

Incidencia De La Evaluación En El Fortalecimiento De Los Aprendizajes De Los Estudiantes De Grado Primero, Octavo Y Noveno De La Institución Educativa Fagua Del Municipio De Chía.

Eduardo Fernández Castañeda

Claudia Yamile Gordo Colorado

John Jairo López Pava

Andrea Lizet Rodríguez Rodríguez

Universidad de la Sabana

Maestría en Pedagogía

Chía

2018

Resignificación de la evaluación en el aula

Incidencia De La Evaluación En El Fortalecimiento De Los Aprendizajes De Los Estudiantes De Grado Primero, Octavo Y Noveno De La Institución Educativa Fagua Del Municipio De Chía.

Eduardo Fernández Castañeda

Claudia Yamile Gordo Colorado

John Jairo López Pava

Andrea Lizet Rodríguez Rodríguez

Trabajo presentado como requisito para obtener el título de

Magister en Pedagogía

Asesor

Rodolfo Villanueva Meneses

Universidad de la Sabana

Maestría en Pedagogía

Chía

2018

Dedicatoria

A mi madre Graciela, a mi esposa Yuly, a mis coequiperos Andrea, John y Claudia.

Eduardo

Quiero agradecer primero a Dios por darme el don de la perseverancia para sacar adelante esta maestría, a mi esposo y a mis hijos por su apoyo y paciencia que tuvieron en momentos de dura labor y a mis compañeros a quienes debo una enorme gratitud al permitirme entender que el trabajo en grupo nos brinda grandes satisfacciones, fortaleciendo lazos de amistad y colaboración.

Claudia

A las más profundas creencias especialmente las angelicales, que guiaron con sabiduría, alegría, amor, esfuerzo y sacrificio esta etapa de mi vida, a mi esposa Jasmín, mis hijos Santiago y Victoria, que motivaron con comprensión y ternura el día a día para el logro de la meta propuesta, a los demás miembros de mi familia, Docentes y todas las personas que de una u otra manera contribuyeron a mi crecimiento personal y profesional.

John Jairo

Es el producto de una larga trayectoria para crecer como profesional y como persona; deseo agradecer a Dios por darme la sabiduría, la templanza y el valor para iniciar y terminar esta investigación, y por darme una familia que me apoya, es pilar y me da las emociones que necesito para no renunciar.

A mi esposo Jorge Omar, por su apoyo incondicional, por creer en mis capacidades y siempre animarme a continuar. A mis hijas Daniela, Laura Valentina y Sara Gabriela, quienes tomaron el papel de amas de casa y fueron mi soporte y mi incentivo para nunca rendirme y poder demostrarles que todo lo que se desea realmente, se puede lograr.

Resignificación de la evaluación en el aula

A mis compañeros Eduardo, Claudia y John Jairo por compartir, enseñarme y creer siempre en mí, en esta etapa de crecimiento profesional.

Andrea

"Si empiezas a trabajar en tus metas, tus metas trabajarán para ti. Si empiezas a trabajar en tu plan, tu plan trabajará para ti. Cualquier cosa buena que construyamos terminará construyéndonos a nosotros"

Jim Rohn

Agradecimientos

El grupo investigador expresa sus agradecimientos:

Al Ministerio de Educación Nacional por brindarnos la oportunidad de realizar este proyecto que nos permite crecer profesionalmente y poder verlo reflejado en la educación de nuestros estudiantes.

A la Universidad de la Sabana por abrirnos sus puertas y tener a nuestra disposición docentes con un enorme talento humano y calidad educativa.

A nuestro asesor Profesor Rodolfo Villanueva Meneses, por su gran dedicación, sabiduría, profesionalismo y paciencia para guiarnos durante todo nuestro proceso de aprendizaje.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract and key words	10
Introducción.....	11
Capítulo 1	13
Antecedentes del problema.....	13
Justificación	32
Formulación de la pregunta	39
Objetivo General.....	39
Objetivos Específicos	39
Capítulo 2	41
Referentes teóricos	41
Concepción de la evaluación: una construcción permanente	42
Enfoque de la evaluación según el paradigma conductista	42
La consolidación de una investigación evaluativa en educación	46
Hacia una transformación evaluativa: Paradigma cognitivo-social	53
La práctica evaluativa: ambigüedad entre propuesta y aplicación	55
La evaluación en el aula: La	55
La evaluación: un proceso pedagógico.....	65
Análisis, reflexión y reformulación de la evaluación	65
La evaluación en matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y sociales	67
Área de matemáticas:.....	67
Área de Ciencias Naturales:	68
Área de Lengua Castellana:	69
Área de Ciencias Sociales:	72
Capítulo 3	76
Metodología.....	76
Declaración del enfoque y alcance de la investigación	76
Alcance	78
Diseño de Investigación Acción (IA)	79
Capítulo 4	82
Contexto.....	82
Situacional	82
Institucional	83
Específico	84
Capítulo 5	90
Categorías de análisis	90
Capítulo 6	92
Fuentes e instrumentos de recolección y análisis de la información	92
Entrevista semiestructurada.....	92
Encuesta focalizada.....	93
Rúbricas de evaluación.....	93

Resignificación de la evaluación en el aula

Diarios de campo.....	95
Ficha bibliométrica.....	96
Capítulo 7.....	98
Desarrollo de ciclos de reflexión en el proceso de investigación – acción.....	98
Ciclos de reflexión acción.....	99
Primer ciclo de Reflexión Acción.....	100
Aula 1.....	101
Aula 2.....	99
Aula 3.....	101
Aula 4.....	104
Segundo ciclo de reflexión.....	107
Aula 1.....	112
Aula 2.....	115
Aula 3.....	120
Aula 4.....	125
Tercer ciclo de reflexión.....	131
Aula 1.....	132
Aula 2.....	136
Aula 3.....	138
Aula 4.....	142
Capítulo 8.....	150
Análisis de resultados.....	150
Descripción e interpretación de resultados.....	152
Análisis de resultados desde cada una de las áreas.....	172
Desde la dimensión de pensamiento, en el área de matemáticas.....	172
Área de ciencias naturales.....	172
Área de lengua castellana.....	173
Área de ciencias sociales.....	173
Desde la dimensión de enseñanza en el área de matemáticas.....	174
Área de ciencias naturales.....	174
Área de lengua castellana.....	174
Área de ciencias sociales.....	175
Desde la dimensión de aprendizaje en el área de matemáticas.....	175
Área de ciencias naturales.....	176
Área de lengua castellana.....	177
Capítulo 9.....	179
Conclusiones y recomendaciones.....	179
Capítulo 10.....	184
Aprendizaje pedagógico y didáctico.....	184
Capítulo 11.....	186
Referencias Bibliográficas	186
Capítulo 12.....	195
Lista De Tablas.....	195
Lista de Figuras.....	196
Lista de ilustraciones.....	197
Anexos.....	199

Resignificación de la evaluación en el aula

Anexo 1. Entrevista semiestructurada a docentes	199
Anexo 2. Encuesta a estudiantes de grado primero.	203
Anexo 3 Encuesta a estudiantes de grado octavo y noveno	205
Anexo 4 Formato diario de campo primaria.....	208
Anexo 5 formato diario de campo secundaria	208
Anexo 6 Formato matriz bibliométrica	210

Resumen

En la Institución Educativa Fagua del municipio de Chía en el Departamento de Cundinamarca, se ha identificado que la evaluación es un factor determinante para el mejoramiento de los aprendizajes y, como consecuencia, el logro de las metas escolares. Es así, como el propósito de esta investigación es resignificar la evaluación de los aprendizajes a través de un proceso de intervención que promueve cambios en las prácticas evaluativas de los Docentes involucrados y fortalece los aprendizajes desde una perspectiva formativa. Se desarrolla a partir del análisis del estado de la evaluación en aulas específicas de básica primaria y secundaria como también de la puesta en práctica del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes para que, a través de diferentes ciclos de reflexión, siguiendo el enfoque cualitativo basado en la investigación acción se logra implementar un nuevo valor interpretativo y práctico de la evaluación.

Se tienen en cuenta para la implementación de la investigación elementos como criterios claros, utilización de instrumentos revalorados para su resignificación como pruebas escritas, exposiciones y trabajo colaborativo, entre otros, observación y recolección de información frente a los momentos de clase que implican evaluación de los aprendizajes, la rúbrica, matriz de autoevaluación y la retroalimentación.

Palabras claves: Evaluación, rúbricas, percepción, prácticas evaluativas, resignificación, retroalimentación, evaluación formativa, aprendizaje.

Abstract and key words

In the Fagua Educational Institution of the municipality of Chia in the Department of Cundinamarca, has been identified that the evaluation is a determining factor for the improvement of learning and consequently the achievement of school goals. The purpose of this research is to give to the assessment of learning, a new meaning through a process of intervention process that promotes changes in the assessment practices of the teachers involved and strengthens learning from a formative perspective. It is developed from the analysis of the state of assessment in the classroom of primary and secondary as well as the implementation of the Institutional System of Student Assessment so that, through different reflection cycles, following the qualitative approach based in the action research is possible to implement a new interpretative and practical value of the evaluation.

Consideration is given to the implementation of elements such as clear criteria, use of revalued instruments for resignification such as written tests, exhibitions and collaborative work among others, observation and collection of information in front of class moments that involve evaluation of learning, rubric, self-evaluation matrix and feedback.

Introducción

La evaluación ha sido un indicador de promoción de los estudiantes ligada a contextos particulares de enseñanza. Históricamente el desarrollo de la discusión en torno de la evaluación se ha centrado en el ¿qué? ¿Cómo? ¿Por qué? y ¿para qué? evaluar, generando una serie de paradigmas que van desde lo sumativo e instruccional hasta lo formativo y procesual. En el ámbito de la educación básica y media en Colombia, se ha debatido en múltiples escenarios la importancia de la evaluación para mejores aprendizajes que trasciendan en el ámbito de la vida y la sociedad en oposición a una cultura evaluativa simplista, finalista, excluyente que no contribuye al cambio y la movilidad social.

En otras palabras, “qué tanto la escuela ha enseñado aprender a aprender; aspectos todos fundamentales, que deben ser procurados dentro del sistema educativo, porque ayudarán y capacitarán a los estudiantes para tener mejores posibilidades en el futuro.” (Fernández, 1995 citado en Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 26).

En cuanto a la relevancia de la pertinencia de la evaluación sobre y para los aprendizajes sigue existiendo un vacío que se refleja en las formas, tiempos, herramientas y sujetos que participan en el proceso evaluativo. ¿De qué forma se puede evidenciar el aprendizaje de los estudiantes en un proceso evaluativo institucional que se articule con los planteamientos, lineamientos, criterios que pretende el Ministerio de Educación Nacional de Colombia con los contextos y realidades de las instituciones educativas? ¿Solo con la promulgación y puesta en marcha del Decreto 1290 de 2009 se pueden obtener mejores resultados sobre lo que se concibe como evaluación de los aprendizajes? Es fundamental una mirada más contextualizada, analítica y crítica de la evaluación que conlleve a determinar desde las prácticas evaluativas en el seno de las instituciones, las posibilidades y limitaciones de estas con mejores aprendizajes.

A través de este trabajo se va revelar las dificultades en el proceso de evaluar como también una reflexión pedagógica de su aplicación, comprensión e interiorización por parte de los docentes investigadores y estudiantes que permita convertirse en eje fundamental orientador de los procesos de aprendizaje en el aula desde una perspectiva formativa.

Resignificación de la evaluación en el aula

Con el cuestionamiento fundamental, ¿Cómo resignificar la evaluación en el aula para el fortalecimiento de aprendizajes en los estudiantes de los grados primero, octavo y noveno de la Institución Educativa Fagua del municipio de Chía?, Es preciso interpretar y analizar las prácticas evaluativas docentes con relación a los principios, estructura y criterios del deber ser como institución educativa, como también las estrategias e instrumentos que utilizan para el desarrollo de estas. De igual manera, el uso que los docentes dan a los resultados de sus evaluaciones y su relación con el proceso de enseñanza - aprendizaje, es decir, la manera como se evidencian las metas formativas con el desarrollo de las competencias de acuerdo con los estándares de competencias curriculares (MEN, 2003) y su relación con el Proyecto Educativo Institucional para descifrar la condición procesual y transformadora.

Capítulo 1

Antecedentes del problema

La evaluación de los aprendizajes ha suscitado un amplio debate en las prácticas de aula, desde la concepción cuantitativa de la pedagogía tradicional, hasta su mirada cualitativa propuesta en las reformas pedagógicas. La intención de un nuevo proceso evaluativo es evidenciar de una forma más clara los procesos, el estilo de aprendizaje y las prácticas evaluativas y si estos se traducen en formas de significación de las temáticas direccionadas al contexto. Se propone una evaluación más objetiva, en la que se pueda dar cuenta de los fines de la educación, no sólo desde una lógica disciplinar, sino que, además, se puedan apreciar todos los aspectos inmersos en el proceso, el contexto, el conocimiento previo y la practicidad de los conocimientos.

La discusión se plantea desde el 2007 en el Plan Decenal de Educación, la evaluación como uno de los puntos fuertes de discusión en los estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia y sociedad en general; en especial lo que hace referencia a la promoción de los estudiantes. Posteriormente, en el año 2008 con el Foro Educativo Nacional “Evaluar es valorar”, se provocan múltiples visiones de cuál debería ser el sentido, práctica, metodología y resultado de un proceso evaluativo con miras a mejorar los aprendizajes en los estudiantes de básica y media en toda Colombia. Se propone, desde esta discusión, la derogación del decreto 230 por el 1290, en lo que tiene que ver con prácticas evaluativas y promoción de los estudiantes. A partir del decreto 1290, en concordancia con la evaluación como un proceso constante, se promueve el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) como una herramienta de autonomía institucional para el seguimiento y fundamentación de un proceso evaluativo más objetivo que apunte a unos resultados más significativos de la enseñanza-aprendizaje.

El principio básico con que se partió para el desarrollo del Foro Educativo Nacional fue:

“...los fines de la evaluación deben alejarse de manera decidida del control, la coerción, la jerarquización y la exclusión de quienes participan del sistema, y, por el contrario,

Resignificación de la evaluación en el aula

deben acercarse cada vez más a cumplir con un sentido pedagógico y social amplio e incluyente” Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008).

Sin embargo, cabe aclarar que más que estos propósitos de la evaluación como verificación de resultados, es necesario darle una connotación más integral y formativa a la evaluación, respondiendo a las políticas educativas que se desprenden desde la ley general de educación y que se basa en el artículo 67 de la constitución política, donde se hace referencia a los fines de la educación.

Con la construcción de una nueva legislación educativa, la educación tiene un fin de promoción social y la evaluación no debe tomarse como un elemento de comprobación y aprobación de estos objetivos, culminando un proceso, sino que debe ser una herramienta constante de investigación, reflexión y regulación de los procesos, técnicas y contextos.

Así que, a partir de las mesas de trabajo, talleres regionales, foros virtuales y la movilización en torno al Plan Decenal se determinó que el problema de la evaluación va más allá de la promoción de los estudiantes ya que involucra los propósitos, usos, actores y herramientas de la evaluación.

En líneas programáticas el Plan Decenal de Educación (2008) enfatizó en la importancia de plantear criterios claros para la promoción, la calificación, la organización curricular, la evaluación integral y la ética de la evaluación con respecto a lo que en la práctica estaba generando el Decreto 230 de 2002 a nivel institucional en varios espacios educativos de Colombia: estudiantes promovidos con logros pendientes en los diferentes niveles de básica y media, la mala interpretación de la promoción automática, el porcentaje de no promoción del 5%, la escala valorativa cualitativa subjetivista y el sobredimensionamiento de la evaluación en matemáticas y lenguaje como referentes exclusivos de no promoción. De igual manera, los constantes reclamos de múltiples sectores sociales, estudiantes, docentes y directivos por entender que las directrices del decreto promovían la mediocridad, el facilismo y la imposibilidad de detectar el nivel de desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes (MEN, 2008).

Resignificación de la evaluación en el aula

Desde esa perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional formula el decreto 1290 el cual deroga el decreto 230 de 2002 y reglamenta la evaluación del aprendizaje como también la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media (MEN, 2009). A través de esta nueva herramienta le otorga autonomía y responsabilidad a las instituciones educativas en el diseño del modelo de evaluación como también estipula que es la institución la que define los criterios, procesos y procedimientos de evaluación como también las estrategias para la promoción de los estudiantes.

A mediados del año 2009 de acuerdo a los artículos 8,10 y 11 del decreto 1290 se adelantó en las instituciones educativas la definición, socialización, aprobación, incorporación y divulgación en concordancia a las competencias de cada entidad territorial, el Sistema Institucional de Evaluación (S.I.E), proceso que siguió su curso durante el 2010 comprometiendo igualmente la revisión del P.E.I y las prácticas evaluativas que se desarrollaban conforme a los ambientes de aula como también los ambientes de aprendizaje.

En este contexto, el SIE es creado con el fin de mejorar la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes en los niveles de básica y media. La meta fundamental, por lo cual se identifican las orientaciones y lineamientos para la construcción de los S.I.E. es que todos los estudiantes alcancen de manera exitosa los fines propuestos dentro de un determinado proceso y periodo educativo. El resultado de la promulgación y puesta en marcha de la aplicación del decreto, deriva del debate que a nivel nacional suscitó el balance de los resultados de la evaluación en los estudiantes de básica y media en las instituciones educativas, representado en una serie de tendencias concebidas por varios actores educativos que fueron estimados como críticas para transformar la evaluación:

- Acabar con la mediocridad (33.07%)
- Presentar un mejor concepto de evaluación (16.54%)
- Fortalecer autonomía institucional (16.02%)
- Fortalecer la evaluación como proceso (12.66%)
- Definir roles de todos los actores (8.27%)

Resignificación de la evaluación en el aula

- Presentar una mejor escala de valoración (6.46%)
- Aclarar conceptos (2.33%)
- Superar el concepto de asignatura (0.78%)

Existe una fundamentación impartida desde el Ministerio de Educación Nacional (2009) en la cual, “se afirma que es factible adelantar la evaluación del aprendizaje de los estudiantes” (p.16). Dichas perspectivas conceptuales, orientan y determinan a su vez el ámbito, los propósitos y alcances que tienen las diferentes pruebas y valoraciones que hoy se aplican y desarrollan en el campo de la educación.

Estos marcos de referencia identifican y caracterizan dos espacios que permiten en distintos niveles y de diferentes maneras, describir, valorar, conocer y obtener información sobre los aprendizajes que están alcanzando o desarrollando los estudiantes dentro de un sistema educativo. Tales ámbitos hacen referencia a la evaluación que se hace fuera del aula, conocida también con el nombre de evaluación externa (pruebas saber) y la que se desarrolla de manera interna denominada institucional (SIE).

De igual manera, se establece que la evaluación de los aprendizajes también debe ser realizada en el ámbito internacional donde el Estado promueve la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales: A nivel nacional con la práctica de pruebas censales con fundamento en los estándares básicos y a nivel institucional como proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes (MEN, 2009).

La Ley General de Educación, en orientación a los fines de la educación definidos en el artículo 5, advierte un proceso formativo que pone como interés predominante dos aspectos: el reconocimiento del contexto social en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también les otorga vital importancia a los resultados evaluativos internos y externos de la educación. La preparación no debe centrarse en los niveles precisos que aplican a estas prácticas evaluativas sino, que se debe fomentar gradual y progresivamente, desde el pleno desarrollo de niños y niñas hasta su inmersión en procesos sociales.

Resignificación de la evaluación en el aula

Además de estos fines se aprecian, dentro del mismo artículo la pertinencia del desarrollo de la personalidad, el respeto a la vida, la participación social y política, el acceso al conocimiento, la oportunidad de trabajo y la preservación del medio ambiente, entre otros que ponen a las instituciones educativas como ese espacio donde se promueven los derechos humanos y las responsabilidades ciudadanas.

La formación integral del estudiante es el axioma concluyente de la Ley General de Educación. Una realidad que debe construirse, no sólo desde los actos legislativos externos a la institución, sino en la práctica misma que se lleve a cabo dentro del aula de clases y direccionada al entorno que le es inherente. En el artículo 13, sobre los objetivos comunes de todos los niveles, se debe impregnar en el estudiante el reconocimiento de su individualidad y de su estar en una comunidad; más que las mismas temáticas y el conocimiento científico que suscita, el docente debe enfrentar al estudiante con su ciudadanía e identidad, con la práctica misma de los aprendizajes, procurando su actuar en contexto. Los objetivos apuntan a una apropiación de la sociedad y la importancia que tienen los sujetos para su crecimiento desde la oportunidad de participar conscientemente, el reconocimiento del otro y la formación en valores.

En las instituciones educativas advertimos una educación programada que hace referencia a las lógicas disciplinares, eso lo vemos partiendo desde aspectos del lenguaje como la lectura y la escritura y desde las adquisiciones de las matemáticas básicas, evolucionando a otras ramas del saber, en una cronología cada vez más compleja, separándolos, muchas veces, de los saberes previos que se marcan en la cotidianidad de los niños y niñas y que lo han ido construyendo como sujeto social. La escuela debe mezclar significativamente ambos ambientes de aprendizaje, no sólo desde una edad que presupone su participación ciudadana (culminando la básica), sino desde su ingreso a la institución en la educación preescolar, tal como se referencia en el artículo 15 de la ley 115 de 1994.

La educación es uno de los aspectos primordiales en la formación, pero es esta, dentro de las instituciones educativas, la que posibilita la promoción y el fortalecimiento de los demás derechos del niño, que entre otros se encuentran la creatividad, la expresión, el amor, la familia, el reconocimiento de su cuerpo, de las dimensiones espirituales, el juego y la

Resignificación de la evaluación en el aula

identidad. La escuela es uno de los primeros entornos sociales a los que se enfrentan los infantes, por lo tanto, además del conocimiento disciplinar, es necesario reconocerlos como sujetos sociales.

En lo que a educación básica primaria se refiere, el artículo 21, objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, nos habla de una apropiación de los conocimientos y habilidades personales, sociales y artísticas direccionadas a la comunicación, a la autonomía; se hace énfasis en el inicio de la apropiación de una lengua extranjera y la participación social desde el reconocimiento de la Constitución política con miras a un desempeño significativo en la sociedad. Por otro lado, en el artículo 22, objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria, se precisa una profundización desde la teoría científica y la práctica de los propósitos de los ciclos anteriores, dando importancia a la entrada de los medios tecnológicos y la preocupación por el medio ambiente. Se fortalece la autonomía y la participación contundente en su proceso educativo, a través de la investigación y de la mirada crítica que pueda tener en relación con los aprendizajes y su entorno social.

Al llegar a la media, la Ley General propone, en el artículo 30, objetivos específicos de la educación media académica, una participación más significativa desde la investigación y la práctica de los campos del saber, así como de una participación más concreta con la sociedad, vinculándolo a programas cívicos y comunitarios, desarrollando todo aquello que ha aprendido en la institución para beneficio de su comunidad y de sus intereses personales, atendiendo estos a una clara formación en valores. Partiendo de estos objetivos, desde el artículo 33, objetivos específicos de la educación media técnica se hace referencia a la formación del estudiante en los campos laboral y productivo. Con la propuesta investigativa se fortalecerán los criterios, los desempeños, habilidades y procesos que darán razón de la relación comunitaria con el desarrollo del saber y las motivaciones interpersonales en el marco de una evaluación formativa, con especial enfoque en la educación media.

Un referente que se muestra como fundamental para determinar la calidad de los procesos de aprendizaje en Colombia son las evaluaciones censales nacionales (pruebas

Resignificación de la evaluación en el aula

saber 3°, 5°, 9° y 11°) e internacionales promovidas por el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para la evaluación de la educación (ICFES).

En el ámbito nacional, las pruebas SABER fueron diseñadas y desarrolladas por el MEN y el ICFES en el año de 1991 con el propósito de obtener, procesar, interpretar y divulgar información confiable al igual que hacer análisis pertinentes frente a la educación en los niños y jóvenes del país

En este mismo año se constituyó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SNEE), se aplicó por primera vez pruebas de logro en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje a una muestra de estudiantes de los grados 3°, 5°, 7° y 9° de educación básica, esto se volvió a realizar en 1994 y 1997; cabe denotar que para este momento, y desde su creación, se tuvo concedido que estas pruebas serían de carácter muestral, pero la publicación de la Ley 715 del 2001 transformó las Pruebas Saber en una política de Estado, asumiendo carácter censal y obligatorio con una periodicidad de cada 3 años, esto con el fin de incluir dos elementos claves de la política educativa: el concepto de mejoramiento y el concepto de seguimiento.

La aplicación de la prueba SABER se inició en los grados quinto y noveno, por ser estos los grados de terminación de los procesos básicos, como la primaria y la básica secundaria, empleando en estas pruebas tres niveles estandarizados; en grado once, el ICFES tiene como objetivo revelar el desarrollo de las capacidades que posee cada estudiante al terminar todo el ciclo de media.

Además, la iniciativa del Gobierno nacional en el sentido global y multipropósito y con la orientación de ser el país más educado para el año 2025, es implantar progresivamente una serie de objetivos bajo la sugerencia de organizaciones como la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial, así como como crear la jornada única en las instituciones educativas públicas, hacer mejoras salariales para los docentes, cualificar las prácticas docentes a partir de programas como todos a aprender y becas para la excelencia, también la presentación de las pruebas PISA por parte de

Resignificación de la evaluación en el aula

estudiantes de educación de básica y media de Colombia, elementos articulados en el Plan Nacional de Desarrollo (2015).

Para la década de los 90, en América Latina se implementaron reformas educativas que permitieron introducir cambios en los modos de regulación de los sistemas educativos, estos estaban fundamentados en la acogida de mecanismos de evaluación de los logros de los estudiantes. Hay ocho países de la región (Argentina, Chile, Uruguay, Colombia, Brasil, Costa Rica, México y Perú) que participan desde el año 2000 en las pruebas PISA.

La OCDE ha desarrollado el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, **P**rogrammed for **I**nternational **S**tudent **A**ssessment) el cual tiene como propósito producir indicadores de calidad educativa e investigaciones sobre los factores que la afectan, a través de la investigación de competencias como: razonar, analizar, resolver problemas y comunicar ideas de forma asertiva; todo esto necesario para desarrollar procesos y procedimientos que le permitan enfrentarse a los retos que se le presenten a lo largo de la vida siendo parte activa y productiva de una sociedad (Barriga, Á. D. 2006). Además de comparar resultados entre países, esta prueba sirve para monitorear la evolución en los procesos, y se lleva a cabo con periodicidad de 3 años, no evalúa materias escolares, sino las tres áreas de competencia como lo son las matemáticas, el lenguaje y la ciencias naturales, en donde se profundiza en un área específica en cada presentación, además cabe aclarar que las pruebas son independientes del currículo y se realiza a estudiantes de 15 años sin influir el grado que esté cursando.

En Colombia estos resultados no han sido favorables, pues se ha demostrado la gran diferencia entre el manejo de competencias de los estudiantes de Europa y Asia con relación a América Latina, quedando ubicada siempre en los últimos lugares del listado; aunque la prueba no profundiza conocimientos cognitivos o saberes, sí es preocupante el bajo nivel de conocimiento frente a situaciones que poseen los estudiantes colombianos.

Como resultado de este propósito, el gobierno nacional crea un instrumento: el Índice Sintético de Calidad (ISCE) con el decreto 0325 de 2015, instituye el día “E” de la excelencia en todas las instituciones de educación básica y media para reflexionar, analizar

Resignificación de la evaluación en el aula

y establecer un plan de mejoramiento de calidad; bajo el supuesto que esta medición determinará el perfeccionamiento y mantenimiento en los compromisos de mejora y sostenimiento de los niveles óptimos de calidad para todos los colegios.

Los antecedentes del ISCE se pueden encontrar como apoyo metodológico en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), creado en el 2007 por el Ministerio de Educación de Brasil, mediante el cual se mide cada dos años el desempeño y progreso de cada escuela de dicho País, en este índice al igual que en el caso del ISCE, se utilizan medidas de calidad y eficiencia basadas en pruebas de conocimiento estandarizadas de los alumnos, el cálculo de las tasas aprobación, desaprobación y deserción en cada escuela con el cual el Ministerio de Educación Nacional confirma que hubo apoyo de asesoría técnica para construir la versión del contexto colombiano (Zambrano, 2015, p.5).

El Índice Sintético de Calidad Educativa otorga una calificación en una escala de 1 a 10 (siendo 10 la mayor nota), por cada nivel educativo, es decir básica primaria, básica secundaria y media. La calificación corresponde a la suma de los cuatro componentes que hacen parte de él. En esta oportunidad el MEN destaca la posibilidad de medir la calidad de la educación como prioridad para desarrollar políticas educativas en la búsqueda de la transformación y la sociedad. Sin embargo, estas mediciones pueden provocar un efecto contrario al deseado, ya que, si presentan profundas inconsistencias y sesgos, generarían confusión, como también una pérdida de recursos y esfuerzos, ya que frente a una evaluación formativa e integral quedaría supeditado a indicadores sin ningún sustento práctico del aula.

De otra manera, frente a la reflexión y análisis que puede suscitar la evaluación de los aprendizajes, sería poco verosímil detallar concreta y coherentemente el estado y nivel de desarrollo de los mismos, en cada uno de los grupos de estudiantes que conforman los niveles de la educación básica y media. Se entraría a confrontar nuevamente el sentido de la evaluación como proceso, de carácter formativo, frente a una evaluación que califica y mide, presentándose ésta como un producto final que no da cabida a reflexiones diferentes, sino aquellas marcadas por apreciaciones cuantitativas. Se cuestiona profundamente que

Resignificación de la evaluación en el aula

esta nueva herramienta está enfocada para dar razones acerca de cómo y qué tanto aprenden nuestros estudiantes.

El ISCE mide no sólo el nivel de los estudiantes a partir de las pruebas Saber administradas por el ICFES, sino que adicional a esto incorpora otros análisis que permiten determinar si el colegio ha mejorado sus indicadores, como también lograr mediciones con relación a la entidad territorial y el País (MEN, 2015). La medición del ISCE otorga al colegio un ranking de acuerdo a la escala anteriormente enunciada. Dicha valoración está determinada por las siguientes variables:

Progreso: Compara el avance que ha tenido el colegio independiente del promedio o desempeño obtenido, en relación con el año inmediatamente anterior, a medida que el porcentaje de estudiantes en el quintil 1 y en el nivel de desempeño insuficiente disminuye, la excelencia aumenta. Este componente da un máximo de 4 puntos de los 10 posibles que un establecimiento educativo puede obtener en el ISCE. En la figura 1 se puede observar que en la institución Fagua se presenta para el año 2015 una disminución en el nivel de insuficiencia en el grado tercero tanto en matemáticas como en lenguaje, igualmente en lenguaje para el grado quinto, en matemáticas de quinto y lenguaje de noveno el nivel de insuficiencia aumento, en noveno este nivel se mantuvo en el área de matemáticas.

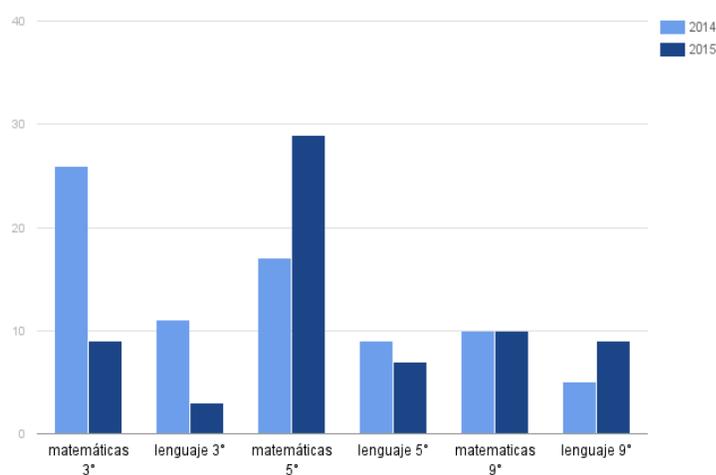


Figura 1 Porcentaje de estudiantes con nivel de insuficiencia.

Resignificación de la evaluación en el aula

Eficiencia: Mide que todos los estudiantes alcancen los logros o compromisos durante el año escolar, la calificación se da de acuerdo con el número de estudiantes proyectados para aprobar los grados del ciclo evaluado. Este índice incluye un componente de eficiencia institucional.

La calificación obtenida por cada colegio equivale a la tasa de aprobación por nivel, esto es al valor reportado por cada colegio en el SIMAT (sistema de matrículas) sobre su tasa de aprobación (es decir daría máximo 1 punto en el ISCE). Para el caso de la Media, el valor se duplica dando máximo 2 puntos en el ISCE.

En la figura 2 se observa como en la institución Fagua se presenta el nivel eficiencia para el 2015 con un porcentaje de 94% para primaria, 84% para secundaria y 100% para la media.

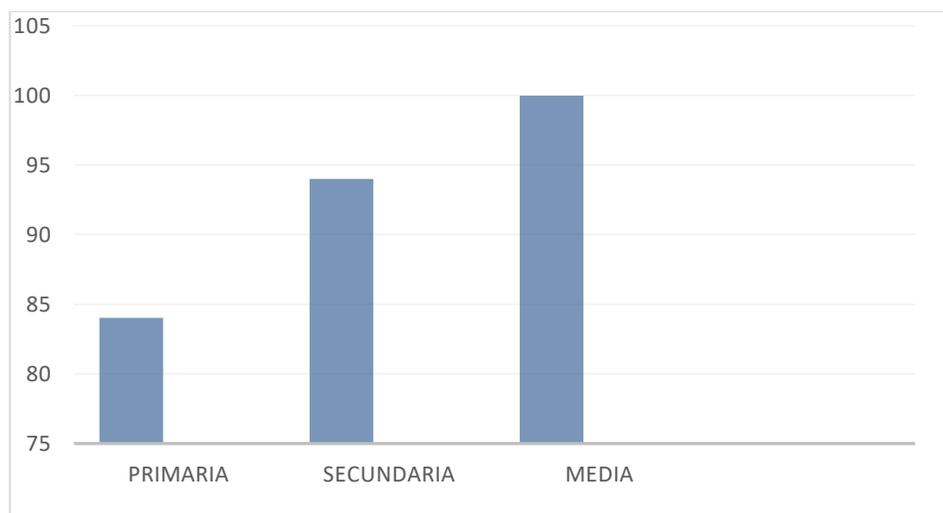


Figura 2 Reporte de eficiencia en la Institución Educativa Fagua para el año 2015.

Desempeño: La calificación de este componente depende del puntaje promedio del establecimiento educativo en los grados y áreas tenidos en cuenta en cada ciclo escolar, entre mayor sea el puntaje promedio obtenido por el establecimiento educativo mayor será

Resignificación de la evaluación en el aula

la calificación obtenida en desempeño. La escala de valores es de 100 a 500, siendo 500 el promedio más alto posible.

En la figura 3 se observa el puntaje obtenido en las áreas de matemáticas y lenguaje en la Institución Educativa Fagua, grado tercero 320 - 336, grado quinto 313 - 334, grado noveno 309-299.

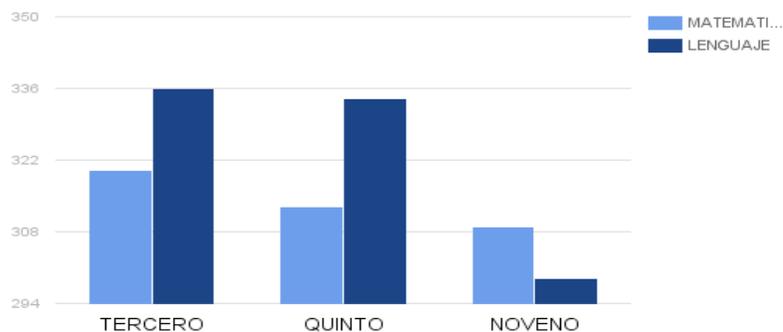


Figura 3 Puntaje promedio de la Institución educativa Fagua en los grados 3°, 5° y 9° con respecto de Colombia para el año 2015

Para media, se utiliza un rango de 1 a 100 con lo cual en matemáticas y lenguaje es 48 - 49 respectivamente, como se observa en la figura 4.

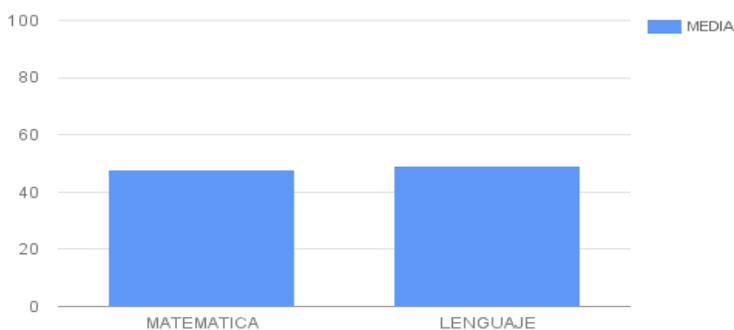


Figura 4 Puntaje promedio de la Institución educativa Fagua en la prueba saber 11° con respecto de Colombia para el año 2015.

Resignificación de la evaluación en el aula

Ambiente escolar: Este componente ayuda a caracterizar el ambiente escolar basado en lo que ocurre en el aula, pues es ahí donde comienza y se promueve el mejoramiento de la calidad. La primera agrupación de indicadores, ambiente en el aula, evidencia la existencia o inexistencia de un clima propicio para el aprendizaje; la segunda, seguimiento al aprendizaje, se refiere a la calidad y frecuencia de los procesos de retroalimentación que los maestros hacen al trabajo de sus estudiantes. En ambos casos, la escala de valores está sobre 100. Ver figura 5

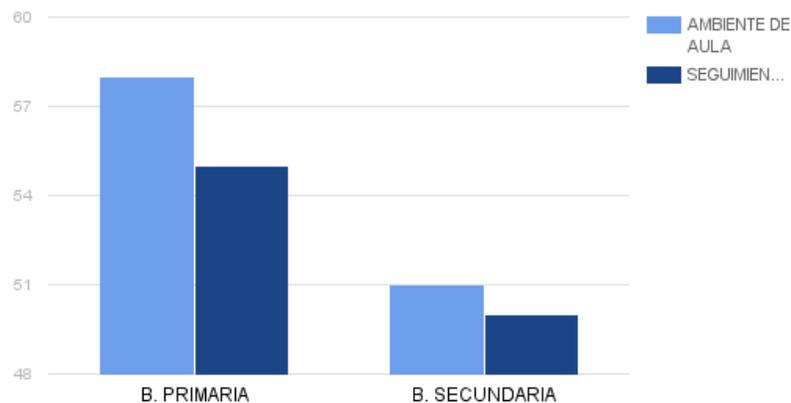


Figura 5 Ambiente escolar de la I. E. Fagua, 2015, según Índice Sintético de Calidad.

En la I.E Fagua, básica primaria con un total de 0,76. En básica secundaria con un total de 0,75. En media, no aplica por lo tanto es bueno revisar cómo los resultados de estos aspectos, resultan de la encuesta de factores asociados, aplicada conjuntamente con las pruebas saber, para el caso de grado 11° no se presenta dicha encuesta.

Con relación al ranking de establecimientos educativos como producto del ISCE, el MEN menciona que su propósito no es hacer rankings sino ofrecer insumos objetivos de análisis para que las instituciones educativas puedan mejorar la calidad de la educación, sin embargo, es del todo factible, según su criterio, el generar un ranking de establecimientos educativos con base en los resultados que se tengan a la luz de los diferentes componentes del ISCE (MEN 2015). En otras palabras, no es un Ranking, pero es el insumo para un Ranking. Sin embargo, desde una mirada institucional, el ICSE no genera el impacto que el

Resignificación de la evaluación en el aula

MEN pretende, debido a que no se tiene en cuenta el contexto y las particularidades de cada institución educativa.

Además de realizar una nueva valoración para los colegios, el Ministerio ofrecerá estímulos económicos para los planteles que superen sus metas y logren mejorar su puntaje respecto del año anterior (MEN, 2015). A pesar de la aplicación desde el año 2015 del ISCE en correspondencia a su reciente creación y las posibles contradicciones, es un complemento para reflexionar en torno a la evaluación de los aprendizajes en el aula y cómo se articulan con las prácticas evaluativas docentes, así mismo sobre la estructura y práctica del S.I.E de las instituciones educativas.

A nivel nacional podemos encontrar algunas investigaciones acerca de los procesos de evaluación en las Instituciones Educativas oficiales y el conocimiento que poseen los docentes de las instituciones educativas de básica y media, específicamente en el Departamento del Tolima. Es así como Larrotta y Jara (2015) proponen una revisión y un análisis del S.I.E en la I.E.D Antonio Ricaurte con el objetivo de determinar el grado de conocimiento que poseen los docentes de la I.E.D con respecto a la administración de los procesos de evaluación al interior de las aulas y el uso pedagógico que los docentes dan a los resultados obtenidos en estos procesos.

Motiva a una nueva socialización del S.I.E para que de esta forma su contenido no sólo esté plasmado en el papel sino que haga parte activa de todas las prácticas evaluativas que se realizan a los estudiantes; para esto la institución debe plantear acciones que le permitan una mayor apropiación del mismo y por consiguiente es necesario realizar una retroalimentación, hacer seguimiento y plantear un diálogo colegiado y participativo que incluya a toda la comunidad educativa con el propósito que exista una relación entre la teoría y las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes. (Larrotta y Jara ,2015).

De igual manera, Rotavista y Talero (2012), en su objetivo de mejorar las prácticas evaluativas a través de un proceso de investigación-acción pedagógica, presentan un recorrido histórico conceptual de la evaluación, promoviendo la reflexión acerca de la relación entre evaluación y aprendizaje para el mejoramiento de la formación integral.

Resignificación de la evaluación en el aula

Como resultado enfatizan en la posibilidad que los docentes centren su atención en la evaluación como proceso, derivando mejoras sustanciales en los aprendizajes y en la estructuración de seres humanos competentes para la sociedad.

En otra instancia, Arroyo (2014) analiza la coherencia entre el sistema de evaluación institucional y la aplicación en diferentes pruebas para el área de ciencias naturales, a través de una revisión epistemológica y semántica con la intención de verificar su estructura como también, el alcance de logros en la evaluación de los aprendizajes. Complementariamente, establece el grado de coherencia que pueda tener con el horizonte institucional y con los objetivos del área de Ciencias Naturales establecidos en los estándares y competencias, a través de la variedad de pruebas que se aplican en un centro educativo en el municipio de Medellín.

Por otra parte, Nieto (2014) propone una visión de evaluación como un proceso, de tal manera que el resultado final de un curso no surge de la sumatoria de notas obtenidas, sino de herramientas de evaluación cualitativa que permiten valorar competencias relacionadas con el ser, el saber y el hacer del estudiante. Este tipo de propuestas evaluativas, si bien reciben aceptación por parte de los maestros y estudiantes, sugiere un cambio de paradigma, dado que tradicionalmente en el país se da la evaluación sumativa en la que se acumulan puntajes para lograr una nota final. La evaluación cualitativa cuestiona el valor de estas sumatorias, proponiendo un ejercicio de autorreflexión y de nuevas formas de relación entre docentes y estudiantes, en la cual evidentemente se mantiene una relación de “poder”, pero ya no para decir lo que está bien o mal, sino para guiar un proceso de construcción de saber.

A nivel internacional se encuentra a Watts y García (2006), quienes en compañía de miembros del grupo de Innovación en la Evaluación para la Mejora del Aprendizaje Activo (IEMA) de la Universidad Politécnica de Valencia, respondiendo a las iniciativas estandarizadas de la finalidad de la evaluación, priorizan al estudiante y su adquisición del conocimiento con herramientas aplicables de manera continua, permitiendo reconocer las fortalezas y dificultades y, de este modo, diseñar políticas o programas que conlleven al afianzamiento y al mejoramiento escolar. Bajo esta propuesta los estudiantes son parte

Resignificación de la evaluación en el aula

activa en su propio proceso de evaluación, no sólo de forma individual sino colectiva, pues el trabajo en grupo conlleva a la producción de resultados en común, ya que la evaluación no sólo se realiza a partir de los resultados finales del aprovechamiento, sino también a partir de los indicadores de las interacciones y del rendimiento académico del grupo.

Desde otra perspectiva, se presenta por la UNESCO y el laboratorio latinoamericano de evaluación de calidad de la educación (2008), un análisis en el estudio “Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa”, que brinda mayor atención a los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes y la posibilidad de constatar la necesidad de promover cambios sustantivos en los modelos de evaluación usados en la región, para que sean coherentes con la concepción de calidad de la educación, adoptada por los Ministros de Educación en la II Reunión del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Buenos Aires, 2007). Se aborda la problemática y se reflexiona sobre el tema con la pregunta central, ¿Hacia dónde deben avanzar las evaluaciones de calidad en América Latina y el Caribe?, en torno al sentido, los elementos y características esenciales que debiera contemplar un modelo o modelos alternativos de evaluación de la calidad educativa.

El objetivo de este trabajo no es prescribir modelos, ni llegar a acuerdos unánimes, sino empezar a pensar la evaluación de una manera más crítica y ofrecer orientaciones y marcos conceptuales que permitan avanzar hacia el desarrollo de sistemas de evaluación de la calidad más integrales, que proporcionen información relevante para la toma de decisiones de políticas y prácticas educativas (UNESCO, 2008).

Al observar las clases y rutinas en el aula de primero primaria de la I.E. Fagua y tras el análisis y reflexión de las percepciones de los estudiantes, se identifica una ruptura del proceso enseñanza –aprendizaje en el momento de la evaluación, esto permite enfocar los recursos en reconocer qué piensan y qué consideran los estudiantes en cuanto a la evaluación.

El resultado de la percepción de los estudiantes frente al proceso de la evaluación es variado, pero presenta una tendencia a asociar la evaluación con la nota; un número se

Resignificación de la evaluación en el aula

vuelve determinante frente al proceso. No solo en los estudiantes se identifica esta tendencia, es más visible en los padres de familia, quienes dentro de su pensamiento y el concepto que tienen de la escuela lo único importante del desarrollo y aprendizaje de sus hijos es una nota en una hoja (boletín); la preocupación está en el número y no en el proceso de enseñanza – aprendizaje y es muy perceptible en la entrega de boletines, único momento de un encuentro padres – estudiantes - docente, solo se acercan a dialogar con el docente sobre el proceso educativo y formativo de su hijo si la nota es menor a 3.0 (nota mínima para ser promovido o cumplir los aspectos mínimos para pasar la asignatura).

Teniendo en cuenta los momentos de aplicación de la evaluación por parte del docente y las percepciones de los estudiantes ante la misma, se notó en el grado 802 de la IE Fagua los siguientes aspectos que llevaron a concluir que la problemática en el proceso de enseñanza y aprendizaje se centraba en las maneras de llevar a cabo la evaluación; una evaluación centrada en los resultados. Este ejercicio se realizaba al terminar un tema en una clase con un examen oral o escrito o, luego de varias clases con una evaluación, una exposición o la creación de un texto. Las preguntas realizadas en las pruebas se dirigían a verificar un aspecto concreto, centradas en el componente gramatical (verbos, acentos, oraciones, etc.), en el componente literario (conceptos, fechas, movimientos, etc.) o en el componente de comprensión y producción textual (lecturas de diferentes textos o escritura de acuerdo con la tipología textual que se estuviera manejando).

Gracias a las observaciones, conversaciones y resultados de dichos ejercicios se apreciaron dos situaciones: la primera fue que los estudiantes asumen un cambio de actitud al enfrentarse a la evaluación, incluso, desde el mismo momento de anunciarles la prueba una clase antes o la presentación de un trabajo o exposición al final del periodo. Esto demuestra una afectación en el estado emocional del estudiante que se refleja en el temor, la ansiedad, la inseguridad y en algunos casos, la competitividad. En el momento de las pruebas estas situaciones llevan al estudiante a intentar copiarse de sus compañeros, a entregar hojas sin escribir, a no pasar a exponer o no entregar trabajos. Esto se debe a que en el momento de la evaluación se sienten solos, sin una guía, contrario a lo que pasaba en clases normales donde podían preguntar, pedir otra explicación y consultar su cuaderno.

Resignificación de la evaluación en el aula

La segunda situación es que los estudiantes ven el número como lo único importante de este ejercicio. Siempre pensando en la nota; antes porque saben qué nota mínima necesitan para pasar (se califica de 1.0 a 5.0). Cuando el estudiante recibe de 3.0 a 5.0, se acaba la presión, ya lograron pasar; pero si la nota es inferior a 3.0, la preocupación crece y enseguida buscan o preguntan sobre cómo nivelar o recuperar. Durante el ejercicio se aprecia que los estudiantes buscan las formas de copiar o de apoyarse en los estudiantes que si estudiaron. La nota se convierte en el objetivo de su aprendizaje, independientemente de lograr un conocimiento en el desarrollo de las clases.

En el ejercicio evaluativo de los estudiantes del grado 901 de la Institución Educativa Fagua, Sede Tíquiza, se ha comprobado a través de la interpretación de los documentos recopilados, como también de la ejecución de observaciones participantes plasmadas en diarios de campo, que la emisión de juicios de valor por parte de los docentes está supeditado al carácter declarativo de la prueba aplicada, más que a los alcances del desarrollo o fortalecimiento de los aprendizajes en los estudiantes, por lo cual se establecen sesgos subjetivos a la hora de decidir en la escala valorativa que corresponde al Sistema Institucional de Evaluación, la cual los estudiantes asocian con la calificación. De esta manera se repite el ciclo de lo que se considera evaluar en una gama de pruebas escritas, orales, gráficas para ratificar contenidos, estilos y procedimientos que solo el docente desea comprobar desde una perspectiva de certificación y promoción de los contenidos, actividades, y comportamientos que no demuestran el desarrollo o fortalecimiento de los aprendizajes.

En términos de Contreras (2011), citado en Polania (2016), “El docente le da sentido a la evaluación que se desarrolla en el aula como una forma de conocer al estudiante y termina usándola como un requisito más por cumplir con “normas y dictámenes” que debe atender como decidir sobre la promoción de los estudiantes y el separarlos en “buenos y malos”, entre muchas otras de acuerdo al sistema educativo de la institución, es decir, establecer juicios desde la subjetividad del docente que puede llegar a determinar el futuro desempeño de sus estudiantes” (p.16).

Resignificación de la evaluación en el aula

De esta manera se considera la llamada “Nota” de carácter numérico como factor determinante para el resultado de la evaluación, con la cual es disímil predecir si los criterios evaluativos utilizados están en consonancia con tal finalidad y si estos criterios están articulados con la posibilidad de una evaluación formativa, por procesos e integral donde se tenga en cuenta el saber, saber hacer y el ser en una gama de posibilidades.

“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 y aislada” (Castillo, 2003, p.6, citado en Rotavista y Talero, 2010, p.23). Todo proceso evaluativo debe ser continuo y no debe instalarse simplemente al final de un tema, unidad, periodo o año lectivo, de allí se desprende la exclusividad de la función sumativa tan utilizada.

Si la toma de decisiones, la recopilación de información del proceso evaluativo y la retroalimentación hacen parte de la una evaluación formativa, es preciso aclarar las disposiciones del docente para la apropiación por parte de los estudiantes del mismo proceso, donde se permita interactuar de forma activa sobre las metas, criterios, desempeños y finalidades de la evaluación. En el ejercicio evaluativo en el aula, se sigue pensando en un proceso que solo es visto en una sola vía, la del docente y el estudiante se dedica a asumir un rol pasivo con la designación clasificatoria que debe asumir, sin ningún tipo de reflexión pedagógica acerca de sus desempeños, avances o limitación del proceso con miras a establecer mejoras y fortalecer así sus aprendizajes.

En argumentos de Díaz (1998), lo que se trata de promover en una evaluación formadora es que ya no sea solo el docente el único y exclusivo agente evaluador, sino que los estudiantes participen activamente en el acto desde su lugar socio-instruccional. En este sentido se pueden realizar tres tipos de evaluaciones alternativas y complementarias a la evaluación desde el docente; éstas son: autoevaluación, que es la evaluación del estudiante desde sus propias producciones; coevaluación, evaluación de un producto del estudiante en conjunción con el docente y la evaluación mutua, que se refiere a las evaluaciones de un alumno o grupo de alumnos que puede hacerse sobre la producción de otros alumnos o grupo de alumnos (p.421).

Resignificación de la evaluación en el aula

A pesar que existen investigaciones diversificadas en torno a la evaluación educativa, se hace necesario proponer y ampliar las iniciativas que convoquen a reflexionar sobre la resignificación de la evaluación de los aprendizajes desde contextos particulares, confrontado las practicas evaluativas con la cotidianidad de los agentes inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, permitir a los docentes y estudiantes viabilizar una propuesta formativa donde se determine un aprendizaje cualificado, coherente e integral.

Justificación

A pesar de la legislación educativa y la propuesta de la formación integral del estudiante en los procesos de aprendizaje, la realidad del proceso evaluativo en el aula es otra; hay una constante intención de calificar cuantitativamente el conocimiento de los estudiantes, donde priman objetivos conceptuales y no de desarrollo del sujeto en todas sus dimensiones.

La razón de esta permanencia metodológica es que a pesar de unas finalidades establecidas, en la práctica misma, la evaluación, como lo indica Zuleta (1997), presenta una ausencia de finalidades: “el conocimiento planteado por el sistema escolar, es ajeno al sujeto, a sus circunstancias históricas, psicológicas, socioculturales y bióticas en las cuales vive” (p.91); se propone en la escuela un currículo cuya intención es una evaluación numérica, un currículo que se desprende de estudios globales y que exigen una serie de competencias preestablecidas para alcanzar un nivel que decide si el estudiante es promovido o no.

La finalidad de la escuela debería centrarse en promover la realidad inmediata, su conocimiento de la actualidad y de las relaciones históricas que así lo han mantenido, así como de un proceso de interrelaciones sujeto-conocimiento-sociedad. Zuleta (1997), al respecto afirma que:

“...la finalidad de la pedagogía, se resuelve en el dar cuenta de la actualidad de la humana memoria y, específicamente de sus síntesis y transformaciones, de sus sistemáticas proyecciones hacia el futuro, entendidas como parte de un proceso histórico

Resignificación de la evaluación en el aula

de creación y de construcción de cultura. Los fines, como modos de concreción de la finalidad pedagógica, no se pueden confundir con los típicos objetivos de las clásicas metodologías de planeación y programación escolar” (p. 92)

La evaluación es un proceso constante, de construcción de conocimiento, de relación contextual. Castaño (2008), desde estas dos apreciaciones ve la evaluación como control o como comprensión:

“...todo acto de evaluación supone dos funciones no necesariamente opuestas, una que responde a la *intención de control* que se pregunta si el proceso se desarrolla según lo planeado y qué tanto está conduciendo a lo buscado y otra, que responde a la *intención de comprensión* que busca conocer o interpretar el proceso que se está generando, comprender las transformaciones que se producen, el papel de quienes intervienen y las nuevas formas de ver que el mismo proceso habilita” (p. 26).

La evaluación siempre ha presentado esta ambigüedad, desde los preceptos tradicionales de memorización-acumulación, hasta los postulados de las pedagogías constructivistas y de escuela nueva que le apuntan a la construcción integral del conocimiento y a la capacidad de contextualizar los aprendizajes con el entorno y con el conocimiento previo. Todo depende de los objetivos de la educación.

La práctica pedagógica es la que se encarga de modelar un sujeto que busque en la nota un pago a sus esfuerzos o un sujeto que logre crear un proceso comunicativo, transformando su mundo cognitivo y social. La mera acumulación lleva a concebir un cúmulo de notas percederas que se esfuman tan pronto logre su objetivo (pasar un año, en últimas); en cambio, el interés por lo aprendido lleva a una constante transformación del conocimiento.

En ese sentido según Castaño (2008), “la evaluación más que un acto técnico es un acto interpretativo y comprensivo: conviene aclarar que la evaluación como comprensión, presupone un proceso en el que el estudiante se dispone a la reflexión, con la capacidad de comprender el conocimiento como una forma de actuación para la vida”. No se trata de saber si el estudiante aprendió textualmente un tema, se trata de saber qué pasa por el

Resignificación de la evaluación en el aula

pensamiento del estudiante, cuáles son sus procesos de construcción, saber si aquello fue memorizado o asimilado y que situaciones lo llevaron a sus apreciaciones. Detrás del conocimiento siempre hay un sin fin de estadios de aprendizaje que vale la pena considerar.

Esta investigación toma como objeto de estudio la evaluación en el ámbito de la educación; tema que no es definido rigurosamente, el cual es progresivo y cambiante en un mundo de innovación. La importancia de un enfoque cualitativo reside en que la escuela se caracteriza por estar en un constante proceso de cambio, consecuencia de procesos sociales que la afectan de una u otra forma. Es esta razón la que precisamente nos lleva a interrogarnos sobre cómo se dan los procesos evaluativos en la escuela, en relación con todas las áreas del aprendizaje, con todos los factores determinantes y pensando en todos los sujetos que están inmersos en la escuela.

La evaluación es un proceso de construcción de conocimiento que no puede centrarse sólo en la calificación, ya que como se expresa la Ley General de Educación (1994), la formación del educando debe darse para el desarrollo integral de la persona, afianzada en la formación académica, ciudadana y ética, aspectos que al parecer han quedado en un segundo plano a la hora de evaluar solamente los contenidos temáticos la evaluación debe ser parte del proceso de formación y una herramienta que permite reconocer diferentes aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje, y debe ser un garante de pertinencia y calidad de los programas a realizar.

La idea del proceso evaluativo en el aula se pretende como continuidad y seguimiento, como constante reflexión, por lo que debe ser cambiante y atender a las necesidades específicas de los estudiantes. El docente tiene la difícil tarea de conocer el contexto de su práctica y las particularidades del aula ya que “no basta saber el conocimiento que se enseña, también es necesario el saber sobre el pensamiento del alumno, conocer el proceso de construcción que siguen los estudiantes de los conceptos que se enseñan” (Castaño, 2008, p. 29).

Con esta idea concebimos dos aspectos de la evaluación, una es la que hace énfasis en la construcción de conocimientos y la otra se enfoca en la calificación de los contenidos; la

Resignificación de la evaluación en el aula

primera propuesta desde las políticas educativas y la segunda es la que se muestra frecuente en la práctica misma; esta última, en palabras de Sacristán (1998) “consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones” (p. 338).

Hasta aquí tenemos el concepto de evaluación en la dicotomía de la teoría y la práctica, lo propuesto y lo real. Pero cabe aclarar que más que centrarse en esta problemática en el aula de clase, nuestra observación también hará un análisis de las percepciones que tienen los estudiantes sobre la evaluación a las que están constantemente enfrentados, pero visto desde las prácticas evaluativas de los docentes: qué es, para qué, por qué, el cómo y el cuándo de estas prácticas. Precisamente, Rojas y Rozo (2015), se basan en las anteriores preguntas, para analizar qué tanto conocen del proceso de calificación en los ejercicios y tareas realizadas, concluyendo que, sin importar la intención y dedicación del docente, los estudiantes ven la evaluación, además de una herramienta que atemoriza y obliga, como una forma de medir lo que aprendió, pero no ven la oportunidad de construcción significativa del conocimiento.

Comentan las autoras que la evaluación desencadena comportamientos distintos entre los estudiantes, más si su connotación es negativa, ya que “el desarrollo de las diferentes prácticas evaluativas genera en los estudiantes un sin número de sentimientos, haciéndolos asumir actitudes inconscientes que afectan sus relaciones intra e interpersonales, aspectos que hacen parte del componente afectivo” (p.66); entonces, al reflexionar sobre los sistemas de evaluación en la escuela es preciso, a la par de estudiar resultados, procesos, estrategias y didácticas, atender a la percepción que tienen los estudiantes sobre la constante evaluación en la que se ven inmersos durante su enseñanza, así como de una mirada analítica sobre la práctica evaluativa de los docentes; esto da luces para que las reformas y prácticas sean más conscientes y los haga partícipes activos de sus procesos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se aprecia que en la I.E Fagua del municipio de Chía (Cundinamarca) no se ha establecido un análisis pedagógico riguroso y comprensivo de la evaluación que conlleve a transformaciones para la consolidación de teorías, lineamientos, criterios y metodologías desde el punto de vista institucional, como tampoco elementos que

Resignificación de la evaluación en el aula

determinen el estado de las prácticas evaluativas, particularmente de los docentes y la forma como se concibe el proceso evaluativo en los estudiantes. Por consiguiente, no es claro determinar el desarrollo de los aprendizajes, ni conocer si estos se relacionan con las metas formativas contempladas en el Proyecto Educativo Institucional.

Desde la perspectiva del P.E.I de la I.E Fagua (2013), se establece que el objetivo fundamental “es formar bachilleres técnicos en sistemas informáticos y electricidad y electrónica, con mentalidad empresarial y capacidad de liderazgo para la gestión colectiva de mejores alternativas de vida y su misión; formar personas íntegras con mentalidad empresarial, capaces de transformar su vida y de su comunidad a partir del desarrollo de capacidades, valores y competencias” (p.11). Resulta importante comparar los elementos del horizonte institucional con las dinámicas evaluativas en torno a lo que como aprendizaje puede reflejar la generación de iniciativas empresariales, la promoción del liderazgo, el desarrollo de capacidades y competencias, que a la luz de los resultados de lo que se espera en el proceso de enseñanza - aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes en el tiempo, determine la puesta en práctica de estos, en escenarios de transformación para la vida.

No existen evidencias claras y objetivas que permitan dar cuenta que los aprendizajes aquí proyectados se traduzcan a través de procesos pedagógicos en la formación integral del estudiante, que lo capacite para ser líder, formarse humanamente tanto en lo ético como en lo estético, la gestión empresarial, el trabajo productivo, la movilidad social y la participación política. De la misma manera, es importante determinar cómo las prácticas evaluativas de los docentes se relacionan con la valoración del desarrollo y crecimiento integral de la persona en sus dimensiones biológicas, psicológicas y sociales; que se gestionen en los niveles de básica y media en la institución, de una forma continua y permanente, expresada mediante los indicadores de desempeño para el desarrollo de las competencias generales y específicas, atribuibles al proceso de formación.

Igualmente, es necesario determinar si el propósito de la valoración del rendimiento escolar no es desmotivar a los estudiantes por no avanzar al mismo ritmo de los demás; de otro modo analizar, en forma objetiva, cualificada y acordada no sólo los desempeños

Resignificación de la evaluación en el aula

alcanzados, sino sus causas y circunstancias; factores asociados que inciden en el rendimiento de los escolares, a partir de una interacción dialógica, equitativa y justa entre la familia, el estudiante y la institución, para el logro de la calidad académica y técnica para la vida.

Un avance significativo a finales del año 2009, fue adelantar jornadas de socialización previa de los directivos y docentes, de cuáles son las fases metodológicas para abordar las orientaciones y lineamientos del Decreto 1290. Como ejercicio preliminar; se establecieron grupos de trabajo, los cuales se dividieron los componentes del decreto según artículo 4°, para abordarlos a manera de mesas de trabajo en los días de la semana de receso de ese mismo año con la posibilidad de extender esta fase en los meses de diciembre y enero del año 2010. Una vez culminados los plazos se elaboró un documento final que fue sólo analizado y debatido en el seno de las reuniones de directivos y docentes.

Actualmente, después de generar discusiones acerca de la práctica del S.I.E, con relación a las posibilidades de promoción y mejores aprendizajes en los estudiantes, se adelantó una serie de reformas desde el equipo docente, donde surgen las semanas de profundización y nivelación, como también se clarifica sobre las alternativas de promoción con respecto a las áreas fundamentales y técnicas.

Al finalizar el primer y tercer periodo académico, de acuerdo con la planeación condensada en el macro currículo y micro currículo, los docentes establecen una serie de actividades para aquellos estudiantes que presentan dificultades, cuya intención el docente determina, qué tipo de actividades elaboran y a quien van dirigidas. De igual manera antes de finalizar los semestres, los estudiantes que persistan en esas dificultades presentan una nivelación estipulada por el docente de cada área según el balance académico.

Así mismo, se sectorizó la escala valorativa de las áreas académicas y técnicas donde se establece, que la valoración mínima para las áreas técnicas es 3.5 y las académicas es 3.0. Surge un cuestionamiento a esta reforma con relación a la instrumentalización del proceso de evaluación sin atribuirle un sentido y significado pedagógico como también una escasa reflexión de los momentos, circunstancias y formas de evaluar, teniendo en cuenta los

Resignificación de la evaluación en el aula

contextos, los ambientes de aprendizaje, las edades y las particularidades de los sujetos inmersos en el acto de educar. La ausencia de un trabajo colaborativo entre el grupo docente y su relación con los diferentes estamentos ha propiciado un clima desarticulado entre la planeación curricular, las prácticas evaluativas, los planes de mejoramiento y por ende en el desarrollo de aprendizajes óptimos en los estudiantes.

Por otro lado, no se encuentran evidencias escritas tales como actas o documentos donde se configuren los análisis, reflexión y retroalimentación del proceso evaluativo de los aprendizajes de los estudiantes. En esa misma dinámica la institución al no encontrar un horizonte evaluativo, se ha enfrascado en reproducir modelos tradicionalistas tales, como centrar el resultado en la escala numérica evitando un soporte cualitativo, la especulación sin ningún tipo de evidencia objetiva sobre el rendimiento académico de los estudiantes, énfasis en una evaluación final y acabada que no da oportunidad a otras modalidades de verificación de apropiación y movilidad de los aprendizajes, rotulaciones de cuál es el buen estudiante y cuál no, con una carga subjetiva desde intencionalidades ajenas al compromiso ético y pedagógico profesional, una sumatoria de actividades y hechos que no contribuyen a evidenciar avances o limitaciones en la consolidación de competencias generales y específicas, entre otras.

Entonces, ¿de qué forma los docentes pueden determinar si los estudiantes en el proceso del año lectivo alcanzan los aprendizajes óptimos y son capaces de retroalimentar las fortalezas y debilidades para enfocar planes de mejoramiento efectivos para el cambio en el campo de la evaluación?

Año tras año, los docentes entran en un grado de inconformidad con respecto a lo que ellos consideran evaluación, contradictoriamente con los lineamientos del S.I.E construido por ellos. Es frecuente que al finalizar cada periodo académico y el año lectivo los docentes muestren su indisposición por el bajo rendimiento académico, la incapacidad para la elaboración de productos, entrega de estos y el mal comportamiento de los estudiantes. El consejo académico y las comisiones de evaluación estipuladas en el S.I.E simplemente se reducen en sus sesiones a nombrar los estudiantes por grado, cuántas asignaturas y áreas no cuentan aprobación, ningún proceso diferente a la confirmación del hecho, a través de la

Resignificación de la evaluación en el aula

planilla de notas como evidencia del fenómeno y escasamente se plantean razones de tipo comportamental y procedimental que no dan interpretaciones y análisis de reflexiones pedagógicas y didácticas coherentes, objetivas, sistemáticas con los principios del P.E.I, objetivos, enfoque pedagógico, los lineamientos y estándares curriculares.

Es precisamente la intención de esta investigación hacer una reflexión sobre esta ambigüedad y reconocer los factores subyacentes desde espacios, procesos y sujetos que conllevan a dicha realidad en el aula de clase, así como hacer un análisis crítico, con iniciativas propositivas de la condición de la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes de la I.E Fagua.

Formulación de la pregunta

¿Cómo resignificar la evaluación en el aula para el fortalecimiento de aprendizajes en los estudiantes de los grados primero, octavo y noveno de la Institución Educativa Fagua del municipio de Chía?

Objetivo General

Generar a partir de la reflexión pedagógica de la evaluación en el aula, una perspectiva formativa para fortalecer aprendizajes en los estudiantes de los grados primero, octavo y noveno de la Institución Educativa Fagua.

Objetivos Específicos

Caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes investigadores.

Analizar la percepción de los procesos de evaluación por parte los estudiantes.

Resignificación de la evaluación en el aula

Establecer la relación entre las concepciones, lineamientos y criterios de la evaluación en el aula de la institución con las prácticas evaluativas que conducen a una evaluación formativa

Desarrollar en los estudiantes una visión formativa de la evaluación a través de las prácticas evaluativas de los docentes investigadores

Capítulo 2

Referentes teóricos

Un gran impacto ha generado en el sistema educativo de todo el país, la evaluación de los aprendizajes. No solo por el debate suscitado en torno a los lineamientos, orientaciones y mecanismos que históricamente se mantenían como referente de la calidad, sino desde la perspectiva del ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué?, se evalúa. Una gran apuesta en términos de variación de las tendencias epistemológicas en el tema que, hasta la consolidación del decreto 1290 de 2009, configuraron una serie de expresiones que contrastadas con las realidades educativas, reflejaron otras posibilidades de análisis en torno a las prácticas docentes y su transformación hacia la consolidación de aprendizajes, donde los dispositivos, intenciones, dinámicas; propias de las instituciones que, por adaptación y resistencia, se han negado reflexionar pedagógicamente para la promoción de saberes, competencias, desempeños, habilidades, destrezas entre otros.

Partiendo de las realidades que constituye la evaluación de los aprendizajes en el contexto educativo y tomando como referencia los discursos y prácticas de la misma; es importante generar una reflexión pedagógica en torno a la concepción de la evaluación por parte de los estudiantes y las prácticas evaluativas de los docentes en el aula, que conlleve a propiciar estrategias de mejoramiento en la búsqueda de una transformación para mejores aprendizajes en los estudiantes de básica y media de la Institución Educativa Fagua del Municipio de Chía .

En ese orden de ideas para el desarrollo del marco teórico se generan las categorías; concepción de la evaluación una construcción permanente, donde se establece cuatro paradigmas evaluativos que, desde el desarrollo epistemológico se han evidenciado a lo largo de los contextos educativos: conductista, cognitivo, ecológico y cognitivo social. Una segunda categoría llamada, La práctica evaluativa, ambigüedad entre propuesta y aplicación, donde se desarrolla dos elementos, la evaluación en el aula y las percepciones de la evaluación de los estudiantes y una última categoría denominada, la evaluación un proceso pedagógico, con un tratamiento hacia

Resignificación de la evaluación en el aula

dos aspectos; análisis, reflexión y reformulación de la evaluación como también la evaluación en matemáticas, lenguaje, sociales y ciencias naturales.

Concepción de la evaluación: una construcción permanente

Hablar de la evaluación educativa es tener una mirada interpretativa sobre las dimensiones, posibilidades y acciones que han determinado a lo largo del tiempo los logros individuales y colectivos de las sociedades. Desde esa perspectiva es importante explicar cómo la evaluación ha sido implementada en diferentes contextos con una mirada diferencial según los actores, las intenciones, los métodos y los propósitos de ésta tomando como referencia algunas de las concepciones que han marcado un análisis pertinente para el objeto de investigación.

En ese sentido, Morales, Linares, García y Corredor (2007), plantean en el contexto educativo tres paradigmas que contribuyen al análisis del fenómeno de la evaluación educativa: paradigma conductista, paradigma cognitivo y paradigma ecológico (p. 39).

Enfoque de la evaluación según el paradigma conductista: a finales del siglo XIX el auge de la revolución industrial se empieza a priorizar la posibilidad de una evaluación con la recolección de información que diera como resultado condiciones favorables al desarrollo de la ciencia experimental y las ciencias humanas, las cuales empezaban a tener relevancia en el análisis de la sociedad. La recolección de información de tipo estadístico no estaba relacionada con el currículo y su progreso, sino en un sentido diferenciador y clasificador de ciertas condiciones de los sujetos como estrato social, edad, experiencia laboral, entre otras. Hacia 1920, surge la docimología en Francia como una disciplina que estudia las formas de evaluación. De esta etapa se destaca los métodos en la consecución de las metas y la objetividad como también:

Resignificación de la evaluación en el aula

“a) elaboración de taxonomías para formular objetivos; b) diversificación de fuentes de información, exámenes, expedientes académicos, técnicas de repesca y test; c) unificación de criterios de corrección a partir del acuerdo entre los correctores de las pruebas y d) revisión de los juicios de valoración mediante procedimientos tales como la doble corrección, o la media de distintos correctores” (Escudero, 2003, p.14).

En los años posteriores hasta la década de los setenta se suscribe una tendencia cada vez más marcada para tener en cuenta el currículo, en el esquema de planificación tecnológica para la organización de contenidos como también una estrategia para transmitir información y evaluar los logros. Para Tyler, citado en Mora (2004),” la evaluación determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios” (p. 6).

En esta perspectiva la evaluación está centrada en exámenes y trabajos y, tiende a asimilarse con la calificación, generalmente sancionatoria frente a los resultados evidenciados en los productos o alcances del estudiante. Para Gutiérrez, (2002) citado en Morales et al. (2007),” el producto es entendido como la ejecución mecánica de acciones repetitivas que no da lugar a la reflexión sobre la conducta realizada. Tales conductas deben ser medibles y cuantificables; y su valoración realizada a partir de criterios definidos con base en los objetivos previamente establecidos” (p. 3). Lo anterior conlleva a que el alumno se preocupe por obtener una buena calificación.

Para Guba y Lincoln (1989) citado en Escudero (2003) se refieren a esta evaluación “como a la primera generación, que puede legítimamente ser denominada la generación de la medida. El papel del evaluador era técnico, como proveedor de instrumentos de medición. Según estos autores, esta primera generación permanece todavía viva, pues todavía existe” (p. 4).

Es perentorio determinar como el paradigma conductista condujo durante varios años el sentido y la finalidad de la educación evaluativa atendiendo a contextos particulares de enseñanza y aprendizaje. Si bien, los primeros estudios sobre el comportamiento humano

Resignificación de la evaluación en el aula

derivaron análogamente desde investigaciones de especies animales y los mecanismos de respuesta de estos a ciertas condiciones ambientales, como también a la adquisición de objetos o elementos que representaban satisfacción de necesidades, su extrapolación al ámbito del aprendizaje en seres humanos, a la capacidad de acomodación de comportamientos y conductas tuvo un análisis incipiente desde el punto de vista pedagógico.

Para Blanco (2004), citado en Urbina (2015), indica que “el modelo de enseñanza subyacente es un modelo que, al condicionar facilita el aprendizaje. La enseñanza se convierte en una manera de adiestrar-condicionar para así aprender a almacenar (...) Y el aprendizaje es algo externo al sujeto y que se deriva de la interacción mecánica con el medio (familia, escuela)” (p. 41).

De allí que una evaluación basada en criterios conductistas según Blanco (2004), citado en Urbina (2015) se orienta hacia:

- Evaluación de los productos y no de los procesos de aprendizaje.
- Evaluación por objetivos expresados en función de conducta esperada.
- Evaluación externalista.
- Destaca la importancia de la retroalimentación
- Cuantificación de las conductas.
- La atención centrada en las conductas de tipo cognoscitivo y psicomotriz.
- Evaluación de conductas y posibilidad de respuestas
- Precisión de indicadores.
- Valoración de los cambios en el alumno como resultado del aprendizaje (p. 41).

Desde la pertinencia del contexto actual, sin llegar a los límites de anacronismos, este estilo de tecnología educativa aplicada a la evaluación persiste en la dinámica de establecer

Resignificación de la evaluación en el aula

no como objetivos alcanzables, el aprendizaje deseado; sino la consolidación de estándares mínimos y desempeños que igualmente han sido establecidos por una entidad reguladora de tipo externo y legitimada por las didácticas de enseñanza, donde se prevé el desarrollo de competencias, medibles con informes estadísticos. Se mantiene así, un interés centrado en la promoción de los estudiantes y por ende su clasificación, no en los aprendizajes.

Es así como, en los discursos ampliamente difundidos por la política educativa, este tipo de comunicación a la que se denomina tecnocrática es el producto de un mensaje con propósitos productivos y consumistas con respuesta del sujeto de aprendizaje hacia la adaptación y acomodación de las fuerzas productivas globalizadas; fórmula para la realización de mejores procesos enseñanzas y en esa lógica, como resultado mejores aprendizajes. Subyace en esa dinámica la información técnica, particularidades metodológicas asociadas al orden operativo, intereses, metodologías que no se piensan y reflexionan a la luz del para qué de la evaluación, la cual, influencia los condicionamientos operantes básicos del premio y el castigo. La evaluación debe derivar entonces en seres competentes para un mundo globalizado.

En concordancia los factores históricos y retomando la transformación de la evaluación, progresivamente se fue abandonando el sentido del test para calificar aspectos de la inteligencia humana y se empezó a discernir sobre el carácter de las metodologías y propósito de la evaluación. El punto de partida fue cotejar las características del currículo con los resultados que emanan de la relación que tiene los sujetos de aprendizaje con él mismo.

Es decir, la finalidad de la evaluación ya no recaía en la medición sino en la apreciación o juicio de valor de la información provocando una toma de decisiones sobre los aciertos o fracasos del currículo en función de los resultados de los estudiantes (Ravela, 2008, p. 79).

El proceso de transición en lo que se consideraba evaluación educativa marcada por la medición a una experiencia más dinámica está determinado por encontrar la eficacia de los programas, los avances de los estudiantes como también, enfatizando en la importancia de los resultados adquiridos e inclusive el trabajo de enseñanza de los profesores. En esa

Resignificación de la evaluación en el aula

misma línea se destaca la reflexión y las consideraciones teóricas que apuntan al mejoramiento de las metodologías de evaluación, sus conceptos clave como también a generar todo un campo de investigación evaluativa aplicada a la educación.

Enfoque de la evaluación según el paradigma cognitivo: Enriquecido con la psicología, el cognitivismo se basa en el desarrollo de teorías psicológicas sobre la personalidad y la inteligencia con un enfoque sistémico caracterizado por el procesamiento de la información y una didáctica centrada en procesos, con un currículo más abierto y flexible. En lo que concierne al diseño, la aplicación y la evaluación, se han incorporado principios de la tecnología educacional.

Enfatiza en la mirada de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir está al tanto de los desarrollos, habilidades y desafíos mentales que se ponen a disposición tanto en la capacidad didáctica como en los productos de aprendizaje. Es una variable del constructivismo que valora la toma de decisiones, la regulación de los momentos significativos de aprendizaje, determinando una evaluación formativa y constructora de criterio. Para Morales et al (2007):

“La evaluación se constituye en un medio que debe guiar al docente hacia la reflexión y por ende al mejoramiento de sus prácticas; por lo que es preciso replantear cómo se efectúan las actividades, de qué manera se incorpora lo relativo a incentivar su estima personal y la importancia de un aprendizaje significativo en el que tenga sentido lo que se aprende” (p. 40).

La consolidación de una investigación evaluativa en educación: hacia los años setenta del siglo XX, los esfuerzos se encaminaron hacia la reflexión y los replanteamientos teóricos tendientes a establecer el marco conceptual y metodológico de la evaluación educativa en la búsqueda de la calidad. Con el aumento creciente de la oferta y demanda educativa, así mismo, se prioriza la necesidad de tratar la evaluación desde el ámbito

Resignificación de la evaluación en el aula

investigativo. La profesionalización de la perspectiva evaluativa como un ejercicio investigativo, “parte de la premisa de que todos los esfuerzos educativos, incluyendo la evaluación deben buscar el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal de todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Hernández, 1998, citado en Mora, 2004, p. 7).

Las reformas formuladas en el transcurso de los años setenta e inicios de los ochenta especialmente en EE. UU., refuerzan el sentido y la responsabilidad de la evaluación por agentes educativos alrededor del sujeto de aprendizaje. A este tipo de rendición de cuentas se incluyó aspectos como los contenidos, las experiencias de aprendizaje, las aulas, las metodologías, los programas, la influencia de los padres de familia en las decisiones escolares entre otras. El panorama se extendió a otras latitudes incluyendo los países Latinoamericanos.

En ese marco es ineludible mirar la evaluación educativa como un cuerpo sistemático de factores y situaciones que confluyen en la construcción de un modelo particular según las características de la población escolar. Tal modelo que parte de iniciativas de la psicología cognitiva se enriquece con el movimiento pedagógico multifactorial.

Para Tyler (1993) citado en Escudero (2003) el legado de la evaluación educativa con un propósito debe enfatizarse desde los siguientes aspectos:

- Necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, antes de ponerse a evaluar. Los actuales planteamientos de evaluaciones múltiples y alternativas deben ajustarse a este principio.
- El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es necesaria una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse que hacen regularmente el trabajo diario.
- El «portafolio» es un instrumento valioso de evaluación, pero depende de su contenido. En todo caso, hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo

Resignificación de la evaluación en el aula

procedimiento de evaluación, incluyendo el «portafolio», por su incapacidad de abarcar todo el espectro de aspectos evaluables.

- La verdadera evaluación debe ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades del alumno y el centro. En rigor, la comparación de centros educativos no es posible.

- Los profesores deben rendir cuentas de su acción educativa ante los padres de los alumnos. Para ello, es necesario interaccionar con ellos de manera más frecuente y más informal. (p. 7)

De esa manera, las metas evaluativas no quedan reducidas a simples datos sin soporte reflexivo, sino que articulan una serie de variables para tener en cuenta como las metodologías que independientemente de los objetivos son una fuerza conceptual valiosa para entender los procesos de aprendizaje. Las funciones de la evaluación pueden ser enormemente variadas con relación a las metodologías en contextos particulares.

En argumentos de Cronbach y Stufflebeam (1987), citado en Escudero (2003), “La evaluación ya no es una simple medición, porque supone un juicio de valor sobre la información recogida. Se alude, aunque sin desarrollar, a la toma de decisiones sobre los aciertos o fracasos de la programación, en función de los resultados de los alumnos” (p. 15). Esta nueva dinámica en la que entra la evaluación hace que, aunque ésta, se centrara en los alumnos como sujetos que aprenden, y el objeto de valoración fuera el rendimiento de los mismos, sus funciones, su enfoque y su última interpretación variarán según el tipo de decisión buscada.

En consecuencia la función y metodología de la evaluación educativa, generaran el movimiento de la investigación en el campo, auspiciada por agencias y organismos multilaterales entre ellas la oficinas adscritas a la ONU (Organización de las Naciones unidas) y la OEA (Organización de los estados Americano). Crece igualmente en diferentes Universidades y centros de estudios en el mundo grupos de investigación cada vez más afines a determinar los factores y las variables que definían la puesta en escena de la evaluación.

Resignificación de la evaluación en el aula

Metodológicamente Cronbach (1987), citado en Escudero (2003), proponía que la evaluación debe incluir: estudios de proceso –hechos que tienen lugar en el aula, medidas de rendimiento y actitudes cambios observados en los alumnos y estudios de seguimientos, esto es, el camino posterior seguido por los estudiantes que han participado en el programa” (p. 18).

Usualmente la educación enfatizaba en la metodología como el mecanismo para soportar una evaluación que progresivamente fue derivando realmente en las metas de evaluación. El objeto de la evaluación no varía mientras las funciones de ésta pueden adquirir diversos caminos dependiendo del contexto. Así el uso de la información requerida genera significados reales para el sujeto de aprendizaje.

Se establecen dos funciones distintas que puede adoptar la evaluación: la formativa y la sumativa. Propone el término de evaluación formativa para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, y el término de evaluación sumativa para aquel proceso orientado a como probar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad. (Scriven,1973, citado en Escudero, 2003, p.18).

Es un momento del desarrollo de la evaluación educativa que se caracteriza por introducir la valoración, el juicio, el contenido de la evaluación y el evaluador no solo analiza, sino describe la realidad, además, la valora, la juzga según diferentes criterios. De la misma forma se hace énfasis en la buena elaboración y disposición de los objetivos para determinar los mejores resultados, como también, en los efectos contiguos y de largo plazo que pudieran incidir en el proceso.

Stake (1967), citado en Escudero (2003), “propuso su modelo de evaluación, The countenance model, que sigue la línea de Tyler, pero es más completo al considerar las discrepancias entre lo observado y lo esperado en los «antecedentes» y «transacciones», y posibilitar algunas bases para elaborar hipótesis acerca de las causas y los fallos en los resultados finales. En sus sucesivas propuestas, Stake se irá distanciando de sus posiciones iniciales” (p. 20).

Resignificación de la evaluación en el aula

Así mismo, se proponía la utilización de una lista comprensiva de criterios diversos que los evaluadores podrían tener en cuenta en el momento de la valoración y, por consiguiente, no centrarse meramente en los conocimientos intelectuales alcanzados por los alumnos. Hace su aparición la evaluación criterial “en cuanto que es el tipo de evaluación que suministra una información real y descriptiva del estatus del sujeto o sujetos respecto a los objetivos de enseñanza previstos, así como la valoración de ese estatus por comparación con un estándar o criterio de realizaciones deseables, siendo irrelevantes, al efecto de contraste, los resultados obtenidos por otros sujetos o grupo de sujetos” (Popham, 1970, citado por Escudero, 2003, p. 20).

Entre los años setenta y ochenta hay una explosión de modelos de evaluación que algunos teóricos simplemente definen como enfoques. Es en esta época donde se abarca un variado grupo de teorías, principios y metodologías que sean estimados como cuantitativas y cualitativas. Se destacan la propuesta de Hammond (1983) y el Modelo de Discrepancia de Provus (1971). Para estos autores los objetivos propuestos siguen siendo el criterio fundamental de valoración, pero enfatizan la necesidad de aportar datos sobre la congruencia o discrepancia entre las pautas de instrucción diseñadas y la ejecución de estas en la realidad del aula. (Escudero, 2003, p. 21).

La relación de los análisis expuestos con lo que se va a denominar modelo cognitivo, se configura en la capacidad de la investigación evaluativa para revelar los logros de la función, metodología, alcances y fines de esta con el desarrollo, como también con la construcción de aprendizajes. Cual fuere el tipo de operaciones mentales que el sujeto de aprendizaje construya, junto con el andamiaje de los aprendizajes ya incorporados, sería determinante para afianzar el camino del pensamiento desde criterios pedagógicos.

En ese sentido, Blanco (2004), citado en Urbina (2015), las características de este enfoque de evaluación son:

- La subordinación de la enseñanza al aprendizaje.
- El protagonismo fluctuante del maestro y los estudiantes.

Resignificación de la evaluación en el aula

-La diversificación de los roles del maestro en la intervención, medición, -coordinación y facilitación del aprendizaje de los alumnos.

-La evaluación basada en este paradigma debe estar orientada a la valoración, al análisis cualitativo de los procesos, sus estadios intermedios y los productos, con una inspiración crítica y una finalidad formativa, educativa. (p. 24)

Enfoque de la evaluación según el paradigma ecológico contextual: El paradigma ecológico tiene como punto de partida la negociación a partir de las relaciones que se establecen entre el sujeto de aprendizaje y el entorno en el cual se desarrollan sus acciones, actividades y productos. La escuela es vista como una red social compleja donde se pone a disposición elementos como la población, el ambiente, las interrelaciones, la tecnología y las relaciones organizativas. Por consiguiente, “la evaluación implica todo un cambio de pensamiento del docente pues ésta tiene sentido en tanto el evaluador y el evaluado formen un solo equipo que participa y pacta en la definición de los criterios que van a servir como puntos de referencia para dicha evaluación” (Morales et al, 2007, p. 40).

Dentro de este paradigma es reconocida la Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (1977), que surge dentro del campo de la antropología social con el fin de estudiar la realidad como un todo. También surgen modelos alternativos como la Evaluación Respondente de Stake (1975 y 1976), a la que se adhieren Guba y Lincoln (1982), la Evaluación Democrática de Mac-Donald (1976) y la Evaluación como crítica artística de Eisner (1985). Desde la perspectiva de la evaluación respondente se reconoce, la finalidad de ayudar a comprender a profesores, alumnos y personal administrativo en los problemas, defectos y virtudes de los programas; ésta consiste fundamentalmente en la observación acompañada de estudios de caso, muestreos e informes narrativos. En esa dirección, el evaluador juega un papel importante en lo que va a denominar evaluación interna y externa la cual obedece a una mayor pluralidad en el contacto con las audiencias que, conllevara a una variedad de informes evaluativos. Desde los narrativos pasando por informales y estructurados.

Resignificación de la evaluación en el aula

Igualmente, este modelo responde a una mayor apertura al proceso evaluativo para dar cabida no sólo a los resultados pretendidos, sino a los efectos posibles de un programa educativo, sea pretendido o no. Incluso Scriven (1973), citado en Escudero (2003), “propone una evaluación en la que no se tenga en cuenta los objetivos pretendidos, sino valorar todos los efectos posibles. Apertura también respecto a la recogida de información no sólo del producto final, sino también sobre el proceso educativo” (p. 23). De igual forma, apertura en la consideración de diferentes resultados de corto y largo alcance. Por último, apertura también en considerar no sólo resultados de tipo cognitivo, sino también afectivos.

La evaluación de acuerdo con su función se complementa con elementos de la evaluación formativa y sumativa desde la perspectiva socio política y administrativa. Con estas reflexiones se abre la posibilidad de lo que Guba y Lincoln (1986), citado en Escudero (2003), llaman enfoque constructivista que sirve como foco organizativo de la evaluación y la metodología para evidenciar los desarrollos y alcances de la misma, y su interacción con el contexto como también con los sujetos de aprendizaje.

Es así como la evaluación con enfoque constructivista debe tener como alternativas a la hora de funcionar:

- Identificar todos los implicados con riesgo en la evaluación.
- Resaltar para cada grupo de implicados sus construcciones acerca de lo evaluado y sus demandas y preocupaciones al respecto.
- Proporcionar un contexto y una metodología hermenéutica para poder tener en cuenta, comprender y criticar las diferentes construcciones, demandas y preocupaciones. - Generar el máximo acuerdo posible acerca de dichas construcciones, demandas y preocupaciones.
- Preparar una agenda para la negociación acerca de temas no consensuados.
- Recoger y proporcionar la información necesaria para la negociación.

Resignificación de la evaluación en el aula

- Formar y hacer de mediador para un fórum de implicados para la negociación.
- Desarrollar y elaborar informes para cada grupo de implicados sobre los distintos acuerdos y resoluciones acerca de los intereses propios y de los de otros grupos.
- Reciclar la evaluación siempre que queden asuntos pendientes de resolución. (Guba y Lincoln, 1989 citado en Escudero, 2003, p. 25)

Hacia una transformación evaluativa: Paradigma cognitivo-social: inmerso en esta tendencia se encuentran aquellas posiciones de tipo constructivista que han permitido un acercamiento a aquellas teorías psicológicas que procuran explicar la relación entre el desarrollo del individuo y su interacción con el aprendizaje. Parte del principio de la existencia de procesos activos para acercarse al conocimiento, con los cuales, cada individuo construye o reconstruye su propio aprendizaje como una resultante de la interacción del medio en el que se encuentra inmerso.

Se reconoce el potencial del sujeto de aprendizaje donde se rechaza la concepción del estudiante como un ser pasivo, mero receptor o reproductor de saberes culturales y cuyo desarrollo personal, no va a ser producto de la simple acumulación de una serie de aprendizajes, sino que reconoce en el estudiante la capacidad de generar aprendizajes significativos propios. (Acevedo, 2001, p. 12).

Es imperante que la condición y desarrollo cognitivo del estudiante, no va a determinar por sí misma la capacidad de aprendizaje, sino que, estará relacionada con el complejo mundo de relaciones sociales y las categorías culturales del mundo. Una evaluación desde este enfoque procura que cada idea, pensamiento, interacción y propuesta se integre a los factores que hacen a los individuos vivir en comunidad. Procura partir de las experiencias y conocimientos previos adquiridos, como también asimilados del medio, para ponerlos a disposición de nuevas construcciones como tareas, productos, intenciones o acciones que, se incorporan a la estructura cognitiva con repercusiones transformadoras en lo social.

Por tal motivo, se trata de un proceso de construcción de saberes culturales que tiene su apoyo fundamental en la mediación o interacción con otros. En este contexto, la

Resignificación de la evaluación en el aula

participación del docente o de los pares como mediadores del aprendizaje constituirá aspectos relevantes en este proceso de reorganización interna de los esquemas de conocimientos previos de cada estudiante (Acevedo, 2001, p. 13).

El nuevo discurso evaluativo apunta hacia la auto y coevaluación, privilegiando los aprendizajes logrados por el estudiante y los procesos de aprender a aprender. Sustituye la larga tradición de la heteroevaluación o la mirada unidireccional del docente, e involucra no solo a los estudiantes, sino también las características y disposiciones de los ambientes sociales, el contexto comunitario y las afinidades culturales de manera holística.

Desde esa perspectiva el reto actual es que los estudiantes estén capacitados para participar de manera activa y responsable en la esfera ética, social y profesional. Se vislumbran modelos alternativos de evaluación desde la función pedagógica y social de la educación. Uno que cobra fuerza es la evaluación autentica según Vallejo y Molina (2014), “una amplia variedad de enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen a los utilizados en la evaluación tradicional para generar una mirada global y relacional del mundo” (p. 14), para generar así, una mirada global y relacional del mundo.

Sin embargo, desde la óptica de la resignificación de la evaluación, los momentos, herramientas y agentes, podría utilizarse como elementos de la evaluación autentica si, estos responden a las expectativas de participación y comprensión para la realización personal y social. Es en la actitud de la finalidad de la misma donde se haya los mejores resultados de aprendizaje.

“Así, la evaluación autentica seria la reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar, una tradición en la que la evaluación es, ante todo sumativa, y responde a criterios de uniformización que persiguen clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos y mediante exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases” (Belair 2000, citado en Vallejo y Molina, 2014, p. 14).

Resignificación de la evaluación en el aula

Entre la amplia variedad de enfoques vinculados a la evaluación auténtica destacan: la evaluación alternativa, la evaluación basada en problemas y la evaluación formativa (aunque con variaciones diferenciales a la evaluación auténtica).

Según Vallejo y Molina (2014), “este nuevo enfoque de evaluación supone una coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de la evaluación, además de la utilización de una retroalimentación (feedback) constructiva que informa sobre el modo en que progresan los alumnos. Del mismo modo, considera el aprendizaje del estudiante como un proceso complejo y multidimensional que es necesario valorar de diferentes formas (p. 15)

Otros enfoques son, la evaluación democrática – deliberativa de House (1999) y Howe (2000), Evaluación participativa de Withmore (1998) y Cousins (1998), Evaluación crítica, que surge de los planteamientos de la Pedagogía Crítica de Freire (1979), Giroux (2003) y McLaren (1997), con exponentes como Everit (1996) y Waters (1998), Evaluación culturalmente sensible de Fierson (2002), Hopson (2000) y Stafford (1998) y la Evaluación Inclusiva de Goodwin (2012).

La práctica evaluativa: ambigüedad entre propuesta y aplicación

La evaluación en el aula: La práctica evaluativa en el aula de clase se ha visto en una problemática que se puede enfocar en el desconocimiento de los planteamientos propuestos para dicho ejercicio. Si bien, la Ley General de Educación, en el capítulo 3, título 4, establece un Sistema Nacional de evaluación de la Educación que funcione en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y las entidades territoriales, propone unos parámetros “con el fin de velar por la calidad, el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos”, la realidad en las instituciones educativas parece ser otra. Aquí también se propone que la evaluación no sólo se centrará en los resultados de los estudiantes, sino que de igual manera evaluará los procesos de

Resignificación de la evaluación en el aula

enseñanza, la calidad del docente y administrativos en su ejercicio y también los modelos pedagógicos y didácticos; esto con el fin de lograr el objetivo de una educación integral a través de una evaluación constante en todos los aspectos inmersos en el proceso.

Aun así, las prácticas evaluativas imperantes en el aula de clase no se fomentan con este carácter cualitativo, sino que se manejan de conformidad a modelos tradicionales que se sumergen en la evaluación cuantitativa. Oviedo (2007), sobre evaluación cuantitativa afirma “que no es otra cosa que aquella inspirada en la teoría de la medición, el uso de los *tests* o pruebas objetivas, sólo ha logrado que los alumnos memoricen datos, fechas, nombres, cifras, ideas, conceptos, teorías, etc.” (p. 13); entonces vemos que la evaluación cuantitativa es una actividad que valora solamente resultados, cumple una función mecánica del proceso; pero, además, es vista como un mecanismo de amenaza y poder, donde el arma de intimidación es la nota. La nota en sí es una problemática si miramos los dos espacios del proceso: el éxito o el fracaso.

Sin embargo, se tiene la posibilidad de la evaluación cualitativa, un aspecto inherente al proceso que debe llevarse a cabo desde la misma elaboración del plan de clases y mantenerse constante; no sólo referida a la práctica y proceso sino a los sujetos inmersos, estudiantes y docentes en un ambiente de retroalimentación que ayude a una mejor calidad en la educación; “en este sentido, puede entenderse la metodología cualitativa como una estrategia idónea para la innovación educativa, para las transformación de la práctica docente a través del diálogo, la comprensión y la mejora” (Santos, 1991, citado por Oviedo, 2007, p. 13). Para esto, y como lo pone el autor, es preciso replantear constantemente sobre el proceso y la evaluación: ¿qué se va a evaluar? ¿Cómo hacerla? ¿Por dónde empezar? ¿Cuáles son los retos?

Los conceptos de evaluación cualitativa y evaluación cuantitativa han tenido una serie de resignificaciones de acuerdo con las necesidades, prácticas y manejos que ha tenido el proceso de valoración en la escuela. Castaño (2008), acuña los conceptos de evaluación como control o evaluación como comprensión: argumentando que la evaluación siempre ha presentado esta ambigüedad, desde los preceptos tradicionales de memorización-acumulación, hasta los postulados de las pedagogías constructivistas y de escuela nueva

Resignificación de la evaluación en el aula

que le apuntan a la construcción integral del conocimiento y a la capacidad de contextualizar los aprendizajes con el entorno y con el conocimiento previo.

“Podría afirmarse que todo acto de evaluación supone dos funciones no necesariamente opuestas, una que responde a la *intención de control* que se pregunta si el proceso se desarrolla según lo planeado y qué tanto está conduciendo a lo buscado y otra, que responde a la *intención de comprensión* que busca conocer e interpretar el proceso que se está generando, comprender las transformaciones que se producen, el papel de quienes intervienen y las nuevas formas de ver que el mismo proceso posibilita” (p. 26).

El manejo que se le da al proceso evaluativo depende de los objetivos de la educación, pero es la práctica pedagógica la que se encarga de modelar un sujeto que busque en la nota un pago a sus esfuerzos o un sujeto que logre crear un proceso comunicativo, transformando su mundo cognitivo y social. La mera acumulación lleva a concebir un montón de notas percederas que se esfuman tan pronto logre su objetivo (pasar un año, en últimas); pero el interés por lo aprendido lleva a una constante transformación del conocimiento. El proceso de enseñanza aprendizaje conlleva sobre su acto disciplinar un entramado de configuraciones sociales y afectivas y por eso debe entenderse que:

“la evaluación, más que un acto técnico, es un acto interpretativo y comprensivo, por eso conviene entenderla como un *acto reflexivo*, que permite la toma de conciencia de las formas de comprender lo que se actúa, y la generación de nuevas comprensiones, de nuevas metas, de nuevas *intencionalidades*” (Castaño, 2008, p. 29).

Por otra parte, Velasco y Juárez (2011), se centran más en la intención de la evaluación y la plantean desde sus propósitos: sumativa y formativa. Desde el propósito sumativo, la intención es rendir cuentas sobre los resultados del estudiante, lo que aprendió finalmente y la capacidad que tenga para reproducir lo dicho en clase, si desarrolló competencias. En últimas “comprende las funciones de acreditación, calificación y rendición de cuentas del desempeño del alumno” por lo que “tiene como punto de referencia los objetivos de

Resignificación de la evaluación en el aula

aprendizaje que se espera consigan los alumnos” (p. 26); también es utilizado para verificar el avance y el alcance de logros de la institución ante las autoridades académicas. Con este propósito se asignan las calificaciones y el estudiante sabrá cómo va en el proceso que propone el docente y el currículo. Se compara a los estudiantes desde un marco global enmarcado en los objetivos curriculares.

Desde su propósito formativo la evaluación procura información a los docentes sobre las necesidades, las competencias, las formas de trabajo, las formas de asimilación de las temáticas, las capacidades de participación dentro del tema. Se aprecia las particularidades que hay entre los grupos y entre los individuos de un mismo grupo. Shepard (2008) expone que:

“la evaluación formativa y tiene como punto de partida los aprendizajes esperados en los alumnos y su situación actual respecto a lo que se espera consigan. Tiene como fin principal decidir las acciones de enseñanza necesarias para que cada alumno y el grupo en su conjunto logren los objetivos de aprendizaje” (citado por Velasco y Juárez, 2011, p. 27).

Esto con el fin que el docente pueda direccionar y redireccionar sus planes de estudio, pueda dar cuenta de los avances de su temática y pueda decidir sobre las acciones de su enseñanza identificando las necesidades, competencias y procesos individuales y grupales que se dan en el desarrollo de las clases.

Otro postulado sobre esta dicotomía en la que se encuentra la evaluación, la expone Zuleta R. (1997) al proponer la evaluación académica como una como *cuestión técnica* o como *una naturaleza filosófico-política de los fines (cuestión pedagógica)*. El autor habla sobre la ausencia de finalidades en la evaluación; se propone en la escuela un currículo cuya intención es una evaluación numérica, un currículo que se desprende de estudios globales y que exigen una cantidad de competencias para alcanzar un nivel que decide si el estudiante se promueve o no. “Cuando la escuela ha sido consecuente de que educa para el trabajo, sus resultados tropiezan con la cruda realidad de unos dinamismos sociales basados

Resignificación de la evaluación en el aula

en la competencia, en la lucha febril y descomunal por el poder, por el poder sobre el dinero, sobre las cosas, sobre los hombres” (Zuleta R. 1997, p. 93).

Pero la finalidad de la escuela debería centrarse en promover la realidad inmediata, su conocimiento de la actualidad y de las relaciones históricas que así lo han mantenido, así como de un proceso de interrelaciones sujeto-conocimiento-sociedad; “la naturaleza filosófico-política de los fines, no es equivalente a las técnicas políticas de control que aplica el sistema escolar”, sino que “toda pedagogía, es (o debería ser), una construcción conceptual dispuesta de métodos y de instrumentos para facilitar actitudes y conductas de diálogo teológico entre la humana inteligencia y los distintos órdenes y ‘desórdenes’ de los seres y de las cosas (Zuleta R., 1997, p. 93). Desde la nombrada naturaleza, pensemos en la filosofía como construcción del sujeto humanístico, cognitivo y social; y a la política como construcción del sujeto en comunidad. Entonces vemos, en gran medida, la carencia de estos dos aspectos si lo que se busca con la educación y con la evaluación, en últimas, es poner al sujeto en unas condiciones laborales direccionadas al capitalismo y al mercado, respondiendo a las necesidades inmediatas de adquisición de poder, entendido este como una mejora económica sobre las cosas y las personas. El conocimiento se muestra como algo sin sentido, a menos que sea para alcanzar la finalidad del reconocimiento laboral y por ende, económico.

Con base en lo anterior, estaríamos apuntando a la educación como entrenamiento, desconociendo su importancia en la construcción individual y social del educando. La finalidad de la educación, que se fortalece desde un proceso evaluativo constante debería apuntar más a la formación; esta dicotomía se plantea desde Zuleta E. (1995) afirmando que

“la formación actual no corresponde a lo que los liberales llamaban la formación de un ciudadano, es decir, de un hombre que pueda intervenir, de alguna manera, e incidir conscientemente en el destino de la sociedad en que vive. En realidad, el tipo de persona que se forma es una tuerca que debe ajustar muy bien en el engranaje del aparato productivo. Eso es lo que se llamaría un “trabajador eficiente”” (p. 101).

Resignificación de la evaluación en el aula

Cuando se evalúan los resultados cuantitativamente logramos que el principal interés del estudiante se centre en las metas, no en los procesos, ni en lo que éstos significan como construcción de conocimiento. Se aprecia de esta manera la necesidad de saber una calificación; el cuánto es más importante que el cómo y el para qué. Se hace necesario, entonces, dar una mirada a la práctica evaluativa docente, una autoevaluación y reflexión desde los procesos para lograr esa concepción de formación integral, una apropiación en el aspecto evaluativo de su formación, logrando que el estudiante se convierta en “el hombre que quiere saber por qué hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace; el hombre que tiene una exigencia de autonomía” (Zuleta, E., 1995, p. 26).

Una manera concreta de lograr esa autonomía es lograr un encuentro entre los temas propios de la lógica disciplinar y el contexto inmediato del estudiante, hacerlos significativos y útiles; el interés se muestra en el preciso instante en que la evaluación es capaz de reflejar su importancia, ya que la práctica evaluadora “no se debe diseñar para hacer sentir al estudiante como el único responsable de su fracaso o éxito escolar, ya que el hecho de aprender está sujeto a las metodologías y actuaciones del docente, al entorno familiar y a los paradigmas sociales” (Hernández, 2016, p. 91). No son las aulas los únicos escenarios, no son los docentes los únicos con el poder, ni son los estudiantes los únicos con las dificultades o fortalezas; es decir, “no se debe percibir al estudiante como el único que está siendo evaluado ya que lo correcto es que dentro de la práctica estén siendo evaluados, en su totalidad, los factores y agentes que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizajes” (Ibid, p. 91).

Es así como la evaluación de los aprendizajes debe responder a unos fines específicos, fines que se puntualizan dependiendo de la categoría donde se proponen. Según Jean-Marie De Ketele (citado por Feldman, 2010, p. 64) la evaluación responde a los siguientes propósitos: para certificar, donde se aprecia si el estudiante es promovido o no; para clasificar la población, donde se apoya en una jerarquía de adquisición de conocimientos y se califica; para hacer el balance intermedio, se decide si el estudiante puede avanzar en el proceso; para diagnosticar, hacer regulaciones en los avances y procedimientos; para clasificar en subgrupos, depende de los alumnos se clasifican como homogéneos y/o heterogéneos; para seleccionar, donde se decide si se aceptan o rechazan nuevos

Resignificación de la evaluación en el aula

integrantes en el grupo; para predecir el éxito, con la elaboración de un test se predisponen los niveles de avance y conocimiento. Estos propósitos son individuales y se trabajan de tal forma que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga una dirección a una propuesta efectiva con unos fines específicos.

Cabe hacer hincapié en la evaluación como diagnóstico, no sólo como una herramienta que permita saber qué capacidades y conocimientos previos tienen los estudiantes para indicar qué camino tomar, sino como un componente continuo de todo el proceso evaluativo que permita reflexionar sobre los sujetos, estrategias, contextos y finalidades que intervienen en la enseñanza-aprendizaje; Feldman, citando a Katele (2010), ve el criterio de diagnóstico como un tipo de evaluación que “permite tomar un gran número de decisiones de ajuste o “de regulación”. Se utiliza cuando el balance se ha revelado insatisfactorio. Puede referirse a producciones, a procedimientos utilizados o a procesos mentales no directamente observables” (p. 64). De la misma manera que un diagnóstico revela los procedimientos para iniciar la puesta en práctica de una temática, también muestra cuando estos son fallidos para reformularlos; además permite descubrir las fortalezas de estos y puntualizar su reconstrucción.

Partiendo de los criterios de evaluación, Feldman (2010), también le apunta a la función formativa de la evaluación sobre la sumativa (siguiendo las concepciones cualitativas y cuantitativas nombradas anteriormente), afirmando que no sólo es preciso intervenir en las actividades de aprendizaje sino que es necesario intervenir en las actividades de enseñanza y esto se logra cuando hay una regulación de las mismas de manera recíproca y entrelazada; “la evaluación formativa es la que se encuentra más estrechamente ligada con el desarrollo de las actividades de aprendizaje (...) puede afirmarse que las acciones de enseñanza son eficaces si logran influir sobre las actividades de los alumnos” (p. 61); al influir sobre las actividades y no sólo sobre los resultados se promueve la valoración continua y la aplicación de las temáticas en las distintas problemáticas de la vida. Sobre este proceso, desde la enseñanza para la comprensión, Perkins (ante todo la comprensión), afirma que:

Resignificación de la evaluación en el aula

“la evaluación viene al final del tema y se basa en notas y responsabilidades. Estas son funciones importantes dentro de muchos contextos, pero no sirven desde el punto de vista de las necesidades de los estudiantes. Para aprender para comprender, los estudiantes necesitan criterios, retroalimentación y oportunidades para reflexionar desde el principio y a lo largo de cualquier secuencia de instrucción. A este proceso lo llamamos “Valoración continua” (p. 4).

Partiendo de lo anterior, el docente en su aplicación de la evaluación, y en el contexto que se pretende desarrollar con la evaluación formativa, busca desarrollar autonomía en el estudiante; a diferencia de una evaluación centrada en los resultados que pretende rendir cuentas sobre los resultados del estudiante, lo que aprendió finalmente y la capacidad que tenga para reproducir lo dicho en clase. Por otro lado, “el desarrollo de la autonomía, en resumen, significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual” (Kamii, 1970, p. 2). Esto significa dar espacios de investigación, promover la curiosidad y la creatividad, relacionar las temáticas y darle importancia al estudiante en una dialéctica bilateral del conocimiento.

Percepción de los estudiantes sobre la evaluación: La evaluación además de centrarse en los procesos más que en los resultados, debe también atender a las percepciones de los estudiantes, el componente afectivo que suscitan estas prácticas. Situaciones como temor, ansiedad, baja autoestima y competitividad que se desprenden de la evaluación como calificación última, son relevantes para una posible reformulación; Castaño (2008), al respecto, afirma que “no basta saber el conocimiento que se enseña, también es necesario el saber sobre el pensamiento del alumno, conocer el proceso de construcción que siguen los estudiantes de los conceptos que se enseñan” (p. 29). Esto se dificulta con la evaluación sumativa que promueve una escala numérica, suponiendo un valor mínimo de aceptación y esta práctica pedagógica es la que se encarga de modelar un sujeto que busque en la nota una recompensa a sus esfuerzos.

Resignificación de la evaluación en el aula

Con respecto a las notas, atendiendo a los diarios de campo de la presente investigación, es común en la mayoría de procesos, independientemente del ejercicio que se esté realizando, escuchar preguntas como *¿cuánto me saqué?*, *¿cuándo nos da las notas?*, *¿qué porcentaje tiene en la nota final?* De la misma manera, en ejercicios que parecen extracurriculares aparecen interrogantes como *¿nos va a dar nota por eso?*, *¿esto es para una nota?*, *¿nos baja la definitiva si no lo hacemos?* “Con frecuencia se encuentran ejemplos patentes donde los estudiantes reclaman calificación por realizar las actividades que son necesarias para llegar a aprender o comprender algo de forma adecuada, y de esta manera la calificación es la moneda de pago en la escuela” (Castaño, 2008, p. 25).

Al reflexionar sobre los sistemas de evaluación en la escuela es preciso a la par de estudiar resultados, procesos, estrategias y didácticas, centrarse en la percepción que tienen los estudiantes sobre la constante evaluación en la que se ven inmersos durante la enseñanza de cualquier asignatura en la escuela; esto da luces para que las reformas y prácticas sean más concienzudas y los haga partícipes activos de sus procesos. Esto es precisamente lo que Rojas y Rozo (2015) nos da a entender sobre lo que los estudiantes piensan sobre el cómo, cuándo por qué y para qué de la evaluación, así, desde los interrogantes se busca saber qué tanto saben los estudiantes ante este concepto, su significado y objetivos y qué tanto pueden verse afectados cognitivamente y emocionalmente.

Estas preguntas son la base para comprender la percepción que tienen los estudiantes sobre su proceso evaluativo y de esta forma comprender que tan comprometidos o influidos se encuentran por la práctica misma. Con base en su investigación, desde la mirada de sus estudiantes, las autoras establecen que “la evaluación es una práctica que permite el emitir una valoración para cada asignatura de acuerdo a lo realizado por el estudiante, en ocasiones estas prácticas son desarticuladas y miden el nivel de alcance de los desempeños propuestos enfocados en el plan de estudios” (p. 55). En otras palabras, la evaluación, desde la valoración numérica y su estrecha relación con la promoción, el fracaso y el éxito, es visto como un aspecto cuantitativo por parte de los estudiantes.

Este componente sumativo de la evaluación desprende un componente afectivo que es trascendental en la percepción misma de la evaluación ya que:

Resignificación de la evaluación en el aula

“El desarrollo de las diferentes prácticas evaluativas genera en los estudiantes un sin número de sentimientos, haciéndoles asumir actitudes inconscientes que afectan sus relaciones intra e interpersonales, aspectos que hacen parte del componente afectivo (...); esto debido a que para cada uno es importante sentirse bien no solo consigo mismo sino con los demás” (Rojas y Rozo, 2015, p. 66).

El atender a la percepción que los estudiantes tienen sobre la evaluación, permite conocer, además de sus puntos de vista, las posibles reacciones que implica la valoración de sus resultados y procesos, posibilitándose una reflexión y reformulación de las estrategias; “el profesor puede obtener valiosa información sobre aspectos facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje de sus alumnos, identificando las situaciones en las cuales ellos perciben con mayor frecuencia el surgimiento de emociones favorables o desfavorables” (Ibáñez, 2011, p. 459). La reformulación de las prácticas evaluativas no puede darse si la evaluación se centra solo en los resultados ya que se estaría pensando en por qué el estudiante no tiene buenas calificaciones; la reformulación se logra a través de la reflexión constante partiendo del diagnóstico mismo, atendiendo, en gran medida, las opiniones de ellos sobre este proceso.

Ibáñez (2011), al proponer un cambio en la dimensión evaluativa, donde los docentes a lo largo de un periodo tienen en cuenta las percepciones de los estudiantes, advierte que “se evidencia la valoración que otorgan los profesores a las percepciones de sus estudiantes, y la intención de realizar modificaciones que favorezcan en ellos una disposición emocional favorable para lograr esos aprendizajes, de acuerdo con la evaluación del contexto interaccional” (p. 469). El componente afectivo es crucial en un proceso de enseñanza aprendizaje, tanto en el proceso académico como el evaluativo; depende del diálogo y las propuestas bilaterales que se logre un conocimiento contextualizado, un desempeño práctico y una percepción de la evaluación que no condicione, sino que promueva el conocimiento.

La evaluación: un proceso pedagógico

Análisis, reflexión y reformulación de la evaluación

La evaluación siempre ha generado un problema de ambigüedad bajo la mirada de quien determine su significado dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, es así que podemos encontrar definiciones que tienen como finalidad exclusiva desde un enfoque cuantitativo, programada como medio de control y con parámetros destinados únicamente en la obtención de una calificación; Duque (1993) la cita como “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados, (...) y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico” (citado por Mora, 2004, p. 2).

Sin embargo, a través de estudios e investigaciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje encaminados a mejorar no solo el nivel académico, sino también el desarrollo integral de competencias, habilidades y destrezas en los estudiantes, se ha propuesto que la práctica evaluadora evolucione, dejando de existir como medio de castigo, momento único de parámetro de saberes, proceso o procedimiento elemental que arroja una información cuantitativa del avance del estudiante en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, para transformarse en una herramienta o estrategia relevante que permita al estudiante aprovechar el conocimiento y desarrollar a través de ella procesos de aprendizaje en pro y beneficio del desarrollo personal del mismo, como lo plantea Arredondo, Diago y Cañizal (2009) en un “desarrollo integro de la formación intelectual en contenidos y estrategias cognitivas, el logro de competencias y la educación en valores y actitudes de los estudiantes como estudiantes y como ciudadanos de nuestra sociedad” (p. 5).

En la misma línea Álvarez (1996) afirma que “la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y el aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta...entre lo que considera que tiene un

Resignificación de la evaluación en el aula

valor en sí y aquello que carece de él. (Citado por Camilloni, Celman, Litwin y Palou 2001, p. 3).

Es claro el pensamiento acerca de la obligación de las instituciones educativas en encontrar horizontes que le permitan crecer y mejorar sus condiciones académicas a través de propuestas específicas; “la función educativa de la escuela requiere autonomía e independencia intelectual, y se caracteriza precisamente por el análisis crítico de los mismos procesos e influjos socializadores incluso legitimados democráticamente (Pérez, 1997, citado por Camilloni y otros, 2001, p. 4). La evaluación de los aprendizajes se puede reformular y fortalecer a través de la opinión de todos los implicados en el proceso; desde un punto de vista de autoevaluación para apreciar el papel crucial de cada individuo en su recorrido académico, como en el coevaluativo para descubrir las fortalezas y debilidades del otro. Pérez (1997) señala que la tarea educativa de la escuela “propone, por tanto, la utilización del conocimiento y la experiencia más depurados y ricos de la comunidad humana para favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que forman las nuevas generaciones de modos propios de pensar, sentir y actuar. En definitiva, la potenciación del sujeto” (citado por Camilloni y otros, 2001, p. 42).

Grandes ramas del conocimiento humano participan de forma activa y permanente en el aprendizaje; ellas son la pedagogía y la psicología, que develan los elementos que intervienen en el proceso de evaluación de los aprendizajes, como lo afirma Beltrán (1996), “los procesos representan en realidad sucesos internos que pasan por la cabeza de los estudiantes mientras aprenden, es decir, actividades que el estudiante debe realizar para que se dé efectivamente el aprendizaje. Los procesos significan sucesos internos que implican una manipulación de la información entrante. Estos procesos constituyen las metas de las diversas estrategias de aprendizaje” (p.42).

Gracias a la integración de estas dos ramas, podemos denotar que existen procesos y sub procesos procedentes de estos mismos en el desarrollo de la actividad académica propiamente dicha, Beltrán (1996), nombra los siguientes procesos: sensibilización, atención, adquisición, recuperación, transferencia de lo aprendido y por supuesto la evaluación, a la cual, le han dado la tarea de ser un instrumento de comprobación de

Resignificación de la evaluación en el aula

objetivos alcanzados por los estudiantes en el accionar de estos sucesos internos dentro del acto de aprender; pero en el proceso de enseñanza y aprendizaje donde el enfoque se centra en los procesos, estos sucesos internos que generan el aprender son susceptibles al orden y a la intensidad, y en donde la evaluación deja de ser un criterio de comprobación para transformarse en un proceso continuo a través del cual no se premia la finalidad, sino todo el transcurso del aprendizaje desarrollado por el estudiante, desde estos preceptos, el autor define a la evaluación como el desarrollo de capacidades y saberes, donde se reorganizará todo el desarrollo pedagógico para mejorar los aprendizajes.

Esta posible reformulación en el concepto de la evaluación permite que el proceso sea más significativo en el ambiente de enseñanza y aprendizaje, sumado a las nuevas tecnologías y la relación con el entorno, todo esto formando un engranaje que direcciona la evaluación de aprendizajes y que le permita enriquecerse con esas características que la hacen transformadora.

La evaluación en matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y sociales: Al hablar de la evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje, debemos hacer una descripción por área.

Área de matemáticas: al hablar sobre la evaluación en el área de matemáticas, podemos tomar como referente a Fandiño (2002) quien reconoce que una característica que ejerce mayor fuerza en el aula es la evaluación; “este proceso consta de tres componentes distintos, pero aun una vez más, estrechamente relacionadas entre ellas, evaluación de la propia acción didáctica, la evaluación del segmento curricular elegido y la evaluación del proceso de aprendizaje de sus propios estudiantes (p. 20).

Además, Fandiño también reconoce que el proceso de evaluar se ratifica a través de la consolidación de acciones a través de las cuales se reconocen determinadas características propias de los aprendizajes en los estudiantes y determinar cuáles son las falencias que presentan con el fin de ayudarles y garantizar así un mejor aprendizaje (2002).

Resignificación de la evaluación en el aula

La adquisición de los aprendizajes matemáticos conlleva a procesos necesarios para tal fin, como lo plantean los lineamientos curriculares emitidos por el Ministerio de Educación Nacional “Las competencias matemáticas no se alcanzan por generación espontánea, sino que requieren de ambientes de aprendizaje enriquecidos por situaciones problema significativas y comprensivas, que posibiliten avanzar a niveles de competencia más y más complejos”. (Serie Lineamientos Curriculares, Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.49). Estas competencias son alcanzables a través de procesos generales tales como lo establece el Ministerio de Educación Nacional:

“Formular, plantear, transformar y resolver problemas a partir de situaciones de la vida cotidiana, Utilizar diferentes registros de representación o sistemas de notación simbólica para crear, expresar y representar ideas matemáticas; para utilizar y transformar dichas representaciones y, con ellas, formular y sustentar puntos de vista, Usar la argumentación, la prueba y la refutación, el ejemplo y el contraejemplo, como medios de validar y rechazar conjeturas, y avanzar en el camino hacia la demostración, dominar procedimientos y algoritmos matemáticos y conocer cómo, cuándo y por qué usarlos de manera flexible y eficaz. Así se vincula la habilidad procedimental con la comprensión conceptual que fundamenta esos procedimientos”.

Área de Ciencias Naturales: Al hablar de la evaluación de los aprendizajes en ciencias naturales siempre se recurren inicialmente a los referentes legales o lineamientos curriculares en el área de ciencias naturales emanados por el Ministerio de Educación Nacional, el cual es enfático en reconocer la evaluación como un “proceso reflexivo y valorativo del quehacer humano, y la describe con unas características específicas tales como: debe desempeñar un papel regulador, orientador, motivador y dinamizador de la acción educativa, y reconoce que para que exista una transformación e innovación en el currículo, la evaluación y los métodos de enseñanza deben estar basados en una misma concepción sobre cómo se desarrolla el conocimiento en el medio escolar.

Constantemente se ha venido aplicando la evaluación como instrumento de medición de los aprendizajes cognitivos del ser humano, y desarrolla un rol selectivo dentro del sistema

Resignificación de la evaluación en el aula

educativo, tales como se enunciaron por el Ministerio de Educación Nacional en 1987, pero al ser vistos, estudiados, reformados e innovados, esta evaluación pasa a ser un

“conjunto de procedimientos que se deben practicar en forma permanente, y que deben entenderse como inherentes al quehacer educativo.... con el fin de tomar conciencia sobre la forma como se desarrolla el proceso por medio del cual los estudiantes construyen sus conocimientos y sus sistemas de valores, incrementan el número de habilidades y perfeccionan cada una de ellas, y crecen dentro del contexto de una vida en sociedad” (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Además, se aprecia que la comunidad científica especialista en la didáctica de las Ciencias Naturales ha avanzado en propuestas y posturas de análisis dinámico de esta área de la educación, y se reconoce una estrecha e íntima relación entre la didáctica y la evaluación, tal como lo define Ladino, Ospina y Tovar (2007):

“El poder de la evaluación como sistema radica en la posibilidad de reflexionar y valorar las acciones, aprendizajes, habilidades y actitudes; en la posibilidad de analizar críticamente los modelos pedagógicos y didácticos, así como en la reflexión y transformación de la misma evaluación; entonces desde ella es posible regular, retroalimentar, re-definir, tomar decisiones, re-formular, aprender, conocer y reconocer” (Citado por Tovar, 2008, p. 269).

Área de Lengua Castellana: Desde la serie de lineamientos curriculares del MEN y lo referente a modelos de evaluación en lenguaje, se propone una relación directa entre teoría y práctica, dándole un valor significativo a la investigación docente como camino para la reflexión sobre las prácticas, temáticas y estrategias; “la teoría entra, de esta manera, a alimentar la práctica, a proponer otros puntos de vista. La teoría, de esta manera, siempre tendrá un carácter dinámico, de conocimiento en construcción” (Serie Lineamientos Curriculares, Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 69). De esta manera se propone la investigación constante como una forma de cualificar y contextualizar los procesos, sobre todo en aspectos que deben incluir el componente social, debe otorgarse una función, una practicidad a las temáticas vistas en el aula de clases; pero esta funcionalidad debe pensarse

Resignificación de la evaluación en el aula

desde una planeación conjunta; para esto “el docente debe contar con una visión integral sobre la educación y sobre la función de la evaluación” (Ibid, p. 69)

Este ejercicio se convierte en una autoevaluación que el docente debe hacerse de manera continua sobre sus prácticas. Desde el estudiante, es necesario que conozca dichos procedimientos y finalidades para que actúe de manera participativa y crítica. Así, podrá aportar insumos que le permitan usar sus conocimientos previos y perspectivas para encaminar su enseñanza aprendizaje a una práctica concienzuda de sus conocimientos, y, de la misma manera, atender a una evaluación que le permita verificar sus debilidades y fortalezas, logrando reconocimiento y regulación de su participación. Para ambas partes, “la evaluación como proceso integral, debe ser sistemática y continua. En este proceso, el seguimiento juega un papel central” (Ibid, p. 69).

Este seguimiento debe ser compartido y socializado para lograr una discusión bilateral con el fin de llegar a la retroalimentación y recontextualización de las prácticas educativas y evaluativas. Es necesario verificar periódicamente los avances, documentarlos, para que se logren las apreciaciones conjuntas, no sólo de los sujetos en cuestión, sino también de los pares estudiantiles y docentes, incluso, de los padres de familia, que son una parte importante del proceso educativo. Esta reciprocidad en el acto evaluativo sirve para medir y contrastar los modelos pedagógicos que son la guía desde donde se conciben los procesos de conocimiento.

Los lineamientos en Lengua Castellana conciben la evaluación de los procesos desde los estados iniciales (conocimientos previos, habilidades adquiridas) y los procesos individuales (ritmos particulares); se propone una evaluación centrada en todo el recorrido y no sólo en los resultados. Desde los estados iniciales “ya se está poniendo a prueba el modelo y se están comenzando a realizar los ajustes”; desde los avances particulares “el estudiante controla y orienta su propio proceso, el docente controla y orienta el proceso global” (Ibid, p. 73). La evaluación en Lengua Castellana, entonces, se propone desde una participación activa de los sujetos inmersos en el acto evaluativo, asumiendo la teoría y la práctica como componentes relacionados.

Resignificación de la evaluación en el aula

Lorente (2011) explica la complejidad de la evaluación en Lengua castellana, argumentando que las prácticas tienden a realizarse desde un enfoque cuantitativo sin atender a las particularidades de los estudiantes, logrando un interés centrado sólo en las notas, la calificación final; de esta manera, “para unos presenta un montón de trabajo, para otros, una causa de angustia, y para todos, un elemento generador de decepciones” (Cassanny, Luna y Sanz, 1998, p. 74, citado por Lorente, 2011, p. 106). Esto se fortalece negativamente cuando se siguen literalmente las temáticas dadas en los libros de texto y los criterios de evaluación son generales y homogéneos.

Para el autor, la evaluación debe darse, siguiendo los Lineamientos Curriculares, desde un proceso objetivo que apunte a la retroalimentación, la investigación y la continuidad; partiendo de estos criterios, “la evaluación formativa es una característica esencial de la enseñanza personalizada, pues comprueba a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje si el alumno está alcanzando los objetivos propuestos” (Moral, 2010, p. 360, citado por Lorente, 2011, p. 110). Se debe tener en cuenta que las temáticas en Lengua Castellana suscitan cierta complejidad ya que, en torno a los aspectos literarios o gramaticales, se encuentran componentes sociales, informativos, simbólicos, etc., que hacen que estos objetivos se puedan dar de diferentes formas, por lo tanto, se deben tener en cuenta, también, los estados iniciales y los procesos individuales.

Con el fin de lograr esta evaluación formativa, Lorente (2011), proporciona una tipología que se centra en tres espacios diferentes, pero que deben darse de manera continua y transversal: la evaluación inicial, como un diagnóstico para partir desde los conocimientos previos; la evaluación criterial, que debe ser individualizada atendiendo a los procesos, pero que debe ser integrada a un marco general para ser centrada en unos objetivos claros; y la evaluación final que debe convertirse en una reflexión bilateral para la reconstrucción de la didáctica utilizada, sin dogmatizarla ya que cada grupo es distinto del anterior. Transversales, ya que se deben usar para darle un sentido de seguimiento a la globalidad de las prácticas promoviendo la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación de docentes, estudiantes y del proceso conjunto en sí.

Resignificación de la evaluación en el aula

Evaluar en Lengua Castellana exige la lectura y la escucha del docente, desde el inicio, el proceso y el resultado, guiando el recorrido. Guzmán (2014) afirma que una práctica evaluativa en cuanto a la producción textual (se enfatiza en la producción tanto escrita como oral), es completa cuando no se centra solo en el buen uso del lenguaje sino, también, en las apreciaciones sobre las emociones e intereses del estudiante y cuando sus creaciones pasan de ser un aspecto de revisión final a una promoción de construcción conjunta, donde sus pares, otros maestros y los padres de familia pueden tener acceso y opinión sobre los escritos; cuando los docentes “crean situaciones en sus aulas de clase que estimulan la producción (...) necesitan pasar del estímulo general ‘está bien’, a la mirada particular sobre los diferentes criterios de calidad para intervenir intencional y afectivamente en el desarrollo del proceso de los niños” (p. 130).

Es necesario al proponer y llegar a un consenso sobre las prácticas evaluativas trabajar con textos con sentido y con una función comunicativa clara, acorde a la edad y capacidad de los estudiantes, atendiendo a los contextos, la edad y los saberes previos, para lograr unos objetivos centrados en los contenidos, pero direccionados a la práctica constante que de ellos puedan generar.

Área de Ciencias Sociales: La evaluación en Ciencias Sociales atraviesa hoy en día por una serie de retos propios enmarcados en el devenir histórico de las sociedades, especialmente la colombiana y los cambios epistemológicos de lo que se considera el asunto social.

En términos de Gómez (2003), “entre sus principales desafíos podemos destacar los siguientes: a) formación de ciudadanos híbridos y plurales b) el desarrollo del pensamiento social que tensione lo universal y lo local, lo global y lo nacional y c) la comprensión y asunción de la apertura de las ciencias sociales hacia nuevos lugares de enunciación de lo social que incorpore las nuevas formas de hibridación de saberes, las prácticas sociales y los dominios del conocimiento social” (p. 38).

No se puede seguir creyendo que las ciencias sociales escolares tienen la función de transmitir una cultura general, conocer la historia patria, desarrollar valores o formar

Resignificación de la evaluación en el aula

personas críticas, objetivos que se han vaciado de contenido. La evaluación en ciencias sociales no puede ser vista como un grupo de narraciones y declaraciones inconexas con la realidad, donde el pasado es estático con relación a la idea de construcción del proceso socio- histórico de la humanidad, fragmentada en áreas de conocimiento de lo que por tradición se ha entendido lo disciplinar (historia, geografía, constitución y civismo), una serie de datos sin soporte argumentativo, sin contextualización de fuentes primarias y secundarias, no solo de tradición escrita, también imágenes, objetos, costumbres, moda , hábitos entre otras que cruzan la comprensión social y cultural del desarrollo de los pueblos.

La capacidad discursiva, elaborativa y practica debe dar cuenta en el proceso de evaluación, no solo de los saberes propios de las ciencias sociales, sino de las relaciones de esos saberes con la realidad política, social, económica y cultural, explicando la razón de la integración de los sujetos de aprendizaje con las metodologías, técnicas y productos formativos. Es en relación docente estudiante donde la construcción de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes se ponen de manifiesto para la transferencia de estos con lo cual, se contribuye a la movilidad social.

Desde la perspectiva de una lógica de dialogo y reflexión, las evaluaciones que vuelven a los estudiantes con nuestros aportes y sugerencias para permitir que continúen en el proceso de producción, dan cuenta de las posibilidades de aprender, tanto de los docentes, en lo que respecta a que encuentren los lugares de mejoramiento o crecimiento del trabajo, como las de los estudiantes, al favorecer el desarrollo de sus producciones. Se llevarán a cabo cuantas veces sea posible y finalizarán en el momento en que así lo acuerden, en consenso, docente y alumno. Las distintas evaluaciones, además, tratarán de reconocer los diferentes modos de representación en que se pueden expresar los procesos de producción de conocimiento.

Ensayos, elaboración de proyectos, análisis de fuentes, resolución de casos, representaciones, críticas a una producción, pueden dar lugar a elaboraciones de distinto tipo atendiendo a las diversas maneras de expresión de los estudiantes.

Resignificación de la evaluación en el aula

“En síntesis, en el acto de evaluar nos preocupan el reconocimiento de los límites, autolímites e imposiciones en el conocer, las prácticas que se configuran en desmedro de la autoestima y la organización de esta como actividad solitaria o cooperativa. Nos interesa reconocer el valor de elaborar y explicitar los criterios que utilizaremos en las prácticas evaluativas, reconocer nuestros límites como docentes (en tanto configuramos en nuestras clases una auténtica labor de construcción de conocimiento) y proponer formas y propuestas que contemplen la diversidad de las expresiones del saber” (Camilloni et al,1998, p.62).

Desde la política educativa Colombiana el Ministerio de Educación Nacional organiza y promueve la evaluación desde el enfoque de las competencias. Con los documentos oficiales, uno de ellos los Estándares en Ciencias Sociales, se enfatiza en una evaluación que de razones del saber y saber hacer en diferentes escenarios donde los sujetos den razones construidas y apropiadas de los conocimientos y habilidades aprendidas durante un proceso. Duramente cuestionado, estos planteamientos son de permanente análisis para develar si, realmente contribuyen a mejores aprendizajes, ciudadanos competentes y seres éticos.

Es así que, según Gómez (2002), “las competencias son entendidas en un sentido pleno, implican siempre un saber qué, (significados –conceptos), un saber cómo(procedimientos – estrategias), un saber por qué (valores – sentidos) y un saber para qué (interese – opciones y creencias)...(p. 41).De tal manera que para las ciencias sociales existe cuatro competencias fundamentales a evaluar: Las competencias cognitivas, procedimentales, interpersonales(o socializadoras) y las competencias intrapersonales (o valorativas).

“Ya no es posible una evaluación dirigida a detectar errores, puntos de quiebre. Se trata de una evaluación orientada a identificar fortalezas que permitan superar las debilidades, una evaluación para determinar qué están aprendiendo realmente los y las estudiantes y buscar herramientas que permitan a cada docente orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje hacia los objetivos propuestos, teniendo en cuenta también, por supuesto, los vacíos detectados en sus estudiantes” (MEN, 2003).

Resignificación de la evaluación en el aula

Frente a estas posibilidades, sin embargo, persiste en las instituciones educativas consideraciones contrarias, frente al ejercicio permanente y reflexivo de los métodos e instrumentos de evaluación. Se mantienen las pruebas escritas estandarizadas denominadas “objetivas” como fundamento del aprendizaje por competencias, excluyendo otro tipo de instrumentos que igual pueden enriquecer el desarrollo del pensamiento, las relaciones de causa efecto, la comprensión del tiempo histórico, reconfiguraciones del espacio geográfico con programas informáticos, comportamientos éticos y ciudadanos que no se configuran en la modalidad de simulación, sino que, se recrean en las realidades cotidianas de los estudiantes. Entre estas tenemos las historias de vida, el portafolio de evidencias, los diarios de campo, las entrevistas, los proyectos de aula que pueden acercar al estudiante a mejores aprendizajes.

Capítulo 3

Metodología

Declaración del enfoque y alcance de la investigación

El presente trabajo toma como objeto de estudio un fenómeno social, en este caso en el ámbito de la educación; este objeto no es definido rigurosamente, progresa y se transforma conforme desarrollamos la idea que abstraemos de él, por lo que la propuesta de investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, presentando un diseño de investigación-acción (IA). La importancia del enfoque cualitativo reside en que la escuela se caracteriza por estar en un constante proceso de cambio, consecuencia de procesos sociales que la afectan de una u otra forma. Según Jiménez-Domínguez (2000), citado en Salgado (2007), los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales” (p. 1). Para este trabajo, se precisa tener en cuenta los distintos puntos de vista que hay con relación a la evaluación de los aprendizajes: prácticas, percepciones, como también, los cambios que suscite la implementación de las mejoras.

De esta manera, observar la problemática desde la participación misma, nos ofrece espacios de categorización y análisis que se pueden contrastar o relacionar con lo referido a la recolección de datos y análisis literario. Greenwood (2000) dice que “la observación participante es la investigación que se basa en vivir con (o cerca de) un grupo de informantes durante un período extendido de tiempo, durante el cual se mantienen conversaciones largas con ellos y se participa en algún grado en la vida local” (p. 30). Esta es precisamente la atmósfera que se vive en el aula de clases; el docente y el estudiante proponiendo desde las prácticas que se han tenido constantemente y las nuevas que se van dando en el espacio de la discusión y la propuesta. Cabe aclarar que la intención del presente trabajo es generar, a partir de la reflexión pedagógica de la evaluación en el aula, una perspectiva transformadora de las concepciones y las prácticas evaluativas, donde se escuche una propuesta colectiva de la misma.

Resignificación de la evaluación en el aula

En la misma línea, Rodríguez, Gil y García (1996), enfatizan en la observación, ya que ésta permite un estudio de:

“la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”. (p. 32).

Siguiendo con la idea de un enfoque cualitativo, se hace necesario para la investigación-acción requerida en las aulas y en las posibles aplicaciones de propuestas pedagógicas, en lo referido al análisis literario, reconocer que:

“En el recorrido cíclico de fases de teorización e intervención-observación, partimos de lo que sabemos sobre el tema a la teorización inicial y a la elaboración de categorías de partida, que son esfuerzos claramente cualitativos. El intento de llegar a sumergirnos en el proceso investigador sin teorías ni categorías previas es ilusorio y deformador, tanto como lo es la creencia de que las teorías y categorías iniciales van a ser suficientes para enmarcar todos los casos y todas las observaciones”. (Vasco, 2003, p. 31)

Un análisis teórico permite profundizar las categorías emergidas en el análisis de la observación, enfrentando la teoría y la práctica, encontrando los conceptos precisos de las propuestas y el estado del arte. La intención es contextualizar estas propuestas teóricas al campo de estudio y la problemática tratada. Mejía (2003), habla sobre la importancia de la revisión de la literatura de determinada problemática, no cómo ejercicio de comparación y encaje sino como la posibilidad de comprensión de un hecho actual: afirmando que “se constituye en un medio para informar teórica y conceptualmente las categorías de análisis emergidas de los datos obtenidos directamente por el investigador, y no para crear categorías previas a dicho proceso de investigación” (citado por Quintana, 2006, p. 54).

Resignificación de la evaluación en el aula

Esta revisión permite fortalecer o reconceptualizar las distintas categorías expuestas al inicio de la investigación, dando luces a nuevas comprensiones en el proceso. Las categorías surgidas durante el proceso investigativo son: Concepción de la evaluación, prácticas evaluativas y evaluación para fortalecer los aprendizajes.

Alcance

Precisamente, para Hernández (2014), “el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado” (p. 9). Por esta razón, se pretende a partir de observaciones y documentaciones, comprender y dar solución a las problemáticas desde el mismo espacio de investigación; así, el enfoque cualitativo “es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan)” (Hernández, 2014, p. 8).

La perspectiva es interpretativa porque da relevancia a la intuición y atención a los hechos importantes, convergen puntos de vista y subjetividades; en este caso la realidad se construye a partir de las interpretaciones de los docentes, los estudiantes y la convergencia de estos dos puntos de vista. Este trabajo de investigación requiere que el docente observe, analice y reflexione sobre sus prácticas evaluativas, sobre los estudiantes y sus percepciones; es decir, las interpretaciones que se hagan de los espacios y los momentos no son ajenos al investigador, sino que son parte de él mismo. Hernández (2014), afirma que “la ‘realidad’ se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades (...). Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos (p. 9)

Se relaciona con lo que establece Bartolomé, (1992); Sandín, (2003) y Tójar, (2006), “los procesos de investigación tienen una naturaleza dinámica y simbólica: construcción social, a partir de las percepciones y representaciones de los actores de la investigación. Por

Resignificación de la evaluación en el aula

tanto, el contexto escolar es un factor constituido por los significados que la comunidad contribuye” (citado por Sánchez Santamaría, 2013, p. 95).

Además, es empírica en tanto “el investigador se acerca al campo para dar respuesta a descripciones en contextos naturales en términos de naturalidad y singularidad” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.8). La propuesta investigativa no pretende hacer una mirada exclusivamente sobre las prácticas evaluativas de los docentes en las Áreas de Matemáticas, Humanidades (Lengua Castellana), Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y las percepciones de los estudiantes, sino un ejercicio reflexivo – comprensivo para determinar los elementos comunes que pueden contribuir a implementar una propuesta de evaluación que implique mejores aprendizajes.

Diseño de Investigación Acción (IA)

El proyecto investigativo se centra en el proceso inductivo, ya que permite a través de la entrevista de los docentes y encuesta a estudiantes, caracterizar las prácticas evaluativas como también la observación de los estudiantes con relación a la incidencia de la evaluación en los aprendizajes; para después, con la aplicación de instrumentos, el análisis de datos y categorías comparar con las concepciones, lineamientos y criterios evaluativos existentes en las aulas de la Institución Educativa Fagua; para finalmente, propiciar de esta manera, estrategias evaluativas que conlleven a mejoras en los aprendizajes de los estudiantes.

Desde el diseño de IA, la nueva investigación en el aula exige ser investigación para el aula, la posibilidad de estudiar orígenes, causas y soluciones en el mismo lugar donde se produce la pregunta problema. Lograr esto es posible teniendo en cuenta el contexto y los sujetos que de cierta manera tienen que ver en el desarrollo de la escuela; es decir, ver la problemática desde la cotidianeidad. La IA, desde Lewin, Tax, Stavenhagen, Fals Borda, Zamosc, Kemmis y Rahman (1992), surge “como una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus

Resignificación de la evaluación en el aula

condiciones de vida” (p. 137). Tener en cuenta la participación de los estudiantes de la I.E Fagua en la propuesta directa de nuevos procesos evaluativos, o de sus percepciones ante los procesos existentes fue el insumo vital para una resignificación y posible propuesta de la evaluación de los aprendizajes, posibilitando en ellos el buscar “mejores medios de actuar para el bienestar y el de su comunidad, sino el hecho de llamar a este proceso investigación y de conducirlo como una actividad intelectual” (Lewin y otros, 1992, p. 137).

Bajo el presupuesto de la Investigación – Acción se debe conducir a cambiar y por tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene. Según Hernández et al (2014), “la finalidad de la investigación-acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad)” (p. 496).

De esa manera se constituye en crítica porque al propiciar cambios también le da un carácter deliberativo y desarrolla en los actores inmersos en las prácticas investigativas elementos democráticos y liberadores para la consecución de objetivos concretos, donde las intersubjetividades se recrean con múltiples significados de lo que va a constituirse en el proceso de aprendizaje; Stringer (1999), citado en Hernández et al (2014), expone que para que haya una mirada crítica y transformadora es necesario reconocer que

“Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente” (p. 497).

Es así, como la presente investigación involucra los principios de la I.A al comprometer participativamente a los diferentes actores que intervienen en el proceso de evaluación (docentes y estudiantes) a través de una serie de instrumentos que facilitan por medio de la observación, la consolidación de intersubjetividades que dan razón al fenómeno estudiado como diarios de campo, encuestas, entrevistas semiestructuradas y rubricas. De acuerdo al

Resignificación de la evaluación en el aula

contexto de las aulas objeto de estudio, la información recopilada y las diferentes discusiones como también diálogos en el seno del proceso evaluativo se logra visibilizar el alcance interpretativo y la resignificación de las prácticas interactuando con las diferentes herramientas utilizadas en el marco de lo que era evaluar antes del proceso y después con la implementación. En otros términos una resignificación total que impacto en una evaluación formativa.

Capítulo 4

Contexto

Situacional

La Institución Educativa Fagua del municipio de Chía (Cundinamarca) se encuentra en la Sabana de Bogotá, rodeada de zona de bosque, cultivos de hortalizas, intermedias de urbanización, algunas fincas de ganado lechero, comerciales de alimentos, restaurantes y varios. En el costado oriental cruza el río Frío, afluente del río Bogotá, con un alto índice de contaminación. El acceso al colegio desde el área urbana del municipio es de cinco minutos en vehículo por una vía principal en regular estado. Cuenta con aulas convencionales, zonas verdes. La temperatura promedio es de 14 grados centígrados, y la altura de 2560 m.s.n.m.

Así como Chía, Fagua es de origen precolombino. En la época colonial fue asiento de grandes haciendas de españoles doctrineros donde tenían a su cargo indígenas que trabajaron en estas tierras. Desde el contexto sociocultural no es sustancial en el ambiente escolar, las referencias de tradiciones, folklor, gastronomía, aunque en aspectos religiosos sí existe una tendencia por las ceremonias y rituales de tipo cristiano católico mayoritariamente y en ascenso un grupo que jalona creencias de tipo cristiano protestante.

Es posible una aculturación, propia del empuje de lo que se denomina posmodernidad en yuxtaposición a las tradiciones, muy marcada entre la población de edades que oscila entre los 10 y los 25 años. Es frecuente la asimilación de expresiones musicales como el reguetón, pop y la música popular. Así mismo, los jóvenes veredales están expuestos a problemáticas sociales globales como el uso de sustancias psicoactivas y alucinógenas, delincuencia, abuso sexual, maltrato verbal y físico. De igual manera, la conformación de muchos hogares es extendida, de más de tres hijos, que en edad escolar se integran al proyecto de la institución educativa y familias monoparentales donde la madre asume la potestad de la crianza y desarrollo. Los embarazos a temprana edad progresivamente están en aumento.

Resignificación de la evaluación en el aula

La institución educativa se encuentra ubicada en la vereda Fagua, sector el colegio, al noroccidente del municipio. Cuenta con dos sedes la principal llamada Fagua y otra ubicada en la vereda Tíquiza, sector Rio Frío, y atiende una población con tradición campesina, actividades productivas agrícolas especialmente horticultura y floricultura definida, a partir de la consolidación de empresas reconocidas en el sector como M.G y Rio Frío que proveen de empleo a los habitantes de las veredas, un alto porcentaje padres de familia de la institución. De otra manera, nuevas estructuras y dinámicas se vienen gestando alrededor de la movilidad permanente de los habitantes veredales hacia otros centros, especialmente urbanos del orden departamental e inclusive rural fuera del rango municipal; fenómeno asociado también al desplazamiento de los estudiantes continuamente a otros centros educativos.

Institucional

La Institución Educativa Fagua es una institución pública, calendario A, presenta un tipo de educación formal media técnica, desarrolla dos jornadas académicas (mañana y tarde) ofrece los grados en Preescolar, Educación Básica; la cual comprende nueve grados desarrollados en dos ciclos: La educación Básica Primaria (de 1 a 5 grado) y la Educación Básica Secundaria (de 6 a 9 grado), Educación Media comprende dos (2) grados (10 y 11). La fecha de creación fue diciembre 7 de 1993, según resolución N° 001806. La sede Fagua febrero de 1966; Tíquiza dejó de ser una institución y pasó a integrarse con Fagua, convirtiéndose en una sede según resolución No. 000528 del 16 de febrero de 2005. Actualmente la institución cuenta con un total de 1.364 estudiantes y 54 docentes distribuidos en las dos sedes.

La comunidad educativa está conformada por familias clasificadas mayoritariamente entre los estratos socio económico 1 y 2, con un rango de edades entre los 6 a 18 años.

El Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) responde formación integral con capacidad emprendedora a través del desarrollo de valores, habilidades y competencias. Actualmente

Resignificación de la evaluación en el aula

se apuesta a la construcción de un modelo pedagógico pertinente al proyecto el cual está enmarcado en el paradigma constructivista con enfoque cognitivo social teniendo en cuenta las particularidades del contexto, cuya misión es “forjar seres humanos innovadores, críticos y felices que toman decisiones asertivas para sí mismos y su entorno” y proyectando una visión la cual expresa que “en el 2022 la I.E.O. Fagua será reconocida como una institución líder en educación para la felicidad, que forma seres humanos críticos, creativos e innovadores, socialmente comprometidos”.

Específico

El conocimiento del contexto es otro dominio importante que influye en el resto de componentes del Conocimiento Profesional, pero muy especialmente en el Conocimiento Didáctico del Contenido, ya que el conocimiento cotidiano está frecuentemente influenciado por la relación del sujeto con los elementos contextuales a diferentes niveles (sociedad, cultura, familia, escuela, etc.) (Valbuena, 2007).

El contexto del aula puede ser visto desde los siguientes componentes:

Situacional: Se refiere al medio sociocultural, ambiental, institucional y el momento histórico.

Mental: Del docente y alumnos, conformado por todo lo “no observable” mencionados como las representaciones y referentes sobre el tema.

Lingüístico: Representado en el habla de profesores y alumnos, y en la terminología propia del contenido y su lógica (Bermúdez y De Longhi, 2012).

A continuación, se caracteriza el contexto de cada una de las aulas objeto de investigación desde el contexto mental y lingüístico. El formato con que se presenta el análisis, es parte del trabajo de observación e indagación realizado en el marco del énfasis de Docencia para el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico, contextos de

Resignificación de la evaluación en el aula

desarrollo y aprendizaje III, adaptado para las áreas de conocimiento que intervienen en la investigación y ha sido validado por la maestría en Pedagogía de la Universidad de Sabana.

Tabla 1 Conocimiento contextual - Aula 1

Grado	101 sede Fagua
Número de estudiantes	30 (niñas 14 –niños 16)
Rango de edades de los estudiantes	6 - 8 años
Contexto Mental	
Tendencias frente a estilos de aprendizaje de los estudiantes.	Son niños muy visuales, con tendencia a responder mejor frente a los procesos lúdicos, con buenas actitudes hacia el trabajo en equipo, desarrollando habilidades motrices.
Aspectos Académicos generales	A un 80% de los estudiantes se les facilita más el estímulo visual y de manipulación, con intención de indagar el ¿por qué? de las cosas. Para el 20% restante el trabajo a través de repetición, con estrategias instruccionales y de práctica continua, para una adecuado conocimiento cognitivo y procedimental.
Aspectos Convivenciales generales	Es un grupo heterogéneo, con adecuados procesos de aceptación entre ellos, con buenos niveles de ayuda y participación.
Contexto Lingüístico	
Lenguaje del contenido (Conceptos involucrados en las clases)	Números, cantidades, situación espacial, simetría, sumas sencillas, restas sencillas.
Lenguaje propio de la asignatura, área o campo de pensamiento	Reconocimiento de los conocimientos previos que se poseen del tema, trabajo lúdico a través de material interactivo o de manipulación, trabajo colaborativo, se realiza un proceso continuo de evaluación.

Resignificación de la evaluación en el aula

Tabla 2 Conocimiento contextual - Aula 2

Grado	102 sede Fagua
Número de estudiantes	29 (niñas 9 –niños 20)
Rango de edades de los estudiantes	5 a 8 años
Contexto Mental	
Tendencias frente a estilos de aprendizaje de los estudiantes.	Los estudiantes presentan una marcada tendencia frente a los procesos de asimilación a través de imágenes, material lúdico, el cual les permite desarrollar características intrapersonales como la creatividad, aptitud, actitud, motivación, expectativa e interés. Resaltan casos de aprendizaje con dificultades tanto físicas como cognitivas.
Aspectos Académicos generales	9 estudiantes (30%) presentan dificultades de carácter físico o cognitivo, son dificultades de aprendizaje o necesidades especiales, los cuales requieren un trabajo distinto, personalizado a sus necesidades, algunos de manera visual, corporal, auditiva o de manipulación a través de las manos. 20 estudiantes (70%) desarrollan una mejor adaptación al trabajo audiovisual, con la motivación de indagar, investigar y dar respuesta a incógnitas que le surgen frente al tema.
Aspectos Convivenciales generales	El grupo, aunque heterogéneo, es regulado convivencialmente, reconociendo que existen momentos que por su edad y condiciones físicas y psicomotrices se descontrolan, pero en general es un grupo que trabaja bajo condiciones de armonía, compañerismo, solidaridad y colaboración.
Contexto Lingüístico	
Lenguaje del contenido	Seres vivos, características propias de los seres vivos (hábitat, alimentación, desplazamiento, estructura del cuerpo), estados de la materia.
Lenguaje propio de la asignatura, área o campo de pensamiento	Presenta relevancia los conocimientos e ideas previas frente al tema, se realizan rutinas de pensamiento que mejoran, motivan y despiertan el interés de los niños por aprender.

Fuente: autores

Resignificación de la evaluación en el aula

Tabla3 Conocimiento contextual - Aula 3

Grado	802 sede Fagua
Número de estudiantes	22 (niñas 11 –niños 11)
Rango de edades de los estudiantes	12 -15 años
Contexto Mental	
Tendencias frente a estilos de aprendizaje de los estudiantes.	Se marca la tendencia a reforzar el componente procedimental sobre el cognitivo y el actitudinal. Las tareas y evaluaciones con respecto a la calificación numérica reflejan el mayor interés puesto que ha sido su formación académica. Se aprecia en la mayoría el interés en las clases dependiendo de las temáticas y las estrategias de enseñanza por parte del docente. El componente procedimental se promueve desde la consulta, la exposición, la opinión personal y la producción escrita para desarrollar el componente cognitivo.
Aspectos Académicos generales	Un alto porcentaje responde a lo procedimental desde la instrucción; la minoría son más propositivos y críticos. Sin embargo, al promover la consulta y las temáticas direccionadas o relacionadas con el entorno propio y los conocimientos previos se genera una participación más generalizada.
Aspectos Convivenciales generales	El grupo es muy unido en cuanto al componente convivencial, se presenta en ellos una unidad de colaboración, comunicación y respeto. El comportamiento en las clases es tolerante y atento.
Contexto Lingüístico	
Lenguaje del contenido (Conceptos involucrados en las clases)	Producción y construcción textual, literatura, gramática, exposición, comunicación, lenguaje, interacción, respeto por el otro, contextos sociales y culturales.
Lenguaje propio de la asignatura, área o campo de pensamiento	Indagación y consulta, investigación, análisis, construcción, argumentación, desarrollo cognitivo, proposición, procesos de lectura y escritura, diagnóstico seguimiento, evaluación continua, retroalimentación, acompañamiento.

Fuente: autores

Resignificación de la evaluación en el aula

Tabla4

Conocimiento contextual - Aula 4

Grado	901 sede Tíquiza
Número de estudiantes	26 (niñas 15 –niños 11)
Rango de edades	13 -15 años
Contexto Mental	
Tendencias frente a estilos de aprendizaje de los estudiantes.	Visuales, descriptivos, procedimentales, con un grado de inclinación hacia actitudes comportamentales como base para el aprendizaje. Un grupo menor analítico y crítico. Los estudiantes presentan un acondicionamiento frente al proceso realizado en el año 2016 y 2017, representado en una serie de habilidades y destrezas cognitivas como identificación, caracterización, algunos análisis, deducciones y síntesis. Procedimentales como elaboración de interpretaciones, argumentos y propuesta con variadas técnicas y actitudinales que es necesario afianzar y fortalecer con la explicación, como también con la comprensión de variados fenómenos sociales.
Aspectos Académicos generales	El 60% de los estudiantes responden a estímulos audiovisuales que fomenta la observación y la indagación. Responden a estrategias de enseñanza dialógicas y participativas. Un 40% de los estudiantes responde a estrategias instruccionales con niveles básicos de apropiación cognitiva y procedimental.
Aspectos Convivenciales generales	A pesar, que es un grupo heterogéneo, muestran capacidad de liderazgo, interés y preocupación por las acciones comunicativas. Un 70% muestran un buen nivel de autorregulación, control de las emociones, empatía y comunicación.
Contexto Lingüístico	
Lenguaje del contenido (Conceptos involucrados en las clases)	Conflicto, Violencia, Clases de violencia, Relaciones sociales, Convivencia, Organización del Estado, discriminación, Fuerzas políticas, movimientos sociales, guerra, cooperación, desarrollo, subdesarrollo, aprendizaje, familia, comunidad, instituciones sociales entre otras.
Lenguaje propio de la asignatura, área o campo de pensamiento	Indagación previa (ideas), uso de fuentes secundarias de información, observación material audiovisual, indagación procesual, acción comunicativa, interpretación y argumentación, (proceso lecto-escritor), trabajo colaborativo, metacognición, evaluación formativa.

Tabla 5. Grupo estudio de intervención de la sede Fagua (F) y sede Tíquiza (T)

Grado	Número De Estudiantes	Docente De Aula	Énfasis
101 F	5	Claudia Yamile Gordo Colorado	Matemáticas
102 F	5	Andrea Lizet Rodríguez	Ciencias Naturales
802 F	5	Eduardo Fernández Castañeda	Lengua Castellana
901 T	5	John Jairo López Pava	Ciencias Sociales

Fuente autores

Capítulo 5

Categorías de análisis

Las categorías de análisis son una red que permite entrelazar categorías y subcategorías iniciales y emergentes de la investigación, las cuales deben estar relacionadas y hacer parte de las dimensiones enseñanza, pensamiento y aprendizaje. En este capítulo cabe resaltar la funcionalidad del objetivo general y los objetivos específicos del proyecto de investigación, que conllevan a fortalecer los procesos de aprendizaje en las unidades de análisis. A través de este análisis se puede canalizar e identificar los componentes relevantes para la producción del proyecto de investigación

Resignificación de la evaluación en el aula

Unidad análisis	Dimensiones	Pregunta problema	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría de análisis	Subcategoría de análisis	Insumos	Instrumentos
Evaluación de los aprendizajes en el aula	Pensamiento	¿cómo resignificar la evaluación en el aula para el fortalecimiento o de aprendizajes en los estudiantes de los grados primero, octavo y noveno de la I E Fagua del municipio de Chía	Generar a partir de la reflexión pedagógica de la evaluación en el aula, una perspectiva formativa para fortalecer aprendizajes en los estudiantes de los grados primero, octavo y noveno de la Institución Educativa Fagua	Realizar la observación de la percepción que tienen los estudiantes de la evaluación.	Concepción de la evaluación	Significado de la evaluación	Talleres, tareas, videos, encuestas, exposiciones, pruebas escritas con preguntas abiertas y cerradas, participación, trabajo en clase, trabajos y actividades extra clases	Diarios de campo
	Enseñanza			Caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes investigadores		Finalidad de la evaluación		
	Aprendizaje			Establecer la relación entre las concepciones, lineamientos y criterios de la evaluación en el aula de la institución con las prácticas.		Características de la práctica evaluativa		
				Desarrollar en los estudiantes una visión formativa de la evaluación a través de las prácticas evaluativas de los docentes investigadores	Las prácticas evaluativas	Criterios evaluativos del sistema institucional de evaluación		Matriz bibliométrica
					Evaluación para fortalecer los aprendizajes	Resignificación de la evaluación		Rúbricas y diarios de campo
						Incidencia de la evaluación para mejores aprendizajes		

Capítulo 6

Fuentes e instrumentos de recolección y análisis de la información

Entrevista semiestructurada.

La entrevista "cualitativa" es una conversación que desencadena el interés por contar y escuchar con vehemencia, de ahí que en ella "... el sujeto no recita su vida, sino, que reflexiona sobre ella cuando la cuenta" (Bertaux, 1985, citado por Fernández Carballo, S.F. p, 15). La entrevista busca conocer la problemática desde la perspectiva del entrevistado, descubriendo así nuevas intersubjetividades que develan situaciones pertinentes para el desarrollo de la investigación. Steinar Kvale, (1996), define que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es "obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descriptivos". (Citado por Camacho, Rodríguez, Gómez, Viguera y Pérez. 2016)".

La entrevista se llevó a cabo a los cuatro docentes investigadores, quienes son docentes directoras de los grados primero, encargadas de las áreas de matemáticas y ciencias naturales; el docente de grado octavo quien tiene a su cargo el área de español y literatura, y el docente del grado noveno, encargado de las ciencias sociales, con el fin de reconocer la perspectiva inicial que se tenía acerca del tema de la evaluación y su aplicación en el aula. Se realizaron 22 preguntas enfocadas en la concepción y significado de la evaluación, así como en su propósito, objeto, instrumentos, criterios, tiempos y contextos (ver anexo 1).

El uso de esta herramienta corresponde a la necesidad de indagar en la práctica pedagógica y la forma de evaluar los aprendizajes de los docentes, de una manera precisa, desde unas preguntas preestablecidas pero con la posibilidad de complementar el cuestionario a medida que se vaya dando el ejercicio dialógico; Hernández, Fernández y Baptista (2014), afirman que "las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información" (p. 403). Se realizan con la intención de establecer una correspondencia entre los lineamientos y criterios institucionales y las prácticas de aula relacionadas con la evaluación de los aprendizajes.

Resignificación de la evaluación en el aula

Encuesta focalizada.

Se define como “un procedimiento que permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas, así, por ejemplo; permite explorar la opinión pública y los valores vigentes de una sociedad, temas de significación científica y de importancia en las sociedades democráticas” (Grasso, 2006, p.13).

La encuesta realizada a los grupos de intervención (ver anexo 2 y 3) nos permitió identificar la percepción que tienen los estudiantes frente al concepto de evaluación y los procesos de evaluación en el aula, con la intención de resignificar el concepto y el proceso en sí; fue realizada a cinco estudiantes de cada una de las aulas de intervención para obtener una muestra analizable sobre la percepción de la evaluación que se maneje desde una mirada global a todas las asignaturas, y a las herramientas, estrategias, procesos y momentos de la evaluación.

En el grado de primero se realizaron cinco preguntas, con un formato adaptado a niños de esta edad, con imágenes para colorear, donde se indaga el cómo los niños ven la evaluación, qué y para qué se les avalúa, así como también la forma en que quisieran que se dieran estos ejercicios; para los grados de secundaria octavo y noveno se realizaron nueve preguntas enfocadas en reconocer qué piensan los estudiantes acerca de la evaluación, su implementación, objetivo y finalidad. En este caso, además de las respuestas con opción múltiple, también se da la opción en algunas preguntas para que los estudiantes puedan plasmar sus apreciaciones de manera abierta.

Rúbricas de evaluación.

Las rúbricas son el instrumento principal que se usará para proponer una reformulación de la práctica evaluativa en el aula. Esta se construirá como una matriz inicial para poner en ejercicio y que se irá reconstruyendo a medida que vaya mostrando falencias; para este ejercicio es pertinente contar con los aportes de los estudiantes en la proposición de nuevos criterios y nuevos ítems de valoración. Las rúbricas “cualifican de modo progresivo el

Resignificación de la evaluación en el aula

tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas” (Martínez-Rojas, 2008, p. 01).

Para el caso de primero de primaria se propusieron dos rúbricas, una que hizo énfasis en el componente actitudinal y otra se centró en lo cognitivo, atendiendo a los distintos procesos; para ello se propusieron cuatro niveles, que van de bajo a superior, enfocados en cinco criterios que se manejan en las asignaturas de matemáticas y ciencias naturales; en el caso de la básica (octavo y noveno), en el componente de Lengua Castellana, se construyeron dos rúbricas, una que corresponde a la producción textual y otra a las exposiciones orales; dentro de los 6 criterios se tuvo en cuenta los componentes actitudinales, cognitivos y críticos, todo en el marco de procesos que evidencien el desarrollo del conocimiento del estudiante; en Sociales la rúbrica cuenta con la competencia a desarrollar en el grado noveno relacionada con la apropiación en la comprensión de textos, el desarrollo de una guía de aprendizaje como también la identificación conceptual promoviendo niveles de interpretación, argumentación y propuesta. En su estructura general tiene cuatro criterios definidos entre el estudiante y el docente con aspectos cognitivos, procedimentales, actitudinales y comunicativos. Para las rúbricas de Lengua Castellana y Sociales, se propusieron cuatro niveles de desarrollo y desempeño que van de nivel inicial a nivel avanzado. Cada criterio cuenta con descripción de observaciones y en síntesis una reflexión pedagógica.

A partir de las rúbricas propuestas, para cada una de las áreas y en distintas temáticas, enfatizando en su valor como seguimiento y retroalimentación, se tendrán en cuenta nuevas observaciones y preguntas a los estudiantes para tener un registro nuevo de la intervención en el aula. La idea es encontrar nuevas percepciones sobre una nueva práctica evaluativa, y con base en ellas reflexionar, analizar y reformular desde las falencias y variables encontradas: “las rúbricas les permiten a los docentes realizar un seguimiento y evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes de una manera más sistematizada mediante la utilización de indicadores que miden su progreso” (Figueira, M., González, F., y Rivas, M. 2013, p. 376).

Resignificación de la evaluación en el aula

Gracias a las rúbricas, como herramienta de evaluación formativa, se promueve la atención en los procesos sobre los resultados, ya que los criterios propuestos se construyeron para reconocer debilidades y fortalezas en cada uno de los pasos y subprocesos; los niveles son pensados para hacer un seguimiento de los avances de los estudiantes; por último, las observaciones permiten una retroalimentación particular y grupal de los aspectos que se estén evaluando. Teniendo en cuenta lo anterior, la rúbrica de evaluación es, en todo sentido, una matriz de autoevaluación para el estudiante ya que “le permite tener a su disposición las pautas explícitas de evaluación, siendo conscientes de los aspectos que serán objeto de valoración y del peso que tienen en la calificación global” (Ibid, p. 376).

Diarios de campo.

Para un seguimiento de la intervención, cada docente manejó un registro escrito de sus prácticas de aula enfatizado en los momentos que se hizo la evaluación. La observación fue, entonces, “el instrumento fundacional del trabajo en terreno para la recolección de datos” (De Tezanos, 1998, p. 85). Esta herramienta requiere la participación constante del investigador en el aula de clases y se aplicará no sólo en el momento del ejercicio evaluativo, sino a todos los procesos, antes y después, que tengan que ver con el mismo; “es por esta razón, que las formas de llevar a cabo los registros de observación son un tema fundamental en el proceso de aprendizaje del enfoque cualitativo-interpretativo” (Ibid, p. 86).

Los diarios de campo permitieron dar una mirada no solo a la percepción que tienen los estudiantes con respecto a los momentos y espacios de los ejercicios evaluativos, sino que también permiten tener en cuenta la práctica misma de la evaluación por parte de los docentes investigadores. La descripción e interpretación de los hechos que devienen de la observación permite además de un análisis de los sujetos, acciones y espacios, un ejercicio de auto reflexión de las prácticas, para llegar a una propuesta de mejora de las realidades; por esta razón los diarios de campo se encuentran fuertemente relacionados con la

Resignificación de la evaluación en el aula

Investigación-acción ya que Stringer (1999) citado en Hernández (2014), afirma que en la IA son prescindibles tres fases que responden a la observar, pensar y actuar.

En estos registros quedó plasmado el antes, durante y después de los ejercicios de evaluación, los resultados y percepciones en cada una de las aulas de intervención, ya que los distintos cursos, temáticas y edades de los estudiantes arrojarán diferentes perspectivas que se pondrán en discusión. Además, la observación y el manejo de los diarios de campo se trabajaron desde el diagnóstico, teniendo en cuenta las prácticas iniciales, la nueva mirada que se le da a los ejercicios de evaluación y la implementación de las rúbricas y matrices de evaluación como herramientas para fortalecer habilidades y procesos transversales (ver anexo 4 y5).

Ficha bibliométrica.

Es una herramienta para el análisis de documentos científicos, publicaciones y tesis relacionados con el tema de estudio; permitió hacer un análisis documental que “se constituye en un medio para informar teórica y conceptualmente las categorías de análisis emergidas de los datos obtenidos directamente por el investigador, y no para crear categorías previas a dicho proceso de investigación” (citado por Quintana, 2006, p. 54). Esta revisión permitió fortalecer o reconceptualizar las distintas categorías expuestas al inicio de la investigación, dando luces a nuevas comprensiones.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), el estudio de “la literatura es útil para detectar conceptos claves y nutrirnos de ideas sobre métodos de recolección de datos y análisis, así como entender mejor los resultados, evaluar las categorías relevantes y profundizar en las interpretaciones” (p. 365). Con base en la problemática inicialmente propuesta, se hizo un rastreo literario sobre la evaluación de los aprendizajes, utilizando una ficha bibliométrica con el fin de extraer conceptos precisos para concretar las categorías y edificar los demás criterios de la investigación como planteamiento del problema, antecedentes, marco teórico, justificación y triangulación (ver anexo 6).

Resignificación de la evaluación en el aula

Otro aporte del análisis documental fue el realizado a los documentos institucionales como el SIE y los resultados de las pruebas externas; también fue necesario revisar los aportes directos de las prácticas de aula que tuvieran que ver con la evaluación de los aprendizajes como talleres, tareas, pruebas escritas, pruebas escritas, planillas de notas, etc., con el fin de hacer un diagnóstico sobre las prácticas evaluativas que los docentes investigadores realizaban en un primer momento; de esta apreciación también se atendía a la percepción de los estudiantes ante la evaluación; finalmente se contrastaba los cambios que se iban dando en ambos aspectos atendiendo a un antes y un después del proceso.

Capítulo 7

Desarrollo de ciclos de reflexión en el proceso de investigación – acción

Se puede determinar que la investigación acción tiene, además de sus bases teóricas, el dinamismo de retomar puntos de análisis y reflexión que permitan reconstruir el conocimiento, forjando de esta manera no solo una teoría, sino también la posibilidad de generar a través de las necesidades del contexto, la participación e interacción del ser humano en la producción de objetivos preestablecidos, creando un ambiente de aula que va enfocado a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

El proyecto se desarrolla en tres momentos, los cuales son las fases esenciales de los diseños de investigación-acción propuestos por Hernández: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras), cabe resaltar que estas fases o momentos se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (Stringer, 1999, citado por Hernández et al 2006).

A continuación, se describen los ciclos de reflexión acción realizados por cada docente investigador, en donde se resalta el propósito de observar las prácticas evaluativas y la percepción de los estudiantes acerca de la evaluación.

Resignificación de la evaluación en el aula

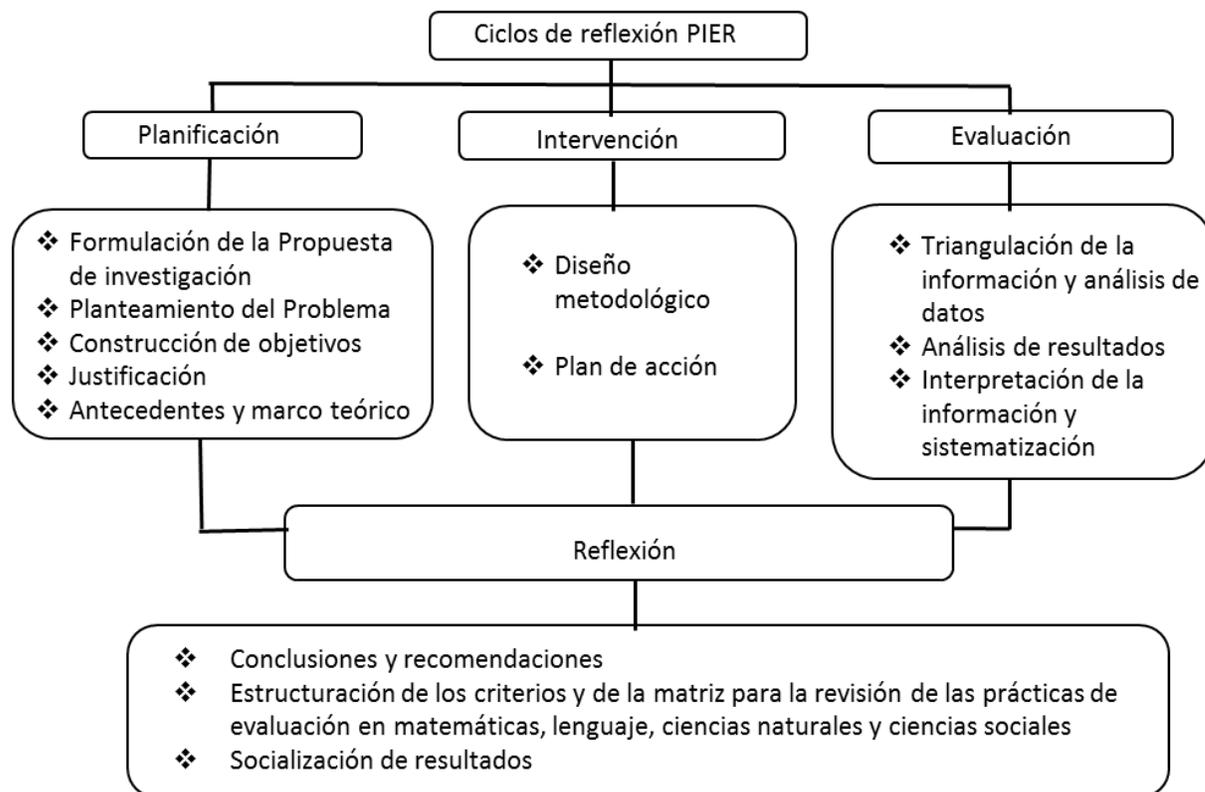


Ilustración 1 Ciclos de reflexión

Podemos resaltar que el primer ciclo de reflexión comprende la planeación, en la que se observó e identificó, el proceso de evaluación llevado a cabo en los grados primero, octavo y noveno de la Institución Educativa Fagua de Chía.

Ciclos de reflexión acción

Los ciclos de reflexión acción son una descripción personal de cada docente investigador, donde se refleja la evaluación y el proceso que se lleva de ésta en el aula de clase y cómo a través de una reestructuración tanto del concepto como de los instrumentos de aplicación, se concibe resignificar la evaluación como proceso.

Primer ciclo de Reflexión Acción

El primer ciclo de reflexión comprende las planeaciones y reflexiones realizadas por los docentes investigadores en el periodo establecido entre los meses de enero y junio de 2016, los docentes investigadores al reunirse toman la decisión de enfocar su trabajo de investigación en la evaluación, partiendo de allí se plantea como título para el proyecto “Evaluar para transformar: Hacia un nuevo valor interpretativo del Sistema Institucional de Evaluación de la Institución Educativa Fagua del municipio de Chía.” Contando con unos antecedentes propios de la situación, como lo son los lineamientos y parámetros nacionales, municipales e institucionales, realizando un diagnóstico acerca de la descripción del problema, donde se trabajó a partir de la directriz nacional de crear en cada institución el SIEE, teniendo como base el decreto 1290 de 2009, el cual tiene como finalidad mejorar la evaluación en las instituciones educativas del país.

Se llevaron a cabo una serie de reuniones y debates en el seno de la institución con la finalidad de construir el documento que constituirá el sistema de evaluación, desde esa perspectiva podemos afirmar que se presentaron vicios de procedimiento que, a la luz de los lineamientos para su construcción, no tuvo en cuenta los criterios de participación, discusión y aprobación de todos los estamentos que componen las estructuras del gobierno escolar. Esto nos confirma la necesidad de formular la siguiente pregunta ¿Cómo resignificar el S.I.E con relación a las practicas evaluativas de los Docentes de primero, octavo y noveno de la I.E Fagua del municipio de Chía?.

Partiendo de esta pregunta se genera el objetivo general: Generar a partir de la reflexión pedagógica de las prácticas evaluativas docentes, un nuevo valor interpretativo del Sistema Institucional de evaluación de la Institución Educativa Fagua, este objetivo se llevara a cabo a través de la caracterización de las prácticas evaluativas docentes y las apreciaciones de la evaluación por parte de los estudiantes, estableciendo la relación entre las prácticas evaluativas Docentes y el S.I.E, la construcción de una matriz interpretativa por niveles para estructurar y proyectar la resignificación del S.I.E y propiciando prácticas evaluativas transformadoras en los docentes a partir de una serie de lineamientos y criterios que surjan del nuevo valor interpretativo del S.I.E.

Resignificación de la evaluación en el aula

A partir de esto cada uno de los docentes investigadores realiza un diagnóstico de su aula y de la apreciación que tienen los estudiantes acerca del concepto de evaluación, se realiza un análisis de las acciones adelantadas en cada aula separados en tres momentos, en los que se busca describir las actividades planteadas, la evaluación y la reflexión que cada docente realiza al finalizar cada ciclo.

Aula 1

En el aula 01 se encuentran los estudiantes del grado 101 de la I. E. Fagua sede principal, el cual estaba conformado por 29 estudiantes; 17 niños y 13 niñas en edades que oscilan entre los 5 y 8 años, en esta aula se implementa el proceso de diagnóstico a través de la observación de la clase, en donde se puede percibir varios aspectos, como lo son las reacciones de los estudiantes frente al proceso de la evaluación, el ambiente de aula que cambia durante las actividades, la evaluación y el momento de recibir la nota.

La evaluación se lleva a cabo al terminar un tema y siempre se realizaba evaluación final del periodo, era de carácter escrito, con hojas en donde los estudiantes encontraban una serie de preguntas, las cuales debían responder además la organización de cada estudiante en el aula de clase era por filas, con un orden y perfectamente ubicados, siempre evitando que pudieran copiarse, se calificaba cada tarea, taller o actividad que se colocaba en la fecha indicada para llevarla. La intención siempre fue aprender conceptos de forma memorística y en algunos casos para el momento, donde lo importante era la nota y acumularla a una planilla que al final se sumaba y determinaba según el resultado sumatorio, si el estudiante pasaba la materia.

Los estudiantes participaron activamente durante las actividades que se realizaron en la clase, pero se siente el cambio de actitud en ellos creando un ambiente tenso a la hora de evaluar y se pudo percibir que en el momento de entregar la hoja cuando se realiza una evaluación escrita varios niños toman actitudes de miedo frente a este proceso.

Resignificación de la evaluación en el aula



Ilustración 4 La nota siempre es la meta. Fuente: Elaboración propia



Ilustración 3 Tipo de evaluación y calificación vigente

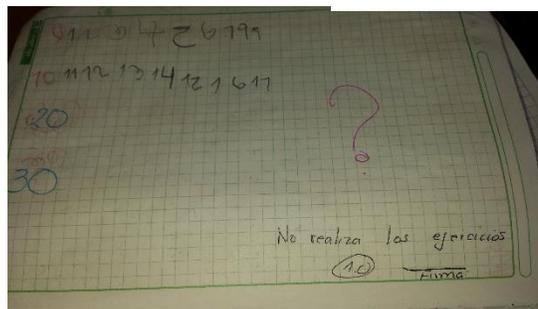


Ilustración 2 Evaluación y calificación vigente.

Todos esperan la calificación, y al momento de recibir la evaluación calificada solo les interesa obtener 3,0 o más y en ningún caso se hace una retroalimentación del proceso.

Reflexión

A través del análisis y reflexión suministrada por los diarios de campo, se evidencia una serie de conductas tanto del docente como de los estudiantes frente al pensamiento y creencia de lo que significa la evaluación, queda claro que siempre se ha trabajado sobre la premisa que la evaluación es el cierre de un tema y medio por el cual se mide las capacidades, conocimientos y aprendizajes del estudiante, como lo manifiestan Sacristán, 1996 y Cabrera, 2001 los cuales sugieren en sus estudios respectivamente que “al evaluar se emite un juicio sobre las acciones del aula, que es un acto que debe hacer parte del proceso de aprendizaje y por último una práctica en donde se valoran desde una mirada integral todos los elementos que interactúan en el proceso educativo. (p.55)”. (Citado por Rojas y Rozo 2015).

En cuanto a las emociones que se percibieron dentro del grupo, se determinó que hay una influencia fuerte al momento de realizar la evaluación, ésta siempre es negativa y de autosugestión como lo explica De Pieri, (2008), quien manifiesta “la percepción como una función en donde a través de los diferentes órganos sensoriales, el organismo del ser humano recibe y elabora diferentes impresiones e informaciones sobre el mundo que lo rodea. Las percepciones son selectivas y subjetivas, razón por la cual el ser humano puede filtrar y decodificar el mundo, teniendo en cuenta solo algunas partes o aspectos de este. (p. 23)” (Citado por Rojas y Rozo 2015), dichas percepciones influyen en el resultado que tienen los estudiantes en esta práctica.

Aula 2

El aula 02 estaba compuesta por los estudiantes del grado 102, niños entre 5 y 9 años, con estilos y ritmos de aprendizaje distintos, en donde más del 30 % presentaban necesidades especiales, y eran parte de la población de inclusión, población que se encuentra trabajando de la mano con el área de orientación y son ellos quienes guían y coordinan planes curriculares flexibles a trabajar. A partir de la observación en el momento de la evaluación se pudo deducir que los estudiantes veían la “evaluación” como una hoja para obtener una nota o calificación, y que esto hacía parte de un control, siendo un evento ajeno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La percepción que se tiene del estudiante en el aula es de participación y cooperación en actividades lúdicas y de trabajos tanto individuales como en grupo, pero son muy pocos los que estudian un tema para obtener una buena calificación en la evaluación no importa su formato puede ser escrita, oral contestando preguntas o pasando al tablero, y no todos los que estudian lo hacen por aprender, algunos lo hacen por pasar la evaluación porque de lo contrario los padres de familia entran a chocar con el estudiante y con el docente.



Ilustración 5 Evaluaciones cuantitativas. Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes en su mayoría pensaban que la evaluación era un mecanismo donde se determinaba si el estudiante aprendió o no aprendió, y que con esta nota se daba por terminado un tema.

La parte social y afectiva en los estudiantes también influyó, pues se generaba un cambio bastante notorio a la hora de decir evaluación, la actitud cambiaba y se transformaba en preocupación, disgusto, malestar en general, independientemente del modelo o la metodología que se utilice en la evaluación, la reacción era la misma.

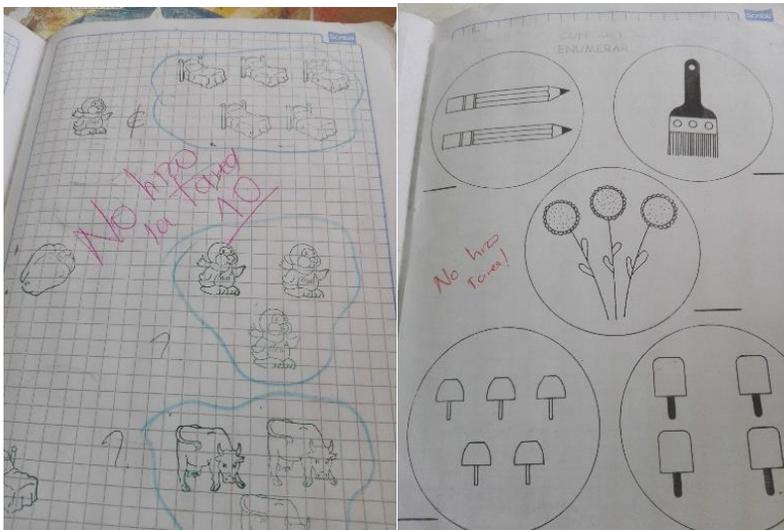


Ilustración 6 Sin retroalimentación ni estrategias de mejoramiento. Fuente: elaboración propia

Como docente la evaluación se utilizó como medio de presión y control, no se realizaba una retroalimentación del tema y solo se disponía de la nota para asumir su nivel de aprendizaje, se llevaba una planilla de notas, alrededor de 10 a 15 notas por periodo las cuales al final se suman y dividen de allí se presume y asume que se obtiene la nota del estudiante frente al proceso.

Reflexión

A través de los diarios de campo y la observación directa en el momento de la evaluación, el docente realiza un análisis y una reflexión acerca de la implementación de este momento, se deduce que la evaluación es un espacio dedicado exclusivamente a la valoración de los procesos cognitivos y un cierre del tema; para esto se llevó a cabo la implementación de formatos y medios, o como lo describe Shepard (2006) “la elaboración de pruebas, los formatos y el análisis de reactivos, así como análisis estadísticos de los resultados de las pruebas. Este sistema que consistía casi exclusivamente en pruebas formales, cuestionarios y calificaciones” (p.9).

No se aplica ningún tipo de evaluación distinta para los estudiantes con necesidades especiales, todo se llevaba a cabo de manera estándar. También se comprobó la actitud de los estudiantes y su cambio frente al momento de la evaluación, en sus caras se refleja no tanto el temor a no saber sino a sacar menos de 30, “una emoción depende de lo que es importante para nosotros... puede producir disfunción intelectual o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión)” (Bisquerra 2000, p. 63)

Aula 3.

A continuación, se describirá como se manejaron los ejercicios y momentos de evaluación en el grado 801, en la asignatura de Lengua Castellana. El grado contaba con 22 estudiantes (11 niñas y 11 niños), con edades que oscilan entre los trece y 16 años. Se realizaron evaluaciones escritas sobre temas vistos en clase, tareas para realizar en la casa trabajos escritos y exposiciones orales. Estas pruebas sirvieron para analizar la relación que los estudiantes tienen con la nota, donde muchas veces se presentó el trabajo para pasar el tema sin problemas. La mayoría de los estudiantes que consiguieron una nota superior a 3.0, no lograron argumentar su nota en ejercicios orales sobre el mismo tema.

Para la aplicación: la evaluación escrita se centró en un tema trabajado en clase; es unipersonal, solamente está la hoja y el lápiz sobre el pupitre. Las preguntas eran formuladas por el docente y estaban centradas en contenidos exactos, previamente vistos. Las tareas se presentaron en casi todas las clases y por lo general eran para la siguiente sesión, podían ser investigaciones o preguntas de acuerdo con lo trabajado. Para los trabajos escritos o exposiciones se dio un tiempo más extendido y también respondía a las temáticas con contenidos disciplinares únicamente.

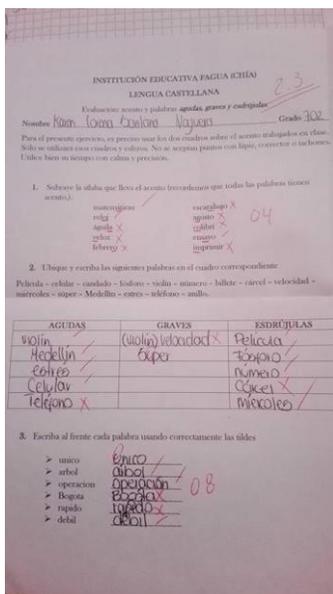


Ilustración 8 Tareas, se da una valoración sin retroalimentación. Fuente: Elaboración propia



Ilustración 7 Evaluación unipersonal, cuaderno cerrado, sin posibilidad de interacción docente-estudiante. Fuente: Elaboración propia.

Con relación al componente afectivo, se anotó en los diarios de campo que los estudiantes, al enfrentarse con cualquier ejercicio del que se desprende una nota expresaron apatía, inconformismo y miedo, sobre todo si estamos hablando de aquellos que se presentaban al final del periodo, ya que son los que más valen y los que representan un mayor porcentaje en la nota final. En cuanto a los quiz y los ejercicios

evaluables en clase, se pierde el interés que se llevaba y la ansiedad y la presión fueron la constante en todos los estudiantes.



Ilustración 9 Exposiciones orales sobre temas disciplinares al final se da una nota sin retroalimentar. Fuente: Elaboración propia

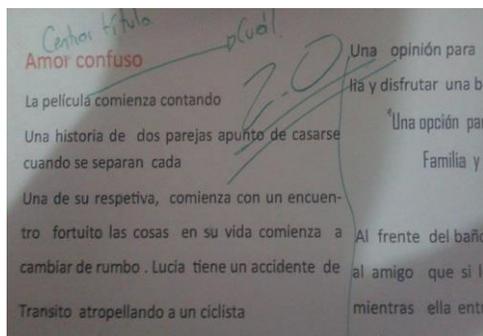


Ilustración 10 Trabajos escritos donde sólo se califica, sin ningún tipo de retroalimentación. Fuente: Elaboración propia

Reflexión

La observación del material recogido, pruebas, fotografías, con el apoyo del análisis de los diarios de campo, permitió notar que la evaluación presenta un fuerte desafío para los estudiantes ya que lo que se evalúa son conceptos memorizables en la mayoría de los casos. “En general resulta más sencillo verificar si el estudiante posee o no un aprendizaje puntual, para ello basta preguntar por el contenido en forma directa (qué es) o formular un problema prototípico para observar si aplica o no lo aprendido” (Castaño, 2008, p. 29-30). El docente no tiene en consideración los conocimientos previos de los



Ilustración 12 Actividades verificadas y calificadas. Fuente: elaboración propia

En la primera fase de observación se origina un análisis acerca de lo que en la práctica se concibe como evaluación por parte de los docentes investigadores y estudiantes con relación a los insumos procesados. De otra manera, se obtiene información de los registros de las actas.

Ilustración 13. Planilla de notas y prueba. Fuente: elaboración propia

Reflexión

A través de la práctica de evaluación se pudo determinar su carácter de medición. Desde la planilla de notas se evidenció desconocimiento de criterios claros que den razón de los

desempeños de los estudiantes. De otra forma la elaboración disgregada de la misma genera un sentido de fragmentación de la enseñanza y por ende del aprendizaje. La acumulación de una serie de actividades no determina información para estimar el nivel de desarrollo de aprendizajes en los estudiantes y las posibles fortalezas.

Las actas de profundización y nivelación están elaboradas del tal manera que los estudiantes puedan confirmar actividades que se incumplieron en su entrega a lo largo del periodo con indicadores de tipo de trabajo y sustentación como también la valoración numérica. Es frecuente la aplicación de pruebas tipo saber cómo alternativa para comprobar si los aprendizajes se evidencian. Las actas de comisión de evaluación y promoción enumeran los estudiantes que por grados tienen reporte de tres o más áreas con valoración numérica en bajo según escala de valoración institucional, sin ningún soporte cualitativo de mejoramiento, confirmando así el carácter nominal de la evaluación.

Por otro lado, la prueba escrita estuvo fundamentada en conceptos declarativos, sin soporte de habilidades y destrezas desde el saber, saber hacer y el ser. Es precaria la puesta de competencias. Son imperativos los resultados sumativos numéricos sin soporte cualitativo de tipo descriptivo.

Los diarios de campo confirman en la observación la problemática susceptible de investigar: se considera la nota numérica como factor determinante para el resultado de la evaluación, los criterios evaluativos varían del ámbito del saber, hacer y ser sin ninguna integralidad, cobra mucha importancia lo comportamental como factor decisivo para la emisión de la nota, se consideran ciertos instrumentos de verificación de desempeños (pruebas escritas y orales, entre otros) como el fin último de un proceso de aprendizaje, Existe desconocimiento del S.I.E, existe ambigüedades entre el desarrollo de la evaluación sumativa y la evaluación formativa por procesos, hay una tendencia discriminativa con respecto a los estudiantes con buenos resultados y los que no, existe cierto conformismo por la nota, no existen criterios claros que determinen los límites de la heteroevaluación, coevaluación, la autoevaluación.

Celman (1998), citado en Hernández (2015), “considera que la evaluación de los aprendizajes no se debe observar como una acción final o como un suceso de control y verificación, por el contrario es preciso concebirla como un proceso de reconocimiento paulatino de los aprendizajes” (p.21). La evaluación se debe transformar en un proceso implícito, latente y permanente a través de todas las acciones de enseñanza acontecidas dentro y fuera del aula, al respecto Álvarez (2009) citado en Hernández (2015), insiste que en la medida que los estudiantes aprendan, se apropian de procesos de evaluación y autoevaluación, de distinción, valoración, crítica, opinión, argumentación, en otras palabras responden a un proceso de valoración que se convierte en un desarrollo continuo y formativo.(p.22).

Desde esa perspectiva y haciendo una reflexión evaluativa articulada en los investigadores del aula 1, 2, 3 y 4 se puede establecer que la incidencia de la evaluación en el aula para fortalecer los aprendizajes debe ser la ruta problemática que guie la investigación.

Segundo ciclo de reflexión

El segundo ciclo de reflexión comprende el análisis, reorientación, intervención y reflexión de la investigación realizado por los Docentes investigadores en el periodo establecido entre los meses de junio a diciembre de 2016.

Para este ciclo y el seguimiento al proceso de investigación se reflexionó en torno a las cualidades de la evaluación de los aprendizajes, resaltar los momentos de la clase con la finalidad de dinamizar el proceso evaluativos, así como las actividades, pensamiento y saberes puestos en concordancia con el proceso evaluativo, los instrumentos utilizados para la recolección de la información pertinente, las nuevas disposiciones con relación a los criterios y la retroalimentación para lograr una visión compartida que conllevó a la comprensión de la resignificación de la evaluación. Además, la discusión también giro en

torno a las categorías generales que dispone la maestría como eje que necesariamente debe articular el análisis y la comprensión de la investigación. Es así, que el grupo entra en la tarea de hacer una revisión respecto a los avances de la pregunta problema, el planteamiento del problema y los objetivos propuestos.

Así mismo, para el segundo ciclo de reflexión se proyecta la consolidación de los marcos de referencia teóricos, conceptuales y metodológicos que guían la investigación. Es importante la construcción articulada de la resignificación de la evaluación en el aula con las categorías de enseñanza, aprendizaje y pensamiento ya que, de acuerdo al desarrollo de la investigación, el énfasis estaba supeditado al Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes, más no en la práctica de evaluación en el aula, para dar razones de las implicaciones de esta en el fortalecimiento de aprendizajes en los estudiantes como también, en la reflexión de los Docentes investigadores acerca de su rol, objetivos, disposiciones y herramientas, permeadas por su estrategia de enseñanza y también por la práctica misma.

El grupo de Docentes investigadores con el acompañamiento de asesor se dan a la tarea de mirar los componentes del anteproyecto para analizar, en qué aspectos es necesaria una reacomodación con miras al afianzamiento de este. Al respecto, se reitera que el tema del anteproyecto es la evaluación, la categoría de análisis enseñanza, sin embargo al hacer el análisis y la reflexión, se determinó implementar las categorías de pensamiento y aprendizaje; además, se establecieron como subcategorías: evaluación de las clases y evaluación de los estudiantes.

Se modifica el título del anteproyecto aprovechando que el trabajo está centrado en la evaluación y que bien puede ser muy útil como recurso pedagógico para enriquecer los procesos del colegio; por lo tanto, no resulta recomendable hacer hincapié en el SIE ya que también implicaría pensar en una metodología aplicable a todos los docentes al ser quienes lo implementan. En este caso, se deja la primera parte del título y continuarlo al hacer énfasis en la evaluación como proceso para mejorar los aprendizajes.

Los antecedentes del problema no discrepan del proceso de evaluar y, por tanto, los ajustes no son de fondo sino de hacer un poco más de énfasis en la evaluación. Así mismo, se hace la construcción de los principales documentos, trabajos y referencias legales según orden cronológico para después desglosar haciendo sus respectivas profundizaciones. Se incorporan elementos que corresponden a la Constitución Política, la Ley general de Educación y fines de la educación.

Para el caso de la descripción del problema se hace necesario hacer unos ajustes de fondo, porque el documento evidencia que el problema está relacionado con la dificultad de implementar eficazmente el SIE y el tema central debe ser la evaluación y por tanto, la descripción del problema debe corresponder a ésta. En consecuencia, se construyó una descripción del problema respecto al complejo proceso de evaluar.

Por otra parte, empieza el proceso de planeación de las visitas in situ, con miras a evidenciar en la práctica misma los rasgos, particularidades y disposiciones de los docentes investigadores frente al proceso de evaluación en el aula y éste como se traduce en una alternativa de resignificación.

Por tal razón, teniendo presente la tipología de Feldman (2010), se tiene en cuenta aspectos propios de la evaluación como: La evaluación según sus modalidades: formativa, descriptiva, explicativa, sumativa y valorativa. La evaluación según el momento: diagnóstica, Procesual y final. La evaluación según el sujeto: autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación. La evaluación según la extensión: global y parcial. También en la evaluación se debe contemplar qué tipo de habilidades de pensamiento u operaciones intelectuales se pretende potenciar, además, enfocar el proceso desde lo integral y, por lo tanto, incorporar aspectos desde lo cognitivo, físico creativo y socio afectivo, por último, se expresa que todo proceso de evaluación debe estar encaminado a la retroalimentación de los temas vistos.

Se logró el análisis de los instrumentos que se utilizaban en el proceso evaluativo, la forma como eran aplicados, en que momentos y si la información suministrada por estos

contribuía a mejorar los aprendizajes en los estudiantes. En los docentes propició una mirada estructural formativa que afectó las intenciones de enseñanza.

Se determinó la diversificación de los instrumentos, con sentido de apropiación y comprensión pedagógica lo cual permitió el desarrollo de criterios y la coherencia de la práctica evaluativa desde los docentes como también en los estudiantes; con dialogo en las clases y empoderando las intersubjetividades de lo que es y debe ser la evaluación para fortalecer los aprendizajes. Algunos de los instrumentos que se han utilizado y continúan en el marco de la resignificación son las pruebas escritas y orales, exposiciones, desarrollo de actividades grupales, desarrollo de actividades individuales, entrega de informes y análisis de los mismos, tareas, entrevistas informales, preguntas abiertas o cerradas hechas en clase, encuesta estructurada, cuestionario, bitácora o portafolio de evidencias, elaboración de carteleras, murales u otros afines, proyectos, solución de problemas, diario de clase, guías de trabajo, debates, mapas conceptuales, grabaciones de audio y/o video, laboratorios entre otros.

Los aspectos que contempla el proceso de evaluar desde esta perspectiva pudieron derivar en la elaboración de una matriz de evaluación y rúbricas, generando la sistematización de la información que arrojó el proceso, como también la motivación para que se generará la autoevaluación del estudiante frente a los criterios contemplados. Algunos considerados en el proceso fueron habilidades comunicativas orales, dominio del discurso, habilidades comunicativas escritas, producción textual según niveles de complejidad o exigencia, pensamiento lógico matemático, producción gráfica u otras y el cumplimiento de todo tipo de normas, de convivencia y según los parámetros académicos requeridos, creatividad, participación, actitud entre otros.

En lo referente al marco teórico se definieron para su construcción tres categorías con cinco subcategorías: Concepción de evaluación en el aula: Transformaciones del concepto evaluación en Colombia recientemente. Práctica evaluativa docente: Aplicación de la evaluación y normatividad. Lineamientos, criterios y propósitos de la práctica evaluativa en ciencias, español, matemáticas y sociales. Evaluación de los aprendizajes: Caracterización

de la práctica evaluativa de los docentes (condición de la evaluación de los aprendizajes) y apreciación de la evaluación por parte de los estudiantes. A lo largo de la reflexión que suscitó la pertinencia de los referentes del marco teórico y la articulación de este con el planteamiento del problema, la pregunta, la justificación y los objetivos en el primer semestre del año 2017, se desarrolló una reacomodación de las categorías a los propósitos de la investigación.

Así mismo, en cuestiones metodológicas, la reflexión dio como resultado unas fases temporales que en el transcurso del final del semestre del año 2017, se cuestionaron en conjunto por los docentes investigadores, asesor y jurado al entrar elementos y características de estas en contradicción con el diseño de investigación- acción. Sin embargo, previamente a este análisis en una fase inicial o diagnóstica se aplicó una encuesta a estudiantes de forma aleatoria en los grados focalizados y entrevista por grupos focales a docentes de las áreas de conocimiento donde adelantan las prácticas de aula los docentes investigadores. Esta fase cumplió con unos propósitos que se convirtieron en un insumo complementario para las reflexiones surgidas durante el transcurso de la investigación. Las evidencias recopiladas hasta la fecha son muy útiles porque permiten conocer las concepciones que tienen los estudiantes sobre la evaluación desde el principio del proceso.

Para la fase de intervención o implementación, se evalúan los aspectos que se puedan visibilizar en cada clase y considerar una propuesta de evaluación mucho más estructurada en determinados momentos del periodo académico. Para tal propósito, el soporte cualitativo de la evaluación es coherente, complementario y articulado con la valoración numérica. La rúbrica o matriz, sirve para medir y también es fuente de información para mejorar los aprendizajes haciendo retroalimentación.

En cuanto lo metodológico, es importante destacar que la orientación de la investigación sobre la evaluación en el aula se dirige hacia lo cualitativo y que por lo tanto, la construcción de rúbricas o una matriz de evaluación deben ser tenidas en cuenta para el proceso de intervención, ya que resulta pertinente para recoger información relevante que

se transfiera en el ámbito formativo, con criterios claros y niveles de desarrollo en progresión.

Igualmente, al ser la evaluación el eje del trabajo, no se entra en hacer análisis exhaustivos de lo concerniente al currículo y sus implicaciones a la hora de evaluar, si bien es cierto, no se puede separar eso de los análisis, el trabajo está enfocado hacia el aprendizaje de los estudiantes de forma íntegra.

Aula 1

Después de revisar los parámetros y acuerdos a trabajar sobre la evaluación, ésta se desarrolló desde el área de matemáticas a través de la implementación de instrumentos tales como la rúbrica de evaluación y la autoevaluación.

Durante el desarrollo de las temáticas del área de matemáticas, se fue involucrando al estudiante con el concepto de evaluación como proceso, y para ello se realizaron las rúbricas de evaluación y de autoevaluación, dirigidas a reconocer en el estudiante debilidades y fortalezas a medida que transcurren las temáticas con el fin de mejorar o afianzar sus conocimientos tanto cognitivos como comportamentales.



Ilustración 15 Formato de autoevaluación.

Fuente: Elaboración propia.

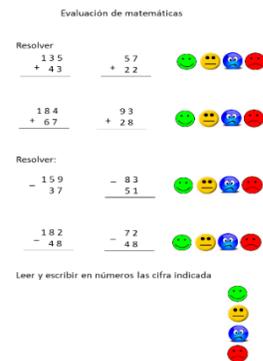


Ilustración 14 .
Rubrica de evaluación.
Fuente: Elaboración propia

Se evidenció que, al iniciar la implementación de la rúbrica de evaluación, se les dificultó a los estudiantes reconocer la evaluación como proceso, pues aún persistía el concepto de evaluación cuantitativa, con la necesidad de ver reflejado un número en la actividad.

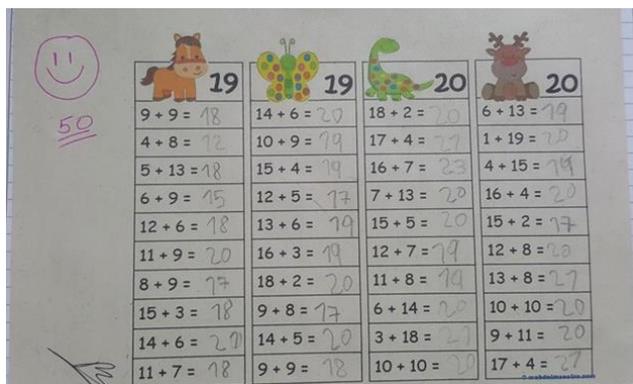


Ilustración 16 Número y carita. Fuente: Elaboración propia

Al aplicar continuamente el desarrollo de las rúbricas, permitió que los estudiantes se familiarizaran con el proceso y por lo tanto adoptaran el concepto de evaluación como proceso y dispusieron a realizar una autoevaluación más consciente y una coevaluación que les permitió un conocimiento integral, además le permitió al docente reconocer de una forma más fácil y continua, el progreso de cada estudiante, permitiendo realizar aportes continuos a cada proceso que el estudiante lleve con dificultad y a su vez el estudiante también reconoce sus fortalezas y debilidades y está en condiciones de hacer sus aportes personales en los procesos, estrategias en su proceso evaluativo.



Ilustración 17
Autoevaluación. Fuente:
Elaboración propia.

Reflexión

Teniendo en cuenta el concepto de evaluación como tradicionalmente se reconocía, éste imperaba sobre un ambiente estricto y controlado, en donde el aprendizaje solo se podía medir a través de una hoja y por medio de una nota o calificación, llevando a los estudiantes a un estado de presión y miedo frente a este concepto, es por esto que el alto número de pérdida era constante.

Inicialmente con la implementación de nuevas herramientas que permitieron adaptar mejor el proceso de evaluación y llevando a cabo la observación por medio de los diarios de campos, se pudo percibir que a los estudiantes se les dificultó adaptarse al proceso pues para ellos la nota consistía en un número, el trabajo fue constante y continuo, de esta forma mejorando los niveles de adaptación al proceso e identificándose con ellos mucho mejor.

Las rúbricas se implementaron haciendo uso de conocimientos previos, al igual que con la utilización de rutinas de pensamiento, como observo, pienso, pregunto, las cuales contribuyeron a fortalecer los criterios o conocimientos que presentaban dificultad.

Es necesario comprender que las rúbricas son productivas cuando se realizan de manera continua y progresivamente sin perder el hilo conductor del estudiante, el cual se identifica con la necesidad de adquirir este conocimiento inmediato, comprenderlo y procesarlo para su entendimiento y aplicación.

Aula 2

Al dar inicio en el grado 102, desde el área de Ciencia Naturales, en la implementación de herramientas como la rúbrica, se inicia a través de la socialización de este nuevo proceso, el cual se da con los criterios necesarios para llevar a cabo dicha implementación, aquí se les explica a los estudiantes el objetivo de utilizar una rúbrica y cuál es su utilidad. Se les describe paso a paso como va a ser el proceso de evaluación, y que además no será solo en un momento, sino que debe ser continuo, y en cada aspecto o componente del estudiante.

Se implementa inicialmente la siguiente rubrica en donde se contemplan todos los componentes del estudiante frente al área, en donde se valoran los cuatro niveles de desempeño y se le asigna a cada nivel una carita la cual representa la nota. Así:

	SUPERIOR 4.5 A 5.0
	ALTO 4.0 A 4.5
	BASICO 3.0 A 3.9
	BAJO 1.0 A 2.9

Ilustración 18 Niveles de desempeño. Fuente: Elaboración propia.

Igualmente se lleva a cabo la implementación de una rúbrica de autoevaluación en donde el niño debe llevar a cabo su propia observación y análisis del proceso. Los niveles son los determinados en el SIE como desempeños de evaluación.

RUBRICA DE AUTOEVALUACION

CRITERIO Y PORCENTAJE	SUPERIOR 	ALTO 	BASICO 	BAJO 
SABER SABER 20%	Reconozco e identifiqué perfectamente la temática vista.	Reconozco la temática	Algunas veces reconozco la temática	Se me dificulta reconocer los temas vistos
20%	Aplico y relaciono los conceptos vistos adecuadamente.	Relaciono los conceptos	Algunas veces relaciono y aplico los conceptos	Se me dificulta aplicar y relacionar los conceptos.
SABER HACER 20%	Realizo mis trabajos de forma correcta y ordenada	Realizo mis trabajos ordenadamente	Algunas veces mis trabajos están desordenados o quedan mal hechos	No presento los trabajos completos y siempre están muy desordenados
SABER SER 15%	Mi trabajo es impecable, sin tachones, ni borrones ni arrugas	Presento un trabajo adecuado	Mi trabajo no <u>está</u> totalmente limpio, presenta algún tipo de daño	Mi trabajo <u>está</u> lleno de tachones, y daños muy notorios en comparación a como me lo entregaron
ACTITUDINAL 10%	Participo activamente durante la actividad desarrollada en clase	Participo en gran parte de la actividad	Participo esporádicamente de la actividad desarrollada en clase	No participo durante la actividad desarrollada en clase
CREATIVIDAD 15%	Realizo mis trabajos con mucha creatividad, expresando mis emociones y mi imaginación	Realizo creativamente mis trabajos	Regularmente expreso mis sentimientos y pensamientos	Se me dificulta expresarme de cualquier modo, ya sea corporal, por medio de un dibujo o grupal

Ilustración 19 Rúbrica de evaluación. Fuente: Elaboración propia.

Las primeras semanas trabajando estos dos nuevos conceptos para ellos fue un poco difícil, pues no entendían realmente cuál es la funcionalidad ni la finalidad que se pretende con esto, y el entender el significado de las “caritas”, aunque la práctica continua de estas herramientas hicieron que se volviera más práctico y fácil de entender y adaptar a su concepto de evaluación, y al ser estudiantes tan pequeños se nota un grado de honestidad mayor, lo que sirvió para recalcar a la hora de la autoevaluación.



Ilustración 20 Evaluación y calificación a través de caritas: Fuente: Elaboración propia.

Los instrumentos que se estaban aplicando fueron una herramienta más para hacer visible el proceso de evaluación, pues éstos se sumaron a las que ya venían trabajándose como lo son la revisión de tareas, los trabajos, las actividades de clase.

Las rúbricas de evaluación y de autoevaluación fueron reconstruyéndose, tanto los criterios como la estructura de la misma, para mejorar el sentido de la implementación y la mejor disposición y convicción de los estudiantes frente a éstas, por lo cual, cada vez iba siendo más práctica, y más manejables por ellos dentro de las clases, esto se logró con los aportes de las debilidades y fortalezas encontrados y expuestos por parte del asesor en las visitas in situ, las cuales permitieron el mejoramiento de la estructura de la rúbrica.

A los estudiantes con necesidades especiales se les trabaja bajo el mismo criterio de la rúbrica, permitiendo un avance propio en cada uno de ellos y mejorando sus conocimientos frente a los conceptos y saberes, además se ven avances en cuanto a que no se limitó a una evaluación escrita o pragmática, y por lo tanto el estudiante tiene la oportunidad de expresar este conocimiento a través de otras formas, como lo es de manera oral, por medio

de gráficos o dibujos, entre otros, tratando de buscar una flexibilización en el currículo y una permeación de los saberes para incluirlos en un plan específico .

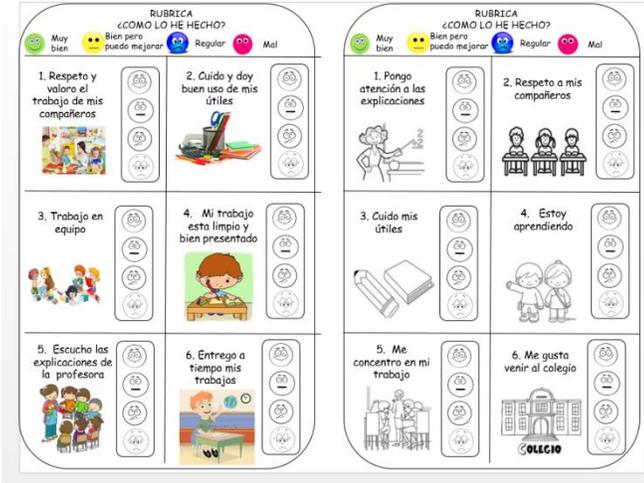


Ilustración 21 Rúbricas de autoevaluación. Fuente: Elaboración propia.

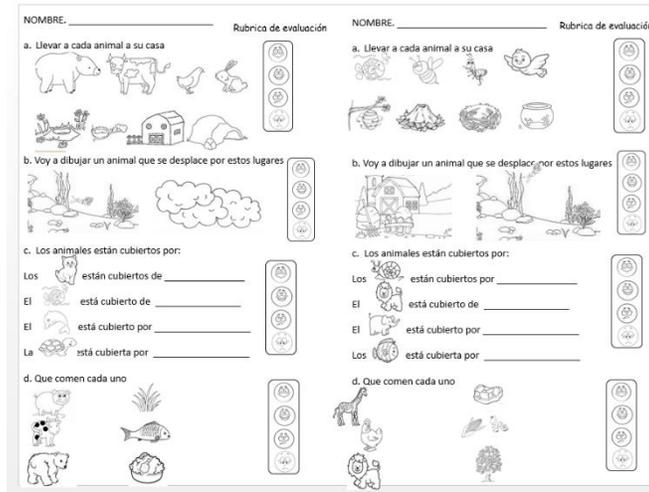


Ilustración 22 . Rúbricas de autoevaluación y evaluación: Fuente: Elaboración propia.

Reflexión

La aplicación e implementación de una herramienta nueva para los estudiantes que además les genera expectativa por tratarse de un incentivo más que de un número lo relacionan de una forma diferente, más llamativa y más personal para ellos, motivándolos siempre a tener una “carita feliz”, por ser un método que determina el avance y progreso en el proceso de enseñanza y aprendizaje contando también con que se implementaron dentro del área de ciencias naturales estrategias para la enseñanza de la comprensión EPC, con rutinas de pensamiento que modificaron y motivaron al estudiante a involucrarse en las actividades. En relación con la EPC, se afirma que:

“queremos mejores estrategias de comprensión y de aprendizaje. Queremos conexiones con la vida fuera de la escuela. Queremos capacidad de reflexión y aprendizajes significativos. Pero no enseñamos esas cosas. No ofrecemos información organizada y actualizada, ni una práctica reflexiva, ni enseñamos estrategias para la realimentación informativa. No tenemos muy en claro los objetivos, ni los compartimos con los alumnos con la convicción suficiente como para promover en ellos la motivación intrínseca por continuar aprendiendo. He aquí la gran paradoja: en realidad no tratamos de enseñar lo que queremos que los alumnos aprendan”.(Perkins 1992, citado por Costamagna y Manuale, 2004, p. 99).

Es por esto que, el trabajo también se realizó con los padres de familia que venían acostumbrados a ver un número como resultado de la nota académica al final del periodo, el cual les describía el grado de comportamiento y conocimiento de sus hijos, con ellos fue un trabajo fuerte donde era necesario reconocer que los niños deben ser motivados a cada instante, no se puede estandarizar en una nota el conocimiento y contar con el apoyo en casa para llevar a cabo con éxito este proceso fue indispensable.

Es de carácter necesario vincular a los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje en el concepto de evaluación como proceso, donde se puede aprender y evaluar de forma dinámica, activa y cualitativa. Y a través de las herramientas dispuestas para tal

fin, el proceso ha sido satisfactorio, los padres también se vincularon en él y han sido un actor activo en la motivación y apropiación del conocimiento de sus hijos.

Aula 3

En el grado octavo, en el área de Lengua Castellana, un primer momento en la aplicación de la evaluación como proceso fue socializar los temas, momentos, espacios y herramientas de evaluación que se iban a proponer, al igual que los criterios que se tendrían en cuenta en cada uno de los ejercicios. La idea era esperar que los estudiantes aportaran en la construcción del proceso, pero la participación fue limitada, ya que este ejercicio no se había realizado. Se hizo énfasis en la rúbrica de evaluación, la retroalimentación y la posibilidad de consensuar las formas de evaluación. En cuanto a la rúbrica se presenta una propuesta a los estudiantes con tres niveles que evidencian seguimiento (inicial, intermedio y avanzado) y criterios procesuales, cognitivos y comunicativos.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA EXPOSICIONES ORALES				Nombre
CRITERIO	NIVEL AVANZADO	NIVEL INTERMEDIO	NIVEL INICIAL	
Conocimiento y preparación del tema	Demuestra solvencia y confianza al expresar sus conocimientos, presentando la información más precisa y pertinente para el desarrollo del tema.	Demuestra poca confianza en sus conocimientos y falla en algunos momentos al tratar de ofrecer la información más precisa.	Demuestra falta de conocimientos del tema. La información que da es irrelevante.	
Expresión de un punto de vista personal	Argumenta sus ideas a partir de conocimientos válidos sobre el tema elegido, así como el énfasis en las ideas centrales.	Ofrece ideas personales sobre el tema sin establecer ninguna relación entre ellas o la información ofrecida. No expone una idea central.	Expresa ideas impertinentes respecto del tema de la exposición.	
Estructura y orden	Ofrece una exposición altamente organizada, respetando los tiempos establecidos, facilitando la captación de su discurso desde el inicio hasta el final de su intervención.	Ofrece una exposición organizada de manera adecuada, aunque sin terminar en el tiempo establecido y dejando algunas ideas sueltas.	Ofrece una exposición desorganizada, sin respetar el tiempo establecido y causando confusión en el público.	
Uso formal del lenguaje	Establece un permanente contacto con el público a través del dominio de un registro lingüístico adecuado, un buen tono de voz, el código gestual y el contacto visual.	Establece cierto contacto con el público mediante la intención de mantener un registro adecuado y un buen tono de voz. Pero cae en un manejo del lenguaje y tono inadecuados.	Expresa ideas incoherentes, sin establecer un mínimo contacto con el público.	
Actitud		Observaciones		
Ayudas audiovisuales				

Observaciones

Ilustración 23 . Primera propuesta de rúbrica de evaluación para exposiciones orales.

El aporte de los estudiantes inició al preguntarles que creen que le hace falta al formato para que se les evalúe completamente en todos los aspectos: los estudiantes insisten que muchas veces preparan el tema y tienen toda la disposición de pasar al frente, pero el miedo

o la duda los hace fallar; debería reconocerse la intención. También se habló de la importancia de los videos y las imágenes que preparan para apoyarse. Se agregan dos criterios más que son Actitud y Ayudas Audiovisuales. Con base en estos criterios se construyó la rúbrica para trabajos escritos con el aporte de los estudiantes. En reunión con el grupo de investigación se decide agregar un nivel más de seguimiento: Nivel Básico, teniendo en cuenta la necesidad de evidenciar más detalladamente el proceso

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA EXPOSICIONES ORALES					
CRITERIO	NIVEL AVANZADO	NIVEL INTERMEDIO	NIVEL BÁSICO	NIVEL INICIAL	APRECIACIONES
Ayudas audiovisuales	Las ayudas corresponden a la temática y están apropiadas de manera clara	Las ayudas poco corresponden a la temática expuesta; no están muy claras	No presenta ayudas coherentes con la temática	No presenta ayudas audiovisuales en su exposición	
Conocimiento y preparación del tema	Demuestra solvencia y confianza al expresar sus conocimientos, presentando la información más precisa y pertinente para el desarrollo del tema	Demuestra poca confianza en sus conocimientos y falta en algunos momentos al tratar de ofrecer la información más precisa.	Presenta una serie de ideas sueltas sobre el tema pero no hay continuidad ni relación entre ellas	Demuestra falta de conocimientos del tema. La información que da es irrelevante.	Bien por la consulta del tema, aunque se queda solo en una lista de características
Expresión de un punto de vista personal	Argumenta sus ideas a partir de conocimientos válidos sobre el tema elegido, así como el énfasis en las ideas centrales	Ofrece ideas personales sobre el tema sin establecer ninguna relación entre ellas o la información ofrecida.	Establece una opinión personal sobre el tema pero no la profundiza, ni desarrolla un complemento de la misma	No expresa su opinión respecto al tema y/o expresa ideas importantes respecto del tema de la exposición	Se recomienda dar opiniones más reales para una mejor comparación
Estructura y orden	Ofrece una exposición altamente organizada, respetando los tiempos establecidos, facilitando la captación de su discurso desde el inicio hasta el final de su intervención.	Ofrece una exposición organizada de manera adecuada, aunque sin terminar en el tiempo establecido y dejando algunas ideas sueltas.	Ofrece una exposición corta, dejando el mayor parte del tiempo sin utilizar y no responde las preguntas del público	Ofrece una exposición desorganizada, sin respetar el tiempo establecido y causando confusión en el público.	Maneja bien los tiempos, pero falta controlar el final. Se recomienda más organización
Uso formal del lenguaje	Establece contacto con el público a través del dominio de un registro lingüístico adecuado, un buen tono de voz, el código general y el contacto visual.	Establece contacto con el público con la intención de establecer un registro adecuado y un buen tono de voz. Pero casi en ningún momento establece contacto visual.	La atención del público se pierde al manejar un tono de voz muy bajo y al no manejar el auditorio	Expresa ideas incoherentes, sin establecer un mínimo contacto con el público.	Maneja un buen tono de voz, pero es necesario mantenerlo.
Actitud	Presenta una actitud dispuesta y atenta al momento de presentar el tema frente al auditorio	Su actitud es dispuesta ante sus compañeros aunque a veces no la hace con la seriedad necesaria	Presenta poco interés al momento de exponer un tema frente a sus compañeros	No muestra buena actitud en el ejercicio y expone sin ningún interés	

Ilustración 24 Rúbrica de evaluación para exposiciones orales, diligenciada.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA TRABAJOS ESCRITOS					
CRITERIO	NIVEL AVANZADO	NIVEL INTERMEDIO	NIVEL BÁSICO	NIVEL INICIAL	APRECIACIONES
Presentación	El trabajo está ordenado y con las normas acordadas	No presenta totalmente las normas acordadas o está en desorden	Presenta un mínimo de las normas establecidas para presentar el trabajo	No presenta las normas acordadas	
Conocimiento y preparación del tema	Demuestra solvencia y confianza al expresar sus conocimientos, presentando la información más precisa y pertinente para el desarrollo del tema	Demuestra poca confianza en sus conocimientos y falla en algunos momentos al tratar de ofrecer la información más precisa.	Presenta una serie de ideas vagas sobre el tema pero no hay continuidad ni relación entre ellas	Demuestra falta de conocimientos del tema. La información que da es irrelevante.	Nos centramos en hacer un resumen solamente y no se desarrolló el tema
Expresión de un punto de vista personal	Presenta sus ideas a partir de conocimientos válidos sobre el tema elegido, así como el énfasis en las ideas centrales.	Ofrece ideas personales sobre el tema sin establecer ninguna relación entre ellas o la información ofrecida. No expone una idea central	Establece una opinión personal sobre el tema pero no la profundiza, ni desarrolla un complemento de la misma	Expresa ideas impertinentes respecto del tema de la exposición.	No se desarrolla la opinión personal del tema por quedarse en resumen de la película
Ortografía y signos de puntuación	El trabajo escrito se entiende correctamente gracias a la ortografía y signos de puntuación	Falla en algunos signos de puntuación; presenta errores ortográficos	Los signos de puntuación que presenta no son pertinentes y se pierde el sentido de las ideas, presenta demasiados errores ortográficos	No presenta signos de puntuación o presenta demasiados errores ortográficos	
Uso formal del lenguaje	El lenguaje utilizado es acorde al tema y lo utiliza de forma clara	Se expresa con un lenguaje muy personal, pero se entiende el desarrollo del tema	Hay algunas palabras o expresiones que no son claras y desvían la presentación del tema	Expresa ideas incoherentes, sin establecer un mínimo contacto con el tema presentado	
Imágenes	Las imágenes presentadas son acordes al tema y se presentan con colores o sombras	Las imágenes no concuerdan del todo con el tema o no están totalmente a color o sombras	Las imágenes no son acordes al tema o están presentadas sin color o sombras	No presenta las imágenes acordadas en el ejercicio	

Ilustración 25 Rúbrica de evaluación para trabajos escritos, diligenciada

Cabe aclarar que la rúbrica no fue el único instrumento de evaluación, también se tuvo en cuenta las tareas, las pruebas escritas con preguntas abiertas y cerradas, la participación, trabajo en clase y demás ejercicios evaluables que se venían trabajando, pero dándole una nueva significación como aportantes del proceso cognitivo y actitudinal; para esto se promovió la retroalimentación en lugar de la nota. Tanto las rúbricas como las demás herramientas de evaluación fortalecen los aprendizajes cuando se manejan desde el diagnóstico, el proceso y la reflexión. Al cambiar la nota por criterios y niveles se fortalece la autoevaluación en el estudiante, ya que la nota deja de ser lo más importante y por consiguiente hay más interés en mejorar las debilidades y mantener las fortalezas.



Ilustración 26 Trabajo escrito (columna de opinión; en lugar de calificación numérica se hacen observaciones, retroalimentación



Ilustración 27 Ejercicio de exposición oral,

la retroalimentación se promueve entre pares

para lograr la coevaluación. Fuente: elaboración propia.

La rúbrica como herramienta de seguimiento de los procesos se fortalece con los otros ejercicios que se manejaban en clase y estos sirven para potenciar los criterios dispuestos en las rúbricas. Lo importante es que para todos exista la retroalimentación en los formatos, en los trabajos y es necesario que se hagan observaciones personalizadas y generalizadas cuando las dificultades persistan, para así llegar a unas estrategias de mejoramiento y reformulaciones de las herramientas y los procesos.

Reflexión

El hecho de mostrar una nueva forma de evaluación, que le dé importancia a los procesos, a la guía, y a las actitudes, genera un ambiente de seguridad y confianza en los estudiantes, sobre todo cuando se afirma que durante el desarrollo se les permitirá corregir sus debilidades, además que se tendrá en cuenta los aspectos en los que son fuertes. Esto se reafirma al tener en cuenta los aportes de los estudiantes en cuanto al cómo van a ser

evaluados ya que “generan construcciones básicas de vocabulario, comprensión de metodologías y objetivos, en torno al tema de la evaluación, logrando así que ellos con certeza sepan a qué se refiere cada peldaño de dicho proceso educativo” (Rojas y Rozo, 2015, p. 72). La participación del estudiante en las estrategias, en la construcción y aplicación de herramientas, deja ver de qué manera se van desarrollando habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, es una forma de conocer las construcciones mentales y emocionales; en este sentido no basta saber el “conocimiento que se enseña, también es necesario el saber sobre el pensamiento del alumno, conocer el proceso de construcción que siguen los estudiantes de los conceptos que se enseñan” (Castaño, 2008, p. 29).

Presentar una evaluación que demanda un proceso suscita muchas dudas en los estudiantes, sobre todo en lo que a las notas se refieren. Al inicio no hay seguridad de realizar un ejercicio sin tener una nota inmediata, a pesar de las observaciones favorables que tengan. Sin embargo, al recibir las rúbricas revisadas, con observaciones por nivel y criterio asumen una posición más interesada en cuanto a las debilidades y de agrado al reconocer fortalezas; se inicia un proceso de autoevaluación: “permiten que el estudiante evalúe y haga una revisión final a sus trabajos, antes de entregarlos al profesor (...) Proporcionan a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar” (Martínez-Rojas, 2008, p. 130). Es necesario, en este punto, atender a las observaciones hechas como una posibilidad de discusión que permita dar luces para mejorar algunas dificultades.

La retroalimentación, en evaluación formativa “Tiene por objetivo informar de los logros obtenidos, y eventualmente, advertir dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, permitiendo la búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas” (Chacón y Sarmiento, 2008, p. 130). Las observaciones en cada uno de los ejercicios realizados por los estudiantes deben llevar más que un valor sancionador o calificativo, un aporte propositivo, una pregunta orientadora, una propuesta para que el estudiante reflexione y vuelva a su producción y verifique en que momento del proceso está la falla y

así reconstruirse desde allí; en este sentido, desde Moran (2007), podemos entender el papel de la retroalimentación en la evaluación de los aprendizajes

“como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas, y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, sus obstáculos, sus errores, sus estrategias para aprender, etc., y sobre esta base autoevaluarse y evaluar a sus acompañantes en el esfuerzo de aprender” (p. 15)

Los sujetos de la evaluación, evaluador y evaluado deben tener la capacidad de un constante ejercicio de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, como también la capacidad de intercambiar roles para hacer un seguimiento del proceso del otro. Los estudiantes aprecian que las rúbricas son un mejor proceso de evaluación, al menos es más interactivo ya que anteriormente, recibían una nota independientemente de observaciones y acompañamientos; le dan un valor significativo al diálogo bilateral maestro-estudiante en cuanto a las observaciones y las propuestas.

Aula 4

Se adelanta la fase de socialización e implementación del proceso evaluativo que mostro una mirada e interpretación desde las fortalezas y desafíos en los aprendizajes de los estudiantes, claridad en los criterios de evaluación, retroalimentación formal e informal con diálogos articulados desde la planeación de clase y las diferentes motivaciones, intereses como también, habilidades de los agentes inmersos en la misma. Así mismo, junto con las diferentes técnicas e instrumentos utilizados de manera comprensiva, se construyó la rúbrica de evaluación y la matriz de autoevaluación donde los estudiantes del grado 901 de la Institución Educativa Fagua sede Tiquiza, participaron, dando sus puntos de vista acordes al proceso. Para la aplicación y el análisis se tuvo en cuenta a los cinco estudiantes seleccionados bajo criterios de rendimiento diferencial con la finalidad de organizar los momentos de clase, la disposición del docente investigador para poner en

práctica los dispositivos de evaluación, consiguiendo de esta manera concretar el seguimiento y la retroalimentación al proceso, buscando involucrar al estudiante en la comprensión y apropiación no solo del proceso sino de sus aprendizajes.



Ilustración 28 Ejercicio de observación audiovisual para fortalecimiento de habilidades de indagación, interpretación y pensamiento. Fuente: elaboración propia.



Ilustración 29 Elaboración de productos interpretativos para el fortalecimiento de habilidades de lecto-escritura. Trabajo colaborativo. Fuente: elaboración propia

Es así, que se utiliza material audiovisual para promover la observación y la indagación para el fortalecimiento de aspectos cognitivos tales como la identificación, la caracterización, comparación, el análisis y la síntesis, rutina de pensamiento ver, pensar, preguntarse con el propósito de fortalecer aspectos procedimentales donde se evidencia desarrollos en interpretación y argumentación con la consolidación de material de lecto-escritura propuesto a través de una guía de aprendizaje, la realización de pruebas escritas con retroalimentación grupal e individual con seguimiento oral, ejercicios de significación a través de dibujos y cuadros sinópticos, fortalecimiento del dialogo y la participación fomentando el pensamiento crítico contextualizado como también la metacognición.

Previamente se socializa como novedad para el proceso, la rúbrica de evaluación y la matriz de autoevaluación que son el resultado de la reflexión entre estudiantes y docente de los criterios y desempeños que estructuran la evaluación de los aprendizajes. De la misma manera y frente a las observaciones de las clases se complementa el proceso con retroalimentación e interacción en cuanto a las disposiciones e instrumentos utilizados para recoger información acorde con las expectativas de análisis de la investigación.

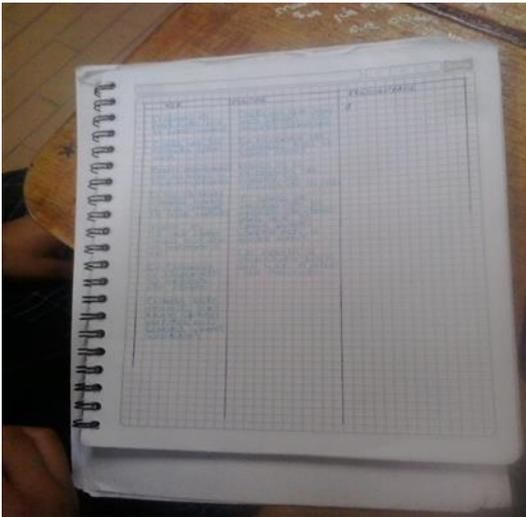


Ilustración 30 Rúbrica de evaluación socializada, procesada y retroalimentada en diferentes momentos de la clase y periodo. Fuente: elaboración propia

Criterios	Niveles de Evaluación				Observaciones
	Nivel Inicial	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado	
Aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones reales.	Se aplica los conocimientos adquiridos en situaciones reales.	Se aplica los conocimientos adquiridos en situaciones reales.	Se aplica los conocimientos adquiridos en situaciones reales.	Se aplica los conocimientos adquiridos en situaciones reales.	Se aplica los conocimientos adquiridos en situaciones reales.
Elaboración de conclusiones y generalización de los resultados.	Se elabora conclusiones y generalización de los resultados.	Se elabora conclusiones y generalización de los resultados.	Se elabora conclusiones y generalización de los resultados.	Se elabora conclusiones y generalización de los resultados.	Se elabora conclusiones y generalización de los resultados.

Ilustración 31 . Elaboración rutinaria de pensamiento ver pensar, preguntarse para el fortalecimiento de la evaluación de los aprendizajes. Fuente: elaboración propia

Por otra parte, para el fortalecimiento de los aprendizajes a partir del proceso de evaluación, se utiliza la rúbricas en varios momentos durante la fase de intervención para contrastarlas y así, hacer un seguimiento al proceso, a partir de la información recopilada de la contrastación, de esta manera identificar los posibles vacíos conceptuales que tengan los estudiantes para reforzarlos y/o retroalimentarlos, así como las posibles falencias en el desarrollo de las operaciones mentales o habilidades de pensamiento. Es preciso aclarar que los estudiantes participan de la elaboración de la rúbrica de acuerdo con los criterios presentados por el docente, generándose acuerdos entre lo que se considera fundamental y no. Un ejemplo dentro de los criterios actitudinales es la puesta en relevancia de

habilidades comunicativas como la participación, la expresión de ideas, opiniones y la toma de decisiones.



Ilustración 32 Puesta en común, socialización y retroalimentación de los criterios actitudinales como toma de posición, participación y comunicación dialógica. Fuente: elaboración propia.

En síntesis, la misma rúbrica de evaluación aplicada en distintos momentos sirve no solo para evaluar los aprendizajes de los estudiantes sino también para reforzar desde la información que suministre aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Igualmente, las rúbricas sirven para hacer una reflexión o evaluación de la metodología y/o didáctica aplicada para el desarrollo de las temáticas, problemáticas o fenómenos.

Por otra parte, se socializa con los estudiantes la matriz de autoevaluación con la cual se complementa el rol de aplicabilidad, desde el estudiante la autoevaluación y coevaluación y con el docente la heteroevaluación. Sin embargo, en el desarrollo de los momentos de aplicabilidad y seguimiento fue una alternativa novedosa, utilizar la misma rúbrica para analizar el rol de los agentes inmersos en ella.

Otro aspecto destacado en este ciclo de reflexión es la organización de los momentos de la clase, para establecer desde el plan de aula y operativo los criterios particulares como los aprendizajes esperados en términos de habilidades cognitivas, procedimentales y

actitudinales. Así mismo, proporcionar los valores porcentuales tanto a los criterios de evaluación, relacionados con los momentos de esta y también a los roles de aplicabilidad.

De esta manera se ve reflejada la influencia de la categoría de enseñanza para la evaluación y se cumple con la finalidad de la misma en el sentido de búsqueda de integralidad, formativa y de procesos.

Categorías	1	2	3	4	5	Enseñanzas	Observaciones
Aplicación de los aprendizajes						x Prácticas, ejercicios	Logro lo que me piden y lo hago de forma que lo que yo quiero.
Apropiación y dominio conceptual						x Ejercicios en casa, trabajos	Me gusta el tema pero a veces me falta de buscar información de cosas nuevas para lograr entender algo más.
Uso de estos recursos						x Cuaderno u. tareas	Logro responder una pregunta y saber organizar los datos más rápido.
Intelectual						x Ejercicios	47
Aplicación de aprendizajes en clase						x Cuaderno	Logro la actividad pero no sé si la hice bien o no.
Utilidad y presentación de trabajos						x Trabajos	Logro hacer buena calidad en mis trabajos y hacerlos en mi momento de tiempo.
Organización de tiempo de clases						x Ejercicios	Logro hacer los ejercicios con ayuda de mis compañeros.
Manejo de recursos tecnológicos						x Trabajos, tareas	Logro hacer los trabajos con ayuda de mis compañeros.
Manejo de recursos tecnológicos						x Trabajos, tareas	45
Manejo de recursos tecnológicos						x Entrenamiento y verificación del aprendizaje	Logro hacer los trabajos con ayuda de mis compañeros.
Manejo de recursos tecnológicos						x Asistencia (física)	Logro hacer los trabajos con ayuda de mis compañeros.
Manejo de recursos tecnológicos						x Cuaderno, trabajos	Logro hacer los trabajos con ayuda de mis compañeros.
Manejo de recursos tecnológicos						x Participación	Logro hacer los trabajos con ayuda de mis compañeros.
Manejo de recursos tecnológicos						x Trabajos	48

Ilustración 33 Matriz de autoevaluación procesada como parte del proceso de evaluación Formativa. Fuente, elaboración propia

El componente sumativo que va generar la escala valorativa de acuerdo a los lineamientos del Decreto 1290 de 2009, es un aditamento al proceso mismo el cual, es comprendido por los estudiantes, no como el factor determinante de la evaluación, sino como un indicador de sus desempeños y por ende de sus aprendizajes, porque lo más valioso bajo esta perspectiva es la comprensión de las habilidades que se poseen, las que se fortalecen y el reconocimiento de los niveles de desarrollo de los aprendizajes como un todo, que surge de la interacción articulada de los actores que en ella intervienen. De esa forma, la connotación de la evaluación como algo acabado, finalista y sumativo es desplazada por aquella marcada por lo formativo de manera consciente tanto por los estudiantes como por los docentes investigadores que de una manera decidida están replanteándose su práctica evaluativa.

Reflexión

Se destaca que si bien en cada sesión de clase, se motiva a que los estudiantes comprendan y sean conscientes de su rol en la evaluación, también es importante que todos los elementos desde el conocimiento didáctico y pedagógico que, el docente investigador ponga a disposición de acuerdo con su intención y pertinencia de enseñanza como también, de lo que se espera de los aprendizajes, sean resignificados.

Es así como, las exposiciones, mapas conceptuales, mapas sinópticos, imágenes, elaboración de planos y mapas, comentarios orales y escritos, pruebas escritas, juegos de simulación o de destreza inclusive física y mental para resaltar algunas de muchas existentes, utilizadas en el marco de los momentos y sujetos de la evaluación en el aula deben consolidar el fortalecimiento de los aprendizajes y una mirada más concreta amplia y coherente de la evaluación.

Se reconoce el potencial del sujeto de aprendizaje donde se rechaza la concepción del estudiante como un ser pasivo, mero receptor o reproductor de saberes culturales y cuyo desarrollo personal, no va a ser producto de la simple acumulación de una serie de aprendizajes, sino que reconoce en el estudiante la capacidad de generar aprendizajes significativos propios. (Acevedo, 2001, p.12).

Con la categoría de enseñanza se destaca el sentido que los docentes con su preparación y experiencia fortalecen los criterios para una evaluación formativa y del proceso. “Cualquiera sea el significado que se atribuya a “enseñanza”, el concepto siempre designa algún tipo de tarea intencional y específica de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes. (Feldman, 2010, p.54)”

La evaluación en el aula como proceso se debe enriquecer de los análisis tanto del docente investigador como de los estudiantes que marcan los avances, retrocesos y fortalezas de sus aprendizajes durante y para un fin; finalidad que se expresa en términos de criterios claros de enseñanza como también de elementos intersubjetivos tales como

motivaciones, gustos, estilos de enseñanza y aprendizaje, sentido de realización, proyecto de vida, cualidades éticas entre otras.

No es solo objetivar los resultados como tampoco descartar tal subjetividad, sino en olvidar qué pasa o sucede en la estructura mental del que aprende, por lo que algunas de las tareas fundamentales de los docentes ubicados en una concepción constructivista son “comprender la actividad del alumno y su ‘gramática mental’ como procesador de información en las diferentes etapas por las que pasa a lo largo del proceso total de aprendizaje” (Martínez, 1998, citado en Villamizar, 2005, p. 14).

Tercer ciclo de reflexión

A partir del plan de acción diseñado y retroalimentado a finales del segundo semestre del 2016 y primer semestre de 2017 se dispone a seguir con la implementación de la investigación con miras a establecer la triangulación de la información, el análisis de datos, la sistematización y las interpretaciones que determinaron las estrategias a seguir para la resignificación de la evaluación desde una visión formativa con el fortalecimiento de aprendizajes.

Para este propósito , se logró en el primer y segundo semestre del 2017 describir los detalles del proceso acontecido en el seno de los grados primero de básica primaria, octavo y noveno de básica secundaria, teniendo como referencia la intervención durante los cuatro periodos académicos y la visita en el mes de mayo de 2016, julio y octubre de 2017 del asesor de investigación a estas aulas con el fin de analizar en contexto los avances, retrocesos y posibilidades del proceso como también propiciar, en un dialogo académico, el fortalecimiento de los objetivos propuestos.

De otra manera, a mediados del mes de julio de 2017 se socializó a través de una exposición, utilizando como herramienta un poster, la ejecución de la investigación con los jurados, tomando como sugerencias la delimitación en el marco metodológico de la

población muestra susceptible de intervención como también el diseño, orientándose realmente a investigación- acción. A partir de estos elementos, cada docente investigador elaboró un plan para evidenciar el proceso evaluación, plan que también se dinamizó con el acompañamiento del asesor de investigación. Se socializó y aplicó nuevas rúbricas de evaluación como también otros instrumentos que fueron puestos en acción, dándoles un sentido y significado formativo, repitiendo el proceso en los periodos, para recoger información relevante de análisis. Se organizaron los momentos de la clase para observar y registrar en los diarios de campo lo pertinente al proceso y por último se retroalimentó cada momento y elemento dispuesto para la realización de la triangulación y las interpretaciones que a continuación cada aula expresa en su reflexión.

Desde esa perspectiva, la información que arrojó la puesta en práctica de un evaluación para el fortalecimiento de los aprendizajes, motivando identidad formativa con una nueva interpretación de técnicas e instrumentos, planeación con criterios claros, retroalimentación y aplicación de rúbricas implicó reestructurar la práctica de enseñanza con miras a la apropiación y la comprensión del proceso. Los ajustes en el marco de referencia de la enseñanza sugirieron la creación de un plan operativo en cada periodo académico y de clase, que se articuló el proceso evaluativo, una participación más decidida de los estudiantes para autogestionar el aprendizaje, al ser más conscientes de los criterios y los niveles de desempeño alcanzados como también la posibilidad de superar estos niveles en un dialogo en cada momento de la clase.

Es así como los tiempos de clase marcaron la pauta de logros autoevaluativos de docentes y estudiantes que se vieron reflejados en nuevas miradas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aula 1

Se continúa el proceso de implementación y apropiación de las rúbricas con los estudiantes, quienes vienen adaptándose al concepto de evaluación, el cual tienen más claro como un proceso continuo, y ya es menos relevante como calificación. Los estudiantes son

niños que están comprendiendo que la evaluación formativa, trata de formar en cada uno, el criterio de mejoramiento y superación personal. Se realizan actividades de comprensión y para ello se trabajan temas específicos del área de matemáticas tales como la simetría y la retroalimentación de operaciones básicas (sumas y restas).

CATEGORIAS	NIVEL BAJO	NIVEL BASICO	NIVEL ALTO	NIVEL SUPERIOR
				
OPERACIONES BASICAS 40%	El estudiante no distingue entre sumas y restas	El estudiante identifica las operaciones según su signo	El estudiante reconoce el proceso de las operaciones	El estudiante reconoce el proceso y lo domina
ABACO 10%	El estudiante se le dificulta el uso del ábaco	El estudiante usa el ábaco pero confunde el proceso según la operación	El estudiante usa adecuadamente el ábaco	El estudiante domina el ábaco en operaciones básicas
MOTIVACION/PARTICIPACION 20%	El estudiante no participa activamente de la clase	El estudiante participa de forma pasiva con poca motivación	El estudiante participa en las actividades	El estudiante participa activamente de las actividades
MOTRICIDAD 20%	Al estudiante se le dificulta el manejo de los materiales a trabajar	El estudiante maneja los materiales con algún grado de dificultad.	El estudiante manipula adecuadamente los materiales	El estudiante posee excelente motricidad.
CREATIVIDAD 10%	Al estudiante se le dificulta crear	El estudiante realiza trabajos a partir de imitaciones	El estudiante expresa con creatividad sus conocimientos	El estudiante posee una gran creatividad en las actividades

CATEGORIAS	NIVEL BAJO	NIVEL BASICO	NIVEL ALTO	NIVEL SUPERIOR
				
FIGURAS SIMETRICAS 40%	El estudiante no distingue las figuras simétricas	El estudiante identifica algunas figuras simétricas	El estudiante reconoce el concepto de figuras simétricas	El estudiante reconoce el concepto y elabora figuras simétricas
RECORTADO 10%	El estudiante no respeta límites al recortar	El estudiante respeta límites pero no maneja direccionalidad	El estudiante recorta adecuadamente	El estudiante recorta correctamente respetando límites
MOTIVACION/PARTICIPACION 20%	El estudiante no participa activamente de la clase	El estudiante participa de forma pasiva con poca motivación	El estudiante participa en las actividades	El estudiante participa activamente de las actividades
MOTRICIDAD 20%	Al estudiante se le dificulta el manejo de los materiales a trabajar	El estudiante maneja las tijeras con algún grado de dificultad.	El estudiante manipula adecuadamente los materiales	El estudiante posee excelente motricidad.
CREATIVIDAD 10%	Al estudiante se le dificulta crear	El estudiante realiza trabajos a partir de imitaciones	El estudiante expresa con creatividad sus conocimientos	El estudiante posee una gran creatividad en las actividades

Ilustración 34 Rúbricas de evaluación. Fuente de elaboración propia.

Se observó que los estudiantes estaban interesados y motivados en la elaboración de la rúbrica de las operaciones básicas (sumas y restas), luego de varias actividades que le fortalecieron el conocimiento y manejo de ellas. La rúbrica es un aditamento que en sí fomenta habilidades de comprensión de lecto – escritura y representación mental, aprovechado éstas, para la ejecución de nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, dando como resultado una nueva forma de ver, sentir y aplicar la evaluación, en un dialogo lúdico entre el estudiante y el docente. Para aquellos estudiantes que presentaron vacíos y dificultades en el proceso, se estableció un plan de mejoramiento para el siguiente ciclo formativo consistente en la reflexión guiada para la ejecución de nuevo de las actividades de operaciones básicas con retroalimentación y de la rúbrica para establecer nuevos desempeños.

Evaluación de matemáticas

Nombre _____

Resolver

$\begin{array}{r} 135 \\ + 43 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 57 \\ + 22 \\ \hline \end{array}$	😊 😐 😞 😡
$\begin{array}{r} 184 \\ + 67 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 93 \\ + 28 \\ \hline \end{array}$	😊 😐 😞 😡

Resolver:

$\begin{array}{r} 159 \\ - 37 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 83 \\ - 51 \\ \hline \end{array}$	😊 😐 😞 😡
$\begin{array}{r} 182 \\ - 48 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 72 \\ - 48 \\ \hline \end{array}$	😊 😐 😞 😡

Leer y escribir en números las cifra indicada

Ciento setenta y nueve _____	😊
Ochenta y dos _____	😐
Ciento cincuenta y uno _____	😞
Ciento noventa y siete _____	😡

Ilustración 35 Prueba escrita. Fuente: Elaboración propia

Los niños por su edad se sienten más atraídos y motivados a obtener una carita feliz que un simple número, utilizar esta estrategia sirvió para despertar en ellos el interés y el deseo de aprender, participar en clase y hacer del proceso de aprendizaje un juego, convirtiendo las clases en momentos dinámicos y productivos.

Además, los padres de familia también se sintieron motivados y atraídos con la estrategia de las rúbricas y la valoración con las caritas, pues afirman que sus hijos están más motivados por el aprendizaje y no se entristecen al ver un número o una nota mala, pues al ser un proceso son ellos los que se esfuerzan para mejorar y obtener una mejor carita.

Reflexión

La implementación continua de las rúbricas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes ha generado una apropiación por parte de ellos positiva, pues van reconociendo que lo importante no es entregar y completar sino en qué se está fallando y expresarlo para buscar e implementar estrategias que mejore este aprendizaje.

Los niños de grado primero han logrado reconocer que lo más importante para su desarrollo integral, es comprender y apropiarse del conocimiento adquirido, no por el momento ni por la nota, sino como algo significativo y necesario en el progreso de su proceso de formación.

Se ha venido evidenciando que la evaluación formativa es el proceso donde a través de la retroalimentación y el conocimiento tanto de sus dificultades como de sus propósitos y proyectos se puede mejorar los aprendizajes, como lo plantea. Shepard (2008):

“la evaluación formativa y tiene como punto de partida los aprendizajes esperados en los alumnos y su situación actual respecto a lo que se espera consigan. Tiene como fin principal decidir las acciones de enseñanza necesarias para que cada alumno y el grupo en su conjunto logren los objetivos de aprendizaje (citado por Velasco y Juárez, 2011, p. 27)”.

La funcionalidad de las rúbricas se ve reflejada al realizar los procesos de retroalimentación que conllevan a destacar los progresos o falencias en los estudiantes, y así mismo incluir estrategias que permitan mejorar la adquisición del conocimiento, mejorando también la habilidad en los estudiantes para la comprensión en actitudes como el respeto, la responsabilidad y la honestidad que él tiene frente al conocimiento.

Aula 2

Ha sido importante que los estudiantes fortalezcan sus habilidades de pensamiento, de lecto – escritura, comunicación y actitud a la hora de realizar las actividades y productos donde colocan en práctica la propuesta de enseñanza y aprendizaje que conlleva a mejores prácticas evaluativas.

Luego de varios meses trabajando con el grupo, el cual ahora pasó a segundo grado, y realizando la implementación de los planes de mejoramiento para aquellos estudiantes con vacíos o dificultades en el proceso, herramientas para la consolidación de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales como también las rúbricas, que se han convertido en un instrumento lúdico y novedoso a la hora de reconocer el nivel de desarrollo y de los procesos de aprendizaje en los estudiantes, al igual que la autoevaluación como proceso continuo, los estudiantes se han apropiado de este proceso y les ha permitido realizar avances en su propia opinión y criterio frente al conocimiento, su desempeño y su actitud. Para el docente investigador ha sido fuente de observación y recolección de información para mejorar su práctica de enseñanza y evaluativa.

A partir de los aportes realizados por los jurados, y el asesor, donde una de sus preocupaciones es el grupo para intervenir, se mejoran los criterios en las rúbricas, permitiendo que sean más específicos y acordes a cada necesidad según el nivel de desempeño.

Inicialmente se implementó la rúbrica en el área de ciencias naturales, pero como soy la profesora integral de este grupo, se hizo casi necesario implementarlas en todas las asignaturas, con el fin de que sea un verdadero proceso vinculado al desarrollo no solo cognitivo sino integral de los saberes en los estudiantes. El aporte de los demás instrumentos de los cuales se adquiere información para la retroalimentación como lo siguen siendo las actividades diarias en casa y en clase, talleres y demás, ha sido valioso, pues se reconocieron como fuentes para detectar los problemas, déficit, virtudes y habilidades en los estudiantes. A pesar de que son niños pequeños, el aplicar las rúbricas y la autoevaluación de manera permanente ha hecho que los estudiantes entiendan el

concepto de evaluación y mejoren su percepción frente a ella, se motivan mucho en las actividades diarias, y esto ha hecho que mejoren en la adquisición de los conocimientos y por tanto los resultados en la rúbrica también. En temas tan específicos como los animales y sus características, las actividades desarrolladas como la aplicación de las EpC, han ayudado en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje, siendo un proceso llamativo y un aprendizaje significativo del tema.

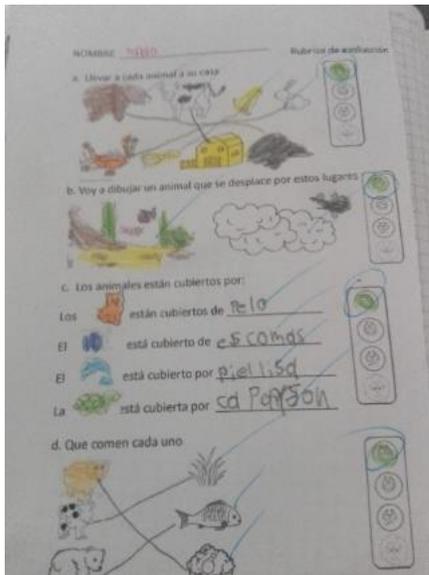


Ilustración 37 Rúbricas desarrolladas



Ilustración 36 Actividad de retroalimentación

Reflexión

La implementación de instrumentos como la rúbrica y la autoevaluación, no solo han cambiado el concepto de la evaluación, sino que ha reforzado el aprendizaje en los estudiantes, siendo una evaluación más formativa, en la que podemos observar que la retroalimentación cumple un papel importante como proceso de mejoramiento cuando se realiza de manera continua, y en el cual se puede reconocer la dificultad que presenta el estudiante y qué hacer para mejorar; como lo afirma Shepard (2006), “para que haya una retroalimentación eficaz, es necesario que los maestros sean capaces de analizar el trabajo del estudiante e identificar los patrones de errores y las lagunas que más atención requieren

(no cualquier error posible)” (p. 26); para que el estudiante se enfoque en su proceso de evaluación apoyado en las observaciones que recibe del docente.

Entender que las rúbricas son una estrategia, permitió fortalecer la evaluación formativa y mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, es una evolución en el aula que además de hacer más comprensivo el proceso de aprendizaje, hizo más normal, cotidiano y aceptable el concepto de evaluación y fue apropiado por los niños como un proceso más, el cual hace parte de la clase.

Para los estudiantes con necesidades especiales la implementación de estas herramientas mejoraron su visión frente a la evaluación, pudiendo desarrollarse bajo el precepto de los mismos criterios establecidos con sus demás compañeros, pero con una flexibilización del currículo que permita adaptar los conocimientos previos del estudiante, mejorando su concepto y reconociendo sus capacidades de avance.

Aula 3

En el grado octavo, en la clase de Lengua Castellana, el proceso de evaluación desde las rúbricas y demás instrumentos de evaluación, se fortaleció por la posibilidad de retroalimentación, seguimiento y guía que de ellos se desprende; también porque se comprendió que la rúbrica es, además, una herramienta que permite la autonomía y la autoevaluación, aspectos que se apreciaron en una segunda entrega de trabajo escrito y exposición oral. Según los criterios subrayados y las respectivas observaciones personales (además de aquellas que se hicieron de manera general en cuanto a las fallas comunes), los estudiantes presentaron avances considerables y mejoras en cuanto a cada uno de los criterios propuestos. Se había especificado, en un primer momento de socialización, que la idea es que potencialmente todos lleguen un nivel avanzado, respetando y teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje particulares; manejando un proceso de avanzar a los

siguientes niveles en cada muestra, sin importar que se arrancara desde un nivel inicial y que de llegar o estar en el avanzado el ejercicio era mantenerse y reconocer sus fortalezas.

En cuanto a los otros instrumentos de evaluación, que estuvieron presentes en las clases como pruebas escritas, talleres, tareas, participación, sirvieron en el proceso como herramientas de diagnóstico, seguimiento y reflexión; además, se les dio un significado de refuerzo a cada uno de los criterios manejados en las rúbricas. Por citar un ejemplo, si el criterio de “opinión personal” estaba en un nivel inicial o básico de manera general, una prueba escrita con una pregunta orientada o un taller podría fortalecer este aspecto.

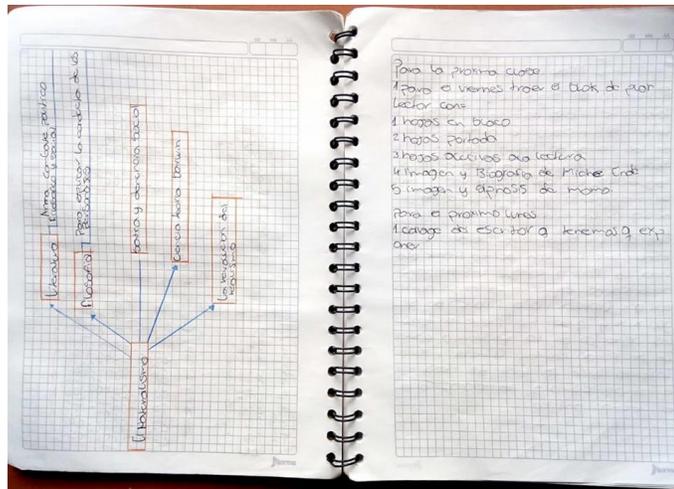


Ilustración 38 Ejemplo de tarea, consultas y aportes para fortalecer criterios. Ya no son evaluados numéricamente

La autonomía y autoevaluación inició cuando los estudiantes empezaron a preguntar cómo podrían avanzar de nivel; se dieron espacios de la clase para fortalecer las observaciones escritas y en algunos momentos, de manera personalizada se daban consejos o ideas para mejorar. Una idea de una estudiante fue que el docente hiciera un ejercicio de exposición como la que ellos ya habían realizado. Llegamos al consenso que en el siguiente ejercicio el docente haría la primera exposición y que esto sirviera de guía (esto se transmitió a los demás cursos). Con la idea de la evaluación como proceso, las exposiciones fueron aumentando la complejidad en las temáticas y el tiempo de presentación;

arrancamos con un tema libre, luego fue un personaje favorito, ya en el tercer ejercicio, haciendo relación con las temáticas de clase, se pensó en una cultura urbana, después se hizo un ejercicio sobre una cultura de una determinada región de Colombia, finalmente, en la que el docente intervendría, la cultura centrada en un país.

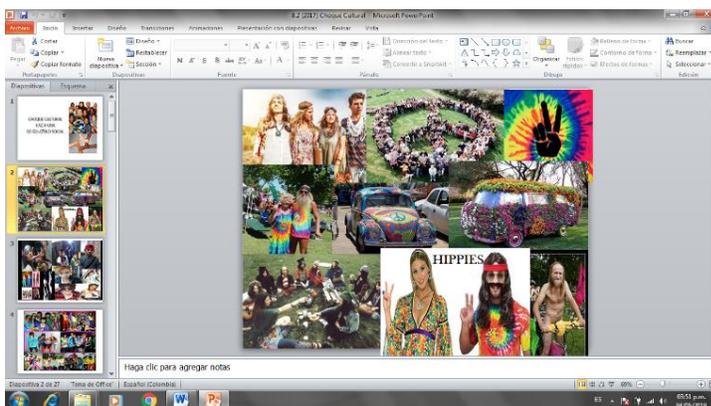


Ilustración 39 Muestras de collage (ayudas audiovisuales) creadas por los estudiantes para apoyar sus exposiciones. Fuente: Elaboración propia

Al hacer las comparaciones entre las rúbricas y verificando los avances se pudo notar que cada criterio iba mejorando en los niveles inicial y básico o se mantenía en intermedio y avanzado en un buen porcentaje de los estudiantes; esto se reflejó, además, en la retroalimentación y en las conversaciones que se hacían sobre las temáticas trabajadas en las exposiciones y trabajos escritos. Donde los estudiantes más se fortalecieron en cuanto a la exposición fue en la opinión, la actitud, el manejo del lenguaje y las ayudas audiovisuales. La mayor parte mantenía niveles iniciales en manejo del tiempo y conocimiento del tema. Es aquí donde se hizo uso de otros instrumentos para promover el desarrollo de estos criterios, por ejemplo, tareas de consulta sobre temas específicos y la manera de evaluarlas no fue con números como se hacía anteriormente sino a manera de conversación donde hubo aportes, debates y dudas donde la idea era resolverlas entre todos

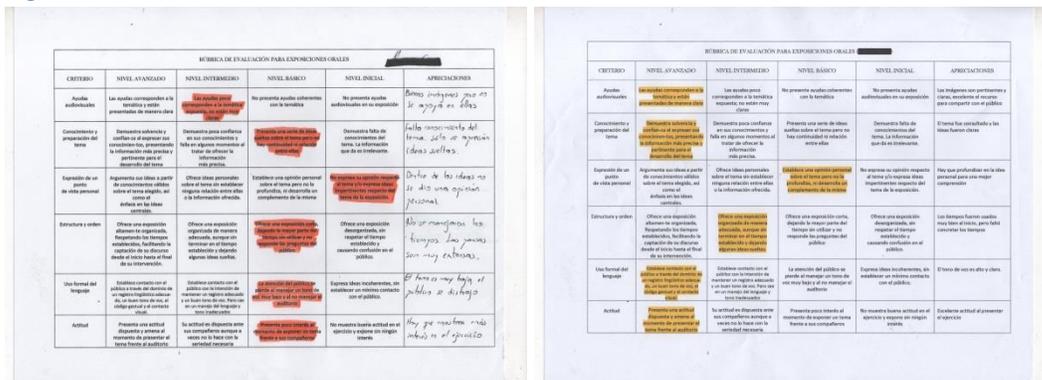


Ilustración 40 Ejemplo de avance en el proceso de exposición oral, teniendo en cuenta la revisión de las rúbricas de un mismo estudiante: Elaboración propia

En cuanto a la producción escrita, en donde se propuso la segunda rúbrica, la retroalimentación y el seguimiento tomaron el papel más importante: los estudiantes pidieron que si se podían hacer las observaciones en el trabajo mismo para que no hubiese confusión, es decir, trabajar directamente en el texto con las apreciaciones y correcciones. Al enfatizar al inicio del proceso en el seguimiento de la construcción de los textos, varios estudiantes no esperaron al día propuesto para la primera entrega sino que decidieron presentar avances y borradores antes, para que se les diera una apreciación sobre contenido, forma, imágenes y presentación con el fin de hacer una primera entrega con un mejor desarrollo y una mejor construcción.

Reflexión

La fortaleza que ha tenido la intervención hasta ahora, más que la rúbrica y la resignificación de los demás instrumentos de evaluación, es que los estudiantes han ido comprendiendo la importancia de la retroalimentación y el seguimiento en los procesos evaluativos. Esto deja ver que la constante guía promueve en ellos las revisiones de sus ejercicios y el compromiso de entregas cada vez más concretas y con trabajos mejor elaborados. Cuando la nota numérica deja de ser lo más importante y ya no tienen tanta exigencia en saber lo cuantitativo, el interés se centra en fortalecer las producciones

textuales ya sean orales o escritas, desde sus apreciaciones personales, desarrollando sus conocimientos ya que van a ser tenidos en cuenta y serán evidenciados claramente.

Para la retroalimentación, Feldman (2010) afirma que “una de las maneras de influir sobre las tareas de aprender consiste en ofrecer información y valoración sobre la marcha de esas tareas. Ese modo de influencia en las actividades de aprendizaje es la evaluación formativa (p. 60). Del mismo modo, en cuanto al seguimiento, “la evaluación formativa interviene en las actividades de enseñanza ya que la información que brinda permite, al mismo tiempo, evaluar las estrategias utilizadas y realizar cambios, ajustes o reorganizaciones” (p. 61). Por parte del docente se deben manejar los espacios y los tiempos, tener en cuenta qué tipo de procesos son pertinentes para evaluar desde las rúbricas y qué herramientas o microprocesos se van a emplear para fortalecer los criterios que presenten niveles iniciales o básicos, ya que es necesario lograr una comunicación clara con los estudiantes, muchas veces personalizada para que logren comprender la evaluación como proceso.

Cuando el estudiante reconoce y asume la retroalimentación y el seguimiento como componentes de su proceso de aprendizaje, desarrolla la autonomía y la autoevaluación, allí logra reformular sus ejercicios en pro de construir mejores propuestas. De la misma manera, si el docente promueve esta práctica conlleva que “el alumno encuentre sus propias respuestas a sus propias preguntas por medio de experimentos, pensamiento crítico, confrontación de puntos de vista; y, sobre todo, en que todas estas actividades tengan sentido para él” (Kamii, fecha, p. 1-2). Es importante que los procesos no se detengan, que logren manejarse transversalmente en todas las asignaturas para que los hábitos de indagación, revisión, reflexión y autonomía se logren desarrollar completamente.

Aula 4

De acuerdo con el proceso evaluativo se establecen unos elementos de comparación con relación a lo que se consideraba evaluación por el docente investigador, los estudiantes y la

práctica evaluativa en el ciclo formativo actual. En esa perspectiva se logró determinar cuáles eran fundamentales para la resignificación de la evaluación y el fortalecimiento de habilidades, destrezas, desempeños que evidencian desarrollo formativo.

A nivel cognitivo fue imperante el aporte de ideas iniciales que promueve la comunicación y los productos de lecto-escritura, apropiación y dominio conceptual para el fortalecimiento de la interpretación y la argumentación, el uso de datos relevantes y la capacidad de síntesis evidenciado en los ejercicios de participación, explicación, cuaderno de notas y representaciones gráficas o virtuales; aspectos muy relacionados con el componente diagnóstico y el momento inicial de clase, siendo recurrente a lo largo de otros momentos.

A nivel procedimental se destaca la observación, la indagación, elaboración completa y argumentada de actividades y productos en clase como extra clase, calidad y creatividad en consultas, habilidades argumentativas para profundizar a partir de ejercicios de lecto-escritura, habilidades y técnicas para elaboración de actividades con el ánimo de fortalecer la comunicación escrita y oral, la secuencia textual y contextual, análisis, caracterización, causalidad, comprensión y síntesis, evidenciado en la elaboración de guías de aprendizaje, cuadros sinópticos, matriz de interpretación, exposiciones, dramatizados, canciones con sentido social y productos audiovisuales.

A nivel actitudinal es prioritario la toma de posición, la participación autónoma y decidida, trabajo grupal y colaborativo como también todas aquellas comportamentales que a consideración del estudiante y el docente investigador son importante para las relaciones de convivencia, la ciudadanía, la práctica ética y el compromiso social como lo son el cumplimiento de la jornada escolar, la llegada acorde a la hora de clase, puntualidad en la entrega de actividades y productos, actitud de clase, respeto y solidaridad.

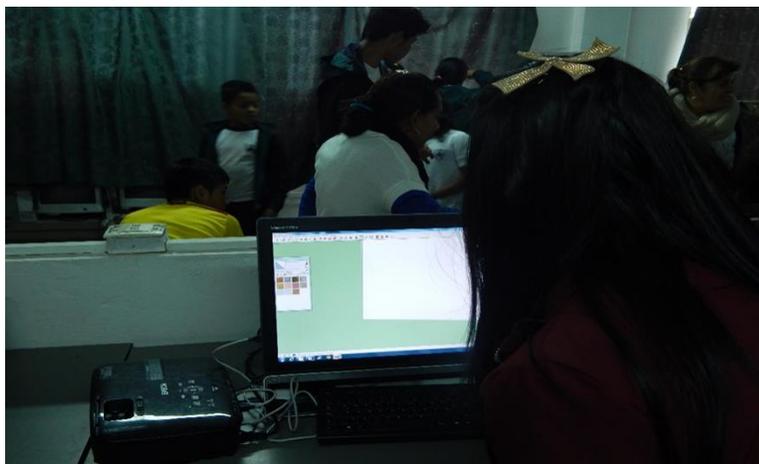


Ilustración 41 Fortalecimiento de aprendizajes, criterios procedimentales. Producción audiovisual. Fuente, elaboración propia.

El conocimiento y la asimilación de la rúbrica de evaluación establece en los estudiantes del grado 901 de la sede Tiquiza la capacidad de guiar, modelar los criterios de evaluación, los desempeños que van a generar o fortalecer los aprendizajes y las habilidades de pensamiento. De otra manera permite recolectar la información pertinente para el docente investigador, información que posibilita planes de mejoramiento para la enseñanza y lo que se espera de la evaluación de los aprendizajes.

Las observaciones y la reflexión pedagógica son un insumo tanto para el estudiante como para el docente, ya que en el siguiente ciclo formativo, convoca a la retroalimentación y el seguimiento de los procesos; afianzando también el proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Cobra particular sentido que, los estudiantes frente a la coevaluación muestran resistencia al ver, percibir y comentar con su par evaluador con cierto recelo, inseguridad y dificultad para que de una forma dialogada se pueda concebir progresos o dificultades en el proceso, situación que con los siguientes ciclos evaluativos, va generando confianza y determinación a medida que se apropian los estudiantes de su proceso.

En el dialogo fraterno, cordial y sincero, haciendo este parte de todo el proceso pero especialmente de la heteroevaluación, se logra redescubrir el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje, formar seres capaces, conscientes de su realidad, del entorno, autónomos con capacidades, habilidades y actitudes para ponerlos a prueba en las diferentes facetas de la vida, que impactan en su ser y en la sociedad. A partir de la reflexión pedagógica y la caracterización del proceso, se hizo posible la ejecución de planes de mejoramiento donde el estudiante es consciente y comprende el propósito como también finalidad del proceso evaluativo. Estos planes de mejoramiento están encaminados a fortalecer en algunos estudiantes criterios de transito dificultoso relacionados con habilidades de acción y pensamiento o en aquellos casos donde fue evidente la falta de apropiación y de avance del proceso, donde la información de la rúbrica es un indicador complementario.



Ilustración 42 Fortalecimiento habilidades expositivas, toma de posición y actitud crítica. Fuente, elaboración propia

Por otra parte, el docente investigador observó el proceso para la elaboración de los diarios de campo con la finalidad de determinar información adicional. El proceso se enriqueció con la puesta en práctica de planes de aula diseñados a partir de las consideraciones del asesor de investigación para fortalecer la evaluación de los aprendizajes.

Es de señalar que en cada inicio de periodo académico se establece en concordancia con el plan de asignatura de Ciencias Sociales, el plan operativo que contempla la pregunta

problema, las categorías conceptuales, los desempeños y los criterios de evaluación para el periodo que, se articulan con tres momentos de clase, los cuales son expuestos. Una fase de inicio, donde se establecen activadores y organizadores cognitivos con ayudas audiovisuales y reafirmando las ideas previas al igual que aprendizajes de proceso. Una fase de desarrollo donde se colocan a consideración todas las actividades, conocimientos, diálogos, motivaciones, indagaciones, observaciones e interacciones para lograr fortalecimiento del pensamiento y comprensiones. Por último, una fase de cierre donde generan conclusiones, síntesis, preguntas de cierre para establecer las instancias siguientes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA FAGUA
GRADO NOVENO
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES
DOCENTE: JHON JAIRO LOPEZ PAVA

FECHA: Octubre 26 de 2017
TEMA: Proyecto de vida
TIEMPO: 60 minutos
ESTANDAR: Reconozco múltiples relaciones sociales que promueven el desarrollo de posibilidades para la vida.
COMPETENCIAS: Cognitiva (indagación, análisis y síntesis), Procedimental (elaboración textual, aproximación argumentativa, trabajo colaborativo), intrapersonal e interpersonal (comunicación de ideas, participación y toma de posiciones)
Objetivos:

- Comprender las posibilidades para construir el proyecto de vida.
- Desarrollar pensamiento con actividades que dan razón argumentada al fenómeno.
- Tomar posición crítica frente al fenómeno de las guerras mundiales.

Pregunta problema:

- ¿Cuáles son los criterios para construir un proyecto de vida?
- ¿Cómo puedo diseñar mi proyecto de vida?

EIES CONCEPTUALES	RECURSOS	METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	DESEMPEÑOS A EVALUAR
Proyecto de vida Desarrollo social Compromiso ético Contexto y sociedad	Aula -Preguntas orientadoras -Fotocopias -Cuadernos de registro	Valoración y retroalimentación fase de inicio: - Presentación de la rúbrica. - Indagación y análisis. Valoración y retroalimentación fase de desarrollo: -Producción textual Valoración y retroalimentación fase de cierre: - Relaciones trabajo cooperativo. - Puesta en común y reflexiones finales - Elaboración de rúbrica.	Criterios: -Aporte de ideas iniciales. 20% -Elaboración de preguntas 10% -Capacidad de argumentación. 20% -Apropiación y dominio conceptual 20% - Habilidades y técnicas para elaborar actividades. 20% - Participación 10% Autoevaluación 25% Coevaluación 25% Heteroevaluación 50%	1. El estudiante realiza análisis mediante la lectura, indagación y la puesta de ideas. 2. El estudiante construye mediante la indagación argumentos y construye producto lecto escritor. 3. El estudiante participa con posturas propias e interés. Retroalimentación Diálogo e interacción en las fases, observación del trabajo individual y puesta en común colectiva. Seguimiento a la indagación y argumentación como también a la rúbrica de evaluación.

Ilustración 43 Plan de aula con momentos, criterios, agentes, desempeño y retroalimentación para una evaluación formativa. Fuente, elaboración propia.

En términos de Feldman (2010) “Gestionar la clase” hace referencia a los aspectos organizativos, de uso del tiempo, ritmo y variaciones que deban introducirse en el curso de cada actividad” (p.33). Cobra suma importancia que los planes de aula dinamizan esta gestión como también la posibilidad de evidenciar los criterios de evaluación acordes con las fases, los desempeños y por ende con los aprendizajes.

Todos aquellos elementos dispuestos en la planeación y los recursos se convirtieron en herramientas para la estrategia evaluativa los cuales contribuyeron a la recolección de

información para la resignificación de la evaluación. Una mirada compartida del docente investigador y el estudiante para lograr autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Con la puesta en práctica de las rúbricas también fue posible dinamizar el proceso de autoevaluación, es decir cada estudiante la lee, hace preguntas y realiza las observaciones pertinentes a cada criterio. Para la coevaluación, aleatoriamente se entrega la rúbrica a un compañero de clase, el cual lee lo que procesó su compañero con la posibilidad de agregar o cuestionar las observaciones a través, de un dialogo respetuoso y amable. Para la heteroevaluación el estudiante se entrevista con el docente investigador con el cual, analizan las observaciones, se destaca la reflexión pedagógica como mecanismo de retroalimentación de los procesos y habilidades adquiridas. Se escribe el plan de mejoramiento que contiene los criterios para que en el proceso se mejoren y fortalezcan aprendizajes.

Repitiendo el proceso en otro ciclo evaluativo, se aplica otra rubrica siguiendo el esquema de gestión en el aula con el plan operativo definiendo los criterios de evaluación como también los agentes. La tercera rubrica en el mes agosto de 2017 y la última en el mes de diciembre. La idea fundamental fue bajo los criterios y descripciones de nivel de desarrollo de aprendizajes estimar el grado de apropiación, pensamiento y comprensión por parte del estudiante de la evaluación como también los cambios suscitados por el Docente investigador en su estrategia de enseñanza relacionada con la evaluación.

Adicionalmente, se colocó en reflexión las actividades, productos y elementos que los estudiantes procesaron como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje que dieron la capacidad de comprensión de los niveles de la rúbrica y por otro lado recoger información del desarrollo de habilidades cognitivas, procedimentales, actitudinales y comunicativas de los estudiantes. Es importante destacar que las prácticas evaluativas se cuestionan y se indaga sobre la fuerza del conocimiento pedagógico y didáctico para implementar un cambio que conduzca a la resignificación de la evaluación.

Reflexión.

Es importante analizar el paso de una evaluación centrada en el docente a una centrada en el estudiante, mediado por el docente y socializada, retroalimentada por los agentes que interviene en ella. De esta manera, el aprendizaje se vuelve integral, determinado por unas metas claras. En términos de Gallego y Pérez (1999):

“Obsérvese entonces como la educabilidad, en primer lugar, es una atribución que se da así mismo el educando, en la medida en que es el quien opta por educarse en una dirección u otra. Pero es también una atribución que emerge de las interacciones colectivas, por cuanto ese educarse se da en el seno de los otros, a partir de los otros y con los otros si se tiene en cuenta lo axiológico, la atribución de valor y, por tanto, el problema de lo ético que es eminentemente comunitario” (p.113).

Las Ciencias Sociales cuentan con unas intenciones pedagógicas. “la enseñabilidad de las ciencias experimentales le compete principalmente, a profesores que realizan su trabajo en el interior de su compromiso con su proyecto epistemológico, pedagógico y didáctico, de carácter investigativo, teóricamente fundamentado”, lo cual genera una actitud diferenciadora entre el docente operativo instrumental y el que con su toma de posición y decisión inicia una labor investigativa” (Gallego y Pérez ,1999, p. 100).

Desde el punto de vista metodológico no basta con sujetar las prioridades a lo experimental sino establecer acuerdos programáticos con toda la multiplicidad de metodologías que pueden establecer lo que sería el aprendizaje holístico con varias miradas hacia una meta; criterios de verdad e interrogantes más flexibles y abiertos para la comprensión del ser y sus compromisos de saber y éticos. La comunidad científica alimentara esta proyección donde los docentes cargados de credibilidad, formación y prestigio canalizaran sus decisiones para fortalecer la enseñabilidad y por consiguiente le aprendizaje.

Estos modelos representacionales tal y como se conciben en la planeación curricular y las acciones metodológicas van a determinar que los estudiantes se aproximen al

aprendizaje, construyendo herramientas de habilidades de pensamiento que logren propiciar el análisis, la comprensión, la síntesis, la evaluación de su realidad y lo que plantea la globalidad en términos epistemológicos y ontológicos. El docente es el canalizador de esas intenciones para propiciar en los estudiantes hábitos, estilos, destrezas de aprendizaje que se puedan pensar a la luz de la complejidad social.

En términos de Gallego y Pérez (1999) “la educabilidad lleva implícito el reconocimiento del otro y que el educar que se desprende de esa concepción de educabilidad, se traduce en acompañamiento del educando, para que ingrese desde sí y por sí mismo, en el orden que se le ofrece como posibilidad de realización” (p. 112).

Capítulo 8

Análisis de resultados.

Se hizo una observación a cinco (5) estudiantes en cada grupo de los grados intervenidos, para hacer un seguimiento y análisis de las rúbricas y otros instrumentos de evaluación desarrollados en el aula de clase. Para el análisis de datos se siguió el proceso que expone Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006; consistente en:

- Recolección de la información, a través de diarios de campo, Rúbricas y matriz bibliométrica. De otra manera, también se complementó con encuesta y entrevista semiestructurada.

- Organización de los datos, en formato de matriz Word donde se clasificaron los datos y la información según las categorías, subcategorías y momentos de análisis para proyectar las tendencias y consolidarlas como parte de la articulación investigativa.

- Revisión y preparación de los datos, para priorizar campos de interpretación y análisis pertinente al proceso investigativo.

- Describir, agrupar y relacionar las categorías para la comprensión y desarrollo de elementos en la búsqueda de líneas resolutivas.

- Y, por último, generar explicaciones, teorías, discusiones a la luz de los fines y objetivos de la investigación.

A continuación, se evidencia un apartado del proceso de organización de datos e información en una matriz Word, donde se agruparon por el grupo de docentes investigadores.

Tabla 7 Dimensión pensamiento. Categoría Observación de la percepción los estudiantes de la evaluación.

EVALUACIÓN	E1	E2	E3	E4	E5
Concepción y significado	Calificar algo	Mecanismo de adquisición de conocimientos	Mecanismo de adquisición de conocimientos	Poner a prueba el conocimiento	Mecanismo de adquisición de conocimientos
¿Qué es la evaluación en el colegio?		Revisión de tema y progreso.	Revisión de tema y progreso.	Un instrumento para clasificar los estudiantes	Comprobar conocimientos
Propósito y finalidad	Mecanismo de adquisición de conocimientos				
¿A quién beneficia la evaluación en el colegio?	Estudiante	Estudiante	Estudiante	Padres de familia. Docente	Estudiante
¿El Docente utiliza la evaluación para?	Valorar los aprendizajes.	Mejorar los aprendizajes	Valorar los aprendizajes.		Valorar los aprendizajes.

Descripción e interpretación de resultados.

Se determina destacar en la descripción de los resultados, las interpretaciones acordes a las dimensiones y categorías de análisis, relacionadas con los objetivos de investigación.

Tabla 8 Categoría Concepción de la evaluación. Componente Significado de la evaluación.

Dimensiones y Categoría	Preguntas Orientadora	Componente (Subcategoría)	Referentes Diarios de Campo
Pensamiento Concepción de la Evaluación.	¿Qué es la evaluación en el colegio?	Significado de la evaluación	Mecanismo de adquisición, valoración, medición de conocimientos. Clasificación y promoción de estudiantes. Expresar comportamientos.

Es bien difundida entre los estudiantes la concepción de la evaluación como una manera de adquirir conocimientos, en la búsqueda de una valoración de tipo cuantitativo. Sumado a este mecanismo, también se observa una marcada tendencia a cualificar sus comportamientos como un componente que resalta el valor de los aprendizajes. Algunos estudiantes ven en la evaluación la posibilidad de clasificarse y así lograr la promoción al siguiente grado. Al centrar la atención de la evaluación en la adquisición de conocimientos, desplazan los criterios de valoración desde el enfoque de enseñanza, dando total relevancia a lo que ellos consideran que es aprender. La valoración es sugerida como una alternativa de medición mas no como una posibilidad cualitativa de confrontar criterios y determinar niveles de aprendizaje.

Es así como en la resignificación de la evaluación es necesario para establecer el punto de quiebre y la proyección de lo que se considera evaluación con el peso cultural y lo

hábitos en contexto con relación a una mirada, donde las prácticas evaluativas intencionadas se consideren promotoras de autenticidad, entendida esta como la participación decidida, constructiva y hermenéutica de nuevos escenarios evaluativos que involucre variadas metodologías, técnicas, herramientas y agentes del contexto.

En ese sentido, Condemarin y Medina (2000) señalan que, “el objetivo primordial de la educación es mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, responder a sus necesidades educativas y considerarla parte del proceso educativo, con el propósito de alcanzar un mejoramiento continuo. Evaluar es a su vez una estrategia pedagógica, sin embargo, los procesos tradicionales dificultan la innovación pedagógica en la practicas de evaluación porque se fundamentan en verificar aprendizajes superados, comparan resultados, jerarquizan e incurren en un falso concepto de equidad” (p. 22)

Se evidencia a través de la intervención e implementación en las aulas con perspectiva de evaluación formativa y del proceso, la relevancia de la valoración como un proceso por medio del cual el docente reúne en forma detallada información que le permite percibir la evaluación como una acción paulatina, procesual, rigurosa y de seguimiento de los avances o de las dificultades que presenta el estudiante en el aprendizaje y el docente en la enseñanza.

tabla 9 Categoría Concepción de la evaluación. Componente finalidad de la evaluación

Dimensiones y Categorías	Preguntas Orientadoras	Componente	Referentes Diarios de Campo
Pensamiento Concepción de la Evaluación.	¿Qué es la evaluación en el colegio?	Finalidad de la evaluación	Formación de valores, regularización de comportamientos, mejorar y valorar los aprendizajes, determinar la condición y habilidades de los estudiantes.

Elaboración fuente propia

Es importante para los estudiantes que sus procesos estén enfocados a mejorar y valorar los aprendizajes, comprendiendo que los docentes son mediadores y tutores del proceso. Existe una marcada tendencia a estimar la formación en valores que conlleve una mejor disposición de los comportamientos como criterio cultural en contraposición a las realidades sociales. Sin embargo, se puede observar un interés por el desarrollo o fortalecimiento de habilidades y en qué condiciones se encuentra el estudiante frente a ellas.

Es posible transformar la evaluación “en una herramienta de conocimiento, en especial para los profesores y para los alumnos, ya que permite considerar una perspectiva de evaluación que integre el saber ser, con el saber hacer, constituyéndose como una práctica de los agentes educativos, para establecer juicios de valor y de auto-valor que afecte su lectura de mundo y las acciones en los diversos contextos en los cuales interactúan los sujetos”. (Camillioni y Celman, 1998, p.36)

La finalidad de la evaluación de los aprendizajes debe derivar en la capacidad tanto de estudiantes como de docentes para comprender y apropiar los progresos registrados en su formación como también en la experiencia, en el ámbito cognitivo, procedimental y actitudinal donde los desempeños, habilidades y competencias, se trasladen a campos de realización personal, profesional y social convirtiéndose en referentes significativos para la construcción de nuevos aprendizajes más complejos y elaborados. Allí radica la importancia de la finalidad de la evaluación para el aprendizaje.

Respecto al argumento anterior Castillo y Cabrerizo (2003) señalan que, “a través de la evaluación, se comprueban qué contenidos han adquirido los estudiantes con relación a los objetivos educativos y en qué medida demuestran que dichos conocimientos han contribuido al desarrollo de competencias y desempeños” (p. 65).

tabla 10 Categoría práctica evaluativa. Componentes características de las prácticas.

Dimensiones y Categoría	Indicadores	Componente (Subcategoría)	Referentes Diarios de campo Matriz bibliométrica
Enseñanza	Concepción y significado	Características de la practicas evaluativas	Proceso de enseñanza y aprendizaje para valorar, medir, emitir juicios, reflexionar, mirada sobre las fortalezas debilidades de los conocimientos, aprendizajes, pretensión formativa, trabajo y avances de los estudiantes.
Practica evaluativas docentes.	Propósitos		Esquemas no memorísticos, crítica, comprensión, desarrollo de competencias y acciones de pensamiento, proceso cualitativo y cuantitativo integral.
	Objeto		Comprender la realidad, apropiarse del proceso educativo, desarrollo y fortaleza de habilidades, destrezas, actitudes, competencias, evidenciar potencialidades y debilidades para establecer mejoras, promoción profesional y social
			Aspectos cognitivos relacionados con la observación, indagación, análisis, descripción, comparación, clasificación relaciones virtuales, conceptualización, capacidad de síntesis, interpretación, argumentación y propuesta
			Aspectos procedimentales relacionados con habilidades y técnicas para elaboración de actividades y productos, procesos de lecto-escritura, calidad y creatividad, relaciones con el contexto, trabajo de campo, experimentación, uso de datos relevantes.

Elaboración fuente propia.

tabla 11 Categoría práctica evaluativa. Componentes características de las prácticas

Dimensiones y Categorías	Indicadores	Componente (Subcategoría)	Referentes Diarios de campo Matriz bibliométrica
Enseñanza	Instrumentos y técnicas	Características de las prácticas evaluativas	<p>Aspectos actitudinales donde se conjugan comportamientos, valores y principios personales, sociales y ciudadanos. En general, para las clases se tiene en cuenta comunicación de ideas, toma de posición, actitud crítica, respeto por las normas y el principio de legalidad, emociones, sentimientos, gustos, motivaciones y relaciones de convivencia.</p> <hr/> <p>Observaciones formales e informales, bitácoras, registro de notas, guías de aprendizaje, pruebas escritas y orales, consultas, encuestas, entrevistas, informes descriptivos y explicativos, matrices de interpretación y comparación, graficas, mapas, planos, presentaciones audiovisuales, exposiciones, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, visitas guiadas a centros de interés, convivencia escolar, representaciones, puestas en escena, danza, juegos de destreza mental y corporal.</p>
Prácticas evaluativas docentes.	Criterios		<p>Se plantean desde los lineamientos institucionales, el docente los comparte con sus compañeros y se socializan con los estudiantes donde se fijan algunos acuerdos. Los estudiantes se acomodan a las condiciones establecidas, en pocas ocasiones las discuten. Existe una ambigüedad entre lo que se propone como grupo de docentes y los alcances en las aulas determinándose visiones personales en cuanto a los criterios.</p>

Fuente: elaboración propia

tabla 12 Categoría práctica evaluativa. Componentes características de las prácticas

Dimensiones y Categoría	Indicadores	Componente (Subcategoría)	Referentes Diarios de campo Matriz bibliométrica
Enseñanza	Tiempo	Características de la practicas evaluativas	<p>Se enfatiza que en cada clase se concibe la evaluación. Es imperante que al iniciar cada ciclo formativo se genere una evaluación diagnostica. Existen momentos planeados con algunos criterios definidos usualmente al final de cada periodo. Se difiere entre lo que es el proceso evaluativo y la utilización de técnicas y herramientas. Algunos establecen planes de mejoramiento con objetivos y criterios particulares. Existe cierto apresuramiento por desarrollar la evaluación muy relacionada con avances de la programación. Práctica de una autoevaluación de carácter comportamental.</p>
	Políticas		<p>Se considera que las políticas han cambiado, pero no contribuyen al fortalecimiento de la evaluación, flexibilidad y tecnocracia aplicada al proceso evaluar, Asimilación de los aspectos fundamentales del Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes desde una forma normativa, se asume la escala valorativa como insumo fundamental para la promoción.</p>
Practicas evaluativas docentes.	Contexto		<p>En algunas circunstancias en importante la participación de la familia en los procesos evaluativos, se destaca las reuniones de padres para temas convivenciales e informes valorativos, la comunidad participa del proceso cuando se requiere. Escasa participación para la reformulación de procesos.</p>

Fuente elaboración propia

La capacidad del conocimiento y la experiencia del docente provoca las disposiciones, capacidades y destrezas de enseñanza para concebir una evaluación. En ese sentido desde la práctica evaluativa se considera parte del proceso de enseñanza para valorar ante todo las actividades como también los productos elaborados con cierto grado de cualidad en los procedimientos, técnicas y criterios que marcan seguimiento donde se emite un juicio de valor. Es categórico que el docente se asegure de la adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes. Persiste la tendencia a la medición y clasificación de los aprendizajes derivado de lo que considera el docente que es susceptible de ser aprendido para que los estudiantes logren la promoción.

La evaluación se relaciona directamente con la valoración cuando se concibe desde lo cualitativo ya que bajo este modelo es definida como una categoría que interviene y es intervenida por lo contenido en el currículo, por esto “puede decirse que toda evaluación es cualitativa en tanto que valora y emite un juicio de valor a partir de los datos que observa en el proceso” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.16).

Según los criterios institucionales y las políticas públicas de la evaluación, se le atribuye valores cuantitativos y cualitativos, los primeros surgidos de una escala de valoración y los segundos por la acción decidida de la puesta en práctica de reflexiones y retroalimentación del proceso, más por el acompañamiento pedagógico surgido en los contextos particulares. La evaluación se constituye en un cuerpo de elementos dispuestos por el proceso de enseñanza para contribuir al perfil de estudiante institucional muy relacionado con la normatividad vigente.

Desde la perspectiva de Camilloni (1998), la evaluación es una herramienta necesaria en la optimización de la enseñanza, desafiar a través de la revisión y de la reflexión la práctica pedagógica del docente, significa proceder en busca de la mejora y la transformación de sus acciones educativas, produciendo “procesos deseables de aprendizaje.” (p.71)

Sin embargo, hay una marcada visión a liberar la evaluación desde aspectos más individuales de realización y autorrealización donde los docentes canalizan las expectativas de lo que es necesario y útil para el proceso de aprendizaje. El valor que poseen las técnicas y herramientas de evaluación, es la misma que se fija en la programación de la enseñanza con lo cual se considera, que por sí mismas se promueve aprendizajes en el proceso. Si bien, el contexto debe ser tenido en cuenta para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el involucramiento de otros agentes como la familia y la comunidad distan mucho de las posibilidades de integralidad formativa. Se concibe que la evaluación formativa debe estar cargada de retroalimentación, criterios claros y definidos desde el proceso de enseñanza y el seguimiento a los procesos.

La condición y la génesis de los sujetos inmersos en este contexto marcan de alguna manera el proceder del docente. Según Estepa (2000),” El conocimiento es construido por experiencia vivida y contacto con el mundo (social e histórico). Se habla de los “lentes cognitivos” es decir, representaciones del mundo como condición relativista para el conocimiento que se enseña. (Profesor y el que se aprende). Hay que tener en cuenta las actitudes, concepciones y valores de los estudiantes para profesor y profesores en ejercicio ya que estos actúan como lentes a través de los cuales se toman las decisiones profesionales y representan la enseñanza y su papel en ella” (p.316).

El valor de la relación entre creatividad y pensamiento crítico es intrínseco El esfuerzo de los sujetos inmersos en el hecho educativo para alcanzar posibilidades de autorrealización no solo formativa, sino esencial para la vida, está trazado por los límites que imponen los paradigmas, espacios, personas, acciones y otros que debilitan o promueven dicha creatividad o la suprimen.

La Evaluación es consustancial a la enseñanza-aprendizaje. El propósito formativo de la evaluación, anteriormente expuesto, implica que “la evaluación no debe considerarse un proceso separado de las actividades diarias de enseñanza, o como un conjunto de pruebas al término de una unidad: ella debe ser vista como una parte natural de la enseñanza – aprendizaje”, es decir, que tiene lugar cada vez que el alumno toma la palabra, lee escucha

o produce un texto, en el contexto de una actividad determinada. (Condemarin y Medina, 2000, p.23).

Tabla 13 Categoría practicas evaluativas. Componente relación prácticas y criterios evaluativos S.I.E.E

Dimensiones y Categoría	Indicadores	Componente (Subcategoría)	Referentes Diarios de campo Matriz bibliométrica
<p data-bbox="75 602 216 630">Enseñanza</p> <p data-bbox="75 824 216 922">Prácticas evaluativas Docentes.</p>	<p data-bbox="275 383 449 410">Fundamentos</p> <p data-bbox="275 456 449 553">Criterios de evaluación y promoción.</p> <p data-bbox="260 602 464 776">Estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes</p> <p data-bbox="260 824 485 1036">Acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes</p> <p data-bbox="260 1084 499 1182">Procesos de autoevaluación de los estudiantes.</p>	<p data-bbox="541 678 695 776">Criterios evaluativos del S.I.E</p>	<p data-bbox="751 383 1976 833">Se mantiene la valoración como aspecto fundamental para la evaluación y el crecimiento integral de los estudiantes, continua y permanente, expresada mediante los indicadores de desempeño para el desarrollo de las competencias generales y específicas, atribuibles al proceso de formación. La evaluación como proceso dinámico, continuo, sistemático e integral, enfocado hacia los cambios, comportamiento y rendimiento de los estudiantes, a partir de los desempeños de aprendizaje con relación a los objetivos propuestos. Cualitativos y cuantitativos, relacionados con la escala de valoración a nivel nacional. Enfatiza en los desempeños y las competencias como meta formativa. (Saber, saber hacer y ser). Se establecen estándares de oportunidad a manera de profundización y nivelación, brindando autonomía para la elaboración de actividades, seguimiento y evaluación, todos vinculados a un plan de mejoramiento que esté acorde con las necesidades presentes en los estudiantes.</p> <p data-bbox="751 881 1934 1255">Las estrategias están centradas en la valoración de los desempeños en el aula y fuera de ella. Relaciona aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales como criterio estratégico. Contempla planes de mejoramiento pero no denota lineamientos para su elaboración. Se establecen acciones de acompañamiento de padres de familia y estamentos institucionales; también propiciar el desempeño autónomo como valoración frente a los planes de mejoramiento. Se identifica como juicio de cada estudiante frente a su aprendizaje para reconocer fortalezas y debilidades. Es discrecional a cada docente según su estrategia de enseñanza. Existe la posibilidad de utilizar instrumentos para la autoevaluación pero no existe una guía matriz.</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla14 Categoría practicas evaluativas. Componente relación prácticas y criterios evaluativos S.I.E.E

Dimensiones y Categoría	Indicadores	Componente (Subcategoría)	Referentes Diarios de campo Matriz bibliométrica
<p>Enseñanza</p> <p>Prácticas evaluativas Docentes.</p>	<p>Acciones que garantizan que los directivos docentes y docentes cumplen los procesos evaluativos estipulados en el SIEE.</p> <p>Acciones que garantizan que los directivos docentes y docentes cumplen los procesos evaluativos estipulados en el SIEE.</p> <p>Periodicidad en la entrega de informes.</p> <p>Estructura de los informes de los estudiantes.</p> <p>Instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamos sobre evaluación y promoción.</p> <p>Mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del SIEE</p>	<p>Criterios evaluativos del S.I.E.E relaciones y lineamientos</p>	<p>Están dispuestas para el trabajo colaborativo entre estudiantes, relacionada con los momentos de profundización y nivelación. Es declarativa y deja al docente como propiciador de la estrategia, estas estrategias se designan por áreas y según las necesidades de los estudiantes, flexibilizando el currículo para acoplarlos a aquellos estudiantes con necesidades especiales.</p> <p>Contempla algunos aspectos para que se reformule y socialice el S.I.E.E. Se supedita a la valoración y resultado del desempeño de los estudiantes en términos cuantitativos y en el informe que los docentes pueden hacer de ello. Las acciones son declarativas pero no existe estructura que configure maneras o formas.</p> <p>En cuatro periodos con acumulados cuantitativos y descripciones del desempeño de los estudiantes. Contempla la identificación, las áreas de conocimiento según disposiciones de la ley 115 con sus respectivas asignaturas, valoración cuantitativa, descripción de los desempeños por periodo y observaciones generales.</p> <p>Determina la ruta del debido proceso y las instancias según estamentos institucionales (Docente, coordinador, Consejo académico y Consejo Directivo). Se sugiere el dialogo y la resolución de las situaciones. No establece participación de padres de familia y de estudiantes para la toma de decisiones.</p>

Fuente: Elaboración propia

Desde el concepto de evaluación contemplado en el S.I.E. y con el que los docentes se identifican y evidencian a través de sus prácticas evaluativas, se mantiene una visión de valoración, promoción, con emisión de juicios cuantitativos y cualitativos para el logro de los aprendizajes. La progresión hacia un proceso integral y continuo debe estar mediada por la comprensión de la evaluación no como algo acabado, sino como un proceso transversal de la enseñanza y aprendizaje.

Ante una perspectiva pedagógica que articule criterios, lineamientos y principios desde el contexto, los docentes recurren a la normatividad sin ningún soporte y evidencian de manera interdependiente, es decir que el margen de pensar y comprender la evaluación de los aprendizajes no es colaborativo entre actores y estamentos, por consiguiente, el peso de las decisiones recae sobre el docente y agentes externos como las consideraciones de la política educativa.

En Argumentos de Santos (2002), “quienes no pueden hacer la evaluación de la forma que quieran, en el momento que quieran, con la nomenclatura que considere oportuna y sobre los aspectos que se les antojen, existen unas prescripciones legales, en donde la evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y regulan”. (p.8)

Si bien, existe autonomía de acuerdo al S.I.E.E para las estrategias de valoración y acciones de seguimiento en las prácticas evaluativas más allá de las intenciones declarativas, se persiste en confundir la evaluación con un proceso de verificación de resultados con ambigüedades entre lo cognitivo, procedimental y actitudinal. Sin embargo, frente a la implementación se logra visibilizar e identificar aquellos factores incidentes en la búsqueda de una resignificación de los aprendizajes como los son: una lectura sesgada de las expectativas formativas de los estudiantes, un control desmesurado de las circunstancias del proceso no dejando espacio a las situaciones emergentes como emociones, intenciones y motivaciones, unos criterios de desempeños poco claros para la evaluación, la marcada tendencia a pensar y actuar frente a la evaluación como algo prescriptivo y definitorio para la promoción, entre otras entrando en contradicción con el espíritu del S.I.E.E y la evaluación formativa.

Con atención se observa que la autoevaluación se nombra como factor de participación de los estudiantes. Sin embargo, la práctica de la misma en concordancia con las posibilidades de crecimiento en cuanto a fortalezas y superación de debilidades, pierde claridad ya que los estudiantes comprenden el proceso como referente de autoayuda cuantitativa. En la implementación con la rúbrica de evaluación y la matriz de autoevaluación se hace claridad sobre los criterios que apuntan a los niveles de desempeño y aprendizaje en un proceso de diálogo permanente del estudiante con los diferentes saberes y la autorreflexión del su proceso.

Santos (2002) plantea que se requiere que se acuerden y establezcan parámetros claros y fijos para la aplicación de la autoevaluación, así como brindar una conceptualización de este proceso para que de manera concertada pueda ser aplicada por todos los docentes, con ella se conocerá cuál es la valoración que éstos hacen del aprendizaje, de los contenidos que se trabajan, de los métodos que se utilizan y de las formas empleadas en la heteroevaluación". (p.25)

Las estrategias de mejoramiento conducen al establecimiento de acuerdos de aprendizaje donde la retroalimentación y el seguimiento frente a las disposiciones de enseñanza y aprendizaje se comprueben y evidencien en el tiempo. Los planes de mejoramiento estáticos, con tiempo límite y desarticulados de acompañamiento no generan fortalecimiento formativo.

Su propósito principal es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, la evaluación auténtica constituye una actividad formadora que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos. (Nunziatti, 1990 citado en Condemarin, 2000, p.22). En tal sentido, permite más que juzgar una experiencia de aprendizaje, intervenir a tiempo para asegurar que las actividades planteadas y los medios utilizados en la formación respondan a las características de los alumnos y a los objetivos planteados, con el fin de hacer que ésta sea una experiencia exitosa (Allal y Cardinet, 1989 citado en Condemarin,2000, p.22).

Tabla 15 Categoría Evaluación para fortalecer los aprendizajes. Resignificación Docentes

Antes hacía	Ahora hago
<p>-Planeación de acuerdo a una matriz macrocurricular y microcurricular o plan de asignatura.</p>	<p>Planeación desde un macrocurrículo, plan de asignatura que incluye contexto mental, lingüístico, situacional. Desarrollo del componente de pensamiento crítico y reflexión pedagógica.</p>
<p>- Selección de recursos (video, imágenes, textos, guías o módulos, sin relacionar temáticas y conocimientos previos)</p>	<p>Evaluación diagnóstica Recursos diversificados según planeación curricular, plan operativo, desempeños, criterios de evaluación y retroalimentación. Criterios de evaluación claros y definidos desde una evaluación diagnóstica.</p>
<p>- Evaluación diagnóstica.</p>	<p>Desempeños acordes con el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias. Fijar criterios para la autoevaluación con instrumentos definidos y acordados con los estudiantes.</p>
<p>-Una clase de dos horas iniciaba con una oración, frase o máxima para abrir las expectativas frente a la vida, continua con un corto o video como activador motivacional o como apertura a los interrogantes que surgen del problema general, se establece recuerdos y aprendizajes adquiridos con anterioridad, se alimentan con otras ideas previas, se genera un diálogo entre los contenidos, las apreciaciones, las posibilidades de análisis, la participación comprensiva en niveles básicos y complejos a través de preguntas durante una hora y en la siguiente hora se establece actividades de profundización de acuerdo a los avances y alcances de la meta formativa y de aprendizaje. Al final de la clase, si el tiempo alcanza se realizan las síntesis y conclusiones sobre la actividad de profundización, se valora en la planilla los avances y se fijan los compromisos para la siguiente clase.</p>	<p>Propósito de recolección de información para propiciar cambios en los diferentes ciclos formativos. Describir y cualificar los procesos de enseñanza que impactaran en la evaluación. Gestión de la clase Inicio: Diálogo informal, a través de manejo de ideas previas y observación de video, con rutina como ver, pensar, preguntarse y la recopilación de palabras relevantes y aproximación interpretativa al fenómeno Desarrollo: Preguntas provocadoras, lectura, comprensión y aproximación argumentativa y la elaboración de escrito. Cierre: Presentación propuesta audiovisual, puesta en común y reflexión final. Currículo: Lineamientos y Estándares MEN Enseñanza: Enfoque, social- cognitivo. Estrategias metodológicas para la enseñanza: Exploración de ideas previas, Observación, indagación, comprensión lectora, representación y significación Evaluación del aprendizaje: a través de instrumentos de evaluación tales como las rúbricas, se manejan conforme a los criterios establecidos dentro del SIE y los lineamientos curriculares, de allí se formulan estructuras que permitan realizar matrices de autoevaluaciones</p>

Qué me hizo cambiar	Referente teórico de reflexión
<p>-El análisis del conocimiento profesional del profesor desde el componente disciplinar o de contenido, pedagógico, didáctico de contenido y contextual.</p>	<p>Conocimiento disciplinar: Conocimiento de la materia que se enseña, tanto de los contenidos concretos de la enseñanza, como de la forma en que están organizados en su estructura sintáctica y sustantiva. (Valbuena, 2007)</p>
<p>-El análisis en la acción de las capacidades, habilidades y destrezas que se conjugan en la interacción de los estudiantes, con la metacognición del docente por manejar los ritmos de lo que enseña, como se enseña. Se mantiene la línea del pensamiento en la acción y la reflexión después de la acción como información e insumos para lograr mejoras en la enseñanza, no solo desde los procedimientos sino también desde los dispositivos del conocimiento profesional.</p>	<p>Conocimiento contextual: El conocimiento del contexto es otro dominio importante que influye en el resto de componentes del Conocimiento Profesional, pero muy especialmente en el Conocimiento Didáctico del Contenido, ya que el conocimiento cotidiano está frecuentemente influenciado por la relación del sujeto con los elementos contextuales a diferentes niveles (sociedad, cultura, familia, escuela, etc.). (Valbuena, 2007)</p>
<p>La visibilización del pensamiento, la puesta de práctica de habilidades y destrezas, la comprensión de técnicas y formas, los cambios que en el tiempo reflejan comportamientos para la construcción de nuevos saberes Son aprendizajes que están en sintonía con la evaluación.</p>	<p>Situacional: Medio socio-cultural, ambiental, institucional y al momento histórico. Lingüístico: Habla de profesores y alumnos, y en la terminología propia del contenido y su lógica. Mental: Del docente y alumnos, conformado por todo lo “no observable” mencionados como las representaciones y referentes sobre el tema)</p>
<p>-Generar pensamiento crítico, argumentación profunda, comprensiones más coherentes y contextualizadas, motivar los desempeños desde criterios claros que configuren ideas alternas desde el contexto de los estudiantes con propuestas interactivas y sociales de significación.</p>	<p>El CDC, pues, es una subcategoría del conocimiento del contenido e incluye diversos componentes: “los tópicos que más regularmente se enseñan en un área, las formas más útiles de representación de las ideas, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, y, en una palabra, la forma de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros” (Shulman, 1986, p. 9)</p>
<p>-Repensar la labor docente, desde la investigación sobre la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento.</p>	<p>Cualquiera sea el significado que se atribuya a “enseñanza”, el concepto siempre designa algún tipo de tarea intencional y específica de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes. (Feldman, 2010, p. 35)</p>
<p>-La idea del proceso evaluativo en el aula se potencia con continuidad y seguimiento, como constante reflexión, por lo que debe ser cambiante y atender a las necesidades específicas de los estudiantes.</p>	
<p>-La intención de un nuevo proceso evaluativo es evidenciar de una forma más clara los resultados y si estos se traducen en formas de significación de las temáticas direccionadas al contexto</p>	

La evaluación siempre se concibió como un método para reconocer el grado, conocimiento o aprendizaje que se obtenga de una enseñanza, a través de cuestionarios y exámenes de una hoja y en un corto tiempo demostrar lo aprendido. Dando un equivocado concepto a la evaluación, siendo sinónimo de calificación para dar un valor numérico al conocimiento.

El grado de pérdida o de fracaso escolar era muy alto, pues no lograban obtener la nota necesaria para promover una asignatura, llevando siempre al estudiante a prepararse para el momento y no como un proceso de adquisición de un conocimiento para la vida.

La evaluación es el reflejo de lo que se enseña, el aprendizaje es un síntoma de la evaluación. Es decir, todos los dispositivos de enseñanza que parten de la planeación y se movilizan en el aula a partir de la relación metodológica de los contenidos que se transforman para ser enseñados se reflejan en un estilo evaluativo desde el primer instante que se interactúa. Por otra parte, la visibilización del pensamiento, la puesta de práctica de habilidades y destrezas, la comprensión de técnicas y formas, los cambios que en el tiempo reflejan comportamientos para la construcción de nuevos saberes son aprendizajes que están en sintonía con la evaluación.

“Enseñanza” son las acciones ligadas con las distintas posibilidades para guiar, ayudar o conducir las tareas de aprendizaje. Agrupa las acciones del profesor relativas a la presentación del material, la puesta en marcha de tareas y la creación de situaciones que propicien distintos tipos de aprendizaje en sus alumnos. Puede decirse que esta tarea se compone por tres aspectos principales: gestionar la clase, prestar ayuda pedagógica y generar situaciones de aprendizaje” (Feldman, 2010, p. 63).

La experiencia evaluativa se nutre de la visión de enseñanza en una época determinada y el perfil de ser humano que se desea. Se construye de forma histórica donde el tiempo marca, registra las posibilidades o limitaciones para el cambio. Si se mira el tiempo como elemento del contexto, sus implicaciones sobre los sujetos, las relaciones subyacentes de las interacciones sociales, tendremos un insumo muy valioso para transformar los aprendizajes.

Es decir, una evaluación sobre y para los aprendizajes, con un ritmo tal que cuestione y construya en el tiempo alternativas de vida, de sociedad y de realización.

El uso de instrumentos de evaluación tales como la rúbrica permitieron que se formara en el estudiante una cultura de la evaluación como proceso continuo lo cual permitió el cambio en pensamientos y paradigmas que tenían los estudiantes acerca de la evaluación como método de medición del conocimiento sobre un tema, permitiendo que a través de la utilización de estas herramientas el estudiante mejore además de los aprendizajes, sus actitudes y compromisos frente al estudio.

A pesar de los esfuerzos y de la aceptación a este método, no todos los estudiantes han logrado alcanzar este proceso; a raíz de esto se llevan a cabo la realización de planes de mejoramiento y se permite flexibilizar el currículo para atender necesidades especiales, se puede determinar que los procesos se demoran o intervienen de acuerdo a un plan de aula conectado con los ritmos de aprendizaje. A través de la reflexión del concepto de evaluación como proceso desarrollado conjuntamente en la enseñanza y aprendizaje fue necesario reconocer factores que componen y hacen parte de estos procesos y de los sujetos que conllevan a dicha realidad en el aula de clase.

La implementación de la gestión de clase con criterios y desempeños evaluativos claros, de la participación de los estudiantes en el proceso, del seguimiento con recolección de información relevante para la transformación evaluativa, los lineamientos de enseñanza, la retroalimentación de las rúbricas como herramientas valorativas ha cambiado la perspectiva de los estudiantes frente al momento de la evaluación, pues ahora reconocen que todo el proceso dentro y fuera del aula tiene un valor, y ya no es solo una nota al final del tema, por el conocimiento. “No basta saber el conocimiento que se enseña, también es necesario el saber sobre el pensamiento del alumno, conocer el proceso de construcción que siguen los estudiantes de los conceptos, métodos y habilidades que se enseñan” (Castaño, 2008, p. 29).

tabla 17 Categoría Evaluación para fortalecer los aprendizajes. Resignificación estudiantes

Antes hacía	Ahora hago
<p>Se establecían actividades de profundización en el aula y extraclase tales como representación gráfica de palabras clave, significado de palabras, análisis de estadísticas e imágenes, completar párrafos, sintetizar con argumentos razones y problemáticas conexas, elaboración de mapas y construcción de convenciones, análisis de imágenes geográficas, entrevistas a padres y familiares, juegos de destreza física y mental donde se pongan de relevancia normas, habilidades y destrezas personales y colectivas, debates sobre situaciones conflictivas y toma de posiciones argumentadas, apoyo de dispositivos tecnológicos como computador, conexión a internet, televisor y móviles.</p> <p>Cobra gran importancia como elementos evaluativos durante todo el proceso con relación a los componentes del plan de aula, el dialogo permanente sobre los desarrollos metodológicos, como también sobre las posibilidades de aprendizaje evidenciados de forma oral y escrita, individual y grupal y en la participación, los niveles de complejidad de habilidades, destrezas y operaciones mentales como identificación, caracterización, clasificación, indagación, observación, relaciones virtuales, hipótesis, análisis, abstracción, inferencia, deducción entre otras, como también en la observación de los momentos de clase la capacidad procedimental, la creatividad, la imaginación, la resolución de problemas, la producción textual de sentido y significado.</p> <p>En lo posible se abre la participación a todos los estudiantes, inicialmente voluntaria y después selectiva de acuerdo con los ritmos, apegos o desapegos de cada estudiante. De otra manera el componente actitudinal tiene como base 7 criterios base que los estudiantes autoevalúan al final del periodo, pero se ponen a disposición durante cada clase. Al iniciar un nuevo periodo o en el transcurso dependiendo de las necesidades formativas se acuerdan nuevos requerimientos metodológicos, siguiendo los lineamientos del plan de aula.</p>	<p>Los estudiantes responden a estímulos audiovisuales que fomenta la observación y la indagación. Responden a estrategias de enseñanza dialógicas y participativas.</p> <p>Fortalecimiento de elementos visuales, descriptivos, procedimentales, con un grado de inclinación hacia actitudes habilidades y destrezas como base para el aprendizaje. Analíticos y críticos.</p> <p>Hacen explicaciones de fenómenos sociales</p> <p>Uso de fuentes secundarias y datos relevantes</p> <p>Uso comprensivo del conocimiento social – reflexión.</p> <p>Indagación previa (ideas), observación material audiovisual, indagación procesual, acción comunicativa, interpretación y argumentación, (proceso lecto-escritor), trabajo colaborativo, metacognición.</p> <p>Actitudes fortalecidas.</p> <p>Interés, motivación, participación, crítica, postura solidaria, disposición para trabajar en equipo</p>

Fuente, Elaboración propia

tabla 18 Categoría Evaluación para fortalecer los aprendizajes. Resignificación docente

Qué me hizo cambiar	Referente teórico de reflexión
<p>Se propone que la función principal de la actividad docente es la creación de ambientes adecuados para facilitar diferentes tipos de aprendizaje y que existen formas generales para promoverlos. Estas formas generales son válidas en distintos dominios de conocimiento y han sido propuestas por distintos enfoques.</p> <p>“No se puede caer en la simbiosis práctica que, todo el proceso de enseñanza responde a las mismas personas, estilos, costumbres y por consiguiente se asume que los aprendizajes surgen automáticamente. El éxito estudiantil es en realidad una construcción de una amplia gama de habilidades, experiencias y el resultado a través de diferentes dominios, desde el aprendizaje socio-emocional, la salud, al pensamiento creativo y crítico, como también, a las cualidades de la ciudadanía democrática.”</p> <p>Proceso de aprendizaje derivado de una evaluación en el aula está estrechamente ligado con estructuras y criterios de enseñanza. (Shanker, 2014, Ferguson, 2014, Sears, 2014, Upitis, 2014 citado en Bascia, 2014, p. 124).</p>	<p>“La propuesta de técnicas, procedimientos y estrategias que deben ser dominados por los futuros docentes reconoce tipos de intervención relativamente constantes y estables, que pueden utilizarse de manera flexible”. (Feldman, 2010, p. 48)</p> <p>Parcerisa (2008), sugiere “la evaluación como una herramienta para la toma de decisiones que se dirigen al mejoramiento del aprendizaje en los estudiantes diciendo:</p> <p>Evaluar sirve para acreditar el nivel de aprendizaje adquirido por el alumnado (de cara a otorgarle un título o no, o a decidir su promoción o permanencia en un ciclo o nivel) pero, sin duda, debe servir asimismo para ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje de alumnas y alumnos, así como debe ser útil para mejorar la enseñanza (currículum, Intervención docente, selección y uso de materiales...)”. (p. 9).</p> <p>Competencias científicas</p> <p>“Exploración de hechos y fenómenos, análisis de problemas, observación, recolección y organización de la información, métodos de análisis, evaluación de métodos, compartir resultados”. (Documentos Estándares MEN, 2006).</p> <p>“Observar, Describir, Comparar y clasificar, Formular preguntas investigables, Proponer hipótesis y predicciones, Diseñar experimentos para responder a una pregunta, Analizar resultados, Proponer explicaciones que den cuenta de los resultados, Buscar e interpretar información científica de textos y otras fuentes, Argumentar”. (Furman, 2008,p.78)</p>

A través de la implementación de una nueva estrategia evaluativa, se van creando hábitos de mejoramiento en los estudiantes como también, se van reconociendo aciertos para potenciar y falencias que mejorar. Los padres de familia reconocen la diferencia entre nota y evaluación, se comprometen en la casa con el refuerzo de este proceso.

Así entonces, no hay una invitación a negar la evaluación como herramienta para la toma de decisiones, de certificación y otras tantas propias de la escuela, es una función de la evaluación que no se pretende desconocer, sino ir más allá de esta para ponerla al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, una tarea en doble vía donde además de evaluar también el docente es evaluado, donde recomienda y le recomiendan, donde piensa su práctica y hace cambios sobre ella, al tiempo que espera que el estudiante realice el mismo ejercicio en una acción bidireccional que afecta y es afectada por cada uno de los actores y contextos que en ella están implicados.

La evaluación hace parte del proceso enseñanza y aprendizaje, debe ir a lo largo de cada uno de estos procesos. No solo se evalúa el conocimiento y los procesos para conseguirlo, también se evalúan las actitudes, comportamientos, experiencias significativas, expresiones motrices y todo aquello que permita reconocer que el estudiante va evolucionando en un proceso.

La evaluación debe ser vista como un proceso que atraviesa un diagnóstico de conocimientos previos, una construcción guiada de conocimientos y una finalidad basada en objetivos consensuados que apuntan a una reflexión para mejora del ejercicio. La evaluación pasa de lo sumativo a ser propuesta desde su aspecto formativo, donde el estudiante y el docente le apuntan a una construcción de conocimientos aplicables y significativos para la formación del sujeto. La práctica evaluativa en clase incluye de manera participativa y crítica a los estudiantes en procesos de autoevaluación y coevaluación.

Haciendo una aproximación al conocimiento partiendo de preguntas, conjeturas o hipótesis que inicialmente surgen de la curiosidad del estudiante ante la observación del entorno y de su capacidad para analizar lo que observa, el estudiante va, construyendo y modificando los conceptos así mismo, desarrollando estrategias de visibilización del pensamiento. “Es un pensamiento sistemático y a la vez creativo que requiere poder mirar más allá de lo evidente”. (Furman, 2008, p.67).

Análisis de resultados desde cada una de las áreas

A partir de los análisis de las observaciones percibidas en los diarios de campo y las preguntas orientadoras en cuanto a lo que significa la evaluación en el colegio, se apreció una serie de similitudes en las distintas asignaturas y grados que hacen parte de la investigación. A continuación se hará una descripción por aulas y finalmente una generalización mostrando los elementos comunes que se identificaron.

Desde la dimensión de pensamiento, en el área de matemáticas: en grado primero se observa que los estudiantes perciben la evaluación como una manera de repaso de los temas vistos, una forma de calificar los ejercicios realizados en la casa, para determinar si la información o concepto enseñados por el docente fueron recibidos, analizados y comprendidos por cada uno de los estudiantes. Por lo tanto la finalidad de la evaluación se basa principalmente en obtener una calificación cuantitativa, la cual determina si los estudiantes aprendieron a realizar operaciones básicas, identificar números, formas o figuras y percibir si adquirieron el conocimiento necesario para avanzar al grado siguiente.

Área de ciencias naturales: en el grado primero se pudo evidenciar desde el área de ciencias naturales a través de la exploración de instrumentos a partir de los cuales se recoge información tales como revisión de actividades académicas, diarios de campo y observación del aula, el concepto que los estudiantes tenían de evaluación era de forma cuantitativa, siendo referenciaban como un momento al finalizar la temática y con un proceso sumativo donde prevalecían las calificaciones obtenidas en el control de las tareas,

los quiz, la evaluación final, al igual que la represión conductual que suponía la evaluación, además el estudiante reconocía el avance en su proceso de aprendizaje con tan solo mirar la planilla de notas o las calificaciones obtenidas a lo largo de la temática, estas cifras más que indicarle el grado de progreso en su proceso de enseñanza y aprendizaje le representaba la aprobación o reprobación del tema.

Área de lengua castellana: en el grado octavo, en la asignatura de Lengua Castellana, a partir de la revisión de las notas de campo, las apreciaciones de los estudiantes y el análisis de tareas, pruebas escritas, exposiciones y talleres, se apreció que la evaluación se representa en los resultados y en el componente numérico que es el que define si el estudiante aprendió o no y por lo tanto el que define si es promovido o no al siguiente año escolar. El objetivo de cada uno de los ejercicios a evaluar es la nota; los estudiantes conocen los porcentajes y es posible que busquen llegar a la nota mínima para sentirse evaluados positivamente. Por otro lado, la evaluación también se ve como un componente coercitivo que se refleja no sólo en la medición de conocimientos y en la promoción escolar, sino que también regula su comportamiento ya que puede verse como una amenaza o un mecanismo condicionante.

Área de ciencias sociales: para el área de ciencias sociales se observa una marcada tendencia a estimar la evaluación como un mecanismo para certificar la adquisición de ciertas habilidades para la elaboración de actividades y productos, más que la posibilidad de adquirir aprendizajes donde el conocimiento sea cada vez más compuesto y derive en transferencias para el abordaje de situaciones o fenómenos de índole social. Es también muy común la observación que se hace de la evaluación como la manera de certificar con valoraciones de tipo cuantitativo, con plena aprobación del docente, el paso a seguir en la secuencia de temáticas establecidas en la estructura de enseñanza. Sin embargo subyace en la condición formativa la importancia de observar y reflexionar acerca de la evaluación como la manera más eficaz para el desarrollo de aprendizajes y el pensamiento que conlleve a una formación integral donde prime las dimensiones del ser, evidenciándose en los dispositivos de enseñanza y la revaloración de los instrumentos de evaluación.

Desde la dimensión de enseñanza en el área de matemáticas: en el grado primero, específicamente en el área de matemáticas se han desarrollado los estándares curriculares establecidos por el MEN, La Ley General de Educación, y el SIE; reconociendo la evaluación como un proceso formativo en la cual no solo se está valorando su aprendizaje con una nota, sino en la cual los mismos estudiantes reconocen sus falencias o debilidades y se establecen actividades para fortalecerlas. Este proceso lleva a los estudiantes y docente a generar un ambiente de aula más integral y colaborativo en las prácticas evaluativas, puesto que se evalúa no solo de forma cuantitativa sino de manera cualitativa, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes apoyados de una autoevaluación y coevaluación, las cuales se realizan utilizando las caritas alegres, serias y tristes para dar un valor a su proceso. Esta forma de evaluar al inicio no es fácil, pero realizando el proceso continuamente los estudiantes y padres de familia se van familiarizando y comprendiendo cada vez mejor que la evaluación no siempre debe estar basada en una nota.

Área de ciencias naturales: la construcción e implementación de planes de aula, mallas curriculares y componentes pedagógicos, se realizan de acuerdo a los contenidos previstos desde los criterios establecidos en los derechos básicos aprendizajes, al igual que los lineamientos curriculares formulados por el MEN para las Ciencias Naturales (1998), así como los desempeños establecidos en el SIE (sistema de evaluación institucional) documento enfocado hacia una evaluación de carácter formativo integral, con todos los procesos y criterios para hacer de la evaluación un proceso continuo y adyacente al proceso de enseñanza y aprendizaje, pero el desconocimiento de este documento por parte de los estudiantes ayuda a incrementar la visión y el concepto equivocado frente a la evaluación

Área de lengua castellana: en el aula de Lengua Castellana las prácticas evaluativas están determinadas por las políticas educativas del MEN y los estándares de Lenguaje, que se ven reflejados en el Proyecto Educativo Institucional, así como las formas de evaluar en el Sistema Institucional de Evaluación; en este aspecto se puede notar desde lo propuesto

que se plantea una evaluación formativa e integral que desarrolle en los estudiantes un aprendizaje basado en diagnósticos, seguimiento a los procesos y reflexión sobre los resultados; sin embargo, se puede notar en las prácticas una ambigüedad entre lo que se propone y los alcances en las aulas determinándose visiones personales en cada docente en cuanto a los criterios, donde factores como el tiempo, el descuido de los padres de familia o el poco compromiso, dificultan los procesos, tomando la nota y la evaluación cuantitativa como una estrategia para conseguir avances o llegar al mínimo de los resultados propuestos al inicio del programa.

Área de ciencias sociales: para el área de ciencias sociales, la enseñanza está estrechamente relacionada con el aprendizaje y mediada por la evaluación. La preparación del docente su habilidad con el conocimiento disciplinar, didáctico y experiencial va determinar la estructura para la promoción de aprendizajes acordes con el contexto como también con la expectativa de aprendizaje esperado. La evaluación y su práctica, es un componente transversal donde los criterios, la toma de decisiones, la relación con la política pública en cuanto al sistema de evaluación, lineamientos, estándares de competencia, los instrumentos y técnicas son una amalgama para un todo. La finalidad, fortalecer aprendizajes y establecer mejoras en la enseñanza.

Desde la dimensión de aprendizaje en el área de matemáticas: en el grado primero el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática era rutinario y tradicional, en donde se trabajaba principalmente el tablero y el cuaderno con una evaluación final cuantitativa, la cual era fundamental para determinar si se aprendió o no. Pero al tener una nueva visión principalmente en el proceso evaluativo se da un cambio, en donde se realiza un método de enseñanza más dinámico, utilizando no tanto la escritura en el cuaderno, sino desarrollando ejercicios prácticos con objetos reales de su entorno y actividades que le permitan al estudiante determinar por sí mismo y con ayuda de las rubricas si realmente está comprendiendo los nuevos conceptos.

Como docentes nos damos cuenta que los estudiantes cada día llegan con habilidades y destrezas más desarrolladas, preguntas e inquietudes nuevas las cuales necesitan de un

método de enseñanza y aprendizaje que abarque todas sus expectativas y logre involucrarlos y dar respuesta a sus necesidades. Por esto se hace necesario dar un cambio en las prácticas evaluativas, brindando a los estudiantes clases cada vez más interactivas las cuales le generen un pensamiento crítico y analítico y en donde el docente no sea el que llegue a dar un concepto sino que a partir de actividades y ejercicios prácticos y de forma colaborativa se llegue a un consenso y sean los mismos estudiantes quienes identifiquen y elaboren los conceptos y resuelvan las inquietudes.

Área de ciencias naturales: la evaluación como concepto y como proceso han tenido una evolución significativa, puesto que antes se concebía como la obtención de una nota (calificación) siendo este el resultado de una sumativa de notas, puntaje o valoración numérica en actividades y trabajos realizados en el aula y fuera de ella, pero siempre viéndola como el resultado previsto al colocar estas actividades y trabajos; aunque es indispensable reconocer que en una gran mayoría los estudiantes se esforzaban por obtener una buena nota o en su evento obtener la calificación mínima para no perder, sin que esto fuese consecuente con el aprendizaje; ahora es claro para los estudiantes y docente, que la evaluación la cual está estipulada en el SIE de la Institución es de carácter formativo y por lo tanto es un proceso diario, que permite realizar un diagnóstico más real en el cual se reconoce el estado de los estudiantes frente a la adquisición y manejo de un conocimiento, permitiéndole explorar sus falencias para mejorarlas y sus fortalezas para empoderarse más y desarrollar su proceso de enseñanza y aprendizaje, con la convicción de adquirir y manejar el conocimiento, esto a través de herramientas e instrumentos que fortalecen tal proceso, y que sirve en doble dirección, no solo hacia los estudiantes sino además repercute en mejoras para el docente a la hora de guiar un tema.

Entender que además de ritmos de aprendizaje, los estudiantes presentan aptitudes y habilidades que no se tienen en cuenta al estar haciendo la revisión de un examen en una hoja de papel, fue una acción que me lleva a reflexionar frente a lo que conocemos como evaluación; al identificar y entender los criterios expuestos en el SIE sobre una evaluación formativa en el aula y contrastar con los postulados que se tienen frente a esos criterios, los

cuales permiten analizar y entender que es necesario estar en constante reflexión y retroalimentación, como lo expresa Shepard (2006), “para que haya una retroalimentación eficaz, es necesario que los maestros sean capaces de analizar el trabajo del estudiante e identificar los patrones de errores y las lagunas que más atención requieren (no cualquier error posible)”, de allí que la reflexión en el aula por parte del docente es fundamental, pues esta permite que seamos capaces de enseñar pero sobre todo de mejorar la enseñanza misma.

Área de lengua castellana: la transformación en los procesos evaluativos se aprecia en el uso de los distintos momentos de la evaluación; es decir, antes se revisaba y calificaba únicamente los resultados, se decía quién había superado esa temática, quién no y se avanzaba a un siguiente tema. Ahora se tiene en cuenta todos los espacios y los momentos como posibilidad de evaluación continua, desde el inicio como un diagnóstico que advierte conocimientos previos e intereses, hasta la culminación de los objetivos donde se puede hacer una reflexión de la metodología, las herramientas, las estrategias etc. Anteriormente cada ejercicio de evaluación era visto como posibilidad de calificación, de obtener una nota para plasmar en las planillas y así cumplir con las directivas y políticas educativas que exigen un valor determinado; ahora estos ejercicios se convierten en herramientas de seguimiento, refuerzo y guía para fortalecer debilidades y evidenciar fortalezas en los procesos particulares, es decir, durante los procesos se tienen en cuenta qué es aquello que representa dificultades y facilidades para los estudiantes. La retroalimentación también empieza a tener un valor importante ya que es la oportunidad de hacer que la evaluación sea comprendida y permita la participación del evaluado a manera de co y autoevaluación.

Lograr una mirada diferente a los procesos evaluativos, resignificar la evaluación en el aula se dio gracias a los procesos de reflexión con los compañeros docentes en cuanto a casos particulares de estudiantes que no lograban los objetivos académicos propuestos a pesar de tener ciertas habilidades. Los postulados de Feldman (2010) en la didáctica general sobre evaluación diagnóstica y formativa, da a comprender que es necesario tener

en cuenta todos los momentos y espacios académicos para que la evaluación se conforme en un proceso de construcción de conocimiento, partiendo desde las ideas previas como inicio de las temáticas, la valoración continua e integral y la reflexión sobre los resultados como posibilidad de mejoramiento y reforma. Una segunda mirada se dio desde lo que Shulman (1986) denomina el Conocimiento Pedagógico del Contenido, que hace énfasis al reconocimiento de los intereses y particularidades de los estudiantes, a la apropiación del contexto académico y social para lograr una contextualización de las temáticas haciéndolas prácticas e interesantes,

Área de ciencias sociales: ara el área de ciencias sociales es fundamental incorporar acciones de pensamiento y de producción referidos a las formas como proceden los científicos sociales; fomentar el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales, interpersonales e intrapersonales y ciudadanas; acciones comunicativas como la interpretación, la argumentación, la proposición; dar un valor central a los conocimientos previos y a los intereses de los estudiantes. Desde la indagación en el aula se garantiza la transferencia del conocimiento aprendido en la escuela a conocimientos vitales cotidianos, que tienen los estudiantes. Es importante la comprensión de categorías como causalidad, temporalidad, continuidad y discontinuidad, espacio y diversidad para entender la realidad personal y social. El desarrollo de habilidades y técnicas procedimentales propias de las ciencias sociales como cronologías, cartografías sociales y espaciales, diarios de campo, encuestas, entrevistas elaboración de informes entre otros.

Capítulo 9

Conclusiones y recomendaciones

La evaluación de los aprendizajes en el aula aún se encuentra arraigada a un precepto tradicional, donde se le da fuerte importancia a la evaluación sumativa. La calificación numérica que parte de la verificación de los resultados es evidente en la promoción de los estudiantes y la comprobación del avance de sus conocimientos. Sin embargo, la nueva mirada a la evaluación como un proceso continuo, desde el diagnóstico, el desarrollo y la reflexión ha permitido una Resignificación de los instrumentos que eran utilizados para verificar desarrollos como las tareas, las pruebas, etc.

La propuesta de una evaluación cualitativa y formativa en los grados primero, octavo y noveno de la I.E. Fagua, ha permitido atender, además del aspecto cognitivo, también los aspectos procedimentales y actitudinal. Esta propuesta, vista desde la mirada del estudiante, modifica directamente su percepción, que pasa de ver la evaluación como un sistema de represión y verificación a una oportunidad de reflexionar sobre sus acciones; la autoevaluación pasa a ser un aspecto relevante en el proceso de aprendizaje que pasa el estudiante.

Es importante que en la evaluación formativa se permita una retroalimentación bilateral docente-estudiante y una guía constante de las construcciones de conocimiento para lograr el fortalecimiento de los aprendizajes. Es en esa interacción que se construye canales de participación y propuesta; los estudiantes al reconocer la importancia que tienen dentro del proceso aportan en las estrategias, criterios y formas de evaluar.

Esta interacción docente-estudiante es trascendental en el momento de llevar a cabo procesos de evaluación, pues, a pesar que cada asignatura tenga sus temáticas y procedimientos específicos como se puede entender entre las ciencias humanas y las ciencias exactas, la evaluación formativa indica unos caminos que se pueden mantener en cada campo del conocimiento. La diferencia está en el qué se va a evaluar, el cómo está atravesado en el diagnóstico inicial que se puede lograr reconociendo los conocimientos

previos del estudiante; el desarrollo de los temas y los avances se revisan con la guía y el proceso constante; finalmente, la atención al cumplimiento de los objetivos se centra en la reflexión, análisis y reformulación de las didácticas, herramientas, estrategias, temáticas y demás del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como se puede apreciar, el proceso evaluativo no cambia de esencia con las asignaturas y tampoco con la edad de los estudiantes. De la misma manera que en la evaluación sumativa se evaluaba de igual manera a un niño de primero de primaria y un joven de secundaria, atendiendo sólo a lo cuantitativo en los resultados definiendo su éxito o fracaso escolar, la evaluación formativa se puede definir en todos los cursos como un proceso de valoración continua que tiene en cuenta los avances particulares y dentro de ellos las debilidades y fortalezas que se deben tener en cuenta para el desarrollo de las habilidades del estudiante. Entonces, se puede lograr una evaluación formativa en todos los estudiantes, teniendo en cuenta los manejos conceptuales y procedimentales para que se comprenda en cada uno de los niveles escolares.

Además, es preciso que los contenidos a evaluar sean de vital importancia para los estudiantes, que se contextualicen, para que el componente socio-afectivo tenga incidencia en su proceso; de esta manera cada instrumento de evaluación se convierte en una oportunidad de generar observaciones y críticas constructivas; lo que anteriormente se usaba para verificar resultados, pasa a ser una herramienta de diagnóstico, de fortalecimiento de criterios, de seguimiento y de análisis sobre los resultados para posteriores reformulaciones y reflexión pedagógica.

Para lograr un cambio en la percepción de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes, es necesario dar una mirada crítica a las prácticas evaluativas de los docentes investigadores; la evaluación, en un principio, de corte tradicional, que se define con unos tiempos, herramientas y finalidades específicos, centrados en lo sumativo, al final de cada tema y periodo, siendo aspectos de exclusiva consideración del docente y el estudiante era en sí, el único evaluado. Sin embargo, dentro de los análisis que se hicieron en los diarios

de campo y las reflexiones pedagógicas, se descubrió que los docentes investigadores tenían una práctica que encerraba lo cuantitativo y cualitativo.

A pesar del constructo tradicional, se evidenciaban en los docentes aspectos de participación, retroalimentación y proceso con los estudiantes, que, aunque apartados del concepto de evaluación formativa, fueron la oportunidad de fortalecer el conocimiento y desarrollo de la misma. Es claro que las formas de evaluar van cambiando al tener en cuenta al estudiante como sujeto activo en su proceso académico, de allí que se deba atender a los aportes de todos los sujetos inmersos en el contexto académico, para lograr construir desde un consenso y análisis continuo e integral, la evaluación de los aprendizajes.

Precisamente, esta dicotomía de la evaluación de los aprendizajes entre lo sumativo y formativo en la realidad de las aulas tiene gran relación con la ambigüedad que se apreció en la I.E. Fagua, entre las políticas evaluativas del SIE y la práctica en las aulas. Mientras que la literatura institucional apunta a una evaluación cualitativa que promueve la formación integral del estudiante, en la mayoría de las aulas se ve una evaluación tradicional que apunta a la promoción del estudiante según los resultados y sus productos. Entonces, más que proponer una nueva forma de evaluar, se pretendió dar importancia y desarrollo a lo que estaba propuesto en el SIE. La evaluación de los aprendizajes desde la valoración continua, guiada, retroalimentada y consensuada.

Una de las razones por la que el docente predomina los aspectos tradicionales en sus prácticas evaluativas, no es el desconocimiento de su SIE, si no la falta de comprensión de los conceptos y la finalidad de la evaluación. Ya que si bien, en su quehacer logra dar una mirada formativa a los instrumentos de evaluación, finalmente le da un valor más significativo a la nota final, que será la que evidencie si el estudiante puede pasar al siguiente tema o al final del año ser promovido. Las pretensiones de una evaluación formativa donde prime el carácter valorativo cualitativo no desconoce las escalas valorativas de rango numérico, solo las coloca al servicio equilibrado de su comprensión a

lo largo del proceso, sin que esta se convierta en la finalidad de la evaluación o en una ecuación distante del aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, se logra una relación directa entre las diferentes concepciones de evaluación y su práctica en el aula de clase: la utilidad y finalidad de la evaluación. Cuando la evaluación de los aprendizajes se propone como una manera de formar un sujeto crítico, participativo, analítico y reflexivo; que sea activo en el desarrollo y construcción de los procesos generales de su ámbito académico y social, se contempla que estas prácticas evaluativas llevan a que se dé una evaluación formativa.

Es precisamente esta reflexión pedagógica sobre la evaluación en el aula, la que permite, desde el objetivo general de la investigación, generar una perspectiva formativa para fortalecer los aprendizajes en los estudiantes de los grados primero, octavo y noveno de la IE Fagua. La reflexión sobre el antes y el después de las prácticas evaluativas, la dicotomía entre lo cuantitativo y lo cualitativo, la resignificación del concepto y la nueva mirada a las herramientas de evaluación, han logrado que los aprendizajes se den de una manera más interesada y comprometida. A pesar de que los procesos en todos los estudiantes no se den de una manera avanzada con tiempos definidos, sí es posible atender a los momentos, posibilidades y avances personales, teniendo en cuenta el refuerzo personal a través de una retroalimentación más directa.

Cabe aclarar que fortalecer los aprendizajes no significa que todos los estudiantes superen las temáticas con notas superiores; el proyecto define este objetivo como la posibilidad de ver en el estudiante la capacidad de reflexionar sobre sus avances y participar en la construcción de los procesos evaluativos, proponiendo tiempos, formas y herramientas, siendo un sujeto activo y propositivo en su desarrollo académico. Uno de los aprendizajes más significativos se da cuando el estudiante logra ver la importancia de su trabajo y el interés que imprimió en él, de una manera autoevaluativa y metacognitiva, restándole importancia al número que siempre fue el objetivo final de todo lo que hacía.

Un aspecto importante que se logró al generar una perspectiva formativa es la observación constante y positiva en el proceso, a pesar de los errores que pudieron darse.

Tanto los niños de primaria como los de bachillerato que estuvieron inmersos en el proyecto de investigación, mostraron mejor disposición e interés en los ejercicios evaluativos cuando, incluso, se valoraba las fallas. Es decir, se buscaba en el error un punto de partida para direccionar al estudiante al objetivo, esto fortaleció las relaciones y no dejó que el estudiante se cohibiera de hacer sus aportes.

La participación guiada y responsable del estudiante, compromete al docente a direccionar las temáticas a los conocimientos previos, intereses y habilidades de los estudiantes. Cuando se establece la importancia de influir sobre las actividades, se posibilita la valoración continua y la práctica en contexto de los conocimientos adquiridos. Es necesario, al inicio del proceso, establecer criterios, herramientas y momentos de una manera consensuada para que el estudiante se sienta parte del mismo, promoviendo la reflexión en el desarrollo de las tareas y objetivos, ya que él mismo es posibilitador, autoevaluador y coevaluador de las propuestas.

Capítulo 10

Aprendizaje pedagógico y didáctico

El momento al final del proceso pedagógico, mediante el cual se valoraba el conocimiento obtenido por el estudiante a lo largo de una temática y se obtenía una calificación, es lo que se conocía como la evaluación, y se llevaba a cabo a través de varios instrumentos específicos como lo eran los exámenes o pruebas escritas, talleres, tareas y demás, de la cual se conseguía una nota definitiva; pero tras la producción e implementación de esta investigación, la evaluación pasa a ser un proceso continuo, guiado, retroalimentado dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Al vincular la evaluación en el desarrollo de los procesos cognitivos de enseñanza y aprendizaje, los instrumentos que antes servían solo para obtener la nota, pasan a ser insumos que ayudan a reconocer las falencias que presenta cada estudiante, estas se pueden ver reflejadas con la aplicación de las rúbricas de evaluación, apoyadas en la retroalimentación y la posibilidad de realizar la autoevaluación, las cuales deben ser dirigidas y que dispongan del objetivo de mejorar aquellos procesos que se encuentran con dificultades en la adquisición del conocimiento.

Por lo cual, a través de la reflexión del concepto de evaluación como proceso desarrollado conjuntamente en la enseñanza y aprendizaje fue necesario reconocer factores que componen y hacen parte de estos procesos y de los sujetos que conllevan a dicha realidad en el aula de clase. La implementación de las rúbricas como herramientas valorativas han cambiado la perspectiva de los estudiantes frente al momento de la evaluación, pues ahora reconocen que todo el proceso dentro y fuera del aula tiene un valor, y ya no es solo una nota al final del tema por el conocimiento. “No basta saber el conocimiento que se enseña, también es necesario el saber sobre el pensamiento del alumno, conocer el proceso de construcción que siguen los estudiantes de los conceptos, métodos y habilidades que se enseñan” (Castaño, 2008, p. 29).

Las didácticas de este proceso que se establecieron en las aulas de los docentes investigadores, determinaron que la evaluación formativa dispuesta desde las concepciones reales de formación, retroalimentación, autoevaluación y progreso individual desde sus propias falencias, generaron mejores aprendizajes en los estudiantes, el progreso se pudo observar desde la disposición para recibir el tema, hasta el compromiso que estos adquirieron frente al desarrollo de los procesos pedagógicos, cognitivos y comportamentales.

Capítulo 11**Referencias Bibliográficas**

- Acevedo, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso. (p.p 1-30)
- Alcaldía de Chía (2016). Diagnostico Plan de Desarrollo Municipal (2016 – 2019).
- Arredondo, S. C, Diago, J. C., & Cañizal, A. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Pearson Prentice Hall
- Barriga, Á. D. (2006). Las pruebas masivas. *Investigación*, 11(29). (p.p. 583-615).
- Beltrán, J. (1996). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Bermúdez, G y De Longhi, A (2012), El conocimiento didáctico de contenidos biológicos de Ecología. Experiencias Latinoamericanas en educación ambiental, No (35), CECyTECAEIP, Monterrey, México. (p.p 19-35)
- Bisquerra, R. (2000) Educación emocional y bienestar. Barcelona: praxis
- Camacho, S. M., Muñiz, G. M., Rodríguez, A. Z., Gómez, B. V. M., Viguera, B. V. H., y Pérez, I. B. (2016). La entrevista como técnica de investigación cualitativa. XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan, 4(7).
- Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. D. C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós
- Castaño, J (2008) La evaluación de aula. Una práctica compleja. En Evaluación en el Aula: del Control a la comprensión. Bogotá-Colombia. Serie Investigación IDEP. (p.p. 21-36)

- Chacón A. E., y Sarmiento G. Transformación de escenarios educativos con una evaluación interactiva mediada para la comprensión del mundo social. En Evaluación en el Aula: del Control a la comprensión. Bogotá-Colombia. Serie Investigación IDEP. (p.p. 12-134)
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Santiago de Chile, Min educación. (p.p 1-147)
- Costamagna, A., & Manuale, M. (2004). Estrategias de enseñanza para la comprensión: un enfoque alternativo. Aula Universitaria, 1(6), 98-115.
- Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitución-Política-Colombia.pdf>. [Links].
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. *Relieve*, 9(1). (p.p. 1–43). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Estepa, A (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Huelva. España: Servicio de publicaciones (p.p 313-334).
- De Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía. Bogotá: Antropos.
- Fandiño, P. M (2002). Múltiples aspectos del aprendizaje de la matemática. Evaluar e intervenir en forma mirada y específica. *Didácticas magisterio*.
- Feldman, D (2010). *Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (p.p. 1-40)

- Fernández, C.F. (S.F). La entrevista en la investigación cualitativa. *Pensamiento Actual*, 2(3).
- Figueira, M. E. M., González, F. T., Rivas, M. R. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373.
- Furman, M (2008). *La aventura de enseñar ciencias naturales. Aique educación*. Buenos Aires
- Gallego, R y Pérez, R (1999). Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad en las ciencias experimentales. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol (11). No (25). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.(p.p 87-117)
- Gálvez, I. E. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias pedagógicas*, (10). (p.p. 17-28).
- Gómez, J. (2003). La formación de sujetos sociales en la escuela. *Revista Colombiana de educación*, (45).
- Grasso, L. (2006). *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Editorial Brujas.
- Greenwood, D. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de antropología social*, 9, 27-49.
- Guzmán, R. J. (2014). Recursos utilizados por niños de tercer grado en la escritura de cuentos, en: *Lectura y escritura: cómo se enseña y se aprende en el aula*. Distribuidora y Librería Universitaria. (p.p. 106-134)
- Hernández, C. P. (2016). *Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza (Master's thesis, Universidad de la Sabana)*.

- Hernández S., Fernández, C., Baptista. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Ibáñez, S. N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y educadores*, 14(3).
- ICFES (2014), “Resultados de la prueba SABER 3o,5o,9o y 11o 2014”, Recuperado de página web del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación, www.icfes.gov.co/resultados/saber-resultados-individuales/resultados-agregados-saber-2014
- Institución Educativa Fagua (2013). Documento Proyecto Educativo Institucional. Chia (Cundinamarca), (p.p 1 – 88)
- Institución Educativa Fagua (2015). Sistema Institucional de Evaluación. Chía (Cundinamarca). (p.p. 1 – 13)
- Kamii, C. (1970). La autonomía como finalidad de la educación. UNICEF.
- Larrotta, A. N., & Jara Cárdenas, N. R. (2015). Análisis del sistema institucional de evaluación de los estudiantes de la institución educativa departamental Antonio Ricaurte. Tesis de Maestría. Ibagué (Colombia): Universidad del Tolima.
- Lewin, K., Tax, S. (1992). La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos.
- Lorente, M. P. (2011). Retos de la evaluación en Lengua Castellana y Literatura para el siglo XXI.
- Martínez, R. J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6(129), 38.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 0230 de 2002. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85774.html>

- Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 1290. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 0325 de 2015. Índice Sintético de Calidad Educativa (Día “E”). Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares Lenguaje. *Magisterio, Bogotá.*
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares Matemáticas. *Magisterio, Bogotá.*
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Documento N° 11 de 2009. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Plan decenal en acción y evaluación del aprendizaje y calidad. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Evaluar es valorar. Foro educativo nacional sobre la evaluación de los aprendizajes en el aula. Archivo Ministerio de Educación Nacional. (p.p. 1-57). Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-contents.html>.
- Mora, V. A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2).

- Morales, P, Linares, P, García, T. Corredor, J. (2007). ¿Qué pensamos cuando evaluamos? La evaluación al tablero. *Enunciación*, 13(1). (p.p. 38-44).
- Morán O. P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, (48). (p.p. 9-19).
- OCDE (2015). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Bogotá: OCDE. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- OREAL/UNESCO y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- Parcerisa, A. (2008). Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona: Grao
- Perkins, D, Blythe, T, Braintree, E, Newton, E, y Sudbury, E. (1994). Ante todo la comprensión. *Educational Leadership*, 51(5), (p.p 4-7)
- Perkins, D (1997) La escuela inteligente. Barcelona. Editorial Gedisa. (p.p 79 – 98)
- Polania, P. S. (2016). La evaluación formativa como estrategia de enseñanza de la biología en grado sexto en el colegio Integrado de Fontibón de Bogotá (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Presidencia de la Republica. Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>
- Quintana, P. A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM, 47-84.

- Ravela, P. (2008) ¿Cómo se formulan los juicios de valores en las evaluaciones educativas? Fichas didácticas (3).Lima: PREAL (p.p 1-7)
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Barcelona, ediciones Aljibe.*
- Rojas, G. Y. E. y Rozo, G. E. A. (2015). Percepción de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas en el aula (Tesis de Maestría) Universidad de la Sabana. Chía Cundinamarca
- Rotavista, A, Talero, E. Garzón, B. M. (2012). La evaluación como práctica reflexiva: Un medio para comprender y mejorar la enseñanza. Tesis de Maestría. Chía: Universidad de la Sabana.
- Sacristán, J. (1998). La evaluación en la enseñanza. En: Comprender y transformar la enseñanza. España. Editorial Morata. (p.p. 334-397).
- Salgado, L. A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sánchez, S. J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *ENTELEQUIA*, revista interdisciplinar. Vol. 16, 91-103.
- Santos, G (2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. *Andalucía Educativa* (34). Madrid
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement.*
- Shulman, L. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea *La investigación de la enseñanza.* Barcelona: Editorial Paidós

- Tovar, G. J. C. (2008). Propuesta de modelo de evaluación multidimensional de los aprendizajes en ciencias naturales y su relación con la estructura de la didáctica de las ciencias.
- Urbina, M. J. A. (2013). Proceso de Construcción del Sistema Integrado de Evaluación del Aprendizaje en el Gimnasio Pascal. Un estudio de caso (Master's thesis, Universidad Pontificia Javeriana)
- Valbuena, E. (2008). El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Universidad Complutense de Madrid.
- Vallejo, R. y Molina, S. (2014). La Evaluación autentica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, (64), 11-25.
- Vasco, U. C. E. (2003). El debate recurrente sobre la investigación cuantitativa y la cualitativa. *Nómadas*, (18), 28-34.
- Velasco, J. y Juárez, B. (2011) ¿por qué evaluar? Propósitos de la evaluación de aprendizajes en el aula. En *Evaluación de los aprendizajes en el aula opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (p.p. 24-34)
- Villamizar, R. J. Á. (2005). Los procesos en la evaluación educativa. *Educere*, 9(31), 541-544.
- Watts, F y García, A (2006). *La Evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. IEMA. Valencia. España: editorial La UPV. (p.p. 1- 98)
- Zambrano, M (2015). Alcances e inconsistencias del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), diseñado y aplicado por el Ministerio de Educación de Colombia en el año 2015. Bogotá. Colombia: fundación IQ Matrix. Working paper. Serie: Educación. (p.p. 1 – 17).

Zuleta, E. (1995). Educación y democracia. Bogotá, Colombia: Edición Corporación Tercer Milenio

Zuleta R., F. (1997) La Evaluación Pedagógica: ¿Una cuestión pedagógica o técnica? Educación y Ciudad (3). (p.p. 90-101)

Capítulo 12

Lista De Tablas

Tabla 1	Conocimiento contextual - Aula 1.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 2	¡Error! Marcador no definido.
Tabla3	87
Tabla4	88
Tabla 5.	Grupo estudio de intervención de la sede Fagua (F) y sede Tíquiza (T).....	89
Tabla 6.	Las categorías de análisis elaboración propia.	90
Tabla 7	Categoría pensamiento. Observación de la percepción los estudiantes de la evaluación.....	151
Tabla 8	Concepción de la evaluación. Componente Significado de la evaluación.	152
tabla 9	Categoría Concepción de la evaluación. Componente finalidad de la evaluación .	153
tabla 10	Categoría práctica evaluativa. Componentes características de las prácticas.....	155
tabla 11	Categoría práctica evaluativa. Componentes características de las prácticas.....	156
tabla 12	Categoría práctica evaluativa. Componentes características de las prácticas.....	157
tabla 13	Categoría práctica evaluativa. Componentes características de las prácticas.....	158
Tabla14	Categoría practicas evaluativas. Componente relación prácticas y criterios evaluativos S.I.E.E.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla15	Categoría practicas evaluativas. Componente relación prácticas y criterios evaluativos S.I.E.E.....	162
tabla 16	Categoría Evaluación para fortalecer los aprendizajes. Resignificación Docentes	¡Error! Marcador no definido.
tabla 17	Categoría Evaluación para fortalecer los aprendizajes. Resignificación Docentes.	166
tabla 18	Categoría Evaluación para fortalecer los aprendizajes. Resignificación estudiantes	169

Lista de Figuras

Figura 1 Porcentaje de estudiantes con nivel de insuficiencia.	22
Figura 2 Reporte de eficiencia en la Institución Educativa Fagua para el año 2015.....	23
Figura 3 Puntaje promedio de la Institución educativa Fagua en los grados 3°, 5° y 9° con respecto de Colombia para el año 2015.....	24
Figura 4 Puntaje promedio de la Institución educativa Fagua en la prueba saber 11° con respecto de Colombia para el año 2015.....	24
Figura 5 Ambiente escolar de la I. E. Fagua, 2015, según Índice Sintético de Calidad.....	25

Lista de ilustraciones

Ilustración 1 Ciclos de reflexión.....	99
Ilustración 2 La nota siempre es la meta. Fuente: Elaboración propia.....	102
Ilustración 3 Tipo de evaluación y calificación vigente.....	102
Ilustración 4 Evaluación y calificación vigente.....	102
Ilustración 5 Evaluaciones cuantitativas. Fuente: Elaboración propia.....	99
Ilustración 6 Sin retroalimentación ni estrategias de mejoramiento. Fuente: elaboración propia.....	100
Ilustración 7 Evaluación unipersonal, cuaderno cerrado, sin posibilidad de interacción docente-estudiante. Fuente: Elaboración propia.....	102
Ilustración 8 Tareas, se da una valoración sin retroalimentación. Fuente: Elaboración propia.....	102
Ilustración 9 Exposiciones orales sobre temas disciplinares al final se da una nota sin retroalimentar. Fuente: Elaboración propia.....	103
Ilustración 10 Trabajos escritos donde sólo se califica, sin ningún tipo de retroalimentación. Fuente: Elaboración propia.....	103
Ilustración 11 Actas de profundización. Fuente: elaboración propia.....	104
Ilustración 12 Actividades verificadas y calificadas. Fuente: elaboración propia.....	105
Ilustración 13. Planilla de notas y prueba. Fuente: elaboración propia.....	105
Ilustración 14 . Rubrica de evaluación. Fuente: Elaboración propia.....	112
Ilustración 15 Formato de autoevaluación. Fuente: Elaboración propia.....	112
Ilustración 16 Número y carita. Fuente: Elaboración propia.....	113
Ilustración 17 Autoevaluación. Fuente: Elaboración propia.....	114
Ilustración 18 Niveles de desempeño. Fuente: Elaboración propia.....	115
Ilustración 19 Rubrica de evaluación. Fuente: Elaboración propia.....	116
Ilustración 20 Evaluación y calificación a través de caritas: Fuente: Elaboración propia.....	117
Ilustración 21 Rúbricas de autoevaluación. Fuente: Elaboración propia.....	118
Ilustración 22 . Rúbricas de autoevaluación y evaluación: Fuente: Elaboración propia.....	118

Resignificación de la evaluación en el aula	198
Ilustración 23 . Primera propuesta de rúbrica de evaluación para exposiciones orales....	120
Ilustración 24 Rúbrica de evaluación para exposiciones orales, diligenciada.....	121
Ilustración 25 Rúbrica de evaluación para trabajos escritos, diligenciada	122
Ilustración 26 Trabajo escrito (columna de opinión; en lugar de calificación numérica se hacen observaciones, retroalimentación	123
Ilustración 27 Ejercicio de exposición oral,	123
Ilustración 28 Ejercicio de observación audiovisual para fortalecimiento de habilidades de indagación, interpretación y pensamiento. Fuente: elaboración propia.	126
Ilustración 29 Elaboración de productos interpretativos para el fortalecimiento de habilidades de lecto-escritura. Trabajo colaborativo. Fuente: elaboración propia	126
Ilustración 30 Rúbrica de evaluación socializada, procesada y retroalimentada en diferentes momentos de la clase y periodo. Fuente: elaboración propia.....	127
Ilustración 31 . Elaboración rutina de pensamiento ver pensar, preguntarse para el fortalecimiento de la evaluación de los aprendizajes. Fuente: elaboración propia	127
Ilustración 32 Puesta en común, socialización y retroalimentación de los criterios actitudinales como toma de posición, participación y comunicación dialógica. Fuente: elaboración propia.	128
Ilustración 33 Matriz de autoevaluación procesada como parte del proceso de evaluación Formativa. Fuente, elaboración propia.....	129
Ilustración 34 Rúbricas de evaluación. Fuente de elaboración propia.	133
Ilustración 35 Prueba escrita. Fuente: Elaboración propia	134

Anexos

Anexo 1. Entrevista semiestructurada a docentes



Universidad de La Sabana.

Facultad de Educación – Maestría en Pedagogía.

Evaluar para transformar: Incidencia de la evaluación en los aprendizajes de los estudiantes de básica y media de la Institución Educativa Fagua del municipio de Chía

Practica evaluativa Docente en las áreas de Matemática, Lenguaje, Ciencias Naturales y Sociales.

Compañeros Docentes: La entrevista que se realizara, hace parte de una investigación adelantada por estudiantes de Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, con el fin de construir un mejor proceso de evaluación. El propósito no es evaluar su “modo de evaluación”, sino que cuenten de forma espontánea o natural la forma como la implementa en el aula, qué aspectos consideran relevantes para hacerla o qué tienen en cuenta. La información aquí suministrada tiene fines exclusivamente académicos y será manejada bajo criterios de confidencialidad. Gracias por su colaboración.



**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ENTREVISTA DOCENTES**

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____
 Entrevistador: _____
 Datos del entrevistado
 Nombres y apellidos: _____
 Sede: _____ Jornada: _____ Sexo: _____
 Nivel educativo en el que se desempeña: Primaria __ Secundaria __ Media __
 Nivel de escolaridad: Normalista __ Licenciatura __ Maestría __ Otro _____
 Años de experiencia: _____ Años en la Institución: _____

1. ¿Para usted que significa evaluar?

2. ¿Cómo debe ser la evaluación en su asignatura a cargo? (Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Sociales)
Propósitos de la evaluación (¿Para qué evalúa?)

3. ¿Cuáles son los propósitos fundamentales de la evaluación que usted practica?

4. ¿Qué es más importante la profundidad o la extensión en la evaluación?

5. ¿Considera usted que su evaluación es formativa y por procesos?

6. ¿Practica la evaluación diagnóstica? ¿De qué forma?

7. ¿Practica usted la autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación? ¿Cómo lo hace? Objeto de la evaluación (¿qué evalúa?)

8. ¿Qué aspectos y tipos de aprendizaje evalúa en los estudiantes?

9. ¿En los exámenes o evaluaciones indaga sobre nombres, fechas, definiciones, aprendizajes específicos?

10. ¿Usted privilegia el desarrollo de operaciones intelectuales y competencias cognitivas (argumentativa, interpretativa, propositiva, entre otras)? ¿De qué forma?

11. ¿Usted privilegia aspectos procedimentales y actitudinales? ¿De qué manera?

Instrumentos y técnicas (¿Cómo y con que evalúa?)

12. ¿Cuáles herramientas y procedimientos utiliza para la evaluación en (matemáticas, lenguaje, naturales y sociales)? ¿Qué formas de registro utiliza?

Criterios de evaluación.

13. ¿Cuáles son los criterios de evaluación que utiliza y quién los propone?

14. ¿Con quién discute la evaluación (estudiantes, docentes, otros)? ¿Cómo socializa el proceso evaluativo con sus estudiantes? ¿Qué tipo de retroalimentación, reflexión o diálogo existe?

15. ¿Cómo asumen los estudiantes la evaluación?

16. ¿Cómo considera el esfuerzo de los estudiantes en los momentos de la evaluación?

17. ¿Cómo tiene en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes y las diferencias de este con otros estudiantes?

Tiempo de la evaluación (¿Cuándo evalúa?)

18. ¿Cada cuánto evalúa en el periodo y cuáles son los momentos que considera propicios o claves para la evaluación?

Políticas y evaluación

19. ¿Las políticas y normas existentes sobre evaluación, han incidido en su forma de evaluar? Describa desde su experiencia de evaluación.

20. ¿Usted considera que se articula el S.I.E con sus prácticas evaluativas?

Contexto de la evaluación.

21. ¿Qué elementos del contexto de los estudiantes tiene en cuenta para evaluar?

22. ¿Considera necesaria la retroalimentación en el proceso evaluativo de los estudiantes?

Anexo 2. Encuesta a estudiantes de grado primero.

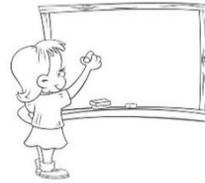


**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
PERCEPCION DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA EVALUACIÓN.**

Encuesta para estudiantes de grado primero para conocer su percepción en el tema de evaluación en la Institución Educativa Fagua

Colorea solamente el dibujo que mejor representa la respuesta a la pregunta:

1. Colorear ¿cómo te evalúan los profesores?



2. ¿Cómo te gustaría que te evaluarán los profesores?



Solo preguntas

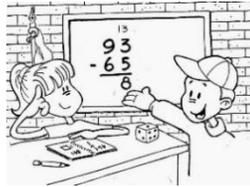
En hojas

Levantando la mano

3 ¿La evaluación te ayuda a?



Ser mejor



comprender lo que
has aprendido



Con lo que no sabes

4 ¿A quién beneficia la evaluación en el Colegio?



Profesor



Estudiante



Familia

5. ¿Qué aspectos y tipos de aprendizajes evalúan los docentes en los estudiantes?



Contenidos



comportamiento social



Afectivo

Anexo 3 Encuesta a estudiantes de grado octavo y noveno



**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ENCUESTA – PERCEPCIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN POR PARTE DE LOS
ESTUDIANTES.**

La intención de la presente encuesta es reconocer las percepciones que tienen los estudiantes de la evaluación, sus procesos y sus finalidades. Las respuestas son de opción múltiple, pero se pueden marcar las que se crean necesarias. Se pide, en los casos de respuesta abierta, explicar breve y claramente las apreciaciones dadas.

1. ¿Qué es la evaluación en el Colegio?
 - a. Un proceso de formación de las personas
 - b. Un mecanismo que define si se adquirieron conocimientos
 - c. Un Instrumento para clasificar a los estudiantes
 - d. Una herramienta para promocionar a los estudiantes al siguiente grado

2. El profesor utiliza la evaluación para
 - a. controlar a los estudiantes
 - b. definir quienes pasan y quienes no
 - c. valorar los aprendizajes en el aula
 - d. mejorar los aprendizajes

3. ¿Cuándo se realiza la evaluación en el Colegio?
 - a. Al inicio del periodo
 - b. Durante el periodo.
 - c. Al finalizar el periodo.
 - d. Después de finalizar el periodo.

4. ¿Cuál de estas te parece la más adecuada? ¿Por qué?

5. ¿A quién beneficia la evaluación en el Colegio?

- a. Al docente
- b. Al padre de familia
- c. Al estudiante.
- d. Todas las anteriores.

6. ¿Quién es responsable del adecuado desarrollo de la evaluación en el Colegio?

- a. El estudiante.
- b. El padre de familia
- c. El docente de la asignatura
- d. El director de grupo
- e. La coordinación académica
- f. La rectoría
- g. El consejo académico
- h. Todas las anteriores.

7. ¿La evaluación en el Colegio favorece la relación docente – estudiante?

- a. Mucho
- b. Bastante.
- c. Algo
- d. Poco
- e. Nada

¿Por qué?

8. ¿En qué medida conoce el Sistema Institucional de Evaluación?

- a. Mucho
- b. Bastante
- c. Algo
- d. Poco
- e. Nada.

¿Por qué?

9. ¿Qué aspectos y tipos de aprendizajes evalúan los docentes en los estudiantes?

- a. Cognitivos: contenidos o temas de las asignaturas
- b. Procedimental: tareas y trabajos de la clase o fuera de ella
- c. Actitudinal: compromiso e interés en las clases
- d. Creatividad: capacidad para desarrollar tus ideas
- e. Todas las anteriores
- f. Otro. Cual _____

Anexo 4 Formato diario de campo primaria

FECHA:
LUGAR
GRUPO:
ASIGNATURA:
TEMA
TIEMPO
NOMBRE DEL OBSERVADOR:
REGISTRO N°

NOTAS DESCRIPTIVAS	PRE-CATEGORIAS	NOTAS INTERPRETATIVAS	NOTAS METODOLOGICAS

Anexo 5 formato diario de campo secundaria

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN PEDAGOGIA**

DIARIO DE CAMPO

FECHA:
LUGAR:
GRUPO OBJETO DE OBSERVACION:
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACION:
HORA DE FINALIZACION DE LA OBSERVACION:
TIEMPO:
OBJETO DE LA OBSERVACIÓN:
NOMBRE DEL OBSERVADOR:
REGISTRO N°:
CLASE:

DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN -	
PRECATEGORÍAS	NOTA DESCRIPTIVA
SITUACIONES ALTERNAS (preguntas de los estudiantes) -	NOTA METODOLÓGICA -
OBSERVACIONES -	
ANÁLISIS	

