluciona hacia la evaluación para los aprendizajes de los estudiantes y del profesor, interpreta y extrapola el saber consciente, mejora el acervo personal y social (Ruiz & Earle, 2020), considera que la evaluación formativa potencia el conocimiento significativo con sentido para la vida (Arias & Serrano, 2017); su estrategia funciona como un GPS, ubica avance, retroceso o estancamiento y propone alternativas que



ayudan al desarrollo humano de todos los sujetos de la evaluación. En las actitudes actuantes, las tres cuartas partes del grupo B asegura que la evaluación-medición técnica estándar educa la inteligencia emocional (tabla 5), cuando la realidad dice que el examen punitivo la niega, entonces al desconocer el estado emocional del otro, forja en autoengaño moral (Cabrera et al., 2022), es decir, el grupo control se contradice.

Tabla 5 Resultados de significancia bilateral

	Grupo experimental				Sig. bilateral	Grupo control				
	Actitudes latentes		Actitudes actuantes			Actitudes latentes		Actitudes actuantes		
	La evaluación tradicional desarrolla la inteligencia emocional del estudiante		En la evaluación formativa se desarrollan aprehendizajes académicos, emocionales como existenciales			La evaluación tradicional desarrolla la inteligencia emocional del estudiante		En la evaluación formativa se desarrollan aprehendizajes académicos, emocionales como existenciales		
	F	%	F	%		F	%	F	%	
De acuerdo	6	24,0	13	52,0		25	89,3	7	25,0	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	32,0	8	32,0		3	10,7	11	39,0	
En desacuerdo	11	44,0	4	16,0	,013	0,0	0,0	10	36,0	,019
Total	25	100,0	25	100,0		28	100,0	28	100,0	

Un tercio del grupo A considera, que la evaluación estandarizada reconoce la individualidad de los estudiantes como únicos e irrepetibles, lo cual está en duda; después del programa educativo el 64%, en la práctica pedagógica, hace una evaluación más individualizada; este cambio favorece la inclusión, valora la autenticidad del ser. La evaluación tradicional premia o castiga de acuerdo con el autoritarismo sancionatorio del profesor (Tamayo et al., 2017); la evaluación formativa orienta a los estudiantes y al profesor en la lógica de aprehender para la vida, en tal caso el examen punitivo es marginal. El 64 % del grupo A manifiesta que con la evaluación formativa los estudiantes y el profesor no aprehenden para un examen, aprehenden para la vida (tabla 6); pero junto a los profesores profesionales en general,



agrandan la discusión inacabada de, si se educa para responder exámenes internos, de Estado e internacionales o, para un proyecto de vida digno; el análisis es estéril cuando cierra su postura al fundamentalismo conductista del examen como única herramienta, en detrimento de la evaluación auténtica que mejora la excelencia educativa (Louzao et al., 2020). El grupo B tiene mayor confusión, el 78% insiste en el examen punitivo; el 22% está de acuerdo que la evaluación formativa permite a los estudiantes y al profesor, aprehender para la vida.

Tabla 6 Resultados de significancia bilateral

	Grupo experimental				Sig. bilateral	Grupo control				
	Actitudes latentes		Actitudes actuantes			Actitudes latentes		Actitudes actuantes		
	El profesor enseña el conocimiento y lo evalúa para que el estudiante rinda cuentas con exámenes		Con la evaluación formativa los estudiantes y el profesor no aprehenden para un examen, aprehenden para la vida			El profesor enseña el conocimiento y lo evalúa para que el estudiante rinda cuentas con exámenes		Con la evaluación formativa los estudiantes y el profesor no aprehenden para un examen, aprehenden para la vida		
	F	%	F	%		F	%	F	%	
De acuerdo	15	60,0	16	64,0		22	78,6	8	28,6	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	20,0	9	36,0		1	3,6	14	50,0	
En desacuerdo	5	20,0	25	100,0	,207	5	17,9	6	21,4	,013
Total	25	100,0	16	64,0		28	100,0	28	100,0	

En la práctica pedagógica, tres cuartas partes del grupo A, asume el desacierto, la equivocación y el error, como estímulo de aprehendizaje autorregulado (tabla 7); dos tercios del grupo B, es irreflexivo a este cambio de actitud, prefiere el precio del examen objetivo-positivo. El error es una oportunidad de retroalimentación, afianza el conocimiento para el aprehendizaje de desarrollo integral (Gallo, 2014; Santos-Guerra, 2003), tal cual sucede en la cotidianidad, hacer, deshacer y rehacer sobre la base del desacierto y la equivocación; sin embargo, el profesor en formación del grupo B, enseña conceptos para



que los estudiantes los devuelvan como los reciben en un examen estandarizado, cual mecanismo de control académico y del comportamiento (Londoño, 2009), castigar el desacierto provoca inseguridad y se pierde la oportunidad de aprehender.

Tabla 7 Resultados de significancia bilateral

	Grupo experimental				Sig. bilateral	Grupo control				
	Actitudes latentes		Actitudes actuantes			Actitudes latentes		Actitudes actuantes		
	El desacierto, la equivocación y el error en la evaluación del estudiante indica falta de interés por aprender		El desacierto, la equivocación y el error en la evaluación formativa, estimula el aprehendizaje autorregulado del estudiante			El desacierto, la equivocación y el error en la evaluación del estudiante indica falta de interés por aprender		El desacierto, la equivocación y el error en la evaluación formativa, estimula el aprehendizaje autorregulado del estudiante		
	F	%	F	%		F	%	F	%	
De acuerdo	10	40,0	16	64,0		13	46,4	11	39,3	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	20,0	7	28,0		9	32,1	13	46,4	
En desacuerdo	10	40,0	2	8,0	,020	6	21,4	4	14,3	1,000
Total	25	100,0	25	100,0		28	100,0	28	100,0	

En promedio, las aseveraciones del grupo B consideran que, las calificaciones positivas del estudiante lo acercan al profesor, las negativas lo alejan, es como un ecosistema ausente de nuevas ideas para poner en práctica (Robinson & Robinson, 2022) en la evaluación; esta postura maniquea requiere apertura mental, autocrítica y autoevaluación (Carrizo, 2009), éste modelo uniforme manipula y controla la conducta sumisa de los estudiantes, además fragiliza la actitud excluyente del profesor (Coime-España et al., 2022); en tal escenario se reprime la imaginación, la creatividad y la innovación como saberes sentipensantes menospreciados, que suelen estar clandestinos en el currículo oculto de la educación.



Ahora bien, como resultado del programa educativo se infiere que, el grupo A en actitudes actuantes y práctica pedagógica, provoca un giro decolonial no obstante la medición técnico-mecánica estandarizada; libera al profesor y a los estudiantes de repetir conocimientos verticales fijos para saldar cuentas punitivas, privilegia la autorregulación del desarrollo emocional e intelectual de todos, sin excluir a ninguno, crea una pedagogía de evaluación sinérgica donde se aprehende con pensamiento crítico, construcción cognitiva autopoiética, autonomía, autoevaluación, coevaluación, voluntad de trabajo personal-social, toma de decisiones sobre principios de responsabilidad y respeto; todo, en el complejo y desafiante camino de conocerse así mismo.

CONCLUSIONES

El análisis y la discusión de los resultados evidencia que el grupo experimental (A), con respecto al grupo control (B), reconstruye el concepto auténtico de la evaluación para que todos los participantes aprehendan sobre desarrollo humano; el cambio de actitud del grupo A se distancia del grupo B, quien insiste en el modelo convencional de la medición técnica estandarizada unidireccional del aprendizaje, impuesta a manera de rendición de cuentas como precio para avanzar en la escala de ascenso en el sistema educativo; se subvalora la equidad y la justicia en la posibilidad del disenso, del desarrollo personal y social de los estudiantes e incluso del profesor. Lo anterior indica que el programa educativo de la evaluación que conoce el grupo A, decoloniza su mente y la pedagogía, porque los estudiantes con el profesor aprehenden a ser, saber y hacer mejor las cosas para vivir con dignidad en la clase y fuera de ella.

En la práctica pedagógica, el grupo A orienta una evaluación más holística, en función del desarrollo humano; la educación emocional precede a la racionalidad con procesos autorregulados en los que cuenta el interés, el talento y la capacidad diferenciada de todos y cada uno de los evaluados. El grupo B carece de recursos pedagógicos y didácticos que iluminan la evaluación formativa, por consiguiente, conserva los criterios precarios de la medición técnica estandarizada en la percepción de sus creencias que transmite el sistema escolarizado de generación en generación. Por lo expuesto, los resultados de la investigación reafirman la necesidad manifiesta de decolonizar la pedagogía con audacia en la SC, TIC e IA, a través de una evaluación disruptiva, empática, dialogada, con pensamiento crítico, que libere la imaginación y la creatividad de los estudiantes y del profesor, sin excluir a ninguno, para



promover la innovación educativa tantas veces postergada.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agudelo-Torres, J. F., Rojas-Restrepo, F. S., Ocampo-Ruiz, E. & Clavijo-Zapata, S. J. (2018). Sobre la Evaluación Escolar y su Ética. *Información tecnológica*, 29(5), 71-80.
- Alcaraz, N. S. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 8(1), 11-25.
- Arias, P. A., & Serrano, B. M. (2017). Acompañamiento para el aprehendizaje en el contexto actual de educación superior en Ecuador: una aproximación epistemológica. *UTCiencia y Tecnología al servicio del pueblo*, 2(2), 79-95.
- Cabrera, V. A., Romera, E. M., Ortega, R. R., del Pino, C. G., & Falla, D. (2022). Desconexión moral cívica, empatía y actitudes de futuros docentes hacia la diversidad cultural. *Aula Abierta*, 51(3), 285-292.
- Carrizo, W. (2009). La responsabilidad del docente frente a la evaluación. *Pecunia: revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 9, 63-83.
- Catalán, J., & González, M. (2009). Actitud hacia la evaluación de l desempeño docente y su relación con la autoevaluación del propio desempeño, en profesores básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psyche*, 18(2), 97-112.
- Coime-España, G., Vergara-Jiménez, L. M., Reyes-Narváez, M. F., Quintero-Mora, R. G., & Osorio, R. G. (2022). Actitudes de los docentes de secundaria frente a la educación sexual de los adolescentes. *Hacia la Promoción de la Salud*, 27(2), 203-221.
- Compañ, J. R. G. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 95-119.
- Coronado, J. L. (2021). La infancia y la adolescencia como experiencias de vida determinantes en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral. *Educere*, 25(80), 45-58.
- Chomsky, N., Macedo, D. & Djembé, G. G. (2016). La (des) educación. (No Title)., N. (2019). Asaltando la solidaridad, privatizando la educación. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2, 125-128.



- Esquivel, L. (2001). *El libro de las emociones. Son de la razón sin corazón..* E-libro. net.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. Marco ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24(1), 1-43.
- Gallo, Y. R. (2014). *La evaluación auténtica como instrumento mediador en la educación por competencias* [trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UA. <http://hdl.handle.net/123456789/384>.
- García-Yepes, N. (2020). Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos (pva). *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7453>.
- Gutiérrez, G. E. (2021). Emancipación y regulación: Tensión básica en la comunicación-educación Latinoamericana. *Pedagogía y saberes*, 55, 55-64.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw-Hill.
- León, A. P., Risco, E. & Alarcón, C. (2018). Aprendizajes que promueven los profesores en un enfoque curricular por competencias en educación superior. *Praxis Pedagógica*, 18(2), 108-126.
- Londoño, G. (2009). *Aprovechamiento Didáctico de un parque temático para generar actitudes positivas hacia el aprendizaje de las ciencias naturales* [tesis doctoral, Universitat de Valencia]. Repositorio Institucional UV. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=104187>
- Louzao, M., Francos, M. & Verdeja, M. (2020). Educación intercultural: algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 431-450.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Navarro, A. E., Asensio, M. I., Arroyo, R. D., & Ruiz-De Miguel, C. (2021). Evaluación de las actitudes hacia la estadística de maestros en formación. RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(2), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.18398>



- Naya, M., Soneira, C., Mato, M. & de la Torre, E. (2014). Cuestionario sobre actitudes hacia las matemáticas en futuros maestros de Educación Primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(2), 141-149.
- Ortiz, A. O., Arias, L. M. & Pedrozo, C. Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 201-233.
- Quian, Q. R. (2022). *Que nos enseña la neurociencia sobre la memoria*. [Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=ODWiNI7khTI&t=610s>
- Ruiz, R. A. & Earle, D. H. (2020). Una herramienta para la gestión y el gobierno integrales del aprendizaje universitario en entornos Active Learning. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 34(95), 37-60.
- Robinson, K. & Robinson, K. (2022). *Imagina si...: El poder de crear un futuro para todos*. Grijalbo.
- Santos-Guerra, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje* (Vol. 166). Narcea Ediciones.
- Suárez, H. & Quiceno, H. (Eds.). (2020). *Estanislao Zuleta y la educación: la vigencia de su pensamiento*. Editorial Magisterio.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177-179.
- Tamayo, V. L., Niño, Z. L., Cardozo, E. L. & Bejarano, B. O. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación?: en Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Serie Investigación IDEP.
- Vera-Monroy, S. P. & Monsalve-Silva, S. (2022). Implementación de un modelo de educación basado en resultados para evaluar el cambio en las habilidades metacognitivas, el desempeño académico y la percepción de los estudiantes. En E. Serna. (edr.). *Revolución Educativa en la Nueva Era*, Vol. 2. (pp. 668-680). Instituto Antioqueño de Investigación (IAI).

