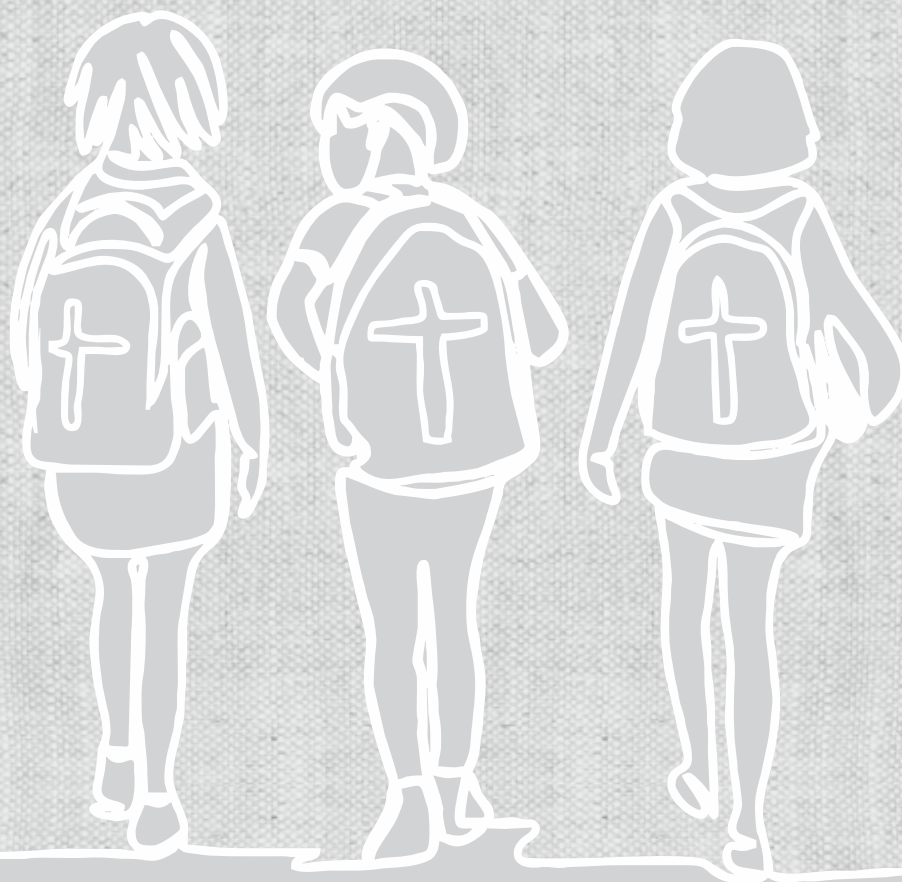


# **Un acercamiento al concepto de evaluación: aproximaciones hacia una comprensión de la evaluación formativa en la educación religiosa escolar**

An approach to the evaluation concept: approaches  
towards an understanding of formative assessment in  
school religious education



# Un acercamiento al concepto de evaluación: aproximaciones hacia una comprensión de la evaluación formativa en la educación religiosa escolar

An approach to the evaluation concept:  
approaches towards an understanding of formative assessment in  
school religious education

ISMAEL LEONARDO BALLESTEROS GUERRERO<sup>1</sup>

pp. 80-101

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que realiza un acercamiento al concepto de evaluación desde su estructura, dimensiones, diferencias, características y modelos, para llegar a comprender una Evaluación Formativa en la Educación Religiosa Escolar (ERE). La metodología empleada fue documental, es decir, se realizó una indagación de la literatura a partir de diversas fuentes primarias y secundarias encaminada a profundizar en el objeto de estudio. En el marco de la revisión de la literatura, se evidenció la

manera en como el concepto de la evaluación desde su origen contribuye al fundamento epistemológico de la Evaluación Formativa. Finalmente, como parte de los resultados del análisis, se comprende la Evaluación Formativa como una dimensión fundamental, ya que, propicia, elementos en el proceso de formación, permitiendo un aprendizaje a partir del entorno. En consonancia con lo planteado, la Educación Religiosa Escolar posibilita, a partir de procesos de Evaluación Formativa, crear espacios para pensar la realidad. La evaluación, más que emitir un juicio de valor, deberá formar de manera integral, lo que equivale a que se debe ver la Evaluación Formativa como un medio o herramienta de aprendizaje de forma integral al proceso educativo.

1. Estudiante de Doctorado en Educación, Magíster en Educación, Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás, Bachiller en Sagrada Teología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente e investigador del programa de la Facultad Teología, Filosofía y Humanidades de la Fundación Universitaria Lumen Gentium de la ciudad de Cali. Línea de investigación: Espiritualidad y Hecho Religioso. E-mail: leonardo1982ballesteros@gmail.com

**Palabras clave:** Educación, evaluación, formación, proceso, educación religiosa escolar.

## Abstract

This article presents the results of an investigation that makes an approach to the concept of evaluation from its structure, dimensions, differences, characteristics and some models to get to understand a Formative Evaluation in School Religious Education (ERE). The methodology used was documentary, that is, an investigation of the literature was carried out from various primary and secondary sources aimed at delving into the object of study. Now, in the framework of the literature review, it was evidenced how the concept of Evaluation from its origin contributes to the epistemological foundation of Formative Evaluation. Finally, as part of the results of the analysis, Formative Assessment is understood as a fundamental dimension, since it fosters elements in the training process, allowing learning from the environment. Therefore, School Religious Education makes it possible, based on Formative Evaluation processes, to create spaces to think about reality. The Evaluation, rather than issuing a value judgment, should form in an integral way, therefore, the Formative Evaluation should be seen as a means or learning tool in an integral way to the educational process.

**Keywords:** Education, evaluation, training, process, religious, school.

## Introducción

El concepto de evaluación siempre ha estado presente en la educación y el propósito de este artículo de revisión literaria es presentar las diversas perspectivas en las que se puede concebir una evaluación para la ERE (Educación Religiosa Escolar). Durante el proceso de investigación acerca de las diversas formas de concebir la evaluación desde el ámbito escolar, se reconoce una problemática, sobre

la cual se encuentran diversas interpretaciones de la evaluación en función de su contexto y realidad, tales como Scriven (1967), Tyler (1973), Díaz (1993), Santos Guerra (1993), Stufflebeam (1993), Tejada, (1997), Castillo y Cabrerizo (2003) y Stake (2010).

La evaluación, desde Tyler, Scriven y Stufflebeam, tiene dos conceptos muy interesantes que son *Evaluation* y *Assessment*. El primero plantea que se utiliza para emitir juicios de valor, mientras que el segundo concepto va unido a los métodos de investigación en las ciencias sociales. Para la Educación Religiosa Escolar, la evaluación se ha guiado hacia procesos curriculares y didácticos, entre los que se incluyen procesos de evaluación de aprendizajes. En este sentido, es muy pertinente preguntarse por las necesidades para comprender e implementar una evaluación en esta área desde una perspectiva de Evaluación Formativa.

El proceso investigativo aquí expuesto hace parte del resultado de la quinta fase del proyecto de investigación interinstitucional entre la Licenciatura en Educación Religiosa de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás (USTA) y el programa de Teología y la Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas, de la Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica Lumen Gentium; todo esto esmirado desde una perspectiva epistemológica hermenéutica, que en articulación con el enfoque busca el diálogo comprensivo entre el investigador y los documentos. Al respecto, Grondin (2008) propone que: el proceso de comprensión consiste en:

Re-crear" en uno mismo el sentimiento vivido por el autor, partiendo de sus expresiones. Ascendiendo de una expresión hasta la *Erlebnis*, del exterior a su interior, la comprensión invierte el proceso creador por la misma razón por la que la tarea de la hermenéutica de la interpretación podía verse como la inversión del acto de expresión retórica" (p. 41).

En razón a lo anterior, esta perspectiva atraviesa toda la investigación, privilegiando la interacción entre los documentos sobre un acercamiento al concepto de evaluación para llegar a comprender la Evaluación Formativa en la Educación Religiosa Escolar.

## Metodología

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo de tipo documental. Durante el proceso de indagación documental se construye un estado del arte en el que se investiga el concepto de evaluación para tener una aproximación a comprender la Evaluación Formativa para la Educación Religiosa Escolar. El enfoque utilizado fue hermenéutico, lo cual permitió una interpretación y acercamiento a diversas comprensiones teóricas. Este proceso de investigación tuvo presente una estrategia donde se observa y reflexiona sistemáticamente sobre realidades teóricas y empíricas, usando para ellos diferentes tipos de documentos donde se indaga, interpreta y presenta un aporte sobre el tema planteado.

El trabajo de investigación estuvo guiado por dos fases: la primera fase consistió en analizar diversas comprensiones sobre la Evaluación Formativa para la Educación Religiosa Escolar, lo cual permitió tener aproximaciones al concepto y directrices abordadas desde la comprensión misma de la Evaluación. Durante la segunda fase se realizó el proceso de triangulación de la información que tuvo en cuenta los fundamentos conceptuales de la investigación, como el análisis desde el enfoque hermenéutico.

## Delimitación del Concepto de Evaluación en Educación

## Evolución histórica

El concepto de evaluación ha estado desde épocas antiguas, donde se manifiesta que la evaluación surgió como instrumento de selección personal en la burocracia China, surgiendo en la universidad medieval para ser adaptado en el ambiente educativo con los fines de admisión, graduación y la determinación de las condiciones de los estudiantes (Díaz, 1993). Por consiguiente, la evaluación no solo se manifiesta en el entorno de la educación, sin embargo, su funcionalidad alcanzó a precisar las condiciones del proceso educativo. La relación de la evaluación con el ser humano, se genera en cuanto esta propicia, en cierta medida, un juicio de valor en los actos humanos, donde es la esencia de análisis de la acción humana.

En las Universidades del siglo XV se introducen los exámenes como medios para evaluar y para otorgar las aprobaciones en los estudios. Se realizaban de forma oral en presencia de los tribunales y debatían temas filosóficos y teológicos. Con el auge del renacimiento se empieza a utilizar el método de la observación como una forma de evaluar para posteriormente seleccionar. Posteriormente, se vio la necesidad de comprobar sus capacidades mediante exámenes escritos.

A partir del siglo XVII, la evaluación recibe influencias de otras disciplinas como la pedagogía, con su máximo representante Juan Amos Comenio (1998), quien en su libro "Didáctica Magna" plantea la sistematización de los procesos educativos. Se preocupa de las diferentes etapas del desarrollo educativo y plantea la importancia de revisar lo enseñado para conocer que se ha aprendido.

En el siglo XVIII, se incrementa el acceso a la educación, con lo cual surge la necesidad de comprobar y verificar los méritos y niveles de admisión, para el ingreso a las escuelas y universidades.

En el siglo XIX, la evaluación respondió a prácticas tradicionales basadas en instrumentos poco fiables; aparecen los diplomas de graduación, de los cuales surge un sistema de exámenes de comprobación de una preparación específica para la sociedad y sus necesidades.

A inicios del siglo XX la evaluación se entendía como medida, desde la perspectiva de la Psicología Conductista (Skinner, Watson), basada en las diferencias individuales entre personas, utilizando como técnica predominante la aplicación de test, como instrumento para medir actitudes, comportamientos, capacidades y habilidades, tanto en el ámbito individual como en el colectivo. De esta forma, la evaluación tenía poco que ver con los programas que se desarrollaban en las escuelas.

En los años ochenta del siglo XX, la evaluación se fundamenta en la coherencia entre los objetivos, teniendo como uno de sus referentes el modelo de Evaluación Ralph Tyler, mediante el cual se pretende evaluar hasta qué grado los objetivos proyectados han sido alcanzados. Para esto, es necesario compararlos con los resultados obtenidos. Se entiende así a la evaluación como un procedimiento sistemático que permite la determinación de los objetivos verdaderamente alcanzados a través de la enseñanza.

Para Scriven la evaluación no debe partir de los objetivos sino desde la valoración de las necesidades del usuario; por consiguiente, la concibe como una metodología sistemática y objetiva del valor de algún objeto. La evaluación se debe realizar valorando la calidad de las metas más que estableciendo si éstas se han cumplido o no. Según Scriven, la evaluación requiere la selección de metas y la valoración de ellas, desde la necesidad del consumidor y los procedimientos empleados para obtener los datos. Por consiguiente, la evaluación se enfoca primordialmente en emitir un juicio de valor.

En relación con esta misma premisa, emitir un juicio de valor, en su modelo de contexto, entrada, proceso y producto, Stufflebeam hace referencia a aspectos habituales en los sistemas de evaluación, tales como la naturaleza del objeto a evaluar, su fundamentación, contexto, puesta en funcionamiento, los recursos a disposición y los resultados alcanzados. Este es un modelo integral que combina la perspectiva por fases y áreas en un ámbito global y que aporta como novedad a modelos evaluativos anteriores, su propuesta de evaluar el proceso, lo cual permite observar cómo las organizaciones llegan a alcanzar sus objetivos y cómo es su servicio prestado.

### **Estructura del concepto de la Evaluación.**

De la Orden, entiende la evaluación como un "proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para la toma de decisiones respecto a dicha faceta" (1997, p. 16). En la anterior definición se encuentran elementos sobre la estructura básica del proceso de evaluación desde la comprensión de un proceso dinámico, abierto y contextualizado en un determinado tiempo. Con el propósito de llevar a cabo este procedimiento, se sugiere llevar a cabo tres elementos en este procedimiento.

Obtener información: emplea métodos técnicos válidos y fiables para obtener datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada, que establezca la firmeza y seguridad de los resultados de la evaluación.

Formular juicios de valor: los datos logrados deben generar la fundamentación del análisis y la valoración de los hechos que se pretenden evaluar.

Tomar decisiones: de acuerdo con las valoraciones expuestas sobre la información disponible, se podrán tomar las decisiones más convenientes para cada situación. (De la Orden, p. 17)

Según Castillo y Cabrerizo (2010), la estructura básica del concepto de evaluación está contextualizada en un proceso sistemático, intencional y contextualizado que tiene como finalidad recoger información relevante y válida para emitir juicios de valor, informar y tomar decisiones. Estos elementos son fundamentales porque proporcionan herramientas útiles para el mejoramiento, es decir, para la revisión de las posibles problemáticas encontradas en el proceso educativo.

### Dimensiones de la evaluación.

Entiende Tejada (1997) que la evaluación es un proceso continuo e integrador donde se exponen diferentes dimensiones con sus aspectos y planteamientos. Por esta razón, la evaluación implica una planificación y un diseño pertinente con la realidad en función de los que se va a evaluar. Indiscutiblemente, reflexionar en la planificación de la evaluación, como primera instancia, es decidir en la toma de decisiones, en cuanto a la dinámica de las dimensiones y variables del proceso para tomar el camino indicado. Las siguientes preguntas nos ayudarán a comprender las dimensiones básicas de la evaluación educativa: ¿qué se evalúa?, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿con qué?, ¿con quién?, y ¿cómo se realiza?

Tejada plantea estas dimensiones básicas de la evaluación educativa, dando respuesta a las decisiones que el evaluador ha definido en el desarrollo de la planificación y la elección para establecer el diseño del proceso evaluativo. Asimismo, el objetivo de evaluación es diverso dentro del proceso educativo, donde están inmersos varios elementos importantes como estudiantes, docentes, administrativos, programas, proyectos, currículo y metodologías. Todo ello se concreta en el aula de clases cuando se efectúa la evaluación con sus características dentro de la unidad didáctica en relación con el proceso de aprendizaje. Santos

Guerra (1993) manifiesta que "todo y todos, no solo los alumnos, deben ser objeto de evaluación porque todo y todos tienen incidencia en el proceso educativo" (p. 174).

La finalidad de la evaluación es entendida como medio para conocer la situación de los estudiantes en función de los objetivos de aprendizaje, con el fin de establecer las posibilidades o limitaciones en el marco del conocimiento dentro del proceso educativo. Inicialmente, la evaluación debe ser diagnóstica, que permita conocer la realidad donde se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje, el contexto del programa, las características y las necesidades de los estudiantes. Es fundamental este diagnóstico para la toma de decisiones frente a las características de los estudiantes, pues esto ayuda a la comprensión de la población con la que se está relacionando y de esta forma en relación con lo curricular, admisión y viabilidad del programa. De esta manera, también es considerada como orientadora o formativa en relación con la evaluación continua y tiene el propósito de mejoramiento del proceso educativo evaluado; además proporciona el progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando las condiciones lo permitan.

(...) la evaluación formativa, caracterizada por su directa relación en el proceso de enseñanza aprendizaje, integrada en su propio desarrollo, puede tener un efecto altamente positivo sobre el aprendizaje de los alumnos, la acción docente del profesor, la organización de la clase, el uso del material didáctico, la orientación de los alumnos, la innovación educativa y muchas otras facetas de la enseñanza (De la Orden, 1982, p. 56).

En consecuencia, se lleva a cabo la recolección de datos en todo el proceso con el propósito de obtener un conocimiento más adecuado acerca de la realidad del programa y los estudiantes, ¿qué

factores influyen?, con el propósito de tomar decisiones por parte de las personas involucradas en el proceso e intervenir con un plan establecido. La evaluación es una sumativa en el ámbito de los productos porque permite conocer si los objetivos se han alcanzado o no, si los cambios han sido eficientes, si el programa tiene mérito, posibilitando así la toma de decisiones relacionados con promoción, certificación de los estudiantes y aceptación del programa. El impacto de la evaluación facilita el análisis de los resultados de un programa a medio y largo tiempo. De igual manera, permite evaluar hasta qué punto los receptores del programa han transformado sus prácticas.

### **Diferencia entre evaluación y calificación.**

Para entender adecuadamente el concepto de evaluación se debe plantear algunas características y diferencias entre evaluación y calificación. El concepto evaluación es mucho más extenso que el de calificación, porque es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, ya que su objetivo es determinar un juicio de valor.

El término calificación está relacionado propiamente a la valoración de la conducta de los estudiantes. Calificar, por tanto, es una actividad que limita el sentido amplio de evaluar. La calificación es la expresión cualitativa (concepto) o cuantitativa (numérica) del juicio de valor que generamos sobre la actividad y logros del estudiante. En este juicio de valor se expresa el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimiento, destrezas y habilidades del estudiante, como resultado de alguna prueba, actividad o examen.

Se evalúa siempre para tomar decisiones. No es solo recoger información sobre los resultados del

proceso educativo y manifestar un tipo de calificación; si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación. La evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación o tratamiento de datos sobre elementos, con el objetivo de valorarlos y sobre ellos tomar decisiones (García Ramos, 1989).

La evaluación se caracteriza como un proceso que involucra la recolección de la información para una interpretación en función del contraste con determinadas referencias, para hacer posible la comunicación de un juicio de valor que permita orientar la acción para la toma de decisiones. El objetivo de la evaluación, es emitir un juicio acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, para tomar decisiones, corrigiendo lo que está afectando o avanzando hacia la obtención de nuevos objetivos. Para que este juicio sea lo más objetivo posible, se debe apoyar en mediciones y en la confrontación con los objetivos y metas propuestas. El juicio resulta del proceso evaluativo donde necesita ser comunicado. La calificación asume ese rol expresivo, a través de símbolos numéricos, escalas, conceptos o descripciones; es un medio imperfecto, porque no alcanza a expresar en su totalidad la riqueza que tiene la evaluación.

### **Características de la Evaluación en Educación**

La evaluación educativa es un proceso sistemático, constituido en la actividad educativa, con el propósito de alcanzar su mejoramiento continuo, que fundamenta la emisión de un juicio de valor a partir de un acumulado de investigaciones sobre la evolución o resultados de los estudiantes. La evaluación forma parte primordial entre los docentes, ya que compone un instrumento eficaz y decisivo para el progreso permanente de sí mismo y de los objetivos que desea alcanzar en los educandos y en la sociedad.

Al inicio de un proceso se establece un marco general donde se ha de desarrollar la acción educativa; esto quiere decir, identificar las características de los participantes para comprender y analizar las características del contexto institucional, para estimar los medios y los recursos necesarios que permitan determinar la planificación de un equipo docente y así precisar los conocimientos de los estudiantes al principio de un proceso educativo en sus etapas, unidades o contenidos, el docente debe comprobar la situación de los estudiantes en la que analizará el alcance de los objetivos dentro del proyecto educativo.

Para percibir las características de la evaluación, Tejada (1997), plantea que la evaluación debe ser entendida como "continua, procesal, sucesiva y formativa para mejorar las posibilidades personales de los participantes, dando información sobre su evolución y progreso" (p. 249), en función de la realidad escolar. La finalidad de la evaluación continua es conocer las aptitudes de los estudiantes en función de la valoración de su rendimiento y su orientación escolar.

Rodríguez (1978) propone interpretar el proceso o desarrollo de la actividad, para lo cual se deben tener en cuenta una serie de variables, como son los programas, métodos, técnicas, etc. Asimismo, el acompañamiento a los estudiantes en su proceso de aprendizaje es fundamental para analizar algunas deficiencias y fortalezas en sus capacidades. El autor asegura que la evaluación permite comprender la medida en que se alcanzan los objetivos, el grado de progreso y la efectividad del programa; de esta manera, permite la identificación de los puntos críticos en el desarrollo del programa y el planteamiento de objetivos idóneos que orienten la planificación de programas y a la vez para que las actividades sean eficaces. Esta evaluación procesal constituye el medio disponible para mejorar la planificación, al permitir detectar las carencias y los

aciertos en la realización del proceso educativo y por lo tanto la adaptación de las actividades de enseñanza aprendizaje (tiempos, recursos, estrategias y rol del docente, etc.).

Dentro del proceso educativo se establecen algunas funciones de la evaluación, las cuales son muy amplias en cuanto varían en función según las necesidades del contexto.

(...) en concordancia con las funciones que en cada caso asignemos a la evaluación, con las necesidades que sea preciso cubrir en los diferentes momentos de la vida de un centro o con los componentes que se hayan seleccionado, procede utilizar las modalidades o tipos de evaluación que resulten más apropiados para el objeto del estudio, de la investigación o del trabajo que se emprende. (Casanova, 1992, p. 32).

Esto implica que estamos enfrentando una gran variedad de funciones que se le asignan a la evaluación, destacando un gran número de finalidades que es posible alcanzar mediante su aplicación, y, de acuerdo con ellas, trazarse objetivos y buscar los medios para alcanzarlas.

Por otro lado, Cardona (1994), plantea que la evaluación tiene varias funciones: diagnósticas, reguladoras, previsoras, retro alimentadoras y de control. Este planteamiento de Cardona es importante a partir de una evaluación inicial, la cual ayuda a satisfacer la necesidad de conocer los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica que permita llegar a un análisis del contexto. De esta forma, regula los aprendizajes de los estudiantes en función del desarrollo de cada proceso, facilitando la estimación de posibilidades de rendimiento, ante el ejercicio de retroalimentación formativa que va conduciendo a los distintos elementos que conforman el modelo didáctico; también permite las acciones de control necesarias para las exigencias que se plantean por parte de la administración educativa.

## Modelos de la Evaluación

La evaluación en la educación es importante porque proporciona información valiosa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, guiar la enseñanza efectiva, identificar necesidades educativas y garantizar los resultados en el sistema educativo. Asimismo, los modelos de evaluación son esenciales para comprender, mejorar y justificar intervenciones en una amplia variedad de contextos, lo que los convierte en herramientas claves para la toma de decisiones.

**Modelo Tyleriano.** Ralph Tyler propone un modelo de Evaluación encaminado hacia los objetivos e instituye el primer modelo sistemático de evaluación educacional. Su método parte del "estudio de los ocho años", una investigación desarrollada entre los años 30 y 40, en la Universidad de Ohio.

Esta investigación fue planteada para reconocer la efectividad de los currículos que se estaban desarrollando en las diferentes escuelas y para analizar la eficacia de estos, desde la premisa que los programas deberían ser dinámicos, en constante evaluación y revisión, "el planteamiento del currículo es constante y que, a medida que se elaboran materiales y procedimientos, se los debe ensayar, evaluar los resultados, identificar los errores e indicar las posibles mejoras" (Tyler, 1973, p. 125).

El currículo siempre se había pensado como un programa fijo y estático; en una época interesada por las pruebas de los estudiantes se presentó la idea innovadora de que los maestros deberían tener tiempo para evaluar tanto sus planes como a sus estudiantes. De esta manera, los docentes pueden emprender críticamente la planificación del plan de estudios, estudiar el progreso y reacondicionarse

cuando sea necesario. Tyler, explica también que la planificación del plan de estudios es un proceso cíclico continuo, un instrumento de educación que debe perfeccionarse.

Después de esta investigación, Tyler plantea la necesidad de una evaluación científica, que contribuya a perfeccionar la calidad de la educación. El educador reflexiona la evaluación como "el proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados" (Tyler, 1950, p. 69). Al exponer su modelo evaluativo, Tyler propone una serie de objetivos educativos, entre los que se encuentran los currículos, aseverando que es necesario establecer, clarificar y definir estos objetivos en condiciones de rendimiento, como una etapa preliminar de la investigación educativa.

La evaluación Tyleriana, se fundamenta en la comparación entre resultados esperados y resultados obtenidos, esto quiere decir, que la finalidad de la evaluación reside en el análisis de la coherencia entre los objetivos y los logros.

El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina en nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento. (Tyler, 1950, p. 69)

Esto significa, que el modelo propone comprobar si el comportamiento final del estudiante es coherente con los objetivos planteados. Desde la reflexión de un extenso escenario de metas intencionales en el aprendizaje y mediante el

ejercicio de las mismas, se evalúa el programa según el valor en que dichas metas han sido logradas. Tyler concentra así la evaluación en los logros, en el rendimiento de los estudiantes, más que en otros aspectos del proceso. Justamente, el programa será eficaz en la medida que se obtengan los objetivos determinados, por lo tanto, los objetivos son la única fuente de criterios para evaluar los programas (Tyler, 1973).

El modelo Tyleriano se sitúa dentro del paradigma cuantitativo, donde la finalidad es la medición de logro de objetivos y el contenido de la evaluación son los resultados. Igualmente, utiliza objetivos medibles como parámetro comparativo, acudiendo a diseños experimentales, ya que estos accederán al alcance de los cambios. Tyler pensaba que cualquier evidencia válida sobre el comportamiento o el rendimiento de los estudiantes facilita un método evaluativo adecuado. Es fundamental en este modelo la utilización de los test y pruebas estandarizadas para la recolección de información, "con el objetivo de comprobar que no solo suscita la conducta deseada, sino también que se contará con un registro para la posterior evaluación" (Tyler, 1973, p. 117).

Del mismo modo, Tyler generó medios prácticos para la retroalimentación, concepto que se incluyó en el lenguaje educativo. Por consiguiente, reflexiona la evaluación como un proceso periódico. La evaluación debe proporcionar un programa personal con la investigación útil que permita la reformulación de objetivos. Estos principios de Tyler son herramientas sólidas y efectivas para los docentes que trabajan para establecer un plan de estudios que integre los objetivos con las necesidades de sus estudiantes.

**Modelo Scriven.** El pensador Michael Scriven, debate la tradición Tyleriana cuestionando algunos postulados de este como el que plantea que la

evaluación debe establecer si los objetivos han sido alcanzados, considerándola como imperfecta e inútil, puesto que los objetivos planteados pueden ser poco realistas, no característicos de las necesidades de los usuarios. En lugar de utilizar objetivos para guiar y juzgar los efectos, Scriven sustenta que los evaluadores deben juzgar los objetivos y no dejarse limitar por ellos en su búsqueda de resultados (Stufflebeam y Coryn, 2014).

Scriven (1967), propone el concepto de evaluación formativa, sumativa, intrínseca y extrínseca partiendo de la toma de decisiones y no solo de la aplicación de un test o de instrumentos estandarizados. Para Scriven, la evaluación es una toma de decisiones, argumentando que la principal responsabilidad del evaluador es comunicar juicios. Destaca que el objetivo de la evaluación es siempre el mismo: juzgar el valor. De esta manera, los aspectos de la evaluación son considerablemente variados, que pueden "formar parte de una actividad de formación de profesores, del proceso de desarrollo curricular, de un experimento de campo conectado con la mejora de la teoría del aprendizaje, o de una investigación preliminar a una decisión sobre la compra o el rechazo de materiales" (p. 41).

Otra de las reflexiones de Scriven es que la frustración entre el objetivo de la evaluación (juzgar el valor de algo) y sus funciones (correspondiente a usos constructivos de la información evaluativa) ha llevado a la disolución de lo que se llama "evaluación" para que no se logre su objetivo de evaluar el valor. Esto significa, que los evaluadores, al tratar de ayudar a perfeccionar los programas, con demasiada periodicidad, están subordinados y no logran juzgar la calidad, el valor y la importancia de los programas. Para Scriven, la evaluación debe facilitar una evaluación objetiva del valor (Stufflebeam y Coryn, 2014).

**Modelo de Stufflebeam.** El libro *Evaluation Theory, Models, and Applications* (2014) es fundamental para entender los modelos de la evaluación, pues muestra un horizonte donde se estudian las diferentes propuestas. Inicialmente permite una descripción general del campo de evaluación y los tipos de evaluación de programas, que incluyen los enfoques de evaluación más empleados. Entender y seleccionar enfoques de evaluación es primordial para muchas profesiones y en el texto "Teoría, modelos y aplicaciones de la evaluación", es la guía de evaluación comparativa.

Los autores Daniel L. Stufflebeam y Chris LS Coryn, considerados expertos en el campo de la evaluación, muestran y describen diferentes perspectivas de evaluación de programas, concibiendo una evaluación transformadora y participativa, analizan-do los comentarios de los consumidores.

Uno de sus planteamientos es el modelo de evaluación CIPP, que es un marco integral para la realización de evaluaciones formativas y sumativas de programas, proyectos, personal, productos, organizaciones y sistemas. Primordialmente, el modelo facilita una orientación para evaluar el,

(...) contexto en términos de una necesidad de la empresa de correcciones o mejoras; entradas son las estrategias, plan operativo, recursos y acuerdos para proceder con una intervención necesaria; proceso es la implementación y costos de la intervención; y productos como los resultados positivos y negativos del esfuerzo". (Stufflebeam y Coryn, 2014, p. 309).

El modelo CIPP (Context, Input, Process, Product), expone tres propósitos evaluativos: orientación para la toma de decisiones, información para la responsabilidad y comprensión de los fenómenos. Presenta la evaluación no como una prueba sino como un proceso y ratifica que este proceso contiene tres etapas de identificar, obtener y proporcionar información, destacando la

excelente preparación de los evaluadores en las áreas técnicas y de comunicaciones.

Es fundamental la información apropiada para poder expresar juicios, de igual modo como las descripciones son consideradas propicias para valorar y ayudar a perfeccionar el objetivo de interés. Los aspectos importantes del objeto deben ser valorados, incluyendo sus metas, su planificación, su realización y su impacto, mediante la evaluación del contexto, entrada, del proceso y del producto. El juicio fundamental que se debe tener en cuenta, es su valor a la respuesta a las necesidades y a su calidad. (Stufflebeam y Coryn, 2014).

Según estos autores, la evaluación se estructura en función de las decisiones que se deben tomar para organizar el proceso, desde sus cuatro dimensiones: Contexto, Insumo o entrada, Proceso y Producto.

La evaluación de contexto es aquella que evalúa las necesidades, problemas y oportunidades con la pretensión de fijar metas, objetivos y prioridades para establecer, de acuerdo con esto, un programa para su mejoramiento. Mora (2004) expresa que esta evaluación reside en instituir el estado general del programa, averiguar por las necesidades y dificultades de la población que hace parte del mismo, reconocer los objetivos y metas del programa y realizar los ajustes o cambios necesarios para el programa evaluado. Los encargados de supervisión y las partes interesadas del programa emplean el contexto como resultados de la evaluación para juzgar si el programa fue orientado por metas adecuadas y también para juzgar los resultados por su capacidad de respuesta a las necesidades, problemas y objetivos específicos del programa (Stufflebeam y Coryn, 2014).

Desde esta dimensión (el contexto), la evaluación debe "identificar las virtudes y defectos de

algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona y proporcionar una guía para su perfeccionamiento" (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p. 196). Los primordiales objetivos de este tipo de estudio son la valoración del estado del objeto y el reconocimiento de sus deficiencias y virtudes que equilibran esas dificultades, para examinar el diagnóstico de los problemas, proyectando soluciones para mejorar el estado del objeto y para facilitar la caracterización del marco en que se extiende en el programa. Una evaluación del contexto debe indagar si las metas y prioridades existentes están en armonía con las necesidades que se deben cumplir. Los resultados de una evaluación del contexto deben provocar una base sólida para el mejoramiento de metas y prioridades, para los cambios necesarios. La evaluación del contexto son un medio pertinente para preservar la eficacia de las propias metas y prioridades.

La dimensión correspondiente a los insumos, que también es denominada evaluación de entrada, permite revisar los recursos, las estrategias y la planificación. Su primordial objetivo "es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. Esto lo realiza identificando y examinando críticamente los métodos potencialmente aplicables" (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p. 197). Esta evaluación ayuda a reconocer y valorar los recursos, fundamentalmente los que ya se están ejecutando, así como los métodos para su aplicación y continuación. Según Bauselas:

La metodología se basa en la revisión del estado de la práctica con respecto a la satisfacción de las necesidades específicas, la valoración de estrategias de soluciones potencialmente aceptables, la escucha del personal para que exprese su interés para poder hacer una estimación realista de los recursos y barrear que serán necesarios abordar durante el proceso de designación de la solución. (2003, p. 369)

Este tipo de evaluación permite considerar los recursos humanos, físicos y financieros disponibles, examina enfoques y estrategias de acción alternativos que sean apropiados al contexto y tiene como propósitos fundamentales: "1) diseñar un programa para satisfacer los objetivos, 2) determinar los recursos que necesitamos utilizar en el programa. Y 3) establecer si los recursos humanos y materiales son los adecuados para llevar a cabo el programa" (Bauselas, 2003, p. 368). En términos generales la evaluación de entrada busca ayudar a los clientes en la definición de estrategias de programas alternativos en el contexto de sus necesidades y circunstancias, asimismo a desarrollar un plan que sirva a sus propósitos.

Por su parte la dimensión correspondiente al proceso o la evaluación de proceso, permite el análisis sobre la implementación del programa, describiendo los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro este. La evaluación de proceso, valora la aplicación de los planes para después juzgar la ejecución del programa y explicar los resultados. Esta evaluación tiene como propósito "detectar fallos en el diseño del procedimiento que permite analizar retrospectivamente todos los componentes del programa en curso" (Ruiz, 2004, p. 78). En este tipo de evaluación se debe recoger información necesaria para distinguir los problemas, ya sea por medio técnicas como las observaciones y las entrevistas u mediante otros métodos cualitativos de recolección de datos.

Finalmente, la dimensión correspondiente al producto o evaluación del producto, evalúa los resultados y logros en relación con los objetivos. Se trata de:

(...) valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. La continua información acerca de estos logros es importante tanto durante el ciclo de un

programa como en su final, y la evaluación del producto debe, a menudo, incluir una valoración de los efectos a largo plazo. El principal objetivo de una evaluación del producto es averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p. 201).

En este sentido, la evaluación de producto pretende identificar, interpretar y juzgar los resultados del programa, esto quiere decir, verificar si los objetivos determinados al inicio del programa han sido absolutamente alcanzados, si las metas u objetivos no han sido logrados para tomar decisiones que permitan la continuación, modificación o terminación del programa. Este tipo de evaluación se orienta más a los logros alcanzados en el programa y a juzgar cómo estos se relacionan con los objetivos formulados.

De acuerdo con lo mencionado, el modelo CIPP se identifica por ser holístico y porque su propósito se fundamenta “en mejorar y no en probar” (Stufflebeam, 2003, p. 31), lo cual es el propósito principal de la evaluación del programa. Las cuatro dimensiones o evaluaciones de contexto, de entrada, de proceso y del producto, desempeñan funciones particulares, pero también existe una relación simbiótica entre ellas; esto evidencia que pueden aplicarse distintos métodos a cada tipo de evaluación, donde se perciba que es necesario el aspecto del perfeccionamiento. Los líderes del programa y sus integrantes utilizan los resultados de la evaluación del producto final para juzgar si los logros del programa fueron significativos y valieron la pena el costo. Los directivos de los programas utilizarán estos hallazgos de la evaluación del producto como la información más importante para decidir sobre el programa.

## Sentido de la Evaluación

La evaluación en este marco epistemológico de confluencia con los procesos de investigación en cuanto a las ciencias exactas como las sociales registran sus avances cualitativos y cuantitativos con la finalidad de identificar, pensar, considerar, determinar y reorientar los objetivos, currículos, programas y demás, en los análisis pedagógicos actuales.

En la Educación, la evaluación toma un rasgo muy esencial desde todos los actores que se contemple. En algunos contextos, la evaluación siempre se relaciona a aspectos de medición, valoración, calificación, entre otros. Pero para Tyler, Scriven y Stuffebeam la evaluación tiene dos conceptos muy interesantes (aunque se pueden integrar otros más) que difieren de la concepción evaluativa que tienen algunos autores, los conceptos son: Evaluation y Assessment (valoración).

Stufflebeam (at all 2014) realizan una diferencia en los dos conceptos referidos. En primer lugar la evaluación tiene un enfoque más amplio y general, buscando mejorar programas, tomar decisiones y determinar el éxito o fracaso de una intervención, mientras que el assessment se enfoca en medir el desempeño individual o grupal, usualmente en el contexto de la educación o la capacitación.

La evaluación (*Evaluation*), tiene su origen en el verbo "valor", lo cual indica que en las evaluaciones priman los juicios de valor, puesto que estas se encuentran en un programa, donde se organiza un mapa de valores que identifica la eficiencia, la efectividad, la empleabilidad, el precio, la certeza, la legitimidad, etc., con el fin de establecer un grupo de categorías justificables.

El concepto de *assessment* va unido a la evaluación que se ejerce desde los métodos de investigación en las ciencias sociales. Stufflebeam (at all 2014) reflexiona que realizar *assessment* está relacionado con los resultados alcanzados a través de las metodologías de investigación empleadas en diferentes contextos que hacen parte del marco pragmático. De acuerdo a esto, en la investigación es necesario tener en cuenta tanto la *assessment* como *evaluation*.

Para indagar por el sentido de la evaluación, es fundamental saber si se puede realizar *evaluation* o *assessment* a las necesidades. Álvarez, at all (2014), plantean que:

La evaluación de necesidades es la primera fase de los procesos de intervención socioeducativa. La acción social encaminada a transformar las condiciones en que viven y se desarrollan las personas y los grupos sociales puede ser más eficaz si los planificadores de dichas acciones conocen previamente las carencias objetivas de las personas o de las organizaciones. (p. 86)

La evaluación de necesidades tiene un mayor sentido cuando profundiza o llega a una intervención acertada, donde esté encaminada a hacer frente a las necesidades que se presenten. Según Stufflebeam y Coryn (2014) la pregunta por una evaluación de necesidades ya la había pensado Scriven, "una necesidad es todo lo esencial para un modo satisfactorio de existencia, cualquier cosa sin la cual ese modo de existencia o nivel de desempeño caería por debajo de un nivel satisfactorio" (p. 349); del mismo modo cuando se hace evaluación de necesidades se está buscando un nivel de satisfacción. Para el pensamiento de Scriven, la necesidad es todo lo esencial para un modo satisfactorio de existencia. La necesidad de los objetivos en relación con el modelo propuesto por Tyler, es primordial para ver el cumplimiento de estos resultados de la evaluación.

En el área de Educación religiosa escolar, la evaluación se ha guiado hacia procesos curriculares y didácticos, entre los que se incluyen procesos de evaluación de aprendizajes que comprenden la evaluación como "un juicio valorativo del aprendizaje logrado por el estudiante en el acto educativo" (Castiblanco Palomino, 2011, p. 337). Esto quiere decir, que la evaluación educativa busca juzgar los conocimientos y capacidades que el estudiante adquiere en el transcurso de su aprendizaje. Este aspecto se enlaza con las dimensiones básicas de la evaluación educativa que plantea Tejada (1997), las cuales son muy importantes porque desde ahí se construye la episteme de la evaluación educativa.

Y en estos procesos, las necesidades de la evaluación están direccionadas hacia diferentes aspectos, dimensiones y directrices que obstaculizan la selección de las necesidades que requiere la evaluación. Por consiguiente, vale la pena preguntarse por las necesidades de la evaluación en la Educación Religiosa, esto quiere decir, ¿cuál es la necesidad que requiere la evaluación en la ERE? Esta pregunta nos lleva a una variedad de respuestas, puesto que las necesidades son muchas que clasifican entre la *evaluation* y *assessment*. De otra manera, unas necesidades se orientan hacia los aprendizajes y hacia otras metodologías de investigación, asimismo a la correlación con el contexto.

Por lo tanto, una evaluación en la ERE implica organizar, en primer momento, las necesidades. Si la ERE hace parte de las prácticas curriculares con los que se constituyen los criterios en un plan de estudios, las necesidades están en el nivel de lo curricular, excluyendo las didácticas, los programas e instituciones. La atención a la evaluación que integra el análisis de las necesidades y de aquellos elementos que condicionan o pueden reducir el logro de lo que se pretende, es fundamental.

## **La evaluación en la Educación Religiosa Escolar desde una perspectiva de evaluación formativa.**

Es esencial llevar a cabo una aproximación al propósito de la Educación Religiosa Escolar como área del conocimiento, considerando las investigaciones previas, en las cuales las encuestas de los docentes, desde su conocimiento, experiencia y cotidianidad en relación con la orientación de esta clase, reflexionen sobre la finalidad de este espacio. Se trata de brindar una formación en valores de tal manera que permita al estudiante vivir con los otros y especialmente, actuar de manera constructiva en la sociedad.

La Educación Religiosa Escolar favorece la formación integral de los estudiantes, ayuda a entender el desarrollo de las culturas y la relevancia de la religión en la configuración de la sociedad; de esta manera, el sentido de la vida, de la historia, de los valores que allí acontecen, se convierten en referentes para mejorar su actuar, su comprensión del mundo y el compromiso ciudadano en la transformación de las sociedades.

Por otra parte, la ERE, permite también conocer el hecho religioso como expresión de la trascendencia del ser humano que configura la cultura manifestada en formas, representaciones, imaginarios, ritos, simbolismos, lenguajes y experiencias vividas. Esta indagación del sentido de lo infinito se desarrolla en los planteamientos de las ciencias, la filosofía, el arte y todas las dimensiones de la cultura, que cumplen un papel esencial en las creencias.

La ERE contribuye a la comprensión de la realidad humana desde el hecho religioso. El propósito de humanización no es exclusivo de la religión cristiana, por consiguiente, se deja abierto

al reconocimiento de las diversas propuestas de humanización religiosa y donde sería importante profundizar en el pluralismo que permita que los docentes y estudiantes entiendan la importancia de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo ante la diversidad de creencias religiosas, donde se generen espacios de diálogos y experiencias significativas.

El pluralismo religioso cambia una realidad intrínseca en las instituciones educativas y en el aula de clase. Es oportuno proyectar la teología del pluralismo religioso como fundamento epistemológico de la ERE, lo cual permitirá establecer que el objetivo pedagógico de esta área del conocimiento no consiste en adoctrinar o catequizar a los estudiantes en una tradición de fe particular, sino que está llamada a concientizar, a proporcionar contenidos y a generar espacios de reflexión que posibiliten a los estudiantes construir criterios frente a una realidad.

La Educación Religiosa Escolar, como las diferentes áreas del conocimiento necesita de un plan de trabajo determinado, como lo manifiesta Libia Stella Niño: "La planeación es un elemento a tener en cuenta, pero son las vivencias necesidades de formación de los estudiantes las que determinan los aprendizajes" (2013, p. 31). La elaboración del plan de área de ERE en las diferentes instituciones son construcciones propias de los docentes que se actualizan cada año; es importante enfatizar que el Ministerio de Educación o las secretarías de Educación no tienen unos lineamientos u orientaciones frente a los planes de área de ERE, aunque, respaldan el documento propuesto por la Conferencia Episcopal Colombiana, dentro del marco confesional católico, que es el que utilizan la mayoría de las instituciones educativas.

Igualmente, en la comprensión del área de Educación Religiosa se presentan unas limitaciones

en el ejercicio académico del docente lo que indica que es oportuno valorar el alcance y sentido de la idoneidad. El docente de ERE cumple un papel fundamental, por lo cual es necesario que se preocupe por su actualización en su formación académica, pedagógica y pastoral. En el escenario real se encuentran docentes sin la formación necesaria para acompañar las clases de ERE, que corresponden a otras áreas y quienes no han recibido formación en torno al área.

### **Comprender el concepto de la Evaluación Formativa y su relación en los procesos de aprendizajes.**

La concepción de la Evaluación formativa ha experimentado ciertas confusiones debido a la discrepancia entre la pedagogía y la evaluación. En efecto, la noción de Evaluación formativa tiene un fundamento conceptual sin desviarse en los diversos aspectos y en todos los niveles educativos, se identifica por la diversidad epistemológica de sus propuestas y constituye una totalidad en sí misma.

Ante este panorama es necesario alcanzar la claridad del concepto de Evaluación formativa, superar la separación de este con las prácticas evaluativas desarrolladas en el aula y asimismo avanzar hacia una evaluación contextualizada y más humana con los estudiantes que sean partícipes activos del proceso de evaluación (García, 2019).

Para entender la concepción de Evaluación formativa es importante y necesario tener un pensamiento crítico ante la realidad de las prácticas evaluativas desarrolladas en las instituciones, en donde los razonamientos técnicos de las ciencias exactas tienen una alta influencia, originando la “reducción de la evaluación a la calificación o nota, normalmente expresada en términos cuantitativos” (Álvarez, 2003, p. 69).

Por otra parte, está la errada visión determinista del conocimiento que percibe la dimensión cognitiva de los estudiantes como algo fijo. La mayor inquietud desde este pensamiento es tener una fórmula instrumental que mida con exactitud la cantidad de conocimiento reunido en el estudiante, lo cual nos lleva a la afirmación de que es importante y necesario volver a una mirada hacia un verdadero sentido de la evaluación educativa y sus procesos de aprendizaje, fundamentalmente apoyada en una perspectiva de evaluación que sea formativa.

### **Una propuesta desde la Evaluación Formativa en relación con la Educación Religiosa Escolar**

La evaluación en la Educación Religiosa Escolar tiene grandes retos y exigencias de los contextos escolares, sin dejar de un lado que consiste en un proceso; de este modo esa área de formación no puede ser indiferente al propósito formativo.

Desde una perspectiva formativa, fortalece la comprensión, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la apertura al conocimiento, la voluntad y la capacidad de comunicación. Uno de los propósitos centrales de la evaluación educativa es la formación de pensamiento crítico de los estudiantes; para ese propósito es necesario comprender y analizar las diferentes construcciones que se tejen cuando se orientan acciones que conllevan a formar pensadores críticos que potencien cambios en la sociedad actual.

Es fundamental tener presente que la evaluación educativa tiene sentido y cumple su función formativa en la medida en que la práctica esté siempre al servicio de quien aprende, por eso debe ser un proceso permanente y sistemático en el que se recoge y analiza información para conocer y

valorar los procesos de aprendizaje y los niveles de avance en el desarrollo. Con base en esto, se propone tener presentes algunos aspectos que hacen parte importante en la evaluación educativa y que además son herramientas de valoración en los procesos de formación con relación a la Educación Religiosa Escolar.

**Plan de área.** La ley 115 de 1994 legisla que las instituciones educativas deben diseñar un plan de área para cada disciplina, otorgando autonomía para realizar este planteamiento. Docentes y directivos son los responsables de realizar el PEI, Proyecto Educativo Institucional, del cual hacen parte de los planes de área entre los que figura el de Educación Religiosa Escolar, desde una perspectiva formativa:

- ✓ Identificar las necesidades educativas de los estudiantes en cuanto a los propósitos planteados de formación en el área.
- ✓ Analizar las edades de los niveles educativos de los destinatarios y en la búsqueda de sentido a cada una de sus experiencias.
- ✓ Garantizar docentes idóneos para esta área. Establecer un enfoque familiar y social, trabajando en la formación de relación y convivencia consigo mismo y con su entorno.
- ✓ Fortalecer las dimensiones del pluralismo religioso, espiritual y trascendental.

La planeación de la Educación religiosa escolar, procura la formación de personas con experiencia, que entiendan críticamente sus contextos, concibiendo la realidad humana, reflexionando las experiencias de la vida y que actúen desde los derechos humanos y dignidad humana para tener una mirada amplia en la Educación Religiosa Escolar, que a la vez permita transversalizar elementos de interculturalidad y promover el respeto hacia las diferencias y lo diverso.

Es importante tener en cuenta que la estructura de los planes de área es determinada según los propósitos establecidos y las finalidades buscadas. La decisión sobre el enfoque, los énfasis, los objetivos y metodología, depende también del modelo pedagógico que tenga cada institución y de los lineamientos que establezca las respectivas entidades de control educativo que están llamadas a acompañar y poner a disposición de las instituciones planes de trabajo coherentes con las necesidades y realidades. Es fundamental, entonces, la intención e identificación de los contenidos, temas y problemas del área, indicando las diferentes actividades pedagógicas, para que sean distribuidas en el tiempo del proceso educativo, que posibiliten desarrollar las competencias y conocimientos que los estudiantes deben alcanzar y adquirir a finalizar cada uno de los periodos escolares definidos por la institución; es esencial también, dentro del marco de la evaluación formativa, apoyar a los estudiantes que presentan algún tipo de dificultad en su proceso de aprendizaje para así conocer los indicadores de desempeño y las metas de calidad que permitan la autoevaluación institucional (Ley 115, 1994).

### **Algunas herramientas de evaluación formativa.**

**Dossier.** Es una herramienta de aprendizaje y de evaluación que posibilita recoger un conglomerado de evidencias del proceso de aprendizaje, resultado de diversas actividades realizadas por los estudiantes. Esta compilación de material de importante valor formativo puede ser organizado y presentado en una carpeta, lo cual resulta más oportuno, según las necesidades y acuerdos que se construyan entre el docente y el estudiante.

El dossier se ha caracterizado por la manera de evaluar diferente, esto quiere decir, como una "estrategia educativa centrada más en el proceso en sí del aprendizaje" (Lledó, et all. 2011, p. 14), entretanto que otras se preocupan en gran medida por los resultados y productos del aprendizaje. El dossier como herramienta de Evaluación formativa necesita emerger del contexto acostumbrado a ser valorado como recolector de tareas, mapas o cuadros conceptuales propios de un ejercicio de cumplimiento presentado al docente; debe convertirse en el medio por el cual el estudiante consigue dar cuenta de su autonomía y reflexión sobre los procesos de su propio aprendizaje.

**Rúbrica.** Es un instrumento de valoración con parámetros establecidos cuya finalidad es compartir criterios de evaluación, competencias y resultados de aprendizaje adquiridos por los estudiantes y las habilidades desarrolladas de acuerdo a los objetivos. Se puede ir ajustando en la práctica hasta encontrar lo que más se acerca a lo que se desea. Lo fundamental es que este proceso sea socializado y concertado con los estudiantes antes de realizarlo. Se considera una herramienta muy importante para la evaluación formativa, la cual se puede organizar de forma general o analítica (Jiménez, 2016).

La rúbrica general se utiliza para juzgar actividades creativas que necesitan un juicio integral, holístico, cualitativo, como son los trabajos escritos y proyectos. La rúbrica analítica se diferencia evaluaciones cuantitativas que solo asignan un puntaje a las actividades para después determinar el puntaje final, pues esta (la rúbrica analítica), plantean niveles de la calidad en los diferentes criterios, para desarrollar los objetivos, competencias, resultados de aprendizaje que se lleven a cabo en el proceso del aprendizaje.

**Autoevaluación.** Esta herramienta aplicada en el salón de clase se ha transformado en una práctica

esencial y ha sido interpretada de una manera equivocada y confundida con la auto calificación, en donde el estudiante se determina una nota sin reflexión crítica y continua, abandonando de lado la posibilidad de reconocer las dificultades en el aprendizaje. Por lo tanto, se convierte en una alternativa facilista de mejorar los resultados de desempeño en el proceso, comprendiendo como un obsequio para que el estudiante sea promovido. En este sentido:

(...) es pertinente reconocer y orientar la autoevaluación de manera formativa, integral y motivadora, procurando que cada estudiante identifique los aspectos en los que ha avanzado o los que presenta limitaciones y dificultades, para autorregular sus procesos a través de actividades de mejoramiento en la consecución de los objetivos, metas y competencias previstas por la Institución (Carrillo, 2016, p. 42).

La autoevaluación es un proceso para la valoración de los aprendizajes que permite al estudiante intervenir realmente en la toma de decisiones dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Pretendiendo que cada estudiante conozca y analice desde una posición crítica y reflexiva los elementos en los que ha adelantado o en los que presenta algunas dificultades, para acompañarlo y fortalecer este proceso desde los hallazgos encontrados.

Referente a la labor del docente, debe brindar alternativas y posibilidades de manejar mejor los diferentes aspectos de juicio que le ayuden a indicar y posibilitar el aprendizaje de los estudiantes. Es importante comprender la situación personal de los estudiantes, incluso valorar su comportamiento y tener presente esta realidad para proyectar los programas, objetivos y competencias en las instituciones.

Se propone que la autoevaluación no esté anclada a una calificación, puede hacerse en forma oral o escrita y expresar los resultados de forma cualitativa, reconociéndose como un proceso pedagógico de autorreflexión. Su aplicación debe ser progresiva y es importante que en el momento de su realización se explique la relación con los contenidos desarrollados. Posteriormente de este ejercicio, se puede hacer una diferencia con los otros instrumentos de evaluación utilizados.

### **El acompañamiento como dispositivo esencial.**

Para acercarnos al concepto de acompañamiento es necesario especificar la categoría de formación integral, ya que estos elementos en la formación de los estudiantes, deben ser comprendido como el proceso constante, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente cada una de las dimensiones del ser humano con el fin de alcanzar su realización en la Sociedad. En el contexto educativo, el acompañamiento se toma desde la perspectiva de evaluación formativa, por eso es necesario hacer la diferencia entre seguimiento y acompañamiento, debido a que el primero está más próximo a una evaluación cuantitativa desde la cual el sentimiento de control aumenta y todo se vuelve objeto de evaluación.

Etimológicamente, la palabra seguir viene del latín "*seguir*" que significa caminar detrás de otro. El diccionario lo presenta como sinónimo de perseguir, acosar, hostigar, alcanzar y continuar. En este orden conceptual, el acompañamiento es totalmente diferente al seguimiento.

Desde la perspectiva de la Evaluación formativa, el acompañamiento es la actitud de reciprocidad, una experiencia de interacción y recíproco crecimiento que parte de estar al lado del estudiante con

una actitud de aprendizaje constante. Parte de una actitud responsable de construcción y de promoción en el estudiante, que hace que sea él quien toma las decisiones, quien resuelve los problemas y quien asume una responsabilidad completa.

Es importante tener en cuenta algunas estrategias de acompañamiento en el desarrollo de las prácticas evaluativas, desde la contribución de la Evaluación formativa; en el salón de clases la evaluación debe ir afianzando el proceso continuo de quien aprende y de esta manera conocer cómo están aprendiendo; el docente debe comunicar al estudiante en cada momento sobre su proceso de aprendizaje en el que se encuentra y también debe tener en cuenta que cada grupo y quienes lo conforman tienen su propio ritmo de aprendizaje y por lo tanto el acompañamiento debe ser coherente con esas realidades.

### **Conclusiones**

A través de la historia el concepto de evaluación ha tenido un rol fundamental en la organización de la sociedad, aportando a su desarrollo y llegando a una relación con el ser humano mediante la emisión de juicios de valor en cada uno de sus actos o acciones. En los últimos siglos la evaluación recibe influencias de diferentes disciplinas como la pedagogía dentro de los procesos educativos, donde se indaga por las diferentes etapas del desarrollo educativo, por la revisión de lo enseñado y por lo que se ha aprendido.

La evaluación es un proceso dinámico, abierto y contextualizado que tiene como finalidad recoger información válida para emitir juicios de valor y tomar decisiones. Este proceso es fundamental porque proporcionan herramientas útiles para el mejoramiento del proceso educativo.

Las dimensiones de la evaluación son un proceso continuo e integrador donde implica una planificación y un diseño pertinente con la realidad en función de los que se va a evaluar. Indudablemente, reflexionar en la planificación de la evaluación, como primer momento, es determinar la toma de decisiones, en cuanto a la dinámica de las dimensiones y variables del proceso para tomar el camino indicado. Estas preguntas siempre acompañarán el proceso evaluativo educativo. ¿qué se evalúa?, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿con qué?, ¿con quién?, y ¿cómo se realiza?, las cuales son muy interesantes para comprender en el contexto que se van a aplicar.

El concepto evaluación es mucho más amplio que el de calificación, porque es una actividad inherente a toda actividad humana intencional que debe ser sistemática, ya que su objetivo es determinar un juicio de valor.

Los modelos de evaluación planteados por Tyler, Scriven y Stufflebeam tienen unas posturas bien interesantes, partiendo con Tyler desde una reflexión de la evaluación como proceso educativo que determina hasta qué punto los objetivos educativos han sido logrados, en relación con el currículo y acentuando en la necesidad de establecer, clarificar y definir los objetivos. Scriven cuestiona la propuesta anterior y sustenta que los evaluadores deben juzgar los objetivos, llegando a un concepto de evaluación formativa, sumativa, intrínseca y extrínseca. Para Stufflebeam, considera que estos modelos muestran y describen diferentes perspectivas de evaluación de programas, concibiéndola como transformadora, participativa, que analiza los comentarios de los consumidores.

El sentido de la evaluación desde los autores Tyler, Scriven y Stufflebeam tiene dos conceptos muy interesantes que son *Evaluation* y *Assessment*. El primero, sustenta que *evaluation*, tiene su origen

en el verbo "valor" y que por lo tanto se utiliza para juicios de valor. El segundo, reflexiona conlleva a los resultados alcanzados en el marco pragmático. Aseguran los autores que, para investigar por el sentido de la evaluación, es esencial saber si se puede realizar *evaluation* o *assessment* a las necesidades.

En la actualidad el concepto de Evaluación formativa es de uso común, pero no es coherente con su fundamentación epistemológica en el contexto educativo y pedagógico; con los avances en indagaciones sobre evaluación escolar y en concreto en Evaluación formativa, el concepto se ha venido "pedagogizando", generando importantes planteamientos teóricos y formas de entenderla y practicarla.

Los docentes asocian la Evaluación Formativa, en cuanto a la percepción del desempeño del estudiante con énfasis en lo actitudinal o también la confunden con algunas confesiones en el caso de la evaluación de la educación religiosa escolar. Algunos relacionan los conceptos de "formativo" y "formación" desligados de lo pedagógico y lo evaluativa, llevando a la instrumentalización de la Evaluación Formativa.

La Educación Religiosa Escolar necesita ser repensada. Para hacerlo se requiere propiciar espacios en las instituciones educativas donde se busque la manera de comprender la evaluación como estrategia de aprendizaje, con proyección a la formación de un ser humano capaz de hacer una lectura crítica del hecho religioso y de su propia religiosidad.

No se justifica la eliminación de la Educación Religiosa Escolar o su reducción a la más mínima expresión en los planes de estudio de las instituciones. Se hace necesario recuperar su estatus disciplinar y diseñar su plan de área y de

evaluación desde una perspectiva formativa; esto significa trabajar en el cambio de las concepciones de evaluación, que deben estar relacionadas directamente con la comprensión de los procesos pedagógicos y evaluativos.

## Referencias

- Álvarez, V.; García, E.; Gil, J.; Martínez, P.; Romero, S.; Rodríguez, J. (2002). *Diseño y Evaluación de Programas*. Madrid: EOS).
- Bausela, E. (2003). *Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP*. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361-376.
- Carrillo, L. (2016). *La autoevaluación de los estudiantes un proceso por re-significar y reconstruir en la educación física escolar*. Paidea Surcolombiana.
- Casanova, A. (1992). *La evaluación educativa*. Escuela básica. SEP.
- Castiblanco, J. (2011) *La Evaluación de la Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Ediciones Unisalle. Bogotá.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Prentice Hall. Comenio, J.A. (1998). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa
- De la Orden, A. (1997). *Evaluación y optimización educativa*. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación educativa: teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 13-28). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Díaz, A. (1993) *El examen: textos para su historia y debate*. UNAM. México.
- García, J. (1989) *Bases Pedagógicas de La Evaluación*. Editorial Síntesis, S.A.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19294/3/Experiencias%20practicas.pdf>
- Jiménez, S. (2016). *Plan Lea. Recuperado de Evaluación Formativa*. (2019). *Utilidad de la rúbrica*: <https://planlea.listindiario.com/2016/08/evaluacion-formativa-utilidad-la-rubrica/>
- Lledó, A., Perandones, T., & Marín, F. (2011). *Recuperado de Rua.au.es: Ministerios de Educación* (1994) Ley 115. Bogotá, D.C. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articless-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articless-85906_archivo_pdf.pdf)
- Mora, A. (2004). *La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28.
- Niño, L. (2013). *Currículo y Evaluación Críticos: Pedagogía para la autonomía y la Democracia*. (Vol. Compilación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. CIUP.
- Rodríguez, A. (1978). *Fundamento y estructura de la evaluación educativa*. Editorial: Madrid, Anaya, Temas Monográficos
- Ruiz, J. (2004). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. España: Narcea
- Santos, M. (1993) *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona. Aljibe.

Scriven (1967) *The Methodology of Evaluation. En Perspectives of Curriculum. Evaluation.*

Stake, R. (2010). *Investigación Cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas.* New York: The Guilford Press.

Stufflebeam y Coryn (2014) *Evaluation Theory, Models, and Applications.* Published by Jossey – Bass.

Stufflebeam y Shikfield (1993) *Systematic Evaluation.* Kluwer Nijhoff publishing. Boston.

Stufflebeam, D. (2003). *The CIPP model for evaluation. En T. Kellaghan (ed.). International handbook of educational evaluation.* Dordrecht: Kluwer Academic.

