

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA REFLEXIVA:

Un medio para comprender y mejorar la enseñanza

ADRIANA DEL PILAR ROTAVISTA VALDERRAMA

EDGAR ALBERTO TALERO JARAMILLO

CHÍA, CUNDINAMARCA

SEPTIEMBRE DE 2010

ADRIANA DEL PILAR ROTAVISTA VALDERRAMA

EDGAR ALBERTO TALERO JARAMILLO

LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA REFLEXIVA:

Un medio para comprender y mejorar la enseñanza

ASESOR: MIRYAM GARZÓN BAQUERO

CHÍA, CUNDINAMARCA

SEPTIEMBRE DE 2010

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Chía, Octubre del 2010

Agradecimientos

Agradecemos a nuestras familias por el apoyo que nos brindaron, a nuestros hijos, por los fines de semana en los que no pudimos estar con ellos, a los docentes de la maestría y en especial a nuestra asesora Miryam Garzon Baquero por su compromiso incondicional para con el desarrollo de este proyecto.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
2. OBJETIVOS	13
2.1. General	13
2. 2. Específicos	13
3. JUSTIFICACIÓN.....	14
4. REFERENTES TEÓRICOS	15
4.1. En relación con la evaluación	15
4.2. En relación con la práctica reflexiva.....	31
4.3. En relación con el problema	34
4.3.1. Evaluación en educación física, recreación y deportes en el nivel de educación básica primaria	34
4.3.2 Evaluación en Educación Inicial (1-3 años).....	37
5. METODOLOGÍA	42
5.1. Tipo de investigación.....	42
5.2. Categorías de análisis	43
5.3. Instrumentos.....	44
5.3.1 Cuaderno o diario de campo	45
5.3.2. Guía de observación semiestructurada	45
5.3.3 Documentos de análisis.....	46
5.4. Población	47
6. DESARROLLO Y RESULTADOS.....	49
6.1 Configuración de los casos estudiados.....	49
6.2. Caso A: Colegio Playa Rica (Villavicencio).....	51
6.3. Caso B: Jardín Infantil (Bogotá D.C.)	67
7. CONCLUSIONES	88
8. RECOMENDACIONES	90
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	91

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Procesos de formación dentro del área de la educación física.....	35
Tabla 2. Categorías de análisis.....	44
Tabla 3. Población estudiantil. Caso A.....	48
Tabla 4. Población estudiantil. Caso B.....	58
Tabla 5. Trabajo de Campo: Grupos de clase.....	53
Tabla 6. Diario de campo Caso A.....	54
Tabla 7. Plan de estudios.....	59
Tabla 8. Parcelador.....	60
Tabla 9. Lista de notas.....	61
Tabla 10. Parcelador mejorado.....	62
Tabla 11. Planilla de seguimiento.....	63
Tabla 12. Síntesis.....	65
Tabla 13. Programas según dimensiones de desarrollo; y tipos de inteligencias.....	70
Tabla 14. Grupo de trabajo.....	71
Tabla 15. Registro Diario de campo. Caso B.....	73
Tabla 16. Intensidad horaria.....	76
Tabla 17. Unidades Temáticas. Caminadores.....	77
Tabla 18. Planeación de clases.....	78
Tabla 19. Seguimiento Individual.....	80
Tabla 20. Registro mejorado. Diario de campo Caso B.....	81
Tabla 21. Planeación mejorada.....	83
Tabla 22. Seguimiento individual mejorado.....	84
Tabla 23. Síntesis.....	85

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Modelos representativos de corte cuantitativo.....	18
Cuadro 2. Modelos representativos de corte cualitativo.....	19
Cuadro 3. Horario.....	76
Cuadro 4. Propuesta de horario con base en las dimensiones.....	82

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Cuaderno o diario de campo.....	93
Anexo 2. Guía de observación Semiestructurada.....	94
Anexo 3. Horario académico.....	97
Anexo 4. Plan de estudios Playa Rica.....	98
Anexo 5. Unidades temáticas Jardín Infantil.....	99
Anexo 6. Parcelador o preparador de clase Playa Rica.....	100
Anexo 7. Cuaderno de planeación Jardín Infantil.....	101
Anexo 8. Planillas de notas y/o informe de evaluación.....	102
Anexo 9. Seguimiento individual.....	103

RESUMEN

Esta investigación hace un recorrido histórico conceptual de la evaluación, la cual ha oscilado entre dos corrientes: una de tipo cuantitativo y otro de corte cualitativo. Por eso dentro del marco referencial de este trabajo se hallan conceptos sobre modelos de evaluación cuantitativa y cualitativa.

Los objetivos de este proyecto se orientan a mejorar las prácticas evaluativas que implementan los docentes investigadores desde sus respectivas áreas, dentro del aula de clase; es por eso que este estudio se realizó desde un modelo cualitativo cuyo enfoque fue la investigación-acción, este enfoque se relaciona directamente con los problemas prácticos a los que tienen que enfrentarse los docentes dentro del contexto áulico. Los resultados arrojados por este trabajo, muestran que los profesores deben reflexionar sobre sus prácticas evaluativas.

Para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas evaluativas, necesitan de instrumentos que les permitan comprender y mejorar su quehacer pedagógico; los instrumentos que utilizan no son claros ni pertinentes, en consecuencia no permiten valorar de forma integral las actividades que realizan los niños en las aulas de clase.

Por lo tanto los maestros para valorar de forma integral a sus estudiantes, tienen que dejar de ver la evaluación como una práctica limitada a valorar resultados finales; la evaluación ha de ser una práctica reflexiva que tiene que propender por la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVES

Evaluación, práctica reflexiva, investigación-acción.

ABSTRACT

This investigation makes a historic understanding run of the valuation which oscillates between two currents: one the quantitative type and the other the quality cut. This is way inside the referential frame of this job. We can find concepts about models of quantitative and quality valuation.

The objectives from this Project are orient to improve the valuation practice which investigator teaching utilize from their respective areas, inside the classroom; this is why the study we realize from a quality model which focalize was the investigation fact, this focalize is directly related with the practical problems that the teachers have to confront inside the class contest. The final results from this job show us that the teachers have to consider their valuation practices.

Wherefore the teachers have to consider their valuation practices, to do this, they need the instruments that let them understand and improve their pedagogy doing, inside the instruments that they have, they don't find clear criterions that let them realize inside the classroom.

Whereby to the teachers estimate the students in an integral way they haven't to see the valuation like a practice, that is limited to estimate the final results; the valuation has to be a reflexive practice that has to then by the comprehension and improvement from the process of teaching and apprenticeship

INTRODUCCIÓN

La educación juega un papel protagónico en el desarrollo del país y su calidad tiene relación estrecha con la evaluación. Una de las competencias básicas que un docente debe desarrollar es evaluar en su verdadero sentido; y es esto lo que hace que el docente sea un formador que apunte al desarrollo integral de sus estudiantes y deje de ser instructor. Un docente así, es responsable de la calidad en el aula y día a día busca el mejoramiento y perfeccionamiento de sus alumnos.

La diversidad de concepciones o perspectivas que se han dado desde el siglo XX en el campo de la evaluación presenta también las diferentes relaciones que el docente ha establecido con el aprendizaje, la enseñanza y en general con las prácticas pedagógicas.

Por consiguiente, el estudio de esta investigación se ubica dentro de un modelo cualitativo, con un enfoque de investigación - acción que gira alrededor de las prácticas evaluativas que implementan los docentes en las aulas de clase. Este estudio busca determinar si existe una práctica reflexiva a partir de los juicios de valor que tienen los docentes sobre las tareas que realizan sus estudiantes. Por eso uno de los objetivos de este trabajo, se orienta a que los docentes transformen sus prácticas evaluativas, dejando la práctica evaluativa tradicional que se limita simplemente a valorar resultados.

Por ende, en este documento se presenta un recorrido histórico conceptual de la evaluación mostrando algunas interpretaciones y enfoques evaluativos que exponen cómo, didácticamente, este proceso ha ido evolucionando de una postura cuantitativa a una más cualitativa.

Es así como los resultados de esta investigación pueden contribuir a que los docentes en general vean la evaluación como una práctica reflexiva, que implícita o explícitamente lleve a la mejora de la práctica pedagógica.

Teniendo en cuenta que la evaluación es el proceso didáctico que permite observar los fenómenos que acontecen en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que suministra

información a los docentes sobre lo que acontece en aula de clase, es necesario considerar que a través de esta información se logra determinar si lo que se está haciendo en el contexto contribuye de forma positiva en la vida de los discentes.

En definitiva, es claro que los docentes investigadores pueden comprender y mejorar sus prácticas de aula, si permanentemente hacen del proceso evaluativo una práctica reflexiva.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se ha evaluado y cómo debe hacerse para que la evaluación sea una práctica con sentido, para los docentes?

2. OBJETIVOS

2.1 General

Mejorar las prácticas evaluativas a través de un proceso de investigación-acción pedagógica.

2.2 Específicos

1. Identificar los elementos teóricos implícitos a la evaluación que permitan a los docentes adquirir un bagaje conceptual que le de sentido a la evaluación.
2. Describir las acciones de evaluación actuales: tipos, lugares, propósitos, agentes, y momentos de la evaluación que se han venido realizando en el area de educación física y en educación inicial.
3. Transformar las prácticas evaluativas de los docentes investigadores a través de una práctica reflexiva

3. JUSTIFICACIÓN

Comprender la evaluación del aprendizaje, como deber ser y como práctica, en su normatividad, intenciones, dinámicas, usos, significados e implicaciones, es la razón de ser de esta investigación. Partir de la práctica-reflexiva de los investigadores es reconocer la realidad y ayudará a entender y apropiarse la relevancia de la evaluación como proceso. Indagar por normas, teorías e investigaciones sobre el tema orientará la búsqueda de un deber ser que se aplique a la realidad en el nivel preescolar, en el de básica y en la Normal Superior.

La evaluación debe ser vista, como un proceso didáctico y cíclico que influye en la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje; sin embargo, es un término polisémico que a la hora de ser llevado a la práctica, se ha quedado corto, por tal motivo, en esta investigación se ha abordado la evaluación desde su concepción teórico-histórica, para así poder determinar el significado que desde las prácticas de aula están haciendo los docentes investigadores.

La evaluación no puede seguir siendo un instrumento selectivo dentro de las aulas, ésta ha sido la mentalidad que ha afectado por mucho tiempo a docentes, padres de familia y estudiantes, que se sienten intimidados por las prácticas evaluativas llevadas a cabo dentro de las aulas.

Es por esto que, a través de esta investigación, se le ha dado a la evaluación, el uso pedagógico que se merece, para que así, deje de ser vista como elemento inquisidor que descalifica o promueve. La evaluación como proceso didáctico está llamada a ser una práctica con sentido, tanto para los docentes como para los alumnos.

4. REFERENTES TEÓRICOS

La evaluación sistemática no era desconocida antes de 1930, pero tampoco era un movimiento reconocible. El hecho de evaluar individuos y programas apareció, como mínimo, en el año 2000 a.C., cuando algunos oficiales chinos dirigieron unas investigaciones de los servicios civiles, y en el siglo V a.C., cuando Sócrates y otros maestros griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p.33)

4.1 En relación con la evaluación

Hoy día, la evaluación en el campo educativo, es un término polisémico, de amplio espectro y de gran debate en asuntos como calidad educativa, acreditación institucional, desempeño docente, rendimiento escolar y aprendizaje de los estudiantes, entre otros.

El reconocimiento que actualmente se le da a la evaluación como un proceso complejo, articulador de competencias, ha despertado permanentemente inquietudes en el docente alrededor de su *práctica y más específicamente en sus prácticas áulicas, en donde aprender, enseñar y evaluar son acciones esenciales al quehacer pedagógico*. Estas acciones se entrecruzan para formar todo un sistema que exige una resignificación de la acción evaluativa y más concretamente para este trabajo, una reconducción de la práctica evaluativa, que le dé sentido a la luz de los fines, principios y objetivos de la educación de la persona.

Una forma de avanzar en la comprensión teórica de la evaluación del estudiante, precisa revisar la literatura existente para extraer y retomar la información necesaria que permita contextualizar el problema de investigación y como acción práctica, reflexionar sobre las prácticas evaluativas y así ayudar a develar, como lo argumenta Santos Guerra (1994), citado por Salinas (2003, p.1) “si la concepción que tenemos de evaluación es de amenaza o de encuentro, si es de fiscalización o de diálogo, si es de juicio o de comprobación, si es una intromisión o un diagnóstico, si es una descalificación o un intercambio, si es una imposición o una ayuda”, para así dejar de ver la evaluación como una herramienta de poder utilizada por el profesor y comenzar a verla como una acción deliberada que busca el desarrollo integral del estudiante, su

mejoramiento personal, la consolidación de sus aprendizajes y a su vez el mejoramiento de la práctica pedagógica del docente.

En razón a esto, es necesario retroceder unos años para establecer los antecedentes, no solo en su devenir histórico desde los modelos dominantes, sino también en la evolución del concepto hasta su llegada al campo educativo, el cual ha estado determinado por las corrientes pedagógicas reinantes y por la normatividad del momento.

Históricamente el término evaluación apareció por primera vez en el mundo de la industria en el que ha tenido varias transformaciones; en el transcurso del tiempo fue adoptado y acondicionado al campo de la educación. Díaz (1994) citado por Carlino (1.999, p. 29) afirma que la historia de la evaluación educacional comienza en el siglo XIX, época en que la expresión examen era la que más describía las situaciones de prueba, referidas a promover o no al estudiante después de obtener una calificación. Esta acción se reducía sólo a la dimensión técnica con notable desconocimiento de la dimensión pedagógica, reduccionismo perjudicial a la evaluación en educación como proceso de mejoramiento de los procesos de enseñanza y por consiguiente de los procesos de aprendizaje.

Posteriormente, a principios del siglo XX, el concepto de evaluación se apoya en la Psicología Conductista y la Psicometría del momento, disciplinas que privilegian la evaluación centrada en la aplicación de tests, tanto en el ámbito individual como en el colectivo; de este modo, la evaluación tenía poco que ver con los programas y currículos que se desarrollaban en las instituciones escolares.

En la década de los 30 y 40 Tyler (1942) desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional, motivo por el cual es considerado el padre de la evaluación educacional. Después de realizar varios estudios importantes sobre el tema, en 1950 resumió sus concepciones así:

El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los 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 el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento. (Stufflebeam y Shinkfield 1995, p.92)

Además, propuso etapas para evaluar los programas, los cursos o los currículos escolares, tales como establecer las metas; ordenar los objetivos y definirlos; explicar los propósitos; desarrollar las técnicas; recopilar los resultados y compararlos. Bajo esa propuesta, Tyler pasó a concebir la evaluación como un proceso sistemático, destinado a producir cambios en la conducta del alumno por medio de la instrucción; es un enfoque pragmático donde lo importante es alcanzar los objetivos preestablecidos, ligados a un aprendizaje conductista.

A este modelo denominado “evaluación por objetivos” se le critica el estar determinado exclusivamente por los objetivos iniciales, situación que lleva a reducir el rendimiento a lo observable y convierte la evaluación solo en una acción terminal.

Posteriormente aparecieron dos representantes, hicieron grandes aportes y siguen teniendo relevancia en la concepción de evaluación actual. Cronbach (1963) y Scriven (1967) de los modelos de evaluación planificada y evaluación libre de objetivos respectivamente. El primero define la evaluación como “recopilación y uso de la información para la toma de decisiones” (Castillo, 2003, p.4), hace énfasis en la evaluación del proceso a través de objetivos previamente establecidos, en las comunicaciones y en los resultados; el segundo define la evaluación como “el proceso por el cual estimamos el mérito o el valor de algo que se evalúa (de los resultados)” (Castillo, 2003, p.4) él identificó la evaluación formativa, la sumativa, la intrínseca y la extrínseca.

Cronbach le imprime al enfoque racionalista de Tyler, un toque humanista y con más precisión hace una distinción importante entre la evaluación formativa y la sumativa, como se mencionó anteriormente. Scriven es el primero en proponer la evaluación como la emisión de juicios de valor acerca de algo y en resaltar la importancia de las funciones formativa, sumativa y comparativa de la evaluación; además, agrega la metaevaluación o evaluación de la evaluación y recalca el compromiso que el educador tiene con esta función.

Estos dos expertos le asignan un papel importante al alumno, al evaluador, a la relación entre evaluador y evaluado y a la entrega de resultados.

Otro representante que no puede excluirse de esta revisión, por sus contribuciones a la evaluación, especialmente por el carácter de perfeccionamiento que le agrega, es Stufflebeam (1968) quién plantea que el propósito fundamental de la evaluación es perfeccionar y no demostrar. “La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de

un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”. (Stufflebeam y Shinkfield 1995, p.183)

Esta definición involucra los conceptos del modelo CIPP (contexto, insumos, procesos y producto), convirtiendo la evaluación en un proceso continuo, sistemático, flexible, formativo y sumativo; elementos importantes a considerar en la evaluación actual.

Cuadro 1. Modelos representativos de corte cuantitativo

MODELOS				
Representantes	Tyler (1942)	Cronbach (1963)	Scriven (1967)	Stufflebeam 1968
Nombre del Modelo	Evaluación por objetivos	Evaluación planificada	Evaluación libre de objetivos	CIPP (Contexto, insumo, proceso, producto)
Definición	”El proceso de evaluación es esencialmente el determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los currículos y la enseñanza”	“La evaluación es la recopilación y uso de la información para la toma de decisiones”	“Evaluar es el proceso por el cual estimamos el mérito o el valor de algo que se evalúa (de los resultados)”	“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”
Tipos de evaluación	Medición del desempeño al final de una actividad Instrumentos estandarizados Evaluación sumativa.	Test, Entrevista Grabaciones , diálogos Registros ,observación Evaluación formativa-sumativa.	Intrínseca: Valora las cualidades de una medición juzgando ciertas características como las metas, la metodología, las actitudes, entre otras Formativa o Sumativa.	Contextual, Sistemática, Formativa, Sumativa, Continua Permanente o de procesos.

Tomado de los referentes teóricos del proyecto

Las posiciones centradas en la medición, de corte preferentemente cuantitativo que se adoptaron inicialmente (Cuadro 1) fueron evolucionando en la medida en que ante ciertas situaciones evaluables se quedaba corto el procedimiento o la técnica empleada para valorar adecuadamente todos los aspectos que conlleva un proceso evaluativo. De ahí que poco a poco la postura cualitativa se perfiló como la más apropiada en evaluación educativa, situación a la que se llegó por diversas vías del conocimiento y circunstancias históricas.

Al finalizar los años 70 se da un gran paso para finalizar con la etapa que se inició con Tyler, aparecen alternativas que replantearon totalmente las bases lógicas y técnicas de los modelos. (Cuadro 2)

Cuadro 2. Modelos representativos de corte cualitativo

MODELOS				
Representantes	Parlett y Hamilton (1972)	Víctor García Hoz (1988)	Rul Gargallo (1994)	Proyecto Zero
Nombre del Modelo	Evaluación Iluminativa	Evaluación personalizada	Evaluación comunicativa	Enseñanza para la comprensión Valoración Continua
Definición	”Describir e interpretar las acciones humanas en los procesos educativos dentro de la cotidianidad considerando fundamentalmente el “sistema de enseñanza” y el “medio de aprendizaje”	Es un elemento educativo, y se utiliza para ayudar al estudiante en el proceso de su perfección; además es aquella que toma un punto de partida en lo preestablecido y se guía hacia las posibilidades del propio sujeto. La evaluación referida a un criterio.	“Evaluar es la atribución de valores intersubjetivos a un objeto como resultado de operaciones subjetivo-objetivas de tratamiento de datos y de información rigurosa en un contexto específico en relación con finalidades de conocimiento, toma de decisiones, optimización y desarrollo humano individual y colectivo”	Es el proceso de brindar respuestas claras a los Desempeños de Comprensión de los estudiantes, de modo tal que permita mejorar sus próximos desempeños. Consta de dos componentes principales: establecer criterios de valoración y proporcionar retroalimentación. Debe informar a los estudiantes y a los docentes las comprensiones que se han alcanzado y cómo proceder en la enseñanza y el aprendizaje posterior.
Tipos de evaluación	Diagnóstica Formativa Sumativa Auto-Co-Hetero-Metaevaluación Test, cuestionarios, documentos	Permanente Continua Diagnóstica Formativa Autoevaluación Coevaluación	Interpretativa Sistemática A priori A posteriori Explicativa Comunicativa	Comprende: 1.-Meta 2.-Desempeño 3.-Criterios para la Valoración Continua 4.-Retroalimentación Procesual, continua, permanente, integral. Formativa Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación

Tomado de los referentes teóricos del proyecto

Para Parlett y Hamilton (Stufflebeam y Shinkfield 1995, p.320-325) la acción evaluativa se detiene en dos escenarios: el del “sistema de enseñanza” y el del “medio de aprendizaje”, ellos generan una red de variables, que interactúan permanentemente, es una mirada sobre las acciones humanas en los procesos educativos dentro de la realidad cotidiana.

Dentro de los modelos alternativos, que se denominan así porque nacieron como reacción a los modelos clásicos que son los propuestos hasta aquí, se exponen el de la evaluación personalizada planteada en España por Víctor García Hoz (1988) y el de la evaluación comunicativa propuesto por Rul Gargallo (1994-1995); estas propuestas se caracterizan por no manejar principalmente datos numéricos y responder a las realidades evaluadas con otro tipo de análisis. (Monedero, 1998)

Para Rul Gargallo (Monedero, 1998) la comunicación humana es el elemento fundamental de la evaluación, este aspecto es el que la diferencia de los otros modelos. Sostiene que hay evaluación si hay aprendizaje valorativo producto de la comunicación y de la experiencia.

La educación personalizada (García Hoz, 1981. p.300) intenta estimular a los sujetos para que perfeccionen la capacidad de dirigir su propia vida, al ser capaces de reconocer su personalidad, sus posibilidades y limitaciones. Este tipo de educación se sustenta en los principios de la persona, los cuales son la singularidad, autonomía, libertad, apertura y por último la trascendencia.

Y finalmente, se cierra este aparte con la concepción de evaluación en el enfoque de Enseñanza para la Comprensión, para el que la Valoración Continua (evaluación) es una parte importante del proceso de aprendizaje y debe contribuir de manera significativa al mismo. Las valoraciones que promueven la comprensión, son algo más que una prueba o examen, son diversas acciones que informan, a estudiantes y docentes, cuáles son las comprensiones que se han alcanzado y además señalan los procedimientos y las alternativas a seguir en la enseñanza y los aprendizajes posteriores.

El proceso de Valoración Continua contiene dos componentes principales:

1. Unos criterios de valoración de cada Desempeño de Comprensión que deben ser claros, pertinentes a las Metas de Comprensión y públicos al ser definidos entre el docente y sus alumnos.

2. Una retroalimentación permanente, desde el inicio hasta la conclusión de la unidad, junto con los Desempeños de Comprensión. La retroalimentación puede ser formal y planeada (tal como la retroalimentación sobre las presentaciones) y/o informal (como responder a los comentarios de un estudiante en las discusiones de clase), asimismo, debe suministrar a los estudiantes información sobre el resultado de los desempeños previos y sobre la posibilidad de mejorar los futuros desempeños, como también sobre la planeación de las clases y actividades siguientes.

Esta retroalimentación viene de diferentes perspectivas: de las reflexiones de los estudiantes sobre su propio trabajo, de las reflexiones de los compañeros sobre el trabajo de los otros y de los docentes mismos.

Blythe (1999, p.3-5) explica lo anterior al expresar que:

Cuando los alumnos aprenden con vistas a comprender, necesitan criterios, realimentación y oportunidades para reflexionar a lo largo de la secuencia total de la enseñanza. En el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión este

proceso se denomina evaluación diagnóstica continua. Los casos de evaluación diagnóstica suelen implicar realimentación por parte del docente, de los pares o del propio alumno (autoevaluación) en ocasiones, el docente suministra criterios de evaluación y a veces logra que los alumnos los desarrollen.

Blythe presenta la evaluación como una reflexión tanto para el alumno, como para el docente, involucra de tal forma a ambos actores, planteando una evaluación mutua o compartida en la que se dan pautas para mejorar situaciones, más que calificaciones fijas. Aclara así que el educador debe tener unas metas claras de lo que quiere alcanzar con sus alumnos, sin dejar de lado los intereses del estudiante, sus capacidades, habilidades y sus niveles de desarrollo.

Los diferentes modelos evaluativos que a través del tiempo se han dado, son producto de procesos de construcción y reconstrucción de avances teóricos y técnicos en diferentes campos, desde el industrial hasta el propiamente educativo.

De conformidad a los cuadros planteados anteriormente se observa como la evaluación se ha transformado, dejando de lado el énfasis instrumental, para fortalecerse y consolidarse como ejercicio comprensivo, con una connotación humanista, cuyo fenómeno se ve más claramente en las últimas propuestas.

Similar situación y como consecuencia lógica de lo planteado desde los modelos, las concepciones sobre evaluación han sido diversas. Las posiciones cuantitativas centradas en la medición y la experimentación que inicialmente se adoptaron y que aún hoy en día en algunos profesionales de la educación persisten, han ido evolucionando hacia una postura más cualitativa por ser la más apropiada cuando de evaluar para mejorar se trata y todavía más, cuando se pretende que el proceso evaluativo responda a una práctica reflexiva que implícita o explícitamente conlleve a la mejora de la práctica pedagógica.

La evaluación es un acto educativo, un componente esencial de las prácticas pedagógicas, tanto así que podría decirse que ha generado un paradigma evaluativo, entre los diferentes autores que investigan y escriben sobre ella.

Se expondrán planteamientos de evaluación propuestos por autores que dejan ver semejanzas, diferencias y aportes significativos al concepto, en la medida en que las interpretaciones y enfoques responden a las tendencias y lecturas del momento. En las últimas décadas se ha reconceptualizado el término, al no limitarse simplemente a comparar objetivos de

comportamiento y resultados que se orientan a la obtención de aprendizajes observables; por el contrario, la evaluación hoy se concibe como un ejercicio reflexivo que permite a los docentes mejorar su enseñanza y a los estudiantes sus aprendizajes y desempeños.

La evaluación es hoy un proceso permanente, continuo, dinámico, flexible que orienta la enseñanza de los docentes; ha dejado de vérselo como un instrumento que emite exclusivamente juicios para calificar y promover, es vista más bien como un elemento que permite describir, orientar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula de clase.

Dada la relevancia de la evaluación, el tránsito por diferentes conceptos es importante. Cuando Santos (1996, p.19) define la evaluación como “un proceso conducente a la comprensión y a la mejora de la actividad educativa”; en estos términos se está refiriendo a calidad educativa. Está haciendo alusión a la comprensión y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción expresa claramente por qué la evaluación debe ser una práctica con sentido tanto para el docente como para el estudiante, ésta es la principal razón de su planteamiento.

El concepto sobre evaluación que se aborda a continuación plantea cómo hoy la evaluación tiene que suministrar información precisa y clara para la toma de decisiones del evaluador. La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recolección de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (Casanova, 1997, p.60)

De otro lado, para Rosales " la evaluación es un proceso cuyo elemento central es la observación y se vería continuado mediante actividades de interpretación y observación" (Rosales, 2000, p.74). La interpretación y la observación que se lleva a cabo dentro de toda práctica evaluativa, se efectúa con miras a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte para (Sacristán et al., 2000, p.338) evaluar:

Hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones

en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

En el mismo orden de ideas Pérez, 1986, citado por García, (2000) afirma que:

Evaluar es el acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido (p.20).

No ha de obviarse que la evaluación es un procedimiento intencionado, funcional, sistemático, continuo e integral destinado a obtener informaciones sobre los diversos aspectos de los fenómenos educativos con el fin de valorar la calidad y adecuación de éstos, con respecto a los objetivos planteados para que con base en los antecedentes juzgados puedan tomarse decisiones tendientes a mejorar o aumentar la eficacia de los procedimientos educativos. (Santibáñez, 2001)

También, “La evaluación es un proceso dinámico, abierto y contextualizado, que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo; no es una acción puntual o aislada”. (Castillo, 2003, p.6). En otras palabras, todo proceso evaluativo debe ser continuo y no debe instalarse simplemente al final de un tema, unidad, periodo o año lectivo. Esta característica de dinamismo y permanencia es algo en lo que hay que trabajar para reducir la exclusividad de la función sumativa tan utilizada.

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento la evaluación es una acción permanente dentro de las prácticas pedagógicas que propende por la integralidad de todos los procesos educativos, que debe ser dinámica y suministrar información continua para transformar y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En estas últimas concepciones interviene una dimensión importante en la evaluación y es la toma de decisiones, situación que exige del evaluador unos criterios claros y definidos para tomarla, de ahí que bajo esta mirada la evaluación sea también un recurso ético y del conocimiento. Esa toma de decisiones le permite al docente valorar, promover, orientar y facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

Para Ianfrancesco (2004, p.24) pedagogo colombiano, la evaluación:

Es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente, la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia y pertinencia, de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente.

A diferencia de las demás definiciones ésta incluye de manera implícita la evaluación de la gestión docente tan importante para que la práctica evaluativa sea pertinente, coherente y consistente.

En síntesis, la evaluación es un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se lleva a cabo a lo largo de un período de tiempo para obtener información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada; formular juicios de valor con base en el análisis y la valoración de las situaciones evaluadas; tomar decisiones adecuadas con base en las valoraciones dadas a la información y mejorar la práctica pedagógica.

Se podrían seguir exponiendo innumerables conceptos de evaluación, pero para efectos de obtener una idea amplia, consistente y pertinente sobre ella es suficiente la información que se ha recogido sobre la temática abordada y que queda consignada en el párrafo anterior.

La multiplicidad de formas de concebir la evaluación lleva a trazar unos interrogantes centrales de las prácticas evaluativas, que deben ser contemplados para hacer de la evaluación una construcción de sentido, tanto para los evaluadores como para los evaluados y una práctica reflexiva que compete a un profesional de la educación.

¿Para qué se evalúa?

“Se evalúa para conocer qué saben los alumnos o para saber los aprendizajes adquiridos” (Carlino, 1999, p. 164); para Litwin la evaluación se encuentra orientada al mejoramiento de la buena enseñanza y recae totalmente sobre el docente, que es quien debe determinar las razones

por las que evalúa. Castillo Arredondo (2003, p.17) indica que se evalúa para propiciar la calidad y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, valorar, orientar, regular las capacidades de los estudiantes y mejorar los procesos evaluativos con el fin de establecer la finalidad y el cumplimiento de las funciones de la evaluación. Se evalúa para obtener información sobre el rendimiento académico de los estudiantes y así tomar las decisiones pertinentes que lo orienten. La evaluación en sí es un proceso de investigación en tanto se provee de información pertinente para describir, clasificar, explicar y comprender los contextos, los objetos y los sujetos evaluados.

“La evaluación orienta, despierta e impulsa y reconoce todo el potencial afectivo, intelectual y social del estudiante” (Cerdeña, 2000, p. 79)

¿Por qué se evalúa?

Se evalúa porque es necesario sopesar la calidad de la práctica pedagógica, las razones que justifican sus logros así como también sus limitaciones. A su vez, porque ofrece información útil para la toma de decisiones y brinda la oportunidad al docente de revisar los datos obtenidos y su correspondiente pertinencia, además permite el desarrollo de un plan para corregir cualquier falencia en la misma evaluación pero también en todo lo relacionado con la práctica docente.

Por otra parte, porque propicia ajustes a los planes de mejoramiento a la luz de los resultados obtenidos en la evaluación; en consecuencia se puede revisar el currículo, el plan de estudios y las mismas prácticas del aula, fija responsabilidades, establece metas y determina acciones que garanticen el avance en el proceso de mejoramiento, el cual ha de ser coherente, pertinente y sostenible.

¿Qué se evalúa?

Según Carlino (p.168) “se evalúan los niveles de puesta en práctica de los conceptos aprendidos”, se evalúa tanto la teoría, como la práctica; así mismo, Castillo Arredondo (2003, p.17) agrega que se evalúa el proyecto curricular, la práctica docente y el contexto institucional,

varios factores son los que se deben evaluar para establecer el progreso sincronizado de las instituciones y todos los estamentos que hacen parte de ellas.

Además, evaluar compromete no solo la esfera de los conocimientos, teniendo en cuenta el grado de desarrollo del estudiante, sino que también el de las actitudes, valores, habilidades, capacidades, desempeños y la de su interacción con el entorno natural y social donde se desenvuelve.

En el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Delors, 1996, p.90) propone que la educación debe estructurarse alrededor de aprendizajes fundamentales en términos de los cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

En este sentido la Ley 115 de 1994 apunta a demandar de la evaluación una mirada holística del estudiante en los diferentes desempeños, ratificada por el Decreto 1290 de 2009 cuando determina los propósitos de la evaluación de los estudiantes:

- 1.-Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes para valorar sus avances.
- 2.-Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
- 3.-Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
- 4.-Determinar la promoción de los estudiantes.
- 5.-Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

El qué evaluar, así visto, adquiere una dimensión amplia de posibilidades que trasciende la visión restringida que se tenía y que aún en algunos educadores se tiene como: *examinar dominio de contenidos*.

¿Quién o quienes evalúan?

Rosales plantea que quien evalúa, es el docente “la evaluación es una actividad del profesor que se proyecta sobre el aprendizaje de los alumnos” (Rosales, 2000, p.78); la perspectiva cualitativa involucra diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo, la

evaluación es una actividad del alumno, de los padres de familia y de la sociedad. Casanova explicita cuáles son los agentes que suscriben la evaluación, de acuerdo a las personas que la realizan, es así como se dan procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones, es lo que cada persona realiza de forma permanente. El estudiante valora su propia labor o desempeño, expresa conceptos sobre sí mismo, identifica y corrige; es una tarea continua, toma decisiones sobre una acción específica, así los resultados sean positivos o negativos.

Al docente le corresponde propiciar espacios y criterios claros para que el estudiante pueda auto-observarse y autoevaluarse, examinar sus desempeños con responsabilidad y honestidad y llegar a mejorar sus aprendizajes y comportamientos.

La participación en la evaluación de los integrantes de un grupo que a manera de pares confrontan, verifican, juzgan simultáneamente los desempeños corresponde al ejercicio de la coevaluación, que consiste en una evaluación mutua, conjunta, de un trabajo o actividad ejecutada entre varios; esta evaluación debe ser muy bien enfocada, cada actor involucrado debe tener clara una visión positiva de la evaluación que apunte al enriquecimiento del aprendizaje y sea favorable y beneficioso para el grupo. Este tipo de evaluación es posible cuando se comprende que la evaluación es una estrategia de mejoramiento continuo y una ventana de oportunidades en relación con el aprendizaje y la práctica docente. La proliferación de voces permite la complementariedad de los juicios y apreciaciones.

Por último, está la heteroevaluación que consiste en la evaluación que realiza una persona sobre el trabajo, desempeño o rendimiento de otra persona. Esta evaluación es la que comúnmente hace el maestro al estudiante o un alumno a otro alumno, es importante y debe ser realizada con miras a una retroalimentación para superar dificultades y corregir errores.

Los agentes educativos que participan en la evaluación deben ser capaces de evaluar sus acciones, los docentes deben suministrar informes académicos, en los que se dan a conocer las fallas del proceso de enseñanza- aprendizaje, informes dirigidos a alumnos y padres de familia, para que éstos puedan observar, identificar y comprender continuamente el progreso.

¿Cuándo se evalúa?

Como proceso continuo e integral la evaluación debe llevarse a cabo, antes, durante y después del acto educativo, sea éste de aprendizaje, de enseñanza, de desarrollo de competencias, de evaluación, entre otros.

La evaluación tiene una secuencia temporal durante un periodo, o año lectivo, por ello es necesario empezar por el principio de todo proceso evaluativo, “la evaluación inicial o de carácter diagnóstico puede dar lugar a decisiones relativas a la planificación de un proceso didáctico” (Rosales, 2000, p. 74). La evaluación inicial llamada también evaluación de entrada, orienta al docente para que diseñe las estrategias didácticas, que debe utilizar, de acuerdo con las necesidades que tienen los individuos de un grupo; permite que los docentes tengan en cuenta las situaciones particulares de cada estudiante, la evaluación diagnóstica es fundamental a la hora de empezar un año lectivo, una unidad, un períodos, o cualquier acción educativa, tiene un carácter predictivo. Siempre que se desee tener una retroalimentación del proceso educativo debe realizarse, así no faltará un conocimiento previo de la situación de enseñanza y de aprendizaje.

En el párrafo anterior se planteó la necesidad de la evaluación inicial (diagnóstica) ahora para ver más claramente la secuencia temporal de la evaluación, es necesario hacer precisiones sobre la procesual (formativa) y la final (sumativa).

La evaluación procesual tiene como propósito, proporcionar información permanente para hacer ajustes al proceso educativo, debe ser constante y personalizada. Esta evaluación procesual-formativa permite conocer avances y/o limitaciones del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo de un proceso de formación. Su finalidad es mejorar, perfeccionar los procesos, los agentes o el sistema.

Dentro de esta secuencia temporal de la evaluación, se han descrito dos de tres momentos de la evaluación, que son la evaluación inicial y procesual, hace falta la referencia a la evaluación final o sumativa que es la que verifica los resultados terminales del proceso; La consecución de las metas propuestas , se alcanzan después de un largo periodo y se comprueban con la evaluación final, los resultados “darán lugar a medidas relativas a la, selección, la promoción y la certificación, o, en caso contrario, la repetición” (Rosales, 2000, p.80) la evaluación final consiste en la recogida, análisis y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo determinado para la obtención de un aprendizaje.

Estos tres momentos y propósitos proveen de elementos complementarios para la toma de decisiones más acertada en torno a los desempeños de los estudiantes.

¿Dónde se evalúa?

Los escenarios escolares y los extra-escolares son propicios para evaluar. Se evalúa desde el aula de clase (Castillo, 2003, p.16) es en el aula de clase donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, además es allí donde han de implementarse las reformas de carácter prescriptivo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes y alumnos. El aula de clase no es un lugar literal, hace referencia a cualquier espacio físico donde se desarrolle de manera formal el proceso de enseñanza y aprendizaje. De tal manera que se puede evaluar en el patio de recreo, en las canchas donde se practican deportes, los laboratorios, las aulas especializadas, las salidas pedagógicas, la visita a museos, las competencias deportivas, los corredores, los actos culturales, entre otros.

Al definir si se evalúa dentro o fuera del aula, será necesario tener presente la estrategia didáctica a utilizar, para así mismo implementar una técnica evaluativa acorde a la práctica de enseñanza. Evaluar en un solo escenario no da cuenta de la diversidad y multiplicidad de desempeños, comportamientos, actitudes, valores, hábitos, habilidades y destrezas que hacen parte del desarrollo integral del estudiante y que exigen un nuevo papel del docente como mediador del proceso educativo.

¿Con qué se evalúa?

Por último se ha de ver ¿Con qué se evalúa? Si se evalúan actividades educativas, no debe creerse en una receta que guíe y oriente metodológicamente a los docentes sobre cómo evaluar y con qué, el evaluar es concomitante a las prácticas de enseñanza. Las técnicas evaluativas deben tener una funcionalidad, debido a que la evaluación puede ser descriptiva en algunas situaciones y prescriptiva al orientarse hacia procesos de formación.

En Castillo (2003, p.-p. 55-114) se plantean técnicas de evaluación según sean los objetos de evaluación en términos de contenidos conceptuales, procedimientos de aprendizaje, actitudes o valores, entre otros.

Los *contenidos conceptuales* se evalúan con pruebas orales y escritas que comprenden: intervenciones de los estudiantes durante las sesiones de clase, cuadernos de clase, trabajos expresados en esquemas, murales, gráficas, mapas conceptuales, resúmenes, redacciones e informes, pruebas objetivas, semiobjetivas, de ensayo libre, de ejecución y resolución de problemas, proyectos, observaciones participantes y registros.

La evaluación de los *procedimientos de aprendizaje* se realiza principalmente a través de técnicas e instrumentos que se agrupan en cuatro grandes categorías:

- 1.- De observación sistemática: escalas de observación, listas de control, registro anecdótico, diarios de clase.
- 2.- Análisis de las producciones de los estudiantes: resúmenes, cuadernos de campo, producciones plásticas, musicales o motrices, investigaciones, resolución de ejercicios y problemas, juegos de simulación y dramáticos, monografías, producciones orales, textos escritos, etc.
- 3.- Intercambios orales con los estudiantes: dialogo, entrevista, puestas en común.
- 4.- Pruebas específicas: abiertas, interpretación de datos, exposición de temas, resolución de ejercicios y problemas, pruebas de capacidad motriz, cuestionarios, grabaciones en video y/o audio con posterior análisis, observador externo.

Y la evaluación de *actitudes y valores* es meramente formativa e integral, debe estar presente en toda la actividad institucional y realizarse preferentemente con técnicas observacionales, escalas y autoinformes, análisis de las producciones de los alumnos, análisis del discurso y de la resolución de problemas en contextos de aprendizaje, de relaciones interpersonales y en el contexto de la institución escolar.

Las respuestas a todos estos interrogantes planteados anteriormente, guían al docente a una reflexión, sobre su papel como mediador de procesos educativos. Por lo tanto se debe estar atento a hacer de la práctica evaluativa una ventana de oportunidad de reflexión-acción-reflexión que propicie el crecimiento y mejoramiento personal y social de quienes participan en ella.

4.2 En relación con la práctica reflexiva

Desde hace algunos años “La Reflexión se ha convertido en un objetivo común a la mayoría de los programas de formación del profesorado, tanto inicial como permanente” García, C. (Bordón 48), 1996. Los objetivos pueden ser variados, pero el propósito fundamental que los engloba es lograr mejoramientos en el desarrollo profesional del profesor, escenario que armoniza con el objetivo general de esta investigación.

En este trabajo de investigación, se pretende que los docentes-investigadores reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas, puntualmente en sus acciones evaluativas: las identifiquen, reconozcan, ponderen y mejoren, en otras palabras sean prácticos reflexivos.

Un docente que reflexiona sobre su práctica esta ávido de conocimiento y acucioso en la indagación e investigación a partir de los procesos didácticos; así adquiere sabiduría práctica que le permite relacionar y discernir situaciones concretas que ha extraído de su experiencia y/o a través de realidades próximas, entendidas como las experiencias que ha acumulado a partir de prácticas reflexivas de otros docentes.

La práctica-reflexiva impide que el docente siga en el tecnicismo que por años ha caracterizado a algunos docentes que se niegan a cambiar esa secuencia mecánica que los ha limitado a la rutina del aula. Con la reflexión en la acción y desde ella, el docente hace que sus acciones pedagógicas sean innovadoras, participativas, interactivas e intencionadas y propendan por el mejoramiento y perfeccionamiento de las prácticas docentes que acontecen dentro del contexto áulico.

Algo particular de la práctica reflexiva es que no puede realizarse en solitario, por el contrario es una actividad cooperativa, que se desarrolla entre varios individuos al deliberar y reflexionar sobre experiencias pasadas y presentes que deben recontextualizar las prácticas de los profesores. Por esto, Elliott (1993, p.73.) asevera que:

La investigación-acción no refuerza la postura de los profesores en cuanto conjunto de individuos que operan de forma independiente y autónoma, que no comparten sus reflexiones con los demás. La práctica de la enseñanza no es sólo creación de individuos aislados dentro de ambientes institucionales. Está configurada por estructuras cuyo poder para realizar el cambio trasciende la capacidad de cualquier individuo aislado.

Todo docente que desea mejorar sus prácticas de enseñanza, debe reflexionar sobre la realidad que le acontece dentro del aula, además tiene que estar dispuesto a asumir riesgos en momentos en que tenga que hacer frente a problemas prácticos, ante los que debe ser creativo; es así cómo el docente, dota sus prácticas educativas de sentido.

Cuando el docente es un práctico-reflexivo se apoya en la sabiduría práctica que ha adquirido mediante experiencias de los casos concretos con los que se ha identificado, este docente no cae en una indisociación de la realidad dentro del aula, situación que se da cuando generaliza situaciones de forma teórica sin tener presente las experiencias prácticas que ha afrontado en su quehacer pedagógico; el docente práctico-reflexivo es capaz de reconocer la realidad a la que tiene que enfrentarse e identificar desde su experiencia aquello que necesita modificar.

Elliott (1994, p.18.) afirma que la práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión.

La escuela como institución social que cambia constantemente, exige reflexión permanente porque esa dinámica influye directamente en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es desde el contexto socio-cultural de la escuela que los docentes han de indagar para mejorar de forma activa su práctica pedagógica. Los problemas de aula sobre los que reflexiona el docente deben ser prácticos, objetivos y comunes, para permitir así, que sus prácticas puedan ser recontextualizadas, en situaciones similares que acontecen, en otras organizaciones educativas.

Vista la práctica-reflexiva así, es una acción que cuestiona, asombra e interroga, es por esto que para Elliott (1994, p.16) “El profesor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados como el mejor modo de orientar racionalmente su práctica. La intervención del profesor, al igual que ocurre con cualquier otra práctica social es un auténtico proceso de investigación”.

El docente reflexivo explora desde su práctica docente, las formas como puede influir en el, mejoramiento de su quehacer pedagógico dentro del aula de clase, pues es conocedor de que

algunas de sus prácticas no están saliendo de la mejor manera y es desde la reflexión donde espera hallar posibles soluciones que influyan de forma positiva en el aprendizaje de sus alumnos.

Es autocrítico de su propia labor docente, además es un individuo abierto a las críticas constructivas, pues sabe que desde la reflexión de otros puede hallar soluciones a posibles problemas que se encuentren dentro del aula y que éstas dan la pauta para el mejoramiento de los procesos que suceden dentro del contexto áulico.

La forma más visible del desarrollo profesional del docente es su perfeccionamiento pedagógico. La mejora de la acción pedagógica se evidencia en el escenario docente, en la práctica pedagógica y por supuesto en uno de sus componentes más relevantes: la evaluación. El concepto de práctica evaluativa bien entendida, desarrollada con sentido es autonomía, calidad y responsabilidad. El adecuado uso de la evaluación no es nada fácil, evaluar es una tarea muy compleja y delicada que exige una acción reflexiva de alto nivel:

La evaluación como práctica reflexiva, permite que los docentes exploren sus prácticas de enseñanza para mejorarlas.

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, debe tenerse presente que toda práctica reflexiva del docente, se encuentra encaminada al perfeccionamiento de la enseñanza. Por tanto, el discurso de evaluación como práctica reflexiva lo que pretende es que los docentes reflexionen sobre cómo están evaluando y cómo deben hacerlo para que la evaluación sea una práctica con sentido, tanto para él como para el estudiante, además el docente debe ser consciente que la evaluación es el proceso mediador entre la enseñanza y los aprendizajes.

4.3 En relación con el problema

4.3.1 Evaluación en educación física, recreación y deportes en el nivel de educación básica primaria.

El área de educación física, recreación y deportes es un área fundamental y obligatoria dentro de la legislación colombiana. “Las finalidades de esta área se centran en el desarrollo humano y social, en un proyecto educativo que privilegia la dignidad humana, la calidad de vida, el desarrollo de la cultura y el conocimiento, la capacidad de acción y la participación democrática” (MEN, 2000, p.11).

“Se reconoce la educación física, recreación y deportes como una práctica social del cultivo de la persona como totalidad en todas sus dimensiones (cognitiva, comunicativa, ética, estética, corporal, lúdica), y no sólo en una de ellas” (MEN, 2000, p. 11).

Es necesario resaltar cómo desde las dimensiones corporal y lúdica se han formado enunciados de carácter educativo que han llevado a la construcción de discursos sobre la salud, la higiene, el desarrollo motriz, la inteligencia corporal y el aprovechamiento del tiempo libre, entre otros.

Es a partir de la acción motriz según Parlebas citado en MEN, 2000, p. 55, donde la educación física construye sus prácticas, conceptos, actividades y modelos pedagógicos de desarrollo de la dimensión corporal. El concepto de acción motriz no es el movimiento humano como una acción mecánica y operativa, son significaciones, factores internos y externos de realización que se dan entre mente y cuerpo para producir finalmente una acción motriz. A través de ellas se apoya el crecimiento y desarrollo motriz, el cuidado de sí mismo, de los demás y del entorno, el aprendizaje de habilidades y destrezas motrices e interacción social, la interrelación con la naturaleza y la cultura, la construcción de lenguajes corporales, la adecuación de espacios, ambientes y utilización del tiempo.

A través del movimiento, en sus múltiples posibilidades de acción y de sentido, se ha originado un campo de conocimientos y prácticas que hacen posible el desarrollo de la dimensión corporal.

La dimensión lúdica corresponde a la conducta del juego y al campo en el que se manifiesta esta conducta, dado por el espacio del individuo y el espacio de las relaciones que produce. Esta dimensión se desarrolla en todos los espacios de la vida escolar y en la educación física tiene un amplio campo de posibilidades de trabajo. Como actividad escolar es un espacio que debe propiciar la creatividad, la expresividad, la experiencia de la norma, la diversidad, entre otras.

Es importante en esta área atender al desarrollo de los procesos que a continuación se describen, con prácticas pedagógicas pertinentes y reflexivas para desarrollar las competencias en los estudiantes y lograr su desenvolvimiento en un contexto determinado. Estos procesos se desarrollan de manera interdependiente en el estudiante pero en la práctica pedagógica el docente los puede asumir de manera particular, por supuesto sin olvidar que hacen parte de un todo.

Tabla 1 Procesos de formación dentro del área de la educación física

PROCESOS	COMPONENTES
Desarrollo físico motriz	<input type="checkbox"/> Biológico <input type="checkbox"/> Físico <input type="checkbox"/> Biosíquico
Organización del tiempo y el espacio.	<input type="checkbox"/> Construcción personal de tiempo y el espacio. <input type="checkbox"/> Construcción social de tiempo y el espacio.
Formación y realización técnica	<input type="checkbox"/> Técnicas del cuerpo <input type="checkbox"/> Acciones básicas <input type="checkbox"/> Acciones complejas
Interacción social	<input type="checkbox"/> Hábitos <input type="checkbox"/> Usos <input type="checkbox"/> Valores
Expresión corporal	<input type="checkbox"/> Lenguajes <input type="checkbox"/> Emoción <input type="checkbox"/> Ambientes <input type="checkbox"/> Sensibilidad
Recreación lúdica	<input type="checkbox"/> Vivencia <input type="checkbox"/> Actitud

Tomado de Educación Física, Recreación y Deportes. Lineamientos curriculares. MEN 2000

Además de lo anterior, la Ley 115 de 1994, expone claramente cómo la valoración de la higiene, la salud del propio cuerpo y el aprovechamiento del tiempo libre deben ser objetivos de la educación física.

En la educación física de base se tiene en cuenta el paradigma psicomotor, el cual nace de investigaciones neurofisiológicas que apuntan a descubrir la relación existente entre actividad

motriz y psíquica. Durivage (1984) citado por Cecchini (1996, p.115) en sus investigaciones sobre psicomotricidad expresa “la importancia del movimiento en la formación de la personalidad y en el aprendizaje, se ocupa de las perturbaciones del proceso para establecer medidas educativas y reeducativas”.

Adentro del mismo paradigma se encuentra la teoría evolutiva de la psicomotricidad-psicocinética que sugiere seguir de cerca y de forma paralela la normal y natural evolución del niño, el papel de la educación física es colaborar y ayudar en el progreso evolutivo del niño. Se refiere a la evaluación como la actividad a través de la cual se contrasta el desarrollo ideal y la realidad de niño.

Únicamente es motivo de evaluación los diferentes parámetros que conforman y articulan la propuesta didáctica y son: estructura del esquema corporal, coordinación dinámica general y especial, percepción espacio-temporal. Aspectos como velocidad de reacción, velocidad segmentaria, agilidad, flexibilidad, etc. son obviados pues no son considerados relevantes.

Hasta aquí se dejan ver los supuestos en relación con el qué se evalúa y el para qué, ahora en relación con el con qué y el cómo se evalúa en el área de educación física, la técnica más usada por los docentes a la hora de evaluar a los alumnos es la observación directa y/o indirecta. La observación directa se realiza principalmente a través de los registros anecdóticos, las listas de control, escalas de clasificación o puntuación, escalas ordinales o cualitativas, escalas numéricas y escalas gráficas.

La observación indirecta se lleva a cabo en ciertos procedimientos de verificación como los registros de acontecimientos, cronometraje, muestreo de tiempo, registro de intervalos, etc.

También se utilizan para evaluar, procedimientos de experimentación o rendimiento, pruebas escritas o exámenes entre las que se encuentran las llamadas pruebas objetivas, pruebas orales y pruebas de ejecución.

4.3.2 Evaluación en educación inicial (1-3 años)

Estudios provenientes de diferentes disciplinas demuestran que los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo del ser humano. El mayor desarrollo del cerebro ocurre durante los tres primeros años de vida, el cual depende de los genes, pero también del entorno en el que el niño crece, de su nutrición, su salud, la protección que recibe y las interacciones humanas que experimenta. Igualmente se desarrollan las habilidades para pensar, hablar, aprender y razonar, con un gran impacto sobre el aprendizaje y el comportamiento presente y futuro.

La educación inicial o para la primera infancia es concebida como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y desarrollar competencias en función de su desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos (MEN, 2009, p. 8).

El Ministerio de Educación Nacional (Altablero 2009, No 49) bajo el marco del Plan Decenal de Educación 2006/2016, asume un enfoque de desarrollo infantil que parte de reconocer, que los niños, al nacer, llegan con capacidades y habilidades que buscan poner en acción y esperan encontrar las condiciones para demostrarlas y fortalecerlas, de tal forma que les permita desenvolverse cada vez mejor en todos los contextos presentes y futuros.

Cuando los niños y las niñas interactúan con el medio que los rodea, viven experiencias a través de las cuales movilizan capacidades y conocimientos que les permiten "hacer", para luego "saber hacer", hasta llegar a "poder hacer". Esta movilización de recursos (cognitivos, afectivos, físicos y sociales) se denomina competencias y se van adquiriendo para enfrentar procesos cada vez más complejos en relación con su desarrollo y contexto.

Las competencias adquiridas en la primera infancia les permiten a los niños y niñas tener un conocimiento de sí mismos, de su entorno físico y social, estableciendo la base para los aprendizajes posteriores y para su enriquecimiento personal y social. Es en el contexto donde se encuentran las posibilidades para desarrollarlas y es desde allí donde las utilizan y las consolidan. Estas posibilidades son mayores en la medida en que se desarrollen en espacios retadores y ricos en interacción, con ellos mismos, con los demás y con su entorno. Estos espacios se evidencian en una educación inicial de calidad.

Desde esta óptica, el Ministerio de Educación Nacional invita a todos los agentes educativos que participan en la educación de la primera infancia (padres y madres de familia, cuidadores, docentes y agentes especializados en el campo del desarrollo infantil) a realizar un acompañamiento intencional, pertinente y oportuno, a partir de los intereses, características y capacidades de los niños y las niñas. Este acompañamiento implica liderar un cambio en las prácticas pedagógicas, éstas deben considerar como elementos fundamentales y necesarios los lenguajes expresivos de los niños.

Reconocer las potencialidades y capacidades de los niños es el eje y punto de partida de la educación inicial. Para ello, los agentes educativos cuentan con una herramienta muy valiosa: la observación. A través de ella, podrán reconocer las capacidades y habilidades de los niños y las niñas para enfrentar y descubrir el mundo que los rodea, lo cual les permitirá interactuar con ellos de manera diferente y orientar acciones educativas para impulsar el desarrollo de sus competencias. En este sentido, teniendo en cuenta que el desarrollo de los niños no es lineal ni estático, es prioritaria la observación y el seguimiento permanente de sus acciones cotidianas.

Desde 1826, Froebel (Manhey, M. 2006, p. 11) destaca la importancia de observar a los niños en todo su desarrollo sin caer en una evaluación parcial y equívoca, ya que los niños son más que lo que podamos captar. Durante mucho tiempo y hasta la actualidad la evaluación o valoración continúa está centrada en la observación.

Los lenguajes expresivos, pilares de la educación inicial precisan de estrategias de acompañamiento educativo y de evaluaciones muy detalladas, delicadas y precisas, que involucren el despliegue de estos lenguajes a través del arte, el juego, la literatura, la creatividad, el movimiento y su participación activa. Los lenguajes expresivos son en sí mismos una forma de juego. Los niños juegan cuando pintan, cuando cantan, cuando inventan, cuando imaginan ser otra persona, cuando construyen castillos y diseñan ciudades.

El valor principal de estos lenguajes en la educación inicial es proporcionar en los niños y niñas una experiencia única e individual, que abre las puertas de la expresividad de todos y todas por igual. Algunos de los propósitos que persiguen los lenguajes expresivos en la primera infancia son:

- Transformar los espacios de socialización en espacios educativos de encuentro con el arte, el juego y la literatura.

- Favorecer la imaginación, la actividad creadora de niños y niñas en la resolución de las situaciones problema del día a día.
- Ampliar las experiencias de aprendizaje que propician el desarrollo cognitivo, social y emocional, según los contextos en los que transcurre la vida del niño y la niña.
- Proporcionar, de manera intencionada, medios técnicos y materiales para la experimentación física y sensorial en todas sus formas expresivas.
- Facilitar la ejecución de actividades coordinadas por parte del agente educativo, de tal forma que lleven al desarrollo de competencias en la primera infancia.
- Contribuir a la formación de los niños y las niñas como personas autónomas, creativas y sensibles, desde la primera infancia y a lo largo de toda su vida.
(Altablero,2009)

En MEN (2009) se afirma que desarrollar competencias en la primera infancia es parte fundamental de la educación inicial, las competencias son entendidas como capacidades generales que posibilitan los ‘haceres’, ‘saberes’ y el ‘poder hacer’ que los niños y niñas manifiestan a lo largo de su desarrollo.

Las competencias no se observan directamente sino por medio de los desempeños y actuaciones que los niños realizan en situaciones cotidianas o estructuradas, en este sentido es lo evaluable; con esta acción pedagógica se tiende a desplegar capacidades y buscar el perfeccionamiento de la persona del niño; de ahí que el agente educativo debe utilizar como técnica insustituible de seguimiento o evaluación la observación, en todas sus modalidades.

Hay dos conceptos esenciales en educación inicial (MEN, 2009), que deben ser concurrentes en la práctica pedagógica del pedagogo infantil o de los agentes educativos: las experiencias reorganizadoras y los espacios educativos significativos.

Se llama experiencia reorganizadora a un tipo de funcionamiento cognitivo que consiste en sintetizar el conocimiento previo y servir de base para desarrollos posteriores, más elaborados. Es el resultado de la integración de capacidades previas que permiten a los niños y las niñas acceder a nuevos "haceres y saberes" y movilizarse hacia formas más complejas de pensamiento e interacción del mundo; y un espacio educativo significativo es un “*escenario de aprendizaje*

estructurado, retador y generador de múltiples experiencias para los niños que participan en él” (MEN, 2009, p.86)

El educador debe organizar para los niños, una situación o un conjunto de ellas que faciliten la construcción de conocimientos nuevos y conduzcan a desarrollar formas de pensamiento más avanzadas y a establecer relaciones más complejas con el mundo, todo esto sin perder la cotidianidad, por el contrario situándose en ella todo el tiempo.

“Para que un espacio educativo resulte significativo debe ser al mismo tiempo: 1) *una situación estructurada*, 2) *un contexto de interacción*, 3) *una situación de resolución de problemas* y, 4) *una situación que exija el uso de competencias variadas*” (MEN, 2009, p.87)

En consecuencia, el agente educativo para el desarrollo de competencias debe acompañar al niño y la niña con la intención de:

- Crear espacios educativos significativos.
- Saber observar a los niños en sus desempeños cotidianos (conocer su saber previo)
- Propiciar la actividad física del niño, brindándole juguetes sencillos.
- Promover la reflexión y comprensión, generando situaciones problema que exijan la movilización de recursos cognitivos.
- Buscar la integración de todos los lenguajes expresivos y comunicativos para que el niño construya su propia capacidad de pensar y de elegir.
- Asumir una pedagogía centrada en el placer de aprender, que supere la enseñanza impuesta.

Para lograr los aspectos anteriores y muchos otros que se plantean en el Documento No 10 del Ministerio de Educación Nacional, el rol del docente que trabaja con educación inicial, es fundamental en el proceso del desarrollo de sus niños, es más, su acción principal es la de acompañamiento y seguimiento a cada uno, para valorarlos adecuadamente.

Para que la evaluación sea de calidad y apunte al despliegue de las capacidades y potencialidades de cada uno de los niños, cual es su objetivo, el docente debe cumplir con la realización de algunas etapas como:

- Asunción de un marco teórico de referencia que está determinado por el Proyecto Educativo Institucional y las bases curriculares de la educación inicial que se esperan a nivel de país.

- Planificación del proceso evaluativo, es decir, tener claridad sobre el propósito, el qué, cuándo, cómo, con qué y quiénes evalúan. Implicación de estos planteamientos en recursos, espacios y tiempos acordes con el nivel o grado de la educación parvularia o inicial.
- Adopción de criterios y acuerdos institucionales, para analizar las observaciones y registros. Manejo de la información tanto por el docente como por la institución y la familia.
- Análisis e interpretación de toda la información recogida de acuerdo con el marco de referencia en torno a cada niño y en relación con el grupo. Es indispensable registrar casos de alerta y casos que destacar.
- Sugerencias para tomar decisiones y mejorar no sólo la práctica del docente en el acompañamiento y seguimiento a los niños, sino a los elementos del currículo y del contexto, cuando lo ameriten.

Los niños entre el primer y el tercer año de vida están descubriendo y conquistando el mundo a través de la marcha, la autonomía, el lenguaje, el uso de los objetos, el mundo de los afectos, la formación del símbolo, el desarrollo social con la imitación, el juego simbólico, el dibujo, el arte, el desarrollo moral con las intenciones y las primeras normas, entre otros asuntos.

Este conjunto de dimensiones del desarrollo infantil y de acciones que conforman el proceso evaluativo en educación inicial lo hacen complejo, tanto por la sensibilidad del sujeto a ser evaluado (niños y niñas de 1-3 años) como por lo riguroso, sistemático, preciso y cualitativo que exige la práctica evaluativa o seguimiento; y es en esta conjunción de factores donde se halla el problema de investigación: Cómo se evalúa en educación inicial y cómo mejorar la práctica evaluativa.

5. METODOLOGÍA

La amplitud, multidimensionalidad e importancia de la educación física y la educación inicial en el desarrollo del ser humano fueron las razones que condujeron a la realización de este proyecto investigativo que además de recoger un sentido de las comunidades académicas en relación con el manejo pedagógico de los aprendizajes que se deben lograr desde aquí, también pretende determinar, promover, mejorar y transformar si es el caso, la práctica evaluativa de los docentes investigadores.

Los procedimientos tradicionales de pruebas de carácter cuantitativo dentro de la educación física resultan insuficientes. Actualmente el estudiante debe dar cuenta no sólo de los componentes prácticos sino de sus relaciones y significados con diferentes campos y procesos de formación, el docente debe atender al estudiante en sus diferencias individuales y niveles de desarrollo.

En este orden de ideas se ha de tener presente ciertos procedimientos, técnicas e instrumentos para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues debe existir un registro que permita identificar los tiempos en que se está llevando a cabo el proceso didáctico y si está siendo aplicado de forma pertinente, coherente, consistente, flexible, continua y objetiva

5.1. Tipo de investigación

La preocupación por el mejoramiento de la práctica docente es prioritaria dentro de las reformas educativas actuales. Las tendencias demandan un maestro que acompañe a sus estudiantes, que viva un proceso de revisión crítica de lo que hace, que le permita desarrollar el convencimiento y el deseo de cambiar su ejercicio educativo. Lograr que el docente llegue a ello es el trabajo basado en la investigación-acción.

La investigación-acción es una herramienta eficaz para identificar las dificultades y planear acciones pertinentes y viables sustentadas teóricamente.

Puesto que la investigación-acción (i-a) se relaciona directamente con los problemas prácticos, la reflexión del investigador gira alrededor de una necesidad sentida en un espacio limitado, un tiempo dado y un contexto determinado: las prácticas evaluativas.

En la i-a, el análisis del problema dota de una mayor comprensión lo que está aconteciendo en el contexto áulico, advierte sobre sus elementos constitutivos y compromete al investigador desde el inicio del proceso investigativo. El investigador no tiene que hacer esfuerzos metodológicos para “seleccionar” la muestra pues él trabaja con el grupo, situación que lleva a que los resultados sean básicamente para ese contexto, sin excluir la posibilidad de ser bien referenciados para otros ámbitos.

El lenguaje claro y cotidiano que se utiliza en este tipo de investigación es accesible a los participantes y al investigador; a la información se le aplica un sentido común que se da desde la práctica y otro aspecto muy importante en el proceso investigativo es que los estudiantes y los profesores son participantes activos en dicho proceso.

En esta investigación de perspectiva cualitativa se privilegia el sentido, el significado que los propios actores atribuyen a sus acciones y como tales, son garantes de los cambios y las innovaciones.

5.2 Categorías de análisis

En la metodología cualitativa, la información teórica recogida necesita ser traducida en categorías con el fin de organizar conceptualmente los instrumentos, los datos que se van a obtener con su aplicación y presentar la información siguiendo algún tipo de patrón o regularidad emergente, sea esta poblacional o conceptual.

Tabla 2. Categorías de análisis

CONCEPTO	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES
Evaluación del estudiante	Proceso dinámico, abierto y contextualizado que se lleva a cabo a lo largo de un período de tiempo	Obtener información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada.	¿Para qué se evalúa? (finalidades o propósitos)	Valorar desempeños, capacidades, mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Tomar decisiones
		Formular juicios de valor con base en el análisis y la valoración de las situaciones evaluadas.	¿Qué se evalúa?	Contenidos, desempeños, destrezas, habilidades, valores, actitudes, hábitos
		Tomar decisiones adecuadas con base en las valoraciones dadas a la información.	¿Quién o quienes evalúan?	Estudiante (autoevaluación) Docente (heteroevaluación) Ambos (coevaluación)
		Mejorar la práctica pedagógica, específicamente LA PRÁCTICA EVALUATIVA	¿Con qué se evalúa? ¿Cuándo se evalúa?	Observaciones, entrevista, pruebas, listas de chequeo, ejercicios, prácticas, simulaciones, entre otros. Inicial (diagnóstico), durante el proceso (formativa) y al final o resultados (sumativa)

Fuente: Referentes teóricos del proyecto

La categorización consiste en la segmentación de los conceptos en elementos singulares, o unidades de sentido, que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista del interés investigativo. Las categorías de análisis propuestas (Tabla 2) pueden considerarse como un mapa de significados que refleja fielmente la estructura teórica del problema y son relevantes respecto de los objetivos del estudio.

Con la categorización el investigador almacena, organiza y recupera datos; determina objetivos, contenidos y propiedades de los instrumentos; lee, reflexiona, e interpreta resultados. El establecimiento de categorías facilita el análisis. Esto último, sólo puede darse cuando el investigador lleva a cabo un proceso de reflexión crítica que le permita relacionar conceptos de forma creativa, respondiendo a la realidad observada.

5.3 Instrumentos

Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información se describen a continuación:

5.3.1 Cuaderno o diario de campo

Es un instrumento de apoyo al proceso de investigación, su objeto es registrar la actividad diaria realizada durante el periodo de reconocimiento de los hechos e iniciar un proceso de investigación-reflexión. Tiene como objetivos, entre otros, anotar las acciones foco de interés y reflexionar sobre ellas. Se eligió esta técnica por la pertinencia con el enfoque: desarrolla la capacidad de observación y estimula el pensamiento reflexivo. (Anexo 1)

La información registrada en el cuaderno de campo fue sometida a análisis por parte de lectores externos como: asesor, compañeros de trabajo, de área, de nivel y los mismos docentes-investigadores. También por los compañeros en la maestría.

Para Mackernan el beneficio de llevar un diario es que éste fuerce al investigador a reflexionar, describir y evaluar los encuentros diarios. Pues no reflexiona simplemente sobre los acontecimientos, sino que tiene que enfrentarse contra la confrontación física de lo que encuentra en el diario. (2001, p.107)

5.3.2 Guía de observación semiestructurada

Registro sistemático, válido y confiable de comportamientos manifiestos. Se construyó una guía de observación con base en las variables y sus indicadores o categorías y subcategorías (Tabla 2) los observadores fueron informados sobre el desarrollo y diligenciamiento de la Guía. Es semiestructurada en cuanto que los observadores preferentemente marcan con X la presencia del indicador en la práctica evaluativa pero a su vez se dejaron espacios para que se consignen sugerencias, inquietudes o planteamientos importantes en relación con el problema. (Anexo 2)

5.3.3 Documentos de análisis

Para Elliott (1993, p.97) analizar documentos facilita recolectar información importante sobre aquello que está siendo investigado en el contexto de la investigación-acción en el aula.

Se seleccionaron de todos los documentos institucionales los que se consideraron más próximos al manejo por parte del docente-investigador y sobre los cuales puede reflexionar y modificar su acción en el curso de la investigación con miras a la mejora de su práctica evaluativa. Los documentos sometidos a descripción, interpretación y análisis son:

- **Horario académico:** Es la distribución del tiempo en la jornada académica, es el administrador didáctico del tiempo en el establecimiento educativo, distribuye períodos y actividades, imprime eficiencia y claridad a la jornada y es el cumplimiento o consumación del currículo y del enfoque pedagógico.

Su andamiaje implica conceptos importantes como trabajo por módulos, por proyectos, por problemas o por asignaturas. Además, refleja concepciones en relación con el aprendizaje, con las características de los estudiantes y con las exigencias y dinámica de las temáticas de las áreas. La dinámica del horario también refleja la estrategia pedagógica. (Anexo 3)

- **Plan de estudios y/o unidades temáticas:** “El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos” Decreto 230, 1994.

Un plan de estudios debe contener, varios aspectos, pero para el objeto de esta investigación interesa que se visibilicen asuntos como:

-La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas.

-Los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar.

-*Los criterios y procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los educandos.*

-La metodología aplicable a cada una de las áreas.

En este documento se jerarquizan las temáticas que debe abordar el docente de forma secuencial y sistemática durante un periodo o año lectivo. (Anexos 4 y 5)

- Parcelador o preparador de clase: En la actualidad es un dispositivo bastante discutido por el significado y sentido pedagógico que tendría, es un indicador de parcelación del conocimiento. Se entiende como la guía que con antelación a la clase debe haber preparado el docente, teniendo en cuenta la programación por periodo que tiene el plan de estudios. En este documento el docente debe consignar el logro, indicadores de logro, las actividades, la estrategia didáctica y los criterios de evaluación a seguir durante el desarrollo de una clase. (Anexo 6)
- Cuaderno de planeación: Es una herramienta guía para el docente en donde consigna todas las actividades que va a realizar durante su periodo escolar. (Anexo 7)
- Planillas de notas y/o informe de evaluación: al finalizar cada uno de los períodos, el docente elabora para los padres de familia o acudientes un informe escrito de evaluación que da cuenta de los avances de los estudiantes, con información detallada acerca de sus fortalezas y dificultades y establecer recomendaciones y estrategias para mejorar. (Anexo 8)
- Registros de seguimiento individual: Es una herramienta guía para el docente que le permite llevar un diagnóstico de cada niño, además va observando y anotando los avances de los niños teniendo como base los indicadores de logro. (Anexo 9)

5.4 Población

Conocer la población de las instituciones en las cuales trabajan los docentes-investigadores, puede ser relevante en cuanto que son sujetos (estudiantes y docentes) sobre los cuales la mejora de la práctica docente de los investigadores puede impactar en el corto o en el largo plazo. Mejorar las prácticas evaluativas incide en la dinámica de la institución. Los cambios que el docente investigador hace de su práctica puede generar algún tipo de ocurrencia en las conductas de la comunidad estudiantil y profesoral en relación con el asunto investigado, la evaluación como práctica reflexiva.

La población objeto de la investigación se encuentra en dos establecimientos educativos: Institución Educativa Playa Rica –Villavicencio y Jardín Infantil –Bogotá.

La institución educativa Playa Rica cuenta en el 2010 con una población estudiantil de ochocientos ochenta y nueve estudiantes ubicados en los niveles de educación preescolar (transición) y educación básica (primero a noveno) cuyas edades oscilan entre seis y diecisiete años. (Tabla 3)

Tabla 3. Población estudiantil. Caso A

NIVELES	PREESCOLAR		BÁSICA				
			Primaria		Secundaria		
GÉNERO	SEXO						899
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	
	25	33	266	296	148	131	

Fuente: archivos de la Institución Educativa Playa Rica

La población docente está conformada por 28 profesores, dos coordinadores y un rector de los 28 docentes hay 25 licenciados, un normalista superior, un bachiller pedagógico y una psicóloga, la institución educativa Playa Rica dentro de su personal docente cuenta con doce docentes que tienen formación de posgrado, once de estos docentes tienen especialización y uno maestría.

El Jardín Infantil actualmente cuenta con una población de 178 niños con edades entre los 12 meses y 5 años. La planta docente está conformada por 20 profesionales, 5 terapeutas ocupacionales y de lenguaje, 12 maestras licenciadas en educación preescolar, 1 profesor de música, 1 profesora de arte, 1 profesora de inglés y la coordinadora académica.

La población estudiantil ingresa desde los 12 meses y se espera que a lo largo de este proceso desarrolle todas las habilidades y destrezas para poder ingresar a un colegio grande.

Tabla 4. Población estudiantil. Caso B

NIVELES	AÑOS	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL	
Jardín	4 un mes. a 5	21	19	40	
Pre-jardín	3 un mes a. 4	27	32	59	
Párvulos	2 un mes. a 3	31	18	49	
Caminadores	1 a 2	19	11	30	178

Fuente: Archivos del Jardín

6. DESARROLLO Y RESULTADOS

6.1 Configuración de los casos estudiados

El grupo de investigación está conformado por dos licenciados en educación que iniciaron la Maestría en Pedagogía en el segundo semestre del año 2008. Los estudiantes tenían expectativas e interés en relación con la temática sobre evaluación, situación que los llevó a ubicarse en este trabajo investigativo.

En el primer semestre, se realizó un rastreo bibliográfico y documental sobre la idea general, evaluación, se abordaron conceptualmente, las teorías, los abordajes y la evolución de los conceptos referidos al proceso. Este ejercicio condujo a perfilar la pregunta de investigación y un inicial planteamiento del problema de investigación.

En el segundo semestre, se llevó a cabo la aprehensión teórica sobre metodología cualitativa para llegar específicamente a la investigación-acción pedagógica o investigación en el aula, considerada como la opción más pertinente al estudio, esta situación condujo a concentrar los esfuerzos en el aprendizaje de técnicas cualitativas de recolección de datos, puntualmente en el diario de campo y la observación. También se trabajó de manera importante sobre la conceptualización de la práctica reflexiva, en tanto que es un comportamiento que debían asumir los investigadores para implementar estrategias de mejoramiento. Se apuntalaron los referentes teóricos en torno a: la evaluación o idea principal, la práctica reflexiva, el problema y la metodología, es decir, se consolidó la perspectiva teórica. Con base en esta perspectiva de abordaje, se trazó la ruta del trabajo de campo.

En el tercer semestre (septiembre de 2009) se dió comienzo al trabajo de campo, con la fase de reconocimiento o exploración de hechos. El diario de campo fué el principal instrumento de recolección de información ayudado por las guías de observación semiestructurada que se construyeron y por una serie de documentos seleccionados que se constituyeron en las evidencias de las prácticas evaluativas actuales. A partir de ese momento se emprendió el ejercicio de la reflexión sobre la práctica o práctica reflexiva: El camino por el cual se transitó comprendió momentos que propiciaron movimientos cíclicos entre la realidad, la reflexión y la acción.

Acercamiento a la realidad para reconocer los hechos educativos prácticos; reflexión sobre los aspectos encontrados, con el propósito de explicar significados y regreso a la práctica con una propuesta nueva, para transformarla.

Y finalmente, en el cuarto semestre se efectuó el análisis de las implementaciones y la discusión de las acciones implementadas, acompañadas de la reflexión de cada docente-investigador para llegar a las conclusiones finales y recomendaciones.

Del proceso anterior se derivaron resultados significativos, como:

- Un conocimiento panorámico de la evaluación desde la génesis hasta la actualidad, modelos, teorías, naturaleza, cobertura, fines, funciones, agentes), es decir, una clara identificación del complejo campo de la evaluación.
- Una apropiación teórica que dinamizó la práctica pedagógica de cada uno de los docentes-investigadores.
- Una concepción de evaluación como el conjunto de acciones reflexivas y deliberadas que buscan el perfeccionamiento del estudiante y la cualificación de la práctica evaluativa como parte esencial en la práctica profesional del profesor.
- La pertinencia de la evaluación para *valorar integralmente al estudiante y la viabilidad de la evaluación como práctica reflexiva y en consecuencia como un medio para comprender y mejorar la enseñanza.*

6.2. Caso A: Colegio Playa Rica (Villavicencio)

i. Contexto *

La Institución Educativa Playa Rica en alianza con la Fundación Fórmula Sonrisas le permitió la vinculación en el área de Educación física, recreación y deportes al docente-investigador de este proyecto.

La Fundación Fórmula Sonrisas en su misión expresa la mejora de la calidad de vida de los niños colombianos más necesitados en su entorno, apoyándose en alianzas estratégicas implementa un programa que inculca valores a través del deporte y la recreación.

La Unidad Educativa Playa Rica nace por fusión de las escuelas Playa Rica, Villa Lorena y Teusaquillo, mediante Decreto 0232 de 28 de febrero del año 2000. La sede Playa Rica fundada en 1978 funcionó hasta 1999 con el nivel de primaria. Villa Lorena creada en 1993 y Teusaquillo en 1989, todavía ofrecen sólo los niveles de preescolar y básica primaria.

En la institución Playa Rica y sus tres sedes se atiende actualmente una población de 1050 estudiantes ubicados en los niveles de preescolar y básica. Se visiona una capacidad de 1300 estudiantes para el año 2010, promoviendo estudiantes para la media con una excelente calidad académica, pensantes, analíticos, críticos con iniciativa para contribuir en la protección de su entorno y la convivencia armónica, orientados en la construcción de su propio proyecto de vida, con una sólida formación en valores éticos, sociales, políticos, morales, culturales y religiosos.

Bajo el eslogan siempre pensando y actuando firmemente que: **UNIDOS AVANZAMOS HACIA LA EXCELENCIA**, su misión se orienta a " Preparar Niñas, Niños, Jóvenes y Señoritas entre los 5 a 15 años de edad, en los niveles de preescolar a noveno de educación básica con excelente calidad tanto académica como en su formación y desarrollo personal y social, garantizando su ingreso a la educación media”.

La filosofía de la Unidad Educativa Playa Rica “está enfocada a la formación de personas capaces de analizar y dar solución a la problemática de su entorno, aplicando valores como la solidaridad, honradez, responsabilidad, respeto, justicia, honestidad, lealtad, democracia,

* Tomado del PEI Educación afectiva para el mejoramiento de las relaciones sociales de la Unidad Educativa Playa Rica

pertenencia, dentro del reconocimiento de la existencia del Ser Supremo de Dios, al acceder, apropiarse y disfrutar de los avances de la Ciencia y la Tecnología en búsqueda de su propia libertad”.

El objetivo institucional reza así:

“Contribuir en la formación de jóvenes, mediante estrategias metodológicas y el desarrollo de proyectos de aula e institucionales con la participación de padres de familia, docentes, directivos y estudiantes de tal manera que se garantice su continuidad en la educación para la vida”.

La Unidad Educativa Playa Rica a partir del decreto 1290 define en el PEI la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes como un proceso continuo, integral, sistemático, flexible, interpretativo, participativo y formativo.

Es decir, que se realizará en forma permanente un seguimiento al alumno que permita observar el progreso y las dificultades que se presenten en su proceso de formación. Se hará de principio a fin de cada tema, unidad, periodo, clase o proceso; se tendrán en cuenta todos los aspectos o dimensiones del desarrollo del alumno, regida por principios pedagógicos que guarden relación con los fines y objetivos de la educación, la visión y misión del plantel, los estándares y competencias de las diferentes áreas, los logros y sus indicadores, los lineamientos curriculares o estructura científica de las áreas, junto con contenidos, métodos y otros factores asociados al proceso de formación integral de los estudiantes.

Tendrá también valor importante los ritmos de desarrollo del alumno en sus distintos aspectos de interés, capacidades, formas de aprendizaje, dificultades, limitaciones de tipo afectivo, familiar, nutricional, entorno social, físicas, discapacidad de cualquier índole, estilos propios, dando un manejo diferencial, y especial según las problemáticas relevantes o diagnosticadas por profesionales. Se espera que los alumnos comprendan el significado de los procesos y los resultados que obtienen, y junto con el profesor, hagan reflexiones sobre los alcances y las fallas; para establecer correctivos pedagógicos que le permitan avanzar en su desarrollo de manera normal.

Involucra la evaluación del alumno, docente, padre de familia y otras instancias que aportan a realizar unos buenos métodos en los que sean los estudiantes quienes desarrollen las

clases, los trabajos en foros, mesa redonda, trabajo en grupo, debate, seminario, exposiciones, prácticas de campo y de taller, con el fin de que alcancen entre otras las competencias que han de desarrollar, analizar, interpretar y proponer, con la orientación y acompañamiento del profesor.

A su vez, permite reorientar los procesos y metodologías educativas, cuando se presenten indicios de reprobación en alguna área, analizando las causas y buscando que lo aprendido en clase, incida en el comportamiento y actitudes de los alumnos en el salón, en la calle, en el hogar y en la comunidad en que se desenvuelve.

i.i. Acción investigativa.

➤ **Diario de campo.**

En septiembre del 2009 el docente-investigador inicia un proceso de registro de las clases realizadas en el área de educación física con los estudiantes de los grupos asignados (Tabla 5) el instrumento que utiliza para recolectar la información es el **Diario de campo**.

Tabla 5. Trabajo de Campo: Grupos de clase

GRUPOS	2009		
	NINOS	NINAS	TOTAL
1.A	19	18	37
2.A	25	11	36
4.A	16	18	34

Esta fase de reconocimiento de los hechos tuvo una duración de siete semanas (22 de septiembre a 5 de noviembre), tiempo durante el cual se lograron 21 registros en los que se buscó tener presente el foco de interés, las intencionalidades, las formas y los momentos de la evaluación.

A través del diario de campo se pretendió determinar, de qué manera el docente ha venido evaluando a los estudiantes en los espacios de clase de educación física y si ésta es la forma

adecuada a la que invitan los referentes teóricos planteados en la selección del problema o evaluación de los aprendizajes en el área.

A continuación se muestra el registro número 12 del diario de campo, hecho al grado 2° A en la institución educativa Playa Rica en la jornada de la tarde.

Tabla 6. Diario de campo Caso A

Colegio: Playa Rica	Curso: 2 A	Niños:23	Niñas: 11
Edades: 7 – 12	Total niñ@s: 34	Día: 20	Mes: Octubre
AÑO:2009	Materia: Educación Física	Hora: 12: 45 pm a 1: 45 pm	
Logro: Lograr capacidad para lanzar con precisión sobre blancos estáticos y en movimiento			
Actividades programadas:			
<ul style="list-style-type: none"> - Calentamiento - Lanzar un balón a la pared dejarlo caer al suelo y tomarlo a dos manos. - Lanzar el balón a la pared y sin dejarlo caer tomarlo a dos manos. - Lanzar el balón a la pared y dejándolo rebotar un vez lo debe tomar el compañero de atrás - Lanzar el balón a la pared y sin dejarlo caer lo debe tomar el compañero de atrás 			
OBSERVACIONES		CONCLUSIONES	
<ul style="list-style-type: none"> -El docente realiza observaciones a los estudiantes que no lanzan adecuadamente el balón. -Un alumno que lanza adecuadamente, muestra a los compañeros, cuál es la forma correcta de lanzar. -Se hacen recomendaciones mediante otras actividades a los niños para que logren lanzar de forma adecuada. Se realizan diferentes actividades encaminadas a mejorar el desarrollo de la coordinación ojo- mano. 		<ul style="list-style-type: none"> - Se orienta a los niños bajo diferentes estrategias para que logren alcanzar las metas propuestas durante el periodo - Se dejan tareas para la casa, con el fin de que los niños mejoren su coordinación ojo-mano. - Se comparan los alcances de unos niños menos aventajados con los que logran lanzar de forma adecuada. 	

Tomado del PEI de la Institución Educativa Playa Rica

Finalizada la fase de reconocimiento de hechos a través del diario de campo se procedió al análisis de lo consignado en el instrumento a través de la lectura realizada por la asesora y un lector externo ajeno a la investigación, que es docente en educación física de la Universidad de los Llanos.

El análisis de los 21 registros permitió afirmar que el docente en ninguno de ellos señala acciones evaluativas, es decir, no reporta información sobre:

- Las técnicas evaluativas que usa; no lleva dentro de la clase registros que puedan revelar a otra persona independiente a él, cuales son los instrumentos y medios que utiliza para evaluar a los discentes. Los lectores consideran que la evaluación es distemporal debido a que en los registros no se explicita si es inicial, procesual o final, además no hay evidencias de cuáles son los métodos y técnicas evaluativas que el docente utiliza dentro de las clases. El docente deja el proceso evaluativo a la memoria, sin tener en cuenta, que muchos detalles que son dejados a la

memoria son olvidados, es así como dentro de las clases se observa una práctica de evaluación tradicional.

- El docente investigador verificó que no hay criterios claros, que suministren información válida y confiable a la hora de evaluar actividades dentro del contexto áulico, según Camilloni et al. (2005) “los criterios son recursos muy potentes para evaluar las producciones de los estudiantes, pero son elaborados a partir de las experiencias y, por tanto, no son infalibles ni debieran cristalizarse. Son instrumentos que nos ayudan a reconocer el valor de las actividades”.
- Tampoco registra en qué instantes o momentos de la clase o del periodo académico está evaluando, en consecuencia no hay intención clara sobre los propósitos, si son diagnósticos, formativos o sumativos.
- El docente-investigador también opina que la evaluación está sesgada debido a que se halla limitada por los juicios o prejuicios que pueda tener el docente hacia los estudiantes; juicio que asevera más, cuando ratifica que no se conocen cuáles son las prácticas de evaluación utilizadas dentro del aula de clase.
- Tampoco logra verse en ninguna de las veintiuna observaciones consignadas, si, se está evaluando de forma integral todos los procesos que deben enmarcar la formación de sus estudiantes, pues dentro de los criterios de evaluación debe tenerse en cuenta todo aquello que desea evaluarse como son actitudes, destrezas, hábitos y valores, entre otros.
- Como no hay sistematicidad dentro del proceso evaluativo, no hay evidencias de que el docente investigador dentro de sus prácticas evaluativas aplique una evaluación diagnóstica o formativa.

Por consiguiente las prácticas evaluativas realizadas por el docente investigador no permiten que el proceso evaluativo, logre mediar entre la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, es indispensable que esté proceso didáctico sea llevado de forma sistemática; la sistematicidad dentro del proceso evaluativo, permite al docente, comprender y mejorar sus prácticas de enseñanza, es por esto que la evaluación ha de ser una práctica sistemática y rigurosa, planteamiento que Santos (1991) lo contempla cuando define todo proceso evaluativo como:

La recogida de informaciones rigurosas, la obtención de datos de calidad extraídos de la realidad, permitirá efectuar una evaluación de la situación y del proceso que facilitará al profesor la comprensión de lo que sucede en el aula y le pondrá en el camino de una toma de decisiones racional, es por esto importante que el proceso evaluativo sea sistemático y riguroso a la hora de emitir un juicio de valor sobre una actividad particular.

En síntesis, en las prácticas evaluativas del docente investigador se encuentran falencias y debilidades que conducen al mejoramiento no solo en el diligenciamiento de un diario de campo sino muy especialmente y de forma importante en la práctica evaluativa y la reflexión sobre ella para que sea una práctica con sentido.

➤ **Guía de observación Semiestructurada.**

En esta misma etapa de reconocimiento de hechos referidos al problema y como otra forma de recoger información importante se utilizó la **Guía de observación semiestructurada** como técnica que permitió a través de observadores externos reconocer y confirmar algunos juicios que arrojó el análisis del Diario de Campo.

La guía fue diligenciada por dos docentes, uno de ellos profesor de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de los Llanos y el otro observador, una psicóloga que es profesora de la institución donde trabaja el investigador. El profesor universitario abordó el formato de observación durante las clases realizadas a los grados quinto y tercero de la jornada de la tarde, la profesora observó y tramitó el formato durante el desarrollo de clases en el grado segundo de la jornada de la tarde.

Los hallazgos de las observaciones realizadas en el salón de clases señalaron evidencias importantes:

En relación con los *agentes evaluadores*, el docente titular es el único que evalúa dentro de la clase, la heteroevaluación domina la práctica evaluativa, la coevaluación y la autoevaluación dentro de las prácticas áulicas no son consideradas por el docente.

La segunda variable a determinar con las observaciones fue *cómo evalúa y con qué*. Se encontró que el docente con una mínima frecuencia evalúa a través de interacciones verbales, con alta frecuencia valora las ejecuciones de los estudiantes, de tal manera que las pruebas de ejecución son las más utilizadas. Para el docente el trabajo en grupo, en equipo y el juego son criterios evaluativos muy importantes; el trabajo de campo y las simulaciones también, situaciones evaluables con el apoyo de la observación y por último preguntar también es una herramienta utilizada para evaluar que muy pocas veces considera el docente en el aula. No hay evidencia de la utilización de registros de observación, listas de chequeo, planillas de seguimiento o cualquier tipo de ficha para anotar de manera continua y permanente lo realizado por el estudiante.

Una tercera variable se refería a establecer indicadores sobre *qué evalúa* el docente. Los resultados determinaron que prioritariamente evalúa destrezas sensoriomotoras, se encontraron pocas evidencias de evaluar temáticas específicas, hábitos y actitudes; y algunas manifestaciones de formar en valores y habilidades sociales, sin visibilizarse su evaluación. No se encuentra una intencionalidad clara, ni una conducta deliberada de evaluar algo diferente a las destrezas antes mencionadas.

Otros indicadores sobre los cuales se debía focalizar la atención, se centraban en la posibilidad de identificar y distinguir los propósitos de la evaluación (diagnóstica, procesual o de resultados) o momentos (inicial, formativa o final). Los observadores concuerdan que dentro de la temporalización de la evaluación, un 90% de la clase el docente la destina a una evaluación de carácter formativa y que un 10% a la evaluación inicial o diagnóstica; no lograron observar en qué momentos de la clase, el docente realiza una evaluación de carácter sumativo.

La última variable tenida en cuenta, investigó sobre las técnicas, métodos y criterios que utiliza el docente a la hora de evaluar a sus estudiantes, los observadores consideraron que los métodos usados por el docente en sus práctica evaluativas eran el trabajo de campo, de equipo y las simulaciones. Las observaciones establecieron que las técnicas evaluativas más implementadas por el docente dentro del aula eran el juego, la observación y las preguntas.

Es necesario reflexionar sobre estos datos, porque a la luz de los abordajes teóricos de las prácticas docentes y de la evaluación, han de implementarse estrategias evaluativas que le permitan, promover la autonomía de sus estudiantes a través de la autoevaluación, igualmente

propiciar la coevaluación, acción que busca apertura hacia estudiantes, colegas u otros agentes educativos y formar en el pensamiento crítico y el buen juicio.

Si la práctica evaluativa apunta a evaluar integralmente, ¿se logrará con sólo realizar ejercicios o ejecutar y practicar actividades motoras?

Como apoyo a lo dicho, la autoevaluación es vista como un medio que permite que los estudiantes sean conscientes de sus procesos y de las necesidades existentes en sus estrategias de aprendizaje. Rosales citado por Castillo (2003) considera que la evaluación debe contribuir a que el alumno, conozca sus aprendizajes (autoevaluación), para que deje, así de ser un sujeto pasivo dentro de éste proceso didáctico. (p.22)

➤ **Análisis de documentos.**

Otra vía importante de recoger información fue el **análisis de documentos** o materiales escritos que facilitan datos útiles e importantes sobre el problema de investigación. Se trabajó con documentos institucionales u oficiales que son de gran utilidad para obtener información retrospectiva acerca del fenómeno y con documentos personales que son elaborados por iniciativa propia del docente-investigador o por sugerencia del asesor.

• **Plan de estudios.**

Uno de los documentos institucionales es **el plan de estudios**; con su lectura y análisis se pretendió evidenciar si en él estaba contenido lo que en el PEI se plantea alrededor de la evaluación del aprendizaje, es decir, contrastar la teoría con la realidad.

Se logra constatar que el plan de estudios, bajo el cual el docente investigador prepara las clases no ha sido modificado en los últimos años, la fecha de elaboración corresponde al año 2003 y no ha sido modificado desde esa época.

En la reflexión sobre la Tabla 7 que equivale al plan de estudios, se analizó, la coherencia entre eje temático, logro y eje problémico, lo planteado en la columna de actividades no es

pertinente con el eje temático, con los logros, ni con lo que desea evaluarse. El análisis arrojó que no hay una apropiación conceptual de estos elementos pedagógicos. Por consiguiente se trabajó con el docente-investigador para que aclarara la pertinencia de todo el documento, por ser documentos institucionales no pueden modificarse; pero en términos de aprendizaje era necesario que el docente investigador obtuviera claridad al respecto, sin esa reflexión no podría mejorar su planeación de aula o parcelador. No es el propósito, ni está al alcance de esta investigación modificar estos documentos.

También se observa en el denominado plan de estudios que los criterios planteados, parecen más bien actividades, se dice que son pedagógicas pero su contenido no lo denota así. No hay nada escrito sobre las técnicas, modos o formas de evaluación. Aunque existe un apartado de los criterios no se consigna un planteamiento claro sobre ellos, no se consigna además información sobre competencias y cómo se han de evaluar. Es un cuadro muy esquemático sin mayor desarrollo y sin ningún tipo de alusión a la práctica evaluativa.

Tabla 7. Plan de estudios

PLAN DE ESTUDIO			
AREA: EDUCACIÓN FÍSICA		GRADO TERCERO	AÑO: 2003 EJE TEMÁTICO: Ajuste corporal 1 C LOGRO: Propone ejercicios de control corporal con variación de posición dirección y formas. EJE PROBLEMICO: ¿cómo puedo controlar mi esquema corporal?
CONTENIDO	ACTIVIDAD PEDAGÓGICA	COMPETENCIA	CRITERIO DE EVALUACION
1. Equilibrio caminar en cuadrupedia, cunclillas.	Ejecuta en diferentes formas ejercicios de desplazamiento: carreras, conservando el equilibrio.	Propone	-Mediante ejercicios se desplaza en diferentes formas con variación en el ritmo manteniendo el equilibrio.
2. Desplazamiento Caminar llevando y trayendo objetos.	Comprende la importancia de controlar el cuerpo realizando movimientos a diferentes alturas.	Argumenta	-Mediante ejercicios propuestos se desplaza con cambios de dirección. -Ante órdenes verbales se desplaza con cambios de dirección.
3. Marcha y carrera corta, larga, lenta, rápida.	Ejecuta ejercicios sencillos de flexión para iniciar el trabajo de rollos.	Propone	-Ejecuta rollos hacia delante.
4. Rollos adelante			

Fuente: Documento institucional. Tomado del PEI

Los criterios de evaluación que se plantean no dejan ver claramente cuáles serán los parámetros a seguir para evaluar a los estudiantes de manera integral dentro de su proceso de formación, además no se visibilizan los momentos evaluativos que deberían estar explícitos en esta columna. Tampoco se logra constatar cuales son los momentos de la evaluación (inicial,

formativa o procesual) que el docente investigador utiliza dentro de su clase. No hay evidencia de que tipo de instrumentos usa el docente para emitir juicios de valor.

- **Parcelador.**

Con base en el plan de estudios el docente-investigador planea sus clases, a este documento se le llama **parcelador** y es el segundo documento sobre el cual se han realizado reflexiones e implementaciones. (Tabla 8)

Tabla 8. Parcelador

Grado: Tercero

Docente: Edgar Alberto Talero

Logro : Ejecuta ejercicios de coordinación en diferentes formas, distancias y direcciones

TEMA	INDICADORES DE LOGRO	ACTIVIDADES	RECURSOS
Coordinación	Realiza ejercicios de coordinación en diferentes formas, distancias y direcciones. Ejecuta ejercicios de coordinación óculo manual de lanzar y recibir.	<p style="text-align: center;">Inicial</p> Movimiento articular - Carreras sin material	Balones
		<p style="text-align: center;">Central</p> - actividades de coordinación conduciendo un balón de baloncesto hasta el final de la cancha. - conducir un balón de baloncesto con mano derecha e izquierda. - Llevar un balón y cambiar de dirección al encontrar un cono girando hacia la derecha. - el mismo que el anterior pero girando hacia la izquierda - Driblar un balón de baloncesto y luego lanzarlo a dos manos a un compañero.	Aros Cuerdas de saltar Conos Picas
		<p style="text-align: center;">Final</p> Descansar cinco minutos y entrar al salón.	EVALUACIÓN
		OBSERVACIONES	Heteroevaluación

La evaluación que se plantean en este documento no deja ver cuáles son los parámetros a seguir para evaluar a los estudiantes de manera integral dentro de su proceso de formación; además no se visibilizan los momentos evaluativos que deberían estar explícitos en el espacio asignado a evaluación.

Tampoco hay evidencia de qué tipo de instrumentos usa el docente para emitir juicios de valor.

➤ **Planillas de notas.**

Se interpretó la **lista de notas** a la que se le denominó en la acción de mejoramiento planilla de seguimiento (Tabla 9.). Dichas listas constan de un espacio para escribir una nota final, no dejan ver la evaluación por procesos, ni la sistematicidad con que el docente las utiliza para determinar los avances que sus estudiantes tienen durante un periodo académico; así mismo, no se logra evidenciar si el docente está evaluando integralmente a sus estudiantes.

Tabla 9. Lista de notas

GRADO: Primero A INSTITUCIÓN: Villa Lorena

AÑO: 2010 PERIODO: 1 ÁREA: Educación Física

LOGRO: Realiza actividades encaminadas al desarrollo perceptivo motriz

NOMBRES	NOTAS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22

Esta lista sólo refleja una calificación o una nota final, sumativa, de resultados, sin ninguna descripción cualitativa de los estudiantes, a través de ella no se evidencian diferencias individuales, tampoco avances ni ritmos de aprendizaje, es decir, no hay valoración cualitativa del estudiante, no informa sobre procesos de desarrollo de competencias, información muy importante hoy en día.

i.i.i. Acciones de mejoramiento

• Parcelador

Se han realizado acciones de mejoramiento al parcelador (Tabla 10), con el fin de optimizar las prácticas evaluativas que realiza el docente dentro del aula de clase. Estas acciones permitirán valorar de forma integral las tareas realizadas por los estudiantes. Dentro del parcelador una de las acciones se halla encaminada, a plantear más de un criterio evaluativo, para que el docente, reflexione sobre los logros que sus alumnos no han alcanzado, para así finalmente, tomar decisiones que contribuirán a mejorar las estrategias de enseñanza que utiliza el docente dentro del contexto áulico. También se le dio toda una columna a la evaluación, en ésta columna el docente puede plantear la temporalización que utiliza dentro del proceso evaluativo y cuáles son las técnicas y métodos que implementa a la hora de evaluar a sus estudiantes.

Tabla 10. Parcelador mejorado

Logro : Ejecuta ejercicios de coordinación óculo-manual para desarrollar el esquema corporal.

Fecha: Del 12 de julio al 23 de julio

Grado: Segundo

Docente: Edgar Alberto Talero

TEMA	INDICADORES DE LOGRO	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	RECCURSOS
Coordinación óculo-manual	Realiza ejercicios de coordinación óculo manual.	Inicial: Calentamiento y movimiento articular	Propósito: Diagnóstica Identificar las deficiencias óculo manuales de los estudiantes Agente Heteroevaluación profesor Finalidad Habilidades Técnica: Observación	Aros
	Es respetuoso con los compañeros al realizar actividades encaminadas a mejorar la coordinación óculo manual.	Central: Lanza a un metro de distancia dentro de un aro con mano derecha e izquierda. Dribla un balón con mano derecha e izquierda. Dribla haciendo slalom entre conos.		Conos
	Realiza actividades encaminadas a fortalecer lazos de amistad con sus compañeros.	Lanza a dos manos deja rebotar en el suelo y luego atraparlo. Final: Lanza el balón a un compañero lo deja rebotar y luego lo atrapa a dos manos.		Pito Pelotas

Lo importante de la implementación es lo que debe consignarse en la columna denominada evaluación. En ese espacio el docente debe describir los propósitos, finalidades, tipos, técnicas y agentes que realizan la práctica evaluativa.

- **Listas de notas**

La propuesta va encaminada a que la lista se convierta en un documento de seguimiento o valoración continúa. (Tabla 11) El proceso evaluativo en el área de educación física implica dimensiones a valorar como habilidades sociales, hábitos de salud e higiene, actividades motrices, valores, actitudes y todo lo relacionado con el desarrollo físico, sensorial y psicomotor, temas que ameritan una consideración especial en las planillas de seguimiento y evaluación. En la propuesta, además de lo anterior, se cuenta con una columna donde irá la representación numérica del juicio de valor emitido por el docente, la fecha en que se hizo la valoración y una descripción de las razones por las que se alcanzó o no la meta propuesta durante la clase.

Tabla 11. Planilla de seguimiento

GRADO: Primero A INSTITUCIÓN: Villa Lorena AÑO: 2010
 PERIODO: 1 ÁREA: Educación Física
 LOGRO: Realizar actividades encaminadas al desarrollo perceptivo motriz
 Aspectos a evaluar: Habilidades sociales: HS; Hábitos de salud e higiene: HSH;
 Actividades psicomotoras: AM; Valores: V; Actitudes: A
 Nota mínima: 1 Nota máxima: 5

NOMBRES		CRITERIOS					Nota	Fecha	OBSERVACIONES DESCRIPTIVAS
		HS	HSH	AM	V	A			
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									

El cambio de nombre por planilla de seguimiento en si misma implica un cambio de práctica evaluativa.

Se utiliza una representación numérica de uno a cinco en cada aspecto a evaluar y al final de cada período se saca una nota definitiva que va acompañada de una descripción cualitativa, que justifica la nota que ha emitido el docente.

i.v. Síntesis

En esta tabla se pretende mostrar de manera sintética el proceso cíclico llevado a cabo durante la investigación. El fenómeno cíclico implica: observar un hecho de la realidad reconocerlo, explorarlo, evaluarlo y determinar que hay para mejorar; proponer un plan de mejoramiento y volver a la realidad con una propuesta nueva que se implementa, se observa, se evalúa y si es necesario se corrige y así con todas las acciones que dentro del proyecto se consideren necesarias para mejorar la práctica docente.

Tabla 12. Síntesis

IDEA GENERAL-PROBLEMA



v. Reflexiones del investigador

Esta investigación permitió que el docente investigador, conociera a fondo, lo que debe ser un proceso evaluativo; en un principio parecía que hacer una investigación sobre evaluación era algo fácil, debido a que no había necesidad de explorar mucho sobre el tema, pues se creía que la evaluación de resultados era el único objetivo del proceso evaluativo. A medida que se fue explorando y leyendo sobre el tema, se descubrió que la evaluación era un proceso complejo y que dentro de las prácticas evaluativas del docente no existía una práctica reflexiva que mediara entre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Durante el desarrollo de esta investigación, aparecieron entonces muchas cosas que han contribuido de forma significativa, para que el docente investigador mejore sus prácticas evaluativas; al comprender que la evaluación más que medir resultados, puede contribuir a que sus estudiantes logren alcanzar las metas acordadas entre docentes y alumnos.

Además de lo anterior, se vio que es importante que existan instrumentos que brinden sistematicidad al proceso evaluativo, esta sistematicidad da valía y mérito a las prácticas evaluativas que el docente vaya a realizar dentro del aula, al emitir juicios de valor sobre las actividades que realizan los estudiantes en el contexto áulico.

Finalmente, el docente ha entendido, que para que esto se dé, también es necesario que la evaluación se aplique de forma temporal, al ser esta temporalización: diagnóstica, formativa, final; por esta razón, el título de esta investigación reza así, la evaluación como práctica reflexiva: un medio para comprender y mejorar la enseñanza.

Este trabajo de investigación también permitió que el docente lograra identificar las diferencias teóricas que existen entre la evaluación cuantitativa y la cualitativa, además permitió que él realizara transformaciones en sus prácticas evaluativas al hacer una reflexión teórico-práctica sobre las experiencias adquiridas. Todo esto se realizó, través de un proceso de investigación-acción pedagógica.

6.3 Caso B: Jardín Infantil (Bogotá D.C.)

i. Contexto

Fundado en 1986, por un grupo de terapeutas ocupacionales (2) y fonoaudiólogas (3); nació como respuesta a las necesidades que sus fundadoras, desde la consulta privada, detectaron en los niños con dificultades de aprendizaje; situación que generó la idea de que el trabajo conjunto de terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogas, maestras, niños y padres, permite implementar procesos para lograr el óptimo desarrollo de las capacidades de los niños y procesos de aprendizaje de calidad. Además, proyectar a la comunidad el rol de las terapeutas ocupacionales y fonoaudiólogas en el campo de la educación, circunstancia que favoreció la creación del modelo de pedagogía participativa.

El Jardín Infantil se encuentra ubicado en el norte de la ciudad de Bogotá D.C. (localidad de Suba). Cuenta con una planta física con excelentes condiciones, amplia y muy bien dotada de todos los espacios y recursos educativos necesarios y suficientes, dispuestos en orden a lograr los objetivos del modelo pedagógico que orienta el proceso educativo de la institución.

Su misión “es la formación integral de los hombres del mañana a partir de la estimulación y desarrollo de las múltiples maneras de ser inteligente. Para lograrlo, utiliza estrategias de estimulación, prevención y evaluación de los procesos básicos del desarrollo infantil, a través del modelo de pedagogía participativa el cual enfatiza el trabajo conjunto de padres, maestros y terapeutas”.

Su visión se expresa así: “será una organización educativa que lidere la presentación de servicios de educación infantil con el modelo de pedagogía participativa. Será reconocido como la mejor alternativa para la promoción del desarrollo infantil. También será pionero en la investigación y el estudio de la temática infantil, con altos estándares de calidad para los niños y sus padres; los maestros y el personal del jardín”.

En el PEI el objetivo general establece: Promover el desarrollo integral de los niños de 0 a 5 años, para que logren un óptimo grado de madurez, preparados para iniciar una escolaridad formal, de una forma exitosa, como pilares del futuro y su realización como ser humano.

Y los específicos proponen:

1. Diseñar, implementar y divulgar estrategias de enseñanza a través del modelo de pedagogía participativa, para la educación integral de niños, padres y maestros.

2. Estimular y promover los potenciales afectivos y emocionales de los niños y propiciar el desarrollo de las habilidades motoras, cognitivas y de lenguaje, como también la creación de valores como el amor y el respeto hacia si mismos, sus familias, su comunidad y su país.

3. Crear conciencia en los padres acerca de la importancia de atender las necesidades de los niños en esta etapa y establecer vínculos estrechos hogar-jardín.

4. Llevar a cabo una gestión efectiva de recursos humanos, financieros y logísticos necesarios para el desarrollo de su objeto social.

A la luz de este horizonte institucional se adopta el *modelo de pedagogía participativa*, propio del Jardín, centrado en el niño, con todas sus características biológicas, psicológicas y sociales y en la familia, da gran trascendencia al papel de la familia como partícipe directo y activo en el proceso educativo.

El objetivo principal del modelo es estimular en el niño el desarrollo integral de su potencial y evaluarlo permanentemente en todos los procesos, práctica que permite plantear objetivos interactivos para estimular, atender, promover y evaluar el avance del niño y a su vez prevenir diferencias individuales que afecten su desempeño o exclusión dentro del contexto escolar.

El modelo de pedagogía participativa contiene la filosofía del sistema educativo colombiano. Dada su orientación básica de democracia participativa, propone la participación de toda la comunidad educativa en las decisiones, proyectos, acciones y lineamientos a través de proyectos educativos institucionales, que le permiten a cada organización educativa plasmar su filosofía y construir líneas de acción y participación propias.

El enfoque del modelo pedagógico es holístico de corte humanístico y está conformado por lineamientos teóricos situados en la realidad neuroevolutiva de los niños preescolares.

Para darle la fundamentación teórica al modelo de trabajo, se tomaron conceptos de algunos modelos y teorías de pedagogía, terapia ocupacional y fonoaudiología. A manera de resumen, tomado del PEI, se presenta la teoría o el modelo y el concepto que se plantea para asumirlo en la práctica pedagógica:

- Del modelo de la ocupación humana de Gary Kielhofner (Moho) se toma la importancia de la interacción del individuo con su entorno social que le permite escoger, consolidar y producir un comportamiento ocupacional.

- De la teoría integral sensorial de Ayres, que es una teoría del neuro- desarrollo se toma la explicación que tiene sobre la capacidad del individuo para percibir, aprender y organizar su comportamiento a partir del procesamiento sensorial: detección del estímulo, orientación al mismo, integración de las modalidades sensoriales y autorregulación frente a las mismas, gracias a este, el niño es capaz de interpretar la información proveniente del ambiente a través de los sentidos.
- La teoría de juego de Bundy resalta la disposición del niño para jugar, partiendo de su propia motivación e interés, el juego es un proceso de aprendizaje, de experimentación, de representación, de simbolización, de desempeño de roles.
- De la teoría del constructivismo de Piaget se toma lo relacionado a cómo las adquisiciones en edades tempranas se organizan y se acomodan para dar lugar a otras nuevas, más complejas, en un proceso que continua hasta llegar al logro del pensamiento formal, el niño construye su propio sistema de conocimiento.
- Del modelo de desarrollo del lenguaje de Owens se extrae el valor que le da al lenguaje como actitud comunicativa y socializadora de las personas.
- De la pedagogía de la ternura de Restrepo interesa el valor que le da a la importancia de desarrollar la capacidad de sentir el afecto y demostrarlo. En este mismo sentido aporta Goleman el desarrollo de la inteligencia emocional.
- El currículo se plantea con base en las dimensiones del desarrollo infantil y responden a los intereses y aptitudes que permiten la formación integral de los niños y niñas. Establece una equivalencia entre las dimensiones y las inteligencias múltiples de Gardner. Cada dimensión permite el desarrollo de cada una de las inteligencias: la dimensión socio afectiva, espiritual y ética se ajusta a la inteligencia interpersonal y a la intrapersonal; la dimensión corporal equivale a la inteligencia corporal y musical; la dimensión estética corresponde a la inteligencia viso espacial y musical y la dimensión cognitiva a la inteligencia lógico matemático, lingüística y naturalista.
- Los centros de interés o rincones de juego favorecen el aprendizaje a través de la elaboración de proyectos y la investigación del entorno, el niño decide sobre sus juegos en los rincones y así se permite la construcción del conocimiento, a partir de sus intereses y motivación.

Con base en estos supuestos teóricos se plantean unas situaciones generales para trabajar con los niños y lograr el desarrollo de las competencias esperadas.

Los programas de cada uno de los grados o niveles (caminadores, párvulos, pre jardín y jardín) apuntan al desarrollo de las inteligencias múltiples a través de la estimulación para el despliegue de las dimensiones.

Todas las actividades de los niños están acompañadas por lenguaje verbal y gestual dentro de situaciones significativas, las unidades del lenguaje se trabajan específicamente con experiencias concretas donde los niños puedan asociar el lenguaje con la vivencia; el desarrollo cognitivo se promueve a través de actividades de juego, en escenarios cuidadosamente preparados y promovidos por la profesora quien motiva y enriquece la actividad del niño y, las estrategias que se utilizan están basadas en el juego para despertar una motivación constante hacia la exploración del contexto, los objetos y las personas, siempre dentro de un enfoque de derechos que respeta los intereses y necesidades de los niños.

Tabla 13. Programas según dimensiones de desarrollo y tipos de inteligencia.

Dimensiones de desarrollo	Tipos de Inteligencia	Programas
Socioafectiva, espiritual y ética	Interpersonal Intrapersonal	Desarrollo emocional Democracia y paz
Sensoriomotora	Corporal	Desarrollo sensoriomotor Habilidad manual
Estética	Viso-espacial y musical	Arte, Música y computadores
Cognitiva, comunicativa	Lógico-matemática Lingüística y Naturista	Pensamiento y Lenguaje Lectoescritura, matemática, inglés, ecología, ciencias naturales

Las intervenciones pedagógicas o programas del modelo de pedagogía participativa promueven el despliegue de las dimensiones del desarrollo y los tipos de inteligencia de los niños y niñas.

Por otro lado, el trabajo conjunto de maestros, fonoaudiólogas y terapeutas ocupacionales ha permitido desarrollar un sistema integral de evaluación. Se aplica en forma permanente y es paralelo al programa de estimulación. Para evaluar se utilizan tres estrategias básicas: *observación*, *descripción* y *seguimiento*. Todos los datos recogidos se reflejan en acciones directas sobre: los programas y actividades del jardín, para hacer los ajustes que sean necesarios,

en las actividades complementarias que realiza la familia; en las adquisiciones y progresos de cada uno de los niños y niñas (indicadores de logros).

La observación diaria de cada niño dentro de su grupo, tiene en cuenta el cumplimiento de los objetivos planteados y los logros que alcanza el niño. Además, se ha diseñado un formato para registrar el desempeño diario del niño en las diferentes actividades, lo cual permite hacer un seguimiento muy cercano de la forma en que evoluciona cada niño, de acuerdo con su estilo personal para aprender.

Por consiguiente, las maestras realizan cuatro registros anuales en los que consignan de forma descriptiva todas las características del niño; estos registros permiten tener una descripción cualitativa y cuantitativa de las adquisiciones y procesos que está desarrollando el niño.

La evaluación pretende detectar diferencias en el desarrollo que toman como base para la atención individual de los niños y para la planeación del siguiente ciclo de estimulación.

i.i. Acción investigativa

El grupo de niños con los cuales se inició el proceso investigativo fue el correspondiente a caminadores, en el 2009.

Tabla 14. Grupo de trabajo

Edad	SEXO	
	Masculino	Femenino
12-18 meses	9	7

El grupo en términos de conductas actuales de maduración y aprendizaje presenta:

- Locomoción, el 100% de los niños y niñas caminan, sin ayuda ni apoyo.
- Lenguaje: La mayoría producen palabras con jerga.
- Control de esfínteres: 5 niños están iniciando este proceso.
- La observación, exploración y contacto con los objetos es una de las acciones de mayor frecuencia en todos los niños y niñas.
- Juego: Todos realizan juego simbólico

➤ **Diario de campo.**

A mediados de septiembre de 2009 se inició la fase de reconocimiento de hechos a partir de la utilización del instrumento **Diario de Campo**. Se acordó un procedimiento y se elaboró un formato para consignar la información diariamente. Del 15 de septiembre al 9 de diciembre se efectuaron 161 registros, equivalentes al número de observaciones realizadas de lunes a viernes en el espacio de 9:00 a 11:50 de la mañana con un grupo de 16 niños de educación inicial caminadores en edades de 1 año a 1 año ½.

El propósito de estos registros es identificar las acciones evaluativas vigentes en el docente-investigador para posteriormente reflexionar sobre la legitimidad de la práctica evaluativa.

Este instrumento se constituyó en uno de los más importantes porque permitió descubrir los hechos para posteriormente interpretarlos y analizarlos con otros (lectores externos) y emitir valoraciones sobre los fenómenos relacionados con el seguimiento y acompañamiento de los niños (evaluación).

La información consignada en el Diario de Campo el día 16 de septiembre (Registro No 2) se transcribe a continuación como objeto de lectura e interpretación y así es posible comprender a la luz de este ejemplo, los análisis realizados y las acciones a seguir para mejorar la práctica.

Tabla 15. Registro Diario de campo. Caso B*Septiembre 16**Registro No2**Grupo: Caminadores**Edades: 18-30 meses**Tema: MIS ALIMENTOS**OBJETIVO: Reconocer los diferentes tipos de alimentos teniendo en cuenta sus nombres.**Enseñar los hábitos de higiene que se deben tener en cuenta al momento de las comidas.*

<i>HORA</i>	<i>OBSERVACIÓN</i>	<i>EVALUACIÓN</i>	<i>INTERPRETACIÓN</i>
<i>9:00</i>	<i>Los niños van a la cocina y observan diferentes alimentos entre ellos los huevos y se les explica qué podemos preparar. (Jerónimo, Gabriela, Santi, Mariana y Nico) repiten el nombre de algunos alimentos mientras que Samuel, Esteban, Sergio y Samuel no dicen nada.</i>	<i>Observa y prueba los alimentos</i>	<i>De acuerdo a lo observado en la clase. la evaluación se limitó simplemente a observar si los niños cumplían las instrucciones que el docente daba dentro de la clase.</i>

Análisis: Con la información consignada no se visibilizan actividades pedagógicas manifiestas y menos las referidas al problema de investigación –la evaluación en educación inicial; es más, ¿lo anotado en la columna EVALUACIÓN expresa de alguna manera algo referido al proceso de seguimiento o acompañamiento de los niños de 1-3 años, es decir, a la acción de evaluar?

El análisis de toda la información escrita permitió develar interrogantes en torno a: ¿el docente practica la evaluación con toda la intencionalidad pedagógica expresada en las categorías de análisis? (Tabla 1); ¿qué se evalúa?, ¿con qué?, ¿cuándo?, ¿quién? Al mismo tiempo condujo a reflexionar sobre qué tanto un docente diligencia adecuadamente el Diario de Campo como estrategia didáctica.

En las lecturas realizadas al diario de campo por el asesor, el lector externo y el docente investigador, se logra constatar:

- La evaluación no es acorde con las actividades programadas para la clase, Además no se logra determinar si el docente está evaluando aprendizajes conceptuales, procedimentales, habilidades o valores.
- No hay una temporalización del proceso evaluativo que permita a los lectores determinar qué momentos del proceso evaluativo maneja el docente en sus clases (inicial, formativa o final).

- No hay sistematicidad en las prácticas evaluativas implementadas dentro del aula de clase, ni evidencias que muestren cuáles han sido los avances que los niños han tenido durante un periodo académico.

A manera de resumen, en los registros leídos se puede decir que no se percibe una práctica evaluativa reflexiva que indique intencionalidad pedagógica explícita. La no evidencia de sistematicidad, hace pensar en que no se tiene un propósito evaluativo en cada actividad pedagógica.

➤ **Guía de observación semiestructurada**

En esta misma etapa de reconocimiento de hechos referidos al problema y como otra forma de recoger información importante se utilizó la **Guía de observación semiestructurada** como técnica que permitió a través de observadores externos reconocer y confirmar algunos juicios que arrojó el análisis del Diario de Campo.

La Guía para este caso fue ajustada en algunos indicadores, fueron estimados como no pertinentes para ser trabajados por la docente, la coordinadora académica consideró que estas acciones no se dan con los niños de este grupo. Se eliminó de la variable OBJETO, el indicador conocimientos o contenidos y de la variable TIPOS Y MEDIOS, los indicadores: entrevista, trabajo en equipo, tareas y trabajos de campo.

La guía fue diligenciada por dos docentes de la institución, dos profesoras de otros grupos de caminadores y por la Coordinadora Académica, las observaciones se hicieron a las 9:30 y 11:30 de la mañana, durante actividades de carácter lingüístico desarrolladas con lectura de cuentos.

Los hallazgos de las observaciones realizadas en el salón de clases señalaron evidencias importantes:

- En relación con los *agentes evaluadores*, el docente solamente es quien evalúa, dejando de lado la autoevaluación y la coevaluación.
- La segunda variable a determinar con las observaciones fue *cómo evalúa y con qué*. Se encontró que el docente evalúa exclusivamente de forma oral a los niños, habla y espera que los niños hagan lo mismo. Los resultados de la evaluación se registran en el

documento denominado seguimiento individual, la técnica más importante en el seguimiento y acompañamiento de los niños es la observación.

- Una tercera variable se refería a establecer indicadores sobre *qué evalúa* el docente. Los resultados determinaron que aunque no es muy explícita la acción evaluativa, se infiere que evalúa las dimensiones del desarrollo que guardan relación con los tipos de inteligencia.
- Otro indicador observado es el referido a los propósitos de la evaluación (diagnóstica, procesual o de resultados) o momentos (inicial, formativa o final). Los observadores concuerdan que dentro de la temporalización de la evaluación se lleva a cabo solamente la evaluación procesual y sumativa, no se tiene en cuenta la evaluación diagnóstica que valora los preconceptos con los que llega el niño.

➤ **Análisis de documentos.**

Otra vía importante de recoger información es el **análisis de documentos** o materiales escritos porque facilitan datos útiles e importantes sobre el problema de investigación. Se trabajó con documentos institucionales u oficiales que son de gran utilidad para obtener información retrospectiva acerca del fenómeno y con documentos personales que son elaborados por iniciativa propia del docente-investigador o por sugerencia del asesor.

- **Horario.**

Para este caso, el **horario** como andamiaje que implica conceptos importantes de desarrollo infantil y de desarrollo de las inteligencias múltiples, se abordó de manera importante a pesar de ser un documento institucional, sobre el cual la investigadora no puede producir cambios. Un horario refleja concepciones en relación con el aprendizaje, con las características de los estudiantes y con las exigencias y dinámica de las temáticas a desarrollar. La dinámica del horario también refleja la estrategia pedagógica.

Cuadro 3. Horario

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30-9:00	Rutina				
9:00-9:30	Lenguaje	Arte	Sensoriomotora	Motricidad fina o agua	Ecología
9:30-10:00	Sensoriomotora	Arte	Arte	Afectividad	Sensoriomotora
10:00-10:40	Recreo				
10:40-11:00	Cuento	Cuento	Lenguaje	Música	Lenguaje
11:00-11:20	Arenera	Percepción visual-auditiva	Muñequero	Manualidades	Percepción visual-auditiva
11:20-11:50	Muñequero	Rincón de juego	Cuento	Cuento con títeres	Cuento
11:50-12:00	RUTINA DE SALIDA				

En la fase de reconocimiento de hechos, la lectura del horario da cuenta de una mezcla de asuntos o temas como son: dimensiones (lenguaje, sensoriomotora, motricidad), recursos (cuento, títeres), espacios físicos (rincones, arenera, muñequero), inteligencias (ecología, artes, música), entre otros.

También muestra el peso (horas de trabajo) de cada una de las actividades allí planteadas. Se observa una mayor dedicación a la dimensión cognitiva y comunicativa y una menor intensidad a la estética (Tabla 16).

Tabla 16. Intensidad horaria

Dimensión	Momentos de encuentro semanales
Cognitiva	12
Comunicativa	12
Corporal	8
Socio- afectiva	6
Estética	3

En consecuencia podría inferirse un énfasis en la formación de lo cognitivo y comunicativo y un menor desarrollo en lo estético, tendencia que es poco coherente con la formación integral plasmada en el PEI, pero si consistente con algunos fundamentos pedagógicos del currículo, cuando sustenta el desarrollo importante en algunas de las inteligencias de la teoría de Gardner.

- **Unidades temáticas.**

Otro de los documentos institucionales es el denominado **Unidades de lenguaje** o **Unidades temáticas**, equivale al **plan de estudios** del nivel de educación básica. Este documento es la ruta de la planeación. En él aparecen los temas para trabajar durante el semestre, la secuencia y el cronograma que debe seguir la docente en la planeación diaria.

Se retoma este documento aunque no puede modificarse porque es un documento institucional, se hizo una reflexión sobre él para que la docente mejorara la preparación que hace en el planeador de clases.

Tabla 17 Unidades Temáticas. Caminadores

FECHAS	UNIDAD	FECHAS DE ENTREGA DE PLANEACIÓN
Enero 13-enero 29 Febrero 1-5	Adaptación Mi Jardín	Enero 29 va hasta febrero 5
Febrero 8-19 22-25 26	Cómo he crecido, todo lo que puedo hacer solo. Mi ropa DÍA PEDAGÓGICO	Febrero 5 va hasta febrero 26
Marzo 1-5 8-12 15-26 Marzo 29-abril3	Somos granjeros El agua Animales de la granja SEMANA SANTA	Febrero 19 va hasta abril 8
Abril 6-8 9 12-16 19- 23	Los bichos del jardín ENTREGA DE INFORMES Semana de los cuentos Donde vivo	Marzo 5 va hasta Abril 23
Abril 26- 30 Mayo 3-7 10- 14	Mi familia Mi mamá ¿Qué pasa si?	Abril 16 va hasta Mayo 14
Mayo 17- 21 24- 28 Mayo 31- Junio 4	Los cocineritos Pequeños artistas (pintores, escultores) Mi papá	Mayo 7 va hasta Junio 4
Junio 7- 11 14- 17 18	Semana de los juegos: balón, motos, carreras Mis Vacaciones ENTREGA DE INFORMES	Mayo 21 va hasta Junio 17

Estas unidades temáticas son diferentes para cada nivel, además se tiene en cuenta dentro del desarrollo de las unidades la edad del niño, también se ejecutan las actividades programadas en un tiempo determinado.

- **Cuaderno de planeación**

Se analizó el cuaderno de planeación ya que allí se describen y proponen diferentes actividades relacionadas con las unidades de lenguaje y los indicadores de logros, propuesto por la institución para el desarrollo de la clase:

Mi Jardín Infantil

Objetivo General: Empezar a inculcar el sentido de pertenencia, aprecio y respeto hacia su jardín y las personas que en él trabajan. Empezar a establecer hábitos y rutinas.

Rutina De Llegada: Saludar a cada niño y niña, luego nos sentamos en la colchoneta y saludamos a los títeres (sol y pepa), luego los niños tocan las partes del cuerpo que el docente va nombrando.

Rutina De Salida: Nos pondremos chaqueta y cantaremos adiós, adiós... y esperamos a que llegue la ruta.

Tabla 18. Planeación de clases

Lunes; 4 de febrero

Hora	Área	Logro	Actividad- Recursos	Evaluación
8:30	Lenguaje	Inicia el uso de palabras con dos sílabas.	RUTINA DE LLEGADA	Intenta repetir palabras
9:00			Jugaremos a hacer magia, con cobijas cubriremos los caballos, cuna, percha, caja, se cubrirá uno por uno. Entre todos los descubriremos ¿qué hay? Repetiremos los nombres de las cosas y lo que hacemos con cada una y para qué sirve. Con un títere se representará qué se hace con cada objeto.	
9:30	Sensoriomotriz		Gato T.O	
10:00	Cuento	Disfruta la lectura de cuentos.	Recreo	Observa y escucha
10:40			Todos sentados en la colchoneta y les leeré mi primer día de clases y Teo en la escuela.	
11:00	Arenera	Permanece en la actividad el tiempo esperado para su edad.	Jugaremos con palas y baldes, nos meteremos descalzos a la arena.	Explora Acepta Texturas
11:20				
11:50	Muñequero	Realiza juego simbólico	Jugaremos a la cocina y a los bebes. Prepararemos sopa, arroz, papa, jugos, etc. Todos ayudaremos a cocinar y darle a los bebes. Cantaremos para guardar.	Participa en el juego vocabulario
			RUTINA DE SALIDA	

Se encontró en esta planeación que no hay consistencia entre el objetivo y las actividades realizadas, en las actividades realizadas no se evidencia práctica evaluativa alguna, no se trabaja

lo propuesto en el objetivo, las actividades son aisladas pues no se articulan alrededor del tema y no hay coherencia con el logro.

Varias actividades no concuerdan con lo planteado en las unidades temáticas, por consiguiente esto hace que las prácticas evaluativas de la docente no sean coherentes con su planeación; además no hay claridad en el contenido de la columna destinada para la evaluación, no se logra ver cuáles son los criterios y momentos que le permiten a la docente valorar las actividades que realizan los niños dentro del aula.

Así mismo, se pudo determinar que es necesario que dentro de la columna destinada a la evaluación se planteen criterios que permitan a la docente apreciar de forma integral valores, hábitos, habilidades motrices y actitudes, entre otros, como también las categorías de análisis en términos de cómo, con qué, entre otros aspectos de la evaluación.

- **Seguimiento individual**

Otro documento de análisis y de bastante importancia para la educación inicial es el llamado Seguimiento individual, en él se consigna lo que se quiere evaluar de cada niño. En una columna se marca el logro del niño en el asunto que se evalúa. Cada quince días se consigna la información y se ven los avances del niño en relación con el proceso a desarrollar, está iniciando, avanzado o si por el contrario se está sin avances.

Es una ficha que se elabora manualmente sin ninguna sistematicidad, ni cronológica, ni de procesos de desarrollo o competencias, ni de indicadores de los tipos de inteligencia. En otras palabras es un instrumento poco pedagógico, que no da mayores elementos en torno a los procesos de los niños. Sólo tiene lectura pedagógica por la persona que lo elabora. Por estas razones se decidió plantear una propuesta más didáctica y que apunte a que se visibilicen procesos evaluables en torno a cada niño y al grupo en su totalidad.

Tabla 19. Seguimiento Individual

Nivel: Caminadores **Fecha:** Febrero

Está dividido por 18 espacios y en cada uno de ellos se escribe el nombre de cada niño además, tiene un espacio en donde las instrucciones son actividades, allí se escribe lo que se va a evaluar.

A continuación se muestra cómo se llenaba el seguimiento individual.

La línea (--) significaba que el niño no presenta el indicador y el (ok) que lo presenta. Esta ficha no permite consignar ninguna observación. El siguiente es el formato diligenciado.

Actividades	XX			YY		
Inicia arrugado	---	---	Ok	---	---	ok
Participa y se mantiene en la actividad	---	Ok	ok	Dura muy poco en la actividad	tira los juguetes	Ok
Acepta texturas	---	Ok	ok	ok	ok	ok
Disfruta el cuento	Ok	Ok	ok	ok	ok	ok
Arma torres de 5 fichas	---	Ok	ok	---	ok	ok
Interactúa con sus compañeros	---	Juega solo en su espacio	Ok	---	ok	ok
Nombra objetos	---	Ok	ok	---	---	Empieza
Guarda y ordena	Ok	Ok	ok	---	ok	ok

Al analizar este formato se constató que las actividades presentadas no se sabe a que corresponden, no hay claridad en lo evaluable, se piden actividades que no se sabe a qué dimensión o inteligencia corresponde. Es una ficha o documento muy esquemático que deja por fuera toda la riqueza que debe aportar en el seguimiento que se le hace a los niños. Además, deja que la docente guarde en la memoria una serie de información valiosísima que puede perder importancia al ser consignada tiempo después, lo anecdótico tan importante en un seguimiento en la primera infancia, no existe, al menos no es explícito.

i.i.i. Acciones de mejoramiento:

- **Diario de campo**

En la propuesta de mejoramiento se modifica el formato del diario de campo permitiendo así mayor pertinencia en los registros, de tal manera que la observación se centre en el foco de

interés que para este caso es qué se evalúa, con qué, cuándo, quién y cómo. Si esto se tiene bien definido la práctica evaluativa es una acción reflexiva.

Al mismo tiempo la reflexión sobre qué tanto un docente diligencia adecuadamente el diario de campo como estrategia didáctica, llevó a que la docente revise su práctica docente en términos de estrategias didácticas, recursos y evaluación.

Tabla 20. Registro mejorado. Diario de campo caso B

Diario de Campo Fecha: Abril 12 /2010 Lugar: Salón el pollito Tema: Animales de la granja Propósito: Que los niños nombren los objetos para identificar el nivel de lenguaje usado por los niños	
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<p>A las 9: OO de la mañana empieza la actividad en donde los niños deben jugar con los objetos que representan a los animales de la granja.</p> <p>Los niños Samuel, Gabriela, Jerónimo, Santiago y Esteban empiezan a decir los nombres de los animales. Mientras que Mariana, Sergio, Nicolás, María José, Juliana, Gabriela C y Esteban M solo hace onomatopeyas de los animales. Durante la actividad todos observaron y jugaron con los objetos animales.</p>	<p>Se muestra el avance del lenguaje oral de algunos niños, se evidencia el qué se evalúa y para qué se evalúa.</p> <p>Por medio de la observación y el seguimiento individual se registra que niños nombran los objetos que el docente les muestra y quienes identifican el objeto que el docente va nombrando.</p>

En síntesis, en las prácticas evaluativas de la docente-investigadora se encuentran debilidades que conducen al mejoramiento no solo en el diligenciamiento de un diario de campo sino muy especialmente y de forma importante en la práctica evaluativa y la reflexión sobre ella para que sea una práctica con sentido.

- **Horario**

En esta propuesta mejorada el horario refleja el enfoque pedagógico que se expresa en el PEI del jardín y transmita una visión clara y pertinente a las teorías que sustentan la formación de los niños y niñas. Un horario no solo debe brindar una organización del tiempo sino también debe informar aunque sea de forma sencilla la organización metodológica de los espacios y todavía debe ser más pedagógico cuando se trata de educación para la primera infancia.

El (Cuadro 4) que se muestra a continuación, es una acción mejorada del horario, este horario da un orden metodológico al desarrollo y uso del tiempo dentro del aula de clase por parte de los docentes.

Cuadro 4. Propuesta de horario con base en las dimensiones

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30-9:00	Rutina				
9:00-9:30	Cognitiva Lenguaje	Estética Arte	Corporal Sensoriomotora	Corporal Motricidad fina o agua	Estética Ecología
9:30-10:00	Corporal Sensoriomotora	Estética Arte	Estética Arte	Socioafectividad Afectividad	Corporal Sensoriomotora
10:00-10:40	Recreo				
10:40-11:00	Cognitiva Cuento	Cognitiva Cuento	Cognitiva Lenguaje	Estética Música	Cognitiva Lenguaje
11:00-11:20	Corporal Percepción táctil	Corporal Percepción visual- auditiva	Cognitiva Juego simbólico	Corporal Motricidad fina	Corporal Percepción visual- auditiva
11:20-11:50	Cognitiva Juego simbólico	Cognitiva Lenguaje	Cognitiva Cuento	Cognitiva Cuento con títeres	Cognitiva Cuento
11:50-12:00	RUTINA DE SALIDA				

Esta propuesta de horario mejorado apunta a que se visualice el abordaje teórico pedagógico propuesto por la institución a través de su PEI, de trabajar con los estudiantes a partir de las inteligencias múltiples.

- **Cuaderno de planeación**

Se implementaron acciones de mejoramiento en la planeación, esas acciones de mejoramiento le dan coherencia a la práctica docente y por su efecto a la práctica evaluativa. Hace que se integre y relacione el logro con la actividad que se desea evaluar y la evaluación propiamente dicha.

Las acciones de mejoramiento implementadas por la docente-investigadora le brindan mayor sistematicidad al proceso evaluativo, también plantea criterios claros, que le permiten evaluar de forma integral hábitos, valores, habilidades motrices y sociales, entre otras.

Estos criterios le dan validez y mayor fiabilidad a las observaciones y reflexiones que realizan los docentes sobre las actividades de sus estudiantes.

Tabla 21. Planeación mejorada**Lunes: 11 de febrero de 2010**

Hora	Dimensión	Logro	Actividad	Evaluación
8:30-9:00			Rutina de llegada	
9:00	Cognitiva	Utilizar palabras con dos sílabas.	Visitar los diferentes lugares de trabajo de Jardín, formularles a las personas que encuentren allí, preguntas sencillas para que posteriormente cuando a los niños se les hagan preguntas respondan con base en lo que oyeron.	Observar a los niños y registrar si repiten las palabras solicitadas.
9:30	Corporal	Coordinar la movilización y desplazamiento de forma independiente por los diferentes lugares del Jardín	Juego de veo, veo, a través del juego se busca que los niños reconozcan los diferentes lugares que hay en el Jardín haciendo uso de los sentidos.	Observación de los desplazamientos de los niños siguiendo la instrucción. Actitudes de los niños hacia los objetos que manipula.
10:40	Cognitiva Socioafectiva	Comprender y disfrutar la lectura de cuentos.	Visita a la biblioteca, cada niño escoge su cuento para leer. Al final se lee uno para todos, debe tener relación con el Jardín.	Los niños manipulan los cuentos y empiezan a conocer la biblioteca.
11:00	Corporal Percepción táctil	Desarrollar tacto Lograr permanencia en la actividad el tiempo esperado para su edad.	Jugar en la arenera con los diferentes objetos que allí se encuentran. Explorar las posibilidades táctiles y reconocer este lugar como un rincón del Jardín.	Se observa la manipulación del material y el uso que le dan de acuerdo con las diferentes formas.
11:20	Cognitiva	Buscar identidad con la realización de juegos simbólicos	Cambiar de rol imitando las actividades que realizan las personas que colaboran en el Jardín.	La observación va dirigida a determinar el cambio de roles imitando.
11:50			RUTINA DE SALIDA	

- **Seguimiento individual**

Se cambió el formato de seguimiento individual, pues en éste se muestra con claridad cuáles son las dimensiones, los criterios e indicadores, con que se está evaluando a los niños; todo esto brinda mayor sistematicidad al proceso evaluativo, este formato cuenta además con tres espacios en donde se evidencia la temporalización del proceso evaluativo. Los criterios utilizados son: > (mayor que) < (menor que) y (/) en proceso; marcando los criterios se suministra información sobre cómo el niño de acuerdo con su ritmo de aprendizaje va alcanzando las metas propuestas para su desarrollo. Además, se muestra de manera vertical los avances que

ha obtenido el grupo en general y de manera horizontal una interpretación individual sobre los avances, debilidades o fortalezas de cada niño.

Tabla 22. Seguimiento individual mejorado

Nombres		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total grupo
Criterios												
Dimensión	Indicador											
Cog	1 Arma torres	< / >	< / >	< / >	< / >	< < <	< > >	< > >	< > >	< > >	< / >	< / >
	2 Disfruta el cuento	/ / >	< / >	< / >	< / >	< > >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >
Com	3 Nombra objetos	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< > >	< > >
	4 Utiliza monosílabos	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< > >	< > >
S_A	5 participa y se le mantiene en la actividad	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< > >	< > >
	6 interactúa con sus compañeros	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< > >	< > >
S_M	7 Tiene patrón de gateo	> > >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< > >	< > >	< < >
	8 Alza objetos pesados	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< > >	< / >	< / >
Est	9 Manipula los instrumentos	< > >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >
	10 Acepta diferentes texturas	< / <	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< / >	< > >	< / >	< / >
Interpretación Total												

El formato propuesto muestra con claridad y precisión qué dimensión se está evaluando, con qué indicadores y se evidencia el cuándo se evalúa, dejando el espacio para el diagnóstico, la evaluación durante el proceso y la evaluación al final, esto indica que se contemplan todos los momentos y los propósitos de la práctica evaluativa.

i.v. Síntesis

En esta tabla se pretende mostrar de manera sintética el proceso cíclico llevado a cabo durante la investigación. El fenómeno cíclico implica: observar un hecho de la realidad reconocerlo, explorarlo, evaluarlo y determinar que hay para mejorar; proponer un plan de

mejoramiento, y volver a la realidad con una propuesta nueva que se implementa, se observa, se evalúa y si es necesario se corrige, así con todas las acciones que dentro del proyecto se consideren necesarias para mejorar la práctica docente.

Tabla 23. Síntesis
IDEA GENERAL-PROBLEMA

¿Cómo se ha evaluado y cómo debe hacerse para que la evaluación sea una práctica con sentido, para los docentes?	
EXPLORACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE HECHOS	
HECHOS	INSTRUMENTOS-RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa habilidades sensoriomotoras - Heteroevaluación - Evalúa procesos lingüísticos - No hay sistematización del proceso evaluativo dentro de las prácticas, que realiza el docente investigador en el aula. - Se establece que dentro de la temporalización evaluativa se implementa solamente la evaluación procesual y sumativa, no teniéndose en cuenta la evaluación diagnóstica que valora los preconceptos con los que llega el estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo. - Horario. - Cuaderno de planeación. - Seguimiento individual.
PLAN DE ACCIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Socialización de la exploración y reconocimiento de hechos • Reconocimiento de las dificultades u oportunidades de mejoramiento • Identificación de prioridades para el plan de acción 	
1 Acción diario de campo	2. Acción Horario
3. Acción Cuaderno de planeación.	4. Acción Seguimiento individual.
IMPLEMENTACIÓN 1 (ACCIÓN 1)	
-Se modificó el formato del diario de campo permitiendo mayor claridad de la información que se recopila.	
IMPLEMENTACIÓN 2 (ACCIÓN 2)	
-Se ajustó el horario de clase para dar mayor coherencia entre las actividades de la clase y las dimensiones que se encuentran en las unidades temáticas	
IMPLEMENTACIÓN 3 (ACCIÓN 3)	
- Se ajustaron los criterios de evaluación, para que hubiera integralidad dentro del proceso evaluativo.	
IMPLEMENTACIÓN 4 (ACCIÓN 4)	
- dar mayor sistematicidad al proceso evaluativo, teniendo criterios y logros claros que muestren que hay un seguimiento individual de las actividades que realizan los niños	
CONCLUSIÓN	
-Todas las acciones tomadas permitieron que la docente fuera consciente de que es necesario reflexionar constantemente sobre las actividades que realizan sus estudiantes dentro del aula de clase.	

v. Reflexiones del investigador

Durante el transcurso de esta investigación se abordaron conceptos y teorías que enriquecieron la práctica del docente investigador favoreciendo su proceso evaluativo y dándole la oportunidad de conocer la verdadera finalidad de la evaluación. Pues inicialmente, el docente investigador tenía un conocimiento general de la evaluación, el cual, no estaba poniendo en práctica dentro del aula; por lo que llegó a determinar, después de analizar y reflexionar acerca de las prácticas evaluativas, que realmente no sabía cómo llevar a cabo el proceso evaluativo.

Durante este análisis inicial, el docente tuvo la oportunidad de explorar, analizar y vivenciar en su contexto la práctica evaluativa desde una mirada investigativa; de ahí que observara la ausencia de un verdadero proceso evaluativo.

A partir de lo anterior, el docente investigador descubrió que la evaluación no es simplemente aquella que se realiza a los estudiantes a través de observaciones espontáneas sin objetivos claros; sino, que hay otras formas más estructuradas de valorar las actividades que realizan los niños dentro del aula de clase. Por ello, es importante que haya identificado que evaluar involucra unos interrogantes claves, con sentido tanto para los evaluadores como para los evaluados; entre estos interrogantes se encuentran: ¿Para qué se evalúa?, relacionado con los propósitos o las finalidades; ¿Qué se evalúa? es decir, las habilidades, hábitos, contenidos desempeños, etc.; ¿Quién o quienes evalúan? referentes a docentes, estudiantes o ambos; ¿Con qué se evalúa? vinculado a los instrumentos a utilizar: observación, entrevista, etc.; por último, ¿Cuándo se evalúa? haciendo referencia a los tres momentos de la evaluación: diagnóstico, formativo y sumativo.

De acuerdo a esto, se recurrió a dos instrumentos, utilizados por la docente investigadora dentro del aula de clase, el primero de éstos es la observación con objetivos previamente establecidos y el segundo, es el registro del alumno que se lleva a cabo, es decir, su seguimiento individual.

De esta forma, la investigación ha dejado claro que dentro del aula de clase la evaluación debe ser una práctica reflexiva, y por ello, la necesidad de contar con instrumentos, técnicas y métodos que den validez a este proceso, dejándolo ver como permanente, continuo, dinámico, flexible, abierto y contextualizado que permita el mejoramiento de la práctica pedagógica.

Finalmente, se puede decir que este proceso de mejoramiento de las prácticas evaluativas, es largo, y aún cuando se han hecho cambios y mejoras, todavía falta mucho por aprender, pues se puede considerar que es un proceso que nunca termina, que siempre tendrá aspectos por mejorar y cambiar; por ello, es necesario que el docente sea reflexivo, para que pueda analizar su práctica evaluativa.

7. CONCLUSIONES

El plantear la evaluación desde un enfoque cualitativo y como práctica reflexiva, demanda acciones declarativas muy precisas y una práctica evaluativa centrada en la búsqueda de su transformación y mejoramiento.

El acercamiento a un aspecto de la realidad –la evaluación-, valorar de manera integral la práctica cotidiana y confrontar permanentemente la teoría con la práctica, *es aprender a reflexionar sobre la práctica, aprender a evaluar y hacer de la evaluación una práctica reflexiva.*

Los docentes logran hacer de la evaluación una práctica reflexiva, pero para que esta acción fuera viable, acudieron a instrumentos que dieron al proceso evaluativo validez y fiabilidad. La planeación del proceso evaluativo y la construcción de instrumentos, permitió, a los docentes valorar las producciones de sus estudiantes de forma rigurosa y sistemática. Además los docentes reflexionaron acerca de cómo estaban evaluando y cómo debían hacerlo para que la evaluación fuera una práctica con sentido, tanto para ellos como para los estudiantes.

En un momento del proceso se vió la necesidad de dejar definitivamente a un lado esa secuencia mecánica que ha regido a la evaluación tradicional, la cual se ha limitado exclusivamente a la evaluación de resultados finales; la evaluación como proceso didáctico es una acción intencionada encaminada a la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y orientada al mejoramiento y transformación de la práctica docente.

La evaluación implicó un proceso de análisis, el cual partió de las reflexiones hechas sobre la información, recogida de las tareas que realizaban los estudiantes dentro del aula de clase. Este análisis llevó a que los docentes comprendieran y mejoraran sus prácticas de enseñanza.

Es claro que la evaluación llevó a que los docentes realizaran modificaciones. Con ello se replantea las estrategias de enseñanza, sobre todo cuando se tiene en cuenta que dentro del contexto áulico, no todos aprenden con el mismo ritmo ni con las mismas estrategias didácticas. El replanteamiento en las prácticas de enseñanza, se hace evidente cuando los docentes ven la evaluación como una práctica reflexiva que les permite mejorar y comprender sus prácticas de aula.

Dentro de todo el proceso evaluativo registrado y llevado a cabo existió la apremiante necesidad de regirse por las dos corrientes conceptuales que han regido la historia de la evaluación; cualquier juicio de valor que sea emitido por el docente, necesita de una valoración cuantitativa y cualitativa, que brinde orientación a los implicados dentro del proceso evaluativo, siendo estos docentes, directivos, administrativos, estudiantes o padres de familia, pero en este caso particular desarrollado fueron docentes.

8. RECOMENDACIONES

La reflexión hecha y los cambios propiciados en la práctica de los docentes investigadores permitieron plantear:

1. Es importante que los docentes le asignen a la evaluación el lugar que ella merece dentro de las aulas de clase. Para que esto se dé, es necesario que la evaluación deje de ser usada como tradicionalmente se ha venido haciendo por parte de los docentes dentro de sus prácticas de aula.
2. Los docentes deben hacer de la evaluación una práctica reflexiva, para comprender y mejorar su enseñanza.
3. Dentro de los parceladores o preparadores de clase los docentes deben contar con diferentes criterios que les permitan dentro de sus prácticas evaluativas, valorar de forma integral las tareas que realizan sus estudiantes dentro del aula de clase.
4. Los docentes deben también contar con una gran variedad de instrumentos para recoger información y así brindar sistematicidad y fiabilidad al proceso evaluativo.
5. Aunque la evaluación es un proceso complejo, existe la necesidad de que los docentes identifiquen las características de los dos modelos conceptuales que han regido la historia de la evaluación educativa.
6. La evaluación dentro de los contextos educativos no puede ser vista como una práctica que valora únicamente resultados finales. Ella ha de suministrar información a los docentes sobre los logros o desaciertos de sus estudiantes; a partir de esta información el docente debe reflexionar sobre los resultados, para mejorar sus prácticas de enseñanza.
7. Es importante que los docentes reflexionen y mejoren los instrumentos que brindan sistematicidad al proceso evaluativo, pues es necesario tener registros de los desempeños individuales y grupales de los estudiantes.
8. Se ve la necesidad de aportar a la evaluación, variedad de instrumentos que le ayuden a este proceso didáctico fiabilidad, pues la evaluación es un proceso didáctico demasiado complejo.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

1. BLYTHE, Tina y colaboradores. (1999) *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el Docente*. Buenos Aires: Paidós.
2. CARLINO, Florencia. (1999). *La Evaluación Educacional Historia problemas y Propuestas*. Buenos Aires: Aique.
3. CASANOVA, María Antonia. (1997). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
4. CASTILLO, Santiago. (2003). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
5. CASTILLO, Santiago y CABRERIZO, Jesús. (2003). *La Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
6. CECCHINI, José y colaboradores. (1996). *Personalización en la Educación Física*. Madrid: Ediciones Rialp S.A
7. CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. (1990). *Investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica*. Bogotá: Magisterio.
8. COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1290 de abril de 2009.
9. DELORS, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana
10. GARCIA, Carlos. (1996) N° 48 Revista de Pedagogía Bordón
11. GARCIA HOZ, Víctor. (1981) *Educación Personalizada*. Madrid: Rialp, 4 edición
12. GARDNER Howard, entre otros. (2000) *Inteligencias Múltiples*. Perspectivas. Argentina: Aique
13. GARDNER Howard. (1999) *La Inteligencia Reformulada. Las Inteligencias Múltiples en el siglo XX*. Barcelona: Paidós
14. ELLIOT, John. (1993). *El cambio educativo desde la investigación–acción*. Madrid: Morata
15. ELLIOT, John. (1994). *La investigación–acción en educación*. Madrid: Morata
16. IANFRANCESCO, Giovanni. (2004) *La evaluación integral y del aprendizaje fundamentos y estrategias*. Colombia: Magisterio

17. MANHEY M, MÓNICA. (2006). *Evaluación de Aprendizajes en Educación Infantil. Cuadernos de Educación Infantil*, No 2. Chile: Universidad Central de Chile
18. McKERNAN, James. (2001) *Investigación-acción y curriculum métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata
19. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2009) Altablero No 49, Febrero-Abril.
20. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2009) Desarrollo infantil y competencias en LA PRIMERA INFANCIA. Documento No 10. Bogotá D.C.
21. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2000) *Educación física recreación y deportes. Lineamientos curriculares*. Bogotá: Magisterio
22. MONEDERO, Juan José. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. España: Aljibe
23. ROSALES, Carlos. (2000). *Evaluar es Reflexionar Sobre la Enseñanza*. Madrid: Narcea
24. SACRISTAN, J., y PÉREZ, A. P. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza* (9 ed.). Madrid: Morata
25. SALINAS, M. (2003) *El estado de debate sobre la evaluación de los aprendizajes en la Universidad de Antioquia*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
26. SANTOS GUERRA, Miguel. (1996). *Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
27. SANTIBAÑEZ RIQUELME, Juan. (2001) *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil conceptos, procedimientos, análisis, e interpretación para el proceso educativo*. México: Trillas
28. STENHOUSE, Lawrence (1996) *Investigación y desarrollo del curriculum* (5 ed.). Madrid: Morata
29. STUFFLEBEAM y SHINKFIELD. (1995) *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós
30. VILLAR, Luis M. (2004) *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson.

Anexo 1. Cuaderno o diario de campo

DÍA:			MES:			AÑO:		
TEMA:								
HORA	OBSERVACIONES			INTERPRETACIONES Y/O CONCLUSIONES				

Anexo 2. Guía de observación semiestructurada

Referentes Teóricos

La evaluación del estudiante es un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se lleva a cabo a lo largo de un período de tiempo para obtener información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada; formular juicios de valor con base en el análisis y la valoración de las situaciones evaluadas; tomar decisiones adecuadas con base en las valoraciones dadas a la información y mejorar la práctica pedagógica.

Es un proceso sistemático y riguroso de recolección de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (Casanova, 1997, p.60).

“Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación” (Sacristán et al., 2000, p.338).

Pérez, 1986, citado por García, (2000), afirma que: “evaluar es el acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido” (p.20).

Se evalúa porque es necesario sopesar la pertinencia de la práctica pedagógica y orientar al estudiante en su proceso de desarrollo. Se evalúa para orientar, mejorar y regular los procesos de enseñanza y de aprendizaje y así propiciar la calidad de los procesos educativos, pedagógicos y didácticos.

Las variables a considerar son:

¿QUÉ SE EVALÚA?: Aprendizaje del estudiante en términos de contenidos o conocimientos, competencias o desempeños, destrezas-habilidades, valores, actitudes, hábitos, etc.

¿QUIÈNES EVALÚAN?: El estudiante (autoevaluación), el docente (heteroevaluación), estudiantes y docentes (ambos) (coevaluación)

FORMAS Y TIPOS: Escrita, oral, de ejecución. Observación, entrevista, prueba objetiva, quiz, control de lectura, listas de chequeo o verificación, ejercicios prácticos, juego, dramatizaciones, trabajo en equipo, simulaciones, otros.

MOMENTOS O PROPÓSITOS: Al iniciar (diagnóstica), durante-procesual (formativa) y al final-resultados (sumativa).

Observación Semiestructurada: Usted va a OBSERVAR al profesor en la práctica de aula, concretamente debe centrar su atención en las acciones evaluativas que realiza durante ella y así poder identificar las variables de la evaluación y sus indicadores, tal como están en el cuadro que se presenta a continuación. Es muy importante que usted lea detenidamente la guía antes de llenarla, si tiene alguna duda aclárela con el docente-investigador. Toda la información que está en el cuadro es relativa a evaluar.

- **Objetivo:** Identificar y determinar las prácticas evaluativas que el docente-investigador observado realiza.

INSTITUCIÓN: _____

POBLACIÓN: Niños _____ Niñas _____ Total _____ EDADES _____

FECHA: _____ Hora: de ____ a ____

Mes _____ día _____

LUGAR: Salón de clase _____ Aula especializada _____ Patio _____ Canchas _____ Gimnasio _____

Otros ¿Cuáles? _____

Observador externo _____ Observación No _____

Número de niños observados: _____

Instrucciones: El cuadro comprende 4 columnas: (1) una, con las variables de la situación problema, (2) la segunda, corresponde a la operacionalización de la variable en sus indicadores; la (3) son las alternativas de respuesta y la (4) corresponde a un espacio que usted llena si tiene algún comentario, sugerencia u observación. Escriba una X en la columna correspondiente a SÍ, cuando Ud. observe que el docente lleva a cabo la acción evaluativa correspondiente al indicador; en la columna NO cuando no se presente la acción y en la ¿? cuando para Ud. no sea evidente la ejecución del indicador de evaluación.

(1) VARIABLES	(2) INDICADORES	(3) ALTERNATIVAS			(4) OBSERVACIONES
		SÍ	NO	¿?	
AGENTES	Docente titular				
	Estudiante				
	Compañeros de grupo				
	Padre de familia				
	Otro docente				
	Otro ¿Cuál?				
FORMA	Escrita				
	Oral				
	Ejecución				
	Otra				
OBJETO	Conocimientos o contenidos				
	Desempeños intelectuales				
	Destrezas sensoriomotoras				
	Hábitos				
	Actitudes				
	Valores				
	Habilidades sociales				
MOMENTOS	Inicial-diagnóstica				
	Procesual-formativa				
	Resultados-sumativa				
TIPO y MEDIOS	Observación				
	Entrevista				
	Pruebas objetivas				
	Preguntas				
	Listas de chequeo o cotejo				
	Grabaciones en video o audio				
	Juego				
	Dramatizaciones				
	Simulaciones				
	Trabajo en equipo				
	Ejercicios prácticos				
	Lecturas				
	Tareas				
	Trabajo en clase				
Trabajos de campo					

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 3. Horario académico

	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30-9:00					
9:00-9:30					
9:30-10:00					
10:00-10:40					
10:40-11:00					
11:00-11:20					

Anexo 4. Plan de estudios Playa Rica

PLAN DE ESTUDIO			
Área:			
GRADO		AÑO:	
EJE TEMÁTICO:			
LOGRO:			
EJE PROBLÉMICO:			
CONTENIDO	ACTIVIDAD PEDAGÓGICA	COMPETENCIA	CRITERIO DE EVALUACIÓN

Anexo 5. Unidades de lenguaje Jardín Infantil

FECHAS	UNIDAD	FECHAS DE ENTREGA DE PLANEACIÓN

Anexo 6. Parcelador o preparador de clase Playa Rica

Grado:

Docente:

Logro :

TEMA	INDICADORES DE LOGRO	ACTIVIDADES	RECURSOS
			CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Anexo 7. Cuaderno de planeación Jardín Infantil**Día:** **Mes:****Tema:****Objetivo:**

HORA	OBSERVACIÓN	EVALUACIÓN	INTERPRETACIÓN

Anexo 8. Planillas de notas y/o informe de evaluación

NOMBRES		CRITERIOS				NOTA	FECHA	OBSERVACIONES DESCRIPTIVAS
		P	CM	H	R			
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
6								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								

Se coloca una representación numérica de uno a cinco en cada aspecto a evaluar y al final de cada período se saca una nota definitiva que va acompañada por una observación cualitativa, que describe el juicio que há emitido El docente

Anexo 9. Seguimiento individual

NIVEL:

FECHA:

ACTIVIDAD	NOMBRE DEL NIÑO	NOMBRE DEL NIÑO
1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6	1. 2. 3. 4. 5. 6
NOMBRE DEL NIÑO	NOMBRE DEL NIÑO	NOMBRE DEL NIÑO
1. 2. 3. 4. 5. 6	1. 2. 3. 4. 5. 6	1. 2. 3. 4. 5. 6
NOMBRE DEL NIÑO	NOMBRE DEL NIÑO	NOMBRE DEL NIÑO
1. 2. 3. 4. 5. 6	1. 2. 3. 4. 5. 6	1. 2. 3. 4. 5. 6