



Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la  
mejora de la enseñanza

Patricia Hernández Capera

Universidad de la Sabana  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía  
Bogotá D.C. 2015



Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la  
mejora de la enseñanza

Patricia Hernández Capera

Cohorte XII

Docente Asesora:

Luisa Fernanda Acuña Beltrán

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Bogotá D.C. 2015



## Contenido

Resumen.....	8
Introducción .....	11
1. Planteamiento del problema .....	14
1.1 Antecedentes del problema de investigación .....	14
1.2 Justificación.....	21
1.3 Preguntas de Investigación.....	25
1.4 Objetivos .....	25
2. Marco teórico.....	27
2.1 Estado del Arte Antecedentes investigativos .....	27
2.1.1 Antecedentes investigaciones internacionales.....	30
2.1.2 Antecedentes investigaciones nacionales .....	50
2.1.3 Antecedentes investigaciones locales .....	54
2.2 Referentes teóricos .....	60
2.2.1 Evolución del concepto de evaluación en el aula .....	61
2.2.2 Evaluación relacionada con la enseñanza y con el aprendizaje.....	69
2.2.3 Tipos de evaluación .....	79
2.2.4 Normatividad de la evaluación en Colombia .....	83
2.2.5 Prácticas de evaluación de los aprendizajes .....	87
2.2.6 Concepción de valoración de los aprendizajes .....	102
3. Metodología.....	110
3.1 Enfoque .....	110
3.2 Alcance.....	111
3.3 Diseño.....	112
3.4 Población.....	113
3.4.1 Contexto social de la Institución Educativa Cedit Ciudad Bolívar .....	114
3.4.2 Contexto pedagógico de la Institución Educativa Cedit Ciudad Bolívar .....	116
3.5 Categorías de análisis para la recolección de información .....	118
3.6 Instrumentos para la recolección de información .....	120
3.6.1 Validación de los instrumentos.....	123
3.7 Plan de acción.....	126
4. Resultados y análisis de la investigación.....	127
4.1 Primera categoría: La evaluación .....	129



4.1.1	Concepciones sobre evaluación de los aprendizajes .....	129
4.1.2	Fines de la evaluación.....	137
4.2	Segunda categoría: Practica de evaluación de los aprendizajes .....	142
4.2.1	Conceptos de práctica evaluativa .....	143
4.2.3	Consideraciones en el diseño de las prácticas de evaluación .....	167
4.3	Tercera categoría: valoración del aprendizaje.....	170
4.3.1	Conceptos de valoración de los aprendizajes .....	170
4.3.2	Valoración del aprendizaje a través de la práctica evaluativa .....	176
5.	Conclusiones.....	183
5.1	Acerca de la evaluación.....	183
5.2	Acerca de las prácticas de evaluación de los aprendizajes.....	184
5.3	Acerca de la valoración del aprendizaje.....	189
6.	Recomendaciones .....	192
6.1	Matriz de planeación y rubrica de seguimiento de las prácticas de evaluación .....	193
7.	Reflexión pedagógica .....	196
	REFERENCIAS.....	199
	ANEXOS .....	204

## Tablas y Figuras

Tabla 1 Documentos de investigaciones revisadas.

Tabla 2 Relación de los ejes temáticos con las investigaciones revisadas.

Tabla 3 Descripción de categorías y subcategorías para la recolección de datos.

Tabla 4 Preguntas orientadoras para elaboración de instrumento atendiendo a categorías y subcategorías para la recolección de datos.

Tabla 5 Codificación de los instrumentos de recolección de información.

Tabla 6 Categorías para el análisis de resultados.

Tabla 7 Prácticas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes

Tabla 8 Criterios de valoración por grado

*Figura 1* Inconformidades de los padres relacionadas con la evaluación.

*Figura 2* Percepción de los estudiantes sobre las evaluaciones.

*Figura 3* Evolución del concepto de evaluación.

*Figura 4* Modalidades de validez de la práctica evaluativa.

*Figura 5* ¿Qué es la valoración en el salón de clases?

*Figura 6* La evaluación correcta.

*Figura 7:* Etapas para la estructuración de la entrevista.

*Figura 8:* Aspectos de descripción de las observaciones de las prácticas en el aula.

*Figura 9:* Criterios de análisis de las instancias verificadoras implementadas en las prácticas de evaluación de los aprendizajes.

*Figura 10:* Plan de acción, etapas de desarrollo del proyecto de investigación.



*Figura 11:* Concepciones de los docentes sobre evaluación.

*Figura 12:* Fines con los que evalúa el docente.

*Figura 13:* Concepciones de los docentes sobre práctica evaluativa.

*Figura 14:* Instrumentos de evaluación.

*Figura 15:* Conceptos de valoración de los aprendizajes.



## Tabla de Anexos

Anexo 1. Formato consentimiento informado docentes

Consentimiento informado firmado por docentes

Anexo 2. Muestra de acta de reunión de comisión de evaluación

Anexo 3. Primer cuestionario entrevista semiestructurada

Anexo 4. Cuestionario resultado de la validación del cuestionario entrevista semiestructurada

Anexo 5. Formato de sistematización de la observación de la práctica de evaluación

Anexo 6. Formato de sistematización del análisis de instrumentos de evaluación

Anexo 7. Muestra de instrumentos de evaluación analizados

Anexo 8. Matriz de planeación de las prácticas de evaluación

Anexo 9. Rubrica de seguimiento de las prácticas de evaluación



## Resumen

El presente proyecto de investigación de enfoque cualitativo, tiene como objetivo caracterizar y analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes con estudiantes de educación básica primaria, y su relación con la valoración de los procesos de aprendizaje; para ello se trabaja con los profesores de primaria de la Institución Educativa Distrital Colegio Cedit Ciudad Bolívar, sede C, partiendo de la revisión de las percepciones que tienen los docentes sobre evaluación y sobre sus respectivas prácticas evaluativas, posteriormente se hace la observación de las actividades que desarrollan en el aula y el análisis de instrumentos diseñados y aplicados en los diferentes momentos del proceso, examinando, finalmente, la relación de lo implementado por los docentes con la valoración de los aprendizajes. El enfoque cualitativo de la investigación, se define a través de las interpretaciones de los participantes en dicha investigación respecto de sus propias realidades, en este caso se escuchará la voz de los docentes, con el fin de reflexionar y analizar sobre las prácticas de evaluación implementadas para evaluar a los estudiantes; el alcance interpretativo permitirá el análisis y la reflexión y desde su diseño metodológico, la propuesta se orienta a través de la *investigación fenomenológica* que se basa en la descripción y análisis de lo que las personas de un contexto determinado realizan en su cotidianidad.

El estudio abordado representa el eje central para que, a manera de recomendación, se estructure desde la Coordinación Académica Institucional una matriz de planeación de las prácticas evaluativas y una rúbrica de valoración y seguimiento de las mismas, que favorezca la mirada que el docente debe hacer sobre sus prácticas en el aula en el momento de tener que ajustar, innovar o transformar su quehacer en beneficio de la calidad de la enseñanza y de la



identificación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. En síntesis, se constituye la investigación como una caracterización y análisis cualitativo que puede propiciar la reflexión del docente sobre las formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, enfatizando en la importancia de evaluar, reconocer y transformar las prácticas de evaluación con miras a optimizar la práctica pedagógica en el contexto escolar.

**Palabras clave:** evaluación, práctica evaluativa, valoración, aprendizaje, enseñanza, docente, estudiante, institución educativa.

### **Abstract**

This research project qualitative approach aims to characterize and analyze the practices of assessment of learning implemented by teachers with students of primary education, and their relation to the assessment of learning processes; for it working with primary teachers of School District School Cedid Ciudad Bolivar, home C, based on the review of the perceptions of teachers on assessment and their assessment practices, then observing the activities done that develop in the classroom and analysis tools designed and applied in the different stages of the process, examining, finally, the relationship of the deployed by teachers with the assessment of learning. The qualitative research approach is defined by the interpretations of the participants in the investigation into their own realities, in this case the voice of teachers be heard in order to reflect and analyze on assessment practices implemented to evaluate students; the interpretative scope allowed the analysis and reflection and from its methodological design, the proposal is



directed through the phenomenological research which is based on the description and analysis of what people in a given context do in their daily lives.

The study is addressed to the central axis, by way of recommendation, is structured from the Institutional Academic Coordination matrix planning and assessment practices rubric assessment and monitoring thereof, that promotes the look that the teacher should do on their practices in the classroom at the time of having to adjust, innovate and transform their work for the benefit of the quality of teaching and the identification of learning achieved by students. In short, research is a qualitative characterization and analysis that can foster teacher reflection on ways to assess student learning, emphasizing the importance of evaluating, recognizing and transforming assessment practices in order to optimize the pedagogic practice in the school context.

**Keywords:** evaluation, assessment practice, assessment, learning, teaching, teacher, student, school.

## Introducción

En los contextos educativos y específicamente en la implementación de los procesos académicos y formativos, es común hablar acerca de la evaluación de los aprendizajes, ésta ocupa un lugar privilegiado a la hora de observar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Atendiendo a mi experiencia como directivo docente se podría inferir que la evaluación de los aprendizajes es determinante para definir el rumbo de la práctica educativa en el contexto escolar, sin embargo Serrano de Moreno (2002), afirma que se hace preciso reflexionar sobre los criterios y las prácticas habituales de evaluación de los aprendizajes, que lleve a establecer si el docente sabe cómo evaluar y qué va a evaluar; desde esta perspectiva es innegable que la evaluación puede llegar a favorecer o desfavorecer tanto la intervención pedagógica en el aula como el aprendizaje logrado por los estudiantes.

La inquietud surge de la observación cotidiana de la práctica evaluativa en las aulas, que lleva a establecer cuestionamientos sobre qué se le evalúa al estudiante, cómo y con qué fines, panorama que invita a la reflexión y al análisis del proceso de la evaluación de los aprendizajes desde la práctica, desde la acción pedagógica y desde el cómo se propicia el ajuste de los procesos de evaluación a partir de la gestión académica institucional. Atendiendo a esto, la perspectiva puede ir más allá de la resolución de problemas académicos o curriculares, no pretende cumplir únicamente con funciones de diagnóstico, sino que va encaminada a la reflexión, análisis e interpretación de la importancia de la evaluación dentro de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. El estudio convoca a una mirada bidireccional en la cual por un lado el docente, en el transcurso del análisis, se permita reflexionar sobre lo que diseña, propone e implementa a la hora de evaluar los aprendizajes y cómo esto le permite establecer



ajustes y transformaciones en sus prácticas educativas; y por otro lado, el seguimiento y acompañamiento que se le debe hacer a la evaluación de los aprendizajes desde la coordinación académica, propiciando la revisión y el seguimiento permanente de los procesos de enseñanza y optimizando la gestión del conocimiento y la calidad educativa institucional.

Atendiendo a lo anterior el presente proyecto de investigación pretende explorar la evaluación abordando el análisis de las prácticas evaluativas desde una perspectiva cualitativa, dicho estudio se realiza atendiendo a la importancia que toma este proceso para los agentes de la comunidad educativa implicados en la formación de sujetos. Se contextualiza el abordaje a través de tres referentes de la evaluación, obtenidos a través de lo trabajado en el marco teórico del presente proyecto, en primer lugar su concepción como proceso sistemático que hace parte de la enseñanza y del aprendizaje, en segundo lugar, como un aspecto que permite indagar y comprender la realidad educativa específicamente lo que tiene que ver con la gestión de los conocimientos y saberes y en tercer lugar, como un aspecto que orienta los procesos de mejora y de calidad en la institución educativa; enfocando estas tres perspectivas dentro de la evaluación formativa.

La investigación da cuenta de un proceso de recolección de datos a través de diversos instrumentos como entrevistas a docentes para indagar sus concepciones sobre evaluación de los aprendizajes y prácticas evaluativas, la observación del desarrollo de prácticas de evaluación en el aula y el reconocimiento de los instrumentos de evaluación implementados por los docentes a la hora de evaluar los aprendizajes, esto con el fin de caracterizar y analizar las prácticas



evaluativas implementadas por los docentes de primaria y su relación con la valoración de los procesos de aprendizaje.

Es importante aclarar que el proyecto se establece a partir de la gestión directiva, ya que se considera como deber en esta área, observar, detectar y hacer diversos abordajes sobre las dinámicas educativas atendiendo a la prevención y resolución de situaciones emergentes de la interacción entre los agentes de la institución educativa. Desde la experiencia personal, se considera que, dentro las funciones del directivo, se hace preciso asumir cambios y transformaciones que le permitan acceder e interpretar los lenguajes de los agentes que conforman la comunidad y ser orientador, líder y guía hacia la implementación de acciones que favorezcan la transformación social de la educación.

En el documento se establecen cuatro capítulos que dan cuenta del desarrollo de la investigación, en el primero se hace referencia al planteamiento del problema, el segundo constituye en profundidad la contextualización sobre los referentes teóricos dentro de los cuales se encuentran los antecedentes, las concepciones de evaluación y el reconocimiento de las prácticas evaluativas, entre otros; un tercer capítulo correspondiente a la metodología en la cual se establece el enfoque, alcance, diseño y contextualización de la población base del estudio, categorías de análisis y la descripción de instrumentos, finalmente el cuarto capítulo da cuenta del análisis de resultados, las conclusiones, las recomendaciones y la reflexión pedagógica que permite articular el trabajo investigativo con el saber pedagógico al que se nos convoca en la realización de los estudios posgraduales de Maestría en Pedagogía.



## 1. Planteamiento del problema

### 1.1 Antecedentes del problema de investigación

En el colegio CEDID Ciudad Bolívar sede C, se han observado, desde la coordinación académica, tres situaciones que se consideran cruciales para determinar el referente de la presente investigación, una que se refiere a lo que informan los docentes en las comisiones de evaluación sobre la situación que presentan los estudiantes que registran dificultades para alcanzar avances en sus aprendizajes, otra que se relaciona con lo que manifiestan los padres de familias sobre la evaluación que se le realiza a sus hijos y por último lo que tiene que ver con el sentir de los estudiantes sobre la forma en la que son evaluados.

En primer lugar, los docentes de primaria en las comisiones de evaluación<sup>1</sup>, informaron que cada vez son más los estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje, dichos estudiantes no evidencian adelantos significativos en sus desempeños y de acuerdo a sus deficiencias, precisan de más acompañamiento en casa y de refuerzos extraescolares; tras diversas actividades que se les propone en el aula para que puedan avanzar en su proceso de aprendizaje, no demuestran adelantos. Los docentes manifiestan que, ante las estrategias de evaluación implementadas como: sustentaciones orales, presentación de trabajos escritos, desarrollo de guías, talleres y evaluaciones escritas, los resultados de los estudiantes siguen siendo

---

<sup>1</sup> En el Cedit Ciudad Bolívar se realizan finalizando cada periodo académico las reuniones de la comisión de evaluación atendiendo a lo estipulado en la Ley General de educación 115 de 1994, en el decreto 1860, capítulo VI, artículo 50, de las Comisiones de Evaluación. De igual forma se tiene en cuenta lo determinado en el decreto 1290 de 2009, en el artículo 11 de las Responsabilidades del establecimiento educativo, numeral 3,5 y 8, con relación al análisis, diseño e implementación permanente de estrategias de evaluación como apoyo a la superación de las dificultades presentadas por los estudiantes.



insuficientes, no manejan los conocimientos básicos que deben tener para su grado, (información contenida en las actas de las reuniones de las comisiones de evaluación realizadas al finalizar cada periodo académico, anexo 2).

Lo anterior permitió considerar la importancia de observar, desde mi rol como Coordinadora Académica, la evaluación de los aprendizajes, ya que la información dada por los docentes, redundaba en que los estudiantes aparentemente habían aprendido, pero que, en el momento de analizar los resultados obtenidos en las evaluaciones aplicadas, se evidenciaban una serie de dificultades que no se detectaban en el transcurso del proceso. Surge la necesidad de trabajar sobre la evaluación, para conocer y analizar cómo evalúan los docentes a los estudiantes y para reconocer si las prácticas evaluativas que se implementan apuntan a determinar lo que el estudiante ha aprendido no solamente a nivel de contenidos sino a nivel integral, es decir, desempeños que puedan aplicar y servirles para solucionar situaciones en su cotidianidad.

En esta parte de la detección del problema, se hace la reflexión atendiendo a lo que mencionan Castillo y Cabrerizo (2003) con respecto a la evaluación de los aprendizajes cuando afirman que:

“El profesor debe utilizar la evaluación, no como una acción unilateral y terminal, sino como un instrumento que va a guiar su enseñanza en función de los datos que la evaluación permanente le proporcione sobre los aprendizajes que posee el alumno y los que puede seguir adquiriendo.” (p. 48)

De allí la importancia que se le da a la evaluación formativa en la presente investigación, ya que en concordancia con lo expuesto por los autores se determina la evaluación como un proceso



continuo y permanente que el docente debe aprovechar para la revisión del aprendizaje de los estudiantes y para examinar la calidad de los procesos de enseñanza que él ofrece.

Ante esta primera situación se puede inferir que el hecho de estandarizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes no permite ver los pequeños avances que presentan los niños, principalmente aquellos que muestran mayores dificultades en sus desempeños, todo este panorama lleva a que las prácticas de evaluación se conviertan en instancias verificadoras que no estaban arrojando los resultados reales de lo que cada estudiante había aprendido.

Una segunda situación vivenciada para la selección del problema, se estableció a partir del balance de los casos atendidos por Coordinación Académica, que tenían que ver con quejas de los padres de familia sobre la forma en la que habían sido evaluados sus hijos, tomando como referente los diálogos sostenidos con los padres de familias en el segundo semestre del año 2014, tiempo durante el cual se reportaron en la sede C, **57** registros<sup>2</sup> de atención a padres de familias que consideraban que las estrategias y, en general, los procesos de evaluación que se implementaban, no eran los más efectivos para reconocer lo que sabían sus hijos, ya que en casa demostraban manejar en forma adecuada lo aprendido en el colegio, los registros mencionados se sistematizaron en el formato institucional denominado como “casos atendidos por coordinación” reportados en el segundo semestre del año 2014.

---

<sup>2</sup> Estos registros se encuentran archivados en los documentos de Coordinación Académica del Colegio Cedit Ciudad Bolívar sede C, año 2014, carpeta de casos atendidos por Coordinación.

Lo importante de los 57 registros de atención a padres fueron las variables encontradas a través de los reportes de inconformidades, a continuación se relacionan dichas variables en la figura 1:

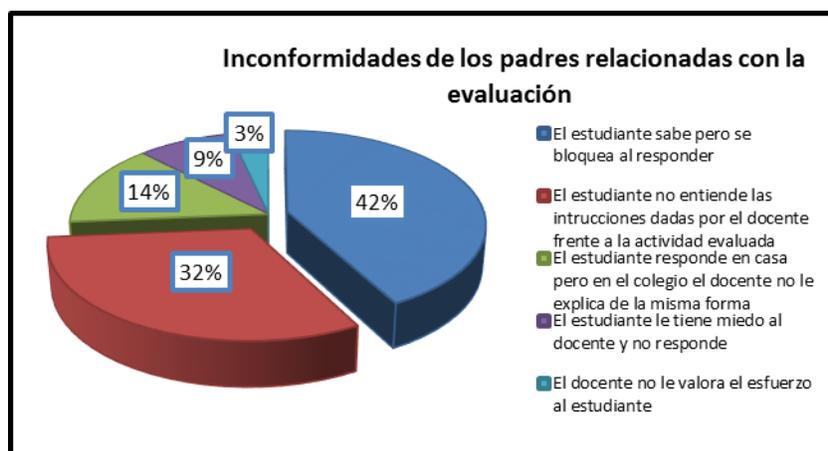


Figura 1 Inconformidades de los padres relacionadas con la evaluación.

Fuente: elaboración propia.

Al analizar lo manifestado por los padres de familia se encontró que la constante está en el hecho de que los estudiantes se bloquean a la hora de responder una evaluación escrita o sustentación oral, seguida del no poder entender lo que los docentes quieren cuando dejan trabajo o un taller para la casa; estas dos variables conducen a ratificar que lo que se debe abordar en la investigación es: cómo el docente está evaluando a los estudiantes y la importancia que depara el hecho de que el estudiante entienda qué le evalúan. Frente a lo anterior es conveniente considerar en el análisis del problema lo expuesto por Celman (1998) cuando menciona que el docente debe tener muy claro qué enseñó, por qué lo enseñó y de qué modo, para que de esta forma pueda diseñar la evaluación más conveniente para sus estudiantes, ya que “no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia” (pág. 43), en este sentido Celman deja ver la importancia de que el docente tenga

claridad en el objeto evaluado, en los sujetos involucrados y en la situación en la que quiere que el estudiante implemente lo aprendido.

Se vivencia la tercera situación a partir del abordaje, desde Coordinación Académica, de los 57 casos reportados por los padres de familias (casos referidos en la segunda situación), con inconformidades en el proceso de evaluación; de los cuales se seleccionaron 40 estudiantes que representan el 15% de la población atendida en la sede C y se dialogó con ellos en forma individual, durante momentos de la jornada escolar, en los cuales se le solicitó a los docentes dejar salir al estudiante de la clase, interrogándolos a través de dos preguntas orientadoras: ¿cuál es su sentir frente a la forma en la que son evaluados por los profesores? y ¿por qué de sus calificaciones?, en sus respuestas se evidencian los aspectos relacionados en la figura 2, como los más mencionados:

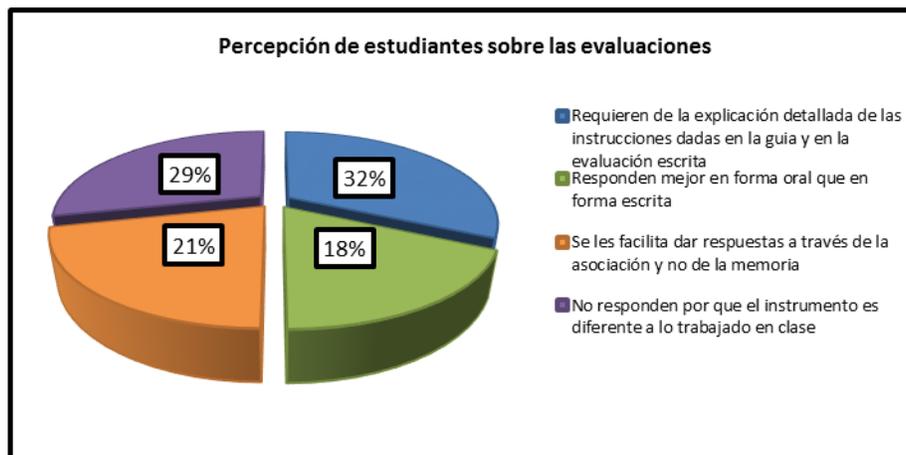


Figura 2 Percepción de los estudiantes sobre las evaluaciones. Fuente: elaboración propia.

Al observar lo trabajado con los estudiantes en Coordinación, se evidencia que el aspecto en el cual podrían estar las dificultades es en la no corresponsabilidad del instrumento de



evaluación implementado, frente a lo que el estudiante trabaja en el momento en el que recibe las explicaciones por parte del docente, ellos sienten que no entienden lo que se les está preguntando, por lo cual requieren de más de dos explicaciones para que asocien lo visto en clase con lo que se les solicita en los trabajos, guías o evaluaciones escritas. En el diálogo también se evidencia que los estudiantes reconocen y aplican lo que se les explica en clase asociando lo trabajado con su cotidianidad, se les facilita expresar respuestas más en forma oral que a través de la escritura o de la producción textual. La anterior situación conlleva a ratificar la necesidad del análisis de las prácticas de evaluación implementadas por los docentes, observando en forma específica cómo se le explica al estudiante la actividad que va a ser evaluada, cómo el docente diseña dicha actividad y qué retroalimentación recibe el estudiante de lo que le evalúa el maestro en aras de favorecer la evaluación formativa.

Finalmente, se hizo la revisión de las planeaciones de clase y de los instrumentos de evaluación que los docentes diseñan para recolectar información sobre lo que los estudiantes aprendieron, se observa que la mayoría de prácticas de evaluación de los aprendizajes diseñadas por los docentes de la institución, se enfocan en la evaluación del almacenamiento de información, es decir, instrumentos que le ofrecen al docente la información de lo que el estudiante pueda memorizar y recordar a corto o largo plazo, como hechos, acontecimientos, datos o información detallada de cada una de las áreas del conocimiento; con dichos instrumentos los docentes consideran tener los elementos suficientes para valorar los logros alcanzados por los estudiantes en un periodo académico. (Anexo 7)



La preocupación radica en la desarticulación que se observa en los resultados obtenidos a través de las prácticas de evaluación de los aprendizajes que se aplican a los estudiantes, y lo que cada niño demuestra (en su interacción cotidiana) que ha aprendido, por consiguiente, entre lo que presentan los docentes en las comisiones de evaluación, lo que inquieta a los padres de familia y lo que manifiestan los estudiantes específicamente sobre la evaluación, queda claro que es necesario dar una mirada a los procesos de evaluación implementados por los docentes en el aula.

Dado lo anterior, es de interés establecer un análisis cualitativo a través del cual se analicen las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes y su correspondencia con la información que arrojan sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, al respecto es preciso tener en cuenta lo que nos dice Susana Celman (1998), con respecto a la optimización de los procesos de evaluación, quien afirma que dichas prácticas se deben estructurar de acuerdo a la finalidad que tengan los docentes y que deben variar atendiendo a lo que se pretende evaluar.

Para reflexionar sobre las prácticas de evaluación implementadas por los docentes, se hace imprescindible investigar sobre las formas de evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que le permiten al docente valorar los logros alcanzados por los estudiantes y finalmente determinar, si sabe cómo y qué evaluar; desde esta perspectiva es innegable que la evaluación puede debilitar o estimular el aprendizaje; en consecuencia, la presente investigación se constituye como un paso fundamental para propiciar una reflexión entre los docentes de la institución sobre sus prácticas de evaluación, ofreciendo finalmente, algunas recomendaciones



que atiendan a la observación de los logros alcanzados por los estudiantes no en términos de memoria sino de niveles de comprensión y de vivencia de lo aprendido a través de la interacción con el otro, con el medio y con la cotidianidad.

## 1.2 Justificación

La evaluación como proceso acontecido en el ambiente escolar, presupone la articulación de varios aspectos sujetos a observación dentro de los cuales se destaca la capacidad y disposición de la mente para captar y asumir la realidad atendiendo a la interacción de saberes, competencias y habilidades que dejan ver que el sujeto, en este caso el estudiante, ha aprendido; en este sentido cabe mencionar a Litwin (1998), cuando afirma que la evaluación de los aprendizajes tiene que ver con el contexto de la didáctica dentro del cual se establece una visión detallada sobre las prácticas de enseñanza de los docentes, atendiendo a la relación, entre evaluación y didáctica, expuesta por esta autora, en la presente investigación, se establece una mirada articulada entre lo que la evaluación debe atender como proceso didáctico que involucra un análisis de la implicación de los procesos de enseñanza en los procesos de aprendizaje y los resultados de la evaluación evidenciados en lo que cada estudiante demuestra haber aprendido.

Celman (1998), considera que la evaluación de los aprendizajes no se debe observar como una acción final o como un suceso de control y de verificación, por el contrario es preciso concebirla como un proceso de reconocimiento paulatino de los aprendizajes. 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) insiste en que en la



medida en la que los estudiantes aprenden, se apropian de procesos de evaluación y de 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.

A través del presente proyecto se convoca al estudio de la evaluación desde el análisis y la observación de las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes de primaria de la institución Educativa Distrital Cedid Ciudad Bolívar sede C, y a la observación de los criterios de valoración establecidos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, atendiendo a que desde la Coordinación Académica se hace necesario convocar a la reflexión entre docentes y directivos con miras a la optimización de la evaluación y a la mejora de los procesos de enseñanza en la institución educativa. Es preciso enfatizar en que el impacto de la propuesta permite que los beneficiados no sean solamente los estudiantes, sino también los docentes y la institución en general, propiciando una mirada analítica sobre el quehacer del docente en el aula para considerar, si es preciso, cambios en beneficio de la calidad educativa.

Es así como se estructura sobre las prácticas evaluativas, un estudio y una propuesta de revisión de las mismas, que permita atender a lo estipulado en el decreto 1290 del Ministerio Nacional de Educación (2009), por el cual se reglamentan los lineamientos que tienen que ver con la evaluación de los aprendizajes en lo que concierne a las responsabilidades del establecimiento educativo, numerales 2,3 y 8, que convocan al análisis y a la revisión de criterios, métodos y procedimientos de evaluación, por parte de docentes y directivos con el ánimo de ajustar, replantear o transformar las prácticas en beneficio de los estudiantes, decreto que sirve como referente para determinar la necesidad de que el docente examine en forma



continúa sus prácticas con miras a establecer las estrategias más efectivas para orientar al estudiante hacia la consecución de metas educativas que propicien su formación integral.

Se pretende atender desde la Coordinación Académica a las funciones señaladas en el decreto 1860 de 1994, capítulo IV, artículo 27, en donde se establece que el directivo docente debe propiciar el ejercicio coordinado de la atención de los estudiantes en tres aspectos: académico, de evaluación de los aprendizajes y de promoción; al mismo tiempo debe establecer mecanismos de seguimiento y orientación de los docentes para el desarrollo del currículo y finalmente, debe encargarse de propiciar propuestas y proyectos que atiendan a las necesidades de los agentes de la comunidad educativa.

Cabe resaltar que la investigación se enmarca dentro de la caracterización y análisis de las prácticas evaluativas, atendiendo a la modalidad de evaluación formativa percibida como el proceso permanente de valoración del aprendizaje de cada estudiante, que atiende a reconocer las características y particularidades de los saberes alcanzados, en este sentido se articula con lo expuesto por Castillo y Cabrerizo (2003), cuando afirman que “se trata de ir recibiendo información sobre la marcha respecto al progreso de cada alumno en cuanto a lo que va aprendiendo y cómo lo aprende, para que se le pueda recompensar, o para proporcionarle la ayuda, regulación o esfuerzo adecuado.”(pág.145), atendiendo a lo expuesto por los autores se infiere la articulación que tiene la evaluación formativa con la reflexión que hace el docente sobre sus prácticas, en el caso del presente proyecto, con las que tienen que ver con la evaluación, en la medida en la que se convoca al análisis de las actividades que diseña para establecer lo que ha aprendido el estudiante.



La investigación se considera como una oportunidad de mejoramiento continuo que puede trascender a otras instituciones educativas, en la medida en la que se posiciona como relevante y necesaria la reflexión que debe hacer el docente sobre las prácticas evaluativas que estructura, planea e implementa; reflexión que conlleva no sólo a la mirada de los procesos de aprendizaje sino a la retroalimentación que le depara dicho análisis para ajustar, transformar e innovar sus procesos de enseñanza. Del mismo modo se evidencia la necesidad de establecer, a través de la estructuración de una matriz de planeación y una rúbrica de seguimiento de las prácticas evaluativas, unos criterios que le permitan al docente reflexionar sobre la importancia de la planeación y de la observación permanente de la evaluación de los aprendizajes, como un proceso necesario en la dinámica establecida desde el modelo de la evaluación formativa.

Vale la pena resaltar que el hecho de recomendar la estructuración, la planeación y el seguimiento de la evaluación, se considera como una estrategia resultado del análisis previo y profundo sobre lo que el docente diseña, planea e implementa en el aula para evaluar. Surge desde la coordinación académica, como necesidad para atender a la reflexión y al análisis de lo acontecido en el contexto escolar frente al desarrollo del currículo, gestionando el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en general de la formación de los estudiantes. En síntesis se establece como novedoso e ineludible el hecho de despertar el interés entre los docentes hacia la reflexión, el seguimiento y la optimización de su labor educativa.



### 1.3 Preguntas de Investigación

¿Cómo son las prácticas de evaluación implementadas por los docentes de primaria y cuál es su relación con la valoración de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes?

¿Qué criterios se pueden establecer para estructurar una matriz de planeación y una rúbrica de seguimiento de las prácticas evaluativas que le permitan al docente examinar, ajustar y mejorar, los procesos de enseñanza que orienta?

### 1.4 Objetivos

#### General

Caracterizar y analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes de primaria y su relación con la valoración de los procesos de aprendizaje, de tal forma que permita establecer criterios de seguimiento que contribuyan al ajuste y al mejoramiento de los procesos de enseñanza.

#### Específicos

- Describir las prácticas utilizadas por los docentes para evaluar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes.
- Establecer la relación entre las prácticas y la valoración de los procesos de aprendizaje.
- Estructurar una matriz de planeación y análisis, y una rúbrica de seguimiento de las prácticas evaluativas, que permitan que el docente reflexione, ajuste y mejore, los procesos de enseñanza que orienta.



- Formular recomendaciones, desde la gestión directiva, encaminadas a la orientación y acompañamiento de los procesos de evaluación implementados por los docentes en el aula.



## 2. Marco teórico

### 2.1 Estado del Arte Antecedentes investigativos

Las investigaciones que se revisaron sobre la evaluación de los aprendizajes y las prácticas evaluativas, en su mayoría indagan acerca de las concepciones que tienen los docentes, el análisis de lo que se debe evaluar y cómo se evalúa, la contextualización de las prácticas de evaluación implementadas y la resignificación del concepto de evaluación. Se hizo la revisión de 11 investigaciones internacionales, 2 nacionales y 3 locales, desarrolladas entre los años 2003 al 2014, para establecer el estado del referente conceptual y estudiar el panorama en el cual se ha venido desarrollando, también para reconocer en qué aspectos se ve la necesidad de continuar la reflexión y el estudio de la evaluación de los aprendizajes, específicamente lo concerniente a las prácticas evaluativas.

Atendiendo a las 16 investigaciones revisadas se relacionan en la tabla 1, los títulos de los documentos, con su número de RAE correspondiente:

Nº RAE	Título de la investigación
01	La evaluación compartida: investigación multidisciplinar.
02	Tensiones y distensiones en la práctica evaluativa: Una propuesta de metaevaluación en el Programa Bachillerato Internacional.
03	Evaluación de los aprendizajes en el aula: Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México.
04	Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina.
05	Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura.
06	Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias.
07	Evaluación de los aprendizajes mediante herramientas TIC. Transparencia de las prácticas de evaluación y dispositivos de ayuda pedagógica.
08	Evaluación como herramienta autorreguladora del aprendizaje a partir de la construcción de estructuras tridimensionales.



09	EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN: Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media” investigación cualitativa con estudio de caso.
10	Prácticas de evaluación escolar en el aula en Bogotá.
11	Las prácticas de evaluación basadas en un currículo por competencias en la educación preescolar mexicana.
12	Concepciones y prácticas evaluativas en la institución educativa Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros (Medellín, Colombia)
13	Evaluación y gerencia participativa de los aprendizajes en el aula. Una mirada en la práctica evaluativa en el tiempo.
14	La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo
15	Análisis de la práctica evaluativa de los aprendizajes en los Liceos Bolivarianos.
16	La evaluación del aprendizaje de las ciencias: la persistencia del pasado.

Tabla 1 Documentos de investigaciones revisadas. Fuente: elaboración propia

En la tabla 2, se muestran los ejes temáticos que se han consolidado en cuatro referentes conceptuales, los documentos (número de RAE) que se relacionan con cada tema y una idea central a la que atienden; posteriormente se menciona en forma descriptiva, lo relevante en cada una de las investigaciones que permite reconocer la importancia de la revisión de las prácticas evaluativas, mencionando, finalmente, los aportes de cada documento para el desarrollo de la presente investigación.

Ejes temáticos	N° RAE	Idea central a la que atienden las investigaciones revisadas
Concepciones y propósitos de la evaluación de los aprendizajes.	10,12,13 15,16,	Se hace preciso profundizar en el reconocimiento de las percepciones y de los discursos que manejan los docentes, frente a la evaluación de los aprendizajes, ya que, atendiendo a estos, se trabaja en el aula validando o revocando lo alcanzado por los estudiantes.



Revisión de las prácticas de evaluación que diseñan e implementan los docentes.	1,2,3,4,5 7,8,9,10,11,13 15,16	Es importante que el docente desarrolle competencias para estructurar diferentes estrategias y prácticas de evaluación, que utilice diversos instrumentos para evaluar a los estudiantes y que permita que sea un proceso dialogante, argumentado (entre los diferentes agentes) y formativo.
Transformación de las prácticas de evaluación de los aprendizajes.	1,3,5,6,7 11,12,13,15	Es necesario validar mecanismos a nivel tecnológico y pedagógico por medio de los cuales, tanto docentes como estudiantes, puedan llegar a hacer más efectivas las prácticas de evaluación implementadas para valorar los aprendizajes.
Estrategias de fortalecimiento de la evaluación formativa.	1,4,5,6,7, 8,9,12 13,14,	La necesidad de cambios radicales hace imprescindible dar una mirada a la evaluación como aspecto orientador y transformador del currículo en la medida en que se visualice como un proceso que no debe confinarse a la calificación, ni enmarcarse en la adquisición y repetición de contenidos, ni presentarse en forma descontextualizada frente a la vida real del estudiante; debe entenderse como una oportunidad de aprendizaje, como un proceso formativo que propende la integralidad y que hace consientes a los agentes educativos de cuáles son sus competencias, qué pueden potenciar y qué deben corregir.

Tabla 2 Relación de los ejes temáticos con las investigaciones revisadas. Fuente: elaboración propia

Es de resaltar que de las investigaciones revisadas hay algunas que se ubicaron en más de un eje temático ya que a través del análisis de resultados o de las categorías emergentes en el desarrollo del proceso, evidenciaron un abordaje múltiple en los referentes conceptuales que les lleva a realizar más aportes y a hacer variadas conclusiones sobre la evaluación de los aprendizajes.



### 2.1.1 Antecedentes investigaciones internacionales

Dado lo anterior se menciona el trabajo de compilación de investigaciones titulado “La evaluación compartida: Investigación multidisciplinar” (Watts y García 2006), el cual se estructura a partir del trabajo realizado por el grupo de investigación IEMA (Innovación en la evaluación para la mejora del aprendizaje activo) de la Universidad Politécnica de Valencia, España, en el cual se presentan una serie de artículos resultado de diferentes investigaciones encaminadas al estudio del aprendizaje en el estudiante, cuyo tema principal lo constituyen los cambios de paradigma de la evaluación. Se valida el hecho de valorar todas las actividades de evaluación que tienen que ver con una interacción grupal, planteando comparaciones entre cómo evalúan los docentes y cómo se autoevalúan los estudiantes. Por otro lado consideran que lo que se investigue y se estudie con respecto a la evaluación incide en forma positiva en las estrategias y la metodología implementada por los docentes, concluyendo que “no es posible plantear la evaluación fuera del marco del proceso de formación o al margen de un análisis crítico acerca de sus fines. Un reto esencial es conjugar adecuadamente reflexión teórica y aplicación práctica.”(Watts, García y Llorens, 2006, p.2)

Se exalta una perspectiva social de la evaluación a través de la cual el estudiante no solamente aprende en forma individual sino también de la interacción grupal, validando como referentes de evaluación las intervenciones orales, la interacción comunicativa y los procesos de autoevaluación, es decir que la evaluación se constituye como un proceso que no está únicamente en manos del docente sino que involucra al estudiante como agente activo en la enseñanza y en el aprendizaje. Las investigaciones presentadas se orientaron desde modelos cuantitativos y cualitativos ya que establecen criterios de evaluación para que los estudiantes se



autoevalúen y matrices de puntuación para que haya correspondencia entre lo cualitativo y lo cuantitativo. La mayoría se sitúa desde la investigación acción, a través de la cual los estudiantes son partícipes de las prácticas de evaluación propuestas y orientadas por los docentes y participan en la observación de las rubricas y en su tabulación.

Un aporte importante de esta compilación para el presente proyecto se constituye en la mirada que hacen frente a las ventajas de la evaluación en el contexto del trabajo en grupo y del trabajo cooperativo, que lleva a que el docente renueve metodologías y prácticas de evaluación de los aprendizajes, en forma individual y grupal, saliéndose de las prácticas que evalúan almacenamiento de información. Por otro lado se convoca a que se haga partícipes a los estudiantes de todo el proceso, lo que implica un cambio de modelo en el cual se pase a una educación en la que el centro de interés sea el estudiante y sus avances en el aprendizaje.

La siguiente revisión se hace a la investigación titulada “La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo”, de Juan Manuel Álvarez Méndez (2009), de la Universidad Complutense de Madrid, la investigación se realizó sobre la evaluación de los aprendizajes, para determinar el quehacer cotidiano de los docentes frente a las prácticas de evaluación implementadas a los estudiantes, haciendo énfasis en el análisis de los modos cotidianos a través de los cuales se concreta dicho proceso. Se hace una comparación entre lo que se desarrolla en los procesos académicos y las prácticas evaluativas, entre los criterios, la estructuración de las prácticas y lo que los docentes implementan. El estudio se desarrolla para establecer la incidencia que tienen las prácticas evaluativas sobre la mejora del aprendizaje en los estudiantes, atendiendo a su carácter continuo, sistemático, flexible, personalizado, formativo e integral.

La investigación es etnográfica-antropológica, en la cual se utiliza principalmente herramientas cualitativas a través de la recolección y análisis de documentos institucionales en los cuales los docentes planean las evaluaciones y exámenes, se hicieron entrevistas a los docentes y estudiantes. Finalmente se hace la triangulación de los datos que provienen de otras fuentes y la revisión de los criterios que tienen los docentes al evaluar a los estudiantes y al calificar los resultados de dichas evaluaciones, aborda también los métodos, estrategias y técnicas que ponen en consideración en el momento de estructurar sus prácticas evaluativas. Álvarez, (2009) considera importante identificar los criterios que utilizan los docentes al evaluar y valorar a los estudiantes y los procesos y acciones que emplean.

Atendiendo a las respuestas dadas por los docentes se establece que las pruebas están diseñadas para evaluar la cantidad de información que memorizan los estudiantes, lo que no favorece el aprendizaje reflexivo ni crítico, quedando anuladas otras prácticas de evaluación a través de las cuales el estudiante tendría que asociar y contrastar con su cotidianidad y experimentar en qué momento real utilizaría el conocimiento, las prácticas evaluativas implementadas están “muy lejos de las proclamas a favor del pensamiento autónomo, el pensamiento divergente, de la evaluación formativa e individualizada...” (Álvarez, 2009, p. 356)

La investigación concluye que la evaluación de los aprendizajes se encuentra desarticulada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no se ha encontrado a través de los resultados evidencias de la estructuración de prácticas evaluativas que favorezcan prácticas formativas que permitan hacer seguimiento a un aprendizaje crítico y argumentativo en el estudiante. El presente



estudio aporta una mirada crítica sobre las prácticas evaluativas en la medida en la que se implementan como instrumentos que propenden por la uniformidad y homogenización del pensamiento y del aprendizaje, sin embargo los docentes en sus discursos dicen implementar prácticas innovadoras que les permiten evaluar a los estudiantes en su formación integral.

Se revisa en tercera instancia el trabajo de investigación titulado “Evaluación de los aprendizajes en el aula: Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México” (García, Aguilera, Pérez y Muñoz, 2011), auspiciada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México; el estudio da cuenta de información empírica sobre las intenciones y los propósitos que los docentes tienen con respecto a la evaluación de los aprendizajes y aborda los procesos de los aprendizajes a evaluar, los recursos y las estrategias utilizadas por los docentes, observando cómo se pueden comunicar los resultados del proceso de evaluación a los estudiantes y a los padres de familia. Atiende a cinco aspectos fundamentales (García, Aguilera, Pérez y Muñoz, 2011): A que la estructuración de las prácticas de evaluación en el aula apunten a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; a la construcción de una evaluación sólida, a través de objetivos de aprendizaje integrales y pertinentes; que los resultados de la evaluación correspondan a lo que han aprendido los estudiantes; que la comunicación de los resultados de evaluación sean efectivos para los estudiantes y padres de familia y por último que la evaluación en el aula desde una dinámica participativa, incluya al estudiante tanto en la estructuración de las prácticas de evaluación como en su correspondiente implementación.

El estudio aborda un modelo de evaluación de los aprendizajes integrado por cuatro cuestionamientos, a saber: “¿Por qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cómo



comunicar?” (García, Aguilera, Pérez y Muñoz 2011, p.17); frente al primer cuestionamiento, se aplica una encuesta a docentes de educación primaria en la cual se indaga sobre los propósitos que ven en la evaluación, se explora en la forma de abordaje de los procesos de evaluación en cuanto a su carácter sumativo y formativo, para establecer cómo, a través de ella, se mejoran tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje. Se menciona que la evaluación sumativa permite identificar las calificaciones de los estudiantes en cada desempeño, reconociendo cuáles deben ser atendidos en forma particular; por su lado la evaluación formativa le permite al docente determinar las acciones de enseñanza que le benefician a cada estudiante y al grupo para alcanzar de una forma más efectiva los aprendizajes, identificando y fortaleciendo las competencias que se necesitan y reconociendo las formas o métodos más efectivos para diseñar e implementar sus acciones de enseñanza.

La investigación revisada aporta en la medida en la que se evidencia la necesidad de una articulación total entre la evaluación de los aprendizajes y la comunicación que deben sostener los agentes involucrados en dicho proceso, frente a las prácticas de evaluación se debe validar la implementación de prácticas de evaluación que permitan observar los aprendizajes de los estudiantes, a través de trabajos realizados en clase, que no son solo evaluaciones escritas, sino trabajos en grupo, talleres, desarrollo de guías, participación y aportes en el desarrollo de la clase; lo que les permite reconocer la importancia de la evaluación formativa como proceso que les lleva a considerar en forma oportuna acciones pedagógicas que favorezcan tanto los procesos de aprendizaje como de enseñanza y que les facilite una retroalimentación descriptiva y particular de lo alcanzado por los estudiantes en su proceso escolar.



La cuarta revisión corresponde al trabajo “Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina”, investigación realizada por Pedro Ravela (2009), de la Universidad Católica de Uruguay, en la cual se debate sobre tres aspectos que tienen relación con las prácticas de la evaluación de los aprendizajes: el primero corresponde a lo que los docentes le proponen a los estudiantes como evaluación, el segundo, la retroalimentación que el estudiante recibe después de ser evaluado y por último sobre el uso que se le da a las calificaciones. Para justificar el debate se hace una revisión de lo que se ha trabajado frente al tema, se aprovecha la información recogida a través de una investigación realizada en ocho países de América Latina, lo cual expone, a través de material experimental, tres problemáticas: “El carácter puramente escolar y descontextualizado de las actividades de evaluación, la ausencia de devoluciones de carácter formativa y la arbitrariedad y falta de significado de las calificaciones.” (Ravela, 2009, p. 49)

La investigación corresponde a un estudio empírico – exploratorio, de carácter cualitativo y descriptivo, que se establece para examinar las concepciones y las prácticas de la evaluación de los aprendizajes en educación primaria de ocho países de América Latina a saber: Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Perú y Uruguay; el estudio abordado se centra en la discusión de tres aspectos que tienen que ver con las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes, a saber: las actividades que los docentes diseñan y les dan a los estudiantes para evaluar su aprendizaje, la retroalimentación que hacen los docentes ante la revisión de dichas actividades y cómo el docente utiliza estas calificaciones. El apoyo se realiza a través de la revisión de la literatura sobre el referente de investigación y la información recogida en el trabajo de investigación en aulas de primaria de los países seleccionados.

Finalmente, Ravela (2009) manifiesta que los fines de la calificación no se deben limitar a lo normativo, sino que se hace necesario considerar una mirada de progreso que se enfoca en observar los logros y avances paulatinos del estudiante desde una perspectiva individual, es decir, sobre los avances que demuestra él mismo desde su punto de partida hasta el momento de hacer una revisión sobre su proceso, por otro lado la calificación no debería limitarse a un instrumento de disciplinamiento y de represión por parte del docente y de la institución educativa. Lo abordado en el estudio permite evidenciar la controversia, a nivel educativo, a la cual se ve sometida la evaluación de los aprendizajes, principalmente cuando a través del análisis teórico y empírico se analiza y se observa como una actividad de carácter arbitrario, punitivo, injusto e incoherente, que no es entendida en forma adecuada por docentes, estudiantes, directivos y padres de familia.

Una contribución significativa de este documento, se evidencia a través de la importancia de la evaluación formativa para poder determinar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y la contrastación que hace con la evaluación sumativa; de igual forma se evidencia 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.

La quinta revisión corresponde al trabajo de Felipe Martínez Rizo y Adriana Mercado (2013) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, titulado “Estudios sobre prácticas de



evaluación en el aula: revisión de la literatura”, que corresponde a una síntesis de los resultados de un estudio sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes que los docentes implementan a los estudiantes de primaria en América Latina, cuyos resultados van encaminados a realizar un trabajo de diseño de instrumentos para mejorar la calidad de las prácticas de evaluación en el contexto de la evaluación formativa.

Corresponde a una investigación cualitativa, carácter estado del arte, en la cual hicieron la revisión de las prácticas de evaluación en el aula, atendiendo a la revisión de trabajos de Stiggins y Conklin en 1992, Ravela, Picaroni y Loureiro en 2009, Vidales y Elizondo en 2005, también se observa y analiza el estudio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México trabajado entre los años 2009 y el 2010 y el Diagnóstico de prácticas de evaluación de maestros de Nuevo León.

Con relación a los trabajos de Stiggins y Conklin (1992), Martínez y Mercado (2013), exponen que los autores reconocían la dificultad que representa apoyar a los docentes para intervenir en forma efectiva con la valoración de los aprendizajes, afirmando que es muy poca la atención puesta a este aspecto. La constante entre los docentes es implementar pruebas estandarizadas en las cuales se evalúan, casi siempre, los contenidos y temas que memorizan los estudiantes, pocas veces se diagnóstica y se retroalimenta sobre los resultados y casi nunca se evalúa las competencias, habilidades y desempeños. Lo anterior permite observar lo complejo que encierra las prácticas de evaluación, principalmente cuando se tienen modelos estandarizados que no permiten valorar en formas alternativas los ritmos individuales de aprendizaje de los estudiantes.



En segundo lugar el estudio presenta las investigaciones Latinoamericanas realizadas por Ravela, Picaroni y Loureiro en 2009, Martínez y Mercado (2013), mencionan que los aspectos comunes entre estos estudios se dan en la importancia que debe tener la concepción de la evaluación a partir de dos enfoques: el sumativo y el formativo. Los autores exponen que atendiendo a lo dicho por los docentes se establecen como instrumentos de evaluación las pruebas objetivas y generales que tienen que ver con evaluación sobre contenidos o temas que se realizan en forma mensual, bimestral o semestral y actividades de clase como presentación de trabajos, actividades escritas, orales, talleres de clase, guías, entre otras, que determinan los docentes como evaluaciones continuas. Lo anterior demuestra que no todas las actividades que se establecen para evaluar los aprendizajes en los estudiantes se limitan a revisar los conocimientos memorísticos, por el contrario, si se ha llegado a ver entre los docentes la necesidad de implementar otras prácticas de evaluación que permitan valorar las habilidades y competencias de los estudiantes.

Con respecto a los estudios mexicanos, se hace la revisión del trabajo de Vidales y Elizondo en 2005, el cual deja ver, (Martínez y Mercado, 2013), que los docentes tienen una idea muy limitada de las prácticas de evaluación de los aprendizajes, colocándolas en términos de calificación y de formalismo cuantitativo. Son pocos los docentes que elaboran las pruebas ya que prefieren las ya elaboradas, como las estandarizadas de carácter externo, aspecto muy común entre los docentes recientemente titulados quienes prefieren implementar a sus estudiantes pruebas escritas. En contraste a lo anterior, los docentes de primaria, afirman que reconocen que la evaluación se implementa para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, atendiendo a un enfoque formativo. Finalmente los autores infieren, de acuerdo a las encuestas



aplicadas, que los padres de familia reciben informes muy generales que no les propicia información sobre el desempeño particular del estudiante, se limitan a dar cuenta de las calificaciones y de observaciones generales.

Atendiendo al “Diagnóstico de prácticas de evaluación de maestros de Nuevo León”, (Martínez y Mercado, 2013, p. 28), se observa que la mayoría de docentes le hayan valor a la aplicación de la evaluación diagnóstica, lo que permite reconocer cómo llegan los estudiantes a iniciar los procesos. Por otro lado se hace retroalimentación individual del proceso a los estudiantes, se les da oportunidad para identificar sus fallas y se propicia el diálogo con relación a estrategias de mejoramiento. Se propician actividades diarias para evaluar en forma continua y se incluye la evaluación bimestral como pruebas escritas estructuradas.

El aporte del estado del arte para la investigación reside en observar la importancia de analizar e investigar sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes, en la medida en la que se revela la necesidad de que el docente revise las maneras de evaluar a los estudiantes para beneficiar los procesos de aprendizaje y sus estrategias de enseñanza. Es crucial que el docente haga una reflexión sobre la necesidad de implementar una evaluación formativa para lograr coherencia entre lo que piensa, planea e implementa.

Se hace la sexta revisión, correspondiente a la investigación titulada “Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias.” (Jiménez, González y Hernández, 2010), liderada por tres investigadores del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México. Los autores



presentan un análisis sobre la evaluación de los aprendizajes haciendo énfasis en la necesidad del cambio de paradigma entre los docentes sobre la concepción de la evaluación como un proceso que certifica el aprendizaje o como una actividad independiente o ajena al proceso de enseñanza, ya que atendiendo a dichas percepciones los docentes continúan aplicando instrumentos para verificar conocimientos y contenidos disciplinares. Se basaron en un modelo cualitativo interpretativo a través del cual se estableció, en primera instancia, un análisis teórico por medio de estudios, fuentes y autores para explicar los aspectos de la enseñanza, y el aprendizaje. Posteriormente los autores exponen una propuesta que tiene que ver con un modelo de evaluación integral para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La columna vertebral de la investigación es la evaluación basada en competencias, la cual precisa de una resignificación de concepciones y en general una mirada distinta hacia el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, “ya que los rasgos característicos de dicho enfoque exigen el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y de unas actividades diferentes a las que, tradicionalmente, desarrollaban tanto profesores como estudiantes.”(Jiménez, González y Hernández, 2010, p. 1)

La investigación contribuye en la medida en la que convoca a una transformación educativa atendiendo en primera instancia a los docentes, quienes establecen una infraestructura de soporte para el cambio, de allí que es importante visualizar de una forma diferente el rol docente y propiciarle los elementos de formación necesarios para que protagonice los cambios requeridos. Si el cambio se materializa atendiendo también, en profundidad, a los procesos de evaluación, entonces se debe empezar por contextualizar al docente sobre las concepciones de



aprendizaje, de enseñanza y de evaluación integral. El docente debe saber cómo se enseña, para qué, cómo y qué aprende el estudiante, cómo y para qué evalúa; para lo cual es preciso comprender el proceso de la evaluación determinando su funcionalidad, su estructura, la continuidad, su carácter integral y la necesidad de transformar las prácticas de evaluación de los aprendizajes que le sean útiles tanto al docente como al estudiante para observar sus logros.

La séptima revisión se realiza sobre la tesis doctoral “Evaluación de los aprendizajes mediante herramientas TIC. Transparencia de las prácticas de evaluación y dispositivos de ayuda pedagógica.”, de Marc Lafuente Martínez de la Universidad de Barcelona, elaborada entre el año 2001 y el 2003. La tesis Doctoral estudia el cómo los docentes usan las TIC para hacer seguimiento a las prácticas de evaluación implementadas y cómo esa implementación constituye una ayuda pedagógica que apoya el aprendizaje de los estudiantes. El estudio se propicia desde la psicología de la educación frente a la necesidad del estudio en dos campos: el primero referente a la necesidad del cambio de enfoque y funciones asociadas a las prácticas evaluativas y el segundo atiende a la incorporación del uso de las TIC para propiciar la mejora pedagógica.

Se articulan los dos campos, el uso de las TIC y las prácticas de evaluación con miras a estudiar los procesos pedagógicos y tecnológicos implicados tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, se estimula la autonomía en la medida en la que docentes y estudiantes analizan, reflexionan, controlan y hacen seguimiento riguroso a las tareas evaluativas que deparan los procesos desarrollados dentro del aula. Se genera entonces una reflexión principalmente para los docentes sobre el uso de recursos tecnopedagógicos de prácticas de evaluación en procesos educativos. El estudio realizado corresponde a un modelo cualitativo interpretativo, a través del

análisis de dos casos acontecidos en dos Universidades Catalanas, uno que implementa las TIC en un programa presencial y otro en forma virtual.

En cuanto al estudio de caso se hizo entrevistas a los docentes y la correspondiente revisión y análisis de los planes de trabajo y las prácticas de evaluación propuestas para cada momento del proceso; luego se realizó un análisis de las prácticas de evaluación diseñadas, se hace revisión de los procedimientos atendiendo a la información derivada de las entrevistas a los docentes, a los estudiantes, a los cuestionarios y a los registros narrativos de sesiones presenciales observadas y a los registros de mensajes y comunicaciones virtuales.

Se concluye que la investigación permite confirmar las alternativas generadas por la implementación de las TIC para ampliar la posibilidad de observar con más detalle el proceso desarrollado por el estudiante hasta llegar al aprendizaje; la investigación influye en la medida en la que establece que las prácticas de evaluación deben contener elementos de carácter pedagógico y tecnológico que garanticen la transparencia en la evaluación. Es interesante cómo se articula el uso de las TIC y las prácticas evaluativas dejando ver la importancia del reconocimiento de la relación docente-estudiante quienes construyen un nuevo paradigma de la evaluación atendiendo a significados compartidos, con criterios claros y reconociendo su participación conjunta y activa en dicho proceso.

La octava investigación se denomina “Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media, investigación cualitativa con estudio de caso.”, liderada por Maura Amaranti Pesce, de la Pontificia

Universidad Católica de Valparaíso en Chile, la investigación es de carácter cualitativo ya que se quiere comprender cómo se percibe, desde la cotidianidad, un fenómeno social, propiciando la lectura y el análisis de la realidad de una forma más profunda. La autora (Amaranti, 2010), considera que desde el modelo cualitativo, la propuesta resulta más valiosa en la medida en la que se valida la participación de cada docente, analizando las interpretaciones individuales y cómo estas influyen en la dinámica grupal y social.

El diseño se establece como estudio de caso a través del cual se describe y se analiza una situación social determinada, que afecta y es de interés colectivo, implica la observación detallada del espacio en el cual se presenta la situación sujeta a ser estudiada. Se recurre también al registro de observaciones, diarios de campo, análisis y contrastaciones que se van consolidando como el proceso de recepción de información valiosa para la investigación. Finalmente la autora aclara que, “en esta investigación se trabajará con un diseño multicaso y con respecto a la naturaleza del análisis e informe final se optará por un estudio evaluativo, ya que implica descripción, explicación y juicio de la situación investigada.” (Amaranti, 2010, p. 14).

Se llega a establecer la evaluación formativa como un proceso que requiere de un seguimiento y monitoreo del aprendizaje, cuya finalidad es reconocer los avances y las dificultades para que pueda abordarse a través de ajustes y reestructuración, el docente junto al estudiante analiza cuáles son los aspectos que deben ser mejorados y cómo se puede lograr; es claro que en esta dinámica el docente comparte la acción evaluadora con sus estudiantes, quienes a su vez, analizan los procesos de enseñanza, como metodologías, estrategias y prácticas de evaluación.



Dos de los aportes de esta investigación se basan en ver la importancia de estructurar prácticas de evaluación encaminadas a la retroalimentación descriptiva, que propicien el diálogo y la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes, por otro lado el hecho de analizar los instrumentos que utilizan los docentes en la recolección de información detallada sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes, permite orientar la selección de categorías y subcategorías en el presente proyecto.

La siguiente revisión se hace del informe del proyecto de investigación parte de una tesis doctoral, denominado “Las prácticas de evaluación basadas en un currículo por competencias en la educación preescolar mexicana.”, auspiciado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Los autores Martínez, Rochera y Coll (2012) presentan una investigación acerca de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el nivel preescolar mexicano, a través de la cual se hace un estudio de las prácticas implementadas por los docentes formulando sugerencias para su mejoramiento; al respecto los autores mencionan que: “Para acometer el análisis de estas prácticas asumimos como referentes teóricos la concepción constructivista de orientación sociocultural y la perspectiva situada y auténtica de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.” (Martínez, Rochera y Coll, 2012, p. 49), lo cual deja ver la importancia de establecer una relación indisoluble entre enseñanza, aprendizaje y evaluación presentes tanto en la labor del docente como en la formación de los estudiantes, validando, desde una perspectiva integral, las acciones sujetas a revisión y análisis en la dinámica de la gestión del conocimiento en la escuela.

A la par se analizan las acciones de los docentes y de los estudiantes frente a la relación entre la evaluación y las competencias en los contextos del lenguaje, la comunicación y el pensamiento lógico matemático. Seguido a esto se profundiza en el análisis de lo que hacen los



docentes y lo que direcciona el Programa de Educación Pre-escolar (PEP, 2004), estructurando finalmente los resultados frente a los matices que va adquiriendo la evaluación en los diferentes contextos y niveles de la práctica educativa. El documento se presenta a través de tres capítulos, a saber: el primero que contiene las bases teóricas que se tuvieron en cuenta para el análisis de la evaluación, el segundo que corresponde a la exposición de los objetivos de la investigación, metodología y diseño y el tercero que presenta resultados, conclusiones y recomendaciones.

La investigación es cualitativa de diseño interpretativo, en la cual se toma como muestra de la población a 15 estudiantes de preescolar y a dos docentes de los grupos seleccionados. Dentro del procedimiento de registro se recogió información de tres documentos, el Programa de Educación Preescolar (PEP), el plan anual de trabajo y el plan semanal, se hizo un registro de audio, entrevistas y observación de sesiones de clase. En el procedimiento de análisis se hizo la revisión de las directrices frente a la evaluación de los aprendizajes contenidas en tres documentos oficiales. El PEP (2004), directrices para implementar el PEP y los diagnósticos y planes semanales de las docentes.

A través de las bases teóricas los autores exponen la importancia de percibir la evaluación desde diferentes perspectivas atendiendo a que debe ser reguladora, formativa, formadora, continua, sistemática y auténtica. Se establecen los objetivos de la investigación cuyos ejes son la revisión de directrices nacionales sobre a evaluación a partir de tres documentos oficiales y el análisis de las prácticas de evaluación implementadas por los docentes de dos entidades oficiales de México. Atendiendo a lo estructurado de acuerdo al análisis documental, se presentan las respuestas a las preguntas ¿para qué evaluar? en donde se prioriza el análisis del contexto

pedagógico de las prácticas evaluativas, ¿qué evaluar? en términos de competencias y ¿cómo evaluar? elaborando un diagnóstico inicial, un plan de trabajo y un examen de los logros obtenidos.

Frente al análisis de las prácticas de evaluación, Martínez, Rochera y Coll, (2012), establecen que las situaciones evaluadas atienden más a revisar actividades intermedias y no a determinar los aprendizajes alcanzados por los niños. El estudio permite identificar dificultades en la implementación de prácticas evaluativas relacionadas con el trabajo por competencias y la forma de evaluar el aprendizaje alcanzado, esto resulta articulado con los hallazgos a través de la revisión documental. Los autores consideran preciso continuar profundizando en la investigación atendiendo a la necesidad de estudiar las prácticas de evaluación implementadas en las aulas por docentes de otros grados, ya que de esta forma se establecería nuevos retos y se revisarían necesidades emergentes con relación al tema de referencia. Es de resaltar que la investigación también hace un gran aporte frente a la importancia que depara la evaluación formativa para establecer en forma procesual y detallada los logros alcanzados por los estudiantes y la efectividad de los procesos de enseñanza orientados por los docentes.

La siguiente revisión se realiza al documento titulado, “Evaluación y gerencia participativa de los aprendizajes en el aula. Una mirada en la práctica evaluativa en el tiempo” (García, Piñero, Pinto y Carrillo 2009) de un grupo de docentes de la Universidad de Costa Rica, de carácter descriptivo-explicativo, tiene un abordaje documental, a través del cual se exponen los principales postulados y enfoques que tienen que ver con la evaluación de los aprendizajes, posteriormente se convoca al análisis sobre el contexto de la gestión evaluativa en el aula, desde



la profundización de las prácticas de evaluación de los aprendizajes como aspecto fundamental de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Contiene postulados teóricos generales de perfil histórico sobre la evaluación de los aprendizajes, acompañado de algunas disposiciones que, sirven de apoyo para respaldar la dimensión y orientación de los cambios sugeridos y prioritarios para atender de forma urgente en la evaluación educativa y sus respectivas prácticas en el aula; se sitúa estableciendo una metodología de la reflexión para orientar un proceso sistémico, modificador, dinámico, análogo, holístico e interactivo dentro de la didáctica educativa.

Los autores García, Piñero, Pinto y Carrillo (2009), plantean en la introducción generalidades sobre la evaluación de los aprendizajes como la importancia que tiene dicho proceso para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, mencionan que los seres humanos se evalúan entre sí en forma permanente, cuyo recurso es el sistema educativo; es decir que la evaluación tiene en cuenta todas las acciones que se dan en el contexto escolar. De acuerdo a esto, lo más importante son todas las relaciones que se construyen en el aula.

Posteriormente se hace una profundización sobre el contexto histórico de la evaluación de los aprendizajes mostrando su recorrido conceptual a través del antiguo testamento, Esparta, el Cristianismo, el humanismo renacentista, Comenio, siglo XIX, siglo XX y XXI. Los autores García, Piñero, Pinto y Carrillo (2009), establecen diferentes perspectivas a través de las cuales se puede determinar la importancia de la evaluación no sólo en el contexto escolar sino en el desarrollo integral de los sujetos, al respecto mencionan las perspectivas, ontológica,



epistemológica, curricular, pedagógica, hermenéutica, técnica, holística, ética y metodológica. Lo que exige que el docente perciba la evaluación de los aprendizajes desde una dinámica integral y dialogante a través de la cual el docente y el estudiante, como agentes del conocimiento, desarrollen una visión crítica frente a las acciones propuestas para evaluar los aprendizajes.

La investigación aporta en la medida en que se observa la relevancia de asignarle a la evaluación un sentido totalmente distinto, es preciso vivenciarla como un proceso dinámico, de interacción comunicativa y académica, por medio del cual se reflexione, se dialogue y se llegue a un aprendizaje integral y formativo, tanto de los estudiantes como de los docentes. Dicha consideración implica un contexto en el cual se propicien prácticas evaluativas orientadas por y hacia la reflexión crítica y participativa entre los agentes educativos.

La última investigación internacional revisada corresponde a la realizada por Yeraldine Osuna Zambrano (2011), de la Universidad Nacional Experimental del Táchira – Venezuela, que presenta la descripción de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en los Liceos Bolivarianos en San Cristóbal, Táchira. Parte del estudio de dos de sus dimensiones: el modelo pedagógico-evaluativo que abordan e implementan los docentes y los procedimientos administrativos que se establecen para el funcionamiento de los equipos de evaluación.

En el análisis de los datos, recogidos mediante interrogatorios aplicados a docentes y estudiantes, se encontraron errores en las concepciones y en la implementación del esquema evaluativo actual por parte de los profesores, en especial por la no implementación de una



evaluación formativa, divergencia que tiene que ver con el nivel de participación y de trabajo integrado entre docentes y estudiantes en la estructuración y diseño de la evaluación, así como el incumplimiento de la mayoría de las funciones de quienes dirigen el área de la evaluación en las instituciones educativas.

El estudio da cuenta de un tipo de investigación descriptiva y de campo, ya que la autora, Zambrano (2011) relata el fenómeno real en un tiempo y lugar específicos, y se encuadra en el paradigma cuantitativo. La población de estudio fueron 1710 personas entre estudiantes y docentes de tres colegios Bolivarianos. Se recolectó la información a través de dos encuestas. Frente a la planificación de la evaluación, Zambrano, (2011), menciona que los docentes aseguran planear las prácticas evaluativas, sin embargo los estudiantes responden lo contrario, considerando que los profesores no hacen una reflexión previa al diseño de la práctica evaluativa, sino que utilizan la evaluación tradicional escrita como recurso inmediato que no les depara tiempo en su preparación, los docentes aclaran que las pruebas a implementar siempre son revisadas y avaladas por los coordinadores y por el departamento de evaluación. Ante una encuesta aplicada, ellos mencionan que hacen las correcciones y los comentarios frente a los resultados de las prácticas evaluativas implementadas, sin embargo los estudiantes sienten que dicha retroalimentación se basa en notas o calificaciones y no en observaciones de carácter formativo.

Con relación a las estrategias evaluativas los docentes afirman que sí propician prácticas que permiten evaluar el comportamiento, la interacción, las destrezas y habilidades de los estudiantes, del mismo modo se favorece la autoevaluación y la heteroevaluación, sin embargo



los estudiantes consideran que aunque lo realicen al finalizar cada proceso, el docente no tiene en cuenta estos dos momentos de la evaluación. Finalmente los docentes consideran que es preciso estructurar jornadas permanentes de capacitación sobre las prácticas evaluativas, ya que esto conduciría a ajustar y replantear su quehacer frente a la evaluación de los aprendizajes y a que se tuvieran en cuenta otras alternativas de evaluación que valoren en una forma más integral y formativa los aprendizajes de los estudiantes.

La experiencia de investigación aporta en el sentido de percibir la importancia de la evaluación formativa como un proceso a través del cual el docente permite al estudiante un rol participativo y dinámico en el reconocimiento de sus logros y de sus dificultades, a la vez se deja ver la necesidad de que el docente reflexione en forma continua sobre la forma en la cual enseña.

### **2.1.2 Antecedentes investigaciones nacionales**

En el ámbito nacional se relaciona el trabajo titulado “Concepciones y prácticas evaluativas en la institución educativa Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros”, Medellín, Colombia, auspiciada por la Universidad Católica de Manizales en el año 2011, las autoras Gómez y López abordan en su investigación las concepciones y las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas en la Institución, con el fin de estructurar una propuesta encaminada a favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, partiendo de un diagnóstico producto de la observación de las prácticas evaluativas ya existentes y analizando su correspondencia con el modelo pedagógico que orienta el currículo.



Se hace la implementación de varios instrumentos que contienen las formas de evaluación empleadas por tradición en la Institución y basado en los resultados, se establecen categorías de análisis que tienen que ver con desarrollo humano, aprendizaje y enseñanza. Gómez y López (2011) consideran importante aclarar que la evaluación se conceptualiza, desde el inicio del estudio, como un proceso permanente y formativo en el que deben interactuar tanto docentes y estudiantes, reconociendo, desde los contextos pedagógicos, lo alcanzado a nivel de logros, avances, dificultades y aspectos por corregir, entre otros, que validan el seguimiento, la revisión y la reconstrucción de las prácticas de enseñanza y de evaluación.

La investigación demuestra la pertinencia sobre el análisis de las estrategias metodológicas que se tienen en cuenta en el diseño e implementación de las prácticas de evaluación de los aprendizajes, ya que es importante buscar aspectos que articulen dichas prácticas con el modelo educativo al que atiende la Institución Educativa (estructurado como pedagógico desarrollista), las autoras, Gómez y López (2011), consideran que la evaluación se establece como proceso para mirar y calificar resultados, los estudiantes y los padres de familia parten de una mirada superficial y los docentes tienen una percepción más integral. Desde las perspectivas de los profesores y estudiantes las prácticas de evaluación están diseñadas para observar el proceso logrado en forma integral mientras que los padres, no validan aspectos como actitudes y valores como importantes para tener en cuenta en el proceso de evaluación, “por lo tanto la evaluación educativa debe no sólo planear, sino proyectar, gestionar, retroalimentar y aportar al perfeccionamiento del sujeto sometido a evaluación.”(Gómez y López, 2011, p. 59)



Atendiendo a las prácticas de evaluación, los estudiantes consideran que las formas más usadas son las evaluaciones escritas y orales, pruebas, talleres, guías, entre otras, se observa que para los estudiantes una práctica evaluativa es siempre una prueba, los docentes consideran que además de diseñar una evaluación buscan que ésta sea concertada y coherente frente a los procesos de enseñanza. Finalmente dentro de los resultados se observa que es muy importante la clase de retroalimentación que se le hace al estudiante en cuanto a la revisión de los resultados obtenidos en cada una de las prácticas evaluativas implementadas, las observaciones detalladas y descriptivas llevan a que el docente realice un proceso de autoevaluación de las metodologías y estrategias de enseñanza para que verifique si en realidad fue efectiva para cada estudiante y en general para el grupo.

En segundo lugar, a nivel nacional, se revisa la investigación titulada “La evaluación del aprendizaje de las ciencias: la persistencia del pasado” realizada por Mónica Borjas, Miguel Enrique Silgado Garay y Raúl Alberto Castro Vidal, en una institución educativa de Barranquilla Colombia en el año 2011, es una investigación modalidad estudio de caso en la cual participaron docentes del área de ciencias naturales de un colegio oficial, lo importante es la contrastación que realizan los investigadores entre las experiencias de vida de los docentes y las concepciones que tienen sobre la evaluación educativa, demostrado a través de su práctica cotidiana. Se basan en un modelo hermenéutico, cualitativo, atendiendo a la recolección de información a través de las historias de vida, entrevistas y observación no participante. La investigación aborda en sus conclusiones la coherencia entre lo que los docentes vivenciaron en su época de estudiantes con relación a la forma cómo fueron evaluados y la correspondiente relación de las prácticas evaluativas que ellos implementan en la actualidad a sus estudiantes.



Se desarrolló desde un modelo cualitativo, diseño centrado en estudio de caso, lo cual propició la observación detallada de los docentes y su respectiva práctica educativa, se pretendió una observación no participante apoyada en una matriz de criterios para describir las categorías a priori establecidas por los investigadores. Por otro lado la entrevista aplicada a los docentes participantes fue semiestructurada, la cual suministró datos sobre sus experiencias de vida, finalmente se hizo la triangulación intra-metodológica que favoreció el análisis de información más detallada sobre los participantes.

La investigación da cuenta de tres categorías de análisis, a saber: el propósito de la evaluación, énfasis de la evaluación de los aprendizajes y las formas de evaluación. Con respecto a la primera, se analizaron las historias de vida de los docentes estudiando las formas en las que ellos aprendieron; en la segunda categoría los docentes mencionan, que para ellos, lo relevante es evaluar los contenidos dejando a un lado desempeños y competencias importantes para la formación integral de los estudiantes y con respecto a la tercera categoría, las formas de evaluación, los docentes recuerdan que eran evaluados en forma cuantitativa, a través de pruebas escritas, no se tenían en cuenta procesos de evaluación cualitativa, por lo cual se veían en la necesidad de aprenderse los contenidos de memoria para responder en forma adecuada las evaluaciones. Atendiendo a esto los docentes piensan que ellos siguen validando como única opción de evaluación, la calificación como parámetro de medición de los conocimientos alcanzados por sus estudiantes.

El estudio pone en evidencia que por parte de los docentes no hay una concepción de la evaluación como un proceso bidireccional de aprendizaje, a través del cual el docente mejore sus



prácticas de enseñanza, es evidente que el sentido técnico – calificativo impera aún dentro de las concepciones de los docentes, “mediado por el control y la cuantificación aun cuando existen indicios ocasionales de una evaluación cualitativa con características aisladas de ser formativa.” (Borjas, Silgado y Castro, 2011, pág. 27), es decir que la evaluación de los aprendizajes se limita a un proceso de verificación de resultados sobre los conocimientos obtenidos por los estudiantes, por lo cual, es evidente, la prevalencia del pasado a través de la actividad tradicional que en la actualidad resulta ser la evaluación, esto conlleva a un estancamiento de las prácticas educativas que se desarrollan en los contextos escolares, siendo los docentes los que no permiten la transformación de paradigmas.

### **2.1.3 Antecedentes investigaciones locales**

Se revisa a nivel local el trabajo de investigación “Tensiones y distenciones en la práctica evaluativa”, elaborado por Luz Ángela Puentes Piñeros para optar por el título de Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, en el año 2009, la investigación se hizo atendiendo al interés de evaluar las prácticas de evaluación de los aprendizajes teniendo en cuenta los requerimientos del Programa de Bachillerato Internacional, se centra en el análisis de las concepciones de los docentes y las percepciones que tienen los estudiantes sobre las prácticas de evaluación para propiciar una mirada crítica de estas y una participación más activa del estudiante en su proceso tanto de aprendizaje como de evaluación.

Dio cuenta de una investigación cualitativa, desde el método en el estudio de las ciencias sociales llamado etnomodelo, se hizo una investigación de tipo descriptivo exploratorio



enmarcado en el estudio de caso, tomaron elementos de la cotidianidad y organización del colegio The English School de Bogotá. Se ubica también como una investigación etnográfica ya que se fija en los hechos que se establecen en dicha institución educativa y en su contexto social. Los instrumentos recolectados se hicieron a través de entrevistas y relatos; se dividió en tres partes: entrevistas piloto, entrevistas aplicadas a los docentes del colegio y en tercer lugar los relatos de los niños.

Se evidencia que los estudiantes validan tres prácticas de evaluación generalizadas, aplicadas por los docentes, que son: las pruebas estandarizadas, evaluaciones escritas o trabajos escritos, que no permiten valorar todas sus habilidades y competencias. De esta forma la investigación arroja que en la institución educativa se están empezando a adoptar otras formas de evaluación de los aprendizajes que propendan por darles participación en el proceso a los estudiantes, en asocio con el modelo constructivista que es el adoptado por el programa de Bachillerato Internacional.

La investigación demostró la diferencia entre las percepciones de evaluación que tienen los docentes y los estudiantes, para los primeros, es un proceso que tiene que ver directamente con el modelo constructivista, que es motivante y que construye conocimiento a través de la identificación de lo que el estudiante aún no ha podido aprender y para los segundos se establece como una acción sumativa para calificar los conocimientos adquiridos, siendo una actividad de carácter obligatorio con criterios confusos e inalcanzables. Se establece una gran desarticulación entre lo que valoran las prácticas evaluativas y lo que los estudiantes han aprendido, de allí que no es latente la relación que debe tener la evaluación de los aprendizajes con la didáctica y la

pedagogía, por lo cual se puede afirmar que no se articula con los objetivos formativos y constructivistas del modelo que convoca el PBI.

La segunda revisión de carácter local se hace al trabajo coordinado por el IDEP y la Universidad Monserrate, financiado por la Secretaria de Educación del Distrito, de los investigadores: Claudia Marcela Cruz González y Yesid Alfonso Carrero Cruz, titulado “Evaluación como herramienta autorreguladora del aprendizaje a partir de la construcción de estructuras tridimensionales.” (2008), que tiene por objetivo aportar a la optimización de los procesos y prácticas de evaluación implementadas a los estudiantes, principalmente en el área de ciencias naturales, analizando y replanteando el carácter memorístico que se le aplica a los instrumentos y prácticas de evaluación que se diseñan para obtener resultados en términos cuantitativos, por una concepción más formativa que le permita al estudiante y al docente utilizarla como un recurso que propicia la reflexión sobre los avances particulares, identificando dificultades y promoviendo el pensamiento crítico, argumentativo y autónomo.

Seguidamente Cruz y Carrero (2008) presentan dentro del marco teórico, las concepciones epistemológicas sobre la evaluación de los aprendizajes en donde la definen como un “Proceso por medio del cual los profesores buscan y usan información procedente de diversas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno o sistema de enseñanza en general, o sobre alguna faceta particular del mismo.” (p. 10), posteriormente hacen profundidad en la evaluación tanto de los procesos de enseñanza como de aprendizaje, haciendo énfasis en que así se deban contemplar como procesos independientes, se deben articular en la evaluación de los aprendizajes.



La investigación es de carácter mixto e interpretativo; se utilizaron instrumentos de recolección de información como cuestionarios, encuestas, análisis de situaciones, talleres con preguntas de selección múltiple y talleres para elaborar construcciones moleculares. Atiende a la estructuración de prácticas de enseñanza y prácticas de evaluación que propicien mejores procesos de aprendizaje en los estudiantes, se estableció inicialmente un marco conceptual sobre los modelos moleculares ya que la disciplina referente del proyecto fue la Ciencias Naturales, en este capítulo los autores profundizan sobre la teoría de los modelos moleculares en química, haciendo una descripción histórica, exponiendo los problemas de enseñanza que se pueden establecer a través del modelado molecular.

La propuesta implementada a través del proyecto se constituyó en un recurso didáctico que favoreció la enseñanza de la mayoría de los conceptos básicos de química orgánica, convirtiendo el espacio de la clase en momentos de interacción de saberes y de experiencias, no sólo de exposición teórica. En el transcurso de la implementación de la propuesta, la evaluación de los aprendizajes, se estructuró como un recurso que le permitió al grupo reflexionar sobre lo que habían aprendido, propiciando procesos de autoevaluación y reconocimiento de sus desempeños y de su responsabilidad al tener que asumir tareas dentro y fuera del aula. La experiencia fue también enriquecedora para los docentes para quienes representó un reto, establecer diferentes prácticas de evaluación de los aprendizajes que fueran innovadoras para poder hacer seguimiento a lo que los estudiantes evidenciaban en sus procesos de aprendizaje y para establecer valoraciones acordes con los avances y las dificultades que presentaron los estudiantes.



La última revisión local se hizo al proyecto “Prácticas de evaluación escolar en el aula en Bogotá” (Pérez y Liévano, 2009), que corresponde a un Estudio estadístico del IDEP sobre las prácticas evaluativas de los docentes oficiales de Bogotá, D.C., tuvo como fin identificar y caracterizar las prácticas de evaluación y la valoración de los aprendizajes que estructuran y utilizan los docentes de las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá, para lo cual se tuvo en cuenta una muestra representativa de 2000 profesores de primaria y secundaria; se pretende también dar información detallada a nivel cualitativo y cuantitativo sobre la implementación de la política pública respecto a la evaluación en los colegios oficiales.

La investigación muestra, en términos estadísticos, lo dicho por los docentes sobre las concepciones y los procesos de la evaluación, específicamente para qué la usa, los propósitos que le asigna a la evaluación, la autonomía que sienten sobre dicho proceso, si los maestros reciben las pautas suficientes y adecuadas sobre la estructuración de objetivos, criterios, métodos y sobre prácticas de recuperación. Posteriormente el estudio expone las prácticas de evaluación de los aprendizajes más implementadas por los docentes, ante lo cual se evidencia principalmente las formas tradicionales como: solución de problemas matemáticos, desarrollo de talleres y guías y evaluaciones escritas; sin embargo, se nota la ausencia del uso de prácticas de evaluación que tengan que ver con la interacción grupal a través de debates, foros, mesa redonda, salidas pedagógicas, actividades lúdicas, entre otras.

Pérez y Liévano (2009), consideran que los resultados que arroja la investigación son positivos en la medida en la que los docentes manifiestan realizar su labor con motivación y dedicación, pensando en la mejor forma de evaluar a los estudiantes, son conscientes de la



necesidad de evaluar en forma distinta a la de los dictados y las pruebas memorísticas. Se evidencia que en primaria los docentes son mucho más inquietos sobre las prácticas de evaluación implementadas a los estudiantes, están en la búsqueda constante de ofrecer a los niños actividades distintas a través de las cuales puedan evaluar sus desempeños y por lo general buscan involucrar en forma constante al padre de familia en los procesos académicos y en general en las actividades propiciadas en la Institución Educativa.

Las investigaciones revisadas tanto internacionales, nacionales y locales, dejan ver que es preciso que los docentes consideren nuevas orientaciones en los procesos de evaluación de los aprendizajes que les permitan salir de los paradigmas convencionales, validando la implementación de metodologías activas en el contexto escolar que les admita una lectura distinta de los procesos desarrollados por los estudiantes, observando, desde una perspectiva más particular, los avances y logros en el aprendizaje. Todo lo anterior recae directamente sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes. El panorama planteado a través de las investigaciones compiladas, requiere de una evaluación y una reflexión por parte del docente sobre sus prácticas de evaluación de los aprendizajes, realizando un análisis crítico sobre lo que propone para establecer procesos de evaluación en el aula, haciendo un reconocimiento sobre la efectividad de las dinámicas de transformación de los procesos de evaluación y cómo el docente implica en estos cambios a los estudiantes. Se sitúa entonces a la evaluación de los aprendizajes, en un contexto más integral e interactivo que se pretende desligar de las dinámicas verticales propuestas en algunas instituciones educativas; de este modo se quiere salir del paradigma de la evaluación como una actividad observadora de resultados sino como un proceso de seguimiento



y de valoración de avances a corto, mediano y largo plazo, que le valida al estudiante lo alcanzado.

La transformación de las prácticas de evaluación de los aprendizajes necesita contextos de formación en los cuales los docentes analicen, revisen y ajusten sus prácticas atendiendo a las necesidades de aprendizaje de sus grupos de estudiantes. Revela (2009) manifiesta que uno de los problemas de los países Latinoamericanos es que entienden por diseño curricular, la escritura de mallas, planes y programas en los cuales no aparece como relevante la estructuración coherente de un proceso de evaluación de los aprendizajes a nivel formativo, para lo cual “Es difícil ofrecer a los estudiantes devoluciones que inviten a la reflexión y oportunidades de autorregulación de procesos de aprendizaje, cuando éstos son de carácter mecánico y memorístico.” (p. 87) Por último se convoca a los docentes a aprender, pensar y planificar, actividades encaminadas al cambio del estilo de evaluación de conocimientos imperante; a aprender a estructurar actividades auténticas y complejas que le propicien al estudiante la contextualización del conocimiento a su realidad y la resolución de situaciones a las cuales se puedan ver enfrentados, a incluir a los estudiantes en sus procesos de evaluación, empoderándolos de criterios para que se autoexaminen y reconozcan sus niveles de aprendizaje.

## **2.2 Referentes teóricos**

Se atiende a través de las bases teóricas a la contextualización y ampliación de algunos componentes relevantes para el abordaje de las prácticas de la evaluación de los aprendizajes, como son: la evolución del concepto de evaluación en el aula, la conceptualización de la práctica



de evaluación, el estudio de la orientación, o la acción propiciada y liderada por el docente ante la implementación de dichas prácticas evaluativas y finalmente se hace la contextualización sobre la concepción de valoración y las respectivas diferencias entre valorar y evaluar. Los fundamentos referidos en el marco teórico se tornan como la columna vertebral a través de la cual se contextualizan las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes, de tal forma que propicie el análisis y la reflexión sobre el quehacer cotidiano con respecto a la evaluación, pretendidas a través del presente proyecto.

### **2.2.1 Evolución del concepto de evaluación en el aula**

Para el abordaje del concepto de la evaluación en el aula se parte de una afirmación hecha por Litwin (1998), quien expone que “el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagogía y la didáctica.”(p.11), atendiendo a dicha afirmación, se infiere que dentro de esas posiciones controvertidas la evaluación debe estar estructurada como un proceso sujeto a un cambio continuo, es preciso reconocer que en la actualidad ha tomado una pluralidad de enfoques, de métodos y de instrumentos que permiten su continuo estudio, con el propósito de mejorar y fortalecer sus dinámicas dentro del desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Atendiendo a lo anterior Castillo y Cabrerizo (2003), mencionan que la evaluación en la actualidad se ha posicionado dentro del contexto educativo desde una perspectiva de más importancia y protagonismo ya que docentes, directivos, padres y estudiantes la han percibido



como un proceso relevante dentro de la enseñanza y el aprendizaje, “la evaluación se ha constituido en una disciplina científica que sirve como elemento de motivación y de ordenación intrínseca de los aprendizajes.” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 2), es claro que se ha dado apertura a un cambio de concepción de la evaluación y que dicho proceso de transformación se hace a través de la práctica, de la reflexión y de la participación de todos los agentes de la comunidad educativa.

Se inicia esta contextualización histórica aclarando que la palabra evaluación, “proveniente del mundo de la industria, ha sufrido una profunda transformación histórica desde que se implantara y divulgara en el campo de la educación hace un siglo.”(Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 4), de lo cual se infiere que el campo de estudio de la evaluación se ha ido ampliando en la medida en la que se le atribuye más importancia en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. A continuación se menciona un recorrido histórico formulado por Garanto (citado por Castillo y Cabrerizo, 2003) a través del cual se puede contextualizar el avance del concepto de evaluación específicamente en el campo educativo.

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, en el primer momento, la evaluación se estableció como un mecanismo de medida, concepción vista desde la psicología Conductista de Skinner y Watson, (citados por Castillo y Cabrerizo 2003); se centraba específicamente en prescribir las divergencias individuales entre los sujetos, se hacía énfasis en la aplicación de test, tanto personales como grupales, la evaluación en esta medida casi no se relacionaba con los procesos desarrollados en las escuelas.



Castillo y Cabrerizo (2003), mencionan que, en un segundo momento, hacia los años 30 y 40, se aborda una evaluación definida como el nivel de coherencia entre los objetivos propuestos y la respectiva obtención de resultados, las ideas de Tylor dieron sustento a esta visión a través de la cual la evaluación se estructura como un proceso sistémico en el cual se esperaban transformaciones en la conducta de los educandos por medio de la instrucción, es decir que la evaluación fue percibida como el aspecto que permitía comprobar el nivel de obtención de los objetivos formulados por el docente.

En el tercer momento, hacia los años 60 y 70, se establece el concepto de evaluación como una comprobación o valoración de la enseñanza no solo en la observación de los resultados obtenidos, sino también en el seguimiento de su proceso de desarrollo, esta nueva visión se orienta de acuerdo a los postulados de Cronbach quien hacia 1963, define la evaluación como el proceso de compilación y uso de información que permite la toma de disposiciones, se hace énfasis en la observación de las etapas para evaluar en forma detallada el proceso. Posteriormente hacia 1967, se encuentra a Michael Scriven (citado por Stufflebeam y Schinkfield, 1985), quien aborda en su teoría llamada, “Evaluación orientada hacia el consumidor”, la evaluación como la “valoración sistemática del valor o el mérito de las cosas, y ha subrayado que los evaluadores deben ser capaces de llegar a juicios de valor justificables más que de medir cosas o determinar si las metas han sido alcanzadas.”(Stufflebeam y Schinkfield, 1985, p. 342) , lo que deja ver la importancia de la validación del estudiante como el consumidor que está sujeto a ser observado en forma detallada por parte del docente, quien a su vez debe promover una valoración estructurando juicios o criterios que permitan legalizar los logros de aprendizaje.



Este enfoque posiciona a la evaluación como un aspecto que afecta no solamente al estudiante sino a todos los factores que se articulan en el contexto escolar como agentes, programas, contenidos, herramientas, recursos, contextos, entre otros. Durante esta etapa, y de acuerdo a los postulados de Scriven, (citado por Stufflebeam y Schinkfield, 1985), se aborda el proceso de comprobación del aprendizaje como la evaluación de las consecuencias reales separadamente de los fines y juicios preestablecidos, colocando exclusiva atención en las condiciones forjadas por el programa en las personas implicadas, a Scriven se le asigna la clasificación de la evaluación desde el carácter formativo y el carácter sumativo, como también el de la evaluación intrínseca y extrínseca.

En la década de los 70 se establecen nuevos paradigmas de evaluación enfocada al desempeño de los estudiantes y hacia la observación y posterior toma de decisiones sobre los programas y el método, lo anterior se complementa con lo abordado por Castillo y Cabrerizo (2003), quien menciona que en 1972 Parlett y Hamilton, en compañía de otros estudiosos de la evaluación, propician una fuerte crítica hacia los modelos existentes y exponen una nueva propuesta en la que se debe tener en cuenta todos los componentes del contexto educativo validando el medio de aprendizaje, se aprueban, de acuerdo a esta visión, los elementos históricos, culturales, sociales y psicológicos en los cuales interactúan los estudiantes y docentes. Retomando lo abordado por Garanto (citado por Castillo y Cabrerizo, 2003), en esta etapa de la evolución del concepto de evaluación se acude a la importancia de los criterios para establecer una evaluación más descriptiva que permita observar la información real de la situación del estudiante frente a los objetivos de enseñanza propuestos.



Ya hacia finales de los 70, en el quinto momento, se establece una propagación de modelos de evaluación dentro de los cuales sobresale el paradigma de la evaluación cuantitativa, y el de la evaluación cualitativa aún existentes, atendiendo a que no hay una sola forma de percibir la evaluación, la diferencia radica en que al irse transformando el concepto de la evaluación educativa se han adoptado o sumado elementos de otras disciplinas que permiten un proceso más profundo y complejo sobre su implementación y desarrollo. Ya hacia los años 90, la evaluación se percibe desde una perspectiva más constructivista de la educación, por medio de la cual según Castillo y Cabrerizo (2003), podría ser percibida como un proceso que estructure y valide transformaciones que promuevan ajustes y mejoras de reconstrucción, apropiándose como una mediación que contribuye a que los sujetos revisen lo evaluado.

Finalmente se establece en los años 90, en el sexto momento, la concepción de la evaluación desde la visión globalizada, formativa, integradora y diferenciada, visión que se concreta en el año 2002, a partir de lo estructurado en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), promulgada en España.

Periodos		Evaluación entendida como
1	Hasta los años 20	Medida
2	Años 1930 – 40	Grado de consecución de objetivos.
3	Hasta finales de los 60	Totalidad del sistema educativo.
4	Década de los 70	Valoración del cambio ocurrido en el alumno.
5	Década de los 80	Cuantitativa / cualitativa.
6	Década de los 90	Formativa / diferenciada / integradora.

Figura 3 Evolución del concepto de evaluación. Fuente: Castillo & Cabrerizo, 2003

Haciendo una revisión histórica de la evaluación en el contexto colombiano se observa que desde la década de los años 70 se establecen, a partir de las políticas públicas sobre evaluación, diferentes decretos cuyo objetivo primordial es la mejora de la educación en el país, se orienta



este recorrido a través de lo expuesto por Moreno, Triana y Ramírez (2009), en el documento “Un recorrido histórico sobre concepciones de la evaluación y sus propósitos en el proceso educativo en Colombia.”, quienes exponen que en el año 1976 se expide el decreto ley 088 en el cual se determina que son dos las funciones de la evaluación escolar, por un lado se debe evaluar los programas de cada institución de acuerdo al rendimiento interno y externo del sistema educativo a través de instituciones piloto y por otro lado se debe dar informes semestrales sobre los resultados de las evaluaciones y los avances en los programas.

Atendiendo a lo anterior se propicia la valoración cualitativa y la elaboración y presentación de informes descriptivos, Moreno, Triana y Ramírez (2009) afirman que “se establece la promoción automática de un grado a otro como mecanismo de promoción en básica primaria.” (párr. 7), promoción automática que fue malinterpretado por la población escolar y en especial por los docentes y directivos, quienes la sumieron como una determinación que les obligaba a pasar a los estudiantes de un grado a otro sin considerar sus logros y avances en los aprendizajes.

De acuerdo a la inconformidad surgida entre la comunidad, se estableció el decreto 1419 de 1978, que fue reglamentado posteriormente por el 1002 de 1984, en el cual la educación básica se organizó en nueve grados y se estableció un nuevo plan de estudios para el pre-escolar, la básica primaria, la secundaria y la media vocacional. En este decreto la evaluación continuaba considerando la promoción automática, lo que propicia la resolución 17486 de 1984 que permitía dar claridad al concepto de promoción y al establecimiento de los requisitos para pasar de un grado al otro y para la obtención de un título validado a través del cumplimiento de unos objetivos y un proceso de evaluación; en esta resolución se validan como campos evaluables lo



teórico, lo práctico, las habilidades, los desempeños y los hábitos que propician en el estudiante la formación integral, uno de los fines de la educación.

Posteriormente se estructura el decreto 1469 de 1987, en donde se establece como obligatoria la promoción automática para la educación básica primaria, el proceso de evaluación se determina, dicho por Moreno, Triana y Ramírez (2009), como el que permite reconocer los logros y dificultades, y la implementación de reformas que posibilitaran la calidad de la educación, la evaluación a la cual se somete al estudiante debe ser de carácter continuo, que permita verificar con lo esperado, a través de objetivos iniciales, esto se presenta en informes descriptivos a los padres de familia, asumiendo una escala de valoración de excelente, bueno, aceptable e insuficiente.

Hacia 1994 se establece el decreto 1860 que estructura la evaluación del estudiante a través de los logros obtenidos; a partir de éste se estableció la evaluación como “continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que respondan a estas características y debe permitir preciar el avance en la formación del educando y proponer las acciones necesarias para continuar adecuadamente el proceso educativo.” (Moreno, Triana y Ramírez, 2009, párr. 18), en este sentido se abre la posibilidad de observar al estudiante desde una perspectiva más integral en donde el docente debe planear las acciones evaluativas no basadas en la reproducción de contenidos y temas memorísticos, sino teniendo en cuenta la interacción individual y grupal del estudiante ante los diferentes contextos de aprendizaje.



En 1996 se emite la resolución 2343 que establece los indicadores de logro que deben adoptarse para la educación formal en el desarrollo del currículo. Posteriormente hacia el año 2002 se expide el decreto 230 atendiendo a la necesidad de adoptar un modelo nacional sobre el cual se determina una escala de valoración en términos de, Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Deficiente e Insuficiente, y se estimará el 5% de estudiantes, como máximo porcentaje de reprobación del año escolar, se da esta determinación con el fin de garantizar el derecho a la educación y a que los estudiantes no se vean segregados ante la pérdida de un grado.

En el año 2010 se establece el decreto 1290 en el cual se instaura la evaluación por desempeños, y se convoca a una evaluación permanente que observe en forma detallada el desarrollo de los procesos del estudiante en términos de competencias, valorando los avances y ajustando lo que tiene que ver con la formación integral desde lo propuesto por el Proyecto Educativo Institucional.

La anterior contextualización de la evolución del concepto de la evaluación en Colombia permite afirmar que desde la política pública se ha evidenciado la importancia que ésta tiene frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la constante preocupación por transformar la evaluación se ve reflejada en cada uno de los decretos y resoluciones establecidas en su momento, en palabras de Moreno, Triana y Ramírez, (2009), “la evaluación ya no es entendida únicamente como un juicio valorativo sobre un estudiante sino que en ella se empiezan a integrar otros factores que se dan dentro del aula.”(párr.40), es decir que se posiciona ya no como juicio sino como proceso que debe atender, propiciar y avalar cambios significativos en la concepción que se tenía de ella. En el país desde la década de los años 70, el hecho de establecer la



evaluación desde otros modelos y paradigmas permite considerar una dinámica distinta a través de la cual se validen los saberes teórico-prácticos y se establezca la formación de sujetos integrales en el marco de una educación de calidad que responda a los cambios y exigencias de la sociedad local, nacional e internacional.

Dado lo anterior se llega a la concepción de evaluación de los aprendizajes como un proceso de valoración que implica la observación sistemática y continua de lo que desarrollan los estudiantes y docentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al respecto, el camino recorrido a través del presente proyecto se enlaza con la idea de que “es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento, en especial para los profesores y para los alumnos” (Celman, 1998, p.36), 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.

### **2.2.2 Evaluación relacionada con la enseñanza y con el aprendizaje**

Se sitúa la evaluación relacionada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje como un encuentro tridimensional constituido como el vehículo por medio del cual, docentes y estudiantes sostienen una relación comunicativa y didáctica, atendiendo a dicha relación Castillo y Cabrerizo (2003), mencionan que la evaluación debe poseer un potencial didáctico a través del cual fortalezca y regule la acciones educativas que estructuran y construyen el docente y el estudiante para gestionar el conocimiento. Atendiendo a lo que mencionan los autores se puede determinar



que el encuentro didáctico se constituye a partir de las relaciones de comunicación entre docente y estudiante cuando construyen los objetivos de la enseñanza, cuando plantean los momentos de enseñanza y de aprendizaje, y cuando estructuran las formas de evaluar la situación educativa reconociendo las pretensiones del docente y las capacidades del estudiante frente a un diseño curricular establecido desde las necesidades de aprendizaje de los sujetos.

La relación de la evaluación es parte intrínseca de la enseñanza y del aprendizaje, ya que se ha potencializado como un proceso simultáneo que responde a una intencionalidad didáctica dentro del hecho educativo, se percibe como uno de los aspectos que contribuye al mejoramiento del proceso pedagógico en el contexto escolar propiciando la revisión de los elementos que integran la formación de sujetos, como son la revisión de lo que propone el docente, de lo que realiza el estudiante, de lo que gestiona la institución y de lo que propicia el sistema frente al contexto educativo en general. Dado lo anterior Castillo y Cabrerizo (2003) consideran que al igual que la enseñanza la evaluación necesita responder al contexto, a los tiempos y a los intereses de los agentes, atendiendo a un diseño procesual que garantice logros y avances en la implementación del currículo. Tanto la enseñanza como la evaluación se planean y se estructuran, requieren de recursos, metodologías y estrategias, selección de herramientas, instrumentos y espacios adecuados para favorecer el aprendizaje no sólo en los estudiantes, sino también en los docentes, es decir la evaluación es un proceso que afecta y se relaciona con todos los agentes de la acción educativa.

A continuación se aborda la relación existente entre evaluación-enseñanza y evaluación-aprendizaje como aspectos implícitos en el contexto de la evaluación, los cuales se consideran



necesarios para el reconocimiento del análisis y la revisión que el docente debe hacer sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes. El reconocimiento de la relación existente entre evaluación, enseñanza y aprendizaje permitirá hacer una exploración determinando cómo estos se articulan en la acción evaluativa.

### **2.2.2.1 Evaluación y enseñanza**

La evaluación, a través de su implementación como proceso permanente, ha dejado su rol como verificadora de resultados y ha optado por establecerse como un elemento de la acción educativa con identidad propia que se articula en el mismo nivel de relevancia que la enseñanza, la mirada tradicional ubica a la evaluación dentro de los procesos de aprendizaje pero no en los de enseñanza, por lo general se busca evaluar a los estudiantes sin revisar la actuación y procederes de los docentes, sin embargo, en la actualidad, es preciso validar a través de la evaluación la importancia de la labor docente reconociendo los procesos de enseñanza, por consiguiente tanto los estudiantes como los docentes deben atender a la evaluación con el objetivo de mejorar los procesos que intervienen en la acción educativa.

Dado lo anterior Castillo y Cabrerizo (2003), exponen la necesidad de que se vivencie entre los docentes la “cultura evaluadora” (pág.55) dentro de la cual se estructure, desde diferentes perspectivas, y se seleccionen instrumentos que permitan evaluar el proceso de enseñanza planeado, estructurado e implementado por el docente. En este sentido es necesario revisar los documentos pedagógicos que diseña y fundamenta el docente para el desarrollo de sus actividades de enseñanza, observando si su propuesta de abordaje en el aula es la más efectiva



para lograr en los estudiantes el aprendizaje. La evaluación realizada a la enseñanza debe estar medida por instrumentos elaborados con un alto conocimiento pedagógico y que atiendan al contexto socio-cultural de la institución educativa y a las realidades y necesidades de los estudiantes. Se trata entonces de revisar en forma detallada y determinar si las decisiones y propuestas estipuladas en cada uno de estos documentos son coherentes con el contexto y atienden a las necesidades educativas de los agentes de la comunidad, de lo contrario la evaluación debe permitir la reflexión, el ajuste y el mejoramiento de la acción educativa.

Para la evaluación de la enseñanza se puede revisar la trazabilidad de las acciones planeadas e implementadas por el docente a la luz del Proyecto Educativo Institucional, de las planeaciones curriculares, de los proyectos y planes institucionales por grados y por áreas y de las planeaciones diarias, todos estos documentos permiten analizar la idoneidad de lo planeado y la corresponsabilidad entre objetivos y necesidades de los sujetos, al respecto es preciso mencionar lo que dice Medina Rivilla (1991) sobre la evaluación, concepto en el cual se articulan una serie de acciones procesuales que amplían su correspondiente alcance, validándola como una acción que propicia en la enseñanza el seguimiento, la transformación y la evolución del quehacer educativo.

“La evaluación de la enseñanza es la actividad reflexiva que nos permite conocer la calidad de los procesos y los logros alcanzados en el desarrollo del proyecto. La evaluación es una valoración sistemática que facilita el conocimiento minucioso de los procesos aplicados y fundamentalmente las decisiones futuras de cambio que nos proponemos llevar a cabo” (pág. 56)



En la evaluación de los programas, proyectos y acciones diarias se evidencia la revisión del componente profesional de los docentes, para lo cual, es indispensable, un proceso de reflexión, de integración y de selección de juicios de valor sobre la práctica educativa que permitan determinar los aspectos en los cuales el equipo de docentes sustentan su labor. En la medida en que se revisa y se reconocen los aspectos que favorecen o que deterioran los procesos de enseñanza, los docentes pueden dar respuesta sobre qué ha evaluado, para qué evaluó, cómo lo hizo, con qué instrumentos y qué proyección formativa tienen los resultados de dicha evaluación tanto en docentes como en estudiantes.

De acuerdo a lo expuesto por Medina Rivilla (1991), Se trata de concebir la evaluación de la enseñanza como un proceso en el cual se revise la coherencia entre el desarrollo del currículo y las necesidades de los agentes de la comunidad educativa en general y la conveniencia del currículo, que atienda a dos aspectos fundamentales: en primer lugar al desarrollo de la acción educativa tanto para la formación integral de los estudiantes como para la optimización de la profesión docente, en segundo lugar a la proyección de la formación de los sujetos en la Institución Educativa que lleva a favorecer la calidad en la educación. Todo lo anterior permite inferir que la evaluación de la enseñanza se posiciona como una acción de autoreflexión individual y colectiva por parte de los docentes, directivos y agentes de la comunidad educativa.

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.” (pág.71), la postura del



docente frente a la evaluación de la enseñanza debe ser abierta a apreciaciones y a observaciones ya que el ideal es que no desarrollen intervenciones pedagógicas unidireccionales en las cuales sea él el único evaluador, por el contrario se le debe dar al estudiante la posibilidad de producir juicios de valoración sobre lo que el docente gestiona en el aula.

Dado lo anterior, el docente no debe condicionar la evaluación a la comprobación de los aprendizajes, sino que debe usarla también como un proceso que le permitirá fortalecer sus prácticas. Al respecto es interesante mencionar la postura de Gimeno (1988) con respecto a la relación existente entre evaluación y enseñanza, “De alguna manera, la enseñanza se realiza en un clima de evaluación, en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos a realizar y en los productos de ellas esperados y, por lo tanto, se puede afirmar que existe un cierto clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza.” (pág. 75), con esta afirmación se puede determinar que el estudiante valida sus aprendizajes a través de la evaluación y que, de igual forma, el docente valida sus métodos, estrategias y modalidades de enseñanza; en palabras de Stenhouse (citado por Santos Guerra, 1995), “solo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente, tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo.” (pág. 89)

### **2.2.2.2 Evaluación y aprendizaje**

La relación entre evaluación y aprendizaje se establece a través de los logros alcanzados por los estudiantes y de los progresos registrados en su formación, no solo en términos de



conocimientos sino de competencias, desempeños e interacción social. La articulación se construye, a través del desarrollo de un aprendizaje que deje en el estudiante, referentes significativos que utilice en distintos momentos de su vida, siendo ésta la principal finalidad de la enseñanza. Al respecto 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.

La evaluación de los aprendizajes puede determinarse como una acción compleja que depara criterios, instrumentos y acciones por medio de las cuales se pongan de manifiesto los avances o dificultades de los estudiantes ante el proceso de enseñanza. Los criterios que orienten un proceso de evaluación son vitales para el reconocimiento de los diversos aprendizajes logrados, en palabras de Castillo y Cabrerizo (2003), “Dichos criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos y vienen a ser un referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y de aprendizaje.” (pág. 65)

Dado lo anterior se hace necesario considerar en la evaluación de los aprendizajes la articulación de los agentes que contribuyen a su respectivo logro, como son: el grupo de docentes, los estudiantes y los padres de familia, quienes pueden intervenir a través de distintas acciones evaluativas, las cuales tienen que ver, de acuerdo a lo expuesto por Escamilla y Llanos (1995), con la evaluación que los docentes les hacen en general al grupo de estudiantes, la que los docentes les hacen a los estudiantes en forma individual, cuando el estudiante se evalúa a sí



mismo, cuando hay una evaluación del estudiante mediada por el diálogo entre docente – alumno y cuando los padres participan en la evaluación de su hijo.

Al referirse al aprendizaje, se puede determinar la evaluación de tres aspectos fundamentales: los contenidos conceptuales, los contenidos procedimentales y los procesos actitudinales; estas tres derivaciones se establecen, según Castillo y Cabrerizo (2003), con el ánimo de que cada una de ellas se validen dentro de la evaluación implementada al proceso de aprendizaje. A continuación se presentan aspectos fundamentales de cada una de ellas:

- La evaluación de contenidos conceptuales se determina como la que más se valida en el aula, consiste en la verificación de datos, conceptos y hechos que asimila el estudiante y que demuestra por medio de la asociación o la memoria, la forma de evaluarlos es a través de la realización de pruebas diagnósticas, seguidas de pruebas de rastreo y verificación, que le brinden al docente datos sobre los conocimientos iniciales, intermedios y finales con los que cuentan los estudiantes, lo que le permite planear, atendiendo al nivel en el que se encuentra cada uno con relación a unos criterios generales o niveles básicos del grado. Es importante aclarar que la evaluación de los contenidos conceptuales es trascendental porque determina las bases teóricas con las que cuentan los estudiantes para considerar un buen desempeño en lo procedimental, al respecto Escamilla y Llanos (1995), afirman: “Los conocimientos previos no constituyen siempre ideas vagas e imprecisas, sino que pueden determinar estrategias cognitivas para seleccionar las informaciones pertinentes en una situación para estructurar y organizar lo real.” (pág. 67)



- La evaluación de los contenidos procedimentales se constituye a través de la valoración de las acciones que el estudiante, pone en consideración, para solucionar tareas o situaciones en las que debe hacer uso de los contenidos conceptuales, se consideran como las habilidades los procedimientos que utiliza, es decir, el saber hacer. De acuerdo a lo expuesto por Castillo y Cabrerizo (2003), la evaluación de los contenidos procedimentales se desarrolla a través de las prácticas evaluativas que lleven a los estudiantes a la solución de situaciones, dilemas o conflictos; actividades que impliquen poner en práctica todo lo que se ha aprendido, teniendo como referente la cotidianidad o situaciones nuevas a las que se puedan ver enfrentados los estudiantes. Para evaluar procedimientos es importante la estructuración previa de criterios claros para el evaluador y el evaluado presentando la correspondiente ponderación otorgada al aprendizaje que se pretende revisar.

Es importante mencionar las dimensiones expuestas por Coll, Pozo y Valls (citados por Castillo y Cabrerizo, 2003) a tener en cuenta en la evaluación de procedimientos, estas son:

- “El grado de acierto en la elección de procedimientos para solucionar una tarea.
- El grado de conocimiento sobre el procedimiento.
- La posibilidad de aplicación del procedimiento a situaciones particulares.
- La generalización del procedimiento en otros contextos.
- El grado de automatización del procedimiento.
- La corrección y precisión en las acciones que componen el procedimiento.” (pág.

71)



Es necesario que los docentes reconozcan la importancia de los contenidos procedimentales en el aprendizaje de los estudiantes ya que estos se constituyen en desempeños relevantes que favorecen la formación integral de los sujetos.

- Dentro de la evaluación de contenidos actitudinales se encuentran la buena disposición, el interés, la responsabilidad, el esfuerzo, la participación, la creatividad, la constancia, y en general los valores, actitudes, acciones y comportamientos que el estudiante evidencia en el desarrollo de su proceso académico y social. Dado lo anterior se puede afirmar que la evaluación de los contenidos actitudinales se centra en el reconocimiento que hace el docente de los valores y actitudes que los estudiantes evidencian en la interacción escolar; son las relaciones establecidas en el contexto de la institución las que permiten que el estudiante de a conocer los comportamientos que ha asimilado de acuerdo a los diferentes contextos en los que se ha formado como: el barrio, la familia, los amigos, la ciudad, etc. entre otros, dichos comportamientos son decisivos e influyen en la acción educativa. Castillo y Cabrerizo (2003), mencionan al respecto, que es preciso reconocer que la evaluación de las actitudes es un proceso complejo ya que debe atender a unos criterios y responder a un proceso transversal en el cual, los docentes desde todos los espacios académicos, propicien el fortalecimiento de valores en la práctica educativa diaria.

La evaluación del aprendizaje se consolida como un proceso de comunicación entre dos agentes, el evaluador y el evaluado, en donde se valora el aprendizaje tanto en el seguimiento de los procesos como en los resultados, provee al docente de información que permite el ajuste de los procesos de enseñanza y la estructuración de acciones de mejora, esto en el marco de la



evaluación formativa. De acuerdo a lo que expone Santos (1995), dentro de la evaluación de los aprendizajes está inmerso el reconocimiento de las diferencias y las particularidades que poseen los estudiantes, sin descartar el hecho de que algunos obtengan resultados similares asumiendo diferentes caminos en el proceso de aprendizaje, para lo cual es necesario interpretar y validar en los estudiantes, los ritmos de aprendizaje, sus visiones de mundo, sus experiencias y sus pre-conceptos lo que permiten que lo aprendido sea significativo y duradero.

### 2.2.3 Tipos de evaluación

De acuerdo a las clasificaciones de evaluación existentes, a continuación se presentan las establecidas por Casanova (1995), quien hace la agrupación de los diferentes tipos tomando como referencia cinco criterios a saber: de acuerdo al momento, a la finalidad, a su extensión, según el origen de los agentes evaluadores y según sus agentes. En primer lugar, atendiendo al momento, la evaluación puede ser:

- *Inicial*: Cuando se recogen datos empezando un proceso, su fin es que el docente tenga conocimiento real de las características de los estudiantes, lo que le facilita la planeación, el diseño y el ajuste de su práctica educativa teniendo en cuenta la realidad del grupo; por esto su realización es primordial.
- *Procesual*: Cuando el aspecto principal es su función formativa, función que se evidencia a través de la compilación de información en forma continua sobre el proceso del estudiante y proporciona datos que le sirven al docente para ajustar, reorganizar, cambiar y reforzar, permite realizar ajustes sobre la implementación del proceso.



- *Final*: que corresponde a la recogida de datos al finalizar el tiempo destinado para la obtención del aprendizaje, es de carácter sumativo, y mide el logro de los objetivos propuestos en términos de aprobación o no aprobación, de promoción o no promoción del estudiante.

En segundo lugar, de acuerdo a su finalidad la evaluación puede ser:

- *Diagnóstica*: Cuando se hace preciso que el docente inicie el proceso con los estudiantes teniendo conocimiento de sus características personales y académicas; este diagnóstico se realiza iniciando el grado apoyado en el informe descriptivo del grado anterior.
- *Formativa*: cuando se favorece el reconocimiento continuo de avances, logros y dificultades con el objetivo de ajustar, mejorar o redireccionar los procesos; ésta supone estructurar unos objetivos, caracterizar el sujeto susceptible de evaluación, aplicar instrumentos para compilar datos, analizar e interpretar dicha información y tomar decisiones para iniciar un nuevo proceso. Al respecto es preciso mencionar lo que exponen Castillo y Cabrerizo (2003), con relación a la evaluación formativa, “puede actuar sobre el sujeto que aprende, poniendo de manifiesto dónde se han producido los errores de aprendizaje si es que los hay, a fin de poder corregirlos teniendo en cuenta para ello la relación entre una situación de partida (inicial) y una situación de llegada (final).” (pág. 26), en el hecho mencionado por los autores con relación a la corrección de procesos se tiene en cuenta la evaluación no sólo de los aprendizajes, sino también de los procesos de enseñanza, de los recursos y de la gestión del conocimiento por parte de todos los agentes de la Institución Educativa.



- *Sumativa:* Es la evaluación aplicada al finalizar un periodo para acreditar los logros alcanzados, esta pretende comprobar hasta dónde se cumplieron los objetivos propuestos, se puede dar en conjunto con la procesual – formativa, ya que consolida en resultados cuantitativos o cualitativos el estado del aprendizaje al finalizar un ciclo académico, está en concordancia con la evaluación final ya que determina la aprobación o no aprobación del proceso.

En tercer lugar, de acuerdo a su extensión, la evaluación puede ser:

- *Global:* Se utiliza cuando se requiere de la validación del grado de cumplimiento de los objetivos por parte de todos y cada uno de los agentes y componentes de la Institución Educativa, se requiere de un estudio total de las dimensiones y de los aprendizajes del estudiante, cualquier modificación realizada a una de las partes del proceso puede afectar a la totalidad.
- *Parcial:* Corresponde a la valoración y validación de etapas o fragmentos del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este tipo de evaluación se hace una revisión de los componentes por separado para determinar los aprendizajes en los cuales los estudiantes tienen más fortalezas y en cuáles tienen debilidades.

En cuarto lugar, de acuerdo al origen de los agentes evaluadores, la evaluación puede ser:

- *Interna:* Se presenta cuando se promueve desde el interior de la Institución Educativa la revisión de los diferentes procesos y procedimientos que la conforman por parte de los mismos agentes e integrantes de la comunidad, se interesa por reconocer desde la organización interna el desarrollo adecuado de los procesos.



- *Externa:* Se realiza cuando los agentes de la evaluación son personas que representan instancias diferentes a la Institución Educativa, pero tienen conocimiento y experticia para evaluar el funcionamiento y la organización.

Finalmente de acuerdo a los agentes, la evaluación puede ser:

- *Autoevaluación:* Se realiza cuando los evaluadores hacen seguimiento y revisión de su propio trabajo, es apropiado que esta tipología de evaluación sea implementada por estudiantes y profesores con miras al reconocimiento de la participación y de los aprendizajes que cada uno de ellos ha tenido en la acción educativa. Se vale principalmente de la autoreflexión para identificar logros y dificultades.
- *Heteroevaluación:* Es la evaluación que se lleva a cabo internamente en la Institución por parte de personas que no son ni profesores, ni estudiantes, pero que pertenecen a la comunidad.
- *Coevaluación:* Se realiza cuando los evaluadores y los evaluados intercambian su rol para determinar los alcances y las debilidades de los unos y de los otros, es una evaluación mutua.

Dada la anterior clasificación, es preciso resaltar que en la implementación de la evaluación, se pueden presentar mezclas de algunos de estos tipos, lo ideal es que el seleccionado, responda al modelo o enfoque pedagógico implementado en la Institución Educativa, y que también atienda a las necesidades del grupo o de lo planeado por el docente. Es preciso mencionar que en la presente investigación cuyo eje central es la revisión de las prácticas de evaluación que implementan los maestros, se pretende trabajar sobre la evaluación formativa y procesual, que se



articula con lo estipulado en la Institución de referencia desde el enfoque pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión, contexto pedagógico que se describe en el apartado 3.4 referente a la contextualización de la población educativa.

#### **2.2.4 Normatividad de la evaluación en Colombia**

Con respecto a la normatividad que se rige en la actualidad en Colombia, sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de educación básica y media, se hace referencia al decreto 1290 del 16 de abril de 2009 y al documento N° 11 del MEN, en el cual se encuentran las orientaciones para la fundamentación e implementación de este decreto en las Instituciones Educativas, instrumento elaborado por Heublyn Castro, Edgar Martínez, Yonar Figueroa en el año 2009, quienes exponen que el decreto se estructuró a partir del análisis liderado por el MEN durante el año 2008 y principios de 2009, respuesta que se dio a la comunidad educativa, atendiendo a las solicitudes de reforma generadas por el decreto 230, ante el cual persistían las inconformidades sobre los criterios de porcentaje exiguo de promoción que forjó mediocridad, facilismo y desidia en los estudiantes.

El estudio realizado al decreto 230 dejó como resultado el abordaje de prioridades con respecto a la evaluación, a tener en cuenta en el nuevo decreto, estas apuntaban, en primer lugar, a favorecer la autonomía de las Instituciones Educativas con respecto a la evaluación y promoción de los estudiantes, en segundo lugar que no se tuviera en cuenta porcentaje de aprobación, en tercer lugar, percibir la evaluación como una oportunidad para mejorar la calidad



educativa en la Institución y en cuarto lugar a la importancia de involucrar a estudiantes y padres de familia en el proceso de evaluación.

En el documento N° 11 se hace énfasis sobre la importancia que depara la evaluación de los aprendizajes en el aula, al respecto los autores, Castro, Martínez y Figueroa (2009), mencionan que ésta se centra en la búsqueda de información para determinar la forma en la que los estudiantes están aprendiendo y qué es lo que necesitan aprender, determinando qué es preciso, aclarar, reforzar o ajustar para que desarrollen competencias y desempeños necesarios en su formación integral; hacen énfasis en las ventajas de que dicha evaluación sea formativa para estudiantes y docentes, “y su propósito fundamental es brindar información para que los maestros vuelvan a mirar sus procesos de enseñanza y los educandos enfatizan y consoliden sus procesos de aprendizaje.” (pág. 17). Lo anterior depara una mirada bidireccional de la evaluación la cual propone no únicamente la revisión de los aprendizajes sino también de la enseñanza, proceso en el cual se validan a todos los agentes que intervienen en la acción educativa.

Con relación a la evaluación en el aula, en el documento se hace énfasis en que los docentes como profesionales expertos en didáctica y pedagogía, tienen la responsabilidad y el deber de acondicionar el contexto escolar con metodologías, estrategias y herramientas necesarias para que los estudiantes se apropien de aprendizajes efectivos para su formación, que les permita enfrentarse en forma asertiva al mundo de hoy, lo anterior incluye la responsabilidad no solamente del docente sino de todos los agentes que intervienen, incluyendo la Institución Educativa, al respecto los autores afirman que “es obligación de todo establecimiento educativo velar por el cumplimiento de tales propósitos, garantizando los elementos, procedimientos,

mecanismos y actividades que sean necesarios para que los estudiantes aprendan y no sean excluidos del proceso educativo... del saber.” (Castro, Martínez y Figueroa, 2009 pág. 21)

Para estructurar un proceso de evaluación que permita que tanto el estudiante como el docente revisen el aprendizaje y la enseñanza, se considera que la evaluación formativa es la llamada para determinar un seguimiento que permita reconocer los aciertos y las dificultades en los dos procesos, al respecto se exponen los rasgos que, de acuerdo al análisis presentado en el documento N° 11, caracterizan a la evaluación educativa en la educación básica y media:

“Es formativa, motivadora, orientadora, pero nunca sancionatoria. Utiliza diferentes técnicas de evaluación y hace triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas. Está centrada en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende. Es transparente, continua y procesual. Convoca de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas.” (Castro, Martínez y Figueroa, 2009 pág. 24)

Dado lo anterior la evaluación debe ser el proceso central para el examen y el seguimiento de la acción educativa, constituyéndose en un aspecto importante dentro de la formación tanto de docentes como de estudiantes, un proceso de evaluación que permita validar los ritmos individuales de aprendizaje y que propicie la revisión permanente de lo propuesto por los docentes en su quehacer.

En el artículo tercero, del decreto 1290, se da explicación sobre las características que debe tener la evaluación de los aprendizajes, la cual debe atender a los intereses, características individuales, ritmos, estilos y desarrollos de los estudiantes; de esta forma se pueden valorar con



más acierto los aprendizajes obtenidos, de igual forma provee información sobre la necesidad de implementar estrategias didácticas y pedagógicas para optimizar el desarrollo de competencias y desempeños en los estudiantes. En general los autores consideran que esta norma constituye un llamado para trabajar en beneficio de la formación de niños, niñas y jóvenes y para “lograr y consolidar mejores prácticas educativas, ambientes de aprendizaje y de evaluación, para apoyar los aprendizajes de los estudiantes colombianos.” (Castro, Martínez y Figueroa, 2009 pág. 28)

El gobierno nacional en el decreto 1290 concede la potestad a las Instituciones Educativas para estructurar los protocolos y criterios de evaluación de los aprendizajes con los que van a determinar la promoción de los estudiantes, actividad que deparó para la comunidad educativa un proceso de análisis, reflexión, reconocimiento de las necesidades y alcances, no se limitó a la selección de escalas valorativas o de número de asignaturas perdidas para aprobación o desaprobarción, sino que necesito de un trabajo de participación y de conciliación atendiendo al mejoramiento de estrategias, metodologías, condiciones y en general del ajuste de la gestión educativa; de esta forma se instituye a través del decreto, el Sistema Institucional de Evaluación, documento que debe ser estructurado con la participación de los estamentos de la Institución y estar articulado con lo establecido en el PEI y el enfoque pedagógico de las prácticas educativas.

El decreto 1290 determina que dentro de los elementos que debe incluir el SIE están, la escala de valoración institucional, estrategias de apoyo para la superación de las debilidades de los estudiantes o para la motivación a estudiantes con desempeños superiores, estrategias de apoyo para la solución de situaciones presentadas con la aplicación del Decreto 230 de 2002, informes de evaluación y su periodicidad y por último la descripción de las instancias, procedimientos y reclamaciones de los estudiantes y padres de familia sobre la evaluación y la promoción. En aras



del reconocimiento de la flexibilidad que tienen el hecho de la utilización de diferentes modelos y metodologías que atiendan a las características de cada población escolar, el decreto 1290 da la autonomía a las instituciones para formular en el SIE una evaluación flexible y formativa, al respecto Castro, Martínez y Figueroa (2009), mencionan que esto no debe significar la menor calidad de la educación o el incumplimiento con los estándares determinados por el MEN.

Con respecto a la evaluación del desarrollo personal y social de los estudiantes, el decreto estipula que las instituciones tienen el deber de propender, en primer lugar, por una educación en valores para el favorecimiento de la identidad y la autonomía, en segundo lugar, por la estructuración de normas de convivencia que beneficien la interacción social de los estudiantes dentro y fuera de la institución y en tercer lugar propender por la evaluación y el fortalecimiento de actitudes que representen los comportamientos de docentes y estudiantes estableciendo un clima escolar agradable de conciliación, aceptación y respeto. Atendiendo al contexto normativo de la evaluación de los aprendizajes, se establece la importancia de revisar las prácticas evaluativas implementadas por los docentes, propuesta en el presente proyecto de investigación, siendo partícipes de la revisión continua de lo desarrollado por los docentes en el aula.

### **2.2.5 Prácticas de evaluación de los aprendizajes**

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes, de acuerdo a lo estructurado por Celman (1998), se pueden determinar como acciones diseñadas por el docente para reconocer los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes, es decir las actividades que el docente planea y estructura para obtener información acerca de lo que el estudiante ha aprendido o para detenerse



a reflexionar en las dificultades que presenta el proceso de enseñanza que no le han permitido aprender. Dichas acciones según lo expuesto por Camilloni (1998), se pueden determinar como “programas de evaluación” (p.74) que se diseñan con el objetivo de valorar todos los procesos que están inmersos en el aprendizaje del estudiante, lo cual le exige al docente estructurar “programas complejos de evaluación en los que se empleen una cantidad de instrumentos diversos y donde cada técnica sea adecuada para evaluar diferentes aspectos.” (Camilloni, 1998, 9.74), siendo la implementación de dichos programas la gama de estrategias pedagógicas que le permiten al docente reconocer la heterogeneidad de los estudiantes con respecto a ritmos de aprendizaje, desempeños, habilidades y competencias.

Desde otro punto de vista, la práctica evaluativa se puede entender como “un conjunto de situaciones, más o menos relacionadas entre sí, que se distribuyen a lo largo de una unidad temporal de carácter educativo.” (Coll y Rochera, 2012, p.54), en otras palabras las acciones programadas por los docentes como situaciones que conducen a verificar si el estudiante aprendió, las cuales deben estar articuladas establecidas dentro del diseño de un plan de evaluación, al respecto Camilloni (1998) menciona que dicho programa debe cumplir algunos criterios a saber:

- Que permita apreciar los aprendizajes que los estudiantes han logrado en concordancia con lo que se espera de acuerdo al currículo institucional.
- Que presente una organización rigurosa de tal forma que permita observar y sacar inferencias sobre el desempeño actual y próximo de cada estudiante, tanto en los procesos específicos como en los generales.



- Que permita observar tanto los adelantos del estudiante como los fracasos o dificultades, para que posteriormente se pueda analizar a partir de qué momento se falló y poder plantear las correcciones en el proceso.

De acuerdo a lo anterior, la unidad de análisis de la práctica de evaluación es constituida por la acción, es decir, la acción evaluativa, la cual tiene inmersa la interacción planeada, propuesta y orientada del docente atendiendo, posicionando y reconociendo al estudiante; dicha acción es mediatizada por objetivos, criterios e instrumentos en contextos concretos y determinados para el logro de los aprendizajes, es preciso destacar que dicha acción es dinámica ya que atiende al desarrollo de procesos de enseñanza que constituyen la gestión del conocimiento dentro de la formación de sujetos.

Las prácticas evaluativas deben ser estructuradas por los docentes atendiendo a la planeación didáctica de las actividades curriculares, de esta forma Camilloni (1998), menciona la importancia de articular dichas prácticas con la variedad de instrumentos existentes que debe conocer el docente para poder establecer de forma coherente la evaluación de los aprendizajes. Desde una perspectiva más detallada Zambrano (2014), señala que las buenas prácticas educativas conllevan a buenas prácticas evaluativas y que es el docente quien debe hacer cambios significativos, pensar y establecer experiencias de evaluación innovadoras que motiven y capten el interés de los estudiantes. De igual forma menciona la importancia de implementar prácticas de evaluación con un enfoque formativo, para las cuales los docentes requieren “de conocimientos básicos de contenido, conocimiento pedagógico, habilidad de instrucción y la gestión en el aula.”(Zambrano, 2014, p.80); desde esta perspectiva se aclara que la práctica

formativa le posibilita al docente mayor conocimiento de los aprendizajes, del desarrollo del pensamiento crítico y de los niveles de reflexión alcanzados por los estudiantes.

En este punto, en el que se señala la evaluación formativa, es pertinente mencionar que de acuerdo a lo expuesto por Ibar (2002), se constituye como una de las tipologías de evaluación que se construye basándose en metas proyectadas hacia la transformación o progreso del comportamiento, es innovadora y asume un cambio permanente, permite observar los avances y la forma en la que el estudiante se acerca a los fines propuestos, se basa en la autoevaluación y finalmente propicia la observación de debilidades o errores en los procesos de aprendizaje con respecto a las metas propuestas que permiten establecer ajustes o correcciones sobre lo que se está evaluando; en este sentido las prácticas de evaluación con enfoque formativo responden a “una función medular en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, considerándolo como una herramienta para aprender. Lo más relevante de la evaluación es su carácter interactivo, que se realiza desde y junto al alumno.” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.314)

#### **2.2.5.1 Aciertos y desaciertos en el diseño de prácticas de evaluación**

Posterior al concepto de las prácticas es preciso referirse a las características de las mismas en términos de aciertos y de disfunciones o desenfoques, al respecto se menciona lo expuesto por Blanco Prieto (citado por Castillo y Cabrerizo, 2003) acerca de lo que los docentes deben y no deben pensar a la hora de estructurar las prácticas evaluadoras.



La práctica evaluadora no debe reducirse a la calificación de contenidos conceptuales, debe atender principalmente a la parte procedimental y actitudinal; 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 a las actuaciones del docente, al entorno familiar y a los paradigmas sociales. En la implementación de la práctica evaluadora 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.

Otras deficiencias de la práctica evaluadora mencionadas por Blanco Prieto, se encuentran al planear la evaluación sobre resultados cuando lo que se debe observar y valorar son los procesos, ritmos de aprendizaje, estrategias implementadas, metodologías y progreso de cada estudiante; al respecto Castillo y Cabrerizo (2003), afirman que la práctica no debe reducirse a un examen como elemento fundamental, ya que las pruebas escritas son sólo un instrumento para recoger información que puede aportar a todo el proceso de evaluación.

Por otro lado, no es conveniente que el docente en la implementación de la práctica evaluadora rechace la autoevaluación, al contrario, debe promoverla, ya que permite que el estudiante reflexione y ponga bajo su observación crítica lo que ha logrado o alcanzado en el aprendizaje. No se le debe presentar al estudiante como una acción represiva que se implementa para favorecer la disciplina y el respeto que se le debe tener a la clase y al docente, esta visión rompe con el objetivo y la esencia que define a la evaluación educativa, lo fundamental es propiciar la mejora progresiva del sujeto evaluado. Por último la práctica no debe ser estática, al



contrario debe generar procesos continuos de evaluación a través de los cuales se recojan datos en forma permanente sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Castillo y Cabrerizo, (2003) reconocen que las prácticas de evaluación deben considerarse como una herramienta generadora de dialogo y conocimiento entre los docentes y estudiantes, en donde las observaciones, las correcciones y las actividades de refuerzo dan la posibilidad de estimular a los estudiantes hacia la autonomía, al desarrollo de su discurso argumentativo y a la estructuración de un pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, el docente debe tener claro que “si algunas prácticas evaluativas se repiten a lo largo del tiempo, pueden crear hábitos muy diferentes de estudio y de aprendizaje: por un lado, un hábito reflexivo regulativo; o, por el contrario, un hábito mecánico y repetitivo.” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.327) al respecto resulta importante que las prácticas atiendan tanto a la comprensión que debe tener el estudiante con respecto a las disciplinas del conocimiento y también a su desarrollo sociocultural de acuerdo a los contextos en los cuales se desenvuelve e interactúa.

Por consiguiente, Santos Guerra (1995) afirma que las prácticas de evaluación deben estructurarse desde el reconocimiento de los recursos, herramientas o instrumentos a través de los cuales se pueden recoger procesualmente los juicios de valor sobre la experiencia de aprendizaje del estudiante, al respecto el autor se centra en los instrumentos a través de los cuales el docente recoge las percepciones de lo que hace el estudiante para poder evaluarlo. De igual forma Celman (1998), menciona que el uso de instrumentos dentro de las prácticas de evaluación, es valioso ya que a través de ellos se puede reconocer el nivel de apropiación que los estudiantes han logrado sobre un conocimiento, al respecto considera importante que el docente

diseñe actividades en las cuales los estudiantes pongan en consideración los procesos cognitivos que les permitan generar nuevos aprendizajes, dichas actividades no sólo son de tipo instruccional, sino de desarrollo de pensamiento.

“No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen.” (Celman, 1998, p.42), la afirmación de la autora abre una gama de posibilidades a través de las cuales el docente puede estructurar una práctica evaluativa, atendiendo a esto Celman (1998) esboza una serie de criterios para que el docente tenga en cuenta en el diseño de sus prácticas: en primer lugar afirma que es conveniente plantear situaciones o dilemas que requieran de la aplicación de conocimientos y del desarrollo de habilidades que permitan diversos abordajes y diferentes grados de resolución, sujetas a varias interpretaciones. En segundo lugar las prácticas evaluativas deben promover la consulta y el acercamiento del estudiante a varias fuentes de información para formar tejidos conceptuales que los involucre con aprendizajes interdisciplinares; y por último es preciso promover la autoevaluación y la coevaluación atendiendo a un proceso formativo y dialogante.

#### **2.2.5.2 Acercamiento a las buenas prácticas de evaluación**

Para determinar si una práctica de evaluación es buena, según Camilloni (1998), es importante medir la eficacia de cada situación evaluativa diseñada e implementada, para lo cual es preciso que se combinen diferentes instrumentos, que se utilicen en forma oportuna y que se analicen e interpreten en forma detallada sus resultados. La autora pone de manifiesto que una



buena práctica evaluativa es aquella que cumple con cuatro requisitos: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad.

Con relación a la validez, se entiende que una práctica de evaluación es válida “en relación con los propósitos y situación específica de su aplicación.” (Camilloni, 1998, p.76) es decir que el docente debe apoyarse en aspectos rigurosos y detallados de la didáctica para justificar las acciones que determine como prácticas evaluadoras, sin embargo la autora hace énfasis en el manejo y organización con la que los docentes implementan las prácticas ya que la validez no es absoluta, porque: en primer lugar debe tener en cuenta criterios externos al del docente y el estudiante (estándares, logros, indicadores, modelo pedagógico institucional, PEI, entre otros), en segundo lugar, no permite dar resultados finales sino que contribuye a forjar deducciones sobre los conocimientos y saberes de los estudiantes; y en tercer lugar porque la validez está sujeta a la combinación de actividades y situaciones en contexto que en varias oportunidades le cambian el rumbo a la acción evaluadora, para poder determinar otros aprendizajes logrados por los estudiantes.

A continuación se presenta un organizador gráfico en el cual se sintetizan las modalidades de validez que expone Camilloni (1998), que deben ser consideradas en la estructuración de las prácticas de evaluación de los aprendizajes:

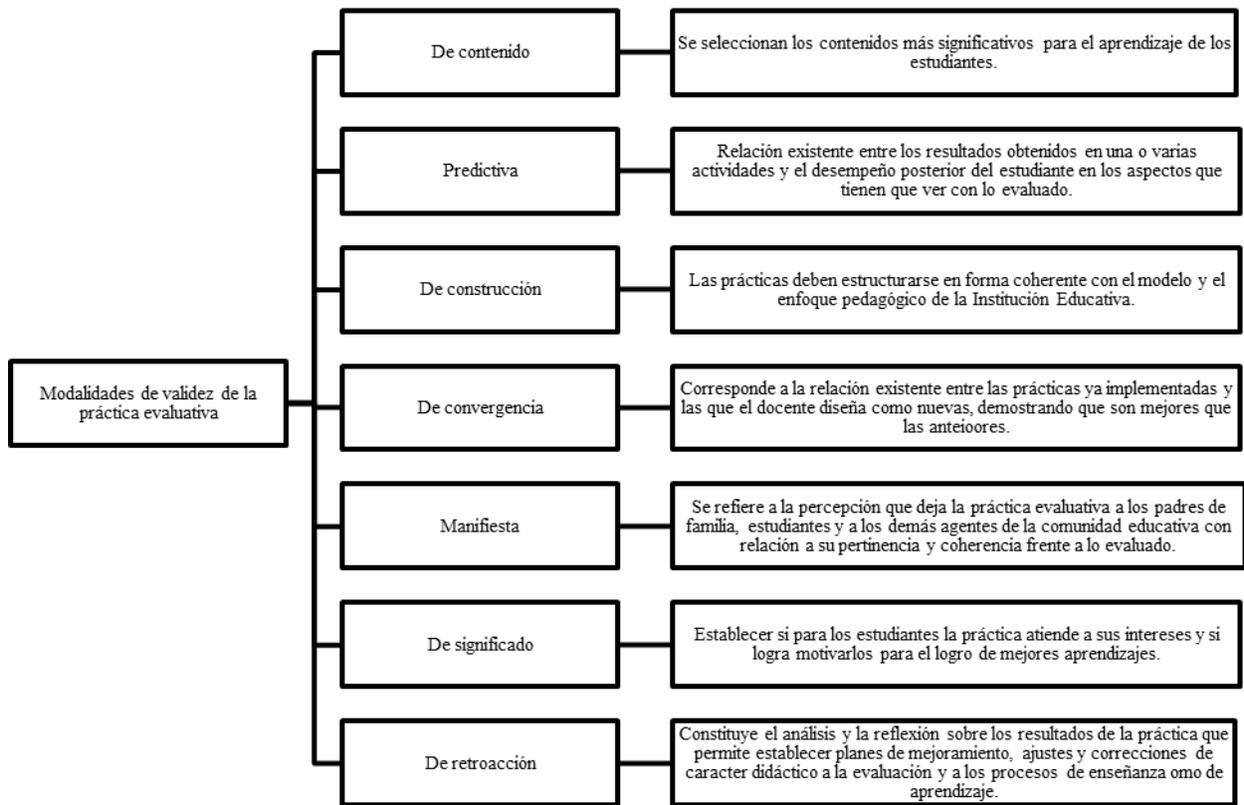


Figura 4 Modalidades de validez de la práctica evaluativa. Fuente: elaboración propia

Desde la perspectiva de la confiabilidad, Camilloni (1998) menciona que la práctica de evaluación es confiable cuando se implementa en diferentes momentos del proceso y arroja resultados similares, lo que evidencia que es poco el margen de resultados que se dejan al azar, la confiabilidad de una práctica se establece cuando ésta determina con exactitud si el estudiante sabe o no, si evidencia habilidades y competencias o presenta dificultades, o si utiliza o no lo que ha aprendido para solucionar situaciones en contexto, sin embargo Camilloni (1998), aclara que la confiabilidad en una práctica de evaluación no es absoluta ya que debe atender a la valoración de procesos desde contextos teóricos como prácticos que se desarrollan en ambientes objetivos y subjetivos.



Con respecto a la practicidad, se tiene en cuenta que la práctica evaluativa debe atender a la articulación de tres aspectos, “su administrabilidad, la facilidad de análisis e interpretación de sus resultados y elaboración de conclusiones y, por último, de la evaluación de la economía de tiempo y esfuerzo en su utilización.” (Camilloni, 1998, p.89). La administrabilidad corresponde a la forma cómo el docente diseña, promueve y orienta la implementación, gestiona los recursos necesarios y cómo analiza e interpreta los resultados de las acciones evaluadas. Con relación a la elaboración de resultados Camilloni (1998), afirma que existe una corresponsabilidad entre el tiempo de estructuración de una práctica evaluativa y su análisis e interpretación, ya que lo ideal es que el docente aproveche cada actividad para establecer la mayor cantidad de observaciones con respecto a los avances y dificultades que presentan los estudiantes en su aprendizaje y en forma dialogante las comunique, propiciando alternativas de solución puntuales, prácticas y que favorezcan el proceso de aprendizaje del estudiante.

Referente al cuarto aspecto mencionado por Camilloni (1998), la utilidad de la práctica evaluativa se evidencia ante la efectividad que tiene ésta de abordar lo que el docente necesita valorar frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; si los resultados no constituyen aspectos puntuales para evidenciar en qué nivel de aprendizaje se encuentra el estudiante, ni para observar detenidamente la efectividad de la enseñanza orientada por los maestros, ni para establecer los aciertos y desaciertos de la Institución Educativa con respecto al desarrollo del currículo, entonces se puede determinar que dicha práctica evaluativa no es útil. La utilidad de la práctica la determinan todos los agentes participantes e implicados en el proceso de evaluación, en la medida en que parten de los resultados para establecer mejoras a los procesos individuales, grupales e Institucionales.



Se han determinado hasta el momento las diversas formas de pensarse el diseño, estructuración e implementación de las prácticas de evaluación de los aprendizajes, haciendo una contextualización sobre lo que el docente debe considerar para llegar a establecer prácticas efectivas que sean motivadoras, innovadoras y significativas, y que respondan a la interacción de los agentes educativos en contextos formativos. Se considera, entonces, que el reconocimiento de aciertos y desaciertos permite observar, desde una perspectiva más profunda, el quehacer del estudiante y el desempeño del docente, propiciando también la reflexión y la consideración de ajustes, cambios y transformaciones permanentes que favorezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

#### *Algunas prácticas de evaluación*

En el presente apartado se expondrán algunas prácticas de evaluación de los aprendizajes “encaminadas a promover procesos de aprendizaje y estrategias de autorregulación por parte de los alumnos y que, al mismo tiempo, ofrecen posibilidades de ajuste de la intervención pedagógica por los docentes.” (Serrano De Moreno, 2002, p.253), el autor menciona que dentro de las prácticas evaluativas se encuentran algunas que por tradición se establecen como instrumentos de evaluación continua y de seguimiento a las actividades que el estudiante debe desarrollar a diario.

Con respecto a las prácticas evaluativas de rutina se pueden mencionar las validadas por Pérez y Liévano (2009), consideradas como las más utilizadas por los docentes para evaluar a los estudiantes, entre ellas están en su orden: implementación de problemas o ejercicios en clase,



análisis y comprensión de lectura, actividades para la casa, desarrollo de talleres y guías dentro de la clase y la aplicación de pruebas escritas, sin embargo, los docentes validan también otras actividades con las que pueden observar detalladamente los logros de los estudiantes como: las participaciones y discusiones orales, consultas, producciones escritas, estructuración de organizadores gráficos, exposiciones y trabajos manuales, entre otras, que se aplican de acuerdo a la dinámica de la clase, a los objetivos propuestos y a la motivación de los estudiantes.

Por su parte los autores García, Aguilera, Pérez y Muñoz, (2011), consideran que la mayoría de docentes se inclinan por la implementación de prácticas de evaluación que permitan observar los aprendizajes de los estudiantes, a través de trabajos realizados en clase, que no son solo evaluaciones escritas, sino trabajos en grupo, talleres, desarrollo de guías, participación y aportes en el desarrollo de la clase; lo que les permite reconocer la importancia de la evaluación formativa como proceso que les lleva a considerar en forma oportuna acciones pedagógicas que favorezcan tanto los procesos de aprendizaje como de enseñanza y que les facilite una retroalimentación descriptiva y particular de lo alcanzado por los estudiantes en su proceso escolar.

Salinas, (2002) valida algunos instrumentos y acciones como prácticas de evaluación adecuadas, que permiten hacer seguimiento al trabajo personal y paulatino que realizan los estudiantes en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, entre ellos menciona: la observación directa del estudiante en el aula como base de la evaluación, la revisión y retroalimentación de las producciones escritas realizadas por los estudiantes, la evaluación apoyada en las actividades en grupo y las pruebas escritas; sin embargo el autor reconoce que las prácticas evaluadoras se



estructuran atendiendo a los contextos y al carácter de las instituciones, por ejemplo, plantea que las acciones planeadas en las instituciones privadas son distintas a las consideradas en las instituciones públicas, en donde es más factible, para el primer caso, que el docente propicie prácticas de evaluación en las cuales se fomente el trabajo en grupo, la valoración del discurso argumentativo y de la creatividad, mientras que para el segundo caso se consideran más el desarrollo de guías y pruebas escritas que miden la memorización de contenidos.

Por otro lado, “que el profesor haga preguntas en clase suele ser un hecho habitual” (Salinas, 2002, p.88), que puede mantener el interés, abordar la parte central de una temática o hacer ver los puntos que aun los estudiantes no tienen claros sobre un proceso. Las preguntas en la clase se constituyen como una valiosa herramienta en el momento de hacer diagnóstico sobre el estado en el que el estudiante se encuentra frente al aprendizaje, de igual forma son un importante instrumento de comprobación sobre sus logros y avances. Ante la importancia de la pregunta, se establecen condiciones para la formulación de las mismas, los docentes deben pensarse con rigurosidad qué objeto tienen los cuestionamientos que formulan a los estudiantes y hacia dónde conducen el aprendizaje, es decir las preguntas deben ser bien estructuradas de tal forma que evidencien lo significativo del aprendizaje. Finalmente Salinas (2002), considera que las preguntas no deben generar siempre respuestas correctas o únicas, sino respuestas que permitan examinar en dónde están las dificultades en el caso de que se presenten.

De acuerdo a lo expuesto por Salinas (2002), los exámenes y controles escritos, aunque resultan ser herramientas tradicionales, son un conjunto de recursos que permiten que el estudiante recuerde la información en términos de la exposición que se hizo en clase, el análisis



realizado, las opiniones y los detalles de la parte teórica, con el cual se valora la capacidad del estudiante para la reconstrucción del discurso metódico y organizado. La utilización de esta práctica es más recurrente ante un tipo de enseñanza en el cual se promueva el desarrollo del razonamiento en el estudiante, “su capacidad de sintetizar y valorar información, de discriminar lo fundamental de lo anecdótico, lo importante de lo secundario, etc.” (Salinas, 2002, p. 94), la dificultad que se evidencia en este tipo de actividades radica en el criterio de aplicación que se establece y en la utilización de los resultados por parte del docente.

Serrano De Moreno (2002), presenta algunas prácticas de evaluación que determina como innovadoras atendiendo a la siguiente afirmación:

Para promover la formación de niños y jóvenes, la evaluación debe también utilizar múltiples procedimientos y tareas ligadas a la forma de gestión de la actividad pedagógica que se realiza en la clase y, en atención a los requerimientos que plantea la naturaleza de los niños y jóvenes, la naturaleza de los aprendizajes y de las actividades pedagógicas propuestas. (p.253)

En primer lugar establece como importante la realización de evaluaciones iniciales al comienzo del estudio de una unidad o proyecto, con el objetivo de establecer los saberes previos con los que cuentan los estudiantes y las experiencias personales, familiares y sociales. Lo anterior es muy importante para establecer los procesos con los que el estudiante debe continuar a fin de programar las actividades y acciones cotidianas de la práctica educativa propiciando el aprendizaje significativo. En segundo lugar Serrano De Moreno (2002), establece la importancia de dar a conocer a los estudiantes los objetivos que ellos deben alcanzar en el proceso de



aprendizaje, estos a la vez sirven como punto de partida para reconocer los logros alcanzados por los estudiantes y las dificultades que aún presentan; es fundamental que lo anterior se complemente con las explicaciones detalladas sobre los criterios y exigencias en el desarrollo de cada práctica evaluativa propuesta y que los resultados y observaciones sean informadas a los estudiantes en términos de sus desempeños.

En tercer lugar, se hace necesario, “proponer experiencias de aprendizaje significativas con tareas y actividades diversificadas que requieran la visión desde las distintas áreas del conocimiento y que ayuden a los alumnos a aprender y al docente a observar de cerca el proceso que aquellos realizan.” (Serrano de Moreno, 2002, p.254), lo cual se constituye a través de tareas sencillas que el docente asigna y que le permiten hacer un seguimiento del aprendizaje de cada estudiante, algunas de ellas son: lecturas de libros, realización de organizadores gráficos, observación y análisis de películas, cuentos, novelas, preparación y presentación de exposiciones individuales y grupales, elaborar presentaciones digitales, organización y realización de debates, conversatorios y discusiones académicas, entre otras.

Por otro lado Serrano Moreno (2002), considera que las participaciones y los aportes de los estudiantes y principalmente la retroalimentación realizada por el docente sobre las producciones finales de los estudiantes son muy importantes en el proceso de aprendizaje, en la medida que se propicia la discusión y la argumentación de las actividades, se le empodera al estudiante para que sea partícipe de su evaluación, revisando y reconstruyendo la solución correcta de la actividad evaluada, en otras palabras se propicia que tomen “conciencia de lo que saben y de lo que no



saben, al recibir información clara de sus fortalezas y debilidades específicas, así como de la propuesta de nuevas tareas y actividades que deben realizar para subsanar los errores.” (p.255)

Hasta el momento se ha pretendido abordar las prácticas de evaluación de los aprendizajes recomendadas, vale la pena destacar que los autores mencionados establecen unos criterios relevantes que deben reunir las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes en el aula, las cuales son la columna vertebral para que la evaluación se propicie desde una perspectiva formativa e integral, atendiendo a esto las prácticas deben ser interactivas, coherentes frente a lo que se pretende enseñar y lo que el docente quiere que el estudiante aprenda; éticas, relevantes, gestionadas desde la calidad, influyentes, significativas, abiertas, que propicien el trabajo colaborativo, motivadoras y estimulantes.

### **2.2.6 Concepción de valoración de los aprendizajes**

Al referirse al término valoración según Gordillo (2006) se hace referencia a “lo que tiene que ver con la capacidad humana para apreciar el valor de las cosas y de las acciones” (pág. 76), es decir se deriva de un contexto axiológico en el cual se ponen de manifiesto la conciencia sobre la verdad y la utilidad, lo que permite discernir entre lo bueno y lo malo. De acuerdo a esto la palabra valoración se puede determinar como un proceso sistemático a través del cual se recoge información sobre el desempeño de los estudiantes incluyendo logros y dificultades demostradas en su aprendizaje, de acuerdo a lo expuesto por Assessment (2002), toda la información obtenida a través del proceso de valoración proporciona a los docentes los referentes para analizar y reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje.



La valoración suministra la respectiva retroalimentación que requiere conocer el docente sobre el estado del aprendizaje del estudiante, esto con miras a retomar, reforzar o avanzar en los procesos hasta poder determinar qué se aprendió. “Aprender a valorar es tomar conciencia de que, además de la verdad y la utilidad, existen los valores, los criterios que nos permiten distinguir y elegir,” (Gordillo, 2006, pág. 76), de allí que la valoración que el docente implementa en el aula se refiere a la observación y respectiva retroalimentación que le da al estudiante sobre la forma en la que desarrolla las actividades que le propone, demostrando qué entendió, qué sabe, qué analiza y qué traslada a su cotidianidad.

Atendiendo a lo anterior, cuando el docente de educación primaria hace una valoración del aprendizaje, según Castillo y Cabrerizo (2003), debe estructurarse como un intercambio habitual de información entre el profesor, el estudiante y las familias, “adquiere una gran importancia dada la estrecha relación existente entre padres e hijos a esas edades” (pág. 255), no se limita a una entrega de información sino que se estructura como una estrategia que hace parte de la función orientadora de la evaluación. En el proceso de valoración, según lo establecido por Assessment (2002), se establecen primordialmente dos acciones, la primera encaminada a la compilación de información descriptiva sobre lo que el estudiante puede y sabe hacer y la segunda dirigida al seguimiento detallado que se debe llevar a cabo sobre lo que el estudiante va avanzando; “La valoración resultante del proceso evaluador deberá expresarse en términos cualitativos, debiendo contemplar los progresos logrados por los niños y las medidas de refuerzo llevadas a cabo.” (Castillo y Cabrerizo, 2003, pág.256)

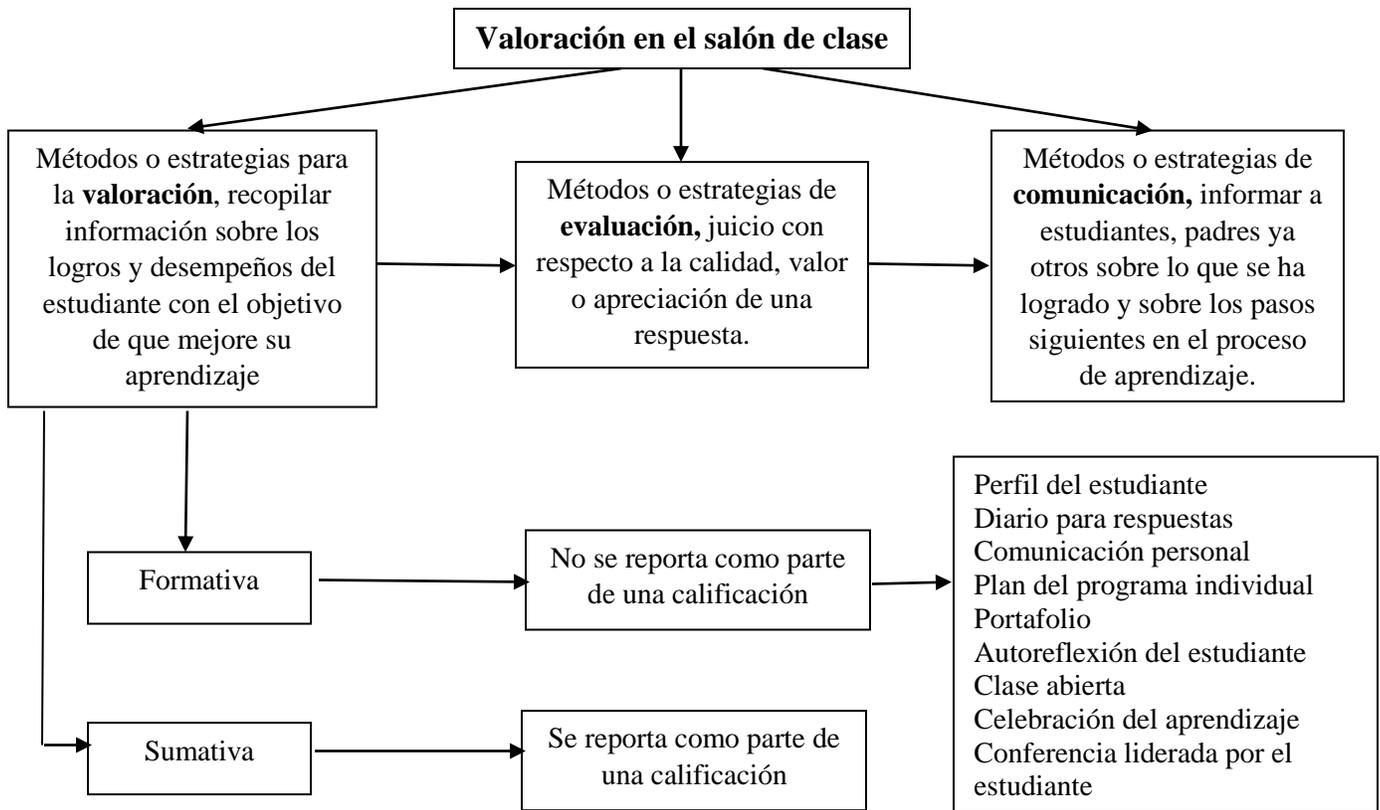


Figura 5 ¿Qué es la valoración en el salón de clase? Fuente: Assessment (2002)

Al respecto de la importancia de determinar las características de la valoración de los aprendizajes se anexa el anterior mapa semántico estructurado por Assessment (2002), a través del cual se evidencian los aspectos articulados e implícitos en el proceso de valoración dentro de la clase, según el autor es preciso constituir tres momentos importantes que son: la valoración, la evaluación y la comunicación, que se establecen para evaluar al estudiante desde una perspectiva formativa, dentro de dicha perspectiva se evidencia que la valoración deja ver lo que el estudiante conoce y lo que ha comprendido que le lleva a poder aplicar y hacer. En este sentido, Assessment (2002) afirma que no es necesario hacer uso de las calificaciones obtenidas a partir de la valoración ya que no es preciso usarlas para informar sobre los alcances y los logros, más



bien sirven para reconocer el nivel en el cual se encuentran los estudiantes al inicio del aprendizaje con el objetivo de poder encaminar su proceso para el alcance de más logros.

La valoración de los aprendizajes se debe asumir como “una actividad continua de reflexión realizada durante todo el proceso de aprendizaje con el fin de obtener información de los agentes y componentes de dicho proceso: Docente, alumnos, programas, estrategias, contenidos, actividades y que permita realizar cambios necesarios.” (Celman, 1998, pág. 39), de allí su estrecha relación con la investigación en el aula, ya que se consolida como la forma de mirar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva detallada que atienda a registrar las situaciones en las cuales interviene tanto el docente como el estudiante para hacer uso del conocimiento y convertirlo en saber.

Es importante que dentro del proceso de valoración de los aprendizajes los estudiantes participen a través del auto reconocimiento, Assessment (2002) considera que si en la valoración se implica la mirada de los estudiantes sobre sus aciertos y desaciertos, sus equivocaciones se convierten en reflexión y retroalimentación que les permite ajustar y encausar el aprendizaje; cuando otros son los que identifican dichas equivocaciones, los estudiantes no pueden saber a ciencia cierta la génesis de sus errores y no van a poder ajustar y favorecer su aprendizaje. El proceso de valoración requiere que el docente compile y emplee toda la información a favor de los procesos de aprendizaje de los estudiantes con el objetivo de que ellos mejoren sus desempeños; atendiendo a esto Castillo y Cabrerizo (2003) sostienen que en este sentido es deber del docente examinar en forma permanente las actividades de los estudiantes para establecer qué necesitan en torno al aprendizaje y propiciarle los recursos y soluciones.



Por otro lado los autores también consideran que la valoración demanda del docente experiencia y competencias pedagógicas para la aplicación de diversidad de métodos que le permitan la observación, el análisis, la reflexión, “la interpretación de los resultados de la valoración y la información que les proporcionan los alumnos, sus padres, colegas y otros profesionales.” (Castillo y Cabrerizo, 2003, pág. 261), también es pertinente que diseñen e implementen herramientas de valoración y que a través de la implementación ayuden a los estudiantes a interpretar las valoraciones para propiciar en ellos las competencias necesarias que les permitan detectar sus errores y poder diagnosticar sus necesidades de aprendizaje. En conclusión el docente sistematiza, descifra y utiliza los resultados de la valoración para transformar las prácticas de enseñanza y las actividades de aprendizaje de los estudiantes.

Es importante mencionar la valoración de los desempeños refiriéndose a ella como la acción realizada para construir evidencias que demuestren lo que los estudiantes han adquirido, dicha construcción es realizada por el docente y el estudiante orientados por matrices o rubricas diseñadas con criterios claros y seleccionados atendiendo a los objetivos o metas de aprendizaje de tal forma que se le asigne al estudiante la responsabilidad de auto reflexionar sobre sus desempeños; para lo cual Assessment (2002) sostiene que dichos instrumentos de recolección de información son estructurados e implementados con fines formativos y diagnósticos, es decir que se observan los adelantos de los estudiantes con el objetivo de determinar el camino a seguir para aplicar la intervención pedagógica apropiada para que mejoren el aprendizaje.

Finalmente es preciso mencionar que la valoración establece la necesidad de criterios claros para proporcionarle al estudiante una retroalimentación efectiva sobre su proceso, que ésta



requiere del docente tiempo, dedicación y la lectura individual de los desempeños de sus estudiantes, si se observa de cerca los trabajos y actividades en su preparación y desarrollo se logra una mejor idea en términos de avances y dificultades, de lo contrario, los docentes no tendrán “la menor idea de las cosas que en rigor están comprendiendo ni de las cosas que se les escapan. Y sin retroalimentación los alumnos tienen pocas probabilidades de saber dónde deben esforzarse.” (Perkins, 1999, pág. 29)

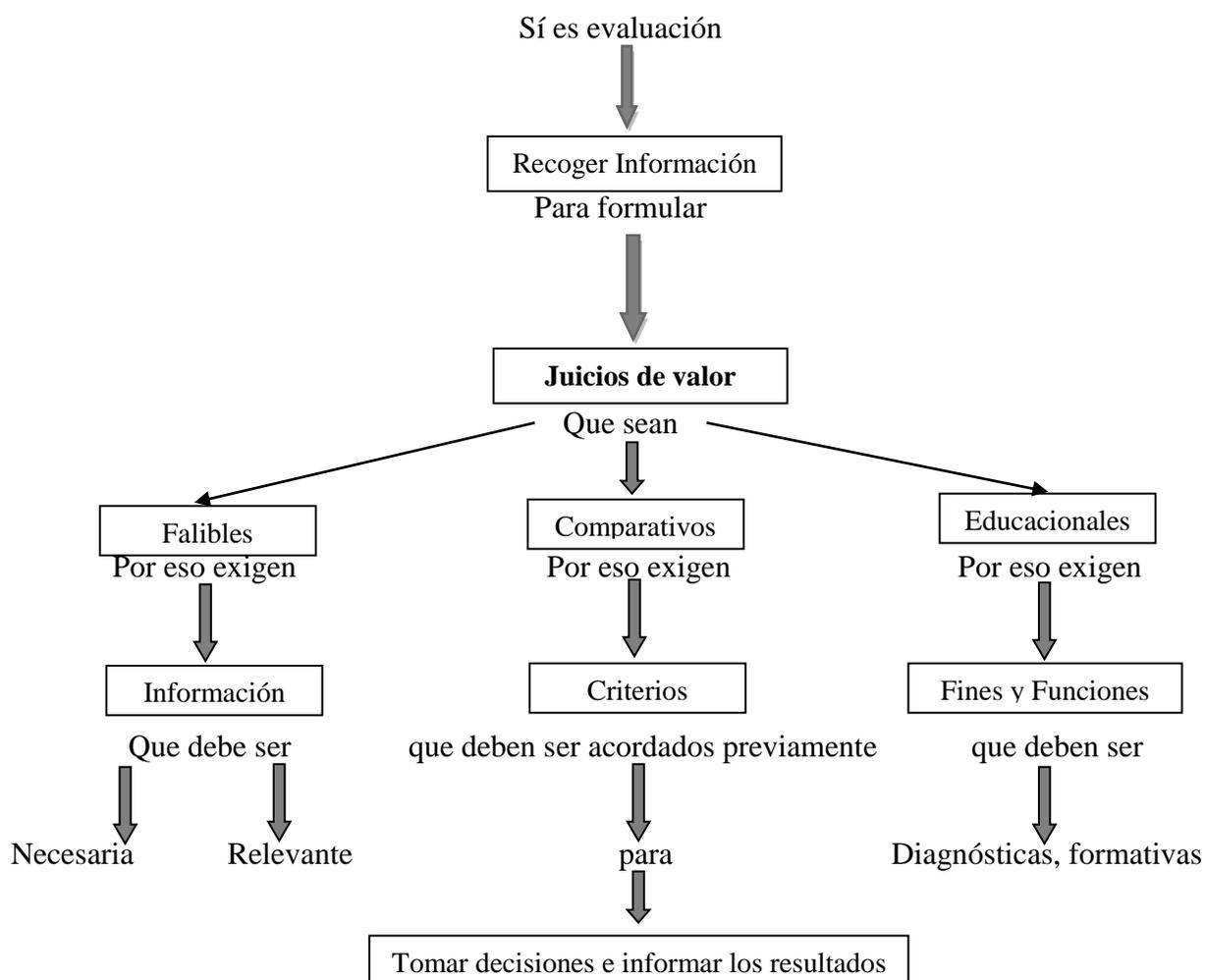
### **2.2.6.1 Relación entre valoración y evaluación**

Al respecto de la relación que se debe abordar entre valoración y evaluación se exponen algunas perspectivas planteadas por Litwin (1998) quien sostiene que no es pertinente la concepción de evaluación de los aprendizajes como un fin sino más bien como una valoración, un reconocimiento del hacer, cuyo objetivo debe centrarse en crear condiciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, señalando cómo intervenir desde el contexto pedagógico y didáctico para favorecer a los estudiantes. De la misma forma Castillo y Cabrerizo (2003) relacionan estos dos procesos afirmando que la evaluación lleva inmersa una medición, para lo que es imprescindible recoger datos e información desde la valoración de la forma más objetiva posible.

Articulado a lo anterior Hoffman (1999), plantea un concepto de evaluación de los aprendizajes dentro del cual ubica al proceso de valoración como un aspecto implícito que marca el seguimiento sistemático de las prácticas de evaluación desarrolladas por los estudiantes, haciendo una fusión entre varios aspectos, para él, “al mismo tiempo varios significados son atribuidos al término: análisis de desempeño, valoración de resultados, medida de capacidad,

apreciación del “todo” del alumno” (pág. 3), de esta forma se puede determinar que la evaluación, para algunos autores, es considerada como una instancia de valoración que es preciso extender a todo el contexto de la evaluación educativa en donde es susceptible de valoración no solo el aprendizaje de los estudiantes sino todo los componentes del sistema educativo, instituciones, docentes, recursos y proyectos entre otros.

A continuación se relaciona un mapa conceptual organizado por Castillo y cabrerizo (2003) en el cual es evidente la relación que se ha llegado a establecer entre la evaluación y la valoración de los aprendizajes, a través del cual se puede inferir la necesidad que la evaluación tiene de la valoración en términos de determinar los juicios de valor a través de los cuales el docente llega a evaluar el aprendizaje obtenido por los estudiantes.



*Figura 6* La evaluación correcta. Fuente: Castillo y Cabrerizo (2003)

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, pág.16), entonces la clave de esta relación se determina a partir de la recolección de datos, es decir que la valoración facilita una evaluación correcta y coherente frente al aprendizaje obtenido por los estudiantes; por esto los autores consideran, en primer lugar, que es preciso trabajar hacia la valoración de procesos y no del producto, en segundo lugar que es necesario interpretar y llegar a comprender los valores, creencias y lecturas de mundo de los evaluados y en tercer lugar que el docente examine el proceso de los estudiantes; sin embargo determinan como función principal de la valoración, proveer elementos de información sobre la forma en la que el docente desarrolla su práctica educativa y propiciar una reflexión sobre ella.

### 3. Metodología

#### 3.1 Enfoque

La presente investigación es de carácter cualitativo ya que se enmarca de acuerdo a lo dicho por Hernández S., Fernández C., y Baptista L., (2010), en el estudio y análisis de un hecho social relevante dentro del contexto educativo en el marco de la formación de sujetos sociales como lo es la evaluación de los aprendizajes, abordando específicamente las prácticas implementadas por los docentes a los estudiantes de educación primaria. De acuerdo a los mismos autores es cualitativa en la medida en la que se hace un acercamiento detallado en el campo, “significa sensibilizarse con el ambiente o entorno en el cual se llevará a cabo el estudio, identificar informantes que aporten datos y nos guíen por el lugar.” (Hernández S., Fernández C., y Baptista L., (2010), p.8)

Hernández S., Fernández C., y Baptista L., (2010), exponen que en el enfoque cualitativo de la investigación, la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en dicha investigación respecto de sus propias realidades, en este caso se escuchará la voz de los docentes, con el fin de reflexionar y analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes para evaluar a sus estudiantes. Por lo anterior, los autores consideran importante cuando: “el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos.” (Hernández S., Fernández C. y Baptista L., 2010, p.10)



Se considera la presente investigación como holística atendiendo a los postulados que plantea Hurtado de Barrera (2008), en los cuales se define la comprensión holística como un proceso integral, progresivo, articulado y sistemático, a través del cual se describe, se indaga y se proponen acciones, en este caso, a través de la reflexión y el análisis construyendo un punto de estudio sobre las prácticas evaluativas en el contexto social de la escuela, contribuyendo a la transformación de la evaluación de los aprendizajes como práctica educativa, como experiencia social y como un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación.

### **3.2 Alcance**

De igual forma, la presente investigación se constituye desde un modelo interpretativo, ya que se relaciona con lo que establece Sánchez Santamaría (2013), frente a la investigación interpretativa, la cual trabaja sobre la arquitectura social partiendo de las apreciaciones y representaciones de los agentes de la investigación, también establece la acción humana como objeto de investigación, observando las causas de dichas acciones a partir de la voz de las personas que las realizan, haciendo énfasis en el significado y en las representaciones de las prácticas de evaluación.

Al tomar como referente lo expuesto por los anteriores autores en el presente proyecto, el alcance interpretativo permitirá el análisis y la reflexión sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes estructurados por los maestros a la hora de concretar las prácticas que les van a permitir observar los aprendizajes logrados por los estudiantes. La presente investigación no se



puede reducir a un contexto de carácter práctico de la evaluación, ni únicamente a la ampliación del conocimiento teórico relacionado con el objeto de estudio, sino que se pretende abordar las comprensiones y “describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones objeto de investigación.” (Sánchez Santamaría, 2013, p. 96). Finalmente es preciso mencionar que el alcance interpretativo pone de manifiesto dos narrativas que a su vez se articulan, se mezclan o se fusionan, por un lado las narraciones que hacen los docentes acerca de sus prácticas y sus discursos y por otro lado, las narraciones que hace el investigador a partir de lo que se observa y se llega a evidenciar sobre las acciones de los docentes frente a la evaluación de los aprendizajes.

### 3.3 Diseño

Desde su diseño metodológico, la propuesta se orienta a través de la investigación fenomenológica ya que dicho diseño, de acuerdo a Bogden y Biklen (citados por Hernández S., Fernández C. y Baptista L., 2010) procura inspeccionar “las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia.” (pág. 515), mirada que se propicia alrededor de la evaluación de los aprendizajes, específicamente sobre las prácticas evaluativas implementadas por los docentes en el desarrollo de la enseñanza, proceso que se relaciona directamente con el contexto pedagógico de la educación. En esta propuesta se pretende describir y analizar la evaluación de los aprendizajes como un fenómeno educativo de relevancia dentro del cual es fundamental dar una mirada a las prácticas evaluativas implementadas por los docentes, reconociendo el punto de vista de cada uno y cómo ha estructurado dicho proceso en la enseñanza.



De igual forma se aborda la fenomenología desde un referente interpretativo que de acuerdo a lo expuesto por Álvarez-Gayou (citado por Hernández S., Fernández C. y Baptista L., 2010) se basa en la descripción y análisis de lo que las personas de un contexto determinado realizan en su cotidianidad, se determina que la investigación da cuenta de las concepciones de evaluación que asumen los docentes para posicionarla como un aspecto primordial dentro de los procesos acontecidos en el contexto educativo y cómo dentro de dicho proceso los docentes estructuran e implementan las prácticas de evaluación y las relacionan con la valoración del aprendizaje logrado por los estudiantes.

Se establece un diseño en el cual se involucra, en el desarrollo del proyecto, a diez docentes de primaria de la institución educativa, a través de actividades como entrevistas, observación de sus prácticas de evaluación de los aprendizajes en el aula y el análisis de los instrumentos implementados para evaluar, que articula la experticia del investigador con los saberes prácticos, las vivencias, habilidades y competencias de los participantes.

### **3.4 Población**

La población que constituye el objeto de la presente investigación está conformada por diez docentes que se desempeñan como profesores de todas las áreas en los cinco grados de educación básica primaria del colegio Cedit Ciudad Bolívar sede C. De dicho grupo se va a extraer la información requerida para el análisis y el estudio respectivo, adicionalmente se considera necesario mencionar aspectos que enmarcan el medio en el cual interactúan los docentes, haciendo énfasis en características de la comunidad en la cual se encuentra ubicada la institución educativa, es decir el conjunto de individuos, objetos y situaciones, entre otros, que



siendo sometidos al estudio, poseen características comunes para propiciar los datos, que son susceptibles de los resultados alcanzados.

A continuación se exponen las características relevantes de dos contextos, el sociológico y el pedagógico presentes en la IED Colegio Cedit Ciudad Bolívar sede C y que afectan esencialmente el proceso de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, siendo dicha evaluación el referente central del proyecto de investigación a través del cual se pretende convocar a una reflexión y análisis de las prácticas de evaluación implementadas por los docentes de primaria. Se da inicio con una contextualización sociológica general de la sede educativa, abordando posteriormente, la descripción del contexto pedagógico y analizando finalmente los aspectos relevantes que relacionan y articulan estos contextos con la presente investigación.

### **3.4.1 Contexto social de la Institución Educativa Cedit Ciudad Bolívar**

Dando una mirada al contexto social y desde lo expuesto por Rodríguez y Moreno (2011), se establece que la localidad Ciudad Bolívar ha sido una de las localidades más afectadas por los fenómenos asociados al aumento de la pobreza en la ciudad de Bogotá, como lo son el desempleo, la economía informal y el desplazamiento forzado. “Ciudad Bolívar se ha convertido en un escenario en el que convergen diferencias culturales y políticas en medio de condiciones sociales y económicas ligadas a la pobreza y la marginalidad.” (Rodríguez y Moreno, 2011, p. 61)



La Institución Educativa Distrital Cedit Ciudad Bolívar se encuentra ubicada en la localidad 19 de la ciudad de Bogotá, está conformada principalmente por población escolar desplazada por el conflicto armado, lo que propicia el encuentro de diversas culturas como afrocolombianos, indígenas y campesinos, entre otros, cuyo peso de desarraigo social promueve que en esta localidad la población conviva entre conflictos, violencia y delincuencia, sumado a las precarias condiciones socio- económicas de su población y a los altos índices de deserción escolar, dichas generalidades se evidencian en los aspectos recogidos a través de la caracterización de la población realizada en la Institución Educativa, sede C iniciando el año 2014, para lo cual, de acuerdo a lo expuesto por Rodríguez y Moreno (2011), dichos espacios de relación social, cultural y de diálogo, permiten la apertura de nuevos contextos para la mediación de identidades y la pertenencia a un territorio que permite la estructuración de territorialidades emergentes.

Ante este panorama social, el contexto educativo se ve afectado por la deserción de los estudiantes del sistema escolar, lo que puede propiciar, la vinculación de niños y jóvenes a pandillas delincuenciales, al acceso al trabajo infantil y a la conformación de tribus urbanas, que convierten a dicha localidad en un reto para la Secretaria de Educación Distrital y las diferentes entidades gubernamentales; sin embargo, el Cedit Ciudad Bolívar se convierte en una propuesta educativa esperanzadora en la que la comunidad confía, como forjadora del futuro de su población infantil y juvenil.

Resulta evidente la importancia que tiene el contexto social frente a la evaluación de los aprendizajes, las prácticas evaluativas deben constituirse como el seguimiento de los



aprendizajes logrados por estudiantes y docentes, ante procesos de enseñanza que les permitan interactuar y considerar transformar sus realidades personales.

### **3.4.2 Contexto pedagógico de la Institución Educativa Cedit Ciudad Bolívar**

El Cedit Ciudad Bolívar adopta como modelo pedagógico la Enseñanza para la Comprensión, (EPC) y con relación a este modelo, el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) tiene en cuenta que la comprensión de acuerdo a lo estructurado por Perkins (1999) se evidencia en tanto el estudiante es capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con él, esto significa ser capaz de explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de diversas formas que van más allá del conocimiento y las habilidades cotidianas. En la institución se hace énfasis en el acompañamiento de procesos de comprensión a través de tres principios generales, en primer lugar que el aprendizaje se produce por medio de un compromiso reflexivo, con desempeños de comprensión, que se presentan como desafíos; en segundo lugar que los nuevos desempeños de comprensión se construyen a partir de comprensiones previas y la nueva información ofrecida y finalmente que la comprensión exige una cadena de desempeños variados y de complejidad creciente, que implican un conflicto con desempeños anteriores, sus ideas e imágenes asociadas.

Directivos y docentes evidencian lo anterior a través de la planeación de los procesos de enseñanza, validando en la teoría y en la práctica las categorías propias del modelo pedagógico de la EPC. Se formulan los hilos conductores como preguntas claves que orientan una tarea; se pueden plantear para el trabajo de un año, de un periodo o para un conjunto de unidades; en la misma línea se estructuran los llamados tópicos generativos que conforman un conjunto de temas



elegidos por los docentes, para ajustarlos a las necesidades del grupo; y, se establecen también, las metas de comprensión, que expresan lo que el docente pretende que sus alumnos lleguen a comprender, estas ayudan a definir de manera más específica las ideas, los procesos, las relaciones o preguntas que los estudiantes comprenderán mejor por medio de su indagación.

Es necesario recalcar que aunque se ha realizado un trabajo procesual desde el año 2013, para establecer la EPC en la Institución Educativa, se observa que no hay un trabajo profundo para articular dicho modelo pedagógico con la evaluación de los aprendizajes, lo que permite que aún se estén desarrollando en el aula procesos de evaluación tradicionales, situación que se evidencia a través de la forma en la que los docentes evalúan a los estudiantes.

Desde la organización académica, el Cedit Ciudad Bolívar sede C, cuenta con una distribución de las clases en aula en la cual no hay rotación de los docentes de primaria por áreas del conocimiento, es decir, que un solo docente se encarga de trabajar todas las áreas con los estudiantes de su curso, únicamente cuentan con docente de apoyo en el área de sistemas e informática, lo que podría considerarse como un abordaje integrado en los procesos de enseñanza. Dicha organización permite que los procesos de enseñanza se estructuren atendiendo a un grupo de estudiantes con los que se interactúa durante toda la jornada escolar, la cual se distribuye en cinco espacios académicos diarios con un receso de 30 minutos.



### 3.5 Categorías de análisis para la recolección de información

En la presente investigación se establecen tres categorías a priori derivadas de los referentes conceptuales, en primer lugar se realiza la revisión sobre las concepciones que tienen los docentes acerca de ¿qué es la evaluación de los aprendizajes?, se busca establecer lo que el docente asume como evaluación, conceptos e ideas que tienen sobre dicho proceso, partiendo de los presupuestos con respecto a la evaluación de los aprendizajes que establecen según Castillo y Cabrerizo (2003), tres características puntuales de las cuales deben partir los docentes para constituir el concepto de evaluación, estas son:

En primer lugar, la evaluación se constituye como un instrumento para obtener información ordenada, rigurosa y apreciable a través de la implementación de procesos válidos y confiables. En segundo lugar, a través de la evaluación de los aprendizajes se establecen juicios de valor ya que los datos obtenidos deben propiciar un análisis coherente lo más ajustado posible a la realidad tanto del aprendizaje como de la enseñanza y en tercer lugar la evaluación vista como instrumento por medio del cual se toman decisiones con respecto a la orientación y abordaje de los procesos de formación de los estudiantes.

Como segunda categoría se establecen las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes a los estudiantes en el desarrollo de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, abordadas desde la observación, como el conjunto de estrategias, dinámicas e instrumentos estructurados e implementados por los docentes para orientar el proceso de seguimiento de lo enseñado y de lo aprendido por el estudiante; ante dicha categoría es preciso hacer énfasis en que “el profesor, por su preparación, por su implicación y por la posibilidad que



tienen de actuar como líder del proceso; es la persona idónea para ejercer el papel relevante de evaluador”, (Castillo y Cabrerizo, 2003, pág. 310). Entonces es a través del análisis de las prácticas evaluativas implementadas por el docente en donde se pueden establecer diferentes reflexiones u observaciones de la intervención pedagógica evaluativa de los aprendizajes.

Como tercera categoría se aborda la valoración del aprendizaje a partir de una contextualización en el concepto de valoración y su respectiva implicación en el proceso de evaluación, al mismo tiempo se hace alusión a la importancia de generar un proceso de valoración antes, durante y después de evaluar los aprendizajes; valorar se constituye de acuerdo a Castillo y Cabrerizo (2003) como el proceso de compilar información sobre los logros, avances, dificultades, aciertos, desaciertos y desempeños tanto de los estudiantes como de los docentes. A continuación se presenta un diagrama en el cual se muestran las categorías estructuradas con las subcategorías a trabajar en el presente proyecto:

Categorías	Descripción	Subcategorías
<b><i>Evaluación</i></b>	-Concepciones de los docentes sobre evaluación de los aprendizajes. -Reconocimiento de los fines con los cuales se establecen los procesos de evaluación.	Conceptos de evaluación
		Fines de la evaluación
<b><i>Prácticas de evaluación de los aprendizajes</i></b>	-Concepciones de los docentes sobre práctica de evaluación. -Descripción de las prácticas e instrumentos utilizados para evaluar los aprendizajes. -Aspectos que el docente tiene en cuenta en el momento del diseño y formulación de las prácticas evaluación.	Conceptos de práctica evaluativa
		Actividades e instrumentos de evaluación
		Consideraciones en el diseño de las prácticas de evaluación



<b>Valoración del aprendizaje</b>	Concepciones de los docentes sobre valoración del aprendizaje. Implementación de la valoración en las prácticas evaluativas.	Conceptos de valoración de los aprendizajes
		Valoración del aprendizaje a través de la práctica de evaluación

Tabla 3 Descripción de categorías y subcategorías para la recolección de datos. Fuente: elaboración propia.

### 3.6 Instrumentos para la recolección de información

Para la recolección de la información, en la presente investigación se diseñó una entrevista semiestructurada que atiende a llevar al docente a que responda tanto desde su concepción teórica como desde su experiencia cotidiana con estudiantes, esto facilita que el entrevistador “tenga la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández S., Fernández C., y Baptista L., 2010, pág. 418), al respecto se busca que los docentes no se sientan coaccionados a dar respuestas precisas o correctas, sino que vean en la entrevista un momento de dialogo y de intercambio de saberes con miras a dar aportes a los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Para el diseño de las preguntas iniciales de la entrevista se tienen en cuenta tanto las categorías como subcategorías preestablecidas relacionadas en la tabla 1, adicionalmente se presenta a continuación los interrogantes centrales que van a direccionar el cuestionario de la entrevista:

Categorías	Subcategorías	Preguntas orientadoras
<b>Evaluación</b>	Conceptos de evaluación	¿Qué es evaluación?
	Fines de la evaluación	¿Para qué se evalúa?
<b>Prácticas de evaluación de los aprendizajes</b>	Conceptos de práctica evaluativa	¿Qué es práctica de evaluación de los aprendizajes?
	Actividades e instrumentos de evaluación	¿Cómo evalúa? ¿Qué prácticas de evaluación se implementan?
	Consideraciones en el diseño de las prácticas de evaluación	¿Qué se tiene en cuenta cuando se diseña una práctica de evaluación?
<b>Valoración del aprendizaje</b>	Conceptos de valoración de los aprendizajes	¿Qué es valoración de los aprendizajes?
	Valoración del aprendizaje a través de la práctica de evaluación	¿En qué momento se hace la valoración del aprendizaje? ¿Cómo valora el aprendizaje?

Tabla 4 Preguntas orientadoras para elaboración de instrumento atendiendo a categorías y subcategorías para la recolección de datos. Fuente: elaboración propia.

La entrevista a docentes está guiada por ocho preguntas orientadoras atendiendo a las categorías apriori, el diseño e implementación se orienta a partir del proceso determinado por Hernández S., Fernández C., y Baptista L. (2010), en lo que mencionan como el proceso cualitativo de recolección de datos, en el cual se establecen las siguientes etapas:

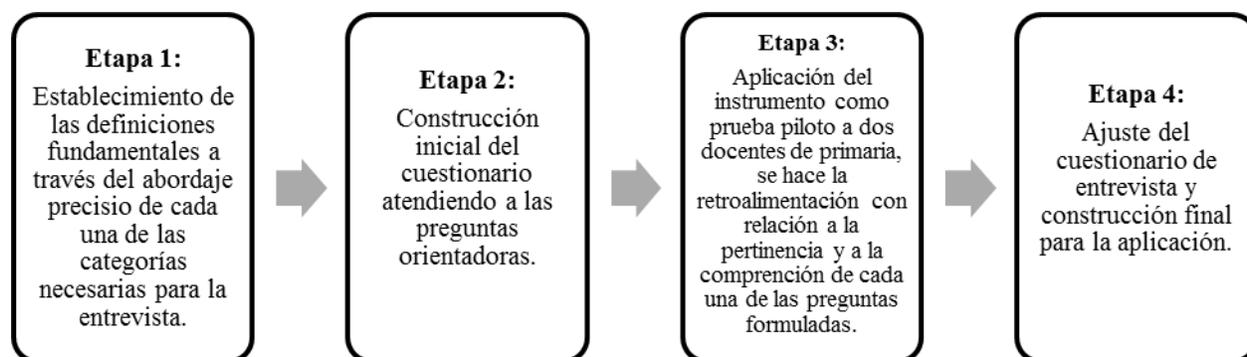


Figura 7: Etapas para la estructuración de la entrevista. Fuente: elaboración propia.

El segundo instrumento para la recolección de información es la observación en el aula de prácticas de evaluación implementadas por los docentes, las cuales se organizaron de acuerdo a sesiones programadas entre cada docente y el investigador, por lo tanto se estructura una agenda de visitas conciliadas con los 10 docentes para realizar una observación de las prácticas que ellos diseñan e implementan, cada observación se describe en un formato estructurado para tal fin, a través del cual se establecen tres aspectos claves para describir cada sesión, estos son:

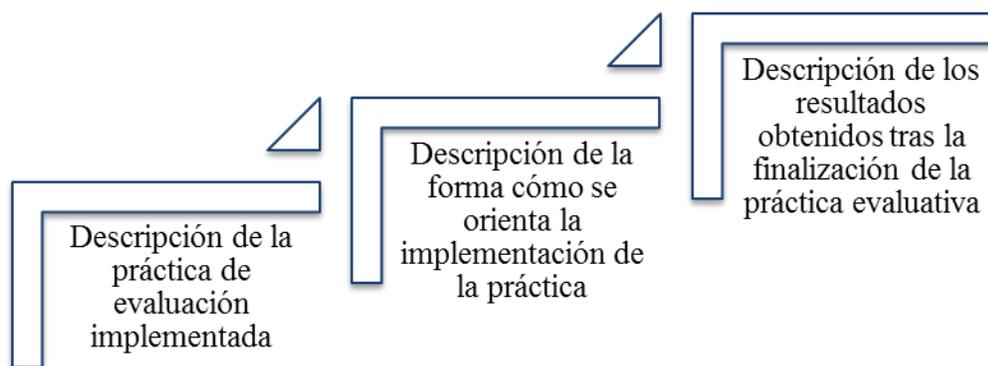
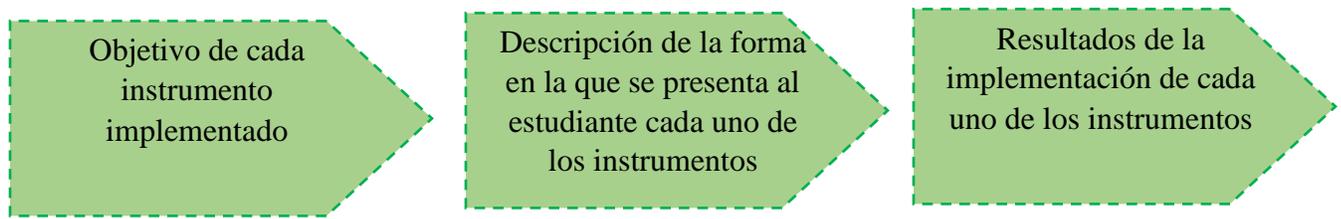


Figura 8: Aspectos de descripción de las observaciones de las prácticas en el aula. Fuente: elaboración propia

El tercer instrumento de recolección de datos atiende a la compilación de evidencias físicas de instrumentos aplicados a los estudiantes para ser evaluados durante un periodo académico, como talleres, evaluaciones escritas, cuadernos, trabajos en grupo, entre otros, que el docente determina como instancias verificadoras en el proceso de evaluación de los aprendizajes; estos recursos permiten el análisis de la valoración del aprendizaje de acuerdo a los elementos de análisis que cada una de estas prácticas le arrojan al docente para tomar decisiones en el momento de evaluar. Los instrumentos compilados se observarán y analizarán de acuerdo a los siguientes criterios:



*Figura 9:* Criterios de análisis de las instancias verificadoras implementadas en las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Fuente: elaboración propia

### 3.6.1 Validación de los instrumentos

Se hace la validación del cuestionario para la entrevista semiestructurada, el cual se estableció inicialmente atendiendo a 13 preguntas orientadoras que se diseñaron de acuerdo a la clasificación establecida por Hernández S., Fernández C., y Baptista L. (2010), por consiguiente, en primer lugar, se hacen preguntas estructurales que son aquellas por medio de las cuales el entrevistador requiere del entrevistado información acerca de las concepciones que tienen sobre las categorías a trabajar en el proyecto, estas se pueden determinar como preguntas de conocimientos, las cuales apuntan a establecer las concepciones que tienen los docentes sobre evaluación, sobre prácticas evaluativas y sobre valoración de los aprendizajes, y en segundo lugar, se hacen preguntas de antecedentes que son las que permiten indagar sobre las acciones que realizan los docentes alrededor de la evaluación de los aprendizajes. (Anexo 3)

El pilotaje de la entrevista semiestructurada se hizo a tres docentes de la institución educativa que no participaron como población referente de la presente investigación, pero, que sí atendían a ciertos criterios que se consideraron necesarios para contextualizar el instrumento en forma



efectiva; dentro de estos criterios se atendió a que fueran docentes de primaria, que conocieran la institución y por consiguiente a los estudiantes de la sede C; por otro lado que estuviesen familiarizados con los procesos académicos y de evaluación implementados en la institución.

Se realizó el pilotaje dejando como evidencia la grabación de cada entrevista, posteriormente se hace la correspondiente transcripción y de acuerdo a las observaciones dadas por los tres docentes, se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Se hace confuso interrogar sobre criterios, pues los docentes manifiestan tener concepciones similares entre criterios y propósitos de la evaluación.
- Es conveniente replantear las preguntas que inician con ¿cómo debe ser? o ¿por qué es importante?, ya que las respuestas apuntan a que los entrevistados proporcionen la misma información.

Atendiendo a las observaciones anteriores sobre las entrevistas de pilotaje y a las recomendaciones dadas por dos docentes expertos que colaboraron en la observación del cuestionario, se ajustaron las preguntas a formular en la entrevista con miras al abordaje puntual de la información requerida para el proyecto, quedando de esta forma la versión final del cuestionario a aplicar a los docentes. (Anexo 4)

Adjunto al proceso realizado con el primer instrumento, se solicitó a los dos expertos que observaran el instrumento dos, para la recolección de información frente a la observación, por parte de la investigadora, de la práctica evaluativa en el aula, se hicieron aclaraciones sobre las acciones puntuales que se querían sistematizar y sobre la información que se pretendía analizar,



de acuerdo a las categorías a priori, y finalmente se acordó la versión definitiva del formato de observación. (Anexo 5)

Finalmente, para el tercer instrumento de recolección de información, se estableció la misma observación por parte de los docentes expertos, teniendo en cuenta, la información que se pretendía recolectar sobre cada uno de los instrumentos de evaluación aplicados por los profesores de primaria a los estudiantes, quedando la versión del formato para ser diligenciado por la investigadora ante la observación de cada uno de los instrumentos aplicados por los profesores, se aclara que dichos insumos se revisan después de que han sido implementados y evaluados, para que se puedan observar datos sobre la forma en la que el estudiante es evaluado y la respectiva retroalimentación que el docente hace de los resultados obtenidos por el estudiante en cada instancia evaluada. (Anexo 6)

### 3.7 Plan de acción

Al respecto del plan de acción desarrollado para dar curso al proyecto de investigación se tienen en cuenta las siguientes etapas:

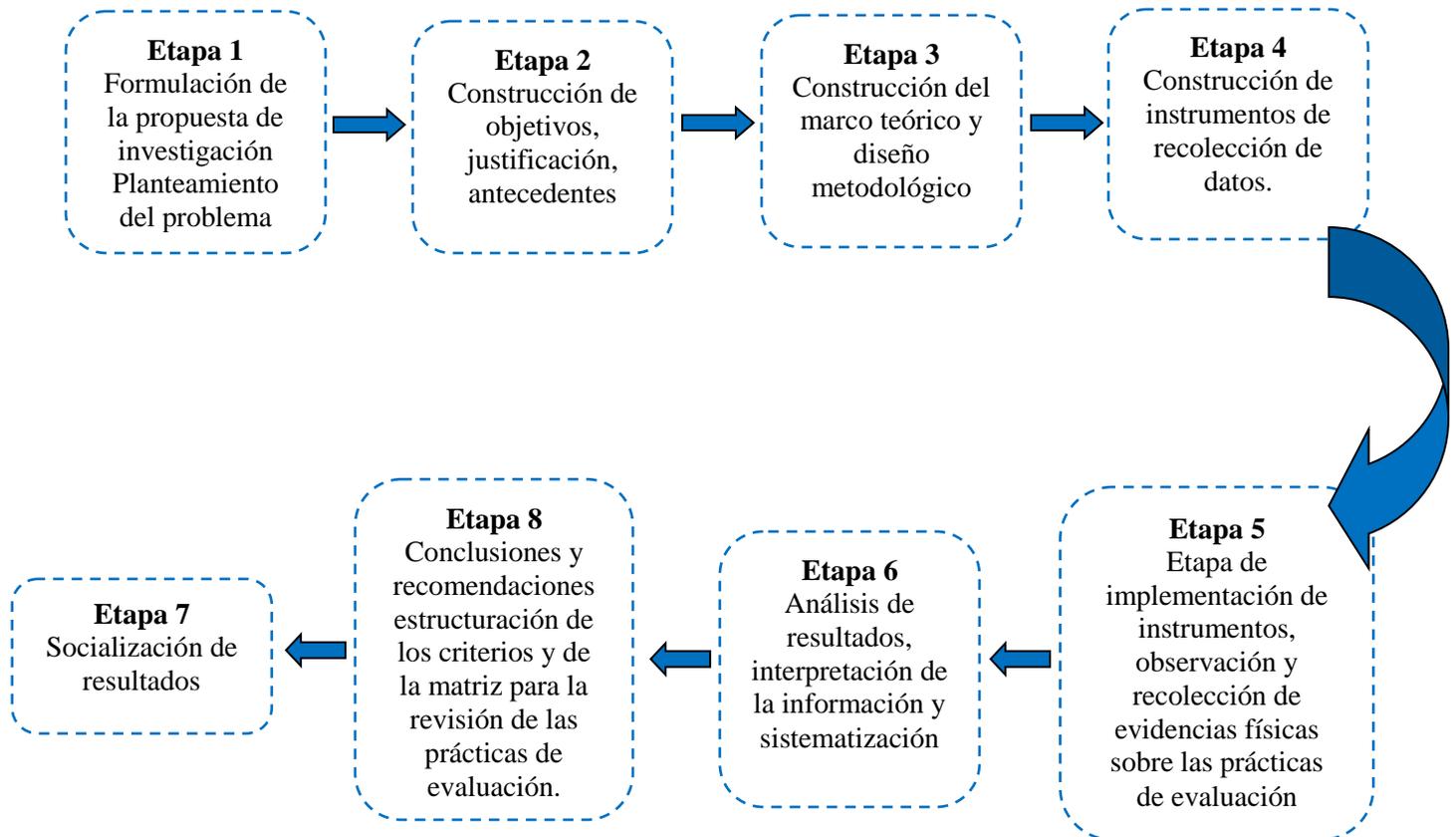


Figura 10: Plan de acción, etapas de desarrollo del proyecto de investigación Fuente: elaboración propia



#### 4. Resultados y análisis de la investigación

Para el análisis de los resultados se abordaron las categorías iniciales correspondientes a los conceptos que tienen los 10 docentes entrevistados sobre la evaluación, de esta categoría se tuvieron en cuenta la subcategoría sobre los fines y propósitos de dicho proceso; en segundo lugar se trabajó sobre las prácticas de evaluación, abordando los conceptos, las actividades e instrumentos de evaluación y el diseño de estas prácticas; finalmente dentro de la categoría de la valoración de los aprendizajes se trabajaron los conceptos de valoración y la forma en la que los docentes valoran los aprendizajes de los estudiantes. Para el análisis de resultados fue conveniente codificar la información recogida a través de los instrumentos diseñados, para hacer evidentes los aportes en la triangulación; a continuación se relaciona en una tabla los códigos a tener en cuenta en la relación de citas:

Instrumentos		Código asignado
<b>Instrumento 1</b> <b>Entrevista docentes</b>	Entrevista 1	D1
	Entrevista 2	D2
	Entrevista 3	D3
	Entrevista 4	D4
	Entrevista 5	D5
	Entrevista 6	D6
	Entrevista 7	D7
	Entrevista 8	D8
	Entrevista 9	D9
	Entrevista 10	D10
<b>Instrumento 2</b> <b>Observación práctica evaluativa en el aula</b>	Observación 1	P1
	Observación 2	P2
	Observación 3	P3
	Observación 4	P4
	Observación 5	P5
	Observación 6	P6
	Observación 7	P7
	Observación 8	P8
	Observación 9	P9
	Observación 10	P10
	Cuaderno	I1

<b>Instrumento 3</b> <b>Observación instrumentos de evaluación</b>	Tablero	I2
	Guías	I3
	Evaluaciones escritas	I4
	Participación oral	I5
	Tareas	I6
	Exposiciones orales	I7

Tabla 5 Codificación de los instrumentos de recolección de información. Fuente: el autor

Se estableció el proceso de triangulación de datos ya que los métodos utilizados para la recolección de información y la observación del fenómeno fueron de carácter cualitativo, esta tipología permitió establecer un análisis más detallado y eficiente, identificando elementos transversales entre la información obtenida a través de los tres instrumentos aplicados; al respecto se confirma lo mencionado por Okuda y Gómez (2005), al referirse a la triangulación de datos como una comprobación y comparación de la información obtenida en disímiles períodos del desarrollo de la investigación, descubriendo los puntos comunes e incomparables presentes en cada una de las categorías de análisis. A continuación se establece el análisis de resultados de acuerdo a las categorías, las subcategorías y categorías emergentes formuladas en la tabla N° 4:

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Categorías emergentes</b>
<b><i>Evaluación</i></b>	Conceptos de evaluación	Como proceso
		Como herramienta
		Como elemento del currículo
	Fines de la evaluación	Para obtener información
		Para reflexionar
<b><i>Prácticas de evaluación de los aprendizajes</i></b>	Conceptos de práctica evaluativa	Conjunto de acciones
		Momentos de evaluación
	Actividades e instrumentos de evaluación	Actividades de evaluación
		Instrumentos de evaluación
	Consideraciones en el diseño de las prácticas de evaluación	
<b><i>Valoración del aprendizaje</i></b>	Conceptos de valoración de los aprendizajes	Proceso de análisis y reflexión
		Recolección de información
		Toma de decisiones

	Valoración del aprendizaje a través de la práctica de evaluación	Criterios de valoración
		Estrategias de retroalimentación

Tabla 6 Categorías para el análisis de resultados. Fuente: el autor

#### 4.1 Primera categoría: La evaluación

##### 4.1.1 Concepciones sobre evaluación de los aprendizajes

A través de la información recolectada en el primer instrumento, correspondiente a la entrevista semiestructurada, se evidencia, frente a las concepciones de evaluación de los aprendizajes, una gama de percepciones que sobre ella manejan los docentes, a continuación, la figura 11 representa los porcentajes de acuerdo a los conceptos evidenciados:

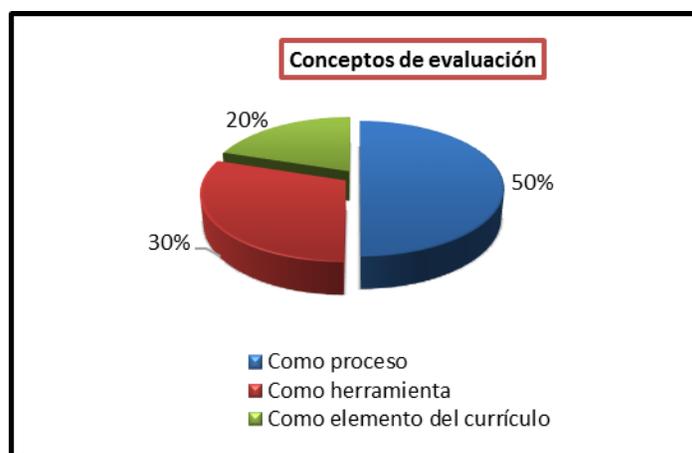


Figura 11: Concepciones de los docentes sobre evaluación. Fuente: entrevista semiestructurada

##### *Evaluación como proceso*

Se observa que para el 50% de los docentes, la evaluación es vista como un proceso permanente que les permite acceder a información sobre lo que el estudiante ha aprendido, se



basa en el seguimiento paso a paso de los alcances que obtienen los estudiantes de acuerdo a diversos contextos de enseñanza implementados por los docentes. La evaluación como proceso se convierte en el soporte por medio del cual el docente analiza los logros alcanzados por los estudiantes y se entera desde dónde debe partir para el inicio de un nuevo proceso de enseñanza, al respecto se establece una relación con lo expuesto por Camilloni (1998), cuando la autora refiere que la evaluación se constituye como un proceso en la medida en la que se relaciona con la enseñanza y con el aprendizaje que, al tiempo dan cuenta de procesos dentro de la formación de los estudiantes.

Los docentes de este grupo consideran que la evaluación como proceso, requiere de la retroalimentación para favorecer tanto la enseñanza como el aprendizaje, con relación a esta concepción una de las docentes, en la entrevista menciona: *“que es un proceso que se sigue paso a paso mediante la realización de la enseñanza – aprendizaje que nos permite retroalimentar dicho proceso o en su defecto tomar otro camino.”* (D2), también que como proceso, la evaluación les permite saber el cómo está aprendiendo el estudiante, para lo cual es importante la revisión detallada de las actividades desarrolladas en la cotidianidad; con relación a esto, se encuentra en el segundo instrumento de recolección de datos, revisando las prácticas implementadas en el aula, que dos de los docentes, evidencian esta concepción a través de lo que le proponen a sus estudiantes en el momento de evaluar, ya que uno manifiesta en la entrevista que *“resultan ser actividades planeadas para que, en diferentes momentos del proceso, los estudiantes demuestren la aplicación de lo aprendido”* (D8), esto a través de *“trabajos en grupo, trabajo individual, dramatizaciones y mesas redondas, que permiten evaluar los aprendizajes de manera procesual e integral”* (p9).

Lo anterior se ratifica en la observación de instrumentos, ya que los que implementan estos mismos docentes (I5, I7) tienen que ver con el reconocimiento de los desempeños de los estudiantes y con la puesta en contexto de los contenidos abordados, en este caso, se presenta una relación de corresponsabilidad entre lo que el docente concibe como evaluación de los aprendizajes y lo que propicia en la clase a sus estudiantes, aspecto que no se evidencia con claridad en los docentes cuyos instrumentos (I1, I2, I3, I4) no propician la recolección de información sobre el aprendizaje integral, sino se centran en la verificación de los contenidos trabajados durante el proceso académico, por ejemplo: se encuentra que el cuaderno (I1), siempre es evaluado con un visto bueno, con una equis o con notas de no aceptación, la participación del estudiante en el tablero (I2), es aprobada con un comentario del docente al validar o invalidar sus respuestas, las guías (I3), son evaluadas únicamente con vistos buenos o equis al igual que las evaluaciones escritas (I4). (Anexo 7)

Otro docente considera, que es un “proceso que me permite visualizar aciertos y desaciertos mediante la comparación... y en forma continua e integral” (D4), esta concepción evidencia que como proceso la evaluación permite que el docente identifique las acciones que favorecen el aprendizaje en los estudiantes, lo que se relaciona con lo que mencionan Castillo y Cabrerizo (2003) al decir que la evaluación procesual permite recoger información que se utiliza en la reorientación o la transformación del proceso educativo de acuerdo a las particularidades de los estudiantes. Los docentes consideran que en la evaluación como proceso deben participar todos los agentes de la comunidad educativa entre ellos directivos, profesores, estudiantes y padres de familia, dicha integración permite implementar una evaluación de carácter formativo que favorece la toma de decisiones para la mejora de la formación de los educandos.



Finalmente se reconoce la evaluación como proceso en la medida en la que los docentes (D5,D6,D8,D10) afirman que “si se realiza un ejercicio secuencial y progresivo, se consolida información, tanto cualitativa como cuantitativa sobre los procesos de aprendizaje” (D5), esto permite la “detección de sus debilidades para trabajar específicamente sobre ellas, logrando de esta forma avances significativos” (D6); lo anterior se articula con lo mencionado por Camilloni (1998), cuando refiere que la evaluación debe responder a los procesos de aprendizaje en la medida en la que el docente sistematice los avances y trabaje sobre lo que aun el estudiante no ha podido aprender.

Desde la perspectiva de la evaluación como proceso y analizando las prácticas observadas en clase (P1, P4, P7, P10), se reconoce que lo que implementan los docentes no resulta acorde con lo que manifiestan en la entrevista y tampoco corresponde a los instrumentos que utilizan para evaluar, al respecto, se evidencia que, “la docente pretende observar si al estudiante le queda el concepto claro de cada una de las propiedades de la materia.”(P1), que “la docente manifiesta que lo que el estudiante debe demostrarle es si reconoce el valor posicional de una cantidad dada.” (P4), y que “la práctica corresponde al planteamiento y desarrollo de situaciones matemáticas teniendo como referente la división de cantidades.” (P7), esto se relaciona con lo abordado en el proyecto de Ravela (2009) en el cual se plantea un debate entre la evaluación formativa y la sumativa, ratificando que los docentes no estructuran la evaluación de los aprendizajes de tal forma que ésta sea un proceso de formación para el pensamiento crítico – argumentativo del estudiante sobre sus acciones y su aprendizaje, no se ofrece la oportunidad de reflexionar sobre tareas, dificultades y avances reduciendo la evaluación a un contexto cuantitativo de la adquisición de conocimientos y el aprendizaje de rutinas.

### *Evaluación como herramienta*

El 30% de los docentes consideran que la evaluación es una herramienta que permite la verificación de los procesos de enseñanza, la constituyen como una instancia aplicable para verificar resultados, por lo tanto la validan como “la herramienta que nos ayuda a conocer las necesidades que tienen los estudiantes” (D10), dicha percepción se relaciona con lo expuesto por Celman (1998), cuando menciona que la evaluación se puede visualizar como una herramienta cuando se constituye en una estrategia que genera una dinámica de trabajo intelectual; al respecto, en las prácticas evaluativas de clase (P1,P3,P4), se observa que los profesores que tienen esta concepción, aplican las evaluaciones al finalizar el periodo académico, ante lo cual se evidencia que “la práctica evaluativa se diseñó reuniendo los contenidos del periodo para verificar si el estudiante pasa la asignatura.” (P1), “sin necesidad de correcciones el estudiante, al finalizar el periodo, desarrolla en forma adecuada la actividad, tanto en la parte del coloreado como en la producción de oraciones, para poder determinar sus logros.” (P3), con lo cual se demuestra que se hace énfasis en el uso de la evaluación como verificadora de resultados.

Dado lo anterior se puede establecer que la evaluación como herramienta, en la institución, pierde sus condiciones de proceso formativo en la medida en la que se minimiza y se establece como un recurso de libre utilización y de poca planeación encaminada a verificar resultados, se ratifica al observar los instrumentos de evaluación (I2, I4), utilizados por algunos docentes, en los cuales, la evaluación en el tablero, “se utiliza, cuando el docente no alcanza a preparar la evaluación escrita.”(I2) y la evaluación escrita, “tiene una fuerte concepción de calificación, es la instancia que deben llevar a casa para que sea un mecanismo de comunicación para el padre de



familia sobre lo que han visto en clase.” (I4), estos instrumentos de evaluación validados por los docentes, apuntan a ratificar que la evaluación como una herramienta se convierte en la confirmación de lo que el estudiante ha memorizado y que se desarrolla con poca rigurosidad; lo mencionado se puede relacionar, con lo que exponen Castillo y Cabrerizo (2003) al determinar que una de las funciones de la evaluación es la de control, ya que permite reconocer qué se ha aprendido y se ubica dentro de la tipología de evaluación final, ya que los profesores recogen información al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización del aprendizaje, como constancia del logro de los objetivos propuestos al inicio del periodo.

Desde esta concepción es importante mencionar que los docentes manifiestan, que siendo una herramienta, la evaluación también se utiliza para “comprender qué procesos metodológicos deben ser mejorados o reforzados” (D10), lo que permite inferir su reconocimiento hacia la importancia de validar la evaluación como instrumento que admite la revisión de sus procesos de enseñanza, para establecer acciones que permitan ajustar y mejorar las prácticas educativas. Se hace un doble reconocimiento a la evaluación, por un lado el de propiciar información para determinar los alcances en el aprendizaje y por otro el de permitir revisar la enseñanza, panorama que Camilloni (1998) muestra como necesario al afirmar que “cuando se adopta una concepción acerca de la enseñanza, conduce a una idea normativa de la evaluación, de lo que la evaluación debe ser.” (pág. 71)

Desde la concepción de la evaluación como herramienta, se logra determinar que algunas de las prácticas fueron planeadas por los docentes solamente como un espacio de aplicación de un instrumento, por ejemplo: con relación al I4, “La docente diseña una actividad de evaluación



escrita, para ser desarrollada en forma individual en la que pretende que los estudiantes relacionen varios conceptos.” (P3) y por otro lado, atendiendo al instrumento I3, “La docente planea su práctica evaluativa alrededor de varias actividades de mecanización y una actividad final que corresponde a la evaluación escrita desarrollada por los estudiantes en forma individual al finalizar la clase. Desde otras prácticas los docentes identifican los procesos y contenidos logrados por los estudiantes: “La práctica evaluativa establece un mecanismo de acercamiento y de interacción entre el estudiante y el aprendizaje, cuando el docente propicia el encuentro grupal entre pares se logran intercambiar concepciones, lecturas y percepciones que propician más aprendizajes en los estudiantes.” (P2)

Dado lo anterior se puede evidenciar que algunos docentes hacen de la evaluación una herramienta de uso continuo que les permite reconocer y corroborar lo que el estudiante ha aprendido a nivel de procesos y de contenidos; esta dinámica de la evaluación en el aula se relaciona con lo expuesto por Amaranti (2010) quien determina, a través de su investigación, que los docentes tienen concepciones equivocadas de la evaluación de los aprendizajes ya que la ven como un aspecto utilizado para calificar a los estudiantes y para enterarse de resultados cuantitativos, que les deja ver si el estudiante aprueba o desaprueba un área del conocimiento, es decir, que no está siendo concebida como “un proceso de toma de decisiones de orden pedagógico que permite organizar esta instancia con vistas a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, sino como una técnica para detectar logros o fracasos.” (Amaranti, 2010, p. 2). Del mismo modo la evaluación no es una herramienta para la revisión de la enseñanza, lo que la convierte en un proceso que solamente recae sobre el estudiante, en el cual, el docente da por



sentado que las estrategias y metodologías que implementa son efectivas para el logro del aprendizaje.

### *Evaluación como elemento del currículo*

El 20% de los docentes mencionan que la evaluación es un elemento del currículo que les propicia información con miras a establecer un diagnóstico, es decir que la reconocen como parte del desarrollo del currículo en el contexto escolar, que les permite construir pautas para el trabajo con los estudiantes, se constituye como referente para trazar el camino del proceso de enseñanza; en este grupo también se manifiesta la relación de la evaluación con la revisión de estrategias y metodologías implementadas por el docente para lograr que el estudiante aprenda. “Es una guía, una orientación que se desarrolla en los procesos pedagógicos.” (D7), afirmación que establece una relación directa entre objetivos, metodologías y contenidos presentes en la práctica educativa que a su vez, como la evaluación, hacen parte del currículo. Al respecto se establece relación con los hallazgos en el proyecto de investigación de García, Aguilera, Pérez y Muñoz (2011) quienes concluyeron que la mayoría de los docentes mexicanos de educación primaria, toman la evaluación de los aprendizajes como un elemento del currículo que arroja información para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que a través de ésta se pueden identificar las debilidades que tienen los estudiantes con respecto a los procesos de enseñanza, lo que es posible si el docente implementa estrategias y prácticas adecuadas que no solamente se enfoquen en la verificación de los contenidos que recuerdan los estudiantes.

Al determinarse como pieza del currículo los docentes (D3, D6, D7), consideran que la evaluación se utiliza para estimar, apreciar, medir y formular juicios sobre los aprendizajes de los estudiantes, “la evaluación es una guía, una orientación que se desarrolla en los procesos pedagógicos.” (D7), “es la acción permanente por medio de la cual se busca, valorar y emitir juicios sobre los procesos pedagógicos del estudiante.” (D3), lo que se relaciona con lo expuesto por Castillo y Cabrerizo (2003) que ubican esta concepción dentro de un paradigma cualitativo de la evaluación, a través del cual, se determina como uno de los elementos que interviene y que a su vez es intervenido por los distintos aspectos que se articulan y que conforman el currículo, se convierte en una necesidad para el desarrollo del currículo ya que depara la observación y reconocimiento de lo que se ha desarrollado tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

#### 4.1.2 Fines de la evaluación

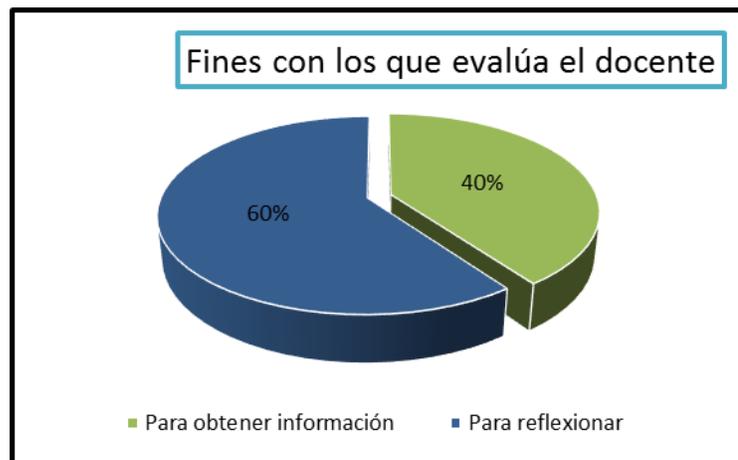


Figura 12: Fines con los que evalúa el docente. Fuente: entrevista semiestructurada



*Para obtener información*

El 40% de los docentes consideran que evalúan a sus estudiantes para obtener información sobre lo que han aprendido y para reconocer los conocimientos que han construido a partir de la apropiación de la enseñanza, una de las docentes menciona que evalúa para “trazar el camino más adecuado en el proceso de enseñanza... para conocer la evolución del proceso.” (D9), afirman que la información obtenida les permite establecer las acciones para el desarrollo del currículo, sin embargo, a través de la observación de la práctica, se evidencia que los docentes utilizan la evaluación más para obtener calificaciones o notas de carácter cuantitativo que para determinar las acciones con las que deben abordar las particularidades de aprendizaje de los estudiantes, esto se aprecia en algunas prácticas evaluativas en las cuales, por ejemplo: “La docente hace entrega de una guía de ciencias naturales, inicia la lectura de la misma en voz alta, los estudiantes siguen la lectura mentalmente, cada uno con su copia responde cada punto.”(P1), “el instrumento corresponde a cinco ejercicios en los cuales se deben dibujar en el ábaco la cantidad señalada de acuerdo a las casillas. La evaluación escrita debe desarrollarse en forma individual.” (P4), “la práctica desarrollada da cuenta de la evaluación de contenidos.” (P7), estas prácticas se desarrollan para evaluar los contenidos que memorizan los estudiantes y para lograr recolectar las notas del periodo académico.

Dado lo anterior, se establece la inquietud sobre el manejo de la información recogida a través de la evaluación de los aprendizajes, ya que se evidencia la subutilización de ésta por parte de los docentes de la institución, los instrumentos y actividades aplicadas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes no pueden destinarse únicamente para la recolección de notas. Frente a esta



observación se evidencia que los docentes manejan con más frecuencia las pruebas escritas individuales porque les permite obtener información de los estudiantes, en forma más ágil y en términos de calificación; lo anterior se evidencia en la P1 en donde “la evaluación en estas condiciones se convierte en una instancia verificadora de resultados que hacen que el estudiante espere únicamente resultados cuantitativos, validados en términos de la nota y de la aprobación o no aprobación”, en la P4, en donde “se observa que los estudiantes responden rápidamente la evaluación escrita, la docente va calificando las evaluaciones y sin que todos terminen les va dando la nota, en la P5, en la cual se evidencia que “los estudiantes presentan finalmente la evaluación escrita en la cual se les preguntan los múltiplos de determinadas cantidades.”

De esta forma se demuestra que es más evidente en la institución la implementación de la evaluación de los aprendizajes desde dos concepciones, una sumativa que se relaciona con lo expuesto por Castillo y Cabrerizo (2003), al afirmar que sirve para comprobar los logros alcanzados en un periodo y otra de contenidos que se refiere a la verificación de lo que el estudiante recuerda sobre los temas que ha visto en clase; lo que enmarca la funcionalidad de la evaluación en un enfoque tradicional en el que se evalúa para aprobar o reprobar.

Dado lo anterior se reconoce la importancia de la evaluación de los aprendizajes con fines de recolección de información, al respecto, se relaciona este fin con los hallazgos en la investigación de Cruz y Carrero (2008), quienes concluyen que es preciso observar la evaluación como una herramienta para la recolección de información, que determina los espacios utilizados, los tiempos, la población con sus características, los criterios, los instrumentos y en general todos los elementos que encierran las prácticas evaluativas; lo anterior genera, no solamente la evaluación

de los aprendizajes, sino también de la práctica docente, de los recursos, de la planta física y en general de todo lo dispuesto para que el estudiante aprenda. Lo que permite validar la importancia de la recolección de información en el proceso de seguimiento de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, lo importante es que el docente tenga claridad sobre qué información quiere recoger, cómo lo va a realizar, a través de qué instrumentos y con qué fines la va a utilizar.

### *Para reflexionar*

El 60% de docentes están de acuerdo en que evalúan al estudiante para reflexionar y lograr la mejora continua de los proceso de enseñanza, al respecto uno de ellos afirma que dentro de los fines de la evaluación se encuentra “lograr un continuo mejoramiento del proceso educativo, redireccionar y retroalimentar para lograr las metas propuestas.”(D6), lo que significa que hay un reconocimiento general, por parte de los docentes, de la necesidad de reflexionar sobre su quehacer en el aula y determinar aciertos y desaciertos para mejorar la práctica educativa, de acuerdo a esto una docente menciona que la evaluación le permite observar “las estrategias y respecto a los diversos estilos de aprendizaje...puede convertirse en un punto de referencia para observar actuar y mejorar.” (D5). Dado lo anterior, se puede determinar la importancia de que la evaluación sea utilizada para la reflexión de acuerdo a lo mencionado por Litwin (1998), cuando considera que es un ejercicio que se debe realizar, ya que constituye la forma en la que el docente piensa sobre los problemas inmersos en las prácticas educativas.



Sin embargo al observar las prácticas de evaluación implementadas en el aula se evidencia que los docentes no se detienen a reflexionar sobre lo que planean para evaluar los aprendizajes, solamente dos de las prácticas, registraron procesos de análisis sobre los resultados de la actividad implementada; por ejemplo: en una de ellas, “en la tercera sesión la docente indica a los estudiantes que deben utilizar 20 minutos para socializar lo que complementaron en casa y para concretar la participación del grupo en la mesa redonda, durante este tiempo ella pasó a cada grupo y les comentó sus observaciones sobre el trabajo que había observado.”(P8), y en la otra práctica, “finalmente la docente explica a los estudiantes las debilidades y las fortalezas que observó en el desempeño que presentaron al realizar la actividad.” (P9), resultados que articulan la retroalimentación, la detección de los aprendizajes logrados y el reconocimiento de dificultades, lo cual utiliza el docente, para estructurar planes o acciones con miras al mejoramiento de la enseñanza. En estas mismas prácticas se demuestra la importancia de reflexionar sobre los resultados de las evaluaciones con el objetivo de propiciar la retroalimentación y el diálogo, para establecer compromisos sobre los procesos de aprendizaje. Frente a las otras prácticas implementadas los docentes demuestran que su ejercicio es mecánico y encaminado a la recolección de calificaciones.

Desde esta misma perspectiva, se evidencia, en el análisis de los instrumentos de evaluación, que no hay una retroalimentación adecuada de los resultados obtenidos, lo que no permite propiciar una reflexión en el estudiante sobre sus dificultades, de igual forma la reflexión que aborda el docente se hace desde una perspectiva cuantitativa de aprobación o no aprobación, la constante en las revisiones es colocar símbolos como vistos buenos o equis que determinan que el estudiante responde o desarrolla la actividad en forma correcta o incorrecta.



Se observa que los docentes de la institución a pesar de reconocer en su diálogo que evalúan para reflexionar no propician ni implementan dicha acción en su cotidianidad, al respecto se establece la importancia de lo mencionado por Gómez y López (2011) en su investigación, quienes ven la evaluación como oportunidad para la reflexión sobre las formas de enseñar, de aprender y de evaluar ya que de esta forma se pueden considerar ajustes, reformas y transformaciones sobre lo ya establecido, esto alimenta en forma permanente el desarrollo del currículo en las instituciones educativas y permite una evaluación formativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

#### **4.2 Segunda categoría: Práctica de evaluación de los aprendizajes**

En la segunda categoría correspondiente a Prácticas de evaluación de los aprendizajes o prácticas evaluativas se estableció, como instrumento principal, la observación de clases, bajo la modalidad de participación pasiva, que es validada por Hernández, Fernández y Baptista (2010) como la tipología de observación en la cual está presente el investigador pero no interactúa, ni interviene, ésta permitió la visualización de actividades implementadas por los docentes en clase que enriquecieron la percepción sobre lo que propicia para evaluar los aprendizajes; al respecto se organizó un cronograma de visitas de la investigadora al aula, con algunos docentes se trabajó más de una sesión, atendiendo a las características de la práctica evaluativa planeada (D8, D9); del mismo modo se tuvo en cuenta la información suministrada en la entrevista semiestructurada a partir de las preguntas 3, 4 y 5.

#### 4.2.1 Conceptos de práctica evaluativa

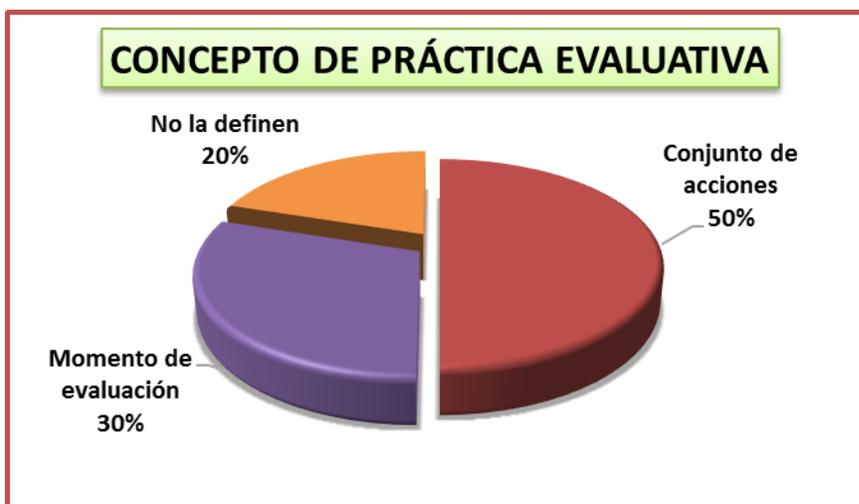


Figura 13: Concepciones de los docentes sobre práctica evaluativa. Fuente: entrevista semiestructurada y observación de la práctica.

##### *La práctica como conjunto de acciones*

El 50% de docentes consideran que la práctica de evaluación se establece como el conjunto de acciones diseñadas e implementadas para reconocer los logros y dificultades que presentan los estudiantes en su aprendizaje, constituyen las actividades que planea el docente para realizar un seguimiento continuo sobre el proceso educativo, se consolidan como herramientas o estrategias desarrolladas en el aula cuyas modalidades pueden ser: trabajo individual, trabajo en grupo, talleres, exposiciones, evaluaciones escritas y orales, entre otras, que se articulan entre sí para recolectar información sobre los desempeños de los estudiantes. Esta concepción se relaciona con lo referido por Camilloni (1998) al presentar la práctica de evaluación como las situaciones que los docentes diseñan en forma especial para recolectar información que indique el estado de los aprendizajes que se pretenden evaluar.



Se evidencia que los docentes establecen una estrecha relación entre la práctica evaluativa y la evaluación formativa, en la medida en la que consideran que las acciones implementadas para evaluar, contribuyen y enriquecen el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Al respecto una de las docentes menciona que la práctica evaluativa representa “la aplicación de un seguimiento continuo que permite la toma de decisiones en el proceso educativo.” (D2), lo que refleja que los docentes no desconocen la necesidad de implementar la evaluación formativa y procesual para el reconocimiento del aprendizaje.

También se considera la práctica evaluativa como el conjunto de acciones que intervienen en el proceso de enseñanza, ya que a través de los resultados obtenidos por los estudiantes, se puede reflexionar sobre metodologías y estrategias implementadas por el profesor en el momento de evaluar lo que enseña. Dado lo anterior, en la observación de las prácticas, algunos docentes (D1, D6) direccionan sus objetivos no sólo al reconocimiento de los aprendizajes sino al descubrimiento de la efectividad de las formas y metodologías propuestas en la enseñanza, por lo cual la práctica evaluativa adquiere un nivel de importancia bidireccional dentro de la formación. Al respecto mencionan que la práctica evaluativa se constituye como “el ejercicio que realiza el docente y/o los actores del proceso de aprendizaje como lo es cada estudiante y sus pares, para identificar los efectos positivos o negativos del proceso de formación a nivel individual y grupal.” (D1), y que “son actitudes, acciones realizadas por los docentes para reconocer la realidad del proceso de enseñanza.” (D6).

Desde esta visión de la práctica evaluativa, al observar las prácticas de los docentes, se reconocieron diferentes acciones que ellos implementan en la clase para evaluar los aprendizajes,



entre ellas, la observación permanente, el dialogo, el trabajo individual y en grupo, las sustentaciones orales y escritas, los juegos, las dramatizaciones, entre otras, que se validan como mecanismos de recolección de información, lo que se articula con lo que García, Aguilera, Pérez y Muñoz (2011), encontraron en su investigación, en la cual, la mayoría de docentes mexicanos, validan la implementación de prácticas de evaluación que permitan observar los aprendizajes de los estudiantes, a través de trabajos realizados en clase, que no son solo evaluaciones escritas, sino trabajos en grupo, talleres, desarrollo de guías, participación y aportes en el desarrollo de la clase; lo que les permite reconocer la importancia de la evaluación formativa como proceso que les lleva a considerar en forma oportuna acciones pedagógicas que favorezcan tanto los procesos de aprendizaje como de enseñanza y que les facilite una retroalimentación descriptiva y particular de lo alcanzado por los estudiantes en su proceso escolar.

#### *La práctica como momento de evaluación*

El 30% de los docentes definen la práctica evaluativa como un momento específico diseñado para evaluar, momento que se establece al inicio o al final de los periodos y que requiere del diseño de instrumentos determinados para aplicar a los estudiantes como medios de verificación de los aprendizajes. Dado lo anterior se infiere que este grupo de docentes asumen la evaluación desde dos modalidades a saber: En primer lugar como diagnóstica, porque se realiza al inicio del periodo académico con el objetivo de reconocer los desempeños y las dificultades con las que llegan los estudiantes para empezar el proceso de enseñanza y en segundo lugar evaluación final, porque es la que determina si el estudiante consiguió los objetivos trabajados al termino del proceso, al respecto se puede relacionar con lo que plantean Castillo y Cabrerizo (2003), cuando



mencionan que la evaluación vista desde esta perspectiva tiende a determinar la aprobación o no aprobación de un grado.

La práctica evaluativa vista como un momento se reduce a una mirada de tiempo y espacio desconociendo todos los aspectos de acción que en esta intervienen, esto se evidenció en la observación de las prácticas en el aula ya que la mayoría de docentes (P1, P4, P7, P10) demostraron que la práctica evaluativa consistía en diseñar una guía, un cuestionario o en aplicar una ejercicio que les permitiera asignar una calificación al estudiante, para lo cual, dentro de la clase, se asignan los últimos 15 minutos para responder el instrumento, “los estudiantes presentan la prueba o previa en forma individual, la docente recorre el salón observando cómo, cada estudiante, va desarrollando el trabajo. Los estudiantes en el desarrollo de los ejercicios, si consideran necesario, llaman a la docente para preguntarle inquietudes, ella les orienta sin resolver los ejercicios.” (P4), “posterior al repaso general se les asigna la actividad evaluadora, que corresponde a la elaboración de un organizador gráfico, modalidad mapa conceptual, para que lo elaboren en los últimos 10 minutos de clase”(P1), lo que establece una contrariedad entre lo que los docentes mencionan en la entrevista y lo que realizan en el aula ya que ellos manifiestan que, “la evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, valorar, medir y emitir juicios sobre los procesos pedagógicos del estudiante.” (D3), y que “es un proceso constante y de retroalimentación orientado a establecer un estado en cuanto a la que se ha aprendido y lo que se desea aprender.” (D9); dicen asumir la evaluación como formativa, pero en la práctica se desarrolla una evaluación de contenidos en términos cuantitativos.



Desde la incongruencia presentada, se establece la necesidad de que los docentes reflexionen sobre el replanteamiento de esta concepción, al respecto es preciso reconocer la importancia de los hallazgos de Puentes (2009), en su investigación, cuando explica que debe existir coherencia entre las prácticas de enseñanza implementadas por los docentes y los criterios con los cuales ellos estructuran una actividad para la evaluación de los aprendizajes, es necesario que se vea la práctica evaluativa como un conjunto de momentos a través de los cuales el docente debe recolectar información, analizar, determinar, valorar, hacer juicios y retroalimentar al estudiante, momentos que no deben ser establecidos como una actividad de verificación final, sino como espacios de reconocimiento constante y permanente sobre antiguos y nuevos logros de aprendizaje, con el objetivo de fortalecer los procesos futuros y mejorar la enseñanza implementada por el docente en la clase.

Finalmente y sin mencionar una categoría emergente específica, se encuentra que el 20% de los docentes no muestran tener claridad sobre ¿qué es una práctica de evaluación? ya que la relacionan con “la práctica que se va adquiriendo con la experiencia” (D3), o con el “proceso que ha venido determinado en la educación tradicional.” (D7). En general se establece que los docentes de la institución sede C, conciben las prácticas evaluativas desde una perspectiva del poner en acción el proceso de evaluación formativa a través del desarrollo de actividades para evaluar los aprendizajes en la clase. Sin embargo, en el actuar pedagógico no se observa coherencia entre lo que expresan y lo que implementan en el aula, por lo que se infiere que abordan la evaluación como criterio de verificación de resultados para decidir la promoción o no promoción, en palabras de camilloni (1998), “en cuyo caso el trabajo a lo largo del curso tiene



como un objetivo principal preparar al estudiante para la aprobación de la instancia de evaluación final.” (pág. 162)

#### 4.1.1. Actividades e instrumentos de evaluación

Al pensar en las modalidades de prácticas que se implementan para evaluar los aprendizajes, los docentes manifiestan una gama de actividades que aplican en diferentes momentos, algunos de ellos las desarrollan en forma permanente de acuerdo a lo planeado en cada área del conocimiento, otros destinan momentos especiales atendiendo a la evaluación diagnóstica y final. Hay docentes que consideran que todas las acciones de interacción del estudiante con los saberes y la enseñanza se pueden establecer como prácticas de evaluación. A continuación en la tabla N° 5 se presenta el consolidado de prácticas e instrumentos utilizados por los docentes para evaluar los aprendizajes:

<b>Prácticas evaluativas implementadas por los docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Observación permanente</li><li>➤ Dialogo</li><li>➤ Trabajo individual</li><li>➤ Trabajo en grupo</li><li>➤ Sustentaciones orales</li><li>➤ Sustentaciones escritas</li><li>➤ Dramatizaciones</li><li>➤ Juegos</li><li>➤ Técnicas de exposición oral</li><li>➤ Espacios de reflexión</li><li>➤ Trabajo autónomo</li><li>➤ Coevaluación</li><li>➤ Autoevaluación</li></ul>
<b>Instrumentos de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Cuaderno</li><li>➤ Tablero</li><li>➤ Guías y talleres</li><li>➤ Evaluaciones escritas</li><li>➤ Tareas (ejercicios, consultas, trabajos escritos)</li><li>➤ Computador</li><li>➤ Portafolio</li></ul>



Tabla 7 prácticas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Fuente: elaboración propia

### *Actividades de evaluación*

En la tabla 5 se relacionan las prácticas evaluativas que mencionaron los docentes en la entrevista semiestructurada, esto permite afirmar que para evaluar es preciso tener en cuenta una serie de actividades en el proceso de enseñanza que se utilicen para reconocer los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, todas establecen un aspecto común que tiene que ver con la interacción grupal, con el desarrollo de competencias comunicativas, con el intercambio de saberes y con la recolección permanente de información sobre avances y dificultades, los datos proporcionados por los docentes en la entrevista infieren que ellos implementan la evaluación formativa y procesual, las prácticas mencionadas son las que acontecen en la cotidianidad de las clases, lo que se articula con lo que mencionan Castillo y Cabrerizo (2003) al establecer que un buen docente es el que selecciona de manera adecuada las actividades e instrumentos que más se adecuen a la situación o momento del proceso de enseñanza.

Dado lo anterior, el panorama observado en las clases, es contradictorio, se presenta incoherencia entre lo que el docente menciona y lo que realiza, la mayoría de las prácticas evaluativas implementadas (P1, P3, P4, P5, P7), no propician el acercamiento del estudiante al conocimiento en forma interactiva, el trabajo evaluativo se basa en el desarrollo de evaluaciones escritas en forma individual, para dar cuenta de las temáticas y contenidos explicados por los docentes; “los estudiantes presentan finalmente la evaluación escrita en la cual se les preguntan los múltiplos de determinadas cantidades.” (P5), “la docente diseña una actividad de evaluación



escrita, para ser desarrollada en forma individual en la que pretende que los estudiantes refuercen varios conceptos a saber: números, colores, lectura de imagen, producción de oraciones y redacción.” (P3); ante este panorama es preciso considerar que la práctica evaluativa no se establece, únicamente, para contrastar resultados, al respecto se está de acuerdo con lo que exponen Castillo y Cabrerizo (2003), al exponer que la práctica implementada debe ampliar las opciones de información para reconocer los aprendizajes alcanzados por los estudiantes no solo en términos de contenidos, sino también de procesos, habilidades, desempeños y competencias.

Con respecto a las prácticas evaluativas observadas en aula, se relacionan a continuación los aspectos relevantes encontrados, demostrando la forma en la que los docentes de la Institución, sede C, están implementando la evaluación de los aprendizajes con los estudiantes:

- Algunas de las prácticas (P2, P8, P9) conjugan metodologías y estrategias de aula que permiten que no solamente se dé cuenta de los contenidos sino de las formas en las que el estudiante implementaría esos referentes en el momento de solucionar situaciones cotidianas, aspecto importante para la valoración y evaluación de los aprendizajes en contexto, esto se percibe también, en algunos instrumentos de evaluación analizados (I3, I7, I5), los cuales resultan motivantes para los estudiantes por la interacción que deben demostrar en su implementación, por ejemplo: “Los estudiantes demuestran agrado ante el trabajo de las guías, favorece la autonomía, la responsabilidad, la ampliación del conocimiento y el desarrollo de competencias en la producción textual. Es un instrumento que se utiliza para el refuerzo de las temáticas.” (I3), “a los estudiantes les gusta exponer, lo reciben como una actividad de responsabilidad, de creatividad y de consulta sobre las temáticas asignadas por el docente.” (I7), esta perspectiva se articula con lo



estipulado por Camilloni (1998) cuando afirma que la evaluación debe permitir revisar todos los aspectos que están articulados tanto en el proceso de enseñanza como en el proceso de aprendizaje.

- Algunas actividades (P1, P4, P5, P7), se aplican para evaluar los contenidos conceptuales, utilizan instrumentos (I1, I4), ante los cuales los estudiantes no plasman sus conocimientos en forma adecuada, ya que no cuentan con un acompañamiento efectivo por parte de los docentes, o con una planeación de la práctica evaluativa que tenga corresponsabilidad con lo enseñado, además, los estudiantes, no tienen conocimiento sobre qué se les pretende evaluar. Al respecto se pudo observar que: “Los estudiantes en el transcurso del desarrollo de la práctica evaluativa no contaron con explicaciones de la docente, por lo cual muchos de ellos demostraron bastante inseguridad para la realización del mapa conceptual.” (P1), “los estudiantes reciben las instrucciones de la evaluación, la docente hace énfasis en que no es la misma estructura del ejercicio realizado, en esta oportunidad se les cambia la estructura de la estrategia.” (P5). De acuerdo a lo anterior la práctica evaluativa se reduce a la aplicación de instrumentos como único recurso de verificación del aprendizaje, la falta de interacción del estudiante no le permite compartir sus percepciones con sus pares, impidiendo que valide otros puntos de vista y otras lecturas con las cuales se puede llegar a enriquecer. La evaluación en estas condiciones se convierte en una instancia verificadora de resultados que hace que el estudiante espere únicamente retroalimentación cuantitativa, en términos de la nota. Lo anterior se constituye en palabras de Celman (1998), en “un acto de evaluación aislado y descontextuado” (pág. 54), que no permite una visión holística del aprendizaje alcanzado.



- Algunas prácticas son motivadoras para los estudiantes, quienes “tienen una participación activa frente a las intervenciones grupales e individuales, elaborando materiales y carteleros y sustentando frente a sus compañeros.” (P2) Se evidenció más mecanización, asociación y reconocimiento de los referentes trabajados, se considera que las actividades implementadas en estas prácticas, “propiciaron varios aprendizajes, a partir de los contenidos conceptuales, los procedimentales y actitudinales, ya que los estudiantes ejemplifican y explican a partir de lo que vivencian en sus contextos de interacción personal y social.” (P9), el docente cumple un rol importante en la orientación de las prácticas “explicando en forma adecuada el cómo se debía desarrollar y qué grado de participación tenían los estudiantes, a la vez le lleva a tener una visión más profunda de lo que los estudiantes aprenden.” (P8), esto se relaciona con lo expuesto por Santos (1995) refiriendo que la evaluación “se nutre del dialogo, de la discusión y de la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada.” (pág. 37)
- La práctica evaluativa (P6) da cuenta de la evaluación de contenidos (I4), sin embargo al combinar su correspondiente desarrollo con la posibilidad de acceder a la herramienta tecnológica para recordar el proceso, se puede determinar como una práctica abierta a las posibilidades de asociación y de aplicación de procesos desde la teoría y la práctica. Se evidencia más seguridad en los estudiantes y la aplicación más efectiva de las estrategias para solucionar los dilemas propuestos por el docente en los instrumentos de evaluación. A través de esta práctica se determina la evaluación como un ejercicio de comprensión que le permite al docente reconocer el cómo está aprendiendo el estudiante.



- El hecho de asignarle al estudiante dilemas o situaciones que se deban resolver con la aplicación de los referentes conceptuales (I3, I6), hacen que ellos puedan consultar, tener a su alcance los cuadernos y libros y puedan dialogar con sus compañeros para dar respuesta o solución a lo que le plantea el docente. Al respecto se analiza que “Los docentes consideran que las guías favorecen los niveles de comprensión y permiten detectar en qué el estudiante está fallando, revisando sus niveles de producción escrita y de autonomía.” (I3), y con respecto a las tareas consideran que, “sirven para que el estudiante refuerce los conceptos y que evidencie el trabajo que realiza en casa con el acompañamiento de los padres de familia, la tarea se valora en la medida en que permite fomentar responsabilidad, puntualidad y dedicación.” (I6)
- Se evidencia una evaluación de participación tanto individual como de interacción con los pares y con el recurso en la medida en la que “se le da la autonomía al estudiante para que en primera instancia desarrolle la guía propuesta desde su conocimiento y luego valide su percepción frente al recurso y luego a través de la comparación con sus pares.” (P6)
- Algunos docentes (P3, P4, P5, P7, P10) ven necesario iniciar la práctica evaluativa haciendo una actividad de mecanización y refuerzo a través de una explicación grupal mediada por ejercicios de aplicación, por ejemplo: en la P5, “la docente hace refuerzo de los referentes conceptuales, multiplicación por dos cifras y múltiplos de un número, en este refuerzo todos los estudiantes participan en el tablero, resolviendo las multiplicaciones.” y en la P7, “la docente hace un refuerzo sobre los procesos que ha venido trabajando en las clases de matemáticas, proporciona a los estudiantes algunos materiales para que desarrollen las operaciones requeridas para la solución de cada



situación,” dentro de estas prácticas se utilizan instrumentos como el tablero, las evaluaciones escritas y la participación oral en la clase, (I2, I4, I5), los cuales permiten “que el docente observe la capacidad del estudiante para comunicarse con adecuada argumentación, vocabulario y coherencia en su discurso oral, es importante para que se mejore la interacción del estudiante frente al público.” (I5). Durante este refuerzo se le formula al estudiante preguntas y se le lleva a que tenga un reconocimiento del tema, en esta dinámica también se hacen procesos de evaluación teniendo en cuenta las participaciones y las respuestas correctas a las preguntas planteadas por el docente, estableciendo desde la percepción del docente cuáles son los estudiantes que presentan dificultades ya que su grado de interacción y participación es deficiente.

- Las actividades de mecanización dentro de la práctica llevan a que los estudiantes se sientan seguros de lo que están aprendiendo, esto les permite recordar con más propiedad los procesos que deben aplicar en la solución de la evaluación escrita.

Ante las prácticas evaluativas implementadas por los docentes de la Institución sede C, se determina como indispensable lo expuesto por los autores Cruz y Carrero (2008), en su investigación, al establecer como prioridad que los docentes atiendan a la estructuración de prácticas de enseñanza y de evaluación que apoyen mejores procesos de aprendizaje en los estudiantes, situando el valor de la enseñanza y del aprendizaje y abordando preguntas sobre ¿qué evaluar? ¿para qué evaluar? y ¿cuándo evaluar? En la evaluación de los procesos de aprendizaje es importante observar si los criterios de evaluación responden al proceso enseñado y vivenciado por los estudiantes.



### *Instrumentos de evaluación*

Con relación a los instrumentos de evaluación, los docentes consideran que los implementan para obtener información específica que les permita reconocer los aprendizajes de los estudiantes y los resultados de su acción o proceso de enseñanza, los instrumentos son indispensables para certificar los resultados ante el padre de familia y ante el sistema educativo. Se observa que para los docentes de la institución es importante la aplicación de instrumentos pero no le dan la validez que corresponde, ya que reducen la revisión de éste a la asignación de una nota cuantitativa (P1, P4, P7, P10), “la docente va calificando las evaluaciones y sin que todos terminen les va dando la nota y haciendo las observaciones pertinentes, a los que felicita se les ve motivados y a los que tuvieron dificultades se les ve tristes.” (P4), esto se considera en contraposición con lo que debería ser, ya que atendiendo a lo que expone Camilloni (1998), el instrumento debe ser estructurado y presentado con una organización que permita apreciar el desempeño del estudiante desde varias aristas no solamente desde la apropiación de contenidos.

A continuación se presentan en la figura 14 los instrumentos de evaluación que mencionan los docentes de la Institución sede C en la entrevista semiestructurada, además fueron los que ellos proporcionaron para el análisis y los que implementaron en las prácticas observadas.



Figura 14 Instrumentos de evaluación. Fuente: Entrevista semiestructurada y formato análisis de instrumentos de evaluación.

Con respecto a la figura 14 se establece que los instrumentos más utilizados para evaluar, hacer seguimiento y reunir información sobre los aprendizajes de los estudiantes son las evaluaciones escritas, las guías y las tareas, seguido del cuaderno, la validación de la participación oral y el desempeño en exposiciones orales. Se presenta a continuación un análisis de acuerdo a la observación realizada sobre estos instrumentos de evaluación, en términos del objetivo del docente sobre la aplicación del instrumento, cómo se le presenta al estudiante y qué importancia se le asigna dentro de la práctica evaluativa.

### *Evaluaciones escritas*

Los docentes consideran que las evaluaciones escritas son un instrumento por medio del cual se reconoce lo que ha aprendido el estudiante de acuerdo al proceso de enseñanza implementado; se presentan en algunas áreas en las cuales se consideran importantes para reunir información



sobre procesos lógico matemáticos y principalmente en las áreas básicas. Se determina como instrumento de verificación final del proceso de aprendizaje, en forma individual. Las evaluaciones son diseñadas por los docentes para que los estudiantes den cuenta de conceptos, características, partes, tipologías, fechas, autores y conclusiones, es decir, se evalúa principalmente los contenidos de cada asignatura.

Los estudiantes en algunas de las prácticas observadas (P1, P4, P7, P10), ven la evaluación escrita (I4) con una percepción muy subjetiva, no les gusta presentarlas y por lo general en sus resultados se evidencian más dificultades que las acostumbradas y las observadas en otra clase de instrumento de evaluación; tiene una fuerte concepción de calificación, es la instancia que deben llevar a casa para que sea un mecanismo de comunicación para el padre de familia sobre el estado del aprendizaje. Las evaluaciones contribuyen al aprendizaje en el estudiante en la medida en la que se perciben sus avances y sus dificultades y recibe una retroalimentación completa del cómo fue desarrollada. También le aportan al docente el reconocimiento de los referentes conceptuales que pueden recordar los estudiantes sobre lo explicado en clase.

Sin embargo en la implementación de algunas prácticas, los grupos no cuentan “con explicaciones de la docente, por lo cual muchos de ellos demostraron bastante inseguridad al responder la evaluación escrita, algunos no plasmaron lo que entendieron, se limitaron a copiar lo que encontraron en la guía que la docente les proporcionó.” (P1). Ante la observación de la actividad entregada se infiere que “no fueron claros los criterios iniciales para su correspondiente desarrollo, por lo cual los estudiantes entregaron en forma incompleta, o con errores” (P5), aún en la percepción de los contenidos solicitados por la docente. Al dialogar con algunos,



comentaban que lo que les favorece para sacar buena nota era que la valuación estaba coloreada y ordenada, no manifestaron nada acerca de lo que aprendieron.

La evaluación escrita es un instrumento de recolección de información sobre el aprendizaje del estudiante, “se establece como una herramienta tradicional que se valida dentro de la evaluación formativa en la medida en la que no sea calificable sino un medio para determinar qué desconoce el estudiante o qué ha alcanzado” (I4), las evaluaciones implementadas en las prácticas observadas dan cuenta de contenidos y de temáticas que el estudiante debe memorizar, y se le presenta como el resultado final de un proceso, en este sentido pierde su carácter de instrumento que permite la retroalimentación para reconocer alcances y debilidades en los procesos integrales de los estudiantes.

Los docentes no relacionan una retroalimentación cualitativa en las evaluaciones escritas, se evidencia que “se le asigna una calificación cuantitativa dependiendo de los errores y de los aciertos.” (P4), al observar este instrumento, la constante es que “las docentes escriban vistos buenos, cuando el estudiante responde en forma correcta o tachones o equis cuando se equivoca y finalmente signos de interrogación cuando no registran respuestas.” (I4). Los resultados obtenidos en las evaluaciones escritas, por lo general, son deficientes ya que los estudiantes no dan cuenta de los contenidos sobre los que el docente pregunta. (Anexo 7)

### *Guías*

Los docentes posicionan este instrumento de evaluación como importante para reconocer, a través de la práctica, la apropiación de los contenidos trabajados en clase, son importantes para



retroalimentar al estudiante y al mismo tiempo evaluar, los estudiantes demuestran agrado ante el trabajo de las guías (P3, P5, P6), “el desarrollo de éstas favorece la autonomía, la responsabilidad, la ampliación del conocimiento y el refuerzo de competencias en la producción textual.”(I3). Es un instrumento que permite la mecanización de conceptos, procedimientos y características; se utiliza para el refuerzo de las temáticas. Las guías “permiten la retroalimentación a partir de la nota y de las observaciones dadas por el docente en forma individual, se tiene control sobre el trabajo que realiza el estudiante y sirve como seguimiento y valoración del proceso.” (I3). Es un instrumento para la comunicación con el estudiante y el padre de familia en la medida en la que el padre se entera del trabajo asignado en el aula.

A través de las guías observadas (I3), se puede determinar que no necesariamente se avanza significativamente en el aprendizaje ya que se presta más para la interacción de pares, para despejar dudas y para afianzamiento, los docentes (P5, P6, P8, P9), consideran que las guías “favorecen los niveles de comprensión y permiten detectar en qué el estudiante está fallando, revisando sus niveles de producción escrita y sus procesos de autonomía.” (I3); sin embargo se aprecia contrariedad en el momento de la revisión de guías desarrolladas ya que los docentes no registran en ellas observaciones que permitan al estudiante reflexionar sobre los errores o reconocer sus logros, la guía se evalúa en forma cuantitativa y al estar calificada se le entrega al estudiante sin ninguna observación ni oral, ni escrita. Se infiere con la observación de las prácticas (P1, P3, P4), que las guías se convierten o en evaluaciones escritas o en actividades que los niños realizan sin orientación, mientras que el docente está revisando cuadernos u otras evaluaciones, para adelantar su trabajo, “la docente durante este tiempo hace revisión de



cuadernos con una actividad de matemáticas que debían presentar de tarea, revisa pero no le da nota ya que al finalizar la semana realiza una evaluación escrita sobre división.” (P1).

### *Tareas para realizar en casa*

Las tareas realizadas en casa propician la mecanización del aprendizaje a partir de actividades que requieran del estudiante una solución autónoma (D3, D4), “sirven para que el estudiante refuerce los conceptos, para que evidencie el trabajo que realiza en casa con el acompañamiento de los padres de familia.” (D3); la tarea se valora en la medida en que se corrige en la clase, evidencia logros y dificultades y permite fomentar responsabilidad, puntualidad y dedicación. Se convierte para el estudiante en una actividad motivante que le permite tener reconocimiento de su trabajo autónomo ante el docente y ante sus compañeros, “la relación de la tarea con el aprendizaje es la de ser un mecanismo de refuerzo” (D4) y de desarrollo de valores necesarios en la formación de sujetos.

Es un proceso de información entre escuela y familia, “para enterar al padre de familia sobre lo que el estudiante va abordando en el proceso académico.” (D1) La relación entre la tarea y la evaluación del aprendizaje se evidencia como un punto de articulación entre lo que el estudiante aborda en el aula y lo que reproduce como refuerzo en su trabajo autónomo en casa. Sin embargo al observar las tareas desarrolladas, no se evidencia con claridad lo que ha aprendido el estudiante ya que “son actividades principalmente de consulta o de adelantar contenidos que no se han abordado en clase.” (I6), por consiguiente no hay certeza si en realidad las hacen los niños, puede que lo que se revise esté bien realizado pero que el estudiante al presentar otro



instrumento de evaluación en forma individual en el aula demuestre que no le sirvió lo que en casa mecanizó a través de la tarea.

### *El cuaderno*

Los docentes afirman (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10), que el cuaderno como instrumento de evaluación, “constituye un medio para observar las dificultades y avances del trabajo realizado por cada estudiante, sirve para el registro de correcciones en el momento que se requiera, compila información que proporciona elementos para una evaluación justa y objetiva.” (D5), sobre lo que aprende el estudiante y por último “permite observar si está al día con sus apuntes, comprobar los avances y dificultades específicas que presentan a nivel de ortografía, caligrafía y redacción.” (D2). Al respecto los docentes, al inicio del año escolar, propician que el estudiante se familiarice con el cuaderno, que no esté prevenido frente a la revisión del instrumento, que lo mantenga en orden, se le hace énfasis en que éste es importante para su proceso de aprendizaje, a través de la reflexión diaria hacen que el estudiante le dé un reconocimiento que le lleve a validarlo como importante dentro de su proceso de evaluación.

El cuaderno representa un “instrumento de trabajo individual que arroja información sobre logros y dificultades que tiene el estudiante.” (D9); son una herramienta para consolidar los aprendizajes que el estudiante va trabajando en clase, hace parte de la normatividad que se establece en el aula para el desarrollo de los procesos. A la mayoría de estudiantes “les agrada el uso del cuaderno, contribuye en el desarrollo de manejo espacial, en responsabilidad y en el ejercicio de la autonomía.” (I1), ya que debe ser consciente de la importancia de registrar las



temáticas y los ejercicios o talleres desarrollados en el transcurso del proceso, contribuye al análisis de lo que el estudiante va aprendiendo en forma significativa, “a través de él se puede contar con la sistematización de su proceso.” (I1), el docente verifica el aprendizaje con la revisión detallada y permanente de este instrumento importante para la evaluación de los aprendizajes.

En la observación de las prácticas evaluativas en clase, se pudo evidenciar que el cuaderno como instrumento de evaluación (I1), no reúne unos criterios por parte del docente para que se aproveche este instrumento dentro de la evaluación formativa, las docentes (P1, P3, P4), evalúan en el cuaderno “si el estudiante está adelantado, si hizo o no la tarea y si tiene el cuaderno bien presentado.” (P3), la inquietud que surge es si estos criterios contribuyen o no a verificar los aprendizajes de los estudiantes a la luz de una evaluación formativa, en la observación de la práctica se observa que, “la revisión de este instrumento acarrea una nota cuantitativa, no se observa una retroalimentación detallada por parte del docente en términos cualitativos.” (P1), “se observan símbolos de aprobación o insistencia en el error como vistos o equis, los docentes colocan notas de “no hizo tarea” o, “no trabajó en clase”” (I1), lo que permite deducir que la recolección de datos a través del cuaderno, como se está manejando en el colegio sede C, no contribuye a la evaluación de los aprendizajes.

### *Participación oral*

Loa docentes perciben la participación oral como la forma en la que se comunica el estudiante y en la cual interactúa con el docente y con sus compañeros dentro de la clase. La incluyen como



instrumento de evaluación que permite que el docente observe la capacidad del estudiante para comunicarse con adecuada argumentación, vocabulario y coherencia en su discurso oral, es importante ya que ayuda a mejorar la interacción del estudiante frente al público; se permite la participación oral ante las preguntas formuladas por el docente, dicha participación es valiosa en la medida en la que se responde en forma adecuada y se hace un aporte adicional a lo que el docente está explicando en la clase.

Los estudiantes se ven muy motivados ante actividades que tengan que ver con la participación oral (P2, P5, P8, P9), muchos manifiestan mejor sus opiniones o explicaciones en forma oral que en forma escrita. El instrumento lleva a que “el estudiante reconozca sus dificultades, realice ajustes en su discurso y auto-enriquezca su comunicación con el otro.” (P8) La evaluación que el docente realiza sobre la participación oral del estudiante va de acuerdo “a las adecuadas intervenciones que realiza atendiendo a que sean coherentes y que aporten a lo abordado en el transcurso de la clase.” (P9), lo cual permite percibir si está aprendiendo y si puede relacionar a partir del discurso, lo visto en el desarrollo del proceso académico. La no participación del estudiante se convierte para el docente en un signo de alerta ante el aprendizaje por lo que se establece una relación directa entre alcances de los estudiantes y participación activa en clase, “Cuando el estudiante no participa y se observa muy distraído, por lo general es porque tienen inquietudes sobre lo que pregunta el docente o sobre el tema en general.” (P5)

Se evidencia que en la entrevista (D1, D2, D3, D5, D7, D8, D9), muchos de los docentes mencionan la importancia que representa para la evaluación de los aprendizajes la participación oral, sin embargo, al observar sus prácticas, únicamente se valida en algunas, “la práctica resultó



ser motivadora para los estudiantes, quienes evidenciaron una participación activa frente a las intervenciones grupales e individuales.” (P2), “los estudiantes no se sienten coaccionados ante un momento final para ser evaluados, sino que sienten que el compromiso es permanente por lo cual lo convierten en una actividad cotidiana que les genera motivación por demostrar lo que han alcanzado.” (P9). En estas prácticas se permite que el estudiante participe y manifieste sus ideas e inquietudes. Con respecto a los protocolos para la sistematización de dicha participación, los docentes no presentan en el análisis de instrumentos una rejilla o soporte por medio del cual se registre la forma y las veces que participan los estudiantes en clase.

Este instrumento de evaluación se ubica desde la mirada de Castillo y Cabrerizo (2003) como un instrumento, que orientado en forma adecuada por el docente, se utiliza para evaluar la calidad de los contenidos procedimentales, para reconocer cómo el estudiante va desarrollando habilidades para maniobrar, conducir, construir, utilizar, reformar, experimentar y elaborar, entre otras, acciones que evidencian los aprendizajes logrados. Proceso que no se lleva a cabo en forma organizada y detallada por los docentes de la institución sede C, por lo cual se pierde el aprovechamiento que se pueda lograr en su implementación.

### *Exposición oral*

Representa un instrumento para mejorar la percepción que el estudiante tiene frente a los temas y favorecen las relaciones interpersonales y las habilidades comunicativas a través del cual el estudiante desarrolla la expresión oral, la pronunciación y la comprensión de los contenidos abordados. A los estudiantes les gusta exponer (P2, P8, P9), lo reciben como “una actividad de



responsabilidad, de creatividad y de consulta sobre las temáticas asignadas por el docente.” (P2), “el aprendizaje se puede establecer en la medida en la que el estudiante se apropia de los contenidos y los da a conocer al grupo de acuerdo a su percepción.” (P8) A través de las exposiciones orales, el docente observa si el estudiante está seguro de lo que le comunica a sus compañeros, ésta seguridad y el discurso que maneja en el transcurso de la actividad le permite evidenciar si ha avanzado en sus aprendizajes, “si puede relacionar el contenido con su cotidianidad y si ha desarrollado competencias comunicativas que le faciliten su interacción con el grupo y con los referentes abordados en el proceso de aprendizaje.” (P9)

Las exposiciones orales consienten prestar atención al desarrollo de la parte actitudinal y de valores en los estudiantes a través de la observación detallada, “se implementan para ver cómo el estudiante va alcanzando un comportamiento con el cual respeta, tolera, comparte, aprecia, atiende y acepta.” (P8); sin embargo, en el análisis de instrumentos, los docentes no presentan a los estudiantes, ni tienen establecidos unos criterios para la evaluación de las exposiciones, lo que se ratifica en la observación de las prácticas (P2, P9) en las que los docentes, en el momento de terminar la exposición realizada por los estudiantes, “únicamente aprobaban o no aprobaban lo realizado” (P2), dando observaciones sobre lo bueno o lo malo de la actividad.

De acuerdo a esto se evidencia una dicotomía con lo que Martínez y Mercado (2013) mencionan en su investigación, con respecto a la importancia que tiene el proponer a los estudiantes la realización de diversas tareas dentro de la dinámica del trabajo en grupo y de la exposición oral, ya que se involucran con la observación detallada y con la evaluación del trabajo propio y de sus compañeros, para lo cual es importante que el docente establezca criterios



acordados por todo el curso en la evaluación de esta actividad, que le permitan hacer seguimiento del proceso, evaluar los aportes individuales y grupales; situación que no acontece de esta forma en la Institución sede C, se infiere que los docentes le asignan a este instrumento un significado poco relevante para reconocer los aprendizajes procedimentales, enfocándose más en la verificación de contenidos.

### *Tablero*

El trabajo del estudiante en el tablero permite hacer seguimiento de los procesos abordados en la clase y valorar avances y dificultades, aprovechando la interacción con los compañeros en el momento de desarrollar actividades de mecanización. Es un mecanismo para que el estudiante demuestre sus progresos frente al aprendizaje, también se constituye como un referente para trabajar la seguridad y la autoestima y la comunicación del estudiante con el grupo, es un espacio de interacción diferente al que le ofrece el estar sentado. Los estudiantes se sienten, al inicio, temerosos y no validan el instrumento ya que demuestran inseguridad a ser expuestos a la equivocación frente al grupo, sin embargo con el ejercicio cotidiano van adquiriendo confianza y familiaridad con el hecho de pasar al tablero, hasta el punto de querer hacerlo voluntariamente. La evaluación en el tablero resulta muy efectiva para el docente (P2, P5), ya que “le ahorra trabajo de observación, seguimiento y de retroalimentación, al abordar al estudiante en el momento en el que pasa y responde frente a la clase.” (P2) Se convierte en una oportunidad para que el estudiante demuestre cómo aplica el aprendizaje, principalmente cuando se está trabajando en matemáticas, en el desarrollo de operaciones (D8). El trabajo del estudiante en el



tablero constituye un seguimiento a los aprendizajes que va reconociendo a través del proceso académico, el docente valora los avances y se cuestiona ante las dificultades.

Finalmente, los instrumentos de evaluación se establecen como el canal estructurado por el docente para que se implemente un proceso de evaluación sistematizado, lo que es congruente con lo mencionado por Castillo y Cabrerizo (2003) cuando exponen que para utilizarlos es preciso que el docente conozca la gama de posibilidades existentes para evaluar, ya que “No nos podemos limitar al uso de pruebas objetivas y a los exámenes tradicionales como únicas herramientas para evaluar a los alumnos.”(pág. 165), lo cual establece la necesidad de que el docente reconozca que los instrumentos son la evidencia física o experimental por medio de la cual se reúne la información insumo del análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero que no son la única fuente de datos a la cual acceder.

#### **4.2.3 Consideraciones en el diseño de las prácticas de evaluación**

Con respecto al diseño de las prácticas de evaluación los docentes mencionan que no hacen una planeación detallada de las acciones o actividades que les permita evaluar a los estudiantes ya que evalúan durante todo el proceso o por el contrario por que evalúan únicamente al final, se percibe que no hay un reconocimiento entre ellos sobre la importancia de planear el proceso de evaluación (P1, P3, P4, P6, P10), ya que al momento de requerir evaluar lo hacen a través de evaluaciones escritas que tengan ya realizadas o de guías que ya han estructurado para el mismo grado en años anteriores.



Frente al análisis del diseño de los instrumentos de evaluación se encuentra que los talleres, en algunos casos, son copias de actividades que encuentran los docentes en libros y que les parece pertinente realizarlo a los estudiantes, otros son diseñados por el docente, algunos para verificar temas y contenidos, otros encaminados a que el estudiante resuelva situaciones en las que debe aplicar los conocimientos. Con respecto a las guías, se considera preciso que “tenga una parte de contenido, explicación y otra parte en la que se le propicie el trabajo individual al estudiante, que no sea muy extensa, que el estudiante la vea llamativa visualmente y que le motiven las actividades contenidas.” (D5) La información en un taller o guía de trabajo debe ser clara, es preciso que la información relevante esté subrayada y sea de fácil identificación, finalmente debe ser ordenada para que el trabajo se haga en forma secuencial.

Es de resaltar que de las prácticas observadas únicamente la del docente de informática (P6), valida, en su diseño, la utilización de la tecnología como estrategia para que el estudiante desde esta herramienta, desarrolle su proceso de evaluación, lo cual establece que en la Institución, sede C, hay una necesidad de que los docentes incluyan el uso de las TIC para que los estudiantes interactúen con la herramienta y reconozcan la gama de actividades que a través de su uso pueden llegar a implementar con el objetivo de evaluar sus aprendizajes. Lo anterior se refuerza con los hallazgos en la investigación de Lafuente (2003), en la cual se establece que son muchas las alternativas generadas por la implementación de las TIC para ampliar la posibilidad de observar con más detalle el proceso desarrollado por el estudiante hasta llegar al aprendizaje; las prácticas de evaluación deben contener elementos de carácter pedagógico y tecnológico que garanticen la transparencia en la evaluación. El modelo de articulación entre el uso de las TIC y las prácticas evaluativas deja ver la importancia del reconocimiento de la relación docente-



estudiante quienes construyen un nuevo paradigma de la evaluación atendiendo a significados compartidos con criterios claros y reconociendo su participación conjunta y activa en dicho proceso.

En general se observa, con relación a esta categoría, que los docentes de la Institución sede C no asumen con rigurosidad el hecho de planear las prácticas evaluativas, le asignan una connotación a la acción de evaluar relacionada con la aplicación de un instrumento escrito e individual a través del cual se le asigna al estudiante una nota, al respecto el ejercicio se reduce a verificar los resultados, esto se contrapone con lo expuesto por Castillo y Cabrerizo (2003), cuando establecen que la práctica de evaluación debe diseñarse atendiendo a tres instancias del proceso: la primera que arroje información sobre los contenidos conceptuales, la segunda que establezca el dominio que logra el estudiante sobre los procedimientos y destrezas y la tercera que permita apreciar la evolución del estudiante respecto a aspectos actitudinales y de comportamiento. Esta necesidad es respaldada por lo encontrado en la investigación de Gómez y López (2011), en la cual, exponen su propuesta de intervención pedagógica sobre la evaluación de los aprendizajes, basada en la estructuración, la revisión y el análisis de las prácticas a través de actividades como: interrogar al estudiante, observar el contenido de los diarios reflexivos y estructurar problemas que propicien el desarrollo de competencias propositivas, el trabajo cooperativo y las comunidades de indagación.

### 4.3 Tercera categoría: valoración del aprendizaje

Con relación a la tercera categoría se establecieron en la encuesta las preguntas 6, 7 y 8, en concordancia a los conceptos que los docentes tienen sobre la valoración de los aprendizajes, qué aspectos valora al implementar una práctica y cuál es la retroalimentación que hace. Del mismo modo se hace relación de las prácticas evaluativas que se observaron y que arrojan aspectos que tienen o no que ver con la valoración de los aprendizajes y por último lo que se revisa en los instrumentos de evaluación recolectados. Esta categoría se analiza con el ánimo de determinar si el docente dentro de las prácticas evaluativas establece un proceso de valoración que le permita evaluar los aprendizajes, si la valoración la asume como una acción que complementa la evaluación o si la fusiona como una sola actividad, determinando finalmente si la valoración es correspondiente con lo que sabe el estudiante.

#### 4.3.1 Conceptos de valoración de los aprendizajes

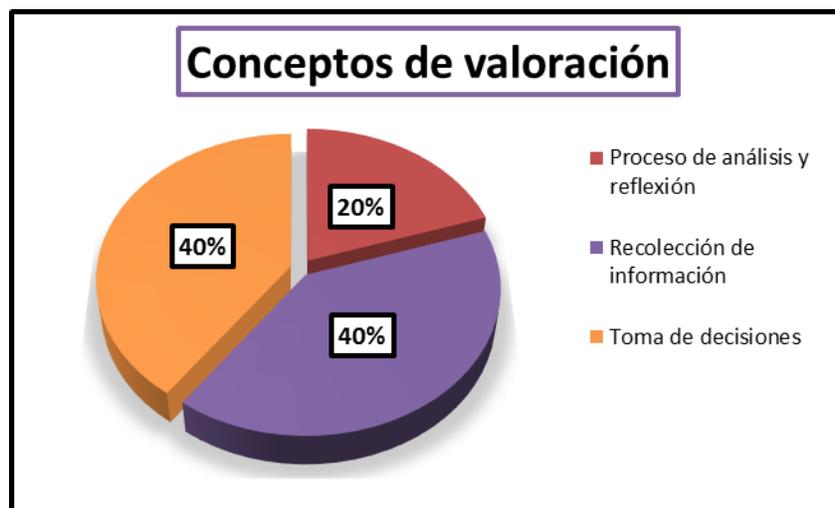


Figura 15 Conceptos de valoración de los aprendizajes. Fuente: elaboración propia

La figura 15 nos indica que de los 10 docentes referentes en la investigación, el 20% considera que la valoración de los aprendizajes es un proceso de análisis y reflexión, el 40% relaciona esta acción con la recolección de información y finalmente el 40% establece que es un mecanismo de toma de decisiones, al respecto, a continuación, se señalan aspectos relevantes de cada una de estas categorías emergentes.

### *La valoración como proceso de análisis y reflexión*

El 20% de los docentes (D1, D5) considera que la valoración de los aprendizajes se refiere a la reflexión que hace el estudiante sobre su proceso y que le lleva a establecer en qué tienen habilidades y qué debe mejorar, del mismo modo, se entiende como la reflexión que debe hacer el docente sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, al respecto se considera que “ésta información permite adecuar el proceso de enseñanza o fortalecerlo según sea el caso, la valoración contribuye a identificar si se requiere retomar algún tema o se sigue avanzando.”(D1). Se observa que las mismas docentes (D1, D5), en la implementación de la práctica evaluativa (P5, P8), proponen a los estudiantes varias actividades para observar sus desempeños, sin embargo no tienen unos criterios preestablecidos sobre lo que pretenden observar, ni un proceso de sistematización que indique en qué términos valoran a los estudiantes.

Se observa corresponsabilidad entre lo que se manifiesta y lo que establece Assessment (2002), al mencionar que toda la información obtenida a través del proceso de valoración proporciona a los docentes los referentes para analizar y reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo se considera que en la Institución sede C no abordan este proceso con

claridad ya que, los docentes, no determinan un mecanismo de recolección de información que permita la sistematización del proceso de valoración y que a su vez genere un análisis y reflexión efectiva sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes.

Dado lo anterior vale la pena mencionar lo señalado por Watts, García, Martínez (2006), en su proyecto de investigación, en el cual se establece la efectividad de la metodología de simulación y juego que propicia el uso de matrices de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; lo cual permite la contrastación entre lo que demuestra el estudiante, lo que él considera que gestionó y que aprendió y la evaluación realizada por el docente sobre lo que evidencia el estudiante. El seguimiento de valoración que se diseña requiere de unos referentes de comunicación entre docente y estudiante que permitan establecer las fortalezas en los procesos y las dificultades en forma precisa e individual, “a través de distintas actividades, correcciones, iniciativas, nivel de participación, del trabajo tanto individual como en grupo, y de las observaciones e indicaciones constantes del profesor. Por ello, la evaluación continua que se propone aglutina una evaluación orientativa, formativa y sumativa.”(Watts, García, Llorens, 2006, p. 109)

Se evidencia, desde otra instancia, que los instrumentos aplicados para evaluar los aprendizajes no propician el análisis y la reflexión ni en los estudiantes, ni en los docentes, se les asigna una nota cuantitativa (I3, I4, I6), que respalda el trabajo basado en resultados para que la evaluación se haga en términos de la obtención de la nota. Por otro lado, desde la coordinación académica no se encuentra estructurado ningún mecanismo para trabajar con los docentes sobre cómo valorar los aprendizajes para propiciar la reflexión sobre los procesos de enseñanza.



### *La valoración como recolección de información*

El 40% de los docentes (D2, D3, D6, D10), establecen como valoración la recolección de información permanente frente al desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, apreciando los estilos de aprendizaje y el desempeño personal, “es la apreciación continua del ritmo que emplea cada estudiante que está apoyado de distintos juicios de valor” (D10), dicha información puede establecerse desde lo cuantitativo o lo cualitativo; consideran que “representa un proceso sistemático para la recolección de datos” (D6), al respecto se articula con lo que expone Assessment (2002), al afirmar que en el proceso de valoración se establecen primordialmente dos acciones, la primera encaminada a la compilación de información descriptiva sobre lo que el estudiante puede y sabe hacer y la segunda dirigida al seguimiento detallado que se debe llevar a cabo sobre lo que el estudiante va avanzando.

Dada esta perspectiva, se evidencia una contradicción de lo dicho en la entrevista con lo que acontece en la clase frente a la implementación de las práctica evaluativas (P4, P5, P7), ya que las docentes en mención, no abordan la valoración para la recolección de información, “la constante es establecer el momento de evaluación específico para observar resultados.” (P4), no es relevante para ellos si el estudiante demuestra en otros momentos que ha aprendido, “lo importante es el resultado de la evaluación.” (P7) Hay correspondencia con lo encontrado en el análisis de instrumentos, algunos docentes manifestaron el “no tener suficientes actividades desarrolladas por no ser el tiempo de las evaluaciones.” (D4); esto permite inferir que no realizan un proceso efectivo de recolección de información de los aprendizajes que van logrando los



estudiantes en el transcurso del periodo académico, afirmando que la “escala valorativa debe darse al final, con los resultados personalizados.” (D4)

En esta medida, la valoración de los aprendizajes, se adopta entre algunos docentes, aunque hay conciencia sobre la necesidad de estar observando a través de diferentes estrategias los avances y dificultades de los estudiantes, como un sinónimo de evaluación a través del cual no se presenta en el hacer un mecanismo claro que apunte a favorecer el reconocimiento de los aprendizajes de los estudiantes. Este hallazgo se relaciona con lo encontrado por Puentes (2009), en su investigación, en donde los docentes afirmaban que no tienen la suficiente claridad frente a los criterios que establecen al recolectar información sobre los aprendizajes de los estudiantes, sólo se piensa en atender a los objetivos propuestas en las diferentes unidades de contenidos temáticos. Tampoco se establece una participación activa del estudiante en este proceso, convirtiéndolo en un contexto unidireccional. La mirada de la evaluación se centra en resultados y no en seguimiento de avances y logros en cada uno de los estudiantes. Es importante reconocer que los juicios de valor emitidos por los docentes afectan de diferente forma la afectividad y las emociones de los estudiantes.

#### *La valoración como toma de decisiones*

Para el 40% de los docentes la valoración es el proceso mediante el cual se toman decisiones con respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes al finalizar un periodo académico, dichas decisiones tienen que ver con la demostración de aciertos y desaciertos para “modificar y facilitar herramientas que permitan el progreso académico.” (D4), frente a esta concepción se



evidencia, que algunos docentes en las prácticas evaluativas no realizan un proceso de valoración permanente lo que les lleva a tomar decisiones un tanto sesgadas de la realidad con respecto a los avances de los aprendizajes, no se realiza un proceso cualitativo que permita tener insumos suficientes para tomar decisiones correctas frente a la evaluación final del estudiante.

Dado lo anterior se relaciona lo expuesto por Santos (1995), al afirmar que, en estas condiciones, la valoración lleva consigo un elemento de autoridad ya que el docente se asigna el rol de seleccionar y certificar los logros y las dificultades del estudiante, sembrando una atmosfera de condicionamiento en el aula, en la cual el estudiante se siente coaccionado ante el momento destinado para la evaluación; panorama ante el cual no es aprobada la valoración para establecer un proceso dialogado y consensuado de toma de decisiones.

Los docentes hacen referencia a la valoración como toma de decisiones frente a los procesos de enseñanza, definición que también resulta incoherente dado que los instrumentos que validan como mecanismos para recoger información (I3, I4, I6) no son sometidos a una revisión para ajustes o modificaciones, “son elaborados desde años anteriores y pertenecen a un banco de guías” (I3) y de “evaluaciones escritas que al ser requeridas únicamente se les cambia el año.” (I4) Lo que permite reconocer que los docentes de la Institución sede C no realizan un proceso de valoración para tomar decisiones con respecto a la mejora de sus prácticas educativas y procesos de enseñanza. Con respecto a lo anterior es preciso mencionar lo concluido por Jiménez, González y Hernández (2010), en su investigación al establecer como imprescindible dar una mirada a la valoración de los aprendizajes como aspecto orientador y transformador del currículo en la medida en que se visualice como un proceso que no debe confinarse a la



calificación, ni enmarcarse en la adquisición y repetición de contenidos, ni presentarse en forma descontextualizada frente a la vida real del estudiante; debe entenderse como una oportunidad de aprendizaje, como un proceso formativo que propende la integralidad y que hace conscientes a los agentes educativos de cuáles son sus competencias, qué pueden potenciar y qué deben corregir.

#### **4.3.2 Valoración del aprendizaje a través de la práctica evaluativa**

Para el análisis de esta subcategoría se establecieron las preguntas 7 y 8 de la entrevista semiestructurada y el análisis de instrumentos de evaluación, sin embargo, la observación de las prácticas también arrojó datos interesantes en esta etapa. Lo significativo fue observar la relación existente entre la valoración de los procesos de aprendizaje con las prácticas de evaluación implementadas por los docentes, al respecto se registran dos categorías emergentes, una con relación a establecer los criterios de valoración planteados por los docentes y otra que se refiere a las formas en las que el docente retroalimenta al estudiante sobre los resultados obtenidos en las instancias de evaluación y cómo hace la revisión de sus prácticas.

##### *Criterios de valoración*

Los criterios de valoración, de acuerdo a lo expuesto por Celman (1998), son los aspectos o ideas que establecen los docentes como referentes de observación para determinar logros o dificultades en los aprendizajes de los estudiantes, en relación a éstos se emiten juicios valorativos. En el contexto de la evaluación formativa, los criterios deben permitir inspeccionar lo que el estudiante conoce, comprende, lo que sabe implementar y aplicar para solucionar



situaciones de su vida cotidiana, de igual forma debe arrojar datos sobre el comportamiento del estudiante con relación a su interacción comunicativa, social y axiológica. Atendiendo a esto los docentes de la Institución sede C establecen los criterios de valoración relacionados en la tabla 6, los cuales representan los componentes que debe evidenciar el estudiante en el desarrollo de una práctica evaluativa.

Grado	Criterio de valoración
<b>Primero</b>	Orden Comprensión Seguimiento de instrucciones
<b>Segundo</b>	Comprensión Trabajo individual Presentación y calidad de la actividad Participación Atención Colaboración Responsabilidad
<b>Tercero</b>	Participación de los estudiantes Interés Desarrollo correcto de la actividad
<b>Cuarto</b>	Comprensión del tema Aplicación del tema para resolver situaciones Esfuerzo e interés Responsabilidad Respeto Participación
<b>Quinto</b>	Apropiación Esfuerzo Constancia

Tabla 8 Criterios de valoración por grado. Fuente: Elaboración propia

Los criterios presentados en la tabla 6 permiten inferir, en esta primera instancia, que los docentes atienden, en mayor grado a los aspectos relacionados con la parte actitudinal en la evaluación de los aprendizajes, dejan en un segundo plano la evaluación de contenidos para enfocarse en el desarrollo de habilidades y de valores, sin embargo, en la observación de las



prácticas de clase, los docentes (P1, P3, P4, P5, P7, P10), evalúan solamente la parte de contenidos y de temáticas vistas; “no explican a los estudiantes los criterios con los cuales van a ser evaluados,” (P1), “solamente distribuyen el instrumento para que sea desarrollado,” (P4), lo cual representa una dicotomía entre lo que expresan y lo que promueven en el aula, no hay un trabajo consiente para reconocer desde qué aspectos se le está evaluando al estudiante.

En este sentido se hace preciso enfatizar en que los docentes de la Institución sede C no están reconociendo la importancia de valorar los aprendizajes, ya que debe basarse en la estructuración de criterios claros para proporcionarle al estudiante una retroalimentación efectiva sobre su proceso, lo cual requiere del docente tiempo, dedicación y la lectura individual de los desempeños de sus estudiantes. A pesar de esto hay algunos docentes (P2, P6, P8, P9), que se detienen a pensar los criterios con los cuales van a evaluar, “los planean en el momento de determinar las prácticas evaluativas” (P2), dialogan con los estudiantes, “hacen ajustes y finalmente implementan”, (P8); este pequeño grupo realiza en forma asertiva el proceso de valoración ya que dicen que de esta forma “reconocen más de lo que han aprendido sus estudiantes a través de esta conciliación y de este proceso de reflexión.” (P6)

Con respecto a los criterios de evaluación se evidencia en los instrumentos (I1, I3, I4, I6), que los docentes revisan atendiendo a, “si el estudiante tuvo correcta o no la respuesta”, (I3), por lo cual el criterio establecido en forma general es el de comprobar la memorización de contenidos y “la realización o no de las actividades asignadas.” (I3) Los instrumentos permiten evidenciar que no se establece una valoración profunda sobre la parte procedimental y de desempeños, como tampoco hay forma de visualizar la parte del comportamiento y de valores.



La falta de claridad en los criterios posiblemente se debe a que el docente ve la valoración como sinónimo de evaluación y a que no consideran importante contextualizar a los estudiantes en estos procedimientos por ser de primaria, de allí que el estudiante se conforma con que el docente le anuncie que hay evaluación. Esta situación es similar a lo hallado por García, Aguilera, Pérez y Muñoz (2011), en su investigación, ante lo cual plantean la importancia de que el docente se interrogue sobre ¿qué evaluar?, en cuyo estudio se menciona que el concepto de lo que se evalúa infiere en la escogencia de criterios, estrategias y métodos con los que se evalúa a los estudiantes, teniendo en cuenta que no sólo se trata de valorar lo cognitivo, sino también los desempeños, lo afectivo y la disposición. Atendiendo a lo anterior se observa la directa relación existente entre los procesos de enseñanza y la evaluación ya que, desde la respectiva planeación, el docente pone en consideración qué quiere evaluar, que a su vez le lleva a considerar lo que desea que el estudiante aprenda, concretando criterios, estrategias y procedimientos a seguir para tener evidencias del aprendizaje.

### *Estrategias de retroalimentación*

Con relación a las estrategias de retroalimentación, los docentes manifiestan que dan a conocer los resultados de las prácticas de evaluación generalmente en forma cuantitativa (D1, D4, D7), relacionando dentro de la actividad la nota correspondiente, algunos mencionan (D2, D3, D9, D10) que realizan un proceso individual en forma cualitativa a través del cual se hacen observaciones puntuales, relacionando lo que el estudiante debe corregir, “de acuerdo a los resultados se analiza y fortalece el proceso de enseñanza aprendizaje; se planean y ejecutan



actividades de mejoramiento, se realiza refuerzo escolar y se dialoga con la familia del estudiante, para abordar la situación y buscar opciones de avance.” (D1)

Hay una percepción general sobre la importancia de comunicarles a los estudiantes y a los padres de familia los resultados de las evaluaciones, según los docentes, se emiten observaciones que permiten evidenciar las dificultades y los avances sobre el proceso de aprendizaje, los docentes analizan la información recolectada y estructuran planes de mejoramiento para que el estudiante, en un tiempo determinado, desarrolle las actividades y supere las dificultades presentadas; sin embargo, en las prácticas evaluativas “no se evidencia que los docentes retroalimenten los resultados de las evaluaciones a los estudiantes” (P4) y en este caso la docente “hace comentarios de aprobación, si el estudiante obtuvo buena nota, o no aprobación, si el estudiante no logró los resultados mínimos esperados.” (P4) Lo que permite reconocer la contradicción existente entre lo que el docente dice y lo que implementa en el aula con respecto a la retroalimentación que da al estudiante sobre los resultados de las evaluaciones, al respecto es importante tener en cuenta lo que menciona Santos (1995), quien ve la necesidad de posicionar la evaluación como un proceso de dialogo, de comprensión y mejora, ya que debe existir una reflexión compartida de los implicados encaminada a potencializar un contexto democrático en el aula.

En la revisión de instrumentos la retroalimentación que se evidencia es la nota asignada, el docente no relaciona observaciones de corte cualitativo que orienten al estudiante en el error y en la forma de corregirlo, la constante en el II es colocar nota cuando el estudiante no trabaja en clase, no presenta tareas, presenta desorden, o los contenidos del tema aparecen incompletos, en



el I2, la observación se basa en la felicitación, si se realiza bien el ejercicio, o en el llamado de atención si no se responde, en el I3, la observación dada por el docente se limita al orden y al correcto diligenciamiento de la actividad, en los otros instrumentos la constante es la calificación cuantitativa. Dado lo anterior es preciso atender a lo expuesto por Gómez y López (2011), en su investigación a través de la cual concluyen que es preciso establecer una propuesta de intervención pedagógica que se base en estructurar, revisar y analizar prácticas como la forma de interrogar al estudiante, el contenido de los diarios reflexivos, la estructuración de problemas que propician el desarrollo de competencias propositivas, el trabajo cooperativo, las comunidades de indagación.

Dado el proceso de retroalimentación existente en la Institución sede C, se infiere que no responde a un enfoque cualitativo de recolección de información, ni a una evaluación formativa, por lo cual resulta difícil establecer si los resultados obtenidos por los estudiantes, corresponden a los aprendizajes logrados en forma integral, se presenta un panorama en el cual a los estudiantes se les solicita el aprendizaje de contenidos conceptuales y no se atiende a la observación de contenidos procedimentales, ni actitudinales, lo que no permite reconocer en forma efectiva la gama de aprendizajes que alcanzan los estudiantes y que pueden aplicar en su cotidianidad. De este modo, se está de acuerdo con lo expuesto por Camilloni (1998), al afirmar que cuando los procesos de evaluación permanecen estancados en sus criterios y en sus dinámicas, solo se instituyen como barreras que no permiten transformar las prácticas educativas, si por el contrario, se valida el ajuste y la innovación de la evaluación de los aprendizajes, se puede lograr mejorar las estrategias de enseñanza de los docentes y los resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

Ante los resultados analizados en los instrumentos de evaluación (I1, I2, I3, I4, I5, I6, I7), se percibe que los estudiantes dan cuenta de los contenidos de acuerdo a lo que le deben demostrar al docente, a su vez algunos docentes (D1, D2, D3, D5, D6), determinan que se “evalúan los contenidos procedimentales y actitudinales a partir de la observación permanente, dicho seguimiento se hace a través de la interacción del estudiante con sus compañeros y con los mismos docentes” (D5), de este proceso de observación los estudiantes reciben “retroalimentación permanente en el discurso cotidiano del docente” (D6), en este sentido Castillo y Cabrerizo (2003), exponen que la observación es la base del proceso de evaluación, se realiza para recoger información sobre la dinámica diaria del estudiante, para la cual es importante que el docente tenga un profundo conocimiento de las características sociales y afectivas de los estudiantes y que establezca criterios y rubricas que le permitan sistematizar la información recolectada para que sea útil en el momento de valorar y de evaluar. Es preciso aclarar que ninguno de los docentes presenta una organización establecida para la sistematización de la observación, no hay un documento de registro en el cual se planteen los aspectos que se van a observar de tal forma que permita fiabilidad de la información y una retroalimentación al estudiante basada en criterios claros frente a su aprendizaje.



## 5. Conclusiones

### 5.1 Acerca de la evaluación

- De acuerdo al análisis realizado se concluye que la percepción sobre la evaluación de los aprendizajes influye en la escogencia de las estrategias y métodos con los que se valora a los estudiantes, lo que se relaciona con los resultados en la investigación de Puentes (2009) al concluir que se debe ver el proceso de la evaluación de los aprendizajes como una planeación basada en las tareas de aprendizaje y las habilidades integrales que se pretende lograr en el estudiante, para lo cual, es preciso no solamente reconocer lo cognitivo, sino también los desempeños, lo afectivo y la disposición. Se observa entonces, la relación con lo que expone Celman (1998) quien menciona que, dentro de la evaluación, se valida la relación con los procesos de enseñanza, desde la respectiva planeación, el docente pone en consideración qué quiere evaluar, que a su vez le lleva a determinar lo que desea que el estudiante aprenda, concretando objetivos, estrategias y procedimientos a seguir para tener evidencias del aprendizaje.
- La evaluación de los aprendizajes se constituye según lo expresado por Castillo y Cabrerizo (2003), como un proceso permanente, continuo y de reconocimiento de la enseñanza y del aprendizaje, este concepto es claro para los docentes, sin embargo se presenta que en la práctica, la evaluación en el Colegio Cedid Ciudad Bolívar sede C, se implementa desde una perspectiva, que por tradición, debe responder a la recolección de datos cuantitativos, dando cuenta de los contenidos que asimilan los estudiantes, visión que no responde al reconocimiento de los aprendizajes integrales alcanzados; se presenta



contradicción entre lo que se expresa sobre la evaluación y lo que se implementa en el aula, situación que genera un estancamiento y una visión sesgada sobre lo que el docente debe considerar como evaluación de los aprendizajes; se ratifica lo anterior con lo hallado en la investigación de Ravela (2009), a través de la cual se evidencia la controversia, a nivel educativo, a la cual se ve sometida la evaluación de los aprendizajes, principalmente cuando a través del análisis teórico y empírico se analiza y se concibe como una actividad de carácter arbitrario, punitivo, injusto e incoherente, que no es entendida en forma adecuada por docentes.

## 5.2 Acerca de las prácticas de evaluación de los aprendizajes

- En el análisis de las prácticas de evaluación se observa una dicotomía entre la evaluación formativa y la sumativa, ante lo cual se evidencia que las prácticas, que aún prevalecen en la Institución referente, son las que dan cuenta de los logros conceptuales, se analizaron una serie de instrumentos diseñados y aplicados por los docentes, en los cuales se le solicita al estudiante teoría y contenidos, alejándose, considerablemente, del pensamiento crítico y de la reflexión sobre la cotidianidad; al respecto se revalida lo concluido por Jiménez, González y Hernández (2010) en su investigación al develar la importancia de implementar un modelo que favorezca los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la transformación de las prácticas de evaluación; proponen una evaluación por competencias llamada “evaluación 360°” (Jiménez, González y Hernández, 2010, p. 16), modelo que depara un visión integral de interacción comunicativa sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes, no se valida como un aspecto unidireccional sino como el resultado de un consenso para el crecimiento



individual y de grupo, no se limita a cumplir con la asignación de calificaciones ni el cumplimiento de metas a corto plazo.

- Los docentes no estructuran las prácticas de evaluación de los aprendizajes de tal forma que propongan un seguimiento riguroso argumentativo de los avances que registra el estudiante durante su proceso de aprendizaje, no se ofrece la oportunidad de reflexionar sobre tareas, dificultades y avances reduciendo la práctica evaluativa a la recolección de información cuantitativa sobre la adquisición de conocimientos y el aprendizaje de rutinas descontextualizadas que no atienden a los ritmos individuales de aprendizaje. Ante el panorama descrito se determina que la investigación arroja la necesidad de que los maestros implementen prácticas de evaluación innovadoras, que propicien procesos de enseñanza más efectivos que los que se implementan por tradición en la Institución Cedit Ciudad Bolívar sede C. Se observa una estrecha relación frente a lo hallado por Ravela (2009) en su investigación, en la que menciona la importancia de implementar la evaluación formativa a partir de dos acciones, en primer lugar que el docente le explique al estudiante qué le va a evaluar y en segundo lugar que realice la retroalimentación de los resultados de la evaluación, aspectos que no se implementan en la Institución ya que, se da únicamente en términos de aprobación y desaprobación no en términos descriptivos, lo cual no permite evidenciar lo que se debe fortalecer en la enseñanza ni qué es lo que el estudiante debe seguir trabajando para favorecer el aprendizaje; al respecto se está en contradicción con lo que expone Camilloni (1998), quien menciona la importancia de que el docente le dé validez al instrumento de evaluación a través de la



variedad de información que le arroja sobre el aprendizaje del estudiante, no solamente en términos de contenidos sino de procesos.

- Desde la Coordinación Académica y desde Rectoría no se han establecido estrategias puntuales que propicien en la Institución un trabajo de transformación e innovación de las prácticas de evaluación, los docentes abordan este proceso desde un modelo unidireccional de evaluación de contenidos, a través del cual no se logra percibir en forma detallada los avances y el desarrollo integral del estudiante; las prácticas implementadas, por lo general, atienden a la aplicación de instrumentos con el interés de recoger notas y responder a la escala de valoración cuantitativa establecida a través del SIE. Dado lo anterior se corrobora lo concluido por Gómez y López (2011), en su investigación, en la cual insisten en la importancia que tiene la gestión directiva en la estructuración e implementación de estrategias que le deparen al maestro la planeación de las prácticas evaluativas, hacer seguimiento y propiciar ajustes y transformaciones que a su vez mejoren los procesos de enseñanza, al respecto se consolida lo dicho por Camilloni (1998), cuando afirma que gestionar la evaluación de los aprendizajes constituye un conjunto de disposiciones que evitan el estancamiento y promueven la transformación de la enseñanza.
- Los instrumentos de evaluación que se implementan en la Institución Cedit Ciudad Bolívar, sede C, requieren de un proceso de revisión, de ajustes o de reformulación, ya que no responden a la evaluación de los aprendizajes integrales, los docentes hacen una selección sesgada de las acciones y de los instrumentos de evaluación, con poca claridad en los criterios, que no les permiten recolectar información sobre lo que los estudiantes



van aprendiendo, existe la constante de implementar guías, evaluaciones escritas, y estrategias que ya han venido implementando durante varios años, sin realizar un análisis que les permita identificar si son las adecuadas de acuerdo al grupo y a los procesos. Lo anterior se articula con lo expuesto por Castillo y Cabrerizo (2003), al mencionar que los instrumentos deben recoger evidencias y datos de calidad que le permitan al docente interpretar efectivamente el aprendizaje alcanzado, en este sentido se relaciona con lo presentado por Amaranti (2010), en su investigación, al concluir que es importante que los docentes diseñen, seleccionen y discriminen los instrumentos de evaluación atendiendo a lo que quieren que los estudiantes demuestren en sus aprendizajes, para lo cual es imprescindible la retroalimentación y el carácter dialógico implícitos en el proceso que permita la evaluación formativa, en la cual el estudiante reconozca sus avances y dificultades y mejore su aprendizaje.

- Se evidencia la ausencia de planeación de las prácticas evaluativas, los docentes no consideran la importancia de que exista corresponsabilidad entre la planeación de la práctica evaluativa y la planeación de la práctica educativa; la evaluación se torna como una acción esporádica que se aplica en el momento del periodo académico en el cual se requiere sacar notas, no hay un reconocimiento por parte de los docentes de que la práctica evaluativa requiere de la construcción de acciones y procedimientos que den cuenta de una estructura detallada sobre qué se va a evaluar, para qué y cómo, al respecto se halla la relación con los resultados del proyecto de Puentes (2009), en el cual se refleja la necesidad de la coherencia entre las prácticas de enseñanza implementadas por los docentes y las prácticas de evaluación, es necesario que se vea como un proceso a través del cual el docente realiza una planeación estructurando detalladamente la forma en la



que va a recolectar información, analizar, determinar, valorar, hacer juicios y retroalimentar al estudiante. De este modo se relaciona con lo que expone Zambrano (2014), al reconocer que la práctica evaluativa requiere de diseño, planeación y evaluación en sí misma, para poder posicionarla como una acción formativa dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- Los docentes no llevan un proceso de sistematización de la información cualitativa recogida a través de las prácticas evaluativas, lo que no demuestra la validez de la información que dan de cada estudiante, acciones como: la observación, la participación oral y la interacción en el aula, resultan ser instrumentos de evaluación valiosos, sin embargo, los docentes, no establecen con claridad los criterios que les permitan revisar la información, categorizarla y establecer acciones puntuales a seguir en el proceso de enseñanza o tomar decisiones con respecto a la promoción de los estudiantes. Con respecto a la forma de registrar la información obtenida Castillo y Cabrerizo (2003), mencionan que los instrumentos de evaluación no son ni buenos, ni malos, lo que debe ser efectivo es el proceso de sistematización de la información, ya que el docente debe establecer un mecanismo que le permita retomar datos, observar particularidades y estructurar estrategias dentro de la práctica evaluativa que favorezca el aprendizaje. Dado lo anterior cabe mencionar la investigación de Lafuente (2003), en la cual se plantean mecanismos a nivel tecnológico y pedagógico por medio de los cuales tanto docentes como estudiantes pueden llegar a hacer más efectivas las prácticas de evaluación implementadas para valorar los aprendizajes, al respecto se afirma que las TIC se pueden establecer como una herramienta para la consideración de prácticas de evaluación y el



seguimiento de los aprendizajes, ya que propician el interés y la participación de los estudiantes en sus procesos de evaluación en forma más activa y motivante.

### **5.3 Acerca de la valoración del aprendizaje**

- La valoración es reconocida en la Institución como un proceso de recolección de información que permite establecer los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, se presenta como anexo a la evaluación de los aprendizajes. Los docentes realizan valoración cuando observan, cuando hacen seguimiento de los procesos y cuando establecen criterios a través de los cuales se reconocen los desempeños de los estudiantes, sin embargo, la investigación evidencia que dicha valoración no se estructura de forma que permita el análisis de la información y el establecimiento de acciones para ajustar las prácticas evaluativas y en general los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al respecto surge la necesidad de establecer mecanismos de valoración que permitan reunir información más veraz sobre cada estudiante, lo que se relaciona con lo que menciona Palou (1998), al considerar que la valoración no puede reducirse a llenar informes de los estudiantes con datos cuantitativos, para lo cual se deben construir nuevas formas de recolección de información que permitan la comprensión de lo que el estudiante ha aprendido.
- Con respecto a la retroalimentación, se concluye que los estudiantes no reciben observaciones de carácter cualitativo que les permita comprender los errores que tienen en los aprendizajes, ni les propician la corrección y superación de dichas debilidades, por el contrario la constante se encuentra en que, desde el inicio del año escolar, al estudiante



que le va mal se le confirma sus dificultades hasta finalizar su grado, lo que permite evidenciar la incoherencia existente entre la valoración y retroalimentación que deben tener las prácticas de evaluación y la utilidad de dichos resultados para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ante este panorama se reconoce la necesidad de que el docente dé una mirada hacia la forma en la que valora y retroalimenta al estudiante sobre los resultados obtenidos en las evaluaciones, al respecto se está de acuerdo con Gómez y López (2011) al establecer en su investigación una propuesta de intervención pedagógica que se basa en estructurar, revisar y analizar prácticas como la forma de interrogar al estudiante, el contenido de los diarios reflexivos, la estructuración de problemas que propician el desarrollo de competencias propositivas, el trabajo cooperativo, las comunidades de indagación, todas estas acciones encaminadas a la valoración óptima del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se observa una contradicción frente a lo establecido por Gordillo (2006) quien menciona que “aprender a valorar es tomar conciencia de que, además de la verdad y la utilidad, existen los valores, los criterios que nos permiten distinguir y elegir,” (pág. 76), ya que los docentes no tienen en cuenta en la práctica que la valoración suministra la respectiva retroalimentación que se requiere conocer sobre el estado del aprendizaje del estudiante, esto con miras a retomar, reforzar o avanzar en los procesos, hasta poder determinar qué se aprendió. de allí que la valoración que el docente de la Institución referente está implementando en el aula no le proporciona información ni a él, ni al estudiante sobre la forma en la que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- Finalmente la investigación evidencia que los docentes de la institución no utilizan los resultados de la evaluación para realizar procesos de valoración y reflexión de su práctica



educativa, la evaluación se valida únicamente para el estudiante, el docente no hace un reconocimiento sobre la efectividad de las situaciones educativas que planea e implementa en el aula, analizar las acciones que se desarrollan requiere de una valoración de los procesos y de una mirada sobre los logros, dificultades y resultados que obtienen los estudiantes en las evaluaciones, de esta forma se puede determinar si los procesos de enseñanza son efectivos y están planeados de acuerdo a las necesidades del grupo y atienden a los ritmos individuales de aprendizaje. Al respecto Celman (1998), hace claridad al determinar que la evaluación debe verse como un proceso de construcción de conocimiento autónomo y crítico en el cual los sujetos implicados, estudiantes y docentes, se cuestionan y hacen un trabajo reflexivo y transformador de sus desempeños personales. Al respecto se hace necesario establecer una acción acorde con lo establecido por, Cruz y Carrero (2008) en su investigación, quienes proponen tres momentos para la valoración de la enseñanza: una valoración inicial que permita estructurar las prácticas tanto de enseñanza como de evaluación a las necesidades particulares de los estudiantes, un segundo momento de valoración continua que atienda a un modelo formativo a través del cual se haga seguimiento a los avances y se establezca en qué aspectos del proceso se debe seguir trabajando o los errores cometidos para redireccionar y hacer las correcciones pertinentes y un tercer momento de valoración final para determinar cómo se llegó al aprendizaje, en qué medida se llegó y cómo queda el estudiante para el inicio de un nuevo proceso.

## **6. Recomendaciones**

La investigación realizada establece la necesidad de que los docentes propongan prácticas de evaluación innovadoras que deparen mayor rigurosidad en su planeación, en las cuales se establezcan criterios y rubricas diseñadas de común acuerdo, encaminadas no solo a recoger información sobre la evaluación de contenidos, sino que se haga seguimiento riguroso a lo procedimental y actitudinal en los estudiantes, observando sus desempeños individuales y su interacción con los otros, fomentando la autonomía, la responsabilidad y la participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Se establece la importancia de los procesos de comunicación en la implementación de la evaluación formativa, ya que atendiendo a ésta, se valida la enseñanza y el aprendizaje como procesos en los que interactúa tanto el docente, como el estudiante y el padre de familia; se estructuran y se comparten los objetivos de aprendizaje para que haya claridad en lo que se quiere y se debe evaluar. Es necesario que la información sea precisa, que cuente con evidencias y con su respectivo fundamento para tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje, dando de esta forma información detallada y descriptiva sobre los procesos desarrollados por los estudiantes para establecer acciones de mejoramiento frente a las dificultades, que el estudiante perciba que dicha evaluación es constructiva y útil para mejorar sus desempeños y su aprendizaje, sin que se le desmotive o se le estigmatice frente a lo que ha logrado.

Las acciones o prácticas de evaluación de los aprendizajes propuestas e implementadas en el aula deben ser el producto de la reflexión crítica que le permita observar al docente si los procesos de enseñanza que orienta son efectivos y al estudiante si lo que ha aprendido le lleva a

mejorar sus desempeños y habilidades. “Es así como, más allá de la visión didáctica pedagógica del proceso de aprendizaje en el aula, el docente requiere asumir además una visión de planificación, diseño, dirección, motivación, comunicación, desarrollo de valores y toma de decisiones” (García, Piñero, Pinto y Carrillo, 2009, p.37), que redunden en la efectividad de las prácticas evaluativas.

### **6.1 Matriz de planeación y rubrica de seguimiento de las prácticas de evaluación**

Ante los deficientes procesos de planeación, diseño, implementación, seguimiento y valoración de las prácticas de evaluación, se plantea y recomienda la siguiente propuesta de intervención, desde la gestión académica, a través de dos acciones puntuales:

- En primer lugar, se establece una matriz de planeación de las prácticas evaluativas para proponer ante el equipo de gestión de Coordinadores del Colegio Cedit Ciudad Bolívar y con el respectivo aval, llevarlo al consejo académico para su correspondiente aprobación. Dicha matriz se estructura con el fin de que, desde la Coordinación Académica, se le solicite al docente planear las prácticas y los procesos de evaluación que establece para cada periodo académico, formato que debe diligenciar en el momento de proyectar las actividades académicas del periodo escolar.

La planeación de las prácticas será retroalimentada por Coordinación Académica quien a su vez realizará seguimiento del desarrollo del proceso de evaluación en las clases, a través de visitas consensuadas con los docentes. Se espera propiciar en los docentes la reflexión frente a la importancia de acercarse a una nueva gama de recursos que le



permitan evaluar al estudiante acorde a las situaciones en las cuales pondrá en contexto lo aprendido; en los aspectos solicitados en la matriz se tuvo en cuenta, el diseño y planeación de las prácticas de evaluación atendiendo a los siguientes aspectos: la articulación de la evaluación de los aprendizajes con el modelo de la EPC implementado en la Institución Educativa, la explicación de los objetivos de la práctica, planteamiento acerca de lo que el docente quiere enseñar y lo que quiere que aprenda el estudiante. La matriz permite que desde la gestión académica se puedan establecer mecanismos para el trabajo de la evaluación formativa con docentes, estudiantes y padres de familia, de igual forma conlleva a sistematizar las prácticas de evaluación para realizar con los docentes procesos de retroalimentación y reconocimiento de aciertos y desaciertos. (Anexo 8)

- En segundo lugar se estructura y propone una rúbrica de seguimiento y de valoración de las prácticas evaluativas planeadas e implementadas, con el fin de que se propicie, en el docente, la reflexión permanente sobre los procesos de enseñanza, esta rúbrica, al igual que la matriz será presentada al equipo de gestión de coordinadores y luego al consejo académico para su respectiva aprobación. El objetivo de implementar esta rúbrica de seguimiento, adicional a la reflexión, es establecer un proceso de reconocimiento sobre la efectividad de las prácticas evaluativas implementadas que lleve al docente a ajustar y mejorar lo que desarrolla en la práctica educativa y en general en los procesos de enseñanza. Se pretende, también, que la sistematización de lo que acontece en la clase y de los resultados obtenidos lleve al docente a analizar entre pares, en reuniones de grado y de áreas qué prácticas le permiten valorar los aprendizajes de los estudiantes y retroalimentar sus estrategias y sus metodologías, para establecer la mejora de su práctica



evaluativa y educativa; dicha rubrica plantea criterios que permiten que el docente reconozca la coherencia y corresponsabilidad de las prácticas evaluativas, frente a lo que explica, propone y desarrolla con los estudiantes en aula; permite también que, desde la gestión directiva, se realice un seguimiento detallado del cómo se implementa la evaluación de los aprendizajes en la Institución, reconociendo avances y dificultades, posibilitando de esta forma ajustes, mejoras y transformaciones que respondan a los ritmos de aprendizaje y a la variedad de metodologías utilizadas en la enseñanza. (Anexo 9)

## **7. Reflexión pedagógica**

La visualización del directivo docente como un gestor de la mejora de la enseñanza se hace evidente a través de su compromiso ético y del interés que demuestre por ajustar, mejorar o transformar el contexto escolar, en este caso, mi preocupación por analizar y reconocer las prácticas de evaluación, se hizo evidente al observar, en el año que llevaba en la Institución Cedit Ciudad Bolívar sede C, aspectos que me inquietaban sobre la forma en la que los estudiantes estaban siendo evaluados, dado el poco reconocimiento que tenía de la población, consideré más pertinente reconocer cómo se desarrollaban los procesos para poder establecer una gestión que beneficiara los cambios necesarios que favorecieran los procesos de formación integral.

La investigación realizada establece en mi quehacer una reflexión profunda en cuanto a las metodologías y a la orientación de los procesos de formación, específicamente lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes; hay claridad en establecer un antes y un ahora, por lo menos en lo relacionado con la práctica pedagógica y la gestión directiva desde mi rol de directivo docente, un antes porque mi paradigma se centraba en la validación de lo tradicional como contexto adecuado para la formación de los niños y niñas que recibía cada mañana con el ánimo de aprender; un ahora porque mi visión ha trascendido de la cotidianidad para enmarcarse en el compromiso ético que tengo con esos estudiantes que cruzan la puerta con el ánimo de encontrar conocimientos y experiencias nuevas y que después del medio día salen con inquietudes que quisieran resolver al día siguiente.

A partir del reconocimiento realizado sobre las prácticas de evaluación implementadas por los docentes de la sede a mi cargo, me di cuenta del estancamiento en el que se ha estado en el tiempo y en el espacio pretendiendo que los estudiantes se sumerjan en ese paradigma con el ánimo de evitar ir más allá de lo cotidiano. Las estrategias y mecanismos implementados para evaluar a los estudiantes dejan ver la necesidad de transformar la gestión directiva que he implementado, basándola en tres ejes fundamentales: en primer lugar en la orientación y liderazgo de dinámicas de reconocimiento del otro desde sus diferencias e individualidades, en segundo lugar en el posicionamiento de la evaluación como aspecto articulador de la enseñanza y del aprendizaje y en tercer lugar la validación de la participación de estudiantes, padres de familia y docentes como agentes activos del proceso de la evaluación formativa.

Lo anterior requiere del compromiso ético con mi labor siendo eje articulador entre el cambio de paradigma y los docentes, que en la Institución sede C, son renuentes a ajustar, mejorar y mucho más a transformar sus prácticas por el temor y el desinterés que les genera enfrentar nuevas situaciones; este panorama representa la necesidad de la recuperación de la ética de la profesión docente, con miras a develar una ética enmarcada por principios ejemplificantes que demuestren la necesidad de la vivencia de los valores de los seres humanos que conforman la comunidad educativa; pero, ¿en qué consiste?, ante este interrogante se establece la importancia de que el docente redescubra la importancia de los valores en su desarrollo como ser humano, al respecto es válido mencionar la afirmación de Ramírez (2011), cuando dice que “la tarea del docente conlleva un compromiso con su labor y, por ende, con la sociedad, ya que la representa, así como a su historia, cultura, conocimiento y sus valores.”(p. 9), lo que permite inferir que la ética de la profesión docente está directamente relacionada con el rol del directivo docente como

el líder que orienta para que en equipo se construya una sociedad, con la coherencia entre lo que el docente hace, enseña y solicita a los estudiantes y con lo que el docente siente y exterioriza sobre su labor.

Adopto la relación de la ética del docente con el proceso de evaluación de los aprendizajes ya que considero que dicho proceso necesita de la dedicación, del esfuerzo, de la constancia y de la honestidad del docente y de los directivos para que se establezca una evaluación transparente y honesta que, antes de limitarse a evaluar los aprendizajes del estudiante, se utilice para revisar la labor del docente y de la Institución en general. El hecho de que el docente asuma una actitud transformadora frente a la evaluación del estudiante y a la revisión de la efectividad de sus prácticas tiene una connotación ética que se establece dentro de sus funciones y dentro de los principios de la profesión docente; desde la misma perspectiva el directivo docente debe asumir un rol de experto, orientador, conciliador y mediador del proceso de evaluación, llevando de esta forma a los docentes a que se vinculen a una nueva dinámica que les permita una mirada diferente de su quehacer pedagógico.



## REFERENCIAS

Álvarez, J. (2009) La evaluación en la práctica de aula. *Revista Educación*. 350. 351-374. Recuperado de [www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_15.pd](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_15.pd)

Assessment, C. A. (2002) La Valoración en el Salón de Clase. Eduteca. Recuperado en: <http://www.eduteka.org/Tema14.php>

Bernal, J. (2011). Comunicación y educación, cuestiones, clave. Disponible en: [http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Guia\\_Mentor\\_2](http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Guia_Mentor_2).

Borjas, M., Silgado M. y Castro R. (2011) La evaluación del aprendizaje de las ciencias: la persistencia del pasado. Barranquilla Colombia. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97922274003>

Camilloni, A, Celman, S., Litwin E. y Palou de M., M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Casanova, M. A. (1995). Manual de evaluación educativa. Madrid. La Muralla.

Castillo A, S., y Cabrerizo D, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid España: Pearson Prentice Hall.

Castro, H., Martínez, E., Figueroa Y. (2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.

Coll, C., Mauri, T. y Rochera, J. (enero-abril 2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 16, (1), 49-59.

Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media” investigación cualitativa con estudio de caso. Buenos Aires: Amaranti, M. (2010).

Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Documento N° 11 de 2009. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Evaluación como herramienta autorreguladora del aprendizaje a partir de la construcción de estructuras tridimensionales. Bogotá: Carrero, Y., y Cruz, C. (2008).



Escamilla, A. y Llanos, E. (1995). *La evaluación del aprendizaje y la enseñanza en el aula*. Zaragoza. Edelvives.

García, A. Aguilera, M. Pérez, M, y Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. (1ª Ed). Ciudad de México.

García B., Piñero M., Pinto T., y Carrillo A. (2009) Evaluación y gerencia participativa de los aprendizajes en el aula. Una mirada en la práctica evaluativa en el tiempo. *Revista Educación* 33 (2) 25-50.

Gimeno, S., J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.

Gordillo, M. M. (2006) Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de:  
<http://www.rieoei.org/rie42a04.pdf>

Gómez C., López N. (2011) Concepciones y prácticas evaluativas en la institución educativa Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros (Medellín, Colombia). Proyecto de investigación para optar al título de especialista en Evaluación Pedagógica. Universidad Católica de Manizales.

Hernández, J. González, M., y Jiménez, Y. (2010) Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*. N° (13), 2 -25

Hernández S, R., Fernández C, C., y Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.) México: Mc Graw Hill.

Hoffmann, J. (1999) *La evaluación Mito y desafío. Una perspectiva constructivista*. Edit. Mediacaco. Porto Alegre. Recuperado en:  
<http://www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/HOFFMAN-L...pdf>

Hurtado, de B. Jacqueline. (2008) ¿Investigación holística o comprensión holística de la investigación? *Revista Internacional Magisterio*. No. (31), Bogotá, Colombia. (20-27)  
Recuperado de:  
<http://investigacionholistica.blogspot.com/2011/01/investigacion-holistica-o-compresion.html>

Ibar, M. (2002). *Manual General de Evaluación*. Barcelona: Octaedro.

Jiménez Y., González M. y Hernández J. (2010) Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa* 13 julio-diciembre, 2011. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Lafuente, M. (2003). *Evaluación de los aprendizajes mediante herramientas TIC. Transparencia de las prácticas de evaluación y dispositivos de ayuda pedagógica*. (Tesis Doctoral Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona).



Martínez, S. Rochera M., y Coll S. (2012) Las prácticas de evaluación basadas en un currículo por competencias en la educación preescolar mexicana. Ciudad de México

Martínez, F., y Mercado, A. (2013) Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 17 (1) 17-32. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-mtnzrizomercado.html>

López, N., y Gómez, C. (2011) *Concepciones y prácticas evaluativas en la institución educativa Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros*. (Trabajo Investigación para optar título de Especialista en Evaluación Pedagógica, Universidad Católica de Manizales).

Medina, L. (2013). La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 34-50. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-medina.html>

Medina Rivilla, A. (1991). *Teoría y Métodos de la evaluación*. Madrid. Cincel.

Moreno, C. P., Triana, G. J. y Ramírez M. Diana. (2009). Un recorrido histórico sobre concepciones de la evaluación y sus propósitos en el proceso educativo en Colombia: ¿cómo ha influido en la educación? Comunicación presentada en 10º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa (8 a 10 de octubre 2009). Pasto, Colombia. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/734/1/unaarecorrido.pdf>

Okuda B. M., Gómez R., C. Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, núm. 1, 2005 , pp. 118-124 Asociación Colombiana de Psiquiatría Bogotá, D.C., Colombia

Osorio, V. A. (2011). *Problemáticas educativas, docentes investigadores y política pública educativa de Bogotá*. IDEP. Bogotá Colombia.

Osuna, Y. (2011). Análisis de la práctica evaluativa de los aprendizajes en los Liceos Bolivarianos. *Revista RMIE*. 19 (61) 537-567.

Prácticas de evaluación escolar en el aula en Bogotá. Bogotá: Pérez, F. y Liévano M. (2009).

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Ed. Gedisa. Recuperado de: [www.lenguasdecolombia.gov.co/revista/book/export/html/3](http://www.lenguasdecolombia.gov.co/revista/book/export/html/3)

Perkins, D. (1999) ¿Qué es la comprensión?, en: *La enseñanza para la Comprensión*. Paidós, Buenos Aires.



Puentes Piñeros, L.A. (2009). *Tensiones y distensiones en la práctica evaluativa. Una propuesta de metaevaluación en el Programa Bachillerato Internacional*. (Tesis Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia).

Ramírez Hernández, I. (2011). El compromiso ético del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55, 2.

Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*. N° (2), 49-91.

Ravela, P., Picaroni B. y Loureiro, G. (2009). La evaluación de aprendizajes en las aulas de 6o. grado en América Latina. Observatorio Regional de Políticas de Evaluación Educativa. Boletín No. 12, 1-12.

Rodríguez, Á, A. y Moreno V, J. (2011). Ciudad Bolívar: Diferencias culturales y políticas en contacto Una mirada sociolingüística a la migración y el desplazamiento forzado en Colombia. *Lenguas en contacto y bilingüismo*. N° (2), 57-69. Recuperado de: [www.lenguasdecolombia.gov.co/revista/book/export/html/3](http://www.lenguasdecolombia.gov.co/revista/book/export/html/3)

Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

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, M., (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.

Serrano de M. S., (octubre-diciembre, 2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere, revista venezolana de educación*, vol. 6, (19), 247-257

Stiggins, R. y Conklin, N. (1992). *In teacher's hands: Investigating practices of classroom assessment*. Albany, State University of New York Press.

Stufflebeam, D. y Schinkfield, A. (1985). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Colección Temas de Educación. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://postgrado.una.edu.ve/evaluacionaprendizajes/paginas/stufflebeamcap10.pdf>

Vidales, I. y Elizondo, M. D. (2005). *Prácticas de evaluación escolar en el nivel de educación primaria en el Estado de Nuevo León*. México: CAEIP/Santillana.

Watts, F. Garcia A., y Llorens J. (Ed). (2006) *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Recuperado de <http://www.upv.es/gie/LinkedDocuments/descargar%20libro.pdf>



Zambrano Díaz A., (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en la unión – Chile*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España). Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284147/azd1de1.pdf?sequence=1>



## ANEXOS

### Anexo 1. Formato consentimiento informado docentes

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**  
**Facultad de Educación**  
**Maestría en Pedagogía**

**ANEXO 1**  
**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Responsable:** Patricia Hernández Capera

**Fecha:** \_\_\_\_\_

Yo \_\_\_\_\_ con C.C. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ doy la autorización para ser entrevistada y visitada en el aula por la Coordinadora de la sede C, señora Patricia Hernández Capera, quien es estudiante de IV semestre de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, con el objetivo de conocer datos sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas a los estudiantes de primaria, para el proyecto denominado ***“Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza”***.

Entiendo que hago parte de la población seleccionada como referente del estudio, por cumplir las características, entre ellas ser docente del Colegio Cedit Ciudad Bolívar, sede C, de un grupo de estudiantes de educación básica primaria.

La investigadora, guardará confidencialidad acerca de los datos obtenidos, la información que suministre no será revelada a nadie, ni seré identificado cuando se den a conocer los resultados del estudio y éstos sean publicados.

Teniendo claro lo anteriormente expuesto y con toda la autonomía para tomar la decisión doy la autorización para participar del estudio voluntariamente.

Nombre del docente: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

C.C: \_\_\_\_\_ de: \_\_\_\_\_



## Consentimiento informado, firmado por docentes

Universidad de La Sabana

Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía

**ANEXO 1**  
**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Responsable: Patricia Hernández Capera  
Fecha: Julio 14 de 2015

Yo Débora Eliana Lozano Casallas con C.C. 1.030.540.344 de Bogotá doy la autorización para ser entrevistada y visitada en el aula por la Coordinadora de la sede C, señora Patricia Hernández Capera, quien es estudiante de IV semestre de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, con el objetivo de conocer datos sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas a los estudiantes de primaria, para el proyecto denominado "Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza".

Entiendo que hago parte de la población seleccionada como referente del estudio, por cumplir las características, entre ellas ser docente del Colegio Cedit Ciudad Bolívar, sede C, de un grupo de estudiantes de educación básica primaria.

La investigadora, guardará confidencialidad acerca de los datos obtenidos, la información que suministre no será revelada a nadie, ni será identificado cuando se den a conocer los resultados del estudio y éstos sean publicados.

Teniendo claro lo anteriormente expuesto y con toda la autonomía para tomar la decisión doy la autorización para participar del estudio voluntariamente.

Nombre del docente: Débora Eliana Lozano Casallas  
Firma: [Firma]  
C.C.: 1030540344 de: Bogotá D.C.

Universidad de La Sabana

Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía

**ANEXO 1**  
**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Responsable: Patricia Hernández Capera  
Fecha: Julio 14 de 2015

Yo Marcela Maluche Aguilera con C.C. 52.844.788 de Bogotá doy la autorización para ser entrevistada y visitada en el aula por la Coordinadora de la sede C, señora Patricia Hernández Capera, quien es estudiante de IV semestre de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, con el objetivo de conocer datos sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas a los estudiantes de primaria, para el proyecto denominado "Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza".

Entiendo que hago parte de la población seleccionada como referente del estudio, por cumplir las características, entre ellas ser docente del Colegio Cedit Ciudad Bolívar, sede C, de un grupo de estudiantes de educación básica primaria.

La investigadora, guardará confidencialidad acerca de los datos obtenidos, la información que suministre no será revelada a nadie, ni será identificado cuando se den a conocer los resultados del estudio y éstos sean publicados.

Teniendo claro lo anteriormente expuesto y con toda la autonomía para tomar la decisión doy la autorización para participar del estudio voluntariamente.

Nombre del docente: Marcela Maluche Aguilera  
Firma: [Firma]  
C.C.: 52.844.788 de: Bol.

Universidad de La Sabana

Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía

**ANEXO 1**  
**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Responsable: Patricia Hernández Capera  
Fecha: Julio 14 de 2015

Yo Gloria Cristina Tachack Daza con C.C. 52.425.890 de Bogotá doy la autorización para ser entrevistada y visitada en el aula por la Coordinadora de la sede C, señora Patricia Hernández Capera, quien es estudiante de IV semestre de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, con el objetivo de conocer datos sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas a los estudiantes de primaria, para el proyecto denominado "Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza".

Entiendo que hago parte de la población seleccionada como referente del estudio, por cumplir las características, entre ellas ser docente del Colegio Cedit Ciudad Bolívar, sede C, de un grupo de estudiantes de educación básica primaria.

La investigadora, guardará confidencialidad acerca de los datos obtenidos, la información que suministre no será revelada a nadie, ni será identificado cuando se den a conocer los resultados del estudio y éstos sean publicados.

Teniendo claro lo anteriormente expuesto y con toda la autonomía para tomar la decisión doy la autorización para participar del estudio voluntariamente.

Nombre del docente: Gloria Tachack Daza  
Firma: [Firma]  
C.C.: 52.425.890 de: Bogotá

Universidad de La Sabana

Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía

**ANEXO 1**  
**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Responsable: Patricia Hernández Capera  
Fecha: Julio 14 de 2015

Yo Olga Lucía Sierra Diosa con C.C. 28.130.921 de Bogotá doy la autorización para ser entrevistada y visitada en el aula por la Coordinadora de la sede C, señora Patricia Hernández Capera, quien es estudiante de IV semestre de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, con el objetivo de conocer datos sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas a los estudiantes de primaria, para el proyecto denominado "Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza".

Entiendo que hago parte de la población seleccionada como referente del estudio, por cumplir las características, entre ellas ser docente del Colegio Cedit Ciudad Bolívar, sede C, de un grupo de estudiantes de educación básica primaria.

La investigadora, guardará confidencialidad acerca de los datos obtenidos, la información que suministre no será revelada a nadie, ni será identificado cuando se den a conocer los resultados del estudio y éstos sean publicados.

Teniendo claro lo anteriormente expuesto y con toda la autonomía para tomar la decisión doy la autorización para participar del estudio voluntariamente.

Nombre del docente: Olga Lucía Sierra Diosa  
Firma: [Firma]  
C.C.: 28.130.921 de: Florencia



Universidad de La Sabana

Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía

**ANEXO 1  
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Responsable: Patricia Hernández Capera  
Fecha: Julio 14 de 2015

Yo Canuta Leticia Riascos Urbano con C.C. 41.627.010 de Bogotá doy la autorización para ser entrevistada y visitada en el aula por la Coordinadora de la sede C, señora Patricia Hernández Capera, quien es estudiante de IV semestre de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, con el objetivo de conocer datos sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas a los estudiantes de primaria, para el proyecto denominado "Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza".

Entiendo que hago parte de la población seleccionada como referente del estudio, por cumplir las características, entre ellas ser docente del Colegio Cedit Ciudad Bolívar, sede C, de un grupo de estudiantes de educación básica primaria.

La investigadora, guardará confidencialidad acerca de los datos obtenidos, la información que suministre no será revelada a nadie, ni será identificado cuando se den a conocer los resultados del estudio y éstos sean publicados.

Teniendo claro lo anteriormente expuesto y con toda la autonomía para tomar la decisión doy la autorización para participar del estudio voluntariamente.

Nombre del docente: Leticia Riascos Urbano  
Firma: [Firma]  
C.C.: 41627010 de: Bogotá

Universidad de La Sabana

Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía

**ANEXO 1  
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Responsable: Patricia Hernández Capera  
Fecha: Julio 14 de 2015

Yo Julie Andrea Rodríguez Noreña con C.C. 52.827.502 de Bogotá doy la autorización para ser entrevistada y visitada en el aula por la Coordinadora de la sede C, señora Patricia Hernández Capera, quien es estudiante de IV semestre de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, con el objetivo de conocer datos sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas a los estudiantes de primaria, para el proyecto denominado "Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza".

Entiendo que hago parte de la población seleccionada como referente del estudio, por cumplir las características, entre ellas ser docente del Colegio Cedit Ciudad Bolívar, sede C, de un grupo de estudiantes de educación básica primaria.

La investigadora, guardará confidencialidad acerca de los datos obtenidos, la información que suministre no será revelada a nadie, ni será identificado cuando se den a conocer los resultados del estudio y éstos sean publicados.

Teniendo claro lo anteriormente expuesto y con toda la autonomía para tomar la decisión doy la autorización para participar del estudio voluntariamente.

Nombre del docente: Julie Andrea Rodríguez Noreña  
Firma: [Firma]  
C.C.: 52.827.502 de: Bogotá

Universidad de La Sabana

Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía

**ANEXO 1  
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Responsable: Patricia Hernández Capera  
Fecha: Julio 14 de 2015

Yo Rosa Del Carmen Díaz de Vargas con C.C. 41653853 de Bogotá doy la autorización para ser entrevistada y visitada en el aula por la Coordinadora de la sede C, señora Patricia Hernández Capera, quien es estudiante de IV semestre de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, con el objetivo de conocer datos sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas a los estudiantes de primaria, para el proyecto denominado "Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza".

Entiendo que hago parte de la población seleccionada como referente del estudio, por cumplir las características, entre ellas ser docente del Colegio Cedit Ciudad Bolívar, sede C, de un grupo de estudiantes de educación básica primaria.

La investigadora, guardará confidencialidad acerca de los datos obtenidos, la información que suministre no será revelada a nadie, ni será identificado cuando se den a conocer los resultados del estudio y éstos sean publicados.

Teniendo claro lo anteriormente expuesto y con toda la autonomía para tomar la decisión doy la autorización para participar del estudio voluntariamente.

Nombre del docente: Rosa del C. Díaz  
Firma: [Firma]  
C.C.: 41653853 de: Bogotá

Universidad de La Sabana

Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía

**ANEXO 1  
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Responsable: Patricia Hernández Capera  
Fecha: Julio 14 de 2015

Yo Magaly Guarín Campo con C.C. 37.930.138 de Bogotá doy la autorización para ser entrevistada y visitada en el aula por la Coordinadora de la sede C, señora Patricia Hernández Capera, quien es estudiante de IV semestre de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, con el objetivo de conocer datos sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas a los estudiantes de primaria, para el proyecto denominado "Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza".

Entiendo que hago parte de la población seleccionada como referente del estudio, por cumplir las características, entre ellas ser docente del Colegio Cedit Ciudad Bolívar, sede C, de un grupo de estudiantes de educación básica primaria.

La investigadora, guardará confidencialidad acerca de los datos obtenidos, la información que suministre no será revelada a nadie, ni será identificado cuando se den a conocer los resultados del estudio y éstos sean publicados.

Teniendo claro lo anteriormente expuesto y con toda la autonomía para tomar la decisión doy la autorización para participar del estudio voluntariamente.

Nombre del docente: Magaly Guarín Campo  
Firma: [Firma]  
C.C.: 37930138 de: Bogotá



UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía

**ANEXO 1**  
**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Responsable: Patricia Hernández Capera  
Fecha: Julio 14 de 2015

Yo Alida Campos Méndez con C.C. 23491086 de Bogotá doy la autorización para ser entrevistada y visitada en el aula por la Coordinadora de la sede C, señora Patricia Hernández Capera, quien es estudiante de IV semestre de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, con el objetivo de conocer datos sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas a los estudiantes de primaria, para el proyecto denominado "Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza".

Entiendo que hago parte de la población seleccionada como referente del estudio, por cumplir las características, entre ellas ser docente del Colegio Cedit Ciudad Bolívar, sede C, de un grupo de estudiantes de educación básica primaria.

La investigadora, guardará confidencialidad acerca de los datos obtenidos, la información que suministre no será revelada a nadie, ni será identificado cuando se den a conocer los resultados del estudio y éstos sean publicados.

Teniendo claro lo anteriormente expuesto y con toda la autonomía para tomar la decisión doy la autorización para participar del estudio voluntariamente.

Nombre del docente: Alida Campos Méndez  
Firma: [Firma manuscrita]  
C.C.: 23491086 de Bogotá.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía

**ANEXO 1**  
**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Responsable: Patricia Hernández Capera  
Fecha: Julio 14 de 2015

Yo Adolfo Reyes Cuevas con C.C. 79.848.520 de Bogotá doy la autorización para ser entrevistada y visitada en el aula por la Coordinadora de la sede C, señora Patricia Hernández Capera, quien es estudiante de IV semestre de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, con el objetivo de conocer datos sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas a los estudiantes de primaria, para el proyecto denominado "Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza".

Entiendo que hago parte de la población seleccionada como referente del estudio, por cumplir las características, entre ellas ser docente del Colegio Cedit Ciudad Bolívar, sede C, de un grupo de estudiantes de educación básica primaria.

La investigadora, guardará confidencialidad acerca de los datos obtenidos, la información que suministre no será revelada a nadie, ni será identificado cuando se den a conocer los resultados del estudio y éstos sean publicados.

Teniendo claro lo anteriormente expuesto y con toda la autonomía para tomar la decisión doy la autorización para participar del estudio voluntariamente.

Nombre del docente: Adolfo Reyes C  
Firma: [Firma manuscrita]  
C.C.: 79.848.520 de Bogotá.



**Anexo 2. Muestra acta de reunión de comisión de evaluación**

ACTA COMISIÓN DE EVALUACIÓN PERIODO II, AÑO 2014- CEDID CIUDAD BOLÍVAR									
<b>Código</b>	2015-RE002	<b>Fecha</b>	14/06/14	<b>Inicio:</b>	10:30 A.M	<b>Fin :</b>	12:30 P.M	<b>Lugar</b>	Sede "C" Perdomo Alto
<b>Grado</b>	SEGUNDO	<b>Proyecto</b>		<b>Asunto</b>	1ra. Reunión de Comisión de Evaluación y Promoción				
<b>Asistentes</b>	-Magaly Guarín Campo (Segundo A J.M) -Liliana (Segundo b J.M) -Marcela Maluche Aguilera (Segundo A J.T) -Eliana Lozano Casallas (Segundo b J.T)			<b>Asistentes</b>	- Madres de familia, representantes a Comisión de evaluación Segundo A: Laddy Hernández Segundo B: Ingrid Bocanegra				
<b>Fecha de Elaboración</b>	14/06/14	<b>Elaborado por</b>	Marcela Maluche			<b>Externos</b>			
<b>Próxima Reunión</b>									
<b>Agenda del día:</b>									
<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Excelencia académica:</b> un estudiante por curso y entre ellos uno por grado.</li> <li><b>Promoción Anticipada:</b> reportar los casos.</li> <li><b>Casos críticos académicos:</b> estudiantes con más de un área reprobada. -Se les asigna plan de mejoramiento.</li> <li><b>Casos críticos de convivencia:</b> registrar en el acta los casos críticos de convivencia, mencionando al estudiante, describiendo la situación, junto con las acciones realizadas por el (la) docente.</li> <li><b>Plan de mejoramiento:</b> definir el plan de mejoramiento que deben entregar y aprobar los estudiantes.</li> <li><b>Estrategias propuestas por la comisión para abordar desde el aula a los estudiantes que tienen debilidades en las diferentes áreas reprobadas.</b></li> </ol>									
<b>DESARROLLO:</b>									
<b>1- EXCELENCIA ACADÉMICA:</b>									
<b>GRADO</b>				<b>ESTUDIANTES</b>					
Segundo A Jornada mañana				1 Gitson Arley Jiménez Rojas 2- Kevin Santiago Peña Pulido.					
Segundo B Jornada mañana				1- Gina Maria Sacristán Esteban 2- David Santiago Cruz Amado					
Segundo A Jornada tarde				1- Nicolás Romero Pereira 2- Engie Ximena Lopez Rincón					
Segundo B Jornada tarde				1- Juan sebastián Rache Millán 2- Paula Andrea Romero Martínez					
<b>2- Promoción Anticipada:</b>									
Promovido del grado primero el estudiante: <b>Gitson Arley Jiménez Rojas</b> . El estudiante fue promovido del grado Primero al grado Segundo A jornada mañana en acuerdo con las docentes y acudiente para el año 2015.									

ACTA COMISIÓN DE EVALUACIÓN PERIODO II, AÑO 2014- CEDID CIUDAD BOLÍVAR									
<b>Código</b>	2015-RE002	<b>Fecha</b>	14/06/14	<b>Inicio:</b>	10:30 A.M	<b>Fin :</b>	12:30 P.M	<b>Lugar</b>	Sede "C" Perdomo Alto
<b>Grado</b>	SEGUNDO	<b>Proyecto</b>		<b>Asunto</b>	1ra. Reunión de Comisión de Evaluación y Promoción				
<b>Asistentes</b>	-Magaly Guarín Campo (Segundo A J.M) -Liliana (Segundo b J.M) -Marcela Maluche Aguilera (Segundo A J.T) -Eliana Lozano Casallas (Segundo b J.T)			<b>Asistentes</b>	- Madres de familia, representantes a Comisión de evaluación Segundo A: Laddy Hernández Segundo B: Ingrid Bocanegra				
<b>Fecha de Elaboración</b>	14/06/14	<b>Elaborado por</b>	Marcela Maluche			<b>Externos</b>			
<b>Próxima Reunión</b>									
<b>3- Casos críticos académicos:</b>									
<b>SEGUNDO A J.M: (Docente: Magaly Guarín)</b>									
1- <b>ZHARIT DANIELA PRIETO ANGEL:</b> inició el año escolar el día 3 de FEBRERO. Presenta dificultades en las áreas de Matemática(2.5) y Español (2.6). En el grado primero firmó actas de mejoramiento académico en todos los periodos escolares. La mamá y la hermana en ocasiones le hacen las tareas.									
<b>SEGUNDO B J.M: (Docente Liliana Figueroa)</b>									
1- <b>JUAN CAMILO HOYOS DURANGO:</b> Es nuevo en la institución, su adaptación al grupo ha sido buena. Se observa bajo nivel académico , dificultades en su lenguaje – expresión oral. Se observa poco acompañamiento por parte de sus acudientes.									
<b>SEGUNDO A J.T: (Docente: Marcela Maluche Aguilera)</b>									
1- <b>ESTEBAN ALEJANDRO CORTÉS MARÍN:</b> Estudiante que fue promovido al grado Segundo con compromiso académico y de responsabilidad parental en cuanto al acompañamiento de sus padres en los deberes académicos extra escolares. Perdió Matemáticas con (2.4)									
2- <b>DIEGO ALEJANDRO OVIEDO CARDOZO:</b> Estudiante que fue promovido al grado Segundo con compromiso académico y de responsabilidad parental en cuanto al acompañamiento de sus padres en los deberes académicos extra escolares. Perdió Matemáticas con (2.6)									
<b>SEGUNDO B J.T: (Docente Eliana Lozano)</b>									
1- <b>MARÍA PAULA CUBIDES:</b> o hay proceso lecto-escritor; as operaciones matemáticas están por debajo del nivel de s compañeros. En diálogo con la acudiente se evidencio poco acompañamiento por cuestión de tiempo ya se firmó compromiso académico. La menor se va con su hermano pequeño solos para la casa.									
2- <b>ZHARITH NICOL ARISTIZABAL:</b> presenta dificultad en matemáticas y español, ya se lleva un proceso y compromiso con acudientes pero deben estar al pendiente continuamente ya que el rendimiento es bajo. Estudiantes con NEE aún no presentan mejoría ni compromiso de los padres: no hay CI ni asistencia continúa a refuerzo cuando son citados									
3- <b>MIGUEL ÁNGEL MORENO TIBATA:</b> no hay acompañamientos en casa, impuntual la asistencia a clase, presentación personal inadecuada, se citó a los 2 acudientes y no asistieron la madre manifestó en una ocasión preocupación por su descuido al menor por atender a su otra hija. El niño no avanza ni supera las dificultades									
4- <b>ZAMMY BERMÚDEZ</b> presenta una situación similar, aunque su padre está más pendiente pero aún así no hay un constante acompañamiento en sus procesos académico s de convivencia y asistencia a refuerzos.									
<b>4-Casos críticos de convivencia:</b>									
No se reportan para el presente bimestre casos críticos de convivencia en ninguno de los grados Segundo. Se considera que el diálogo									



### Anexo 3. Primer cuestionario entrevista semiestructurada de pilotaje

#### Universidad de la Sabana

Facultad de Educación Maestría en Pedagogía

**Proyecto: Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza**

#### ENTREVISTA A DOCENTES

Entrevistador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Entrevistado: \_\_\_\_\_ Jornada: \_\_\_\_\_

Grado en el que se desempeña: \_\_\_\_\_

#### Cuestionario

##### Categoría I Concepciones de la evaluación de los aprendizajes

1. ¿Qué concepto tiene usted sobre evaluación de los aprendizajes?
2. ¿Con qué propósitos aplica la evaluación?
3. ¿Cómo debe ser la evaluación de los aprendizajes?
4. ¿por qué es importante la evaluación dentro de los procesos de enseñanza?

##### Categoría II Prácticas de evaluación de los aprendizajes

5. ¿Qué entiende usted por práctica evaluativa?
6. ¿Cuáles son las prácticas de evaluación que aplica a los estudiantes y en qué momentos del proceso las implementa?
7. ¿Qué criterios tiene en cuenta para la planeación y el diseño de una práctica de evaluación?
8. ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar el aprendizaje?

##### Categoría III Valoración del aprendizaje

9. ¿Qué entiende usted por valoración del aprendizaje?
10. ¿Qué aspectos valora al implementar una práctica evaluativa?
11. Cuando revisa las actividades de sus estudiantes ¿sobre qué criterios evalúa?
12. ¿Cómo le manifiesta los resultados de la evaluación a los estudiantes?
13. ¿Qué uso hace de los resultados de la evaluación en el desarrollo futuro de los procesos?



#### Anexo 4. Cuestionario resultado de la validación de la entrevista semiestructurada

**Universidad de la Sabana**  
Facultad de Educación Maestría en Pedagogía

**Proyecto: Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza**

#### **ENTREVISTA A DOCENTES**

**Entrevistador:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

**Entrevistado:** \_\_\_\_\_ **Jornada:** \_\_\_\_\_

**Grado en el que se desempeña:** \_\_\_\_\_

#### **Cuestionario**

##### Categoría I Concepciones de la evaluación de los aprendizajes

1. ¿Qué concepto tiene usted sobre evaluación de los aprendizajes?
2. ¿Por qué es importante la evaluación dentro de los procesos de enseñanza?

##### Categoría II Prácticas de evaluación de los aprendizajes

3. ¿Qué entiende usted por práctica evaluativa?
4. ¿Cuáles son las prácticas de evaluación que aplica a los estudiantes y en qué momentos del proceso las implementa?
5. ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar el aprendizaje?

##### Categoría III Valoración del aprendizaje

6. ¿Qué entiende usted por valoración del aprendizaje?
7. ¿Qué aspectos valora al implementar una práctica evaluativa?
8. ¿Cómo le manifiesta los resultados de la evaluación a los estudiantes y qué uso hace de los resultados de la evaluación en el desarrollo futuro de los procesos?



**Anexo 5. Formato de sistematización de la observación de la práctica de evaluación**

**Universidad de la Sabana  
Facultad de Educación Maestría en Pedagogía**

*Instrumento de recolección de información  
Observación de la implementación de las prácticas evaluativas en el aula*

**Proyecto: Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza**

Nombre del docente: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
Grado en el que se desempeña: \_\_\_\_\_ N° de estudiantes: \_\_\_\_\_

<b>Descripción de la práctica de evaluación implementada</b>	<b>Descripción de la forma cómo se orienta la implementación de la práctica</b>	<b>Descripción de los resultados obtenidos al finalizar la práctica evaluativa</b>

**Otras observaciones:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Anexo 7. Muestra de instrumentos de evaluación analizados

Instrumentos grado 5°

Martes 17 de abril del 2015 Jaidier Alejandro  
Evaluación de potencia

1- $3^5 = 3 \times 3 \times 3 \times 3 \times 3 = 243$  X  
 2- $1^7 = 1 \times 1 \times 1 \times 1 \times 1 \times 1 \times 1 = 1$  X  
 3- $8^4 = 8 \times 8 \times 8 \times 8 = 4096$  X  
 4- $9^5 = 9 \times 9 \times 9 \times 9 \times 9 = 59049$  X  
 5- $4^6 = 4 \times 4 \times 4 \times 4 \times 4 \times 4 = 4096$  X  
 6- $7^3 = 7 \times 7 \times 7 = 343$  X  
 7- $9^3 = 9 \times 9 \times 9 = 729$  X  
 8- $6^6 = 6 \times 6 \times 6 \times 6 \times 6 \times 6 = 46656$  X  
 9- $2^2 = 2 \times 2 = 4$  X  
 10- $5^5 = 5 \times 5 \times 5 \times 5 \times 5 = 3125$  X

$\frac{1}{10} = 0.1$

cc

Miércoles 8 de Julio del 2015

solucion

40435128193  
 343 537766, 223  
 445  
 731  
 802  
 588  
 300  
 21

que distribuir

No hizo tarea

L 93

cc

Martes 12 de mayo de 2015

Expresa como potencia los siguientes logaritmos

1- $\log_8 625 = 4 = 4^5 \Rightarrow 625^4$  solución 1  
 2- $\log_9 81 = 2 = 2^9 \Rightarrow 81^2$   
 3- $\log_4 1024 = 5 = 5^4 \Rightarrow 1024^5$   
 4- $\log_9 27 = 3 = 3^3 \Rightarrow 27^3$   
 5- $\log_2 32 = 5 = 2^5 \Rightarrow 32^5$

$\frac{3}{10} = 0.3$

solucion 2 Expresa como logaritmo las siguientes potencias

6- $9^3 = 729 = 9^3 = \log 729 = 9^3$  X  
 7- $4^2 = 16 = 4^2 = \log 16 = 4^2$  X  
 8- $8^3 = 512 = 8^3 = \log 512 = 8^3$  X  
 9- $6^3 = 216 = 6^3 = \log 216 = 6^3$  X  
 10- $11^7 = 177147 = 11^7 = \log 177147 = 11^7$  X

Jaidier Alejandro Lopez Gomez

cc

## LA FUGA

Luisa escuchaba una veces la llamaban "nina niña" no estaba segura si era su imaginación Luisa se sentó en la cama oía de donde venia las voces y susurros "Luisa Luisa" pensaba de donde provenian la voz si era un sueño o no soy alva y agame antes de que pudiera reaccionar sintio una pequeña mano la agararón del brazo y la sacaba del cuarto Alva la dirigia con cautela por un oscuro corredor Avanto unas mesos Luisa se tropesó con algo que hizo un ruido estridente pararon en seco venga rapido de dijo Alva al oído no haga ningún ruido quen han por abrir Pregunto temblor arrestrando los pies al camina de volbio sus pasos al lugar que habia salido

Copia



Hiperbole	Simil
El autor trata de ponerle exageración a una frase sobre una persona, tratando de ponerle sentido.	Es una frase que compara una cualidad a una característica con un objeto color etc.
1. Me has llamado un millón de veces	1. Tus ojos son más azules que el cielo
2. Me caminata más de 1000 km	2. Tus manos son como una lija
3. En educación física el profesor nos pone hacer mil vueltas	3. Tu pelo es tan negro como el carbón

5.0

Hiercoles, 10 de Junio de 2015  
 NOMBRE: Dayana Serrá Rojas Cendales

Ángulos

- 1 ángulo recto  
 $\angle NYS = 90^\circ$

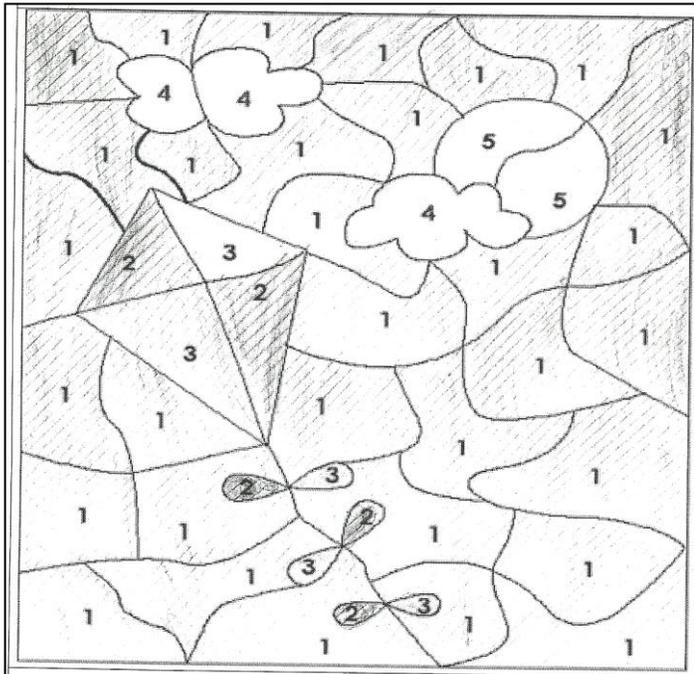
Recto  $\frac{10}{10} = 5.0$

- 1 ángulo llano  
 $\angle SBR = 180^\circ$

llano

- 4 ángulos obtusos  
 $\angle ACB = 130^\circ$

obtusos



→ La cometa es de color amarillo  
 → El sol es amarillo.  
 → Las nubes son blancas  
 → Las nubes son buenas porque tienen lluvia.  
 → El cielo es azul.

C = 4



CEDID CIUDAD BOLÍVAR PERDOMO ALTO SEDE C

Nombre: María Sofía Cáceres

Coloreo según la siguiente orden:  
1= azul 2= rojo 3= verde 4= blanco 5= amarillo

→ Mi cometa va en el cielo.  
 → El sol ilumina mucho.  
 → Las nubes dan mucho frío.  
 → El cielo me da alegría.

4.5

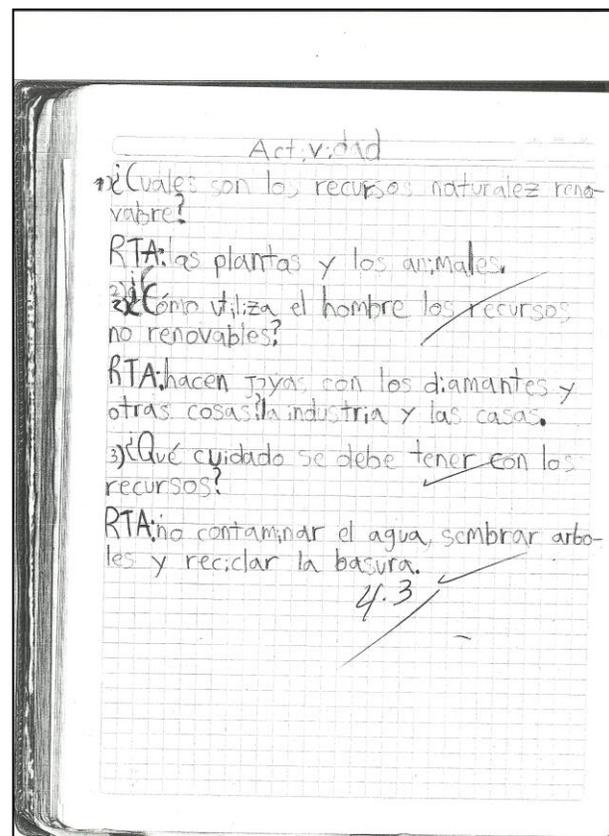
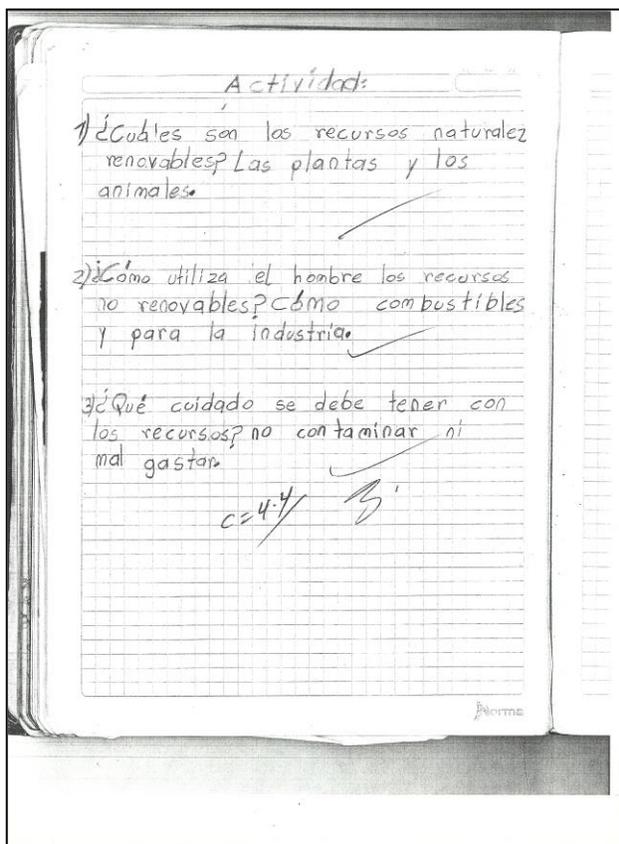
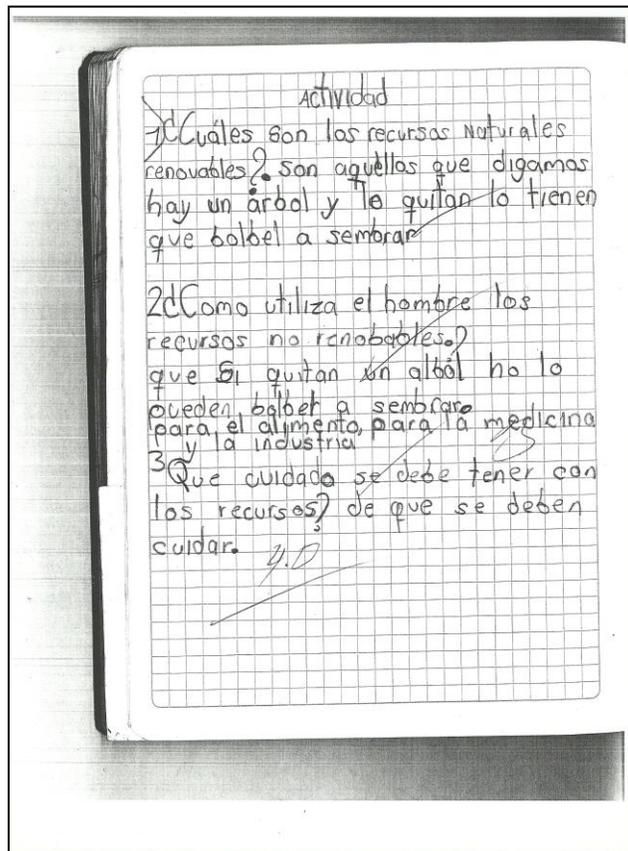
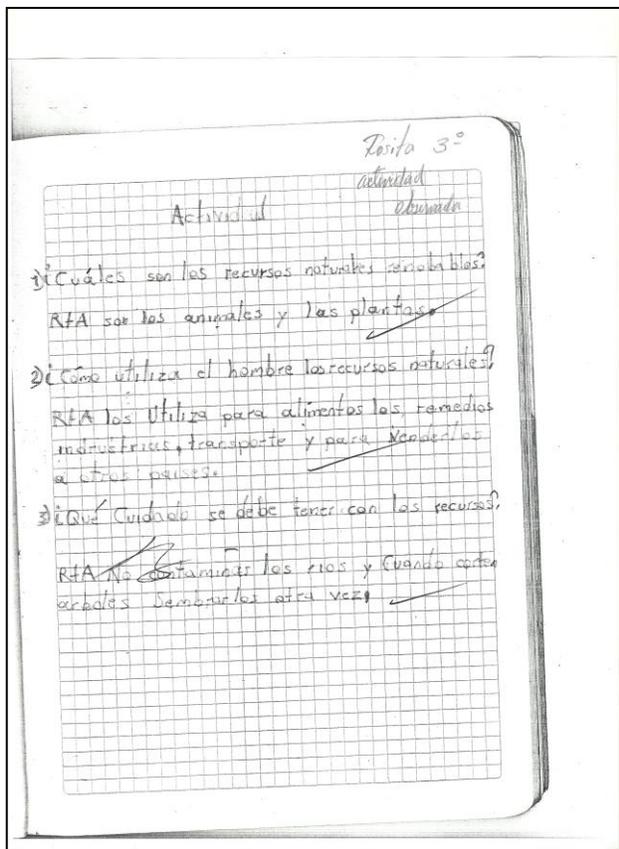
Propiedades de la materia

Masa	Volumen	Densidad	Temperatura	Extensibilidad
La masa es la medida de la cantidad de materia.	Los cuerpos tienen una extensión en el espacio.	La densidad es la relación entre la masa y el volumen.	Podemos definir la temperatura como la medida de la energía térmica.	Al ser un fluido, el agua puede cambiar de estado.

No son ideas principales

Propiedades de la materia:

Masa	Volumen	Densidad	Temperatura	Extensibilidad
La masa es una propiedad general de la materia. Cualquier cosa que tenga masa.	Además de la masa, los cuerpos tienen una extensión en el espacio. El volumen es una propiedad general de la materia.	Podemos definir la temperatura como la propiedad de los cuerpos que depende de su estado. Calor y frío.	Algunas veces la materia posee masa y volumen, ocupan distintos volúmenes.	Estamos mezclando varias sustancias de forma tan íntima que no podemos distinguir el agua que forma las burbujas de jabón, etc.



*Logro y Puntaje Obtenido*  
*Bajo 2.0*  
*Reparo en casa*

**CEDID CIUDAD BOLIVAR SEDE C PERDOMO ALTO**  
MATEMÁTICAS  
PROYECTO CONSTRUYO MI HISTORIA DE VIDA  
NOMBRE Danna Sofia Lastrilla GRADO SEGUNDO

DIBUJA EN EL ÁBACO LA CANTIDAD SEGÚN SEA INDICADA:

15.000 Quince mil	
58.806 Cincuenta y ocho mil ochocientos seis	
70.259 Setenta mil doscientos cincuenta y nueve	
43.002 Cuarenta y tres mil dos	
28.900	

**CEDID CIUDAD BOLIVAR SEDE C PERDOMO ALTO**  
MATEMÁTICAS  
PROYECTO CONSTRUYO MI HISTORIA DE VIDA  
NOMBRE Daniela Medina B. GRADO SEGUNDO

DIBUJA EN EL ÁBACO LA CANTIDAD SEGÚN SEA INDICADA:

15.000 Quince mil	
58.806 Cincuenta y ocho mil ochocientos seis	
70.259 Setenta mil doscientos cincuenta y nueve	
43.002 Cuarenta y tres mil dos	
28.900	

*46*  
*Atención*

**CEDID CIUDAD BOLIVAR SEDE C PERDOMO ALTO**  
MATEMÁTICAS  
PROYECTO CONSTRUYO MI HISTORIA DE VIDA  
NOMBRE Erison Arley GRADO SEGUNDO

DIBUJA EN EL ÁBACO LA CANTIDAD SEGÚN SEA INDICADA: *¡Felicitaciones!*

15.000 Quince mil	
58.806 Cincuenta y ocho mil ochocientos seis	
70.259 Setenta mil doscientos cincuenta y nueve	
43.002 Cuarenta y tres mil dos	
28.900	

*Superior*

**CEDID CIUDAD BOLIVAR SEDE C PERDOMO ALTO**  
MATEMÁTICAS  
PROYECTO CONSTRUYO MI HISTORIA DE VIDA  
NOMBRE Danna Castro Rojas GRADO SEGUNDO

DIBUJA EN EL ÁBACO LA CANTIDAD SEGÚN SEA INDICADA: *¡Felicitaciones!*

15.000 Quince mil	
58.806 Cincuenta y ocho mil ochocientos seis	
70.259 Setenta mil doscientos cincuenta y nueve	
43.002 Cuarenta y tres mil dos	
28.900	

*Superior*



**Anexo 8. Matriz de planeación de las prácticas de evaluación**



**INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL CIUDAD BOLIVAR**

Tanque Laguna, Perdomo Alto, Santa Rosita las Vegas

RESOLUCIÓN DE RECONOCIMIENTO DE CARÁCTER OFICIAL NO. 3133 DE SEPTIEMBRE DE 2002 DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ, PARA LOS NIVELES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA PRIMARIA, SECUNDARIA Y MEDIA ACADEMICA

***MATRIZ DE PLANEACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN POR PERIODOS ACADÉMICOS***

Área		Asignatura		Grado	
Nombre del proyecto de grado					
Nombre del docente					

Periodo	Hilo Conductor	Tópicos Generativos	Objetivo de las prácticas evaluativas	Descripción de las prácticas evaluativas proyectadas para el periodo	Procesos integrales a valorar en los estudiantes	Descripción de las estrategias de retroalimentación de resultados a implementar
Primer periodo						
Segundo Periodo						
Tercer periodo						
Cuarto periodo						



**Anexo 9. Rubrica de seguimiento de las prácticas de evaluación**



**INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL CIUDAD BOLIVAR**

Tanque Laguna, Perdomo Alto, Santa Rosita las Vegas

RESOLUCIÓN DE RECONOCIMIENTO DE CARÁCTER OFICIAL N.º 3133 DE SEPTIEMBRE DE 2002 DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ, PARA LOS NIVELES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA PRIMARIA, SECUNDARIA Y MEDIA ACADEMICA



**RUBRICA DE SEGUIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN POR PERIODOS ACADÉMICOS**

<b>Área</b>		<b>Asignatura</b>		<b>Grado</b>	
<b>Nombre del proyecto de grado</b>				<b>Periodo</b>	
<b>Nombre del docente</b>					

<b>Escala</b>	<b>Aspectos insuficientes</b>	<b>¿Qué se debe mejorar?</b>	<b>Aspectos sobresalientes</b>	<b>¿Qué debo ajustar y mejorar en mis prácticas de enseñanza?</b>
<b>Criterios de valoración</b>				
El diseño de la práctica evaluativa permite recoger información sobre los procesos integrales de aprendizaje en los estudiantes				
Percepción de los estudiantes y desempeños en la implementación de la práctica evaluativa				
Resultados obtenidos a través de las prácticas implementadas				
Proceso de retroalimentación de los resultados de la evaluación de los aprendizajes				